

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANA BİLİM DALI  
TÜRK DİLİ BİLİM DALI

101959

YAZILI ANLATIMI GELİŞTİRMEDE ÖN  
HAZIRLIĞIN ETKİSİ

101959  
TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan  
Keziban TEKŞAN

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Kemal YÜCE

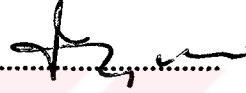
Çanakkale 2001

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Keziban TEKŞAN'a ait YAZILI ANLATIMI GELİŞTİRMEDE ÖN HAZIRLIĞIN ETKİSİ** adlı çalışma, jürimiz tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Kemal YÜCE

Başkan (Danışman)



Prof.Dr. Mustafa CEMİLOĞLU

Üye



Doç..Dr. Vahit TÜRK

Üye

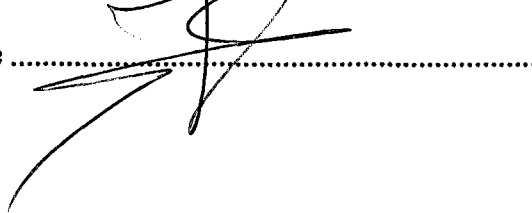


Yard.Doç.Dr. Yusuf AVCI

Üye

Yard.Doç.Dr. Hamdi GÜLEÇ

Üye



## ÖZET

Bu araştırmanın temelini öğrencilerin yazılı anlatımını geliştirme çalışmaları oluşturmuştur.

Yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından yeterli bir ön hazırlık yapılırsa, öğrencilerin yazılı anlatımının gelişeceği düşüncesi araştırmamızın temel dayanağını oluşturmaktadır.

Bu temel dayanaktan hareketle, alanla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranarak çeşitli ön hazırlık çalışmaları geliştirilmiştir. Beş başlık altında toplanan bu ön hazırlık çalışmalarında özellikle son yıllarda büyük önem kazanan yaratıcı yazma çalışmalarına geniş bir yer ayrılmıştır.

Bu bağlamda kelime ağları oluşturma da denilen Cluster yöntemi ayrıntılarıyla tanıtılmış ve araştırmada yazmadan önce yapılması gereken en etkili ön hazırlık yöntemlerinden biri olarak denenmiştir.

Yazma becerisinin düşünme ve duyma ile yakın ilgisinden dolayı ön hazırlıkta öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uyarıcı çalışmalara bolca yer verilmiştir. Bunun için resim ve karikatürlere faydalanılmıştır, Beyin fırtınası ve soru – cevap yöntemlerinden hareketle ön hazırlık çalışmaları geliştirilmiştir.

Örnek metinden hareketle yapılacak olan ön hazırlık çalışmalarında öğrencilerin yaratıcı gücünü ortaya çıkarmaya yönelik yazma çalışmaları hazırlanmıştır. Ayrıca dil eğitiminin ve öğretiminin kültür öğretimine dayanması ilkesinden hareketle halk edebiyatı ürünlerinden seçilen örnek metinler, ön hazırlık çalışmalarında kullanılmıştır.

Geliştirilen ön hazırlık çalışmalarının yazma becerisine katkısını ölçmek için deneysel bir yöntem seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu olarak Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu son sınıf öğrencileri kabul edilmiştir. Önce bu öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarını ölçen bir anket uygulanmıştır. Sonra bu öğrencilere farklı zamanlarda biri hazırlıksız diğeri ön hazırlıklı dört farklı konuda kompozisyon yazdırılmıştır. Anket ve dört yazma çalışmasının hepsine katılan öğrencilerin kağıtları tespit edilerek Program kitabındaki Türkçe öğretiminin hedeflerine uygun, değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Kompozisyon kağıtları biri araştırmacı olmak üzere alanla ilgili üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. Ankette ve kompozisyon değerlendirme formlarından elde edilen bilgiler karşılaştırılarak bilgisayar yardımıyla değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular bizi, yazma çalışmalarından önce gerektiği gibi düzenlenmiş ön hazırlık çalışmalarının mutlaka yapılması fikrine götürmüştür.



## ABSTRACT

The students' studies improve the writing skills have made the basis of this study. The assumption was: if the teacher did some preliminary preparation, the students' writing skill would improve in parallel. This was the very point from which our view emerged. Depending on this judgement, the source in the country and abroad have been studied and preliminary tasks are pointed out. These tasks have been outlined under five headlines. The creative writing that has been improved in recent years has taken a lot of place. In relation to this, the cluster method has been explained in detail and tried as a preliminary obligation.

As the writing skill has close relationship with the thinking and hearing skills, student motivation in these skills have been greatly underlined in exercises. To carry out these tasks we made use of pictures, cartoons, brainstorming, and question and answer methods. By this we improved the preparatory stage. In addition to this, language teaching depends on culture so texts selected from folklore have been used in motivation.

To check the improved preliminary tasks' contribution to the writing skill, an experimental method was used. The students at primary level was selected and used. They were last grade students at that school. Firstly they were subjected to the survey trying to find out their cultural and social background. Then they were told to write composition in four different periods. One was without any preparation and the others with necessary preparation. The papers of the students who took part in the survey and composition writing were compared with the school curriculum on teaching Turkish language in terms of language goals and evaluation chart. Three people graded the papers, one being the surveyor and the others teachers on the subject. The data found out in the composition papers and the survey has been evaluated by comparison method at a computer.

In summary the data we found out showed that before starting the writing process we should take some necessary preparation.

# İÇİNDEKİLER

|                                   | Sayfa |
|-----------------------------------|-------|
| ÖZET .....                        | i     |
| ABSTRACT .....                    | iii   |
| İÇİNDEKİLER .....                 | iv    |
| KISALTMALAR CETVELİ.....          | vii   |
| TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ..... | viii  |
| ÖNSÖZ.....                        | x     |

## GİRİŞ

|   |    |
|---|----|
| 1. YAZILI ANLATIMI GELİŞTİRMEDE ÖN HAZIRLIĞIN ÖNEMİ ... | 1  |
| 2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....                    | 22 |
| 3. VARSAYIMLAR (SAYILTIAR).....                         | 28 |
| 4. SINIRLAMALAR.....                                    | 29 |

## BÖLÜM I

### YAZILI ANLATIMI GELİŞTİRMEK İÇİN YAPILACAK ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

|  |    |
|--|----|
| 1.1. UZUN SÜRELİ ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI ..... | 30 |
| 1.1.1. KONU .....                              | 32 |
| 1.1.2. KELİME .....                            | 36 |
| 1.1.3. CÜMLE .....                             | 41 |
| 1.1.4. PARAGRAF .....                          | 44 |
| 1.1.5. PLAN.....                               | 48 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>1.2. KISA SÜRELİ ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI .....</b>       | <b>62</b>  |
| <b>1.2.1. ÖRNEK METİNDEN HAREKETLE ÖN HAZIRLIK</b>          |            |
| <b>    ÇALIŞMALARI.....</b>                                 | <b>62</b>  |
| <b>1.2.1.1. AÇIKLAYICI VE BİLGİ VERİCİ METİNLER İÇİN</b>    |            |
| <b>    ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI .....</b>                    | <b>70</b>  |
| <b>1.2.1.1.1. Dikte .....</b>                               | <b>70</b>  |
| <b>1.2.1.1.2. Not Alma .....</b>                            | <b>72</b>  |
| <b>1.2.1.1.3. Özet Çıkarma .....</b>                        | <b>76</b>  |
| <b>1.2.1.1.4. Yeniden Yazma.....</b>                        | <b>79</b>  |
| <b>1.2.1.1.5. Sıraya Koyma .....</b>                        | <b>80</b>  |
| <b>1.2.1.1.6. Yer Değiştirme.....</b>                       | <b>80</b>  |
| <b>1.2.1.2. HİKAYE, MASAL VE ŞİİR GİBİ DUYUYA YÖNELİK</b>   |            |
| <b>    METİNLER İÇİN ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI.....</b>       | <b>81</b>  |
| <b>1.2.1.2.1. Devam Ettirmek .....</b>                      | <b>83</b>  |
| <b>1.2.1.2.2. Değiştirme.....</b>                           | <b>84</b>  |
| <b>1.2.1.2.3. Çerçeveyi Doldurmak .....</b>                 | <b>88</b>  |
| <b>1.2.1.2.4. Esinlendirmek (Yeniden Yaratmak).....</b>     | <b>88</b>  |
| <b>1.2.2. KELİME AĞLARI OLUŞTURMA (CLUSTER ) İLE ÖN</b>     |            |
| <b>    HAZIRLIK ÇALIŞMALARI.....</b>                        | <b>90</b>  |
| <b>1.2.2.1. Kelime Ağları Oluşturma(Cluster) Yönteminin</b> |            |
| <b>    Uygulanması .....</b>                                | <b>95</b>  |
| <b>1.2.3. BEYİN FIRTINASI YAPARAK ÖN HAZIRLIK</b>           |            |
| <b>    ÇALIŞMALARI.....</b>                                 | <b>103</b> |
| <b>1.2.4. RESİM KULLANARAK ÖN HAZIRLIK</b>                  |            |
| <b>    ÇALIŞMALARI .....</b>                                | <b>106</b> |
| <b>1.2.5. SORU-CEVAP YÖNTEMİYLE ÖN HAZIRLIK</b>             |            |
| <b>    ÇALIŞMALARI.....</b>                                 | <b>112</b> |

**BÖLÜM II**  
**ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

|   |            |
|---|------------|
| <b>2.1. ARAŞTIRMANIN EVRENİ, ÖRNEKLEMİ VE MODELİ.....</b> | <b>120</b> |
| <b>2.2. ARAŞTIRMANIN VERİ KAYNAKLARI.....</b>             | <b>121</b> |

**BÖLÜM III**  
**BULGULAR VE YORUM**

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>3. BULGULAR VE YORUM.....</b> | <b>131</b> |
|----------------------------------|------------|

**BÖLÜM IV**  
**SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>4.1. SONUÇLAR.....</b> | <b>160</b> |
| <b>4.2. ÖNERİLER.....</b> | <b>165</b> |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b> | <b>168</b> |
|----------------------|------------|

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>EKLER.....</b> | <b>181</b> |
|-------------------|------------|

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>EK 1.....</b> | <b>181</b> |
|------------------|------------|

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>EK 2.....</b> | <b>186</b> |
|------------------|------------|

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>EK 3.....</b> | <b>188</b> |
|------------------|------------|

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>EK 4.....</b> | <b>193</b> |
|------------------|------------|

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>EK 5.....</b> | <b>196</b> |
|------------------|------------|

## KISALTMALAR CETVELİ

|          |   |
|----------|---|
| A.Ü      | : Ankara Üniversitesi.                  |
| A.Ü.E.F. | : Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. |
| Bkz.     | : Bakınız.                              |
| Çev.     | : Çeviren.                              |
| ÇOMÜ     | : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi   |
| Ed.      | : Editör.                               |
| G.Ü.     | : Gazi Üniversitesi.                    |
| İ.Ö.     | : İkinci Öğretim.                       |
| M.E.B.   | : Milli Eğitim Bakanlığı.               |
| ODTÜ     | : Orta Doğu Teknik Üniversitesi.        |
| T.D.K.   | : Türk Dil Kurumu.                      |
| T.E.D.   | : Türk Eğitim Derneği.                  |
| T.P.     | : Temel Eğitim Programı                 |
| U.S.A.   | : Amerika Birleşik Devletleri.          |
| Y.Ö.K.   | : Yüksek Öğretim Kurumu.                |

## TABLO VE ŞEKİLLER CETVELİ

| <b>Tablo No</b>  | <b>Sayfa</b> |
|--|--------------|
| 1. Düzenli Bir Kompozisyon Kağıdının Ön Sayfası.....   | 59           |
| 2. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği.....   | 129          |
| 3. Kompozisyon Yazmaya Değişik Tür Hazırlıklar Yaparak<br>Başlayıp Devam Edilmesi İle İlgili Grupların Başarılarına<br>İlişkin Ortalama Ve Standart Kaymaları.....                                   | 133          |
| 4. Hazırlıksız, Klasik Hazırlıklı, Cluster Tipi Hazırlık Ve Soru-Cevapla<br>Hazırlık Yapılan Kompozisyonda Cinsiyete Göre Başarı Durumu.....   | 137          |
| 5. Öğrencilerin Anne Ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre, Değişik<br>Biçimde Kompozisyon Yazmaya Hazırlanan Öğrencilerin Kompozisyon<br>Yazmada Dış Yapı, İç Yapı, Dil Ve Anlatım Başarıları..... | 140          |
| 6. Anne Babaların Kitap Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin<br>Kompozisyon Başarılarına İlişkin Ortalamalar.....   | 142          |
| 7. Öğrencinin Evine Düzenli Olarak Giren Yayına Göre<br>Kompozisyon Yazmada Başarısı .....   | 144          |
| 8. Ailenin Öğrencinin Ders Kitapları Dışında Kitap Okumasına İzin Verip<br>Vermemelerine Göre Kompozisyon Yazmada Başarılarının Ortalamaları.....  | 146          |
| 9. Öğrencilerin Yerleşim Birimlerinde Kütüphanenin Bulunup Bulunmamasına<br>Göre Kompozisyon Yazmadaki Başarıları.....   | 148          |
| 10. Yerleşim Biriminde Bulunan Kütüphanede İhtiyaç Duyulan Kitapları Bulup<br>Bulmamaya Göre Öğrencilerin Kompozisyon Yazmadaki Başarıları.....  | 150          |
| 11. Öğrencilerin Boş Zamanlarında Kitap Okuyup Okumamaktan<br>Hoşlanma Düzeyleri.....  | 152          |
| 12. Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Yazma Çalışmalarından Hoşlanıp<br>Hoşlanmadıklarına Göre Kompozisyondaki Başarıları.....  | 154          |

|   |     |
|---|-----|
| 13. Öğrencilerin Günlük Tutup Tutmamalarına Göre Kompozisyon                |     |
| Yazmadaki Başarılarına İlişkin başarılar.....                               | 156 |
| 14. Öğrencilerin Sürekli Mektuplaştıkları Birilerinin Bulunup Bulunmadığına |     |
| Göre Kompozisyon Yazmadaki Başarılarına İlişkin Ortalamalar.....            | 158 |

### Şekil No

|  |     |
|--|-----|
| 1. Kümelenendirme .....  | 50  |
| 2. Biçimlenmiş Not Alma .....  | 51  |
| 3. Bir Öğrencinin Çanakkale İle İlgili Oluşturduğu Kelime Ağı (Cluster)..... | 52  |
| 4. Tüm Beyin Yaratıcılığı .....  | 91  |
| 5.A. Shenay'ın Türkiye İle İlgili Oluşturduğu Kelimeler Ağı (Cluster) .....  | 96  |
| 5.B. Shenay'ın Gelecekle İlgili Oluşturduğu Kelime Ağı (Cluster) .....       | 97  |
| 6.A Engin'in Türkiye İle İlgili Oluşturduğu Kelimeler Ağı (Cluster) .....    | 97  |
| 6.B Engin'in Gelecekle İlgili Oluşturduğu Kelime Ağı (Cluster) .....         | 98  |
| 7. 8/A Sınıfında Oluşturulan Kelime Ağı (Cluster) .....                      | 124 |
| 8. 8/B Sınıfında Oluşturulan Kelime Ağı (Cluster) .....                      | 124 |
| 9. 8/C Sınıfında Oluşturulan Kelime Ağı (Cluster) .....                      | 125 |
| 10. 8/C Sınıfında Oluşturulan Kelime Ağı (Cluster) .....                     | 126 |

## ÖNSÖZ

Milleti meydana getiren maddi ve manevi unsurların başında dil gelir. Dil birliğini sağlayamayan topluluğun milli kimliğini kazanması imkansızdır. Çünkü milletin ortaklaşa yarattığı kültür, dil ile saklanır ve dil ile geleceğe aktarılır.

Bu aktarımın iyi ve sağlıklı yapılabilmesi dilin iyi kullanılmasıyla yakından ilgilidir. Dili iyi kullanmak onun bütün özelliklerini, inceliklerini, kullanım alanını bilmekle olur. Her ne kadar ana dili öğretimi kendi doğal ortamında gerçekleşse de dil öğretiminin sistemli olarak verildiği yerler eğitim ve öğretim kurumu olan okullardır.

Ülkemizdeki ana dili öğretimi Türkçe derslerinde verilir. Programda, bu dersin bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersi olduğu ve öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir ana dili öğretiminin rolünün, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyük olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu durum uygulamalara yansıtılmamıştır. Bu ders bilgi dersi gibi bir takım kuralların ve tanımların ezberletilmesi şeklinde yapılmaktadır. Gerek ders kitabı gerekse kaynak kitaplar da hep ezber bilgilerin aktarımı şeklindedir. Bu durum beceri yönü ağır basan yazılı anlatımla ilgili kitaplar için de söz konusudur. İncelediğimiz kompozisyon kitaplarının hemen hepsinde kelime, cümle, paragraf ve çeşitleriyle ilgili bir sürü ezber bilgiler yer almıştır.

Biz araştırmamızda bu tür bilgiler vermekten özellikle kaçındık. Bunun yerine bu becerileri geliştirici yazma çalışmalarına yer vermeye çalıştık. Dili işlevsel hale getiremeyişimiz Türkçe öğretimimizdeki en büyük problemimizdir. Bu durum kendini yazılı anlatımda açıkça gösterir. Öğrenci anlamadan, sahiplenmeden ezberlediği bilgiyi yazılı anlatımında kullanamaz. O yüzden yazmak onun için sıkıcıdır, zordur.



Bu araştırmadaki amacımız yazma çalışmalarında n hazırlığın etkili olduğunu ve bunun hangi yöntemlerle yapılması gerektiğini sorgulamaktır. Aynı zamanda yazmayı zor ve sıkıcı bir iş olmaktan çıkarmak; yazma derslerini tek düzelikten kurtarmak ve eşitlendirmektir. Bunu iyi ön hazırlık yapan ğretmen gerçekleştirebilir. Öğretmen yaptıracağı ön hazırlık çalışmalarıyla öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarıp, yazmayı zevk haline çevirebilir. n hazırlık çalışma yöntemleri ve uygulamaları tezimizin en ağırlıklı bölümünü oluşturmaktadır.

Giriş ve dört bölümden oluşan araştırmanın giriş bölümünde yazılı anlatımı geliştirmede n hazırlığın ve araştırmanın önemi ve amaçları, aynı zamanda varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

“Yazılı Anlatımı Geliştirmek İçin Yapılacak n Hazırlık alışmaları” başlığını taşıyan birinci bölümde ise; konu, kelime, cümle, paragraf ve plan kavramları üzerinde uygulamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın temelini oluşturan bu bölümde; yazma çalışmasına başlamadan önce yapılabilecek ön hazırlık çalışmaları geliştirilmiştir. Bu çalışmalarda özellikle öğrencilerin yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiş ve yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık verilmiştir.

İkinci bölüm “Araştırmanın Yöntemi”nin belirtildiği ve verilerin toplandığı blmdir. nc bölüm “Bulgular ve Yorum” bölümüdür. Bu bölüm verilerin zmlendiği ve yorumlandığı , tabloların, grafiklerin, istatistik hesapların yapıldığı blmdir.

Dördüncü bölüm araştırmamızın son bölümüdür. “Sonuçlar ve öneriler” adını taşıyan bu bölümde elde edilen bulgulardan hareketle değerlendirmede bulunulmuş ve bulgulara dayanarak öneriler geliştirilmiştir.

Milletlerin en aziz, en tılsımlı ve en kıymetli hazineleri dilleridir. Dil kadar kuvvetle millet fertlerini birbirine bağlayan başka bir unsur yoktur. Dile hizmet, millete hizmettir. Tek kazancımız ve sevincimiz bu hizmet aşkıdır.

Çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen, sürekli teşvikleriyle çalışmamı yönlendiren tez danışmanım Prof. Dr. Kemal YÜCE'ye, Doç Dr. Vahit TÜRK'e ve Yard. Doç. Dr. Yusuf AVCI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bilgi birikimini ve kaynaklarını bizimle paylaşan hocam Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'a, araştırmada yardımlarını esirgemeyen Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu müdür, öğretmen ve sevgili öğrencilerine, kompozisyonların değerlendirilmesini büyük bir titizlikle yapan Araş. Gör. Mehtap GÜNEŞ ve Türkçe Öğretmeni Satılmış ŞİMŞEK'e, istatistik hesaplamalarda derin bilgisinden yararlandığım Yard. Doç. Dr. Mehmet URAL'a, Öğr. Gör. Muhittin OTLUCA'ya, heyecanımı ve sevincimi paylaşan sevgili çocuklarıma; sonsuz sabrı, özverisi ve desteği için eşim Yard. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN'a teşekkür ederim.

Keziban TEKŞAN

2001 Çanakkale

# GİRİŞ

## 1. YAZILI ANLATIMI GELİŞTİRMEDE ÖN HAZIRLIĞIN ÖNEMİ

Herhangi bir sportif faaliyetten önce ısınma çalışmaları yaptırılır. Bu çalışmalar basittir kısa sürer fakat etkisi çok fazladır. Vücudu asıl faaliyete hazırlar, sakatlık gibi kötü durumların olmasını engeller. İşte yazılı anlatımdaki ön hazırlık da ısınma çalışmaları gibidir. Yazmak için öğrenciyi hazırlar.

Hemen hemen her kitabın bir giriş bölümü vardır. Asıl bölümle ilgili bilgiler tanıtılır. İşte yazılı anlatımdaki ön hazırlık da böyledir yazmadan önce öğrenciyi bilgilendirir.

Okuyucuda istek uyandırmak için yazılardaki giriş bölümünün hatta başlığın ilginç olması istenir. Yazılı anlatımdaki ön hazırlık öğrencide istek uyandırmak içindir.

Yazılı anlatımdaki ön hazırlık yangını tutuşturan küçük bir kıvılcım gibidir. Bir kıvılcım olmadan büyük yangınlar olmayacağı gibi ön hazırlık olmadan da yazılı anlatım gerçekleştirilemez. Bu yüzden öğretmen yazma çalışmalarından önce mutlaka ön hazırlık yapmalı, sınıfı düşünmeye ve yazmaya hazırlamalıdır.

Türkçe sözlükte **ön hazırlık** ibaresi geçmemektedir. Ancak **hazırlık** kelimesi; ‘*Hazır olmak için gereken şeyler ya da durumlar.*’ şeklinde açıklanmıştır. Yazılı anlatımdaki **ön hazırlığı** da öğrenciyi, yazmak için hazır duruma getirmek, öğrenciye yazmak için gereken şeyleri sağlamak şeklinde tanımlayabiliriz.

Türkçe öğretiminde **ön hazırlık** terimi kullanılmamıştır. Ancak Türkçe ders kitaplarında işlenecek metinlerden önce, o metindeki konu ile ilgili öğrencileri düşündürmeye, konuşturmaya yönelik sorulardan oluşan ‘**Hazırlık çalışmaları**’ bölümü bulunur( bkz. Nezihe Yıldız, İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 2000 ). Türkçe ders kitabının ön sözünde ‘**Hazırlık Çalışmaları** ‘ bölümü için; ‘Öğrencilerin derse hazır hale gelmeleri ve metne ilgi duymaları, amacıyla çalışmalar yapıldı.’ açıklaması yapılmıştır.

Temel Eğitim Türkçe Programının ‘**Yöntem**’ ile ilgili bölümünde ‘**Okuma Parçaları Üzerinde Çalışmalar**’ başlığında A.Hazırlık Çalışmaları diye yan başlık açılmış ve şu açıklamaya yer verilmiştir:

“Öğrenci, metinle doğrudan doğruya karşılaştırılmadan önce, bir ön çalışma, hazırlık gereklidir.Bu hazırlık, en iyi verimi sağlayabilmek için, atılacak tohuma en elverişli ortamı yaratma çabasıdır.Bu ön çalışmada, ele alınacak metnin özelliği kadar, öğrencilerin o günlerdeki toplumsal, ekonomik ve psikolojik durumları, bir önceki dersin öğrenciye kazandırdıkları, öğrencinin öteki derslerde edindikleri göz önüne alınarak nasıl bir yol tutulacağı düşünülür, kararlaştırılır ve öğrencilere;

1. İncelenecek metnin konusuna,
  2. Dil ve anlatımına,
  3. Tür ve biçimine,
  4. Yazarı ile ilgili bilgilere,
- Götüren araştırmalar yaptırılır”( T.P. 1982:68).

Bu anlamda yıllık planlar ve günlük planlar da ön hazırlık çalışmaları olarak kabul edilebilir. Çünkü yıllık planlarda bir öğretim yılı boyunca öğrencilere kazandırılacak davranışlar, dersin amaçları, dersin işlenişiyle ilgili yöntem ve teknikler, kullanılacak araç-gereçler ay ve hafta olarak belirlenir.

Özellikle günlük planlar, tam bir ön hazırlık çalışmasıdır. Ancak bu ön hazırlık çalışması öğretmenin dersini en etkili biçimde anlatmak için yapacağı çalışmaları içerir. Öğretmenin başarısının büyük ölçüde ders öncesi iyi bir plan hazırlamaya bağlı olduğunu söyleyen Küçükahmet konunun önemini şöyle belirtir:

“ Nasıl ki konuşmacılar konuşmalarının notunu hazırlamak, mimarlar binaların planını çizmek zorundaysa öğretmenler de işleyecekleri dersin planını yapmak zorundadırlar”(Küçükahmet 1994 : 29).

Türkçe dersi için öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının hemen hemen hepsi Türkçe kitaplarında hazır halde bulunur. Öğretmenler ders kitabını seçtikten sonra kitaptaki metinleri, kitabı hazırlayanların belirlediği şekilde işler. Türkçe kitabından seçilen metin bir gün önceden öğrencilerin evde okumaları ve kitaptaki metinle ilgili soruların cevaplandırılması için ev ödevi olarak verilir. Ertesi gün konu bellidir. Önce öğretmenin metni bir kez kendisinin okuması beklenirse de bu çoğu zaman gerçekleşmez. Metin rastgele iki üç öğrenciye okutulur(okutma işlemini sınıf listesine göre yapan öğretmenler de vardır). Yine iki üç öğrenciye özet yaptırılır, konu ve ana fikir buldurulur. Kelime çalışması, metni kavratıcı çalışmalar ve dilbilgisi çalışmaları yapılır. Metnin kavrandığını düşünen öğretmen ya kitapta yazmak için verilen soruyu ya da metnin içinden kendi çıkardığı soruyu yazma konusu olarak verir. Çoğu zaman da metni işledikten sonra “Şimdi siz de bu konuda kendi görüşlerinizi yazınız” der.

Yıllardan beri Türkçe öğretimi ve yazma çalışması bu şekilde yapılmaktadır. Bu yüzden mevcut duruma **örnek metin sunma** ya da **klasik yöntem** de denilebilir.

Bütün kompozisyon kitapları da bu şekilde hazırlanmıştır. Yazılı anlatım türleri hakkında bilgi verilmiş ve o türün en güzel örnekleri sunularak yazma çalışmasına yardım etmek amaçlanmıştır.

Türkçenin öğretimiyle ilgili ilk ilmi eser olan Divan ü Lugati-t – Türk'ün 11.yy. da yazılmış olmasına rağmen bu alandaki çalışmalar oldukça azdır. Türkçenin öğretiminin üniversitelerde bir bilim dalı olarak ele alınıp incelenmesi oldukça yenidir. İlk defa 1992'de Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü bünyesinde Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi üzerinde çalışmalara başlanmıştır. Bugün 22 üniversitenin 28 fakültesinde bu bölüm bulunmaktadır.

Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar daha çok durum tespitine yönelik çalışmalardır.

Bu alanda Halil Tekin'in yaptığı alan araştırması dikkate değerdir. "Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünde Okullarımızda Türkçe Öğretimi" adlı çalışmada Halil Tekin asıl amacını "okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin "okuduğunu anlama gücü " ile yazılı anlatım becerisi " hedeflerini gerçekleştirmedeki etkililik derecesini saptamak"(1980 : 30) diye belirtir. Araştırmanın sonunda yüksek öğretime gelen öğrencilerin "okuduğunu anlama gücünün içerdiği davranışlardan ancak % 47'sine, "yazılı anlatım becerisinin içerdiği davranışlardan ise ancak % 28'ine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma 1977 – 1978 öğretim yılında yapılmıştır.

Benzer bir alan araştırması da Murat Özbay tarafından "Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatımı üzerine bir araştırma" adı ile yapılmıştır. Araştırmacı amacını; "Bu çalışmada özellikle öğrencilerimizin yazılı anlatım becerilerinin amaçlar doğrultusunda gelişip gelişmediğinin ortaya konulması hedeflenmiştir"(Özbay 2000 : 47) diye belirtmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin elde ettikleri başarı puanının 48,73 olması araştırmacıyı "öğrencilerimizin yazılı anlatım becerilerinin çok zayıf olduğu, okullarımızda bu becerileri geliştirebilecek çalışmalara pek yer verilmediği sonucuna götürmüştür." Bu araştırma 1993 – 1994 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

İki araştırma arasında 16 yıl kadar uzun bir zaman olmasına rağmen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin hala istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmalardan farklılık gösteren başka bir çalışmadan daha bahsedebiliriz. Bu çalışmada Sedat Sever, tam öğrenme kavramının ilkelerini Türkçe öğretimine uygulayıp, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki başarılarını ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonunda;

“ Tam öğrenme yönteminin; öğrencilere okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini oluşturan davranışların kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğu söylenebilir”(Sever 1995 : 65) yargısına ulaşılmıştır.

“**Tam Öğrenme Kuramı**” Bloom tarafından geliştirilmiştir (bkz. Benjamin S. Bloom, İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, 1998).Bu kuram bütün öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşüne dayanır. Tam öğrenme kuramına göre:

“Öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam, yani önceden kararlaştırılan yetkinliklerle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamlı olan bir “Tam Öğrenme” ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler (Bloom 1998 : 4-5).

Yukarıda bahsi geçen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgili araştırmalar son derece azdır ve bu alanda yapılacak araştırmalara büyük ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada genel olarak kabul edilen problemlerin nasıl çözüleceğine dair yeni yaklaşımlar, yeni yöntemler getirerek bu yöntemin uygulamaları yapılmıştır.



Yeni yöntemler ve yaklaşımlar araştırılırken en çok karşılaşılan kavramlar “*yaratıcılık*”, “*yaratıcı düşünce*” ve “*yaratıcı yazma*” olmuştur.

“*Yaratıcılık*” adlı araştırma kitabında Yavuz (1996) “*yaratıcılığı*” tanımlanması en güç kavramlardan biri olarak görür.

Yaratıcılığın bireylere çekici gelen “sihir, deha, üstün yeteneklilik” gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olduğunu bildiren Sungur ise “*Yaratıcı Düşünce*” adlı kitabında Torrance’nin Yaratıcı Düşünme Testi’ne temel alınan en kapsamlı tanımlardan birini yapar.

“Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme” (Sungur 1997 : 13).

Rowlinson’ un yaratıcılık tanımı ise; “Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması” ( Rowlinson 1995 : 20) şeklindedir.

San ’a göre ise yaratıcılık; “Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni ve özgün bir birleşime (sentez) varmak, bir takım yollara yeni çözüm yolları bulmak” tır (San 1997 : 10).

Yaratıcılığın bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlandığını bildiren Özden’in yaratıcılık tanımı ise daha geniştir:

“Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alandan yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir” ( Özden 1999 : 122).

Her insanda az ya da çok yaratıcılık yeteneği vardır. Uygun ortamda gelişir veya kaybolur. İnsanlardaki yaratıcılık yeteneklerinin en belirgin görüldüğü zamanlar



çocukluk dönemleridir. Çocukların oyunlarında yaratıcı yeteneğin bütün belirtileri gözlemlenebilir (Rowlinson 1995 : 13). Bunun örneklerini dünyaca ünlü kişilerin çocukluklarına baktığımız zaman da gözlemleyebiliriz. Sungur, Fransızların tanınmış devlet adamı Charles de Gaulle'un çocukluğundaki çarpıcı olayı yaratıcılık örneği olarak şöyle anlatır:

“Charles arkadaşlarını takımlara ayırıp başlarına birer komutan atar. Komşularının oğlu Jean, İngiltere Kralı olacak ve askerleriyle birlikte şu büyük ağacın yanında duracaktır. Ağabeyi ise Avusturya İmparatoru olacak çitin yanında durarak askerleriyle bu bölgeyi savunacaktır. Savaş başladığında her ikisi birden kendisine yani Fransa Kralına saldıracaklardır. Birden ağabeyi itiraz eder. “Bu kez de ben Fransız Kralı olacağım, Avusturya İmparatoru olmaktan bıktım, hem hep sen Fransa Kralı oluyorsun.” Charles'ın cevabı kısa ve kesindir. “Asla! Fransa yalnızca benim” (Sungur 1997 : 3).

Yaratıcılığın zeka ile olan ilgisini ölçmeye yönelik yapılan araştırmalar bu konuda kesin bir görüş ortaya koyamamışlardır.(Sungur 1997 : 54; Özden 1999 : 122) Bununla beraber yaratıcılıkla zeka arasında bir paralellik olduğu fakat zekanın yaratıcılık için tek başına bir belirleyici olamayacağı görüşü kabul edilmiştir.

Bu konuda herkes tarafından kabul edilen gerçek ise yaratıcılığın büyük çaba, çalışma ve kendini adama ile gerçekleştiğidir.

Yaratıcılıkla ilgili kitaplarda bu konuda örnek olarak ,iki isimden bahsedilir.

Biri Edison'dur. Edison elektrikten ışık üretmek için 5000 yöntem deneyip hala pes etmediği için deli olmakla suçlandığında, başarısızlığa uğrayan bu kadar çok yöntem bildiğine göre, gerçeğe en yakın insan olduğu cevabını vermiştir.

Diğeri ise Goethe'nin şu sözleridir:

“İnsan kendini adayana dek bir duraksama, bir geriye çekilme olasılığı vardır; tüm insiyatif ve yaratıcılık eylemlerinde bir etkinliksizlik... İnsanın kendini tamamen adadığı anda, ilahi takdir de işe karışır. Aksi

takdirde asla gerçekleşmeyecek şeyler, insana yardım eder. Ne yapabilecekseniz ya da yapabileceğinizi hayal ediyorsanız ona hemen başlayın” (Buzan 1998 : 129) .

Yaratıcılıkla ilgili bilimsel çalışmalar 1960’lı yıllarda Amerika’da başlamış, Avrupa ülkelerinde de hızla yayılmıştır. Bugün sağlık, iş dünyası, sanat, spor ve eğitim gibi her alanda yaratıcı düşünce etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Çünkü yaratıcı buluşlar dünyamıza yeni ufuklar açar ve hayatı kolaylaştırır. İnsanın kendisi olabilmesi için yaratıcı kimliğinin peşine düşmesi gerektiğini vurgulayan Prof. Hon. Paul de la TAILLE, Nuray SUNGUR’un Yaratıcı Düşünce adlı eserinin önsözünde şöyle demektedir:

“ Uyurgezerlerin dünyasında, kimlik arama peşine düşmüş olanların uyanışı için tek araç ise “yaratıcılıktır”. Çünkü insan yaratıcı düşüncenin hem öznesi ve hem de nesnesidir” (Sungur 1997:9).

Yaratıcılık kavramı dil öğretiminde de ilgi görmüştür. Beyinle ilgili çalışmalar beyin yarıkürelerinin işlevleri yazma öğretimine yeni yaklaşımlar getirmiştir. Yazmada başarılı olmak için yaratıcılığa önem vermenin gereği açıktır. Yaratıcı yazmada ve yaratıcı düşünmede beynin her iki yarım küresinin birlikte çalışması fikri ağırlık kazanmıştır. Özellikle yazma işinin başında sağ yarım kürenin, problem çözüme, imgeler kurma, mecazlar yaratma, fikir üretme gücünden faydalanarak iki yeni yöntem geliştirilmiştir. Bunlardan biri kelime ağları oluşturma (cluster), diğeri ise beyin fırtınasıdır. Her iki yöntem de yazmadan önce verilen konuyla ilgili olarak insan beyninde var olan bilgilerin kağıda dökülmesini ve o konudaki bilgilerin bütün olarak kağıt üzerinde görülmesini sağlar (Yalçın 1997:22).

**Kelime ağları oluşturma (Cluster)** metodunun kuramcısı, Amerikan San Jose Üniversitesi Yaratıcı Sanatlar ve İngilizce Profesörü Gabriele RICO’dur.

Yazar yirmi beş yıldan beri yazma becerisini geliştirmek için çalışmaktadır. Özellikle yaratıcı yazma alanında yoğunlaşmış ve çalışmalarını “**Writing The Natural Way**”(Doğal Yolla Yazma) adıyla ilk defa 1985 yılında yayınlamıştır.

Türkiye’de bu kitaptan ve bu yöntemden ilk bahseden kişi Gazi Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Gönül Durukafa’dır. Araştırma sırasında Rico ile internet bağlantısı kurularak, kitabın en son (2000) baskısına ulaşılmıştır.

1930’lu yıllarda New York’ta Alex OSBORN tarafından geliştirilen yaratıcı düşünme tekniği olan “**Beyin Fırtınası**”, bir yöneticilik tekniği gibi görülmekle beraber yazmadan önce öğrencilerin özgürce düşünmelerine fırsat verdiği için yazma eğitiminde de rahatça kullanılabilir.

1992 Türkçe Eğitim Programının genel amaçlarından biri olarak tespit edilen “Onlara (öğrencilere), bilimsel eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek” ilkesi yer almakla beraber bu konuda yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir.Ancak bu konuda münferit çalışmalardan bahsedebiliriz.

Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde 1993 yılından bu yana “**Yaratıcı Yazarlık**” adı altında yazma eğitimini esas alan bir ders bulunmaktadır. Yine Umay Kültür Sanat Merkezi ve Uğur Mumcu Merkezi gibi kurumlarda bu konuda çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırmada yazma eğitimindeki bu boşluğu doldurabilmek için ön hazırlık çalışmalarından yaratıcı yazmayı geliştirici çalışmalara özel bir önem verilmiştir.

Yazma becerisini geliştirmek için yapılacak ön hazırlık çalışmalarını uzun süreli ön hazırlık ve kısa süreli ön hazırlık çalışmaları diye ikiye ayırmak gerekir.

Yazmadan önce mutlaka uzun süreli ön hazırlık çalışması gereklidir.

Çünkü; yazma becerisi çok karmaşık ve uzun bir süreçtir.

Kendini ifade etmenin en etkili yolu olan yazılı anlatımın gelişmesi için kişinin duygu ve düşüncelerinde bir derinlik, hayal dünyasında zenginlik ve hayat tecrübesi kazanması gerekir. Bunlar önce ailede, çevrede ve sonra okulda kazanılır. Şüphesiz her üçü de kişilik gelişiminde oldukça önemlidir. Ancak bunlardan okul kişilik gelişimini sistemli bir şekilde, aşama aşama ve bilimsel değerlendirmelere göre yapar. Okuldaki tüm dersler ve diğer sosyal faaliyetler hep buna yöneliktir. Bu konudaki en büyük görev de Türkçe dersine düşer. Türkçe programında da bu durum şöyle belirtilir:

“Türkçe, bir araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur.çocuğun, başlangıçta, annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil pek yalındır, ham bir araç durumundadır. Anadili okulda sistemli bir biçimde geliştirilir.

Öyle ki anadili etkinlikleri sonucunda çocuk, bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir; bir yandan da bu çalışmalar, onda yeni, değişik ilgi alanları yaratır, çocuğun kendi kendini tanımasına birinci derecede yardım eder (T.P. 1982 : 9).

Dil bilgiden çok beceridir (Göğüş, 1978 : 7). Her insan bu beceriye sahip olarak doğar. Chomsky bunu; “İnsan dili serbest bir anlatım ve düşünceyi araç olarak kullanabilecek yetenektedir”(Kıran 1996 : 190) diyerek ifade eder.

Dil beceri ve yeteneğinin her insanda aynı olmadığını söyleyen Yalçın (1997 : 33) dil becerilerini “dil sanatları“ olarak tanımlar ve batıda dil öğretiminin, hem sanat hem beceri olarak tanımlandığına dikkat çeker. Türkçe'nin Eğitim Öğretiminde de bu gerçeğe yer verilerek; 1982 Türkçe Programında: “Türkçe bir bilgi dersi değil bir ifade ve beceri dersidir” ilkesi benimsenmiştir.

Dil becerileri öncelikle anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Anlama becerileri, dinleme ve okuma, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceriye dayanır (Kavcar 1995 : 56; Sever 1995 : 14).

Dil eğitimi de bu dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesiyle gerçekleştirilir.

Ülkemizdeki Türkçe öğretiminde de bu temel dil becerilerine gereken önem verilmiş, Türkçe programları ve ders kitapları buna yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu dört temel dil becerileri, Türkçe dersi adı altında, aynı ders saati içinde birlikte gerçekleştirilmektedir.

“Türkçe, çocuğun her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştirecektir.”

Bütün bu etkinlikler, kuşkusuz iç içedir; birbirinden soyutlanamaz. Zaten Türkçe dersi kendi içinde bir bütünlük taşır. Uygulamada kolaylık olsun diye okuma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazım gibi bölümlere ayrılmış görünen etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı bulunmalı ve bu etkinliklere birbirlerini tamamlayıcı bir öğe olarak bakılmalıdır. Bunun içindir ki Türkçe derslerinde haftanın şu günlerinde okuma, anlama, şu günlerinde dilbilgisi, anlatım çalışmaları yapılacaktır gibi kesin ayrımlara gidilmesi doğru değildir (T.P. 1982 : 4-8).

Dil öğretiminde geliştirilecek olan dört temel beceriden ilki dinleme becerisidir. Dinleme becerisi olmadan konuşma ve arkasından gelen okuma ve yazma da gerçekleşemez.

Öğrenmenin en temel yolu dinlemedir. Bu yüzden eğitimin her alanında yaygın olarak kullanılır. Okul öncesi dönemde, kendiliğinden tabii bir şekilde elde edinilen bu beceri bütün okul etkinliklerinin kapsar. Bu yüzden dinleme eğitimi yalnız ana dili derslerinin ve ana dili öğretmenlerinin görevi değil, diğer bütün öğretmenlerin ve derslerin görevidir. Ancak öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götüreceği beceri ve alışkanlıkların

kazandırılmasında ana dili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever 1995 : 15).

Dinleme becerisi için öncelikle işitme organlarının çalışması gerekir. Ama dinleme ile işitme farklıdır.

İşitme isteğimiz dışı algılanan her türlü sesler iken, dinleme isteğe bağlı olarak algıladığımız seslerdir. Dinlemede kişinin iradesi önemli rol oynar.

Dinleme becerisi doğuştan kazanılmakla beraber, eğitim ve öğretimle sürekli geliştirilir. Özellikle günümüzde “eleştirel dinleme”, “seçerek dinleme”, “katılımlı dinleme”, “yaratıcı dinleme” gibi dinleme çalışmaları geliştirilmektedir (Ünalın 1999 ; Göğüş 1978).

Demokratik bir toplumda kişinin en temel haklarından biri olan konuşma, dinleme gibi doğuştan kazanılan bir beceridir ve dinleme olmadan konuşma gerçekleşemez. Konuşma eğitimi için kişinin dinleme becerisinin gelişmiş olması gerekir.

Duygu, düşünce ve dileklerin sözle ifadesi olan konuşma, sosyalleşmenin ve iletişimin de temelidir. Bu yüzden sosyal hayatta önemli bir yeri vardır.

Konuşma becerisi okul öncesi dönemde kendiliğinden oluşur. Ancak bu konuşma kişinin kendi çevresinin dilini yansıtır, yetersiz dil ve ağız özellikleri taşır.

Okuldaki dil eğitimi ise kişiye yazı dilinin kurallarına uygun konuşma becerisi kazandırır. Yalçın, bu eğitimin sınırlarını “Modern toplumun gerektirdiği bütün konuşma tür ve şekilleri insana kazandırılmalıdır” (Yalçın 1997 : 165) diye çizer. Göğüş ise “ Gençlerin düşünce, kanı ve duygularını tam olarak, konuya uygun biçimde ve sesle, doğru bir dille bildirmeye alışmalarıdır” (Göğüş 1978 : 176-177) diye belirler.

Konuşma becerisi, dinleme, okuma ve yazma becerisinin gelişimine bağlı olarak sürekli yapılan eğitim ve uygulama yoluyla geliştirilir. Konuşma yüz yüze gerçekleştirilen, sesle yapılan bir iletişim olduğu için konuşma eğitiminde öğretmen öğrencilere konuşmasıyla örnek olmalı ve örnek olacak konuşmaları radyo, teyp, ses bantları ve kaset çalar gibi işitsel araçlardan faydalanarak öğrencilere dinlettirmelidir. Ancak bu araçlar okullarımızda pek kullanılmamaktadır (Demirel, 1994 : 106).

Dil öğretimi denilince akla ilk gelen okuma öğretimidir. Bunun içindir ki aileler çocuklarını okula, diğer bütün maksatlardan daha çok okumak için gönderirler.

Okuma, insanların önceden kendi aralarında kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp yorumlanabilmesi, duyu organlarının çevreden algıladıkları etkiler ile beyin arasındaki koordinasyonudur. Kısaca okuma faaliyeti aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı payı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem biçiminde tanımlanmaktadır (Bomberger, 1990 : 1).

Okuma öğretimi hep yazma ile birlikte okuma-yazma şeklinde kullanılır ve ülkelerin gelişmişlik, çağdaşlık düzeylerinin en önemli göstergesi sayılır. Devletler her yaştaki vatandaşlarının bu temel haktan faydalanabilmesi için örgün ve yaygın eğitim kurumları açar.

Bilgi edinme yollarının ve öğretimin en temel yolu olan okuma, görme ve düşünme sistemlerinin uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Bu sistemlerden birinin çalışmaması okuma becerisinin gelişimini engeller. Sever, okuma becerisinin genel niteliklerini dört ana başlık altında özetler:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.(Sever 1995 : 16)



İlkokulun en temel vazifelerinden birisi olan okuma öğretimi, öğrencinin bütün derslerdeki başarısını etkilediği gibi hayattaki başarısını da etkiler. Çünkü okuma, insanların fikir ufuklarını genişletir, yeni fikirler edinmelerini ve yepyeni zevkler duymalarını sağlar. İnsanların ve toplumların hayat seviyesini yükseltir. Ferdi gelişimi ve sosyal ilerlemeyi temin bahis konusu olduğu zaman, okumanın yerini hiç birşey tutmaz (Gray 1975). Okuduklarımız kişiliğimizi şekillendirir ve hayatımıza yön verir.

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma bir ölçüde okul dışında da öğrenilebilir, ancak okuma becerisi özellikle okullarda gerçekleştirilen sürekli bir eğitim, öğretim işidir ve okulların temel görevini oluşturur.

Okuma bilmeyen çocuk dilini de bilmez. Kültürlü bir insan olmasına imkan yoktur. Hatta şunu da söyleyeceğim ki okulda gerekirse herşey okumaya feda edilmeli, fakat okuma hiçbir şeye bağlı olmamalı. Öğrenciler bilimle ilgili dersleri, coğrafyayı az bilmişler ve bilmemişler, eğer okumayı biliyor, seviyor, netice itibarı ile anlıyorlarsa kurtulmuş sayılırlar. Geri kalan her şey boş sayılır (Alperen 1990 : 112).

İletişim alanındaki hız, bilgisayar ve internet okuma eğitiminin önemini bir kat daha arttırmış ve bu hıza ayak uydurmak için hızlı okuma teknikleri geliştirilmiştir (bkz. Firdevs Güneş, **Hızlı Okuma Teknikleri**, Mustafa Ruşen, **Hızlı Okuma**). Okuma araçlarının kalitesi yükseltilerek okuma teşvik edilmiştir.

Kişiler için olduğu kadar ülkeler için de önemli olan okuma becerisi Türkçe dersinde ve Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu altındadır. Türkçe öğretmenin en önemli görevi öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

Diğer bir beceri okuma becerisi kadar önemli olan yazma becerisidir. Yazma becerisi dört temel dil becerisinin son aşamasıdır ve belki de en önemli aşamasıdır.



Demirel yazma becerisini, “dört temel dil becerisi zincirinin son halkası” (1994 : 69) olarak görür. Çünkü yazma becerisinin öğretilmesi diğer dil becerilerinin hakkıyla öğrenilmesine dayanır. Yazma becerisinin ağır gelişmesi, uzun çaba ve zaman gerektirmesi, onu zor bir beceri olarak göstermiştir.

Eskiden inşa, kitabet ve tahrir tabirleri ile karşılanan yazma becerisi bugün, “kompozisyon” ve “yazılı anlatım” tabirleri ile karşılanmaktadır.

Yazma eğitiminden beklenen hedef kişinin duygu ve düşüncelerini yazı ile doğru ve eksiksiz anlatmasıdır.

Kişinin kendini ifade etme yollarından biri olan yazma, demokratik toplumlarda hem bir hak hem de bir görevdir. Çünkü gerek insanlar arasındaki ilişkiler gerekse milletlerarası ilişkiler yazılı belgelere dayandırılırsa bir geçerlilik taşır. Zaten yazmanın da en önemli özelliği kalıcı olmasıdır.

Türkçe program kitabında yazma ile ilgili aşağıdaki açıklama dikkat çekicidir.

“Yazılı anlatım, sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır. Konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamızı şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirmesine karşın, yazıda böyle bir imkan yoktur. Yazıda herşeyi önceden iyice hesaplayarak, yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam bizim istediğimiz biçimde anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gereklidir. Çünkü yapacağımız yanlışları sonradan şu ya da bu biçimde düzeltemez, eksikleri tamamlayamayız. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uymamız düşüncelerimizi kurallara uygun cümleler durumuna getirmemiz, bu cümleleri en etkili ve amacımıza en iyi varacak biçimde sıralamamız gerekir.

Bunun içindir ki, yazma öğretimi ve yazılı anlatım, öteden beri Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olagelmiştir, böyle olmayı da sürdürecektir” (T.P. 1982 : 5).

Açıklamadan da anlaşılacağı üzere yazmanın karmaşık bir özellik taşıması ve öğretilmesi için uzun zaman ve çaba gerektirmesi onun öğretilmesine engel değildir.

“Bu beceri elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılır. Örneğin, yazma sanıldığı gibi olağanüstü yetenekler istemez. Çalışan, biraz çaba gösteren herkes dilini kullanmayı öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz, bunda yetenek gerekir, ama doğru yazma becerisini kazanır” (Kavcar 1999 : 302).

Emir de aynı düşünceyi paylaşarak “Herkes kalemiyle şaheserler yaratan bir sanatçı olamaz ama, istenilen yerde, istenilen yazıyı güçlük çekmeden yazma alışkanlığını kazanır ” (1976 : 7) der.

Bu alışkanlığın kazandırılacağı yer de okul ve okuldaki anadili dersidir. Öğrencilere yazma becerisi kazandırmada, anadili dersi kadar olmasa da okuldaki diğer bütün derslerin katkısı vardır. Çünkü yazma diğer dersler için de bilgi aktarma yollarından biridir.

Yazma becerisi kazandırmada kültür birikiminin rolünü de unutmamak gerekir. Bu birikim de uzun süreli ön hazırlığı gerekli kılar. Öğretmen öğretim yılı boyunca öğrencilerinin kültür birikimini geliştirmeye çalışmalıdır. Zaten okullarda bu görev Türkçe Dersine düşmektedir ve Türkçe Programında da belirtilmiştir.

“Ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, milli eğitimimizin temel görevleri arasındadır. Okulda bu görevin yerine getirilmesinde en büyük ağırlık ve sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir. Çünkü ulusal kültürümüzün en canlı, en bileştirici, milli şuuru en iyi biçimde yaratıcı, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirici örnekleri, Türkçe yazılmış sanat eserleridir ve çocuk, bu eserlerin ilk örnekleriyle Türkçe derslerinde karşılaşacaktır ” (T.P. 1982 : 6).

Hacıeminoğlu dilin insan hayatındaki üç önemli rolünden birini şöyle açıklar:

“Her milletin dili, kendi milli kültürünün muhtevasını taşıdığı için, fertlere ve nesillere bütün milli kültürü veren, onlarla devirler arasında köprüler kuran yegane vasıta da gene dildir” ( Hacıeminoğlu 1976 : 71) .

Yazar devamında milletin ve ferdin ancak dili sayesinde var olacağını, dil ile varlığını duyuracağını belirterek, nesilleri yetiştirme görevini üzerine almış olan okulların en çok dil öğretimine önem vermesi gerektiğini belirtir.

Kültürün temeli sayılan dil aynı zamanda kültürü yansıtan bir aynadır.

“Bir ulusun diliyle kültürü arasındaki bağlar o ölçüde sıkıdır ki, yalnızca dil varlığının incelenmesiyle bir ulusun yaşayış biçimi, inanç ve gelenekleri, çeşitli nitelikleri ve tarih boyunca içinde bulunduğu kültür hareketleri konusunda bilgi edinebiliriz. Dil, bir toplumun kültürünün en başta gelen ögesidir” (Aksan 1995 : 82).

Dilin hem bir kültür taşıyıcısı hem de bir kültür aktarıcısı(Korkmaz 1995 : 676) olma özelliği onun dil öğretimindeki yerini ve önemini bir kat daha artırır. Çünkü dil öğretimi sadece seslerin ve harflerin öğretimi değil, o dille taşınan kültürün ve düşüncenin de öğretimidir.

Bunun için ülkeler kendi kültürel kimliklerini korumak ve kültürünü gelecek nesillere aktarmak için dil öğretimine büyük önem vermektedirler. Dil öğretiminden beklenen en büyük amaç o dilin temelini oluşturan kültürü öğretmek olmuştur. Ülkeler bunu hem kendi insanına, kendi dilini,dolayısıyla kültürünü öğretmek ve hem de başka ülkelerin insanlarına kendi dilini,dolayısıyla da kültürünü öğretmek için yapmaktadır. Üstelik bu durum kültürel bir savaş haline de dönmüştür. Bu durumu düşmanın çizmeli işgalinden çok daha ağır bulan Aziz Nesin bunun gizli bir kültür işgali olduğunu ve en belirgin olarak dilde görüldüğünü belirterek ülkemizdeki durumu çarpıcı şekilde şöyle ortaya koyar:

“İstanbul’un göbeğindeki bu otelin adı “The Marmara” ise, Dolmabahçe Sarayına tepeden bakan otelin adı da Boğaziçi değil, Bospor bile değil “The Bosphorus” sa ve bu “The Marmara” ile “The Bosphorus”tan,

aydınlarıyla, işçileriyle,gazetecisi, sanatçısı, bilimcisi, esnafı, yazarı, çizeriyle bütün Türkiye hiç de tedirgin olmuyorsa, bu olay dolayısıyla insanların ulusal onurları çiğnenmiyorsa, bu “The Marmara” ve “The Bosphorus” sözcüklerine hiçbir tepki gösterilmiyorsa, tepki gösterilecek bir olay olduğunun bile ayırında değilsek, işte Türkiye gizli işgal altında demektir ve bu işgalin adı kültür işgalidir” (Nesin 1992 : 5).

Öte yandan dil kültürün yaratıcısıdır. Korkmaz bu konuyu şöyle açıklar.

“Bütün fikirler ancak dildeki geniş anlatım imkanları ile açığa vurulabilir. İlim ve sanat da dile bağlıdır. Bu bakımdan dildeki gelişmişlik kültür gelişmişliğinin ifadesidir. Başka bir anlatımla dil mükemmelliği dil üstünlüğü, kültür üstünlüğü, dil zayıflığı da kültür zayıflığı sonucunu doğurur” (Korkmaz 1995 : 676).

Korkmaz'ın belirttiği gibi dil ve kültür iç içe girmiş durumdadır. Dil öğretiminde de bu gerçek kabul edilmiştir. Dil öğretimindeki amaç o dilin kültürünü öğretmektir. Daha önce de belirttiğimiz gibi gelişmiş ülkeler, bu yüzden, başka ülkelerde kendi dillerinde eğitim-öğretim gören okullar ve dil kursları açarak kendi dillerini öğretmek için büyük paralar harcamaktadırlar (Bkz.Akyüz 1994; Başgöz 1995).

Görüldüğü üzere, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil öğretiminin temelidir.Öğrencilere dil öğretilirken bir yandan bu beceriler kazandırılırken bir yandan da onlara kendi kültürleri öğretilir. Kültür bakımından zenginleşmeleri sağlanır. Zengin kültür birikimi gerek sözlü gerekse yazılı anlatım için şarttır ve ancak uzun çalışmalarla kazanılır.

Bu yüzden uzun süreli ön hazırlık çalışmalarında yukarıda açıklanan dil becerilerine gerektiği kadar yer vererek ,öğrencilerin kültürel değerlerimizi tanımalarına yardım etmek gerekir.

Bunların dışında uzun süreli ön hazırlık çalışmalarında yazılı anlatımın temel unsurlarını kavratıcı ve pekiştirici çalışmalara yer vermek gerekir. Bunun için öğrencilerin yazılı anlatımın temel unsurlarıyla ilgili problemlerini bilmek;ona göre

hazırlık yaparak ve sık sık tekrar yapmak faydalı olacaktır. Öğrencilerin yazılı anlatımın temel unsurlarıyla ilgili problemlerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. **Kelime düzeyinde** : Her geçen gün Türkçe kelime kullanımının ve sayısının azalmasından duyulan rahatsızlıklar artmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında yüz bin kelimelik zengin bir dil olan Türkçe'nin yirmi bin kelimeye düştüğü görüşünün tartışılması ve günlük konuşma dilinin beş yüz kelimeyle yapılı olması, dil konusundaki en büyük açmazımızdır. Bu durum kendini öğrenci yazılarında da açıkça gösterir. Öğrencilerin kullandıkları kelimeler hem nitelik hem de nicelik bakımından istenilen seviyede değildir. Öğrenci yazıları sürekli tekrarlanan kelimelerle oluşturulmuştur.

Ayrıca ülkemizde öğrenci seviyelerine göre hedeflenmiş etkin veya edilgen kelime düzeyi belirlenmemiştir. Sadece program kitabında özel araçlar bölümünde “Kelime dağarcığını, Türk Dil İnkılabı ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek” (T.P. 1982 : 20) diye belirsiz, genel bir açıklama yer almıştır. Bu konuda bilimsel araştırmalar yapılarak, öğrenci seviyelerine göre sahip olunması gereken kelime düzeyi belirlenmeli ve ona yönelik ders kitapları hazırlanmalıdır. Batıdaki klasik eserlerin öğrenci seviyelerine göre belirli kelimelerle yazılması işlemi bizim klasik eserlerimiz için de uygulanmalıdır.

2. **Cümle düzeyinde** : Türkçe derslerindeki bilgiler hep öğrencilere kalıp halinde ezberlenecek şekilde verildiği için öğrenci kuralı bilmekte fakat yazısında kullanamamaktadır. Öğrenci yazıları ya çok basit cümlelerden ya da anlamca ve gramerce bozuk cümlelerden oluşmaktadır.
3. **Paragraf düzeyinde** : Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uygun paragraflarla geliştiremedikleri bilinmektedir. Çoğu öğrenci yazısı giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragraftan oluşmaktadır. Bu ülkemizde yaygın olan; her metin en az giriş, gelişme ve sonuç paragraflarından oluşur anlayışından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler de öğrencileri hep bu tarzda yönlendirmektedir.

4. **Plan düzeyinde :** Öğrenci yazılarındaki en büyük eksiklik plansızlıktır. Öğrenciler, konuyla ilgili-ilgisiz olsun, önemli-önemsiz olsun bir yığın bilgiyi hiçbir sıralamaya tabi tutmadan yazmaktadırlar. Bu konuda onlara yeterince yol gösterilmediği ve yazdıkları düzeltilmediği için durum hiç değişmeden devam etmektedir.
5. **Başlık düzeyinde :** Öğrenci yazılarının çoğu ya başlıksızdır ya da çok sıradan seçilmiş başlıklardan oluşmaktadır. Çoğu zamanda yazmak için verilen konu kelimesi başlık olarak kullanılır.
6. **Konu düzeyinde :** Yazmak için verilen konular öğrenci tarafından herhangi bir sınırlandırmaya tabi tutulmadan ele alınmaktadır. Öğrenci yazılarının ana fikri açık değildir ve konunun belli bir bakış açısı yoktur.
7. **Noktalama işaretleri ve imla kuralları düzeyinde :** Öğrenci yazılarındaki en önemli eksiklik bu alanda görülmektedir.
8. **Şekil düzeyinde :** Öğrenci yazılı kağıtlarında şekil yönünden aranan özellikler çoğu zaman bulunmamaktadır.

Yazmadan hemen önce yapılabilecek en fazla beş on dakikalık bir sürede gerçekleştirilecek; güdüleyici ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalara kısa süreli ön hazırlık denir.

Bu çalışmalar kısa sürede gerçekleşeceği için iyi planlanmalı ve etkili olmalıdır.

Kısa süreli ön hazırlıkta öğretmenin yapacağı ilk şey öğrencilerde yazmaya istek yaratmaktır. Bunun en iyi yolu da yazma konusunu öğrencinin ilgi ve bilgi alanından seçmesidir. Çünkü yazılı anlatım öğrencilerin daha önceden edindikleri bilgilerle yakından ilgilidir. Öğretmen bu bilgilere saygı göstermeli ve öğretme esnasında bu bilgileri kullanabilmeli, mümkün olduğunca esnek olmalıdır. Öğretmen ne kadar esnek olursa o kadar çok seçenek yaratır, o kadar çok kapı açar ve o kadar çok başarılı olur. Yazma konusunda öğrenciyle çatışmak değil anlaşmak ve önderlik yapmak öğretmenin görevidir.

Öğrencileri isteklendirmenin yolu onlarla anlaşmaktan geçer. Öğretmen onlara doğru anahtarla seslenirse her şeyi başarır. Yanlış anahtarla seslenirse hiç bir şey başaramaz. Bunun için öğrencilerle iletişimde sorumlu olan öğretmenlerdir. Kavcar'ın görüşleri de düşüncemizi destekler niteliktedir.

“Gerek ilk öğretimde gerekse ortaöğretimde , çeşitli sorunlara karşın, etkili bir Türkçe eğitimi için bütün gücüyle çalışan değerli öğretmenlerimiz elbette var. Ama bu konuda her öğretmenin aynı bilinci ve duyarlılığı gösterdiği söylenebilir mi? Üniversite öğrencilerinde bile çok görülen dil ve yazılı anlatım yetersizliklerinin temelinde, daha önceki dönemlere ait önemli eksiklikler ve özellikle öğretmen faktörü yatmaktadır” (Kavcar 1996 : 18).

Öğretmenler bunun farkında olarak yazılı anlatımı geliştirmek için öncelikle öğrencileri yazmaya isteklendirme ve güdülemeyle işe başlamalıdır. Çünkü isteklendirilen ve güdülenen öğrenci belirlenen amaca ulaşmayı ve konuyu irdelemeyi ister.

“Gerekli derecede güdülenmiş ve kendi ihtiyaçlarıyla gelişim düzeyine duyarlı bir öğretim sağlanmış olan hemen hemen herkes belli yetenekleri kazanabilir” (Bloom 1998 : 252).

Ayrıca yazmanın konuşma gibi bir anlatım yolu olduğu, konuşan kimsenin yazabileceğine öğrenciler inandırılmalı, yazma güç bir beceri olarak gösterilmemelidir (Göğüş 1978 : 245). Bunun için usta yazarların örnekleri yanında öğrencilerin beğenilen yazıları da örnek olarak gösterilmelidir.

Yazma çalışmalarında öğrencilerin en çok zorlandıkları alan düşüncelerin sınırlandırılması, odak noktasının belirlenmesi yani planlamadır. Öğretmen yapacağı ön hazırlıkla öğrencilere konunun bütünü gösterip içinden birini seçmesini, kendi bakış açılarını geliştirmesini ve kendi içinde bir sıralamayla düşüncelerini sıralamasını öğretmeli bu konudaki gerekli yardımı yapmalıdır.

“Öğrencilerin özgün anlatıma ulaşmalarını sağlamak birtakım üstbilimsel alıştırmalar yapmaları ile mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin kendiliklerinden bu “yeni” düşünce ve yorum yapma



becerilerini geliştirmelerini bekleyemeyiz. Dolayısıyla, kompozisyon yazmaya geçmeden önce bu becerileri edindirmeye yönelik hazırlık çalışmalarına ağırlık gerektiği kanısındayım” (Ruhi 1993 : 75) diyen araştırmacının görüşleri de aynı doğrultudadır.

Görüleceği üzere yazma çalışmalarından önce öğrencilere gerekli rehberliği sağlayacak ön hazırlık çalışmaları yaptırılmalıdır. Bu çalışmalar aşağıdaki becerileri geliştirmeye yönelik olmalıdır:

1. Öğrenciler yazmaya isteklendirilmeli ve güdülenmelidir.
2. Öğrenciler yazma konularında bilgilendirilmeli, eğer bilgileri varsa, bunların ortaya çıkarılmasına yardım edilmeli ve ilave bilgiler verilmelidir.
3. Öğrencilerin düşünme gücü ile hayal gücü geliştirilmeli ve yaratıcılıklarını kullanmaları sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin düşünce ve hayallerini sıralamaları, düzenlemeleri ve odak noktası oluşturmaları sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin kavram geliştirmelerine yardım edilmelidir.

Bu çalışmalar öğretmenin bilgisi ve kabiliyeti ölçüsünde renklendirilebilir.

Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının etkili olması uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının yeterli ölçüde yapılıp yapılmamasına bağlıdır. Dolayısıyla bunlar iç içe geçmiş durumdadır. Her iki tür ön hazırlık çalışması yeterince yapılırsa öğrencilerin yazılı anlatımı gelişecektir.

## **2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Dil öğretiminin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. İletişim alanındaki hızlı gelişmeler dili ön plana çıkarmış, hatta bazı dillerin öğretimini ticari bir sektör haline getirmiştir. Üstelik gelişmiş ülkeler dil eğitim ve öğretimini sadece kendi insanlarına değil diğer ülkelerin insanlarına da sunmak, dillerini dünya dili yapmak için her türlü çalışmayı yapmaktadır.



Eğitim teknolojisi baş döndürücü bir hızla gelişmektedir. Gelişmiş lkeler bu hızlı gelişime ayak uydurup, her türlü yeni buluşu, gelişmeyi dil öğretiminin hizmetine sunmuşlardır. Gerek ders kitaplarının hazırlanmasındaki bilimsel araştırma ve yöntemlerin etkisi, gerekse kitapların kalitesi dikkat çekicidir. Yardımcı araç-gereçler bol ve kalitelidir. Slayt, kaset, bant, video, resim vb. gibi grsel ve işitsel araçlar dil öğretiminin hizmetine sunulmuş hatta bu alan başlı başına bir endüstri halini almıştır. Bu ülkelerde btçelerinin önemli bir miktarı eğitim harcamalarına ayrılmıştır.

İletişim alanındaki hızlı gelişmeler ülkeler arasındaki sınırları ortadan kaldırmış, bilgi geçişini mesafelerin ötesine yaymıştır. Bu durum bilimsel ilerlemeyi hızlandırmış ve bütün bilim dünyasında bilgi yığılmasına, patlamasına yol açmıştır. Ülkelerin bilimin her dalındaki gelişmelere ayak uydurabilmesi, bu bilgilere ulaşmasına bağlıdır.

Bilgiye ulaşmanın en etkili yolu dil öğretiminden geçer.

“Elektronik ilerlemeler, tekniğin küçük boyutlara inmesi, telekomnikasyonlar, hemen hemen belirli bir bütünlük kazanmış olan dilimizde görev gören sözlerimizin ritminde hiçbir şeyi değiştirmeyecektir. Buna karşılık, kitabın gelişmesi, basımcılığın daha iş görür olması, sayfanın yerini bir bobin veya milin ya da bilgi arşivleyen merkezi bir gezegen düzenine bağlı bir televizyon ekranının alması olanaksız değildir. Tüm bu durumlarda alıcı için, alfabe işaretleriyle oluşan sözcükleri gittikçe daha hızlı okumak zorunda kalacak olan insan için, eğer tekniğin böylesine sürekli bilgi alan bir kişisi olarak kalmak istiyorsa değişen çok az şey olacaktır” (Sarp 1990 : 10).

Görüldüğü gibi hem teknolojik hem de bilimsel gelişmeler dil öğretimine verilen önemi daha da arttırmakta ve bu alanda araştırma yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu yüzden toplumun her kesiminde “hızlı okuma”, “etkili konuşma” gibi kurslar büyük ilgi görmektedir.

Her ne kadar dil öğretimi tabiri yaygın olarak kullanılsa da dil sürekli yapılan bir eğitim işidir.Diğer bilim alanlarının kapısını açan da kişinin sahip olduğu dil becerisidir.Marshall bu konuda şöyle demektedir:

“Okutulan bilim alanı ne olursa olsun, öğrencinin gelişmesi, onun türlü durumlarda bir dilden yararlanma yeteneğine bağlıdır.O halde bütün dersler öğrenciye ana dilinden yararlanma fırsatı verdiği için ve her metin ona, yararlandığı dilin bu dilin okunmasında payı olduğunu gösterdiği için, anadili öğretmenin önünde sınırsız olanaklar vardır”( Marshall 1974:7 ).

Özellikle gelişmiş Avrupa ülkelerinde anadili öğretimi, eğitimin en önemli unsuru olarak kabul edilmiştir.Diğer derslerin öğretimi ile anadili öğretimi arasında büyük farklar vardır.

Aynı fark anadili öğretmenleri için de geçerlidir.Anadili öğretmenleri hangi öğretim basamağında çalışırlarsa çalışsınlar, dil öğretmenlerinin hepsinden ve ne kadar önemli bir rol oynarlarsa oynasınlar öbür bilim dallarının öğretmenlerinden önce gelirler.Ayrıca diğer derslerin öğretmenleri kendi ana dilleri ile öğretim yaptıkları için, belli ölçüde anadili öğretmeni olur ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardım ederler.

Anadili öğretmenleri eğitimdeki rollerine uygun bir sosyal konuma da kavuşturulmuşlardır.Geçim endişesi taşımadan üstlendikleri önemli görevi yerine getirmeye çalışırlar.

Ülkemizde dil öğretimi ve dil eğitimi Türkçe dersi adı altında yapılmaktadır. Sınıf geçmek için öğrencinin Türkçe dersinden başarılı olması gerekir.Türkçe dersinin genel amaçları Temeleğitim Programında şöyle belirlenmiştir:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını, söz yada yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları; Türkçe’yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;

4. Onlara, dinlenme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onları ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk dünya kültürleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirici,doğru,yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektedir” (T.P. 1982:3-4 ).

Programda belirlenen bu amaçlara ne kadar yaklaşıldığı ise Türkçe öğretimindeki en önemli problemimizdir.Durum zannedildiğinden de kötüdür.

Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan “Türkçe Eğitiminin Ufku ve Türkiye'nin Geleceği” başlıklı raporda bildirilen görüşlerden birisi şudur:”Üniversite dahil tüm eğitim kademeleri, Türkçe'nin iyi konuşulup yazılması sorunu ile karşı karşıyadır”(Cumhuriyet 1997 ).

Genç kuşaklara anadilin öğretilmesi için her ne kadar okul açılmışsa da, öğretmen vazifelendirilmişse de ve Milli Eğitim Temel kanununa madde konulmuşsa da hedeflenen seviyeye gelinemediğini, daha doğrusu hedef tespit edilemediğini bildiren Karakuş, bunun en açık delilini 2547 sayılı kanun ile üniversitelere “Kompozisyon” dersinin mecburi ders olarak konulmasını gösterir. Özel dersanelerin hızla artmasını ve Ders Kitapları Yönetmeliği'nin sık sık değiştirilmesini de Türkçe öğretimindeki başarısızlığın göstergesi olarak kabul eder ( Karakuş 1996, 538).

Özbay ise konuyu daha somut verilerden hareketle şöyle tespit eder.

“ÖSYM imtihanlarına katılan gençlerin, 38 Türkçe sorusundan ancak 17'sine doğru cevap verdikleri, anadili başarı ortalamasının % 50'nin altında

olduğu hatta “sıfır” olan aday sayısının bir hayli yüksek çıktığı bilinmektedir” (Özbay 2000 : 41).

Türkçe eğitimi, Türkçenin doğru ve düzgün kullanılması konusunda özellikle 1980’den sonra ciddi sorunların bulunduğu, ülkede “dil duyarlığı” ve “ dil bilinci” bakımından büyük eksikliklerin bulunduğunu belirten Kavcar, Türkçemizle ilgili sorunları şöyle sıralar:

“Özensizlik ve yanlış kullanım, yabancı sözcük tutkusu, yabancı dil öğretimi ile yabancı dilde öğretimi birbirine karıştırma, Türkçenin bilim dili olmadığı görüşü, Türkçe öğretimindeki yetersizlik, öğretmen faktörü” (Kavcar 1996 : 192).

Dilimizi en büyük hazinemiz ve bağımsızlığımızın teminatı olarak gören Yalçın’ın şikayeti de hemen hemen aynıdır.

“Ne yazık ki bu hazinemiz günden güne yıpranmakta, değerini kaybetmektedir. Türkçe’ye özen gösterenlerin, onu doğru ve güzel konuşanların sayısı gittikçe azalmaktadır” (Yalçın 1996 : 31).

Türkçe öğretiminde de en başarısız olduğumuz becerilerden birisi yazılı anlatımdır.

“İlköğretim, ortaöğretim bir yana yükseköğretimden geçen gençlerimizin büyük çoğunluğu da düşündüklerini, duyduklarını, tasarladıklarını derli toplu bir biçimde dile getiremiyorlar. Anadillerini doğru ve yanlışsız kullanamıyorlar” (Özdemir 1983 : 19) .

Yılmaz Özbek ise şunları söylemektedir:

“Bu dersler bugün bile bir çok yerde, ortaöğretim ve üniversitelerde çağ dışı yöntemlerle yapılmaktadır. Öğretmen veya öğretim üyesinin sınıfa götürdüğü konu üzerinde öğrenciler bildiklerini ve düşüncelerini

yazmaktadırlar... Bu yöntemle verilen yazılı anlatım dersinin hiçbir yararı olmadığı gibi yöntem açısından da zararlı olmaktadır. Öğrenci bu yöntemin tek doğru yöntem olduğunu sanacak, kendini bu yönde koşullandıracak ve gelecekte kendisi de öğretici durumuna gelince aynı yöntemi sürdürecektir... Öğrencinin yaratıcı, üretici yönünü körelten bu tür yöntemler onu yalnızca koşullandırmaktan başka bir işlev üstlenemezler. Yanlış yöntemlerle şekillenen, ezbere yönelmiş olan gençler meslek yaşamlarında hem başarılı olamayacak, hem de sosyal yaşamlarında topluma uyma, olayları farklı yönlerden değerlendirme, yeni toplumsal olayları doğru bir biçimde yorumlama ve tavır koyma becerisi kazanamayacaktır. Öğretmen veya öğretim üyesinin görevi hazır bilgileri bir yemek tarifi gibi öğrenciyi nakletmek değildir; öğrenciyi yönlendirmek, bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmek ve üretkenlik yönünde öğrencileri yüreklendirmek olmalıdır” (Özbek 1993 : 126).

Bu yüzden bu araştırmanın amaçlarından birisi yazma çalışmalarında yeni yöntemler denemektir. Böylece bu faaliyet hem öğretmen hem de öğrenci için yük olmaktan çıkacak, zevk halini alacaktır.

Dili öğretmenin en iyi yolu yazma çalışmaları yaptırmaktır. Çünkü dilin kuralları yazma çalışmaları ile daha iyi öğretilir ve pekiştirilir. Üstelik düzenli ve sistemli yapılan yazma çalışmaları, öğrencilerin diğer dil becerilerinin (özellikle konuşma) gelişmesine de yardım eder. Öğrencilerin okudukları ve dinledikleri kelimeleri öğrenmeleri ve onları aktif olarak kullanmaları da yazma becerileri sayesinde gerçekleşir. Çünkü bir kelime yazılı anlatımda kullanılmadıkça öğrenilemez ve öğrenci o kelimeyi sahiplenemez (Aygün 1997 : 15). Kendini ifade etmenin yolu zengin kelime hazinesine dayanır.

Araştırmada mümkün olduğunca çok değişik yazma çalışmaları geliştirmeye çalışıldı. Böylece dersi tek düzelikten kurtarmak amaçlandı.

Genel anlamda araştırmanın en büyük amacı Türkçeye hizmet etmektir. İnsanın konuştuğu dile hizmet etmesi gerçeğini Banarlı şöyle açıklar:

“Şu fani dünya saadetleri içinde hiçbir şey, aziz Türk çocuklarına Türk dilini öğretmek kadar güzel hizmet değildir.

Vatan çocuklarına bir milletin yarattığı ve yaşattığı dili, bütün güzellikleri, incelikleri, yücelikleri ve güzel sesleriyle öğretmek...

Onları, böyle bir dilin sihirli ifadelerine yükselterek; her an, daha çok duyan, düşünen, anlayan ve yaratan insanlar olarak yetiştirmek...

Dilin, böylesine tılsımlı vasıta olduğunu bilmek ve bütün bunları, bilerek, severek yapmak...

Burada cesaretle söyleyebilirim ki yeryüzünde nice insan böyle büyük bir sanatın, böyle şerefli bir hizmetin, vazifelisi olduğunu düşünmemiştir. Çünkü bilindiği gibi, bu güzel hizmet, yalnız dil ve edebiyat hocalarının vazifesi değildir. Muallimler, hangi dersin hocası olursa olsunlar, Türk çocuklarına her şeyden çok Türkçe'yi öğretecek, onlara anadillerinin ses ve söz güzelliklerinden, ifade ve mana zenginliklerinden güfteler ve besteler vereceklerdir. Öğretmen değil de anne ve baba iseniz, abla ve ağabey iseniz, bu sizin daha sevgili vazifenizdir. Yavrularınıza, sözleri halk dehasının yarattığı ve bestesi yine halk sanatından yükselen ninniler söylemekten başlayarak, öğreteceğiniz en güzel şey Türkçe'dir" (Banarlı 1978 : 5-6).

### 3. VARSAYIMLAR(SAYILTILAR)

Çalışmanın temelini iki varsayım oluşturdu. Birincisi Türkçe öğretimindeki en başarısız olduğumuz alanın yazılı anlatım olması ve bu alanda mutlaka çalışılması düşüncesidir. İkincisi Türkçe derslerinde öğretmenler yazmaya başlamadan önce öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uyarıcı ve geliştirici ön hazırlık çalışmaları yaparlarsa onların yazılı anlatımının gelişeceği.

Örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.

#### 4. SINIRLAMALAR

Bu araştırma 2000-2001 öğretim yılında Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu son sınıfları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini, ailelerini ve okullarını tanıtmaları için bir anket uygulanmıştır. Daha sonra bu öğrencilere dört farklı konuda farklı yöntemler uygulayarak yazma çalışması yaptırılmış ve bunlar değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Uygulamalar bir hafta arayla Türkçe dersi saatlerinde yapıldığı için bütün öğrenciler her çalışmaya katılmamışlardır. Bu yüzden araştırmamız hem ankete hem de dört yazma çalışmasına katılan 110 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

# BÖLÜM I

## YAZILI ANLATIMI GELİŞTİRMEK İÇİN YAPILACAK ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

### 1.1. UZUN SÜRELİ ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

İnsanın kendini ifade etme yollarından biri “Yazılı Anlatım”dır. Bu, dil öğretiminin de temel kavramlarından biridir. Türkçe öğretimi programında sözlü ve yazılı anlatımın yeri:

“Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak”(T.P. 1982 : 2) şeklinde tarif edilmektedir.

Yazma etkili bir iletişim yoludur. Yazıyla duygu, düşünce ve hayallerimizi başkalarına aktarabilir, sınırlar ötesine hatta çağlar ötesine taşıyabiliriz. Yazı yoluyla kendimizi istediğimiz gibi ifade edebiliriz.

Kendimizi ifade edebilmek için duymak, hissetmek, düşünmek gerekir. Duygu,düşünce ve hayallerin dildeki karşılıkları kelimelerdir.Bu bakımdan yazılı anlatımın, sözlü anlatımın olduğu gibi, kelimeyle çok yakından ilişkisi vardır. Bilindiği üzere kelimeler dilin en küçük anlamlı birimleridir. Tabii ki düşüncenin ve duygunun anlatılmasında da en önemli unsurların başında kelime birikimi gelir.

Kelimeler birleşerek yargı anlatan cümleleri oluşturur. İyi seçilmiş, iyi dizilmiş kelimeler etkili cümleleri, en kısa ifadeleri meydana getirir.



Cümlelerin uyum içerisinde dizilmesi ve bir konu etrafında birleştirilmesi paragrafı oluşturur.

Kendi içerisinde bir bütünlük özelliği gösteren, anlam birliği bulunan paragrafların uyum içerisinde dizilmesi yazının planını oluşturur.

Başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için; önce uygun bir konu, konuya uygun kelime, etkili ve kusursuz kurulan cümle, paragraf ve bunların uyumlu dizilişi olan plan gereklidir. Sever benzer görüşlerini şöyle ifade eder:

“Yazılı anlatım ve düşünce ilişkisindeki başarıyı, düşünceyi iletme aracı olan sözcükleri belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi belirler” (Sever 1995 :22 ).

Tansel ise yazılı anlatımın gayesini;

“Bir mevzuu, o mevzu ile alakalı fikirleri cümlelere ve paragraflara taksim ve tertip ederek bir bütün halinde ifade edebilmek” (Tansel 1985 : 26 ) diye bildirir.

Yazılı anlatımın temel unsurlarını konu, kelime, cümle, paragraf ve plan diye beş başlık altında toplamak mümkündür. Bu unsurların gelişimi uzun süreli ön hazırlık gerektirir. Türkçe dersinde yapılan eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde yazılı anlatımın unsurlarını geliştirme çalışmaları yapılır. Ancak bunlar istenilen düzeyde değildir. Onun için araştırmada uzun sürede ve mümkün olan her fırsatta uygulanabilecek ön hazırlık çalışmaları geliştirilmiştir.

### 1.1.1. KONU

Konu, üzerinde durulan nesne, olay ya da düşüncedir. Hayattaki her şey istenirse yazma konusu olur. Kısaca hakkında yazmak istediğimiz her şey konudur.

İnsanları yazı yazmak için belli konuları seçmeye zorlayan nedenler vardır. Bu nedenler bazen kişinin kendinden bazen de toplumdan kaynaklanır.

Bu neden nereden kaynaklanırsa kaynaklansın önemli olan; ele alınacak konuyla insanın ilgilenmesi, o konuyu düşünmesi, o konu hakkında bilgi sahibi olması ve konuyu hissetmesi gerekir. İnsanın ilgilendiği ve hakkında bilgisi olduğu konularda yazı yazdığı daha başarılı olacaktır.

Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarında yazma konusu ya öğretmen tarafından ya da kitabı hazırlayanlar tarafından belirlenir. Bu konular çoğu zaman ders konularıyla paralellik gösterir. Bu konular çoklukla öğrencinin ilgisini çekmez ve onda yazma isteği uyandırmaz. Çoğu zaman da verilen konu öğrencinin bilgi alanının dışındadır. Konuyu anlamaz, hiçbir şey yazamaz veya yanlış anlayıp, istenmeyen konuyu yazar.

Bu problemle karşılaşmamak için öğrenciye yazma ödevi olarak verilecek konular ya onların bilgi düzeylerine uygun olmalı ya da çeşitli yollarla önce konu hakkında bilgilendirip daha sonra yazmaları istenmelidir.

Konu yanlış anlaşılmaya imkan vermeyecek tarzda açık ve kesin bir şekilde belirlenmelidir. Bu durum araştırmacı tarafından; ÇOMÜ İngilizce Öğretmenliği İkinci Öğretim birinci sınıf öğrencileri "A" ve "B" şubeleri arasında yapılan uygulamayla incelenmiştir. A şubesi öğrencilerine "Söz" anlamı kastedilerek "Nutuk hakkında bilgilerinizi yazınız" diye bir konu verilmiş ve hiçbir açıklama yapılmamıştır. Yirmi öğrenciden sadece birisi nutuğu güzel söz söyleme sanatı

olarak ele almış diğer öğrencilerin hepsi Atatürk'ün "Nutuk"adlı eserinden bahsetmişler ve okumadıkları için bir şey yazamadıklarını belirtmişlerdir. B şubesi öğrencilerine ise "Yine nutuk çekmeye başladı" ifadesi verilmiş ve bunu esas alan bir yazı yazmaları istenmiş, öğrencilerin hepsi de konuyu doğru anlayıp yazmışlardır.

Her öğrencinin ilgi alanı farklıdır. Bu yüzden öğretmen öğrencilere yazma konusunda mümkün olduğunca çok seçme şansı tanınmalıdır.

Seçilen konuların güncelliği ve yeniliği de öğrencilerde yazma isteği uyandırır.

Öğrencilere zaman zaman serbest konular verip, konu seçimini onlara bırakmak, onların ilgi duydukları konularda yazı yazmalarını sağlamak gerekir.

Seçilen konular öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına yardım etmelidir.

Öğrencilerin çevrelerini algılamalarına yardım edecek olan kendisini başkasının yerine koyabilme gibi yaratıcı çalışmalar konu olarak verilebilir. Mesela " Başka birisi olabilseydin, kimin yerine geçmek isterdin?", "Kendini görünmez hale getirebilseydin neler yapmak isterdin?", "Geçmişte tüm dünyayı etkileyen bir olayı değiştirebilseydin, hangisini seçerdin?", "Sen bir kar tanesisin. Nasıl oluştuğunu, yeryüzüne nasıl indiğini, ondan sonra başına neler geldiğini anlat.", "Sen bir öğretmensin ve bir öğrencin çok kötü davranıp sınıfta sorun yaratıyor. O öğrencinin disiplinli davranması ve uyumlu olması için neler yapman gerekli?", "Sen duvarda asılı olan bir resimsin. Kimin evinin duvarında asılısın? Neler görüyorsun?", "Eğer Atatürk on beş yıl daha yaşasaydı, Türkiye'de neler değişirdi?" vb. (Macbrgor 1997 : 108-119)

Yazılı anlatımda amaç öğrencilerin kendilerini yazıyla anlatması olduğuna göre onlara bu fırsat verilmelidir. Yukarıdaki konuları daha da geliştirmek mümkündür. Öğrencilerden kendilerine sevdikleri bir renk, hayvan, eşya vb. gibi

hissetmeleri ve hissettiklerini yazmaları istenebilir. Bu tarz çalışmalar, araştırmacı tarafından yaptırılmış ve orijinal metinler elde edilmiştir. Bunların içinden en ilginç bulunan bir tanesi örnek olması bakımından aşağıya alınmıştır.

### Nerden Nereye

Ben bir domatesim. Kırmızı kırmızı yanaklarım vardır. Hiçbir tat benim tadımın yerini tutamaz. Her Şeyin yanında yenilirim. Size başımdan geçen olayı anlatayım.

İlk önce bizi çok büyük poşetli bir alana koyarlar, kırmızılaşana kadar bekletiliriz ve nihayet toplama zamanı gelir. Yanı başımda duran, çok sevdiğim benden biraz daha iri bir arkadaşım vardı. Eller beni ve arkadaşlarımı toplamaya başladı. Ne büyük talihsizlik ki çok sevdiğim arkadaşımla ayrı ayrı sandıklara konulduk ama aynı arabaya yklendik ve ben arkadaşımı görüyordum. Ne kadar anlatamam. Araba hareket edince bir korku sardı içimi. Arabada bizim bulunduğumuz kapı açıktı. Sallana sallana iimiz dışımıza geçti. Birden bire bir gürültü oldu. Aman Allah'ım o da neydi! Arkadaşım yere düşmüş bağırsakları yere fırlamıştı. Çok acı bir Őeydi bu. Benim de başıma böyle bir Şey gelebilir miydi? Derken ben de kendimi yerde buldum. Gbeğim atlamıştı. Yolun ortasında öylece kalakaldım. Kimse beni kaldırmıyordu. Halbuki ben onların karnını doyuracaktım. Sonra araba geçti üzerimden; arkasından bir tane daha, bir tane daha. Bırakın yenmeyi yüzüme bakılacak yanım kalmadı.

İşte benim hikayem bu.

Neslihan Taşdemir(Coğrafya Bölümü)

**Öğrencilere yazma konusu seçerken ğretmen kendine Şu soruları sormalıdır:**

1. Konu ğrencinin ilgisini çeker mi? Seviyesine uygun mu?
2. Konu hakkında öğrencinin bilgi birikimi var mı?Bu konuda ğrenci düşünce üretebilir mi?Hayal gücünü kullanabilir mi?

Cevap "evet" ise konu yazma için verilmelidir. Yok cevap "hayır" ise ve böyle bir konunun ele alınması öğrenci için şartsa o zaman öğretmen kesinlikle öğrenciyi bilgilendirmeye, düşündürmeye ve hayal gücünü kullanmaya yönelten ön hazırlık çalışmaları yapmalıdır. Çünkü yazılı anlatım bir konuda öğrencinin bilgisini ölçmek demek değil, öğrencinin kendini yazı ile ifade etmesidir. Öğrencinin bilmediği bir konuda düşüncelerini açıklaması beklenemez. Bu öğrenciyi yazı yazmaktan soğutur. Bunun için konu seçimine gereken önem verilmelidir. Öğretmenin aklına rasgele gelen şey konu olarak sorulmamalıdır. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin bilgi düzeyleri eşit olmadığı gibi onların ilgi alanları da farklılık gösterir.

Türkiye'deki eğitim merkezidir. İstanbul ve Ankara'daki eğitim- öğretim ile Hakkari ve Şırnak'taki eğitim-öğretimde görünürde fark yoktur. Ders plan ve programları ortaktır ve Türkiye'nin her yerindeki öğretmenler bu programa uymak zorundadır.

Programda da yazma konusunu seçmede bir açıklık getirilmemiş sadece,

"Öğretmen öğrencileri bir sistem içinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar çok konuşturur, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür ve onların eleştiri yapmalarını sağlarsa, olumlu sonuç almayı o kadar kolaylaştırmış olur" (T.P. 1982 : 8) diye genel bir açıklama yapılmıştır.

### 1.1.2. KELİME

Anlamı olan, tek başına kullanılan ya da cümle kurmaya yarayan bir veya birkaç heceli ses topluluğuna kelime denir. Kelimeler sadece varlıkların adı değildir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır, düşünceyi tamamlar, hatta onu yaratır (Tansel 1985 : 17, Aksan 1978 : 23). Kelimelere dökemediğimiz düşünce ve duygular gerçekte oluşmamıştır. Karaalioğlu “Kompozisyon düşünceler, duygular, hayallerle yazılmaz: kelimelerle yazılır”( Karaalioğlu 1982 : 15) der.

Bunun için dil öğretiminden beklenen en önemli şey kelime öğretimidir. Bu öğretim öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmelidir. Çünkü bir iletişim aracı olan dilin en önemli ve en güçlü ögesi kelimedir (Aksan 1978 : 17).

Kelimelerle insanların hayatları arasında çok güçlü etkileşim vardır. Bunu açıklayan şöyle bir olay anlatılır. Kızılderili oymağında yaşayanlar et olarak ; sadece balık eti yerlermiş. Bir kıtlık zamanı gelmiş. Göldeki balıklar hastalıktan yok olmuş. Açlıktan ölen öleneymiş. Oysa dağlarda yaban geyikleri sürü halinde dolaşıyorlarmış. Yöneticiler geyik etinin yenilebileceğini söylemişler fakat insanlar yemektense ölmeyi tercih etmişler. Sonunda yöneticiler çareyi yaban geyiğine “dağ balığı” ismini vermekte bulmuşlar. İnsanlar da dağ balığı adı verilen yaban geyiklerini severek yemeğe başlamışlar (Özdemir 1973 : 133-134).

Düşünce ve duygular kelime aracılığıyla açığa çıkarıldığı için yazılı anlatımın temel unsuru kelimedir. Yerinde ve iyi seçilmiş kelimeler açık ve etkili düşüncelerdir. Düşünme ve ifadenin güzelliği kelime seçimiyle ilgilidir.

Okullardaki kelime öğretimi konunun önemine uygun olarak, öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesine hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu durum Türkçe Eğitim Programı’nda şöyle ifade edilmiştir:

“... Çocuğun kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir. Özellikle, Türkçe dersinin türlü etkinlikleri, okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar, hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini isteklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir” (T.P. 1982 : 7).

Türkçe derslerindeki kelime öğretimi metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Kitaplar hazırlanırken metinlerdeki kelimeler, tamlamalar veya deyimler tespit edilmiştir. Bunların çoğunun açıklaması kitabın arkasına eklenen sözlük bölümünde bulunur. Ancak kelimenin bir iki anlamı vardır. Bu çalışmalar öğretmen tarafından öğrenciye ev ödevi olarak verilir. Öğrenciler kelime ve deyimlerin anlamlarını bulup, çoğu zaman da ailelerinin yardımıyla cümlede kullanırlar. Metin işlenmediği için bazen kelime, metindeki anlamından farklı anlamlarda da kullanılır. Bazen de öğrenci sözlükten kelimenin istediği bir anlamını defterine yazar. Ertesi gün metni incelemeyen bu kelimelerin açıklamaları yapılır ve öğrencilerin bu kelimeyi cümlede kullanmalarını ister. Özellikle kalabalık sınıflarda cümlede kullanma tahtaya yazılmaz sözlü olarak söylenirse denetimden kaçır. Çoğu zaman öğretmen cümlenin doğruluğunu kontrol edemez. Öğrencilerden yeni karşılaştıkları kelimeleri veya deyimleri hemen cümlede kullanmasını istemek, çoğu zaman boşa giden bir çalışmadır. Çünkü bu kelimeler öğrencilerin konuşurken ve yazarken kullandığı etkin kelimeler arasına girmemiştir (Göğüş 1978 : 360).

Dolayısıyla metinlerde öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimeler metinden hareketle öğrenciye kavratılmalı, ama cümlede kullanma çalışması daha sonraya bırakılmalıdır. Cümlede kullanma çalışması öğrencinin bildiği ama kullanmadığı diğer kelimelerle de yapılabilir. Böylelikle pasif kelime hazinesindeki kelimeler aktif olarak kullanılabilen kelimeler haline gelir.

Türkçe kitaplarındaki örnek metinlerden hareketle kelime öğretme hep aynı şekilde düzenlenmiştir. Bu ilköğretimden başlar ortaöğretime kadar devam eder. Alışılmış şeylerin tekrarı olmaktan öteye gidemeyen bu uygulama öğrenciyi sıkır, dersten zevk almaz hale getirir.



Bunun için kelime öğretimine gereken önemi gösterip onu renklendirip öğrenciye zevkli hale getirmemiz gerekir. Bu bilhassa ilköğretim için şarttır. Kelime zevkini alan öğrenci daha sonra bunu kendisi geliştirecektir.

Kelime öğretiminde kelimenin hem anlam yönü hem de biçim yönü üzerinde durulmalıdır. Kelimenin yapıca ve anlamca incelenmesi daima metne bağlı kalarak ele alınmalıdır. Çünkü kelimeler cümledeki yerine göre anlam kazanırlar. İncelenecek kelime hangi yönden ilginçse, elverişliyse o yönden incelenmelidir.

Kelime öğretiminde baş vurulacak temel araç “sözlük”tür. Çünkü “sözlük”, bir dilin temel malzemesini yani söz varlığını toplayan ve koruyan bir hazinedir.(Parlatır 1995 : 3) Türkçe dersinde sözlük kullanımı ve önemini öğrencilere öğretmek gerekir. Öğretmen sınıfa sözlük getirip, gerektiği zaman kullanırsa, öğrenciler için iyi örnek teşkil eder. Çünkü Türkçe dersinde sınıfta sözlük üzerinde çalışmak, bu dersin işleme yöntemlerinden biridir.

Okullarımızda daha çok genel nitelikli sözlükler kullanılmaktadır. Bunların dışında aşağıdaki sözlük türleri de Türkçe derslerinde kullanılmalıdır. Bu sözlüklerin her öğrencide olması şart değildir. Sınıf kitaplığında bulunması yeterlidir.

1. Eş anlamlı Kelimeler Sözlüğü
2. Zıt anlamlı Kelimeler Sözlüğü
3. Kavramlar(Terimler) Sözlüğü
4. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü

Okul sözlüklerinin bir kelimeler listesi gibi değil de bizzat o haliyle de zevkle okunabilir bir kitap gibi düşünülmesini ve Divan-ü Lügat-it Türk gibi bol örnekli olmasını öneren Akyüz şu tespitte bulunur:

“Kanımızca çok yakındığımız Türkçe öğretiminin yetersizliğinin önemli sebeplerinden biri de Türkçe iyi okul sözlüklerinin bulunmamasıdır.

İyi okul sözlüklerinin hazırlanması ve bunlardan yararlanılması, öğrencilerimize sadece Türk dili öğretmek için değil, fakat onlarda sözlü ve yazılı anlatım yeteneği, duygu, zeka ve düşünce gelişmesi için de önem



taşıdığı halde, eğitimimizde bu konu üzerinde durulmamaktadır”(1998 : 250).

Kelime öğretiminde başvurulacak kaynak eserlerden birisi de imla kılavuzudur. İmla kılavuzu öğrencilere kelimelerin doğru yazılış şekillerini göstermesi bakımından önemlidir. İmla kılavuzu da sözlük gibi her sınıf kitaplığında bulunur ve gerektiğinde hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından kullanılır.

### **Kelime öğretiminde zaman zaman şu çalışmalar yaptırılabilir :**

**1. Boşluk doldurmak :** Uygun bir metin seçilir. Bu metinde kavratılmak istenen kelimeler belirlenir. Seçilen metnin türüne göre kelimeler değişir. Tasviri bir metin kullanılıyorsa sıfatlar, bilimsel bir metin kullanılıyorsa kavram veya terim kullanılabilir. Bu kelimeler yazılmaz yerleri boş bırakılır öğrencilerin doldurması istenir (Ertan 1970 : 29; Gökşen 1977 : 42; İzgören 1999 : 40).

Boşluk doldurmada atasözleri, tekerlemeler, ve maniler kullanılarak öğrencilerin hem kelime öğrenmesi sağlanır hem de onlar atasözlerini, tekerlemeleri ve manileri öğrenirler.

Böyle bir çalışma şarkı türkü sözleriyle de yapılabilir. Öğrencilerin düzeyleri göz önüne alınarak öğrenmeleri gerekli olan kelimeler tespit edilir. Bu kelimeler çıkarılarak şarkı sözleri tahtaya yazılır. Sonra şarkı öğrencilere dinlettirilir. Şarkı ikinci defa dinlettirilirken bir taraftan da öğrenciler boşlukları doldurur. Bu işlem tamamlanınca asıl metinle karşılaştırılma yapılır (İzgören 1999 : 63).

Bu konuda renkli bir uygulama da Macgregor (1997 : 30) tarafından geliştirilmiştir. Bir metin hazırlanmış boşluklar bırakılmış boşlukları doldurmaları için “bir renk” , “bir isim” , “fiil” gibi açıklamalarla öğrencilere yardım edilmiştir.

**2.Anlam alanını bulmak :** İşlenen örnek metinden seçilen kelimelerin gerçek, yan, mecaz ve deyim anlamında kullanıp kullanılmadığını buldurma çalışmalarıdır.

**3.Eşleştirme:** Örnek metinde seçilen kelimelerin anlamlarını tutan diğer kelimelerin buldurulması.

**4.Karşılaştırma :** Örnek metinden seçilen kelimelerin zıt anlamlarının bulundurulması.

**5.Değiştirme :** Gerek anlamın gerekse yapı olarak yanlış verilen kelimelerin doğrularıyla veya daha uygunlarıyla değiştirilmesi.

Bu konuda reklamlardan faydalanılabilir. Reklamlar hem dersi güncelleştirir hem de öğrencilerin yaratıcı güçlerini geliştirir. Reklam cümlesi öğretmen tarafından seçilebileceği gibi öğrenciler tarafından da önerilebilir;ancak amaca uygun olması gerekir. Seçilen reklam cümlesindeki kelimeler incelenir. Bu kelimelerin sıralanışı, seçilişi, niçin onları etkilediği üzerinde tartışılır. Sonra da aynı etki farklı kelimeler kullanılarak yapılmaya çalışılır veya tam tersi bir etki yaratmak için kelimelerin zıddı kullanılır.

Kelime öğretmede ya da kelimeyle düşündürmede daha sonra üzerinde ayrıntısıyla duracağımız **kelime ağları oluşturma** adı verilen “**Cluster**” yöntemi de etkilidir. Bunun için öğrencilere bir kelime verilir ve akıllarına gelen kelimeleri söylemeleri istenir. Böylece öğrenciler düşündüklerini kelimelerle ifade etmeyi öğrenirler. Kelime ne kadar çok üretilirse düşünce o kadar çok geliştirilir.

Resimler kelime öğretiminde sıkça başvurulan bir araçtır. Özellikle soyut resimler değişik algılamalara izin vereceği için çok çeşitli kelimeler üretilebilir.

Ezber çalışmaları öğrencilere kelime, deyim ve atasözleri öğretir. Bunun için ezberletilecek şiir, tekerleme veya vecizelerin iyi seçilmesi öğrencilerin tercihlerine yer verilmesi ve onları bıktırmaması gerekir.

En önemli kelime öğrenme kaynaklarında birisi dinlemek ve okumaktır. Öğrenciler okudukları kitaplarda, dinledikleri konuşmalarda, seyrettikleri programlarda karşılaştıkları yeni kelimeleri öğrenmeye isteklendirilmelidir. Bu konuda öğretmen de örnek olmalı, konuşmalarında kullandığı kelimeleri özenle seçmeli, anlatımını deyim ve atasözleriyle süslemelidir. Öğrencilerin kavram bilgisini genişletmek, onlara değişik kelimelerin, değişik ortamlardaki anlamlarını keşfettirmek, önceki bilgilerle yeni okunan metindeki bilgiler arasında ilgi kurdurmak ve metnin anahtar kelimelerini buldurmak gibi çalışmalar yaptırmalı ve çalışmaların takipçisi olmalıdır.

### 1.1.3. CÜMLE

Cümle en kısa tanımıyla yargı bildiren kelime topluluğudur. Cümlelerin temel fonksiyonu yargı bildirmesidir (Ergin 1972 : 382). Düşünce, duygu ve isteklerimizi eksiksiz olarak ancak cümle ile anlatabiliriz. Çünkü dil birlikleri içinde anlatımı tam olan cümledir (Duymaz 1986 : 137).

İyi bir cümleyi tarif etmenin zor olduğuna inanan Tansel (1985 : 20) yine de iyi bir cümle için gramerce doğruluk, içerdiği fikirlerin sağlamlığı ve açıklığı şartını arar.

Cümle rasgele dizilmiş kelimeler değil, anlamlı bir kelimeler topluluğudur (Gökşen 1977 : 50). Etkili bir cümle kurmak kelimelerin iyi seçilmesine ve yerli yerinde kullanılmasına dayanır. Kelime seçiminde ise çok kelime kullanmak değil maksadı ifade edecek en uygun kelimeyi seçmek esastır. Ustalık az kelimeyle çok şey anlatmaktır. Bu cümlelerin kısılalığını sağlar ve kolay ezberlenir. Bir de kelimelerin

ahenk bakımından uyumuna dikkat edilirse etkili (veciz) cümle ortaya çıkar. Etkili cümleye ne bir kelime ilave edilir ne de bir kelime çıkarılabilir. O duygu ve düşünceyi tam olarak ifade etmiştir, değiştirilemez.

Yazılı anlatımda öğretmen öğrencileri etkili cümle kurdurmaya özendirmeli, kendisi de zaman zaman etkili cümleler kullanarak öğrencilere örnek olmalıdır. Veya etkili cümleleri öğrencilere sunmalı, niçin etkili olduklarını göstermeli, öğrencilere güzel cümle kurma zevki ve alışkanlığı kazandırmalıdır. Seçilen güzel cümleler tahtaya yazılmalı, bu cümledeki kelimeleri başka kelimelerle değiştirme, yeni kelimeler ekleme veya kelime azaltma ya da kelimelerin sırasını değiştirme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Böylece bu cümlenin neden güzel ve etkili olduğu öğrencilere kavratılmalıdır.

Seçilen bu tür cümlelerin öğrencilere ezberletilmesi ve derslerde öğrencilerin bunları söylemelerine fırsatlar yaratılması onlara da etkili cümle alışkanlığı ve zevki geliştirecektir. Tabii yine bu konuda da öğretmen öğrencilere örnek olmalı böyle veciz cümleleri ezbere söylemeli veya tahtaya yazabilmelidir.

Bu konuda öğretmen güncel olması bakımında reklamlardan da faydalanabilir (YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Öğretmen Kitabı 1997 : 11.6). Öğrencilerin sevdikleri reklam cümleleri seçilir. Tahtaya yazılır. Niçin etkili olduğu üzerinde tartışılır. Reklam cümlesiyle deyim yerindeyse oynanır. Sonra da benzerini yazma çalışması yaptırılır.

Güzel cümleleri ezberletmek gibi güzel cümlelerden oluşan kısa metinleri dikte ettirme çalışmaları da yapılabilir. Seçilen metin kısa olmalı, öğrenciyi yormamalıdır. Dikte çalışması öğrenciye noktalama işaretlerini uygulama fırsatı vereceği için de faydalıdır.

Cümle öğretimiyle ilgili yapılabilecek çalışmaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

1. Güzel cümleleri ezberletmek ;
2. Güzel cümleleri dikte ettirmek ;
3. Benzer cümleler yazdırtmak ;
4. Dönüştürmek : Uzun cümleyi kısa cümleye, kısa cümleyi uzun cümleye, basit cümleyi bileşik veya sıralı, bağlı cümleye, bileşik veya sıralı, bağlı cümleyi basit cümleye, kurallı cümleyi devrik cümleye, devrik cümleyi kurallı cümleye vb. dönüştürme çalışmalarıdır.
5. Sıraya koydurtmak : Cümleyi oluşturan kelimelerin sırasını bozup vermek ve öğrenciden kelimeleri uygun sıraya koyup cümle oluşturmalarını istemek ve sonra orijinal cümleyle karşılaştırıp değerlendirmek.
6. Düzelttirmek : Gerek gramerce gerekse anlamca hatalı cümlelerin verilip, öğrencinin hatayı bulmasını ve düzeltmesini istemektir.
7. Eksiği tamamlattırmak : Herhangi bir unsuru eksik cümle verip öğrencinin bu eksikliği tamamlamasını istemektir. Bu çalışmalarda masallardan, tekerleme ve manilerden faydalanabilir. Özellikle kendi içinde devamlılık arz eden masallar uygundur. Mesela “Koca Nine ile Tilki (Boratav 1998 : 31) masalı bu çalışma için oldukça uygundur. Önce masal öğrencilere okunur. Sonra içerisinden bütünlük arz eden bir bölüm seçilir. Çıkarılacak kelimeler belirlenerek bölüm eksiltiyle yeniden yazılır ve öğrencilerin tamamlamaları istenir. Sonra orijinal metinle karşılaştırılır.

“Bir gün Koca-Nine sütü sağmış, külekle avlunun ortasına koymuş, içine gitmiş. Az sonra döndüğünde bakmış ki süt yok, küle boşalmış. Bir böyle, beş böyle, bunun sebebini anlayamamış. Bir sabah sütü sağdıktan sonra küleği gene avlunun ortasına bırakıp bir köşeye gizlenmiş beklemeye başlamış. Bakmış ki bir tilki küleğe yanaştı, sütü içiyor. Hemen satırı kapmış nine, tilkinin kuyruğuna indirmiş, koparmış tilkinin kuyruğunu. Tilki Koca-Nine’ ye yalvarmış :

“Nine kuyruğumu veer.” Nine de :

“Yook, vermem. Kafir, sen benim sütlerimi nasıl içersin?” demiş. Tilki gene :

“Nine, nine kuyruğumu ver.” Diye yalvarınca, nine :

“Git sütümü getir, sana kuyruğunu vereyim.” demiş.

Tilki koyuna gitmiş.”Koyun kardeş bana süt ver. Nineye vereyim, kuyruğumu alayım.” diye yalvarmış. Koyunda demiş ki :

“Sen git bana ot getir ben de sana süt vereyim.”

Tilki çayıra gitmiş :

“Çayır, çayır, bana ot ver. Koyuna vereyim, koyun bana süt versin. Nineye vereyim, nine bana kuyruğumu versin.” ”

Bu bölümden altı çizili cümleler ve kelime grupları çıkarılıp öğrenciye verilir ve öğrencilerin eksikleri tamamlamaları istenir. Eksiltelen cümle ve kelime grupları sınıfın durumuna ve öğretmenin amacına göre değişebilir. Öğrenciler eksik metni tamamladıktan sonra orijinal metinle karşılaştırılır ve gerekli düzeltmeler yapılır. Bu tek tek yapılacağı gibi grup çalışması olarak da yapılabilir. Öğretmen isterse öğrencilerden masal zincirini daha da yürütülmesini isteyebilir.

#### 1.1.4. PARAGRAF

Düşünce birimi olan paragraf bir konunun belli bir bölümü veya bir konuyu ifade eden cümle topluluğudur (Tansel 1985 : 27, Kantemir 1991 : 161). Karaalioğlu (1982 : 25)ise “Herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadar uzanan bölüm” diye tanımlar paragrafı.

Paragraf bazen bir tek cümle olabileceği gibi birkaç cümle de olabilir. Önemli olan paragrafın bir tek düşünce, olay veya duyguyu ifade etmesidir. Her paragraf hem belli bir konunun bir yönünün tam ifadesi hem de bütün bir kompozisyonun bir

parçasıdır. Yani paragraf kendi içinde bir bütün aynı zamanda da bütünü anlamlı bir parçasıdır. İyi bir paragrafin en önemli özelliği birlik, bütünlüktür.

Her paragrafta konunun veya anafikrin bildirildiği bir cümle bulunur. Bu cümleye “**esas cümle**”, “**anafikir cümlesi**” veya “**konu cümlesi**” denir. Paragraftaki diğer cümleler hep bu konu cümlesindeki düşünceleri açıklamaya yardım eder. Böylece paragrafta birlik sağlanmış olur.

Konu cümlesi paragrafta geliştirilecek olan düşüncenin temelidir ve iyi bir paragrafta bu düşünce açık veya gizli belirtilmelidir.

Kelimeleri iyi seçilmiş ve dizilmiş, etkili bir konu cümlesi paragrafin etkisini artırır. Konu cümlesi genellikle paragrafin başında kullanılmakla beraber yazarın tercihi göre paragrafin ortasında veya sonunda da kullanılabilir.

İyi bir paragraf için etkili bir konu cümlesi yeterli değildir. Konu cümlesinin diğer cümlelerle anlamsal bir bağlantı kurması, bir bütünlük oluşturması gerekir. “Her cümle kendinden öncekine dil ve düşünce yönlerinden iyice bağlanmalıdır. Cümleler arasında doğal geçişler kurulmalı, boşluklar bırakılmalıdır” der Özdemir ( 1997 : 143 ).

Tansel ( 1985 : 29 ) konu cümlesine “**esas cümle**” der ve esas cümleyi diğer cümlelere bağlamanın, esas cümleyi işlemenin birkaç yolunu şöyle ifade eder :

1.Esas cümledeki fikir, okuyucuların gizli sorularını cevaplandırarak şekildeki tarif ve açıklama yoluyla açılabilir.

2.Esas cümledeki fikir tasvir metodu ile açılarak, ifade edilmek istenilen şey okuyucuların gözleri önünde canlandırılır.

3.Esas cümledeki fikir karşılaştırmak suretiyle ve örnek verilerek açılır.

4.Esas cümledeki fikir deliller ve o fikri ispat eden diğer cümlelerle açılır.

5.Esas cümledeki fikir tersi fikirlerle de açılabilir.



6.Esas cümledeki fikir çeşitli ifadelerle tekrar edilerek paragrafı teşkil eden cümleler birbirine bağlanmış olur.

Bunların dışında paragraftaki cümleler arasındaki bağlantıyı sağlamak için; bir önceki cümlede geçen kelime veya kelime grubunun bir sonraki cümlede tekrarlanması ya da önceki cümlede geçen kavramın yerine sonraki cümlede zamirin kullanılması gibi yollar denenmelidir. Cümle başında kullanılan; ama, fakat, çünkü, şayet gibi edatlarla da cümleler arası bağlantı kurulur. Fakat bu bağlantı zorlama ile değil düşüncelerin birliğinden kaynaklanan bir bağlantı olmalıdır. Öğrenciye konunun o yönüyle ilgili bir paragrafta anlatması için gerekli gördüğü cümleleri kurması ve uyum içinde dizmesini öğretmek gerekir. Bu da öncelikle sağlam paragraflardan oluşan metinleri öğrencilere tanıtmak, metinler üzerinde çalışmalar yaptırmakla gerçekleşir.

Yine öğrenciye bir paragrafta konu cümlesiyle ilgisiz cümlelerin bulundurulmaması, elenmesi ilkesi özellikle kavratılmalıdır. Örnek metinlerin paragrafları bu yönden detaylı olarak incelenmeli ve bu özellik yeri geldikçe tekrarlanarak öğrencilere kavratılmalıdır.

Yazılı kompozisyonların bütünlüğünde arandığı gibi kendi içinde anlamlı bir bütün olan her paragrafta da giriş, gelişme ve sonuç cümlesi bulunur. Bunlar paragrafın uzunluğuna göre bir ve birkaç cümleden oluşabilir. Ancak bazen bir cümlenin bir paragraf oluşturduğu da unutulmamalıdır. Yine de öğrenci yazılarında onlarda düzen duygusunun gelişmesine yardım edeceği için giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmelidir.

Çünkü bir yazının paragraflara bölünerek yazılması onun rahat okunmasını sağlar. Yazıda paragraf yapma duygu ve düşüncelerin gelişimini takip etmeyi ve kolay anlamayı sağlar. Üstelik kompozisyona güzel bir görünüm kazandırır.

Paragrafta olması gereken birlik, bütünlük ve cümleler arası bağlantıların öğrencilere kavratılması için değişik çalışmalar geliştirilebilir.



Bunun için öncelikle uygun seçilmiş örnek metinler sınıfa getirilmeli ve paragraflar üzerinde şu çalışmalar yapılmalıdır :

**1.Konu cümlesini bulma :** Seçilen paragrafların konu cümlesi öğretmen yardımıyla öğrencilere buldurulur. Konu cümlesinin etkili olup olmadığı sebepleriyle tartışılır ve gerekirse daha etkili hale getirme çalışması yaptırılır. Konu cümlesinin paragraftaki yeri buldurulup, tartışılır. Benzer paragraf yazma çalışması yaptırılır.

**2.Paragrafta birlik ve bütünlüğü bulma :** Konu cümlesi bulunan paragrafta bu cümleyi açıklayan diğer cümlelerin nasıl dizildiği, birbirlerine nasıl bağlandığı hep örnek paragraflar üzerinde buldurulur. Bunların etkili olup olmadığı tartışılır, gerekirse değişiklikler yaptırılır.

**3.Sıraya koyma :** Bir paragrafı oluşturan cümleler dağınık olarak verilir ve öğrencilerden, onları etkili bir paragraf oluşturacak biçimde, sıraya koyması istenir. Sonra orijinali ile karşılaştırılır. Burada öğrenci orijinal metinden farklı da sıraya koyabilmelidir. Farklı sıraya koyan öğrenciler öğretmen tarafından takdir edilmelidir. Önemli olan uygun bir sıralamanın olmasıdır. Bu çalışma kişisel farklılıkları ortaya çıkaracağı için de faydalıdır.

**4.Eksiği tamamlama :** Bir paragrafın uygun görülen cümleleri öğretmen tarafından çıkarılarak öğrencilere sunulur ve onlardan uygun şekilde tamamlamaları istenir.

**5.Yeniden düzenleme :** Örnek alınan bir paragraftaki cümlelerin yerlerinin değiştirilmesi çalışmasıdır. Bu bazen kelimelerin değiştirilmesi şeklinde de gerçekleştirilir. Bu çalışma öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceği için de faydalıdır. Değiştirme çalışmalarında öğrenci ya düzenlenen paragrafın yeniden düzenlenemeyecek kadar sağlam ve iyi düzenleneceğini görecektir ya da daha etkili ve farklı düzenleneceğini görecektir. Böylece zihinde sağlam bir paragraf düşüncesi oluşacaktır.

Paragrafta aranan birlik, bütünlük ve bağlantı özelliği paragraflar arasında da aranır. İşte bu noktada işe tertip, düzen demek olan plan kavramı girer.

### 1.1.5. PLAN

Plan,yazılı anlatımda duyguların, düşüncelerin,hayal ve olayların ( kısaca anlatılacakların ) belirli bir düzen içerisinde sıralanmasıdır.

Kandemir plan için;“Yazının çatısı, iskeleti olan plan, bize yol gösteren bir araçtır”( Kandemir 1991 : 153 ) der.

Bu araç yazıyı gereksiz ve boş sözlerden arındırır, konu dışına çıkmaktan kurtararak konuda birlik ve bütünlüğü sağlar. Yazarken fikirlerimizin rahatça anlatılmasını ve okurken de fikirlerimizin kolayca anlaşılmasını sağlar. Dağınıklığı ve karışıklığı önler.

Plan yazacağımız konuyla ilgili bilgi, düşünce ve duygularımızı bir sıraya koymamızı sağlar. Yazan kişiyi kararsızlıktan ve zaman kaybından kurtarır. Plan duygu, düşünce, hayal ve bilgilerimizin ölçülü ve bağlantılı biçimde yerli yerinde kullanılmasını sağlar.

Bu araç yazmadan önce yazacaklarımızı bir bütün halinde görmemizi sağlar ve gerekli düzenlemeleri yapmamız için bize fırsatlar verir.

Plan düşüncelerin düzenlenmesi olduğuna göre ilk iş yazılacak konuyla ilgili düşünce, duygu, hayal veya bilgilerin ortaya dökülmesi olmalıdır. Bu aşamada herhangi bir değerlendirmeye gitmeden malzeme ortaya konulmalıdır.

Öğrencilere plan kavramını öğretmek için önce konuyla ilgili bilgi, düşünce ve duygularını ortaya çıkarmayı öğretmek gerekir. Bu konuda öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uyarıcı ve geliştirici olarak şu çalışmalardan konuya uygun olan birisi veya birkaçı uygulanmalıdır:

**1.Açıklama :** Öğretmen konuyla ilgili gerekli gördüğü açıklamaları yapmalıdır. Onların duygu ve düşüncelerinin gelişmesine yardım edecek kısa yazılar sunmalıdır.

**2.Tartışma :** Konu üzerinde öğretmen gözetiminde yapılacak tartışma, konunun farklı yönlerinin ortaya çıkmasına, öğrencilerde farklı bakış açılarının doğmasına yol açabilir.

**3.Beyin fırtınası :** Yine konuyla ilgili güzel fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar.

**4.Resim :** Görsel malzemeler öğrencilerin duygu ve hayal dünyalarını uyarabilir.

**5.Soru-cevap :** Düşünceyi ateşleyen sorular ve cevaplar konuyla ilgili görüşlerin açığa çıkmasını sağlar.

**6.Listeleme :** yaratıcı düşünceyi geliştirme tekniklerinden biridir. Buna nitelik sıralama veya karakteristik özelliklerin sıralanması yöntemi(Rowlinson 1995 : 117) de denilir. Özellikle tasvir yazılarında bu yola başvurmak uygundur. Öğrencilerin konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini kısa ifadelerle alt alta yazması yazacakları şeyleri toptan görmelerini sağlar. Mesela “alışkanlık” konusunda şöyle bir liste geliştirebilir(Özden 1999 : 145).

Alışkanlıklar;İyi alışkanlıklar :

Diş fırçalamak

Sağlıklı beslenmek

Yürüyüş yapmak

Kitap okumak

Kötü alışkanlıklar :

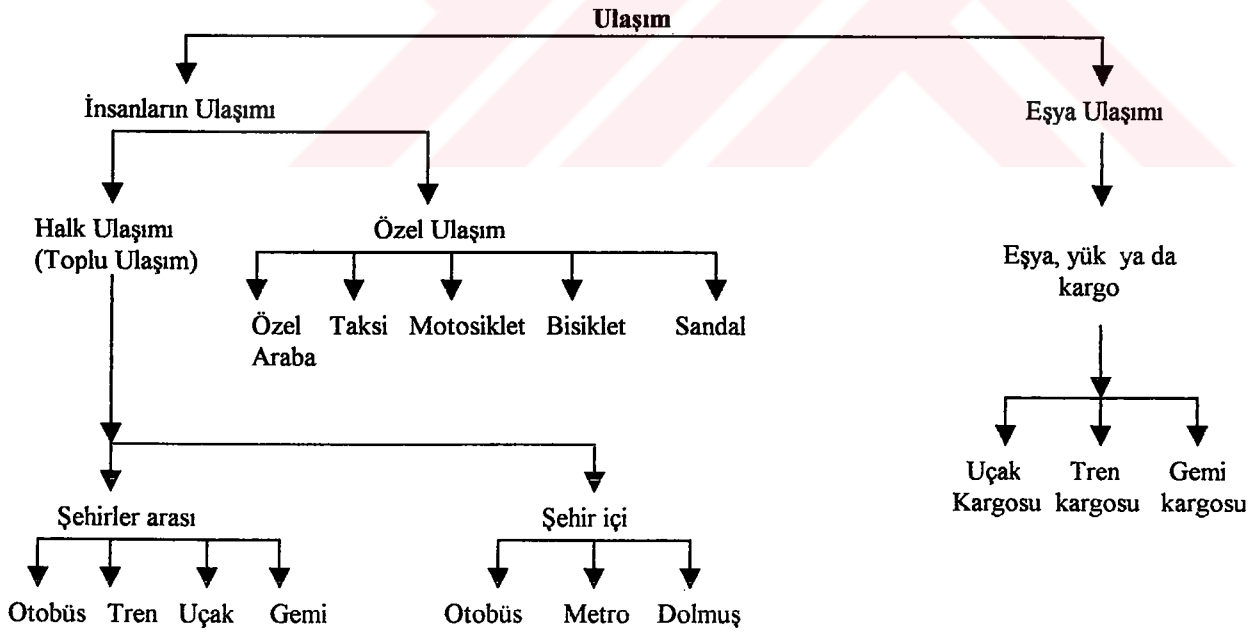
Tırnak yemek

Yalan söylemek

Küfretmek

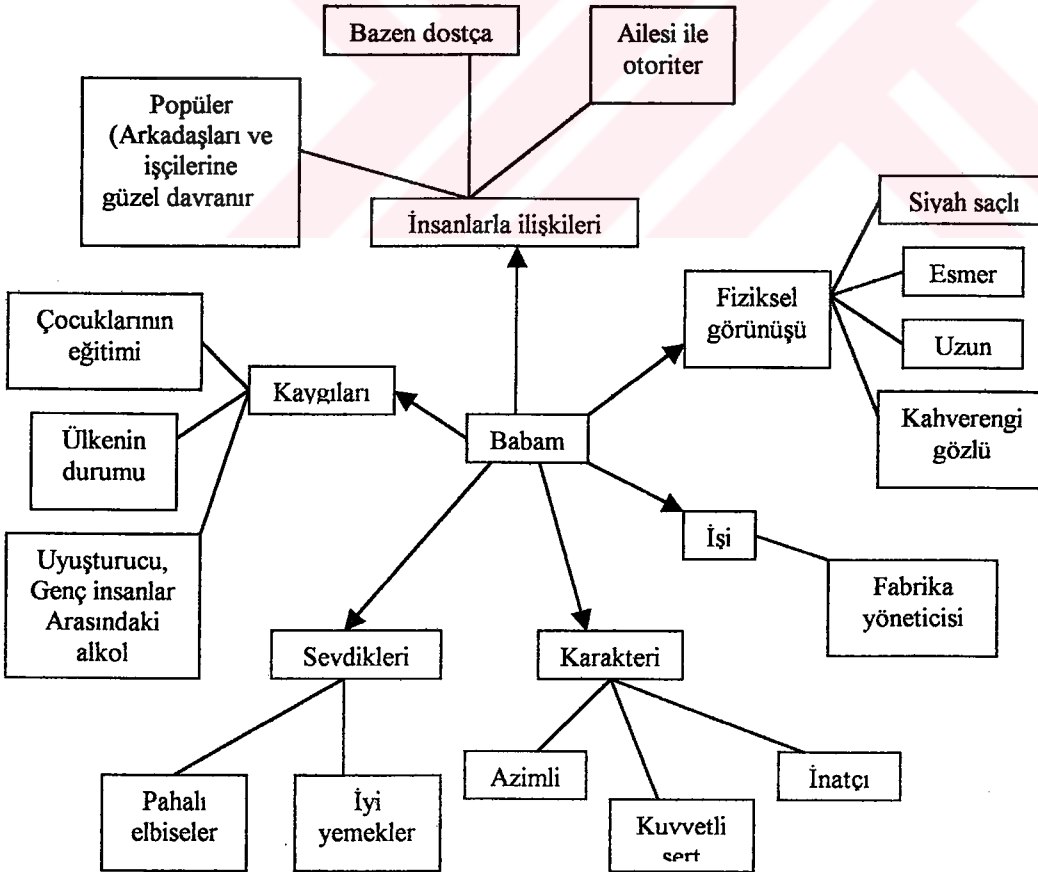
Liste öğrencilerin düzeylerine göre geliştirilebilir

7. **Kümelendirme:** Yazmak için verilen konuyu ya daha küçük parçalara ayırma ya da daha genişletme, genellemedir. Mesela “gül” kavramı daha küçük parçalara ayrılırsa “sarmaşık gülü” ; “yaban gülü” vb parçalara ayrılabilir. Genelleme yapılırsa “Çiçek” daha da genelleme yapılırsa “Bitki” kavramlarına gidilir. Bazen de aynı kategori içindeki bir başka kümeyle ilişkilendirir. “Zambak”, “Papatya” gibi ( Linden 1999 : 205.206 ). Şekil 1’de görüleceği üzere “Ulaşım” konusu daha küçük parçalara ayrılarak kümelendirilmiştir. Bu tablodan sonra öğrenci yazmada rengi kullanıp kullanmayacağına kendisi karar verecektir.



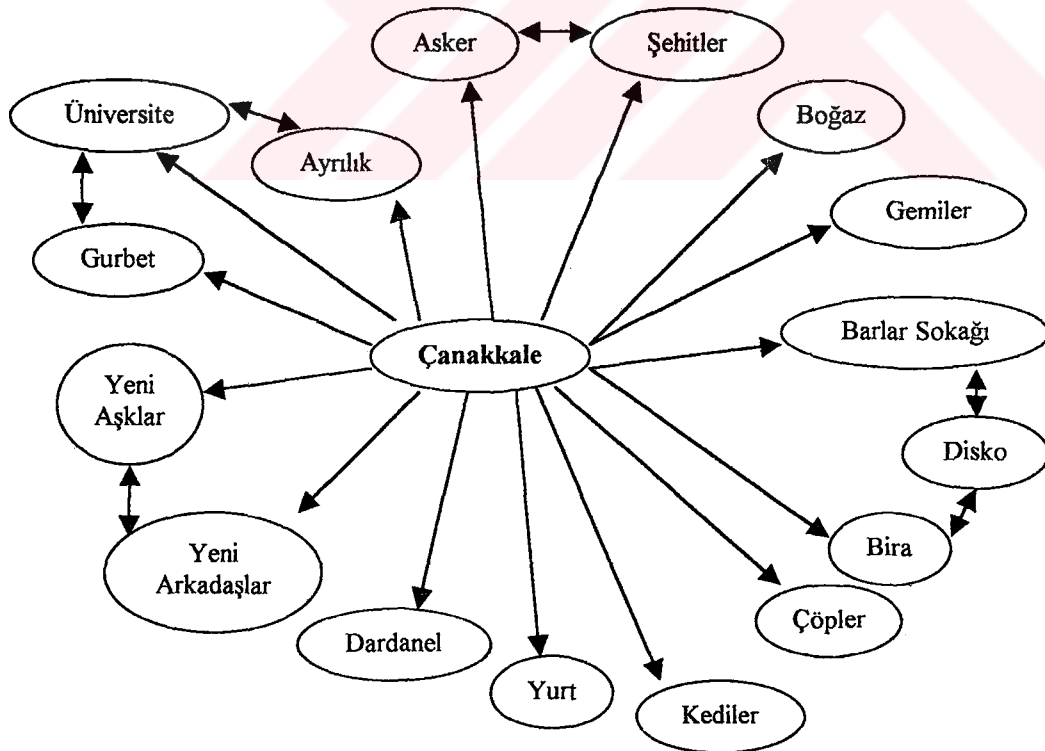
Şekil 1. Kümelendirme

**8.Not alma :** Öğrencilerin konu hakkında duygu ve düşüncelerini kısa ifadelerle not etmeleri plan yapmadan önce kullanacakları malzemeleri toptan görmeleri açısından faydalıdır. Bu notlar ister hiçbir düzenleme yapılmadan isterse öğretmenin önereceği başlıklar altında alınsın önemli değildir. Notlar sınıfça belirlenen başlıklar altında tutulabileceği gibi şekil 2’de görülen “Örümcek ağı” adı verilen bir şekilde de tutulabilir ( White 1997 : 34 ).



Şekil 2. Biçimlenmiş not alma.

**9.Kelime ağları oluşturma (Cluster) :** Not almaya benzer. Ancak bu tamamıyla serbest çağrışıma dayanır. Öğrencinin daha önceden konuyla ilgili beynine yüklenen bilgilerin verilen uyarıcılar ortaya çıkmasını sağlar. Öğrenciye yazma konusu verilir. Bunu boş bir sayfanın ortasına yazıp çeper içine alması istenir. Bu konuyla aklına gelen bütün kavramları aynı şekilde yazıp merkezdeki konuya oklarla bağlaması istenir. Mümkün olduğunca duygu ve düşüncelerin tek kelimeyle veya kısa ifadelerle anlatılması istenir. Böylece öğrenci o konuda sahip olduğu bilgi, düşünce ve duygu birikimini şekil 3’de görüleceği gibi toptan görmüş olur.



Şekil 3. Bir öğrencinin Çanakkale ile ilgili oluşturduğu kelime ağı (Cluster).

Bu konu daha sonraki bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

**10.Küpleştirmek :** Bir konunun altı yönden düşünülmesi, hayal edilmesi diye açıklanabilir ( Ruggiero 1993 : 196, White 1997 : 25 ). Her konu altı farklı yönden düşünülebilir. Ancak açıklama ve bilgilendirme gereken konular için küp oluşturmak daha uygundur. Öğretmen yazma için verilen konunun altı farklı yönden düşünülmesini, duyulmasını sağlamalıdır. Mesela Türkçe derslerinde sıkça yazdırılan “Bayram Kutlamaları” konusunda küp oluşturma yoluyla düşünceler şöyle geliştirilebilir :

- 1.**Tanımlatmak:**Bayramın ne olduğu ve amacı,
- 2.**Karşılaştırmak :** Benzeyen ve benzemeyen yönleri,
- 3.**Çağrışım yaptırmak:** Öğrencide uyandırdığı duygu ve düşünceler,
- 4.**Açıklatmak:** Kutlamaların nasıl yapıldığı, en ilginç yanları,
- 5.**Tartıştırmak :** Güzel ve eksik yönlerini,
- 6.**Değerlendirtmek :** Bayramların ülkeye ve topluma katkıları.

Çalışmalar daha da çeşitlendirilip geliştirilebilir. Amaç öğrencilerin konuyla ilgili bilgi, düşünce ve duygularını yazmadan önce kaba taslak kağıt üzerine dökmelerine yardım etmektir.

Bundan sonraki aşamada öğrencilere öncelikleri buldurmak çalışması yaptırılır. Öğrenciler belirledikleri düşünce ve duygulardan hangisini yazılarında kullanıp kullanmayacaklarına karar vereceklerdir. Seçme işi rasgele yaptırılmamalı öğrencinin ilgi ve bilgisine önem verilmelidir. Düşüncelerin seçilmesi, ayrılması planlı yazıda bulunması gereken temel niteliklerden birliği sağladığı için oldukça önemlidir. ( Özdemir 1993 : 137 ) Üstelik yazılı anlatımdaki en büyük problemimiz de bu konudaki eksiklerimizdir. Durumu Kaplan’ ın şu sözleri en iyi şekilde ortaya koyar :

“Öğrencilerin imtihan kağıtlarını okuyorum. Çoğunda bir yığın bilgi var. Fakat konu ile ilgisi yok ve karma karışık. Kompozisyon işte bunların zıddıdır. Çeşitli konularda düzensiz bir yığın bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenci herhangi bir konuda lüzumlu ile lüzumsuzu seçebilmeli, fikirlerini bir sıraya koymasını öğrenmelidir” ( Par 1977 : 26 ).

Başlangıçta seçme işine öğretmen rehberlik edebilir, yönlendirebilir. Öğrencilerde bu beceri zamanla gelişecektir.

Üçüncü aşamada seçilen düşünce ve duyguların birbirleriyle ilgilendirilmesi ve sıraya konulması çalışmaları oluşturur. Bu aşama kişisel tercihlerin ön plana çıktığı zamandır. Öğretmen öğrencileri kendi becerisine ve algılama şekline göre seçim yapmaya zorlamamalıdır. Çünkü algılama şekli farklıdır. Bazıları dünyaya benzerlikleri bularak tepki gösterir. Nesnelere bakarlar ve ortak noktalarını bulurlar. Bunlar eşleşmecidirler. Diğerleri eşleşmez, yani fark insanlardır. Her şeyde önce farkı görülür (Robbins 1993 : 263-264 ).

Bununla beraber öğrenciler konu seçimi yaparken şu sorulara cevap aramaya alıştırmalıdır :

- 1.Konuyu yazarken amacımı açıklamamda faydalı olup olmayacağı,
- 2.Duygu ve düşüncelerimi açıklamak, desteklemek için gerekli olup olmadığı,
- 3.İlgi çekip çekmeyeceği ( Sılanoğlu 1957 : 20 ).

Bir metin planını hazırlamada son ve belki de en zor aşama seçilen duygu ve düşüncelerin nasıl sıralanacağıdır. Çünkü “plan yapmak tamamiyle kişisel bir eylemdir ( Gökşen 1977 : 25 ). Dolayısıyla sıralamada etkili olan yazarın bilgi birikimi, dil zevki ve anlayışıdır.

Düşünce ve duyguların sıralanması kişiye göre bazı farklılıklar gösterse de yazılı anlatımda konulara göre belli “sıralama yöntemleri” geliştirilmiştir:



**1.Tarih sırası (kronolojik sıra) :** Bir konuda birbirini takip eden olaylar tarih sırasına dizilirse gerek olayların izlenmesi gerekse sonuçların anlaşılması daha kolay olur. Mesela bir kişinin hayat hikayesini doğumundan başlayıp tarihi sırayı takip ederek anlatmak mümkündür.

**2.Görüş yerine göre sıra :** Özellikle tasviri yazılarda kullanılır. Tasvir edilecek özellikler uzaktan yakına, yakından uzağa, içerden dışarıya, dışardan içeriye sağdan sola, soldan sağa vb. sıralanır.

**3.Önem sırası :** Yazılacak konuyla ilgili tespit edilen düşünce ve duygular önemine göre sıralanabilir. Kimi zaman az önemliden başlanır çok önemliye gidilir. Kimi zaman da çok önemliden başlanır az önemliye gidilir. Ancak, daha çok, az önemliden başlamak çok önemliyi en sona saklamak tercih edilir.

**4.Basitten karmaşığa sırası ( Kolaydan zora ) :** Kolayca anlaşılacak basit duygu ve düşüncelerden başlayıp karmaşık ve zor anlaşılacak duygu ve düşüncelerle devam etmektir. Daha çok fikir yazılarında kullanılır.

**5.Zıtlık ve benzerlik sırası :** Yazılacak konuyla ilgili benzerlikleri veya zıtlıkları ortaya koymak duygu ve düşüncelerin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Düşünceler ya benzerlikten zıtlığa ya da zıtlıktan benzerliğe doğru sıralanır.

**6.Sebep-sonuç sırası :** Önce yazılacak konuyla ilgili duygu, düşünce ve olayı yaratan sebeplerin sonra da bunların sonuçlarının yazılmasıdır.

Genelden özele, özelden genele, sınıflandırma ve yere göre sıralamalar mümkündür. Bunların dışında da sıralamalar geliştirilebilir. Önemli olan duygu ve düşüncelerin belli bir düzen içinde anlatılmasıdır. Öğrenci yazılarında da ilk aranılacak şey bu olmalıdır. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde ifade etme becerisi kazandırılmalıdır. Öğrencilere konuyla ilgili ilgisiz şeyler yazıp lafi uzatmaktansa konuyla ilgili az şeyler yazmanın daha önemli olduğu kavratılmalıdır.

Plan kavramı öğrencilere örnek metinlerin planları buldurularak, fikirlerin nasıl sıralandığı, konuya nasıl başlanıp bitirildiği, bu sıralamanın etkili olup olmadığı incelenerek öğretilir. Özün de aynı görüşleri paylaşır. “Onları tertipli yazıya

alıştırmak da gerekli olmasına göre bunun ancak yapılmış ödevlerin üzerinde, okuma parçalarında göstermek yolu en uygundur” ( Özün 1961 : 85 ).

Göksen ise “Yazma çalışmalarına başladığı küçük yaşlarda ve sınıflarda bir konuyu verirken ara çizgileriyle planını da vermekte büyük yarar vardır.” (1997 : 85 ) diyerek planın öğretmen tarafından hazırlanmasını önerir.

Planın öğretmen tarafından hazırlanıp öğrenciye sunulmasını savunan bir isim de Sever'dir. “Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme” adlı araştırmasında öğrencilere planı hazırlanmış yazma konuları yazdırmıştır. Araştırmacı Kitabında yazma çalışmasını sınıfında uygulayan ders öğretmenin görüşlerini kendi ifadesiyle şöyle aktarır :

“Yazma çalışmaları için öğrencilere önerilen planlar çok iyi hazırlanmış, seçilen konular ve konular için önerilen planlar öğrencilerde yazma isteği uyandırır nitelikte. Önceleri, onlara, yazmalarını istediğimiz konularda hazır planlar sunmak, öğrencileri biraz hazırcılığa alıştırmı mı, diye düşünmüştüm. Ancak böyle bir çalışmanın giderek, öğrencilerimde bir plan kavramı oluşturduğunu, dağınık yazmaktan kurtulduklarını gördüm. Birçok öğrencimin yazmaya ve yazdıklarını sınıfta okumaya aşırı istekli oluşunu, ben bu eğitim durumlarının en büyük başarısı olarak görüyorum” ( Sever 1995 : 275 ).

Bizce de öğrencilere plan hazırlamada öğretmen yardımcı olmalıdır. Belki ilk başlarda bir iki konuda plan da hazırlayabilir. Öğretmen, hazırladığı planın öneri olduğunu, öğrencilerin bunu kullanabileceklerini veya benzerini kendilerinin hazırlayabileceğini ya da hazırlanan planda değişiklikler yapabileceklerini öğrencilere söylemelidir.

Bu konuda daha etkili olduğunu düşündüğümüz yol planın sınıfta öğretmen denetiminde öğrencilere yaptırılmasıdır. Hatta örnek plan tahtaya yazılmalı isteyen öğrenciler de kendilerine göre değişiklik yapabilmelidir.

Emir, planın bölümleriyle ilgili şu bilgileri verir :

“Her paragrafta 1) Giriş, 2) Gelişme, 3) Sonuç olmak üzere başlıca üç bölüm vardır.

- 1)Giriş Bölümü : Konunun ortaya konduğu bölümdür. İlgili çekecek şekilde yapılmalıdır.
- 2)Gelişme Bölümü : Konunun açıldığı, örneklendiği, anafikrin yardımcı fikirlerle desteklendiği bölümdür.
- 3)Sonuç Bölümü : Konu ile ilgili çözüme veya yargıya varılan bölümdür” ( Emir 1986 : 74 ).

Hemen hemen bütün kompozisyon kitaplarında aynı bilgileri bulmak mümkündür.( Özün 1961, Göksen 1977, Duymaz 186, Karaalioğlu 1982, Pala 1987, Gülensoy 1994 ).Söz konusu kitaplarda ayrıca giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre planlar çıkarılmış ve örnek metinler sunulmuştur.

Ancak artık planla ilgili bilgiler tartışılmakta en azından giriş bölümünde ya da sonuç bölümünde nelerin olacağı tamamiyle yazara bırakılmaktadır. Öğrencilerin bir taslak oluşturmadan önce giriş, gelişme ve sonuç paragrafı oluşturmak gibi çok yaygın bir yanlışa sahip oldukları için yazmada başarısız olduklarını söyleyen White ( 1997 : 79 ) bunun için öğrencilere bir takım sorular sorarak, metnin planını oluşturmanın daha faydalı olacağını bildirir.

Benzer görüşleri Kandemir şöyle açıklar :

“Dr. R.C. Davis’in tanımına göre, ( Planlama geleceğe yönelmiş olmak üzere )plan;

- Ne yapılacaktır ?
- Niçin yapılacaktır ?
- Nasıl yapılacaktır ?
- Nerede yapılacaktır ?
- Ne zaman yapılacaktır ?
- Kim tarafından yapılacaktır ?

hususlarının tespitidir.

Kipling, “Altı sadık uşagım var, bana herşeyi öğretir. Adları; niçin, nerede, nasıl, ne zaman, kim, ne’ dir.” demektedir.” Bunlara temel sorular ya da kısaca 6 N diyebiliriz” ( Kandemir 1991 : 153 ).

Her şeyin sorgulandığı dünyada insanın kendi kendini sorgulaması, kendinin eleştirmeni olması beklenir. Bunun için öğrencilere yazılarını yazmadan önce ve sonra bu ve benzeri sorularla metinlerini okuyup değerlendirmeleri öğretilmelidir (Pala 1987 : 167).

Yazılı anlatımın bu temel unsurlarından hemen sonra onların kağıda yerleştirilmesi demek olan biçim özelliği akla gelir.

Yazılı kompozisyonlarda kullanılan kağıdın görünüşü güzel olmalıdır. Çok güzel tasarlanmış ve etkili ifade edilmiş fikirler yazının okunaksızlığı ve kağıdın düzensizliği yüzünden lâyıkıyla değerlendirilememişlerdir. Veya layık oldukları güzellikte kağıda yerleştirilemedikleri için yeterince etkili olamamışlardır. Çoğu zaman bunun tersi de gerçekleşmiştir. Duygu ve düşünceler okunaklı, güzel bir yazı ile kağıda güzelce yerleştirilince daha bir etkili olmuştur.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzene koymaları nasıl istenen bir beceri ise yazısına ve kompozisyon kağıdına da güzel bir düzen vermesi istenen bir beceri olmalıdır. Bu beceri alışkanlık haline getirilmelidir. Öğretmenler, daha ilk sınıflardan itibaren yazı ve kağıt düzeni hakkında, örneklerden hareketle, öğrencileri bilgilendirmelidir. Hatta **tablo 1**'de de görüldüğü gibi örnek bir **kompozisyon kağıdı örneği** çizilerek öğrencilerin defterlerinde veya dosyalarında bulundurmaları istenmelidir. Bunların da değerlendirmeye tabi tutulacağı belirtilmelidir. Böylece öğrencide kağıdı iyi kullanma alışkanlığı gelişir. Bu da hem yazıyı güzel gösterir hem de kolay okunmasını, aranan bölümlerin kolay bulunmasını sağlar (Göğüş 1978 : 269). Ayrıca bu kullanım öğrenciye hayatta, dikkatli, özenli iş görme alışkanlığı kazandırır (Karaalioğlu 1982 : 47).



Duymaz, kompozisyonda yazının okunaklı, kağıdın düzgün ve güzel görünmesini sağlamak için izlenecek kuralları şöyle belirler.

1. Kompozisyon, okullarda tabaka halinde belirli tipte basılı kağıda yazılmalıdır. Okulunuzda basılı kağıt yoksa kompozisyonunuzu çizgisiz dosya kağıdına yazınız.
2. Kağıdınızın sol üst köşesine, adınızı, soyadınızı, numaranızı, sınıfınızı yazınız.
3. Sağ üst köşeye tarih yazınız.
4. Konuyu bildiren cümleyi biraz içerden başlayarak yazınız.
5. Kompozisyonun başlığını sayfayı ortalayarak yazınız.
6. Satırları, aynı hizada başlayıp, aynı hizada bitiriniz; satırlar arasında eşit boşluklar bırakınız.
7. Paragraflar arasında iki satır boşluk bırakınız.
8. Sayfanın sol tarafında bir parmak genişliğinde bir boşluk bırakınız.
9. Kompozisyonunuzda olabildiği kadar az silinti ve kazıntı yapınız.
10. Kompozisyon, sayfayı yukarıdan ve aşağıdan ortalayacak biçimde yazılmalı, sayfanın altında normal bir boşluk bırakılmalıdır (Duymaz 1986 : 113).

Öğrencileri kağıdı güzel kullanmaya alıştırmak, teşvik etmek de bir yerde yazmadan önce yapılması gerekli olan ön hazırlık çalışmaları içine girer. Ancak bu bir defada yerleşecek bir alışkanlık değildir. Bıkmadan her defasında tekrarlayarak, üzerinde durarak gelişebilecek bir alışkanlıktır.

Yazılı anlatımın gerek temel unsurları ve gerekse biçim özellikleri ciddi bir ön hazırlık çalışmasını gerektirir. Bu çalışmalar sürekli olarak belli zaman aralıklarında tekrarlanarak ve zaman içinde pekiştirilerek, sistemli bir şekilde yapılmalıdır.

“İyi ve güzel yazabilmek sabır ve titizlik ister. İnsan iyi yazmayı çabuk yazmakla öğrenemez. Aksine, iyi yazarak, çabuk yazmayı öğrenir” (Kantemir 1991 : 113).



## 1.2. KISA SÜRELİ ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının en önemli amacı, yazmanın temel unsurlarını öğrenen öğrencilere bunları etkili kullanma becerisini kazandırmaktır. Öğrencilerin yazma konusundaki en büyük problemleri, düşünce üretememek ve hayal güçlerini kullanamamaktır. Sık sık “aklıma hiçbir şey gelmiyor ki ” diye şikayet ederler. Bu yüzden kısa süreli ön hazırlık çalışmaları öğrencilerin düşünce üretmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına yardım etmelidir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılabilecek kısa süreli ön hazırlık çalışmaları beş başlık altında toplanmıştır.

1. **Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması**
2. **Kelime ağı oluşturarak( Cluster ) ön hazırlık çalışması**
3. **Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması**
4. **Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması**
5. **Soru-cevap yöntemiyle ön hazırlık çalışması**

### 1.2.1. ÖRNEK METİNDEN HAREKETLE ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Yazılı anlatımı geliştirmede en sık başvurulan ön hazırlık yollarından biri örnek metin sunmadır. Bu metinler sayesinde öğrencide hem şekil bilgisi hem de konu bilgisi oluşacaktır. Yine bu metinler öğrencide yazma isteği de uyandıracaktır (Robbins: 30 ). Örnek metinlerin bir başka faydası da öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine yardım etmesidir (Özden 1999: 92 ). Hepsinden önemlisi dilin doğru kullanımını göstermesidir. Öğrencilere dili doğru kullanma; düşündüğünü hissettiğini anlatma; gördüğünü tasvir etme alışkanlığı nasıl kazandırılır? diye soran Aktaş (1989 : 22 ); cevabı yine kendisi verir:



“Hiç şüphesiz örnek metinlerden hareketle hem dili doğru ve iyi kullanma ve hem de sözlü ve yazılı anlatma alışkanlığı kazandırılabilir” ( Aktaş 1989 : 22 ).

“Hangi düzeyde olursa olsun, “örnek alma” etkili bir öğrenme aracıdır. Üstelik, başkalarından öğrenmenin bedeli genelde düşüktür, çünkü bu bedel örnek alınan kişi tarafından önceden ödenmiştir.

Örnek alma bir tür laboratuvar çalışması olarak değerlendirilebilir” ( Yıldırım 1998 : 12 ).

Örnek metin uygulamasını, yazı yazma sanatının en iyi öğrenme yolu, çıkraklık yolu diye tanımlayan Karatay ( 1945 : 2 ); her gencin sevdiği, beğendiği eserleri veya kendisine sevdirmiş, beğendirilmiş olan bir üstadın yazılarını dikkatle, ilgi ile, coşku ile, hayranlıkla okur ve kendisi de o şekilde emeklemeye başlar derken Kandemir ( 1991 : 126 ); Bir eserin, ya da bir modelin fikirlerinden yararlanıp, kendi anlatımı ile vermek, planını örnek almak, en iyi taklit biçimidir diyerek: Cenap Şehabettin’in “Oğluma Mektup” başlıklı yazısından bir alıntı yapar.

“ Her şey gibi terakkiyat-ı edebiyeye de bir “dön bana dön” oyunudur. Eskileri olsun, ecanibi olsun taklitten korkma... Hugo zımnem itiraf etmiyor mu ki Shakespeare’i taklit etti? Lamartine, Young, Herve, Ossian mukallidi değil midir?” ( Kandemir 1991 : 127).

Bizim edebiyatımız bunun örnekleriyle doludur. Atalarımız güzeli buldukları zaman onu taklit etmekten çekinmemişlerdir. Önceleri Fars ve Arap edebiyatı örnekleri örnek alınırken daha sonra Batı edebiyatı örnek alınmıştır. Birbirlerini taklit etmişlerdir. Bunu Şeyh Galip saklamadan herkese ilan eder:

“Esrarını mesneviden aldım  
Çaldımsa da miri malı çaldım.  
Fehmetmeğe sen de himmet eyle  
Ol gevheri bul da sirkat eyle” (Yüksel 1980 ).

Yine eski şiirimizde bir şairin bir şiirine başka bir şairin aynı ölçü, aynı kafiye ve aynı nazım biçimi ile yazdığı benzer şiirler de vardır. Bunlara “nazire” denir. Nazire edebiyatımızın en güzel örneklerindedir. Cumhuriyet döneminin en büyük şairlerinden biri Yahya Kemal de nazire yazanlardandır. Divan şairi Nedim’in “var içinde” redifli gazeline aynı güzellikte başka bir gazel yazmıştır.

Nedim’in gazelinden bir beyit:

“Bir söz dedi canan ki keramet var içinde  
Dün giceye dair bir işaret var içinde”

Yahya Kemal’in gazelinden bir beyit:

“Bir yerde idik dün gece dilber ile amma  
Nakl edemem ol meclisi vuslat var içinde” ( Kudret 1980 ).

Batı edebiyatı da bizden farklı değildir. Goethe’nin hayatı, kendisinin değil, aldığı tesirlerin tarihidir diyen Eyüboğlu ( 1981 ); Baudelaire’nin şairlerin en orijinali Poe’yi korka korka değil, kana kana içtiğini belirtir. Benzer şekilde Shakespeare’i Plutarkhos’un kahramanlarını sahnesine koymaktan ve çağdaşlarının piyeslerini alıp yeniden yazmaktan çekinmediğini hiçbir kuralın orijinal ruhların türemesine engel olmadığına dikkat çeker.

Bugün gelinen noktayı Aytaç şöyle belirler :

“Etkileşim artık o denli olağan ki kimin kimden ne aldığı önemini yitirmiş, “metinler arasılık” postmodernizmin tanıtıcı özelliklerinden biri durumuna gelmiştir” ( Aytaç 1997 : 39 ).

Ülkemizdeki kompozisyon öğretiminde bu yöntem uygulanmış hemen hemen bütün kompozisyon kitaplarında örnek metinler yer almıştır ( Göğüş 1978, Kandemir 1991, Gökşen 1969, Özön 1961, Karaalioğlu 1982, Tansel 1985 vb ).

Örnek metin uygulamasının herkes tarafından kabul görmesi onun önemini daha da artırır. Burada dikkat edilecek en önemli nokta hangi metinlerin örnek metin olarak seçilebileceği meselesidir.

Bu konuda ilk akla gelen kitap “**Temeleğitim Programı**”dır. Bu kitabın Türkçe Eğitim Programı bölümüne baktığımız zaman bu konuda açık olarak herhangi bir ölçünün bulunmadığını görüyoruz. Ancak programın satır aralarında bulabildiklerimizden birkaç örnek:

“Ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arsında başlılık kurulmasının sağlanması, milli eğitimimizin temel görevleri arasındadır. Okulda bu görevin yerine getirilmesinde en büyük ağırlık ve sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir. Çünkü ulusal kültürümüzün en canlı, en birleştirici, milli şuuru en iyi biçimde yaratıcı, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirici örnekleri, Türkçe yazılmış sanat eserleridir ve çocuk, bu eserlerin ilk örnekleriyle Türkçe derslerinde karşılaşacaktır” ( MEB, Temeleğitim Programı 1982 : 6 ).

Demek ki bu metinler ulusal kültürü yansıtmaktadır.

“Okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir. Öğretmen başlangıçta bu ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yöneltmelidir” (T.P. :6).

Metinler çocuğun ilgisini çekmelidir.

“Öğrencileri sanat değeri taşıyan eserlerden zevk alabilir hale getirmenin yolu ise, onları yaşlarına, düzeylerine ve okuma eğilimlerine uygun değerli eserleri okumaya yöneltmek ve özendirme ” ( T.P. :8 ).

Bu metinler sanat değeri taşınmalı, öğrencilerin yaşlarına ve düzeylerine uygun olmalı ve öğrencilere zevk vermelidir.

Türkçe kitaplarında satır aralarına gizlenen bu özelliklere uyulduğu da söylenemez. Türkçe derslerinde okutulan metinlerin çoğunlukla çeviri metinler ya

da hangi dilsel-metinsel ölçütlere dayanılarak kısaltıldıkları, sadeleştirildikleri belli olmayan metinlerin öğrenci tarafından örnek yazı olarak incelenmesinin mümkün olmadığını bildiren Ruhi ( 1993 : 73 ); bu sorunun özellikle açıklayıcı tür metinlerde ve bazı kısaltılmış öykülerde bulunduğunu belirtirken Çakır ( 1999 : 67 ) aynı görüşleri paylaşarak, bağdaşıklığı, bağıntılığı olmadığı için metinlerin metin olma özelliğini yitirdiğini bu yüzden öğrencilerin algılamalarını kolaylaştıracak stratejileri geliştirmelerini engellediğini bildirir.

Türkçe kitaplarındaki örnek metinlerin çocuğun yaş seviyesine göre olmaması da tartışılan bir başka konudur. Seçilen metinler usta yazarlardan seçilmiş edebi değeri yüksek metinlerdir. Usta metinler gibi yazmamak korkusu çocuğu yazmaktan soğutur.

Ayrıca metinlerin mutlaka ders verici bir özellikte olması ya da bir özel günü hatırlatması, öğrencilerin onlardan zevk almalarını engeller hatta bıkkınlık duymalarına yol açar.

Örnek metin konusunda birçok endişeleri olan Özdemir ( 1983 ; 29 ) seçilen metinlerin içeriksel örüntüsünün mutlaka öğrencilere bir ders verecek özellikte olmasını kemikleşmiş bir anlayış olarak yorumlar ve bunun öğrencilerin düş ve duygu evreniyle, metinlerin içerik evreni arasında etkileşimi bozduğunu belirterek, metinlerin öğrencilerin kelime dağarcığını genişletip, geliştiremediğini, metin seçiminde bir rasgeleliğin olduğunu söyler.

Benzer bir şikayet de Binyazar'dan gelir:

“Okullardaki anadili kitaplarına zaman zaman, hiç değilse birkaç yazarın bile alınması umut yaratıyor. Yoksa, çocuğun gerçeklerine taban tabana zıt, “idealize” edici, kurmaca metinlerle; dünyayı sorunsuz gösteren uydurma yazılarıyla, ne yöntem yönünden, ne de bilgi üretimi yönünden bir yere varılır” (Binyazar 1998 : 333 ).

Atay (1953) da insanlarda dil ve zevk terbiyesinin gelişmemesini anlayabildiğimiz iyi metinler üzerinde çalışmamamıza bağlar.

Örnek metin seçiminde bilimsel yöntemlere başvurmak ve çocuk psikolojisini bilmek, araştırmalar yapmak gerekir. Bütün bunların ışığında örnek metinlerde aranılacak özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Metinler edebi değer taşımalı, öğrencilerde güvenlik duygusunu geliştirmeye yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin anlayabileceği, kavrayabileceği düzeyde olmasına dikkat edilmelidir.
2. Metinler anadilimizin bütün güzellik ve inceliğini taşımalı, dil ve anlatımı öğrencileri yormamalıdır.
3. Öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmalı, zevklerine hitap etmelidir.
4. Öğrencilerin kelime hazinesinin gelişmesine yardım etmeli, onlara sunulan her metin yeni kelimeler kazandırmalıdır.
5. Öğrencilerin kişiliğini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
6. Metinler öğrencilerin sosyal-kültürel ve psikolojik durumlarına uygun olarak sosyalleşmesine yardım etmelidir.
7. Dünyanın gerçeklerinden haberdar etmelidir.
8. Öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirmelidir.
9. Öğrencilerin hayal gücünü geliştirmeli, yaratıcılığını ortaya çıkarmalı, yeni düşünceler üretmesine yardım etmelidir.
10. Metinler aşırı öğreticilikten ve tek yanlı olmaktan uzak durmalıdır.
11. Metinler öğrencilere ulusal kültürümüzü tanıtmalıdır.

Örnek metin uygulamasına klasik yöntem veya geleneksel yöntem de denilebilir. Yıllardan beri Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemdir. Örnek metin olarak Türkçe kitabındaki metin esas alınır. Seçilen metnin bir gün önceden öğrencilere evde okumaları ve kitaptaki metinle ilgili soruların cevaplandırılması istenir. Ertesi gün konu bellidir ve öğrenciler tarafından konu tahtaya yazılır. Öğretmenin metni bir kez kendisi okuması beklenirse de bu çoğu zaman

gerçekleşmez. Rasgele iki üç öğrenciye okutulur. ( Okutma işini sınıf listesine göre yapan öğretmenler de vardır. ) Yine iki üç öğrenciye özet yaptırılır, konu buldurulur. Kelime çalışması, metni kavratıcı çalışmalar ve dilbilgisi çalışmaları yapılır. Metnin kavrandığını düşünen öğretmen ya kitapta yazma için sorulan soruyu ya da metnin içinden bir soruyu yazma konusu olarak vermekte ve “şimdi siz de kendi görüşlerinizi yazın” demektedir. Çanakkale merkeze bağlı ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleriyle yaptığımız görüşme ve incelemede bunları tespit ettik. Yıllık planlar incelendiğinde bu durum açıkça görülmektedir. Sekizinci sınıfların yıllık planında mart ayının üçüncü haftası “Çanakkale Şehitliğinde” parçası incelenecek örnek metin olarak planlanmış, aynı metne bağlı olarak öğrencilerden “Çanakkale Savaşlarında Atatürk’ün rolü ve bu zaferin Türk tarihindeki yeri”nin , yazılı olarak anlatılması planlanmıştır.

Bir haftadan beri aynı metin üzerinde belli tekrarları yapmaktan sıkılan öğrenci böyle bir soru karşısında iyice şaşkına dönecektir. Ancak yazmak zorunda olduğu için istemeye istemeye biraz örnek metinden ( çoğu zaman da cümleyi aynen alarak ) aldığı biraz da kendinden kattığı kopuk cümlelerden oluşan bir kompozisyon yazacaktır. Bu tür çalışmalarda öğrencileri en çok sıkan da bu konulardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi öğrenciler farklı konularda yazmak istemektedirler. Uygulamalarımız sırasında “Geleceğe Yönelme” konusunda soru-cevap yöntemiyle bir yazı yazmalarını istediğimizde öğrenci bundan çok hoşlanmış ve kağıdına şöyle yazmıştır.

“Bu kompozisyon yazma şeklini ve konusunu çok sevdim. Bir daha ne olursunuz “başarı”, “cumhuriyet” gibi konular yerine böyle konular seçip hayal gücümüzü genişletin”.

Diğeri ise “Öğretmenim bugüne kadar çok kompozisyon yazdım ama inanın en güzel konu buydu. Teşekkürler”.

Burada belirtmek istediğimiz böyle bir araştırma sonucundaki veriler doğrultusunda yazma konusunda daha farklı yollara başvurulmasıdır. Yukarıdaki

konu ancak sahasındaki uzmanların yapabileceği bir iştir. Bunu on dört yaş seviyesindeki öğrencilerden beklemek insafsızlık olacaktır ve sonuç hiç de olumlu olmayacaktır.

Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar geleneksel yöntemle yapılan yazma çalışmasının başarısız olduğunu göstermiştir. Sever'in ( 1995 ) araştırmasında ulaştığı sonuç bunun açık kanıtıdır.

“Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun kompozisyon becerisindeki erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun “Kompozisyon” becerisindeki erişimi(başarı) ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır”(Sever 1995 :73).

Bu yöntemi tek düzelikten kurtarmak çocukların ilgilerini çekecek hale getirmek gerekir. Türkçe kitaplarındaki metinlerin yapıları ve öğrencilerde uyandırdığı duygular farklı farklı olacağı için onlardan hareketle yapılacak yazma çalışmaları da farklılık gösterecektir.

Bunun için Türkçe kitaplarında kullanılan örnek metinleri açıklayıcı ve bilgi verici metinler ile şiir, hikaye, masal gibi duyguya yönelik metinler olarak iki grupta ele alıp onlara göre yazma çalışması planlanabilir.

### 1.2.1.1. AÇIKLAYICI VE BİLGİ VERİCİ METİNLER İÇİN ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Türkçe derslerinin temel malzemesi örnek metinlerdir. Bu metinler sayesinde öğrencilerde dil bilinci oluşturulmaya çalışılır. Metinler hem dil bilgisi öğretiminde hem de kompozisyon çalışmalarında kullanılır.

Bu metinlerin seçimi için bakanlıkça herhangi bir ölçü geliştirilmemiştir. Türkçe kitaplarındaki örnek metinler hazırlayanın beğenisine göre seçilir. Bakanlık yazılan kitapları inceler ve beğendiklerini öğretmenlere tavsiye eder. Bakanlıkça tavsiye edilen ve Çanakkale Merkez İlköğretim Okulları sekizinci sınıflarında okutulan Türkçe kitabı incelendiğinde altı şiir, üç hikaye, iki roman, bir tiyatro eserinin dışında kalan yirmi bir metin deneme, sohbet, gezi, biyografi, fıkra, makale gibi türlerden oluşmuştur ( Yıldız 2000 ). Bu metinler öğrencilere çeşitli konuda bilgi vermek ve düşündürmek için seçilmiştir. O yüzden bu metinlerden hareketle yapılacak yazma çalışmaları duyguya yönelik metinlerden farklılıklar gösterecektir. **Açıklayıcı** ve **bilgi verici** metinler için aşağıdaki yazmaya hazırlık çalışmaları yapılabilir.

#### 1.2.1.1.1. Dikte Çalışması

Türkçe dersinin bilgidен ziyade beceri kazandırma dersi olduğu göz önüne alındığında **dikte çalışması** önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen gerek noktalama işaretlerinin kullanılmasını pekiştirmek gerekse yeni kelimeleri



kavratmak için uygun bulduğu metinleri dikte ettirmelidir. Dikte yöntemi özellikle yazım kurallarının pekiştirilmesini, yerleşmesini sağlayacaktır. Ancak dikte ettirilecek metinler iyi seçilmeli ve normal hızda okunmalı ve sonra mutlaka kontrol edilmelidir. Eğer kontrol edilemeyecekse doğru metin tahtaya yazılarak öğrencilerin kontrol etmesine imkan sağlanmalıdır.

Bu konuya farklı bir yaklaşım getiren Demirel ( 1994 : 72 ), ” Öğrencilerden bir metni tümüyle dinleyip daha sonra aynı metni yeniden yazmaları istenir” der ve buna “**dikteli kompozisyon**” adını verir.

Dikteli yazma yabancı dil öğretiminde çok başvurulan bir yöntemdir. Türkçe derslerinde ise ancak herhangi bir konuda bilgi vermek için dikte yaptırılır. Bu da tam bir dikte olmaz. Çoğu zaman öğretmen kelime kelime söyler öğrenciler yazar. Öğretmen bir taraftan tahtaya yazar bir taraftan anlatır öğrenciler yazmaya çalışır. Yazılanların doğruluğu yanlışlığı kontrol edilemez. Bu çalışma öğrencilere sadece ezber bilgi verir. Daha önce öğrendiklerini uygulama şansı vermez, beceri kazandırmaz. Türkçe öğretimindeki bu çıkmazdan dert yanan Kocaman ( 1998 : 861 ) şunları ifade eder :

“Bizce anadili öğretiminde asıl yetersizlik anadili öğretiminin ilkokuldan üniversiteye değin işlevsel hale getirilememesinden kaynaklanmaktadır. Yapay ödevler, yaşamda hiç işe yaramayacak konuşma ve yazma alıştırmaları önemli sorunlarımız arasındadır”.

Dikte çalışmasını renklendirmek, tek düzelikten çıkarmak mümkündür. Dikte çalışmalarında, öğretmen metni soluk aralıklarında duraklayarak dikte ettirir, öğrenciler hatalarını düzeltebilsinler diye metni yeniden okur. Karar veren öğretmen, pasif biçimde uygulayan da öğrencilerdir. Bu şekilde dikte yapmayı bir tür kış uykusuna benzetirler ( Rıncıoğlu 1997 : 22 ); Öğrencileri kış uykusundan uyandırmak, aktif hale getirmek için, dikte yaptırırken durak yerlerini onların belirlemesine izin vermenin etkili olacağını Rıncıoğlu ( 1997 : 25 ) şöyle belirtir:

“Çoğu öğrenci, durumun yarattığı gücün ellerine geçme duygusundan zevk almaktadır. Öğretmeni sanki bir kaset çalarmışçasına zevkle açıp kapamaktadırlar. Bazı insanlar diğerlerinden daha hızlı yazdığı için öğretmeni ileri-geri sarma konusunda yarışma bile olabilir. Öğretmen için de eğlence”.

Burada dikkat edilirse öğretmenin hoşgörülü, sabırlı olması şarttır. Konusunu iyi bilen öğretmen sabırlı ve hoşgörülü olur. Dersi zevkle işler. Alan bilgisi olmayan kendine güvenmeyen öğretmen sinirli ve katıdır. Yukarıdaki uygulamaya tahammülü yoktur.

Dikte çalışmalarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yer vermek, onlara saygılı olmak, onların kimliklerini kabul etmek, onların yazma çalışmasından zevk almasını sağlayacaktır. Özellikle genç beyinlerin karşı koyma duygularından faydalanmak ilginç sonuçlar ortaya koyabilir. Bunun için dikte yapılacak metin okunmadan önce öğrencilere metinde yalnızca görüşlerini paylaştıkları bölümleri yazmaları; paylaşmadıkları bölümleri ise kendilerine göre değiştirerek yazmaları söylenir. Diktenin sonunda, kendi metinlerini bütünlük açısından incelemek için ve birbirlerinin metinleriyle karşılaştırmak için zaman verilir. “Bu, yönlendirilmiş kompozisyon ve düzeltme konusunda yaratıcı bir alıştırmadır” (Rıvolucı 1997 : 26 ).

Bu tür çalışmalarla öğrencilerde hem yazma zevki uyandırılır hem de bilgilerin beceriye dönüştürülmesi sağlanır.

#### 1.2.1.1.2. Not Alma

Okunan veya dinlenen bir eserden gerekli bir bilginin, hoş giden bir sözün, düşüncenin deftere ya da fişlere yazılmasına “ **not alma**” denir.

Not almanın anadili öğretimindeki yerinin önemini belirten Marshall (1974 : 55 ) : “Ülkelerin çoğunda, kısa ve açık not alma tekniğine çok önem verilir. Bu beceri, öbür derslerin öğretiminde önemli bir yer tutsa bile, bunu öğretmek görevi yine anadili öğretmenine düşmektedir.” derken, Karaalioğlu ( 1982 : 245 ) “ Öğrenci tuttuğu notları yerinde kullanma alışkanlığını okulda edinirse, hayatı boyunca bundan önemli başarılar sağlar” der. Duymaz ise;

“Not almayı alışkanlık haline getiren öğrenciler, kompozisyonlarını yazarken uygun yerlerde bunları kullanırlarsa, kompozisyonlarını hem düşünce bakımından zenginleştirmiş, hem de daha etkili bir duruma getirmiş olurlar” (Duymaz 1986 : 95) der.

Not almanın öğrencinin bilgisini geliştireceğine şüphe yoktur. Ayrıca öğrenci not alma gayesiyle bir metni dinler ya da okursa dikkati daha açık olur ve metni anlaması daha kolay, unutmaması ise zor olur. Öğrencilerin kavrayışları gelişir ve karar vermeleri hızlanır.

Ancak not alma okunan veya dinlenen her şeyi kağıda geçirmek olmamalıdır. Not almak için seçilecek bilgiler, öğrencilerin ilgi ve meraklarına cevap verecek nitelikte olmalıdır.

Etkili, az ve öz not tutmanın normal okul sisteminden geçen herkes için sorun olduğunu bildiren Buzan, bugün not tutma çeşitleri üzerinde tekrar tekrar çalışıldığını ve “not tutmaya evet, fakat, ne kadar az olursa o kadar iyi” görüşünün kabul gördüğünü belirterek “**Yaratıcı Not Tutmak** “ diye kabul ettiği “**anahtar sözcük notları**” tutmayı önerir. Çünkü hatırlamanın cümleler halinde olmadığını anahtar kelimelerle olduğunu belirterek şöyle der:

“Anahtar Sözcük notları, gereksiz not tutmanın yüzde 90’ını bertaraf eder ve dolayısıyla etkili yazma hızınızı on misli kadar artırır. Bu avantaja ilaveten, anımsamanız da büyük ölçüde ilerlemiş olacaktır; çünkü, belleğimiz gereksiz sözcükleri elemekle zaman kaybetmemiş olacaktır” (Buzan 1999 : 151).

Türkçe derslerindeki not alma çalışması başlangıçta öğretmen gözetiminde sınıfça yapılmalı ve aşağıdaki noktalara dikkat çekilmelidir.

**Not almada dikkat edilecek özellikler :**

1. Metnin dikkatlice dinlenmesi veya okunması,
2. Metnin temel unsurlarının, ilginç yönlerinin, can alıcı noktalarının not edilmesi,
3. Notların mümkün olduğunca kısa ifadelerle tutulması,
4. Notları öğrencilerin kendi kelimeleriyle yazması,
5. Notların başlıklar altında gruplandırılması,
6. Notların alındığı kaynağın belirtilmesi.

Bu şekilde not alma alışkanlığı kazanan öğrencilerin hem okul hayatları hem de sosyal hayatları daha başarılı ve kolay olur.

Öğrencilerin not almayı bilmediklerinden, ağızımızdan çıkan her kelimeyi yalan yanlış yazdıklarından şikayet etmek istemiyorsak, not almayı yazma çalışmalarına dahil edip gereken önemi göstermeliyiz.

Bu konuda örnek olması amacıyla araştırmacı tarafından ilköğretim Türkçe ders kitabından örnek metin seçilmiş ve ondan not alınmıştır.

**Sait Faik'te İnsan**

Sait Faik'in insanları deyince iki anlam üzerinde durmak gerekiyor. Birincisi bu insanların kimler olduğu, ikincisi de bunların Sait Faikçe nasıl anlatıldığıdır.

Sait Faik'in öykülerinde çeşitli insanlar yer alır : Balıkçılar, aylıklar, çiftçiler, öğretmenler, öğrenciler, ev kadınları bu arada sayılabilir. Ayrıca çok değişik çocuk tipleri de görülür öykülerinde. İnsanları, çevremizde yaşayan herhangi birileridir. İlk öykülerindeki dramatik yoğunluk içinde görülen insanları sonraki öykülerinde olağan bir çevre içinde, olağan insanlar olarak verilmiştir. Kişilerinde

kendinden bir çok iz bulunmaktadır. Sanki kendi üzerine eğiliyor, durgun ve hep aynı hızla akan bir ırmakta kendi gölgesini yakalamaya çalışıyor. Kendi benliği denilen bu gizli özü yakalayabilmek için öfkelerini ve kızgınlıklarını gözlüyor ve bunları dışa vurumlarla anlatıyor.

Öykülerinin çoğunda, yarattığı kişiler yanında kendisi vardır; kendisini anlatır. Kendisi söylenip durur. Sözgeşi “Kayıp Aranıyor” un kişisi Nevin kadın olmasına karşın kendisinden birçok özellik taşır. Nevin de kendisi gibi yalnızdır toplum içinde, mutluluğu aramaktadır. Sonunda özgür bir yaşamı seçer. Sait Faik de bir yuva özlemi, bir aile özlemi içinde yapayalnız yaşamıştır. Toplumun, milyonlarca insanın içinde yalnızdır. Bu yalnızlık hemen bütün öykülerinde ve kişilerin çoğunda görülür.

Sait Faik, kişilerin portrelerini tam olarak vermez. Onlardaki çarpıcı bazı yönlerine değinir. Bu değinme de çoğunlukla parça parçadır. Anlatır, anlatır da gene kişisiyle ilgili bir iki söz söyler. Tıpkı yaptığı portre resmi karşısında durup bir an bakan, sonra bir fırça vuruşuyla yeni bir renk katan, yeni bir çizgi ya da nokta koyan ressam gibidir. Fakat onun kişileri toplumun içinden alınan kişiler ve portreleri de böyle kişilerin portreleri olduğundan onları tanımakta güçlük çekmeyiz.

Sait Faik, çocuksu düşlerin yeşil cennetlerini aramaktan usanmayan bir sanatçıdır. Çocuk için her şey yeniliktir. Sait için de her şey bir yenilik ve güzellik olarak çıkar karşımıza. Dünyaya da hep çocuk gözüyle bakmıştır. Çocuk tiplerinde başarılı olmasının bir sebebi de budur.

Sait Faik, insanları kendi toplumsal çevreleri içinde yansıtır. Kendi çevreleri dışındaki insanlar, sudan çıkmış balıklar gibi garip ve nefes alamayan bir davranış içinde görünürler.

Sait Faik’in, bir de masalsı kişiler diyebileceğimiz insanları vardır. Son yıllarda yazdığı gerçeküstücü öykülerindeki kişileri, burada hemen anımsayabiliriz.

Sait Faik’in insanları, çok çeşitli dinlerin ve anlayışların insanlarıdır. Sait Faik böylece evrensel bir insana yönelmiştir denilebilir. Fakat onların hepside ülkemizin insanlarıdır, bu toplumun insanlarıdır. Üstelik, Sait Faik’in insanları belirli bir coğrafya bölgesinde yaşayan insanlardır. Bunlar Adapazarı, İzmit, Bursa çevresi ile İstanbul’da yaşayan insanlardır çoğunlukla. Bu coğrafyanın dışına pek az taşabilmiştir.(Yıldız 2000 : 69)

### “Sait Faik’te İnsan “ Parçasından Alınan Notlar

1. Sait Faik’in öykülerindeki insanlar çok çeşitlidir.
2. Sait Faik’in öykülerindeki insanlar çevremizde yaşayan sıradan insanlardır. Öykülerde kendi toplumsal çevreleri içinde yaşatılır.
3. Sait Faik, insanların toplumun her kesiminden her din ve anlayış gruplarından seçmiştir.
4. Sait Faik kişilerini belirli coğrafyada yaşayan insanlardan seçmiştir.
5. Yazar, dünyaya çocuk gözüyle bakabildiği için çocuk tiplerinde çok başarılıdır ve çok değişik çocuk tipleri yaratmıştır.
6. Sait Faik kişilerinin portrelerini tam olarak vermez. Onların en çarpıcı özelliklerini bir iki kelimeyle anlatır. Fakat bu kişiler hayattan alındığı için hemen tanınır.
7. Sait Faik öykülerindeki kişilerde kendini, hayatı, duygu ve düşüncelerini yansıtmıştır.
8. Son dönemki gerçeküstücü öykülerinde masalsi özellik gösteren kişiler dikkat çeker.

#### 2.1.1.3. Özet Çıkarma

**Özet**, bir metnin özü, işe yarayan en önemli parçasıdır. Metnin özünü bulmak ise metni anlamaktan geçer. Yazarın ne anlattığını mümkün olan en kısa ifade ile anlatmaktır. Bu yüzden Türkçe derslerinde yapılan **özet**, metin işlendikten sonra olmalıdır, öğrenciler metni anladıktan sonra daha iyi özet yapabilirler. Oysa uygulama tam tersi yapılmaktadır.

Öğretmen bir gün önceden işlenecek metni öğrencilere bildirir, evde okumalarını özetlemelerini ve metinle ilgili soruları cevaplamalarını ister. Ertesi gün derste metin iki üç öğrenciye okutturulur ve hemen özete geçilir. Bu özet çoğunlukla satır satır anlatmaktan ibarettir. Öğrenci metni evde okuduğu, bir de sınıfta dinlediği için kısa metinlerin neredeyse hepsini anlatır. Eğer anlatmadığı eksik kalan bir yer varsa diğer öğrenciler müdahale eder ve tamamlar. Kimi öğretmenler de “özetin öğrencilerin akıllarında kalan şeyi anlatmak olduğunu söyleyerek” bu durumu yaratır.

Oysa bu özet değildir. Özette yazının esasını kavramak gerekir. Önemliyle önemsizi, ilgiliyle ilgisizi seçmek gerekir. Öğrencinin aklında çok şey kalabilir. Öğrenci onlar arasından metnin anafikrini, bu anafikirle ilgili olanları seçip sıralayabiliyorsa, başarılı özet yapabilir. Bunun için de metin derste işlenmeli, anafikir ve yardımcı fikirler tespit edilmeli, metnin planı çıkarılmalı ondan sonra özet metin yazılmalıdır. İlk derslerde bu sınıfta öğretmen gözetiminde yapılmalı ve kısa metinler seçilmelidir. Bu beceri geliştikten sonra ise ev ödevi olarak verilebilir.

Özet konusunda öğrencilerin karşılaştıkları bir başka problem de özetlemenin yazarın cümleleriyle mi yoksa öğrencinin cümleleriyle mi yapılacağı ve karşılıklı konuşmalar kısmıdır.

Özetler öğrencilerin cümleleriyle yapılmalıdır. Ancak metnin anlatımını yansıtan ve gerekli görülen cümleler aynen alınabilir.

Karşılıklı konuşmaların sonucu öğrencilerin cümleleriyle özetlenmeli, fiilimsilerle dolaylı anlatım durumuna getirilmelidir ( Göksen 1977 : 84 ).

Özetin uzunluğu için belli ölçüler vermek oldukça yanlıştır. “Bir özet, asıl metnin özünü yansıtabilecek uzunlukta olmalıdır” ( Duymaz 1986 : 98 ).



Özet çalışmalarına, yazma becerilerinin gelişmesi için gereken önem verilmelidir. Çünkü bu çalışma öğrencilerin eldeki bilgileri ilişkilendirmesini, yorumlamasını, kısaca kavrama becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu yüzden öğretmen her metninde özet çalışması yapmamalı uygun metinler üzerinde gerekli ciddiyeti göstererek yapmalıdır. Hatta başlangıçta bu sınıf çalışması olarak tahtaya aktarırsa çok daha iyi olur. Böylece öğrencilerin kavrama becerileri gelişir ve Türkçe dersinden zevk alırlar.

Örnek olması için araştırmacı tarafından ilköğretim son sınıf Türkçe ders kitabından “Düşünmek, İnanmak” metni seçilmiş ve onun özeti çıkarılmıştır.

### **Düşünmek, İnanmak**

İnsanoğlu, düşünen bir varlıktır. Yaradılışı gereği düşünmek ihtiyacını duyar; ama pek sevmez düşünmeyi. Korkar düşünmekten. Nasıl korkmasın ? Düşünmek yorucu olmakla kalmaz şaşırtıverir kişiyi. türlü şüphelere düşürür. Bir yol düşünmeye başladınız mı kolay kolay kesip atamazsınız.

Yüzyıllar boyunca ortaya atılmış birbirine uymaz, birbirini çürütür bütün iddiaların doğru birer yanı vardır. Hepsi de insanoğullarından birinin bir görgüsüne, bir gözlemine dayanır. Nerelerinin niçin yanlış olduğunu da hemen göremezsiniz. Hangisini seçeceksiniz ? Hepsinin de hem bir çekiciliği, hem bir iticiliği vardır.

İnsanoğlu çoğu zaman kaçır düşünmekten. Gene de kendini düşünür gibi göstermek ister, gene de düşündüğünü sanmak ister. Bunun içindir ki geleneğe bağlanır, bir takım insanlara bağlanır. Ya geçmişte yaşamış olanlardan, ya kendi çağdaşları arasından birini seçip onun dediklerine bağlanır. Rahatlar artık içi. Doğrunun, iyinin, güzelin ne olduğunu öğrenmiştir. Onların dışında kalanların yanlış, kötü, çirkin olduğunu bilir, kapılmaz onlara. Biraz olsun ateşli, yürekli bir kimse ise onlarla çarpışmaya da başlar. Yanlışta, kötüye, çirkine saplananlar bulunmasını içi götürmez. Onları yola getirmeye çalışır, yola gelmezlerse yok olsunlar daha iyi. Yeryüzü yanlıştan, kötünden, çirkinden temizlenir!

Düşündüklerini sanan kimsenin çoğu böylece salt inanan, bir inanca bağlandıkları için de düşünmekten kurtulmuş kimselerdir.



İnanların yapıcı olduğu söylenir. Bir bakıma doğrudur. İnanlar yayıldıkça bir çok kişiyi bir araya toplar. Azınlıkların başarmaya güçleri yetmeyecek bir çok işi kolaylıkla yaptırır. Ancak inanın yapıcı olduğunu söyleyenler, bir yandan da yıkıcı olduğuna dikkat etmeyenlerdir. Bir takım işlerin yapılmasına engel olur. Ama ne çıkar bundan ? O inanın yapılmasına engel olduğu şey, inananlarca zaten iyi bir şey değildir, bir günahdır; bir kötülüktür. Onun yapılmaması, varsa dahi ortadan kaldırılması, yıkılması, yapılmasından yeğdir! (Yıldız 2000 : 31) .

### **“Düşünmek, İnanmak” Parçasının Özeti**

İnsan, yaratılışı gereği düşünen bir varlıktır. Ancak o, düşünmeyi çok sevmez ve ondan korkar. Çünkü düşünmek kişiyi yorar, şaşırtır ve şüpheye götürür. Çoğu zaman da düşünmekten uzak durur. Fakat kendini düşünür gibi gösterip başkalarının düşüncesine bağlanıp onların dediklerine inanır. Artık onun düşüncesinin dışındakiler yanlış ve kötüdür.

İnsanların çoğu böyle tek yönlü bir düşünceye inanırlar. Bir inanca bağlılık yayıldıkça, insanlar düşünmek zorunda kalmazlar.

İnançların yapıcı yönleri olduğu gibi yıkıcı yönleri de vardır. Ancak inanç sahipleri onun yıkıcı yönünü görmezler.

#### **1.2.1.1.4. Yeniden Yazma**

Öğretmen tarafından seçilen bir metin sınıfa getirilir. Öğretmen tarafından ya da öğrenciler tarafından okunur ve sonra hatırda kalanların öğrencilerin kendi cümleleriyle ( bazen de metinde kullanılan cümlelerle ) yazmaları istenir. Bu uygulama Türkçe dersinde işlenen bir metnin bir gün veya bir hafta sonra hatırlananların yazılması şeklinde de yapılabilir. Bu çalışmalar öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgilerini kullanmalarını sağlayacak ve onların dikkatlerini geliştirecektir.

Ancak burada seçilecek metinlerin özellikleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarına ve ilgilerine yönelik metinler daha çok akılda kalacak, yazma işi öğrenciye yük gelmeyecektir.

Yine açıklayıcı anlatım biçimli metinlerin betimleme türü metinlere göre öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırdığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. ( Oktar 1993 : 172 ) Yeniden yazma çalışmalarında bu noktaya dikkat ederek öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine çalışılabilir.

#### **1.2.1.1.5 Sıraya Koyma**

Seçilen bir örnek metnin bazen bir paragrafından seçilen cümleler dağınık olarak verilir ve öğrencilerden cümleleri **sıraya koyarak** paragraf oluşturmaları istenir bazen de metnin paragrafları düzensiz olarak verilir ve paragrafları **sıraya koyarak** metin oluşturmaları istenir. Bu çalışmalar direk yazmayla ilgili gibi gözükmebilir, ancak bu çalışmalar öğrencilerde bağlantı kurma becerisini geliştirir. Metnin kısımları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır, akıl yürütür, kısaca düşünür. Düşünmek de yazmak için temeldir. Parça bütün ilişkisini kavratmanın en iyi yolu bu çalışmalardır.

#### **1.2.1.1.6. Yer Değiştirme**

**Yer değiştirme** seçilen bir örnek metnin derste işlendikten sonra bazı bölümlerinin veya cümlelerinin, kelimelerin değiştirilmesidir. Böylece öğrenciler hazır bilgiyi değişik şekillere dönüştürebilir, fikirleri karşılaştırabilir ve bakış

açılarını geliştirebilirler, çok boyutlu düşünebilirler. Böylece demokrasinin temeli farklı fikre saygı oluşur. Aynı zamanda bu çalışmalar öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarır. “Hemen herkesin görüş birliğine vardığı husus, toplumları, ileriye götürececek gücün yaratıcılıkta odaklaştığı noktasındadır” ( Demirel 1993 : 9 ). Bu güce ülke olarak bizim herkesten daha çok ihtiyacımız olduğu açık bir gerçektir. Bundan hareketle yazma çalışmalarında yaratıcılığı geliştiren çalışmalara yer vermeliyiz.

“Yazılı anlatım dersinin amacı eleştirel bakış kazanma ve konuyu irdeleyip, yeni düşünce üretme becerisi kazandırmak, öğretmenin sınıfa götürdüğü konuyu irdelemek, onu çeşitli yönlerden aydınlatmak, konunun daha iyi anlaşılması ve yeni düşünceler üretilmesini sağlamak için sorular üretilip cevaplar aramak ve daha sonra bu konuda bir şeyler yazmak olmalıdır” ( Özbek 1993 : 127 ).

Mevcut kavramların aralarındaki ilişkilerden yeni kavramlar üretmeyi amaçlayan yaratıcı çalışmalar için öğretmen öğrencileri mevcut şeyleri değiştirmeye, yeni bağlantılar bulmaya, eldekileri geliştirmeye teşvik etmelidir ( Özden 1999 : 143 ).

### **1.2.1.2. HİKAYE, MASAL VE ŞİİR GİBİ DUYGUYA YÖNELİK METİNLER İÇİN ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI**

Türkçe kitaplarındaki şiir, hikaye, masal, fabl ve roman gibi duyguya dayalı türler de diğer örnek metinler gibi okunur, özetlenir ve metni açıklayıcı sorularla öğrencilere kavratılmaya çalışılır. Bundan sonra da konuyla ilgili bir soru ya da temanın benzeri bir söz verilerek yazma çalışması yaptırılır.

Bu metinler kurgusal metinlerdir. Dolayısıyla hem yazar hem de okur açısından sonsuz bir hareketi ve değişkenliği barındıran bir yapı içermektedir. (Yalçın 1999: 149) İnsan zihni hayal edilmiş şeylere tutkundur. Bu hayal edilmiş şeyleri ne kadar canlı olarak kavratsa beğenisi ve çekiciliği o ölçüde kuvvetli olur. ( Emre 2000 : 14 ) İnsanlardaki bu isteği hikaye, masal, fabl ve fıkralar bolbol besler. Bu eserlerin çocuklar üzerindeki etkisi ve eğitici faydası artık tartışılmamaktadır.

Öte yandan dil öğretimindeki yerini ise Boratav şöyle belirler :

“Çocuğa anadilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini : kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu-ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında, ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde ilk aşıl原因an masaldır” ( Boratav 1998 : 14, 15).

Çocuklar bu edebi eserlerden sadece bilgi edinmezler, daha da önemlisi eğlenerek öğrenme becerisi edinirler. Ayrıca düşünce dünyalarını geliştirirler (Civaroğlu 1998 : 78 ). Çünkü bu türler çocuklara dünyanın basitleştirilmiş bir modelini sunar.

Bu yüzden bu türlerden hareketle pek çok yaratıcı yazma çalışması yaptırılabilir.

“Bugün ülkemizin, içinde bulunduğu zor koşullardan sıyrılabilmesi ve küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmesi için her zamankinden daha çok “yaratıcı eğitime” gereksinimi vardır” ( Ataman 1993 : 108-109 ).

Yaratıcılığın gelişiminde hayal gücü en az bilgi birikimi kadar gereklidir. Bu metin hem öğrencinin hayal gücünü geliştirecek hem de bilgi ve görgülerini artıracaktır. Buna yönelik şu çalışmalar yapılabilir.

### 1.2.1.2.1 Devam Ettirmek

Bu çalışmayla hayal gücü, anlama, bağlantı kurma gibi beceriler kazandırılır. Sınıfın seviyesine göre **devam ettirme** bazen yalnız metnin başlığının verilip devam etmesi bazen giriş paragrafının verilip devam ettirilmesi, bazen de metinde geçen ipucu özelliği taşıyan bir cümlenin verilip devam ettirilmesi şeklinde olabilir.

Hikayenin ya da masalın can alıcı bir yerinde kesip devam ettirmek de öğrencinin yazma isteğini kamçılabilir.

Yine bu tür metinler okunurken öğrencilerden duymaları yanında onu hissetmeleri de istenir. Metnin uygun bir yerinde metin kahramanının görmesi gereken rüyayı onların tahmin edip yazmaları istenebilir. Hatta zaman zaman öğrencilerin hayal güçleri daha da zorlayarak sona eren metinleri devam ettirmeleri istenir ( Dilidüzgün 1996 ; Bruner 1991 ).

Bu çalışmalar öğrencilerin kendi dünya özlemlerini ortaya çıkararak, onların hayal güçlerini kullanmalarını ve yaratıcı olmalarını sağlayacaktır. Bir başka faydası da öğrencilerin farklı kişilikler oluşturmalarına imkan vermesi, kendilerine güven duymalarını sağlamasıdır. Üstelik bütün bunlar zevkli bir ortamda gerçekleşecek, yazılı anlatım dersi tek düzelikten kurtulacaktır.

Bu çalışmalar sırasında öğrencilere yazdıkları metinlerin örnek metinle aynı olmak zorunda olmadığını vurgulamak gerekir. Önemli olanın olaylar arasında iyi bağlantılar kurmak ve etkili bir sonuca ulaşmak olduğu belirtilmelidir.

Bu çalışmalar için zaman zaman **maniler** de kullanılabilir. Özellikle ilk iki dizesi doldurma olan maniler tercih edilebilir. Öğretmen uygun bulduğu maninin

ilk iki dizesini yazmadan son iki dizesini yazar ve ilk iki dizeyi öğrencilerin tamamlamasını ister. Veya yedekli mani örnekleri sunar yapısını gösterir. Sonra da dört dizelik bir mani yazıp öğrencilerin ona iki dize daha ekleyip yedekli mani yapması istenir.

Buna benzer bir başka çalışma da atasözleri ile yapılabilir. Özellikle Ezop türü kısa masallar (fabllar) yazdırmak için öğrencilere seçilen atasözü verilir ve yazacakları masaldan çıkarılacak ders diye kullanmaları istenir.

#### **1.2.1.2.2. Değiştirme ( Yeniden Düzenleme )**

“Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak yeni ve özgün bir birleşime ( senteze ) varmak, bir takım yollara yeni çözüm yolları bulmak” ( San 1977 : 10) diye tanımlanan **yaratıcılıktan** hareketle yazılı anlatımda eldeki hazır bilgiyi **değiştirme** ve **farklı şekillere dönüştürme** veya **yeniden ifade etme (yeniden düzenleme)** çalışmalarına yer vermek gerekir. Yapılan düzenleme ile ortaya çıkan metin bir önceki metinden farklı biçimde olmalıdır.

Bu çalışmalarla öğrenciler yeni düşünce ve kavram üreterek konunun farklı yönüne bakmayı, satır aralarını görmeyi, farklı imaları anlamayı, kısaca metni değerlendirmeyi öğreneceklerdir. Bunları bir bulmaca çözer gibi zevkle yapacaklar ve hepsinden de önemlisi eleştirel düşünme becerisi kazanacaklardır. Bu konuda Özden şunları söylemektedir:

“Bireyler okul yıllarında eleştirel düşünme yeteneği kazandıklarında dinledikleri konuşmacının kanaatlerini, varsayımlarını ve iddialarını ayırt edebilecekler, konuşmada açıklığa kavuşmayan noktaları ve argümanın eksik kalan kısımlarını görebilecekler

ve tanımların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu değerlendirebileceklerdir” ( Özden 1999 : 90 ).

Metni değiştirmek veya yeniden düzenleme çalışmaları gerek hikaye, masal ve gerekse fabl için şu şekilde düzenlenebilir.

- a) Metnin giriş veya sonuç bölümlerinin değiştirilmesi,
- b) Metinde üzerinde durulan anafikrin dolayısıyla ana olayın değiştirilmesi,
- c) Metnin kahramanlarının ve özelliklerinin değiştirilmesi,
- d) Metindeki olayın yer ve zamanının değiştirilmesi.

Bütün bu çalışmalar öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarını yani yaratıcı olmalarını sağlar.

“Düş gücü, ancak insanın düşünme yeteneği serbest bırakıldığında ve sonsuz bir iştahla beslendiğinde en güzel ürünlerini verir. İnsan beyni düşünme yönünden sınırlandırıldığında bir takım dogmatik yasaklar ve kurgulamalar yerleştirildiğinde artık düş gücü yok olmuştur” (Tezci 1993 : 44 ).

**Değiştirme** uygulaması araştırmacı tarafından derslerinde öğrencilere yaptırılmış ve güzel sonuçlar alınmıştır. Bunlardan ilginç bulduğumuz bir örnek :

### **Karınca ve Ağustosböceği**

Güzel bir ormanda bir karınca yaşardı.  
 Mevsimlerden bahardı, herkes sevinçli ve mutluydu.  
 Karıncanın mutluluğu bir başkaydı;  
 Çünkü yakın zamanda evlenecekti;  
 Düğün günü yaklaşınca bir telaş aldı karıncayı.  
 Nişanlısı tutturmuştu illa da düğünde eğlenceyi,  
 Mutlaka saz çalınmalıydı.  
 Karınca kime gitse saz çalmayı bilmediği söylendi.

Kara kara düşünürken aklına geldi güzel bir fikir.  
 Bunu ancak becerse becerse Ağustosböceği becerirdi.  
 Ama onu geçen kış kapısından kovmuştu.  
 Nişanlısına olan sevgisi ağır bastı, çaldı kapısını.  
 Kapıyı hemen açtı Ağustosböceği,  
 Yüzüne gülerek “- Buyurun birşey mi istemiştin” dedi.  
 Karınca biraz mahcup bir halde “- Şey yani  
 Düğünüm var haftaya pazara  
 Sazını da alırsan seviniriz yanına”  
 Anladı, durumu Ağustosböceği,  
 “-Bize düşen dostumuzun mutluluğunu paylaşmaktır.  
 Kapımıza geleni geri çevirmemektir.” dedi.  
 Karınca sevinçle ayrıldı kapıdan  
 Biraz da mahcup, koştu müjdeyi vermeye nişanlısına  
 Yolda giderken düşündü kendi kendine, biraz da seslice  
 “Kapına geleni geri çevirme, işin düşerse başını önüne eğme.”

İzzet Ayten, Okulöncesi, 2000

Öğrenci tarafından yazılan bu metin orijinal metinden oldukça farklı ve yenidir. Öğrencinin hayat anlayışı, kişisel duygu, düşünce ve kültürünü yansıtır. Bu metin orijinal metindeki olaya farklı bir bakış açısı getirmiş, anafikir ve olay değişmiştir. Günümüz dil öğretiminin kültür aktarımı olduğu düşünüldüğünde ve kültür savaşının hızla yaygınlaştığı bir ortamda bu tür çalışmalara daha bir hız vermek gerektiği ortadadır. Öğrencinin orijinal metni değiştirerek; “Bize düşen dostumuzun mutluluğunu paylaşmaktır, kapımıza geleni geri çevirmemektir.” ifadesiyle kültürümüzün güzel değerlerini koruması bu çalışmanın en büyük faydasıdır. Öğrenci orijinal metinde kendine sunulan kültür değerini görüp, onun dünyasına girebilmiş ve kendi kültür değerlerini de farklılığı da sezmiştir.

“Çocuğun, gencin yazınsal metinlerle kurduğu iletişim, her şeyden önce bir duygu ve düşünce eğitimidir. Bu süreç, bir duyarlık



oluşumuna, zenginliğine; kültürel bilinçlenmeye olanak sağlar”  
( Sever 1996 : 31 ).

Bu tür çalışmalar metnin dünyasına girmeyi, çeşitli düşünceleri tanımayı, kişiliğini değiştirip geliştirmeyi öğretir. Öğrencilerin kendilerine güven duymasını ve yazmayı sevmesini, yazmadan zevk almasını sağlar.

Değiştirme faaliyetlerine dahil edebileceğimiz bir başka çalışmaya Dilidüzgün ( 1996 : 40-42 ) “**Masal Parodileri**” adını vererek “Bu çalışmaların temelinde öğrencinin kendi dünyasının sorunlarını dışa vurma ve bir ölçüde rahatlama amaçlanmaktadır” diye belirtir. Yazar, masalların ana kurgusunu kullanarak güncel öykülere dönüştürme çabalarının güncellik kazandığına değinerek Almanya’da “Pamuk Prenses 85” isimli bir masal parodisinin nasıl yapıldığını şöyle anlatır:

“Pamuk Prenses günün gençlik modasını tam olarak uygulayan fakat çağın olumsuz koşullarını yaşayan hırçın bir genç kızdır. Evde üvey annesi onu, o da üvey annesini sürekli kışkırdığından çeşitli sorunlar çıkar. Onu evden uzaklaştırmak isteyen anne ve babası çeşitli yollar ararlar. Oysa Pamuk Prenses, günün koşullarına göre kendi başının çaresine bakmayı yeğler. Bu arada yaşadığı yoğun gerilim, onun baş ağrılarının artmasına ve durmadan ağrı kesici almasına neden olur. Sonunda her şeyden bıkan Pamuk Prenses, yedi müzisyen gencin ev işlerini yapmak üzere onların yanına taşınır. Burada mutludur artık. Gençler ona çok iyi davranır. Ancak üvey anne onu burada da rahat bırakmaz. Bu nedenle kısa sürede uyuşturucu bağımlısı olan Pamuk Prenses, soluğu hastanede alır. Burada tanıştığı yakışıklı psikoterapist doktor Prens onu tedavi olması konusunda ikna eder. Böylece tedaviye başlanır”  
( Dilidüzgün 1996 : 41 ).

Masal ve hikayelerin günümüze uyarlanması konusunda Keloğlan masalı ve Dedekorkut hikayeleri kullanılabilir. Mesela Keloğlan masalları günümüze nasıl adapte edilebilir? Keloğlan günümüzde nerde yaşar, kiminle evlenir ya da ona kimler yardım eder? Deli Dumrul veya Boğaç Han günümüz dünyasında neyle mücadele ederdi? Çocukların hayal gücünü geliştiren bu çalışmalar hem de halk edebiyatı yoluyla halk kültürünün tanınmasına da yardım eder.

### 1.2.1.2.3. Çerçeveyi Doldurmak

**Çerçeveyi doldurmak** özellikle masal, fabl ve kısa hikayeler için uygun bir alıştırmadır. Öğretmen sınıfın ilgisine ve seviyesine uygun birkaç örnek metni sınıfa getirip inceler bunlardan hareketle bu tür metinlerin çerçevesi çizilir. Sonra da öğrencilerin çizilen çerçevenin içini doldurmaları beklenir. Burada dikkat edilecek nokta çerçevenin iyi çizilmesidir. Böyle bir çalışmayı hikaye yazdırmada kullanan Akyol ( 1999 : 142 ) buna hikaye haritası adını verir. Hikayenin haritasını; Başlangıç, gelişme, sonuç diye üç bölüme ayırır ve her bölümde nelerin bulunacağını bildirerek haritasını çizer. Bu çalışmayı da Tompking, G. E. Language Arts. Content and Teaching strategies kitabından uyarladığını belirtir.

Bu tarz yazmaya, “**Örneğe Uygun Bir Kompozisyon Yazma**” (Demirel 1994 : 7 ) diyenler olduğu gibi , “**Paralel Yazma**” diyenler de vardır ( YÖK 1996 ).

Adı ne olursa olsun bu çalışmalarda aranılacak özellikler, öğrencilerin aynı kalıbı kullanarak kendi orijinal ifade tarzlarını, kelime ve cümlelerini kullanabilmesidir.

Bu tür çalışma ilk anda öğrencileri belli kalıplar içine sokacağı için eleştirilebilir. Ancak bu çalışmadan beklenen hedef öğrencinin kendi ifade kalıplarını oluşturmasıdır.” Ben yazamam, nasıl yazacağımı bilemiyorum “ diyen öğrenciye yardım ve rehberliktir. Yazma işini kolaylaştırmak ve sevdirmektir.

### 1.2.1.2.4. Esinlendirmek ( Yeniden Yaratma )

Türkçe sözlükte **esin** için ; “İçeride doğan şey, herhangi bir neden dolayısıyla hatıra gelen önemli ve güzel duygu ya da düşünce, ilham” diye tanım yapılırken

esinlenmek için de “Birinde esin uyandırmak, ilham etmek” açıklaması yapılmıştır.

Dolayısıyla yazma çalışmalarından önce öğrencilerde duygu ve düşünce zenginliği yaratmak ya da duygu ve düşüncelerini harekete geçirmek, kısaca kamçulamak gerekir. Bu görev öğretmenindir. O derse gelmeden önce öğrencide ateşleme görevi yapacak metinleri seçip getirmeli, en etkili şekilde sunmalıdır. Bu metinler sayesinde öğrenci konu bulmakta zorlanmayacaktır.

Bu çalışmaya İngiliz araştırmacı Rico “**Yeniden Yaratma**” adını verir. Yeniden yaratma için bir şiirin, bir roman parçasının, tarihi bir metnin, bir konuşmanın, kısaca seslendirilecek ve dinlenebilecek her hangi bir şeyin esin kaynağı olacağını belirterek yaptığı bir uygulamayı şöyle anlatır :

“Lorna Dee Cervantes’in “Mülteci Gemisi” isimli şiiri öğrencilerine iki kere okuduğunu, ilk okuma esnasında öğrencilerden sadece onu dinlemelerini ve zevk almalarını istediğini, ikinci okuma esnasında ise her hangi bir plan ya da sıra yapmadan şiirden herhangi bir kelime veya cümleciği yazarak daire içine almalarını istediğini belirtir. Arkasından bu daire içindeki kavrama bir isim vermelerini ister; bunun başlık, tema, imaj olabileceğini belirterek, beklemeden yazmalarını ister. Rico öğrencilerinden çok şey istediğini düşünerek sinirle bekler. Sonunda yedi öğrenci gönüllü olarak okumak ister ortaya çıkan sonuç herkesi şaşırtır” ( Rico 2000 : 92-94 ).

Çalışmada da görüleceği gibi bu konuda şiir türü çok elverişli olmakla beraber, masal, hikaye ve romandan alınacak bir bölüm de etkili olabilir.

Bu çalışmalarda öğretmenin dikkat edeceği nokta güzel örnekleri getirmek ve onları en etkili şekilde yazmak ( okumak veya anlatmak ) olmalıdır.

## 1.2.2. KELİME AĞLARI OLUŞTURMA (CLUSTER) İLE ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

**Kelime ağları oluşturma** “Cluster, sihirli anahtardır. Gerçekte o doğal yazmada bir maymuncuktur”, “Cluster, çizgisel olmayan beyin fırtınasına benzeyen serbest çağrışım yöntemidir.”

“Clustering – yani fikir ve tasavvurun birbiriyle uyandırdığı çağrışımlar sayesinde kurulan bağlantılar – imgesel düşünmenin (beynin) bir işlevidir.”

“Cluster kendi kendinin yapılanmasını sağlayan bir süreçtir.”

Yukarıdaki tanımlar bu metodun geliştiricisi Gabriele Rico'nun “**Doğal Yazma Yolu**” ( Writing the Natural Way 2000) adlı kitabından alınmıştır.

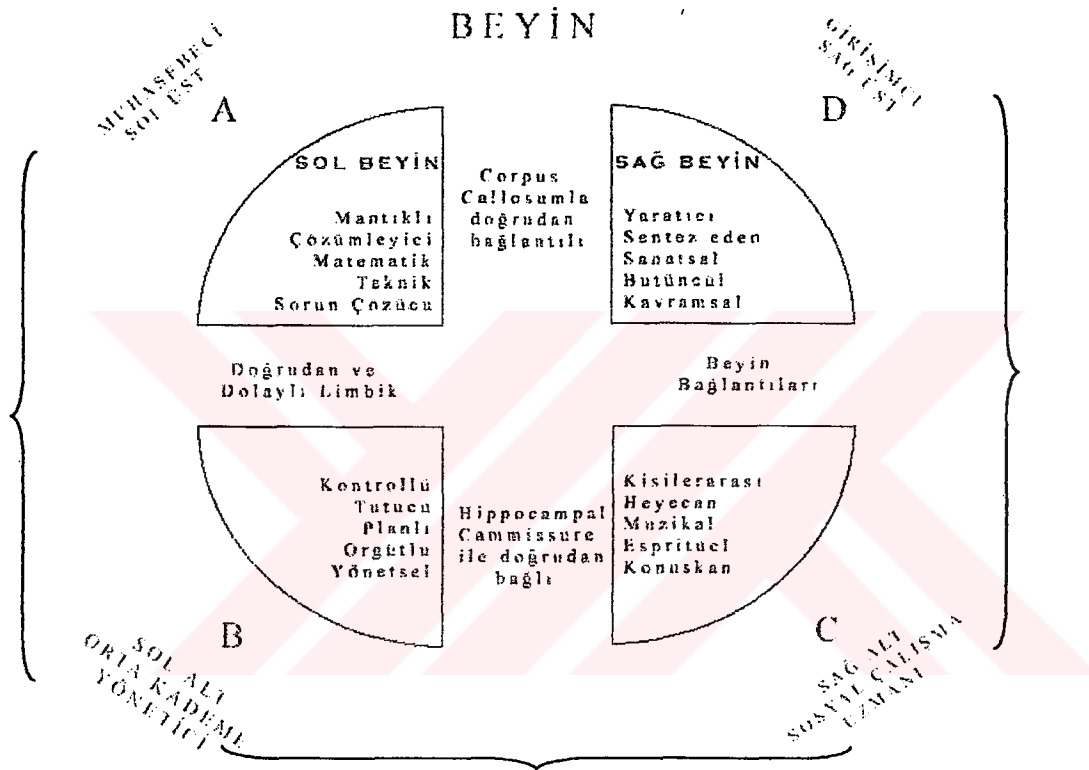
Yazar uzun süre yaratıcı süreçle ilgili çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarına şu iki söz yön verir; ilki Romancı Henry James'in “Hiçbir şey bir bütün olarak ele alınıp, anlatılamaz. Biz sadece anlam gruplarının anlattığı şeyi anlayabiliriz.” sözüdür. İkincisi ise eleştirmen Northrop Fiye'nin “ Her kelime veya ifadenin bir anlamı, bir melodisi ve çağrışım merkezi vardır, bu merkez denizin içindeki daireler gibi gittikçe büyürler.” sözüdür.

Daha önce de belirttiğimiz gibi bu metodu ülkemize “**Cluster Metodu, Yaratıcı Kompozisyon**” adıyla tanıtan Prof. Dr. Gönül Durukafa'dır ( 1992 : 83-114 ). Yazar bu metodu öğrencilerine uyguladığında aldığı sonuçtan memnundur.

“Uygulama sonucunda, anlatım bozukluklarının önemli ölçüde azaldığını, noktalama işaretlerinin daha doğru kullanıldığını ve yazım hatalarının hemen hiç kalmadığını gördüm” ( Durukafa 1992 : 84 ).

Yukarıdaki tanımlamalardan anlaşılacağı üzere bu metod son yıllardaki beyinle ilgili bilimsel araştırmalara dayanır. Artık hepimiz beynimizin sağ ve sol olmak üzere iki (Hatta dört çeyrek) yarımküreden oluştuğunu, yarım kürelerin

birbirlerinden farklı işlevleri gerçekleştirdiğine, sağ beynin hayal gücü, renk, müzik, ahenk ve coşkusal duygu gibi işlevleri yaparken sol beynin işi daha çok matematik, dil, mantık, analitik gibi planlı, ayrıntılı ve ardışık düşünme gibi işlevleri yerine getirdiğini biliyoruz. Her gün beynin çalışma sistemini gösteren şemalar geliştiriliyor ( Şekil 4 ).



**Şekil 4- Tüm Beyin Yaratıcılığı**

Özetlemek gerekirse beynimizin sol yarım küresinin mantıksal düşünce ile sağ yarım küresinin ise hayal gücü ile ilgili işlemlerle özelleştirdiği.

Araştırmaların ortaya koyduğu bir başka gerçek de çoğunlukla beyinlerinin bir yarısını kullanmak üzere eğitilmiş bireylerin diğer yanlarla ilgili zihinsel etkiler için diğer beyinlerini kullanamadıklarıdır (Özden 1999: 52, Buzan 1999:26). Belli bilişsel yeteneklerle doğan insanların doğuştan getirdikleri zihinsel yapıdaki sağ ve sol yarım küreyi kullanma eğilimi zaman içinde

kökleşmekte ve beyin başatlığı kavramını oluşturmaktadır (Özden 1999: 53). Yani bazılarımız beynin daha çok sağ yarısını, bazılarımız da sol yarısını kullanırız. Eğitim sistemi bir tür veya diğer tür zihinsel etkinliklere daha çok yer vererek beynin o kısmının baskın olmasını sağlar. Ülkemizdeki durumu Özden 'in (1999: 54) şu sözleri ortaya koyar:

“Okulların analitik ve mantıksal düşünceye ağırlık vermesinden dolayı yaratıcı yetenekleri gölgelediği veya körelttiği kabul edilmektedir. Öğretmenlerin yanında ana-babalar ve işverenler de hep analitik düşünceye değer vermekte; çocuğun imajinatif, duygusal ve sezgisel yanları ihmal edilmektedir.

Oysa eğitim sisteminden beklenen öğrencilerin beyinlerinin sadece bir yarısının etkinliklerini kredilendirip, diğer kısmını ihmal etmek yoluyla insanoğlunun kapasitesinin yarıya indirmesi değildir”.

Ancak bazı fonksiyonların bir yarım kürede daha baskın olması, diğerinin bu fonksiyonlara katkı yapmayacağı anlamına gelmez, sonuçta beyin bir bütün olarak işlev görmektedir (Yıldırım 1998:12). Beynimizin iki yarısı birbirlerinden farklı olmaktan çok birbirlerine benzemektedirler ve hemen hemen tüm zihinsel oluşumlar için beraber çalışmaları gerekir (Bentley 1999:34) .

Bu alandaki çalışmalar iki yarım küreyi kabul etmekte fakat beyni bir bütün olarak değerlendirmektedir. Beyinle ilgili çalışmaları eğitime uygulayan araştırmacı Herrmann'ın iddiası şöyledir:

“ Yaratıcılığın kaynağının beyin olduğu ve yalnızca bir bölümünün değil beynin tümünün yaratıcılığa kaynaklık ettiği” (San 1993 : 79).

Levy'in ulaştığı sonuç da aynıdır:

“Mantık beynin sol yarım küresi ile sınırlı değildir. Ne yaratıcılık, ne de sezgi yeteneğinin sağ yarım küreye ait olduğuna dair de hiçbir kanıt yoktur. Aslında gerçek yaratıcılık ve sezgi beyin yarım kürelerinin işbirliği ile sağlanır”(Sungur 1997:121).

Benzer görüŖler Senemoğlu tarafından Ŗöyle dile getirilir:

“Beynin iki yarım küresi korpus kallosyum adı verilen sinirsel bir bağ aracılığıyla iletiŖim kurmakta, herhangi bir öğrenmeye her ikisi de katkıda bulunmaktadır. Hiçbir yarımküre bir diğerinden daha üstün değildir. Her ikisine de ihtiyacımız vardır”(Senemoğlu 1997:378).

Beyinle ilgili bir baŖka çalıŖma da beyindeki nöronların yapısını inceleyerek beynin bilgiyi nasıl iŖlediđini öğrenmektir. Beyin kendine özđü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karŖılaŖtırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi gösterme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi iŖlevleri yerine getirir. Bu hem kalıtımla, hem de çevreden kazandığı etkileŖimle olur. Beynin bilgiyi iŖlemesiyle ilgili çalıŖmalar hücre grupları veya hücre topluluğu kavramını ortaya çıkarmıŖtır. İnsanların karŖılaŖtıđı her nesne, beyinde hücre topluluğu olarak adlandırılan birbiriyle bağlantılı bir dizi nöronlardan meydana gelmiŖ karmaŖık bir sistemdir (Özden,1999:37). Hücre topluluğunun büyüklüğu veya küçüklüğu karŖıladıđı nesneye veya olaya bağlı olarak deđiŖir. İnsanın uyarıcı bakımından zengin bir çevre içinde yaŖaması, onun biliŖsel geliŖimi için gerekli olan hücre gruplarının oluŖumunu sağlar. İnsan ne kadar çok çeŖitli nesne olay vb. ile karŖılaŖırsa beyinde o kadar çok nesne ve olayı temsil eden hücre grupları oluŖacaktır. Çocuklukta oluŖan hücre grupları ve ardıŖık aŖamalar ise yetiŖkinlikteki öğrenmelerin temellerini teŖkil etmektedir. Bu yüzden anne, baba ve öğretmenler çocuğun uyarıcı bakımından zengin bir çevrede yetiŖmesine, nesnelere ve olaylarla sıkça karŖılaŖmasına, çevreyle iliŖkiler kurmasına, denemeler ve alıŖtırmalar yapmasına zemin hazırlamaladırlar.

Birbiriyle bağlantılı olan hücre topluluğu serisine faz ardıŖıklıđı adı verilir ve iç veya dıŖ uyarıcılarla uyarıldığında zihinde mantıksal sıra içerisinde düzenlenmiŖ bir düşünce serisi olur. Çünkü araŖtırmalar göstermiŖtir ki bilgiler beyinde alt grupları olan, bir bütün halinde hareket eder biçimde temsil edilmiŖtir (bkz. Özden 1999, Yalçın 1999, Senemoğlu 1997).



**Cluster** yöntemin kurucusu Rico da beyinle ilgili bu çalışmalarını yakından takip ederek beynin her iki bölümünün nasıl farklı işlevler yaptıklarından çok nasıl düşündükleriyle ilgilenerek sol yarım kürenin zamanla ilgili motifleri işlediğini, sistematik ve mantıklı düşünce sağladığını, dili anlaşılır cümlelerle bölümlere ayırdığını kurallı bir düşünce olduğunu bunun da önceden edinilen, öğrenilen ve kalıplaşan yapılara yol açtığını vurgulayarak sol beyni hayatımızda sürekli tekrarlanan olayları depolamaya yarayan bilgisayara benzetir. Bu sayede dünyanın bize yabancı ve karışık gelmediğini belirtir.

Sağ yarım küre ise yabancı, yeni, çok anlamlı, çelişkili ve alışılmadık düşünceleri işlemekte ustadır. Sağ yarım küre bütünü algılar. Dili de parçalara ayırmadan, bütün bir yapı olarak algılar. Bu beyin dilsel ifadeleri çok kullanır. İmgeler, sesler, mecazlar oluşturur. Kelimelere sözlük anlamları dışında anlam yükler. Sağ yarım kürenin yetenekleri çocukluk çağından itibaren gelişir. Bu yüzden doğal yazmada, özellikle başlangıç safhasında oldukça etkilidir. Yeni bir gelişiminin başlangıç evresinde sağ yarım küre önemli rol oynar. Çünkü sağ yarım küredeki hücre gruplarının iç bölgede birbirleriyle bağlantıları daha iyidir. Bu nedenle yeni materyali ve karmaşık bilgileri daha iyi algılar ve yeniliklere açıktır. Sol yarım küre ise sıralar halinde olan hücre gruplarıyla dili ve kodlarını daha iyi bir biçimde depolayabilir.

Rico, beynin her iki yarım küresini birbirine bağlayan “**Corpus Collosum**”(Beyin bağı) adı verilen sinirsel bağa önemli görevler düştüğüne, yaratıcılığın ve doğal yazmanın beyin yarım küreleri arasındaki geçiş ile sağlandığı kabul edilir. Doğal kompozisyonun, yaratıcı düşüncelerin olduğu başlangıç aşamasında beynimizin sağ yarım küresinin daha önemli olduğunu, daha sonraki üretim aşamasında ise beynin sol yarım küresinin önemli olduğunu kabul ederek doğal yazmayı ve yaratıcılığı geliştireceğine inandığı yöntemini geliştirir.



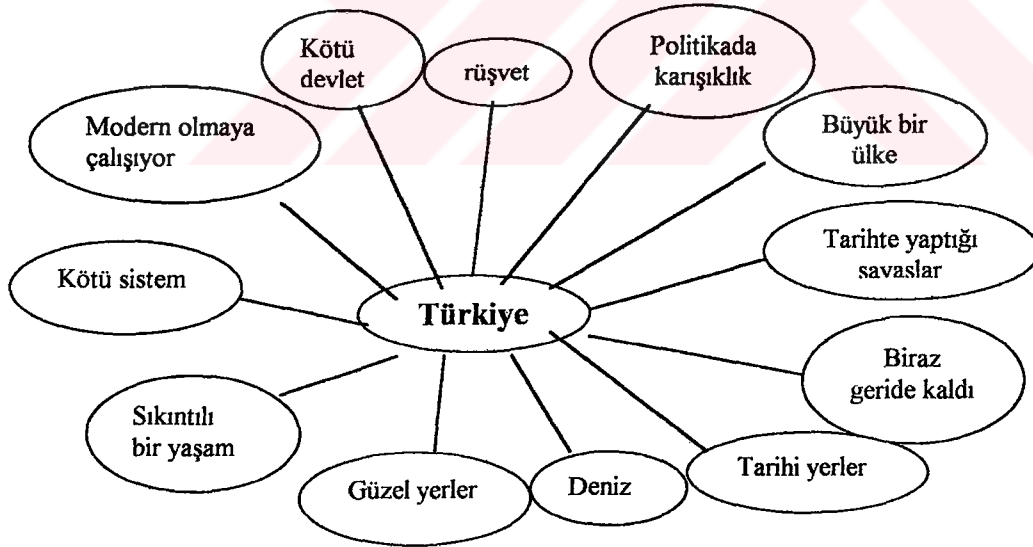
### 1.2.2.1. Kelime Ağları Oluşturma (Cluster) Yönteminin Uygulanması

Daha önce belirttiğimiz gibi beynimiz bilgileri kendi arasında bağlantılar kurarak depolar. Bu hücre grupları sağ yarım kürede geniş ve çoktur. Bu hücre grupları çeşitli uyarıcılarla ortaya çıkarılırsa o konuyla ilgili beyindeki bütün bilgiler ortaya çıkmış olur. Bu hücre gruplarını uyaran şeye yazar **öz** veya **çekirdek** adını verir. Bu öz bir kelime, bir ifade, bir şiir, bir resim vb. olabilir. Öğretmen tarafından verilen ya da öğrenci tarafından seçilen çekirdek kelime boş bir sayfaya yazılıp daire içine alınır. Sonra bu çekirdekle ilgili akla gelen düşüncelerin yazılıp daire içine alınması ve çekirdeğe oklarla bağlanması istenir. Birbirini izleyen çağrışımlar birbirlerine oklarla bağlanır. Burada öğrencilerin serbest olması, akıllarına gelen her çağrışımı hiçbir şeyden çekinmeden yazması ve daire içine alması gerekir. Çünkü **çekirdek kelime** her insanda değişik çağrışımlar oluşturur. Her kelime, her deyimim imgelerle düşünmenizi sağlayan bir gücü vardır. Kelimenin sözlük anlamını bilin veya bilmeyin bu kelime sizin imgelerle düşünme alanınıza girdiğinde mıknaş gibi imajları, duyguları ortaya çıkarır. Dolayısıyla bu kelimeyle ilgili olarak beyne yüklenen imajlar, duygular, düşünceler, anılar hepsi ortaya çıkar. Hangisi kişide en derin izi bıraktıysa ona **odaklanır**. Yazar bunu iç sesi olarak ele alır. İçinizden bir ses oluşan çağrışımlardan birine odaklanır, aradığım bu, bu konuda yazmalıyım diye bir ses duyduğunuzda çağrışımı kesin ve yazmaya başlayın der. Bunun da aniden ve kendiliğinden olduğunu bildirir.

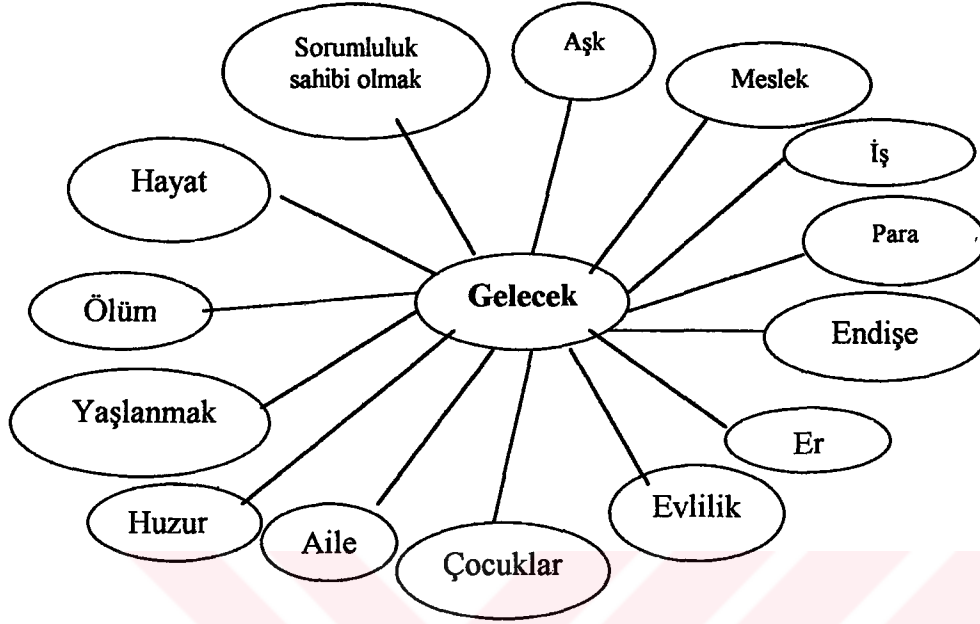
Böylece öğrenciler düşüncelerini geliştirip **odak noktalarını** seçmiş olurlar. **Odak noktasını** seçtikten sonra bununla diğer çalışmalar arasında bağlantılar kurar ve sıralamalar yaparlar.

Yazar **seçme imkanını** ve **odak noktasını** da doğal yazmanın en önemli özelliği olarak kabul eder.

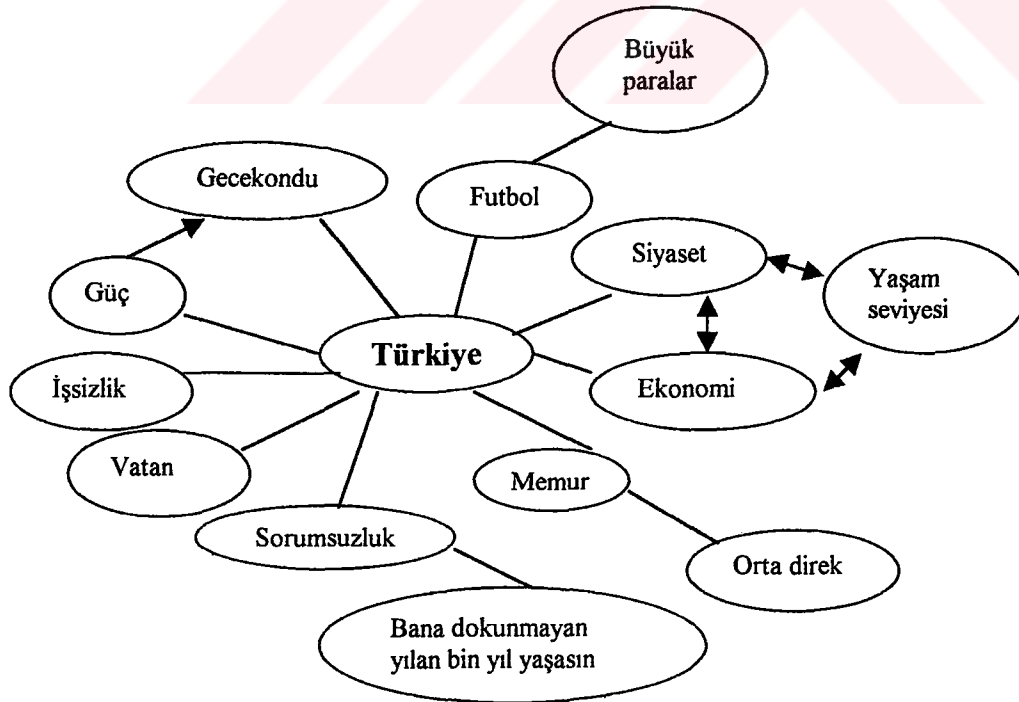
Araştırmacı tarafından öğrencilere kelime ağı oluşturma (Cluster) yöntemi anlatıldı ve onlardan “Türkiye” ve “Gelecek” kelimeleriyle ilgili kelime ağı oluşturmaları istendi. Çarpıcı olması açısından şekil 5 ve şekil 6’daki iki uygulama örneğini seçtik. Birinci öğrenci; **Shenay N.Güçel**, İngilizce öğretmenliği 1.sınıf İ.Ö. öğrencisi. Babası Türk, annesi İngiliz. Üniversite öğrenimine kadar İngiltere’de yaşamış ve okumuş. İkinci öğrenci; **Engin Yüce** Fen Bilgisi Öğretmenliği 1.Sınıf İ.Ö. öğrencisi, Türkiye’de doğup büyümüş.



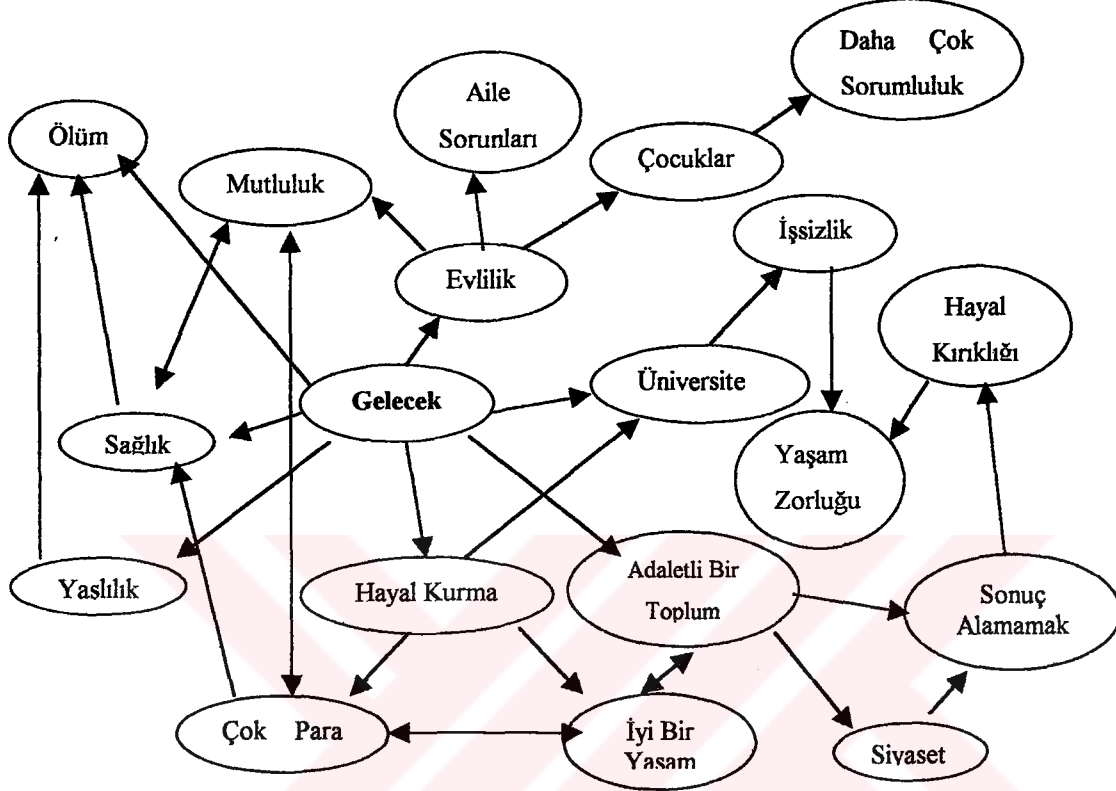
Şekil 5.A. Shenay’ın “Türkiye” konulu kelime ağı



Şekil 5.B. Shenay'ın "gelecek" le ilgili kelime ağı



Şekil 6.A. Engin'in "Türkiye" ile ilgili kelime ağı



Şekil 6.B. Engin'in " gelecek" le ilgili oluşturduğu kelime ağı

Şekillerden de görüleceği gibi bu yöntem tamamiyle öğrencilerin kişisel deneyimlerine ve algılamalarına dayanıyor. Kişisel farklılıklar ve tercihler ön plana çıkıyor. Bugünkü eğitim sisteminin savunduğu öğrenci merkezli öğretimi gerçekleştiriyor.

Bu yöntem imgelerle düşünmeyi geliştirir ve yaratıcı görüşlerin oluşmasını sağlar.

Kelime ağı oluşturmanın en önemli özelliği her şeyin serbest olması, doğru ve yanlış biçimin olmamasıdır. Bu da düş gücünü besler.

"Düş gücü, ancak insanın düşünme yeteneği serbest bırakıldığında ve sonsuz bir iştahla beslendiğinde en güzel ürünlerini verir. İnsan beyni düşünme yönünden sınırlandırıldığında bir takım

dogmatik yasaklar ve kurgulamalar yerleştirildiğinde artık düş gücü yok olmuştur” (Noyanalpan 1993 : 44).

**Kelime ağı oluşturmak** kelimeleri ve cümleleri kağıda rasgele dizmek değildir. Düşüncelerin ve tasavvurların çağrışımlarla birbirine bağlanması demektir. **Kelime ağı**, tıpkı üzüm, karanfil, kiraz, örümcek ağı (veya yumurtası) gibidir. Ya da bu yöntemi uygulayan bir öğrencinin benzettiği gibi bir çiçek dalıdır. Her bir gonca dalı kendi ana dalında bulunur, filizlenir, gelişir fakat her zaman kendi ana kaynağı ile bağlantılıdır.

**Kelime ağı** bir taşın denize atıldığında meydana getirdiği dalga halkaları gibi bir merkezden yayılır. Bu merkez öğrencinin yazısındaki bakış açıdır, yöndür, anafikirdir.

**Kelime ağı** zorlanmadan oluşturulan estetik bir bütündür. **Cluster**'le oluşturulan ağ, düşünce parçalarını birleştirerek bir bütünü oluşturur. Bütünü görmemizi sağlar. Üstelik bu bütün zorlanmadan gerçekleşir.

Bu yöntemin önemini Yalçın (1999:38) şöyle dile getirirken:

“Yazmada amaç bir çıkış noktası oluşturmaktır. Belli bir konu üzerinde beyin fırtınası olarak adlandırılan ve akla gelen her kavramın önce dışa vurulup sonra değerlendirilmeye alındığı ve zihinsel temsillerin canlandırıldığı bu yöntem sonucunda hem bireysel deneyimlerin farklılıklarına hem de kültürel farklılıklara bağlı olarak çok zengin bir liste oluşacaktır. Çeşitli düzeylerde karar alınmasını gerektiren yazma sürecindeki bu işlemlere de ilişkilendirmeyi sağlayan bağlantı bir süzgeç gibi işlev görecektir”.

Yüksel Özden ise şunları der:

“İnsanın dış dünyayı algılaması belirli kabullenmeler üzerine bina edilmiş zihin modelleri aracılığı ile olur. Bu zihinsel modeller inanç, değer ve yaşam biçimleriyle, bireyin sahip olduğu kültür ve ön bilgiler tarafından şekillendirilir. İnsanoğlu sahip olduğu zihin modellerine dayanan referans noktalarını, kendisine ulaşan verileri yorumlamak, muhakeme etmek ve anlamlandırmak için kullanılır.

Sınıftaki öğretim, öğrencinin bilgi üretmesine yol açabilmesi için öğrencinin sahip olduğu bu referans noktalarını dikkate alması gerekmektedir” (Özden 1999 :2).

İşte bu referans noktalarını dikkate alan ve harekete geçiren anahtar kelime ağı oluşturmaktır..

Bu yöntem araştırmacı tarafından değişik seviyedeki öğrenci gruplarına uygulanıp, değerlendirilmeleri istendiğinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu yöntemle kompozisyon yazmak öğrenciler için eğlenceli, kolay ve her zamankinden hızlı olmuştur. En büyük olumlu etkisi ise öğrencide yazma için istek uyandırmış ve düşüncelerini geliştirip planlama yapmalarını kolaylaştırmıştır. İşte birkaç örnek :

“Bu sistemi çok beğendim. Çünkü insan çok fazla zorlanmadan keyifle yazıyor. Bundan sonra hep bu yöntemi uygulayacağım.”

“Bu yöntem insanı yazı yazmaya teşvik ediyor. İnsanın içinden kompozisyon , yazı yazmak geliyor. Bu yöntemle daha kolay yazı yazılıyor. Bundan sonra bu sistemi kullanacağım” ( bkz. Ek: 1 ).

Artık eğitimden beklenen gençlere hem kültürel kimliği aktarmak hem de onları yaratıcı, iletişime açık; toplumun ve kişinin hayat seviyesini yükseltecek şekilde yetiştirmektir. Bunu geleneksel yöntem ve tekniklerle , kalıplaşmış bir programla gerçekleştirmek zordur. Çağımızda kişiler özellikle yaratıcılık yönünde yetiştirilmesi gerekmektedir. Gelişmek, ileriye gitmek bir kişi yerine toplumun bütün fertlerinin düşünmesi, aklını kullanması ve özgür düşünceye ulaşmasıyla mümkündür.

Demokrasinin değerinin her geçen gün daha iyi anlaşıldığı ,kişisel hakların ve farklılıkların vurgulandığı bir dünyada öğrencileri belli bilgileri belli kalıplar içinde yazmaya zorlamak mümkün değildir.

İşte “kelime ağı”nın önemi burada ortaya çıkar. Bu yöntem öğrencilerin kişisel farklılıklarını ve tercihlerini özgürce yazmalarını sağlar. Onların herhangi bir konudaki yaşanmış ya da edinilmiş bilgilerini ortaya dökmelerinin ve onlar arasından seçim yapmalarını , onlar arasında ilgi kurmalarını sağlar. Düşüncelerin formüle edilmesini öğretir. Alternatif düşünme alışkanlığı kazandırıp, esnek düşünceyi geliştirir.

Bu konuyu destekler mahiyetteki görüşlerini Göğüş şöyle dile getirir :

“Öğrencilerimizi iyi yazmaya alıştırmak için birkaç anlatım formülü öğretmek yarar sağlamaz; güzel yazmak, sadece bazı formülleri maharetle kullanmak değildir. Böyle bir yazma öğretimi, eskinin belli biçimler ve anlatım kalıpları içinde kalan “inşa” dersleri yöntemine dönmek demektir. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir; onlar yazılarında belirecek asıl değer, bu kişilik ve özellik olacağına inandırılmalıdır. Yazma da konuşmak gibi düşünmeye dayanır; öğrenilmiş sözlerin yinelenerek bildirilmesi değildir”(Göğüş 1978 : 240).

Özetlemek gerekirse **kelime ağı** oluşturma, yaratıcı düşünceyi geliştirici, yaratıcı yazma yöntemlerinin en etkilisidir.

**Kelime ağı** sayesinde yazmak için verilen konu hakkında öğrencinin zihninde bulunan bilgilerin hepsi kağıt üzerine dökülür. Böylece öğrenci o konunun bütününe görür. Üstelik kağıt üzerine dökülen bilgiler öğrencinin etkin olarak sahip olduğu bilgilerdir. Bunların kimini yaşayarak, kimini okuyarak, dinleyerek veya televizyon seyrederek edinmiştir. Verilen konu her insanda farklı farklı duygu, düşünce ve imajlar oluşturacaktır. Yani konuyla ilgili kişisel farklılıklar ön plana çıkacak ve bu da aynı konuya farklı bakış açıları getirecek, orijinal metinler ortaya çıkaracaktır.

Öğrencilerin yazılı anlatımda en çok zorlandıkları nokta yazının odak noktasını belirleyememelerdir.**Kelime ağı** bu zorluğu doğal yoldan ortadan kaldırır. Öğrenciler çağrışım oluştururken içlerinden benim

aradığım bu, bu konudan ben bunu anlıyorum diye bir ses duyarlar. İşte bu yazılarının odak noktasıdır.

Odak noktası bu kadar kolay belirlendikten sonra bu odak noktasıyla diğer çağrışımlar arasında ilgiler kurulur ve bunlar kendi aralarında bir sıralamaya tabii tutulur. Dolayısıyla **kelime ağı oluşturmak** yazının planlamasını da kolaylaştırır.

Yine yazılarına bir türlü uygun başlık bulamayan öğrenciler için **kelime ağı** gerçekten büyük bir kolaylık sağlar. En azından seçtiği odak noktasını başlık olarak kullanabilir.

Öğrenciler **kelime ağı** oluştururken kavramlardan, sembollerden ve mecaz anlamlı kelimelerden faydalandıkları için kelime hazineleri de gelişir ve anlatımları daha edebi özellik taşır. **Kelime ağı** oluşturarak yazmanın başarılı olması için kelime ağının iyi oluşturulması gerekir. Bu da zengin kültür birikimi yani uzun süreli ön hazırlık gerektirir. Öğrencilerini iyi tanıyan öğretmen, onların ilgi alanlarından ve kültür birikimi olduğunu bildiği alanlardan konular seçerek, **kelime ağı** oluşturmalarına yardım ederse, yazılı anlatımda başarılı sonuçlar elde edilecektir.

Yapılan uygulamalarda bu yöntemle yapılan yazma çalışmaları diğer yöntemlerle yapılan çalışmalardan daha başarılı olduğu görülmüştür. **Tablo 11 ve Tablo 12** (bkz.s.152-154) incelendiğinde kelime ağı oluşturarak yapılan hazırlıklı yazma çalışmalarında öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir.



## 1.2.2. BEYİN FIRTINASI YAPARAK ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMASI

**Beyin Fırtınası**, 1930’lu yıllarda Alex Osborne tarafından geliştirilen bir yöneticilik tekniğidir (Rawlinson bty : 44, Sungur 1997 :258, Özden 1999 :144). Tekniğin temelleri Hindu din öğretmenlerinin dört yüz yıldan beri dinsel gruplarıyla yaptıkları çalışmalardan alınmıştır.

Zamanla terim esas anlamını kaybederek bir masanın etrafında oturan insanların akıllarına gelen her şeyi birbirine söylemesi şekline dönüşmüştür. Bu gerçek bir beyin fırtınası olmaktan uzaktır.

“**Beyin fırtınası**”nın temeli bir konu veya problemle ilgili fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır. Rawlinson beyin fırtınasını “çok sayıda fikri, bir grup insandan kısa sürede elde etme tekniklerinden biri” olarak tanımlar ve önemli olanın çok sayıda fikir üretmek olduğunu, en akla uygun olmayan hatta aptalca fikirlerin bile işe yarar bir yerinin bulunduğunu vurgular.

Dolayısıyla **beyin fırtınası** hiç bir tür eleştiririnin olmadığı bir ortamda gerçekleşerek yaratıcı fikirlerin oluşmasını sağlar.

**Beyin fırtınası** kişilerde çeşitli durumlar için varsayımlarda bulunma alışkanlığı kazandırır.

İnsanlığın birbirlerinin ürettikleri düşünceleri kullanarak yeni düşünceler ürettikleri ve mümkün oldukça çok sayıda alternatifin gözden geçirildiği beyin fırtınası süreci hem yaratıcı düşünceye zemin hazırlar hem de insanların diğer düşüncelere saygı duymasını sağlar. Tüm bunların kısa zamanda yapılması da bir başka faydadır.

**Beyin fırtınasından beklenen başarı elde edilmesi için şu noktalara özellikle dikkat etmek gerekir.**

1. **Eleştirmemek** : Oturuma katılanlar ürettikleri fikirlerin yargılanmayacağından emin olmalıdırlar. Bu güven onlara verilmelidir.
2. **Serbest düşünce**: Üretilen düşüncelerin belli kıstaslara uymak zorunluluğu olmamalıdır. Kimi zamanlar en çılgın ve en saçma olanları en iyisidir.
3. **Çok üretim**: En temel esas, mümkün olduğunca çok fazla miktarda fikrin ortaya çıkmasıdır. Çünkü bunların arasından faydalı olanların bulunma ihtimali çok daha fazla olur.
4. **Yeni bileşimler ve gelişimler** : Katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden etkilenecek yeni fikir geliştirmeleri gerekir.

Bu listeyi geliştirmek mümkünse de bu özellikler olmadan beyin fırtınası uygulanamaz (Rawlinson ytb:47, Sungur 1997: 260, Özden 1999:145) .

Beyin fırtınasında bu dört temel ilkenin yerine getirilmesi iyi bir grup liderine bağlıdır. Grup liderinde aranacak özellikleri Sungur şöyle belirtir :

“Lider grubun başarı ya da başarısızlığını belirleyecek kişi olduğundan dikkatli seçilmelidir. Lider, aynı zamanda grubu ileri götüren, rahatlatan, grup atmosferini dostça ve informal biçimde sürdüren kişidir. Bir çok görevi birden yerine getirir. Sorunu bulmak, katılanları seçmek onları gruba hazırlamak, tüm grubu tartışmaya sürüklemek, oturumu beyin fırtınası ilkelerine uygun biçimde yönlendirmek, liderin dikkatle oynaması gereken rollerdir (Sungur 1997:238-259).

Beyin fırtınasına katılacakların sayısı en az beş ile altı kişiden oluşmaktadır. İdeal sayı ise on iki kişidir.

Etkili bir yaratıcı düşünme yöntemi olan beyin fırtınası yazma eğitiminde çok kullanışlı bir yoldur. Özellikle genel ve geniş konularda (çevre, alkol, trafik vb.) uygulamaya müsaittir.

Ön hazırlıkta **beyin fırtınası** öğretmenin liderliğinde yapılır. Öğretmen bu yönteme uygun olan bir konu seçerek tahtaya yazar. Hatta bir konu yerine birkaç konu yazıp bunlar arasından sınıfça en çok istenilenin seçilmesi daha uygun olur. Bu seçimi yapmada öğrencileri etkileyen çağrışımlar ve sebepleri açıklanır.

Sonra öğretmen, seçilen konuyla ilgili düşüncelerini anlatır. Hatta kısa ifadelerle ya da kelimelerle tahtaya yazar. Ürettiği düşüncelerin her birini öğrencilerine açıklar. Öğrencilerin de düşünceler önermeleri istenir ve onlar da tahtaya ilave edilir. Burada sınıfların kalabalık olması bir ders saatinin bunun için yetmemesi gibi kaygılar akla gelebilir. Ancak öğretmen isterse bunu aşabilir. Kalabalık sınıflarda her sıradan birlikte fikir üretmeleri istenebilir. Hatta iki, üç sıranın birlikte fikir üretmesi yoluna gidilebilir. Öğretmen mümkün oldukça öğrencilere rahat bir ortam sağlamalı onları bu grup çalışmasının içine çekmelidir. Tahtada üretilen fikirlerin geliştirilmesi yapıp yazma çalışmalarına geçilir. Bu sürenin mümkün olduğunca kısa tutulması on-on beş dakikayı aşmaması gerekir. Yoksa öğrencilerin ilgileri dağılır.

Bu yöntem şu şekilde de uygulanabilir. **Beyin fırtınası** yapılacak konu verilir. Birkaç dakika öğrencilerin düşünmeleri istenir. Sonra sınıf beşli gruplara ayrılır. Önce gruptan bir öğrencinin konuyla ilgili düşüncelerini bir kağıda yazması istenir. Birkaç dakika sonra ona, bir öğrencinin katılıp, başka düşünceleri kağıda ilave etmesi istenir. Birkaç dakika sonra diğerleri katılarak önceki düşünceleri gözden geçirerek yeni düşünceler üretmeleri beklenir. Daha sonra her grubun ürettikleri düşüncelerden iki veya üç tanesini (grup çoksa bir tanesini) tahtaya yazması ve açıklaması istenir. Tahtaya yazılan düşünceler değerlendirildikten sonra yazmaya geçilir.

Başka bir çalışma tarzında ise öğrencilere yazmak için bir konu verilir. Ellerindeki kağıtlara düşüncelerini yazıp yanındaki arkadaşına, yeni düşünceler üretmesi için vermesi istenir. Bu işlem öğrencilerin aklına yazacak bir şey gelmeyene kadar devam eder. Sonra kağıtlar toplanır, değerlendirmeler yapıp yazma çalışmasına geçilir.

### 1.2.3. RESİM KULLANARAK ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Resimlerin dil öğretimindeki büyük rolü herkesçe kabul edilmiştir. Yazma çalışmalarında da **resim** ve **karikatürler** kullanılabilir. Maalesef ülkemizde bu konu ihmal edilmiştir. Oysa İngilizce öğretiminde resimler yazma için değerli kaynaklık görevi üstlenmiştir. “**Yazmak İçin Resimler**” adlı kırk yedi sayfalık kitabında Stephens (1996 ) yirmi iki sayfayı dizi resimlerine ayırmıştır. Karşılıklı iki sayfanın ilkinde genellikle üç, dört çerçeveden oluşan sıra resimler yerleştirilmiş, karşı sayfada ise resimleri kavramaya yönelik sorular hazırlanmıştır.

Resimlerde görülenler birkaç paragrafla anlatılmış ve öğrencilerden bunları sıralamaları istenmiştir. Bazen de ilk paragrafta kullanılacak cümleler düzensiz olarak verilmiş ve öğrencilerin düzenlemesi beklenmiştir. Kimi zaman noktalama işaretlerini yerleştirmeleri, kimi zaman da son paragrafı onların yazmaları gerekmiştir. Bu çalışmalarda dikkat çekici bir nokta resimde görülenlerin hepsinin yazılmasını istemek yerine resimleri kavratarak, bazı bölümlerini yazmak ancak yazarken sıralamada veya noktalamada yanlış veya

eksikler bırakmak onları da öğrencilerin gidermesini istemek. Öğrencilerden ancak bir veya iki paragraflık yazılar beklemektir.

Seçilen resimler Yıldız Falı'ndan, Robin Hood'un Günü'ne, Pizzanın Yapılışı'ndan Tarzan'ın, Tek Boynuzlu Atın, Uçan Halı'nın Hikayesi'ne, İskoçya Manzarası'na, Sahildeki Eğlence'ye, Sirkteki Hayat'a kadar çok değişik alanlardan seçilmiştir.

Bunların dışında günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlar da resimlerle yansıtılır. “ Bir probleminiz mi var ?” başlığıyla üçerli çerçeveden oluşan a ve b diye ayırt edilen iki farklı resim çerçevesi hazırlanmıştır, karşıki sayfada “a” karesindeki resimle ilgili bir metin oluşturulmuş öğrencilerin de benzer bir şekilde “b” karesindeki resimle ilgili bir metni oluşturması istenmiştir.

Dikkat edileceği üzere yazmak için öğrenciye, yönlendirme, planlama dahil her türlü yardım yapılmaktadır. Bu da yazma çalışmalarını zevkli hale getirip dersi tek düzelikten kurtaracaktır.

**Sıra resimlerini yazılı anlatımda kullanmanın önemini White şöyle dile getirir :**

“Kelime ve düşünce yaratma aleti olarak resimler çok verimlidir. Özellikle çok geniş ve farklı yorum fırsatı veren ve belirsizlik bulunan sıra resimleri yazının sonuçlandırılması ve teşvik edici bireysel cevaplar için mükemmel bir temeldir. Özellikle kelime gelişiminde teşvik edici olarak kullanılmaya elverişlidir” (White 1997:35).

**Sıra resimlerinden hareketle hem grup hem de bireysel olarak hikaye yazma çalışmaları yapılabilir.** Sınıf mevcuduna göre öğrenciler beşerli, altışarlı gruplara ayrılır; her bir gruba sıra resimlerinden farklı biri verilir ve öğrencilerden önce resimle ilgili kelime üretmeleri sonra da onun hikayesini anlatan cümleler yazmaları istenir. Bunlar bittikten sonra her grup kendi resmini sınıfa göstererek

yazdıkları cümleleri okurlar. Daha sonra yazılan cümleler bütün sınıfın katılımıyla düzeltilerek hikaye olacak şekilde sıraya konulur.

Sıra resimlerle ilgili başka bir uygulama da şöyle yapılabilir:

Öğretmen sıra resimlerle ilgili sorular hazırlar, her bir resimdeki olayları öğrencilerin cevaplamasını ister. En iyi cevabı tahtaya yazar. Bütün sorular kullanıldıktan sonra öğretmen öğrencilerden bu cevapları kullanarak bir metin oluşturmalarını ister (YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Öğretmen Kitabı 1997 : 11.3-11.4 ).

Bu tür çalışmalar öğrencinin dikkatini sürekli canlı tutacaktır. Bulmaca çözer gibi zevkli gelecek, yazma becerisi oyun içinde gerçekleşecektir. Bu şekilde yazma becerisi kazanan öğrenci ileride bunu gerektiği yerde kendini ifade etme aracı olarak rahatça kullanacaktır.

Manzara resimlerinden hareketle hikaye yazma çalışması da yapılabilir (YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Öğretmen Kitabı 1997:114). Önce herhangi bir kitap veya dergiden uygun bir resim seçilebilir. Mesela bu bahçe içinde bir ev resmi olabilir. Öğretmen resimle ilgili öğrencilere sorular sorarak onların mantıklarını çalışmalarını ve hayal güçlerini geliştirmelerini sağlar. Gerekirse onlara yorum yapmaları için ipuçları verir. Hayallerini zorlamak isterse ipuçları vermeksizin de yazma çalışması uygulanır (Mac Gregor 1997:94). Çalışmaları öğretmenin hayal gücüne göre renklendirmek de uygundur.

Büyütülmüş karakter resimleri her öğrencinin onu farklı yorumlamasına ve farklı bir bakış açısı getirmesine zemin hazırlar. Bu da farklı kelimeler yaratmak ve bireysel cevaplamalar için oldukça önemlidir. Uygulama için seçilen resim bütün sınıfın görebileceği bir yere asılır. Eğer mümkünse her öğrenciye bir kopyası da verilebilir. Sonra öğrencilerden resmi anlatan mümkün olduğunca çok

kelime üretmeleri istenir. Doğal olarak bu kelimeler soyut isimler ve sıfatlar olmalıdır. Sonra bu kelimeler okutulur. Her öğrencinin ürettiği kelimelerden sınıfın mevcuduna göre bir veya iki kelime tahtaya yazılır. Sınıfça yazılan kelimeler üzerine tartışılır. Kelimeler arasındaki benzerlikler, zıtlıklar ve anlamlarındaki ayırt edicilikleri belirtilir (White 1997:37).

Bütün bunlar yapılırken öğrenciler konu üzerinde odaklanmış hatta tahtaya yazılan kelimelerin yardımıyla da yazacakları metnin iskeletini kurmuş olurlar. Artık yazmak onlar için zor olmayacaktır. “Ne yazacağım bilmiyorum ? Aklıma bir şey gelmiyor” sesleri yükselmeden zevkli başlayan oyunun sonunu zevkle tamamlayacaklardır. Resmi asıp anladıklarınızı anlatın demek de mümkündür. Fakat öğretmen öğrencilerin düşünmelerine, görmelerine, kavramalarına yardım etmelidir. İleriki aşamalarda zaman zaman tabi ki bu da yapılabilir.

**Karakter resimden hareketle yazma çalışması** araştırmacı tarafından öğrencilerine uygulandı. Öğrencilere çok geniş düşünme imkanı vereceğini düşündüğümüz bir **karakter resmi** seçilerek (bkz Ek: 2), fotokopiyle çoğaltılıp öğrencilere dağıtıldı. Fotoğraf üzerinde düşünmeleri ve hayallerini kullanarak bu fotoğraf hakkında mümkün olduğu kadar çok şey yazmaları istendi. Öğrenciler ilk kez böyle bir uygulamayla karşılaştıkları için onlara, fotoğraftaki adamla ilgili geliştirilebilecek bir hikayenin konusu verildi.”Bu adam kira ödeyemediği için ev sahibi tarafından eşyalarına el konularak dışarı atılmış biri olabilir”gibi.

Daha sonra öğrenciler düşündükleri hikayeleri yazdılar.

Öğrencilerin yazılarını incelediğimizde resmin hayal yaratmadaki önemli rolüne bir kez daha şahit olduk.

Bir öğrenci, “**Sonbaharda Kumsal**” başlıklı yazısında kendini anlatmıştır.



Küçüklükten beri müziğe tutkundur ve en büyük hayali bir kaset çıkarmaktır. Sonunda hayali gerçekleşir. İddialı bir kaset çıkarır. “Sonbaharda Kumsal” isimli şarkısına da klip çeker. Klip şarkıya uygun olarak kumsalda çekilir. Bir delikanlı kumsalda köpeğiyle dolaşırken çok hoş bir bayanla tanışır. Kısa bir süre sonra iki gencin aralarında büyük bir aşk başlar. Fakat kız bir süre sonra ortadan kaybolur. Delikanlı, kızın bir gün geri döneceği umuduyla sabah akşam kumsalda bekler. Yanında bir yatağı ve sadık dostu köpeği vardır. Fotoğraftaki adam sevgilisini beklemektedir. Bu resim klabin kapak resmi olur. Klip çok başarılı olur. Şimdilik her şey güzeldir.

Bir başka öğrenci ise farklı bir hikaye yaratır.

Kocasıyla beraber kumsalda dolaşırken uzakta birinin hareketsiz oturduğunu görürler. Merakla ona doğru giderler. Yaklaştıkça adamın hareketsiz olması onları endişelendirir. Adama yardım etmek isterler, aç olup olmadığını sorarlar. Adam hiç cevap vermez. Put gibi durur. Onu alıp eve götürmek için kaldırmak isterlerken yanlarına bir başka adam gelir. Gelen yönetmendir. Meğer bir film çekilmektedir. Fotoğraftaki adam da ailesini trafik kazasında kaybetmiş, çaresiz bir insanı oynamaktadır.

Benzer bir çalışma gazete veya dergi resimleriyle de yapılabilir. Sınıfa bir miktar uygun gazete veya dergi getirilir ve öğrencilere dağıtılır. Onlardan beğendikleri, hayallerine uygun bir resmi seçmeleri ve onu temel alan bir yazı yazmaları istenir. Veya resimlerin altına açıklayıcı bir yazı yazmaları, eğer bu yazı varsa onu değiştirmeleri gibi çalışmalarla ders renklendirilebilir.

Öğrencilerin çok sevdikleri karikatürler, yazma çalışmalarına imkan veren önemli bir araçtır. Bir dizi yazısız karikatür verilir ve öğrencilerin bu karikatürleri karşılıklı konuşmalarını veya diyaloglar hazırlamaları istenebilir. Sonra gerekirse öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını orijinaliyle karşılaştırmaları sağlanır.



**Soyut resimler** yazma çalışmalarını için oldukça çok fırsatlar verir. Öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarını sağlar.

Araştırmacı tarafından öğrencilere soyut bir resim sunulmuş ve onlardan resim hakkında düşünmeleri istenmiştir (bkz Ek: 2). Resimde bir hikaye anlatıldığını bu hikayenin ne olabileceğini, resim çekilmeden önce ve sonra neler olduğunu düşünmeleri şeklinde yardım edilmiş ve birkaç öğrencinin sözlü olarak konuşmasına izin verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden resimdeki hikayeyi yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazıları incelendiğinde resimden çok farklı ve ilginç hikayeler yaratıldığı sevinçle tespit edildi.

“Kuş Yuvası” başlıklı yazısında öğrenci, hikayesini şöyle geliştirir :

Şehrin gürültüsünden uzaklaşmak için Mert ve kalabalık ailesi, terk edilmiş liman bulunan kumsala giderler. Aile fertlerinin kimi denize girerken kimi, kumsalda oturur. Mert ise kumsal boyunca yalnız başına dolaşırken karaya vurmuş, oldukça eski bir balıkçı teknesine rastlar. Tekneyi incelerken, kumların üstünde tirtir titreyen bir kuş yavrusu görür. Onun teknedeki yuvasından düşmüş olabileceğini düşünür. Hemen yavruyu alır ve teknenin su tahliye deliğinden içeriye yavaşça koyar. Ailesinin yanına döner. Öğle yemeklerini yerlerken Mert olan biteni ailesine anlatır.

Bir başka öğrenci ise “Bir Avuç Toprak” başlığıyla vatan özlemi çeken insan için toprağa basmanın, basamasa bile avuçlamasının önemini vurgulayan hikayesini yazmıştır.

Diğer bir öğrenci yazısına “Kanıtlanmış Merak” başlığını koymuş ve oldukça farklı bir hikaye oluşturmuştur. Bir arkadaş grubu kumsalda dolaşırken, içlerinden en meraklı olan Mete hızla koşmaya başlar. Diğerleri şaşkınlık ve merakla onu izlerler. Mete, oldukça yüksek ve yukarısında iki tane deliği olan

duvar gibi engelle karşılaşır. O deliklere tutunup arkasında ne olduğunu anlamak için sıçrar. Bu arada arkadaşları ona yetişirler ve tırmanmasına yardım ederler. Mete tam kolunu delikten içeriye uzatırken bir flaş patlar. Hepsi korkar ve geri sıçrar, Mete ise yere düşer. Ne olduğunu anlamadan engelin arkasından bir adam onlara ne yaptıklarını sorar. Onlar da “engelin arkasında ne olduğunu merak ettiklerini” söyleyince adam “kum”der. Kumu plaja yaymadan önce içindeki gereksiz taşları, çöpleri ayıklarken bir fotoğraf makinesi bulduklarını ve biraz önce patlayan flaşın da o olduğunu söyler. Bu fotoğraf da o anı ve günü ölümsüzleştirmiştir. O günün anısına fotoğrafı saklar ve baktıkça gülsün mü ağlasın mı bir türlü karar veremez.

#### 1.2.4. SORU-CEVAP YÖNTEMİYLE ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

**Soru-cevap yöntemi** Türkçe öğretim yöntemlerinin en yaygın kullanılanlarından birisidir. Öğretmenin konuyla ilgili önceden veya ders anında hazırladığı soruların öğrencilere sorulması ve onlardan alınan cevapların değerlendirilmesine dayanan bir yöntemdir. Öğrencilerin düşünme, konuşma ve yorum yapma alışkanlıkları kazandırılarak medeni cesaretleri geliştirilir. Öğretmene öğrencilerin bilgi düzeylerini anlama, önceki konularla ilgi kurma, konuyu pekiştirme hepsinden de önemlisi dersi canlı tutma imkanı verir.

Soru sormanın düşünceyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edildiğini belirten Özden (1999:106-107) devamında şu tespiti yapar :

“Yüzeysel sorular yüzeysel anlamaya yol açar ve öğrencinin düşüncesini engeller. İnsanı bir yere götürmeyen sorular ölü sorulardır; sonunda zihni öldürür. Öğrencilere yüzeysel ya da ölü sorular yerine düşünmeyi uyaran derin sorular sorulmalıdır. Mantıklı, tutarlı ve

ilişkili olmaya yönelik sorular bizim bilgi, düşünce ve kanaatlerimizi yeniden gözden geçirmemize yol açar.”

Benzer bir şikayet de “Günümüz eğitim sisteminde öğrencilere büyük bir olasılıkla düşünceyi uyaran bu tip sorular sorulmamaktadır” diyen Özgüven (1999:27)’den gelir.

Biz burada soru sorma teknikleri, soru türleri ve soru cevap yöntemi üzerinde durmayacağız. Yazılı anlatımı geliştirmede soru-cevabın nasıl etkili olabileceği üzerinde duracağız.

Hemen belirtelim ki bu çalışmalarda kullanacağımız sorular bilgiyi ölçmeyi değil, düşünmeyi, yorumlamayı, tartışmayı, yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan sorulardır. Bu sorularla ölçme değil yönlendirme ve yardım amaçlanmıştır. Bu sorular öğrencilerin hem kavrayışlarını hem de dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca öğrencilerde konuya yani yazmaya istek uyandırmalıdır.

Soruların dil bilgisi kurallarına uymaktan başka bir bağlayıcılığı olmamalıdır. En alışılmadık en saçma gibi görünen sorular bazen yeni düşünceleri teşvik edip, beklenmedik cevapların alınmasına dolayısıyla ilginç bir yazının ortaya çıkmasına yol açabilir. İlginç soru, ilginç yorum, ilginç cevap demektir. Sıra dışı soru çoğu zaman öğrencileri heyecanlandırır. Derse katılım ve ilgi artar, sınıfta karşılıklı etkileşim gerçekleşir.

Soru cevap yöntemi farklı şekillerde kullanılır. Genellikle sorular öğretmen tarafından verilir ve öğrencinin cevapları içeren bir metin yazması istenir. Mesela ünlü kişilerin veya öğrencinin çok sevdiği örnek aldığı herhangi bir kişinin hayat hikayesini yazmada bu yöntem etkilidir. Böyle bir yazma çalışmasından önce öğretmen aşağıdakine benzer soru listeleri hazırlayıp öğrencilerin bu soruları cevaplayacak şekilde yazı yazmalarını ister.

1. Tanıtmaya çalıştığımız kişinin mesleği ve eğitimi,
2. Hayatının genel durumu,
3. Elde ettiği başarılar ve uğradığı başarısızlıklar,
4. Duygusal dünyası (inançları, inançsızlıkları vb.),
5. Mesleğinde yapmak istedikleri amaçları,
6. Karakteri ,
7. Diğer insanlarla ilişkileri,
8. Hayatındaki ilginç ve önemli olaylar,
9. Öğrenciyi en çok etkileyen yönü.

Öğrenciler bu soruların cevaplarını düşünerek bulacaklardır. Sorulara verilecek cevaplar, planlı bir yazının ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen yine birkaç soruyla onlara yardıma devam edebilir:

1. Yazınızda bu soruların cevaplarına ne kadar yer vereceksiniz?
2. Anlattığınız kişinin hangi yönüyle daha çok ilgileneceksiniz ?
3. Yazınıza kişinin en önemli özelliği ile mi başlayacaksınız yoksa bunu en sona mı bırakacaksınız vb. gibi, sorularla yazma çalışması sürekli öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle sürdürülür.

Benzer çalışma bayram kutlamaları, özel günler vb. konularda da yapılabilir. Türkçe öğretimine “**Tam Öğrenme**” metodunu uygulayan Sever (1995) yazma çalışmalarında bu yöntemi uygulamıştır. Öğrencilere “Gelecekte hangi mesleği seçmeyi düşünüyorsunuz ?” sorusu konu olarak verilmiş ve konu üzerinde öğrencilerin görüşlerini geliştirmek için de şu sorular sorulmuştur :

“Seçmeyi düşündüğünüz mesleğin adı nedir? Özellikleri nelerdir? Neden bu mesleği seçmeyi düşünüyorsunuz ? Sizi, bu mesleğe yönlendiren ya da yönlendirmek isteyenler var mı? Bu mesleği yapan örnek aldığınız bir kimse var mı? Bu mesleği seçecek insanlarda sizce hangi özellikler bulunmalı? Siz bu mesleği seçtiğinizde neler yapmayı düşünüyorsunuz? İnsanın istediği bir mesleği yapması, onun mutluluğunu nasıl etkiler? Bir insanı, istediği

mesleği kazanabilmesi için neler yapması gerekir ?” (Sever 1995: 180 - 181 ).

Bu sorular öğrencilerin defterlerine yazdırılır ve soruların cevaplarını içeren görüşlerin ayrı ayrı paragraflar olarak yazılması istenir.

Görüleceği gibi sorular öğrencilere önceden evde araştırmaları için verilebilir. Okulda cevaplar okunur, tartışılır ve yazma çalışmasına geçilir.

**Soru-cevap yöntemiyle hikaye yazma çalışması da yaptırılabilir.** Öğrencilere hikayenin iskeletini oluşturacak sorular verilir ve onlardan cevapları içerecek metin oluşturmaları istenir ( White 1991 : 29 ).

Daha önce de belirttiğimiz gibi bu yöntemi biz öğrencilerin yaratıcı gücünü ortaya çıkarmak için kullanıyoruz. Bilgi vermek veya bilgi ölçmek için değil. Öğretmenin soracağı sorular öğrencilerin önünü açmalı, cevapları ise yol gösterici olmalıdır. Öğretmen sorularıyla öğrencilerin aşağıdaki yeteneklerini geliştirmelidir:

- a) Analiz yeteneğini,
- b) Sentez yeteneğini,
- c) Yakınsak düşünme yeteneğini,
- ç) İraksak düşünme yeteneğini,
- d) Yeniden tanımlama yeteneğini,
- e) Alışılmadık durum veya olayları tahmin etme yeteneğini.

Bu tür sorular önceden hazırlanıp öğrencilere hazır bir şekilde sunulacağı gibi derste öğretmenin gözetiminde öğrencilere de hazırlattırılabilir.

Araştırmacı tarafından böyle bir soru listesi hazırlanmış ve bir ilköğretim okulunun son sınıfında denenmiştir. Gerek ders öğretmenin gerekse öğrencilerin olumlu tepkileri ( bkz Ek: 3 ) çalışmalarımıza hız kazandırmıştır.

Öğrencilerde yazma isteği uyandıran şeylerin başında kendi kişisel deneyimlerini paylaşmak gelir. Bunun için öğrencilerden kendilerini anlatacakları deneyimleri hakkında hiçbir şey bilmeyen herhangi bir okuyucu yerine koymaları istenir. Sonra onlardan okuyucuların böyle bir metinde cevaplandırılmasını istedikleri soruları hayal etmeleri istenir. Beş-altı dakika düşünmeleri için süre verilir. Öğrencilerin ürettikleri sorular okunup değerlendirilir, hep beraberce iyileri seçilerek belli bir düzenlemeyle tahtaya yazılır. Burada öğrencinin olayla ilgili aklına gelen her şeyi değil, okuyucu için değerli ve ilginç olan bilgileri seçmesi sağlanır. Aşağıdaki sorular geliştirilerek kullanılabilir.

- a) Olayın genel durumu ( acıklı, komik, düşündürücü ),
- b) Olayın geçtiği yer ve zaman,
- c) Olaya karışan kişiler ve özellikleri,
- ç) Olayı ve kişileri etkileyen faktörler,
- d) Olayın yazılmaya değer yönleri,
- e) Olayın yazar üstündeki etkileri.

Öğretmen gerek duyarsa rehberliği sürdürür ve öğrencilerin yazılarını planlamalarına yardım edebilir. Onlardan olayı kronolojik sırası ile mi anlatacaklarına yoksa en son noktadan başlayıp geriye doğru mu gideceklerine veya sonunda bir sürpriz yapıcaya kadar olayı saklayıp saklamayacaklarına karar vermeleri istenir.

Aynı uygulama **gezi yazıları** için de gerçekleştirilir. Yine öğrencilerden onların tanıtacakları yeri ziyaret edecek biri olmaları ve bu kişi ne gibi şeylerle ilgilenecek ve neler hakkında bilgi sahibi olmak isteyecek, düşünmeleri ve sorular üretmeleri istenir. Aynı yolla bu da yazıya dönüştürülebilir. Bu grup çalışması olarak da gerçekleştirilebilir.

Soru-cevap yöntemiyle metnin yapısını oluşturmak hem mümkün hem de kolaydır. Öğretmen öğrencilere yazmadan önce aşağıdaki soruları kendi kendilerine sorma ve cevaplama alışkanlığını kazandırmalıdır ( White 1997 : 79 ).

### **Öğrencilerin yazmadan önce kendilerine soracakları sorular:**

- 1- Niçin yazıyorum?
- 2- Yazarak neyi başarmak istiyorum? İnsanları şaşırtmak, ikna etmek, eleştirmek eğlendirmek, bilgilendirmek vb.
- 3- Amacım açısından incelemem gereken özellikle önemli anlamlı veya ilginç düşünceler var mı?
- 4- Bu önemli düşüncemi ( anahtar düşünce ) diğer düşüncelerimle nasıl ilgilendirebilirim?
- 5- Bu anahtar düşünceyi metinde nereye yerleştireceğim? Bu düşünceyle mi başlayacağım, yoksa aşama aşama gelerek en sona mı koyacağım?
- 6- Okuyucu bilgilerimi nasıl düzenlememi bekliyor?
- 7- Bu beklentiyi gerçekleştirebilir miyim? Yoksa, neden?

Öğrenciler yazmadan önce bu sorularla hareket ederek yazacakları metnin planını tasarlamış olurlar.

Benzer bir soru kalıbını geliştiren Tansel ( 1985 : 2-3 ) “bir konuda yazmaya başlamadan önce ve sonra kendi kendimize hiç olmazsa bu soruları sormalıyız “diyerek konunun önemini vurgular.

Gerçekten de öğrencileri yazılarını yazdıktan sonra da kendi kendilerine sorular sordurarak **kendi kendilerinin eleştirmenleri** olmalarını sağlamak gerekir. Bunun için White ( 1997 : 118 ) aşağıdaki soru listesini hazırlar:

### **Öğrenci yazdıklarını kontrol edebilmesi için şu soruları sormalıdır:**

**A. Yazının biçimi:**

- 1- Yazının şekli olması beklenen mi?
- 2- Metnin şekli genellikle adete uygun mu?

**B. Amaç ve düşünceler:**

- 1- Yazarın amacı açık mı?
- 2- Ana düşünce anlaşılır mı?

**C. Metnin yapısı:**

- 1- Düşüncelerin ve tartışmaların gelişmesini takip etmek kolay mı?
- 2- Düşünce sırasının yeniden düzenlenmesine yardım eder mi?
- 3- Düşünceler arasındaki bağlantıların değiştirilmesi gerekir mi?
- 4- Düşünceler uygun bir tarzda gruplandırılmış mı?
- 5- Metin uygun paragraflara ayrılmış mı?
- 6- Paragraflardan herhangi biri birleştirilebilir mi?
- 7- Paragraflardan herhangi biri daha küçük birlikler içine ayrılabilir mi?

**D. Okuyucu gözünden :**

- 1- Bizde okuma isteği uyandırıyor mu?
- 2- Metin sonuna geldiğimizde yeterince tatmin olduk mu?
- 3- Gerekli zorunlu olmayan herhangi bir nokta var mı?
- 4- Anlamadığımız herhangi bir nokta var mı?
- 5- Daha fazla bilgi gerektiren herhangi bir nokta var mı?

Öğrencilerden metinlerini bu soruların ışığında değerlendirmeleri uygun görülürse gerekli değişiklikleri yapmaları istenir ( White 1997 : 118-119 ).

Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorular onlara geniş bir bakış açısı sunacak ve konunun farklı yönlerden görünüşünü yani bütünü görmelerini sağlayacaktır. Sağlıklı



değerlendirme yapma alışkanlığını yerleştirecektir. Bunun için çok geniş alanı kapsayan soru havuzu oluşturulup sınıfta uygun bir yerde her an başvurulmak üzere bulundurulması tavsiye edilir ( White 1997 : 27 ).

Aynı şeyi öğretmenler de yapmalıdır. Program kitabından hareketle geliştirebileceği kompozisyon değerlendirme ölçeği hazırlamalı ve öğrencilere sunmalıdır. Böylece öğrenciler yazdıkları yazının nasıl değerlendireceği, neler aranacağını bilirler ve onlara dikkat ederek yazarlar. Her defasında aranan bu özelliklere özen göstermek öğrencide alışkanlık meydana getirir.

Dolayısıyla öğretmenlerin kompozisyon değerlendirme ölçeği hazırlayıp öğrencilerine sunmaları da bir çeşit ön hazırlık sayılır. Bu konuda çeşitli örnekler bulmak mümkündür (Demirel 1994 : 117, Sever 1995 : 232, Özbay 2000 : 203).

Daha öncede belirttiğimiz gibi böyle bir kompozisyon değerlendirme ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırmada kullanılmıştır.

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN EVRENİ, ÖRNEKLEMİ VE MODELİ

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2000-2001 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilköğretim okullarındaki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Aynı zamanda Türkiye'deki bütün ilköğretim okullarının son sınıfında okuyan öğrenciler bu araştırmanın evrenine dahil edilebilir.

Araştırmanın örneklemini 2000-2001 eğitim öğretim yılında Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu son sınıfları 8/A, 8/B, 8/C, 8/D şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturur. Bu sınıflarda ortalama 45'er öğrenci bulunmaktadır. 180 öğrencinin araştırma için gerekli örneklemini teşkil ettiği düşünülerek 8/E şubesi örneklem grubuna alınmamıştır. Örneklem grubuna dahil her öğrenciye ayrı ayrı dört yazma çalışması yapılmış, bu dört çalışmanın her birine katılan öğrenciler tespit edilerek örneklem grubu oluşturulmuştur.

Bu araştırma uzun süreli ve kısa süreli ön hazırlık çalışmasını kapsayan sürekli geliştirme ve denemeye dayalı deneysel bir çalışmadır.

## 2.2. ARAŞTIRMANIN VERİ KAYNAKLARI

Bu araştırmadaki varsayımlardan birisi *yazma çalışmalarından önce öğretmen gerekli ön hazırlık çalışmasını yaparsa öğrencilerin yazılı anlatımları gelişir* düşüncesidir. Bunun için öncelikle alanla ilgili mümkün olduğunca çok yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Böylece yapılan çalışmalar ve şu anki durum tespit edilmek istenmiştir. Ayrıca hangi ön hazırlık çalışmalarının yapılabileceği araştırılmıştır. Gerçekten çok çeşitli ve renkli ön hazırlık çalışmaları geliştirilmiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu çalışmalar beş başlık altında toplanmıştır.

1. Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması,
2. Kelime ağları oluşturma(Cluster) ile ön hazırlık çalışması,
3. Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması,
4. Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması,
5. Soru-cevap yöntemiyle ön hazırlık çalışması.

Ancak bu çalışmaların hepsini örneklem grubunda uygulamamız mümkün olmamıştır. Örneklem grubuna önce **hazırlıksız yazma çalışması** yaptırılmıştır. Sonra **örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması** yaparak yazma çalışması yaptırılmıştır. Buna **klasik yöntem** demek uygundur. Çünkü Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde buna benzer çalışmaların yaygın olarak yapıldığı tespit edildi. Daha sonra **kelime ağları oluşturma** ve **soru-cevap yöntemiyle ön hazırlık** yaparak yazma çalışmaları yaptırıldı. Bu çalışmalar araştırmamızın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Yazma çalışmaları örneklem olarak seçilen okul öğretmenleriyle işbirliği yapılarak Türkçe ders saatleri içinde yapılmıştır.

İlk yazma çalışması ders öğretmenleri tarafından ders saatinde uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin her zamanki doğallık ve rahatlık içinde olmaları amaçlanmıştır. İlk yazma çalışmasında öğretmenler hiçbir ön hazırlık çalışması yapmamışlar sadece

“ Çanakkale’yi tanıtan bir kompozisyon yazınız ” diyerek konuyu vermişlerdir. Temeleğitim Türkçe programında hem altıncı hem de yedinci sınıflar için yazılı anlatımda kazandırılacak davranışlar arasında “ **Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.’ni anlatabilmek** ” maddesine dayanarak konu belirlenmiştir. Konunun öğrencilere yabancı ve zor gelmemesi amaçlanmıştır.Çünkü insanın yaşadığı çevreyi tanınması ve tanıtması da bir vatandaşlık görevidir.

İkinci yazma çalışması bir hafta sonra yapıldı. Önce öğretmenlerle görüş alış verışı yapıldı. Türkçe ders kitabında her iki öğretmenin de işlediği “ Sorumluluk ” başlıklı metinden hareketle “ *sorumluluk duygusu taşımanın insanlara ve toplumlara sağladığı yararları açıklayan bir kompozisyon* ” yazma konusu olarak seçildi. Yazma çalışmasına geçilmeden önce öğretmenler konuyla ilgili aşağıdaki çalışmaları sözlü olarak yaptılar. Böylece konu hakkında öğrencileri düşündürmek ve bilgilendirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma yine ders öğretmenleri tarafından ders saatinde yapılmıştır.

Öğretmen öğrencilere, “sabahları sizi evde kim uyandırıp kahvaltınızı hazırlıyor ve sizi okula kim yolcu ediyor?” diye sorarak derse başlar. Çeşitli öğrencilerden istenilen cevap alındıktan sonra eğer anneniz bunları yapmasaydı neler olurdu hiç düşündünüz mü diye sorarak konuyu geliştirir. Bu sorular sınıftaki ortama göre geliştirilebilir. Ancak aşağıdaki sorular konunun açılması açısından yardımcı olabilir.

- 1.Kendimize karşı sorumluluklarımız nedir? Bunlar yerine getirilmediğinde neler olur?
- 2.Ailenize karşı sorumluluklarınız nelerdir? Bunlar yerine getirilmediğinde neler olur?
- 3.Topluma karşı sorumluluklarımız nelerdir? Bunlar yerine getirilmediğinde neler olur? ( vergi vermek, askerlik yapmak, kanunlara uymak, millet ve yurt sevgisi vb. kavramlar açılmalıdır.)
- 4.İnsanlığa karşı sorumluluklarımız nelerdir?
- 5.Doğal çevreye karşı sorumluluklarımız nelerdir?

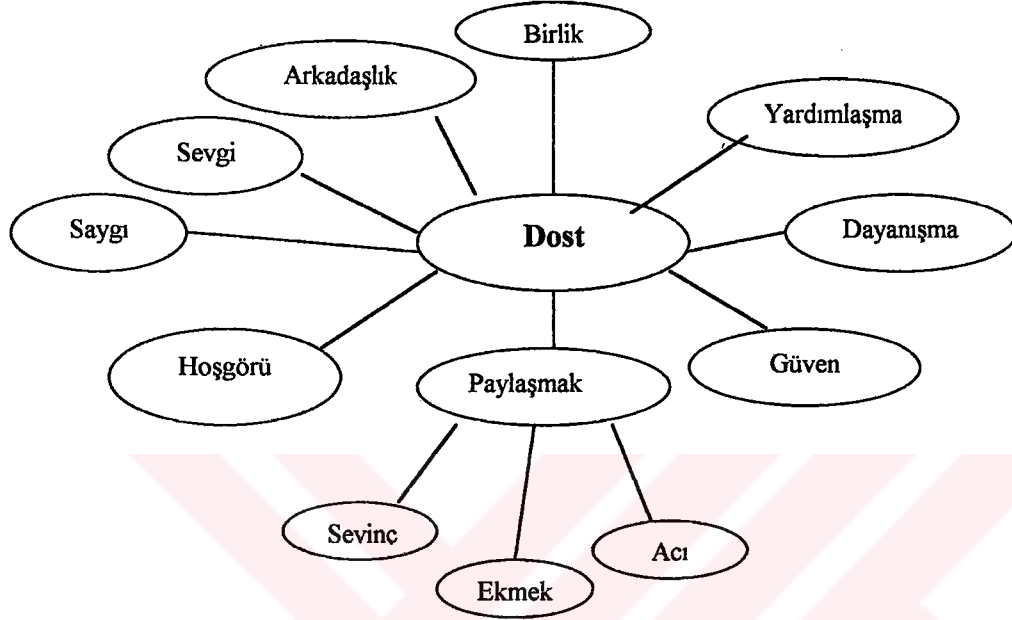
6.İnsanların sorumlulukları karşısında hangi hakları vardır? ( sosyal hakları, ekonomik hakları, siyasi hakları )

7.İyi bir insan olmayı nasıl tanımlarız? ( Haklarımızı ve sorumluluklarımızı tanımakla olur )

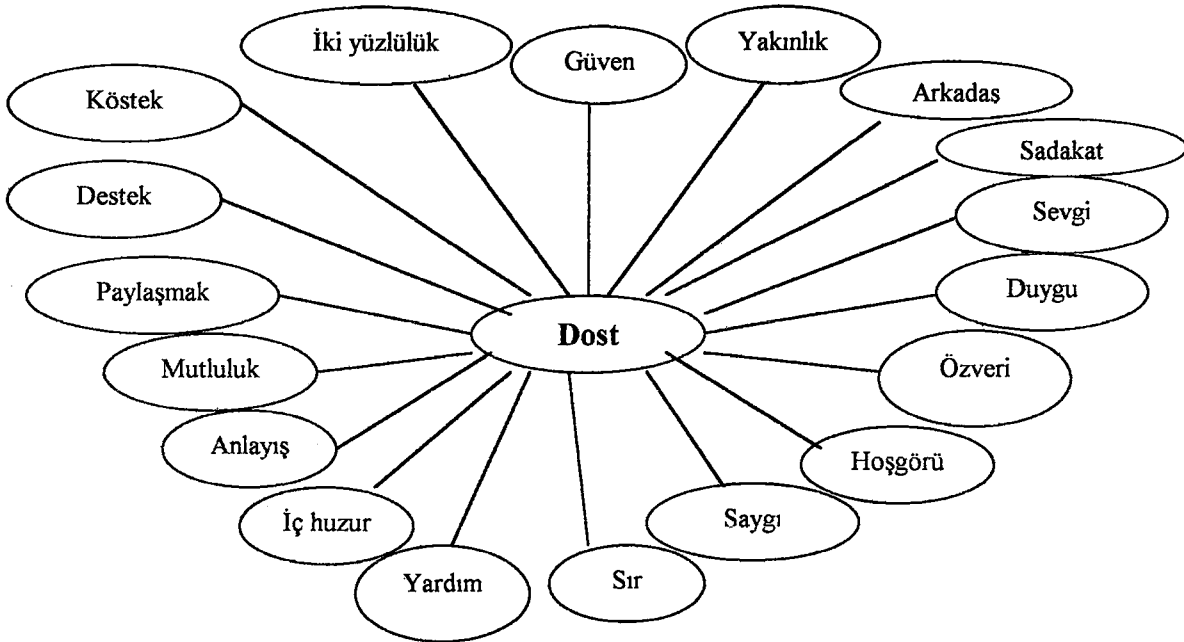
8.Sorumluluk duygusu nasıl kazanılır? ( Eğitimle mesajı alınmalıdır. )

Öğretmenlerin isteği ile iki hafta sonra üçüncü yazma çalışması yapıldı. Bu yazma çalışması yeni bir yöntem uygulanacağı için araştırmacı tarafından Türkçe ders saati içerisinde yapıldı. Daha önce öğrencilerin bunun bir araştırma olduğunu bildiklerini söylemiştik. Onun için araştırmacı önce onlara yardım ettikleri ve edecekleri için teşekkür etti. Onlara yazma çalışmalarını kolaylaştıracak, zevkli bir oyun oynayacakları söylendi. Şimdi size bir kelime söyleyeceğim siz de aklınıza gelen kelimeleri yazıp sonra bana söyleyeceksiniz denildi. Yöntemin bu aşaması öğrenciler tarafından gerçekten zevkli bir oyun gibi algılandı. Sonra araştırmacı tahtanın ortasına “ dost ” kelimesini yazdı ve daire içine aldı. Daha sonra öğrencilerde çağrışım yapan kelimeler sorularak onlar da daire içine alındı ve oklarla merkezdeki “ dost ” kelimesine ve ilgili olan kelimelere bağlandı. Sonra öğrencilere oluşturdukları bu kelime ağlarından birinin onların dostluk kavramını oluşturduğu, içlerinden bir sesin bunu onlara söyleyeceğini, bu sesi duymaları gerektiği anlatıldı. Birkaç öğrenciye söylettirildi. Bu sesin yazılarının odak noktasını, anafikrini oluşturması gerektiği belirtildi ve belirlenen odak noktası ile hangi kelimelerle ilgili kurabileceklerini bulmaları açıklandı. Bu bilgilerin hep benzerlik olmayıp zıtlık üzerine de kurulabileceği belirtildi. Sonra öğrencilerden seçtikleri odak noktasını yazılarının hangi bölümüne yerleştireceklerine, diğer ilgili kelimelerin nasıl sıralanacağına ve hangi kelime ( kavram ) ile başlayacaklarına karar verip yazmaları istendi. Şekil 7-8-9-10 da görüleceği gibi her sınıf için tahtada farklı kelime ağları (Cluster) oluşturuldu.

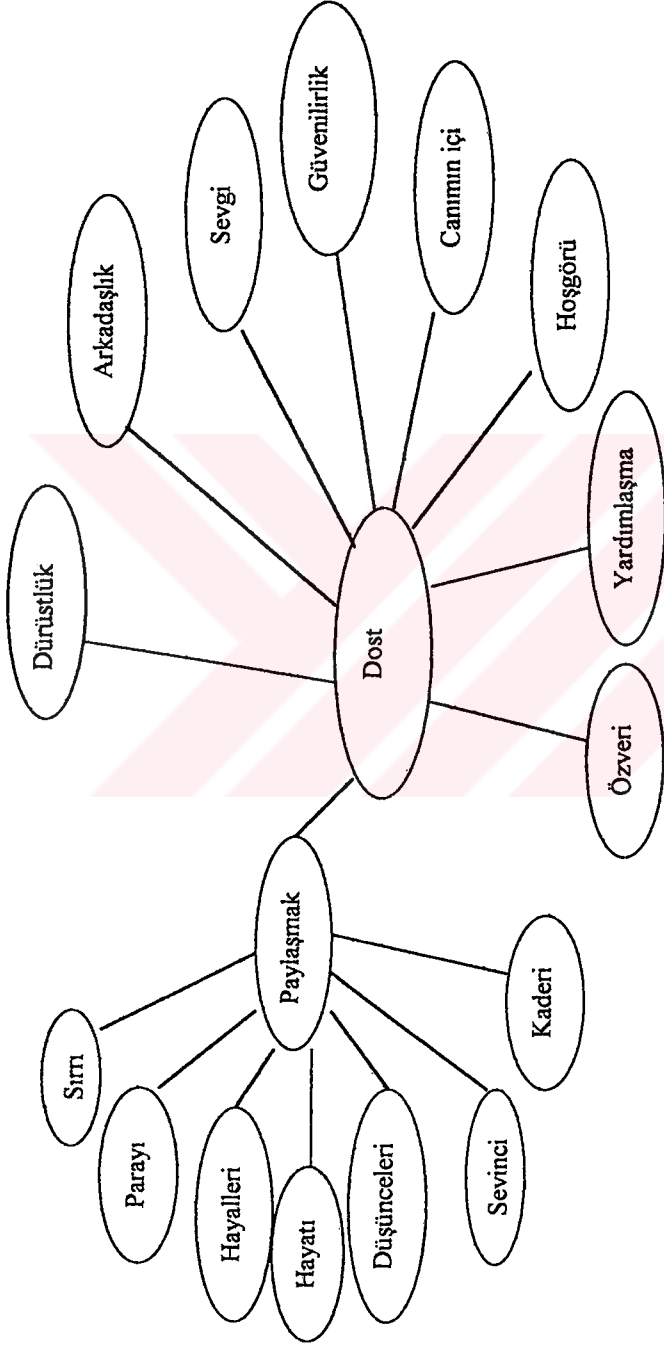
Bu yöntem öğrencilere ilk defa araştırmacı tarafından anlatıldı ve ardından yazma çalışmasına geçildi. Birkaç defa uygulama yapıp daha sonra yazma çalışmasına geçmek için zaman bulunamadı.



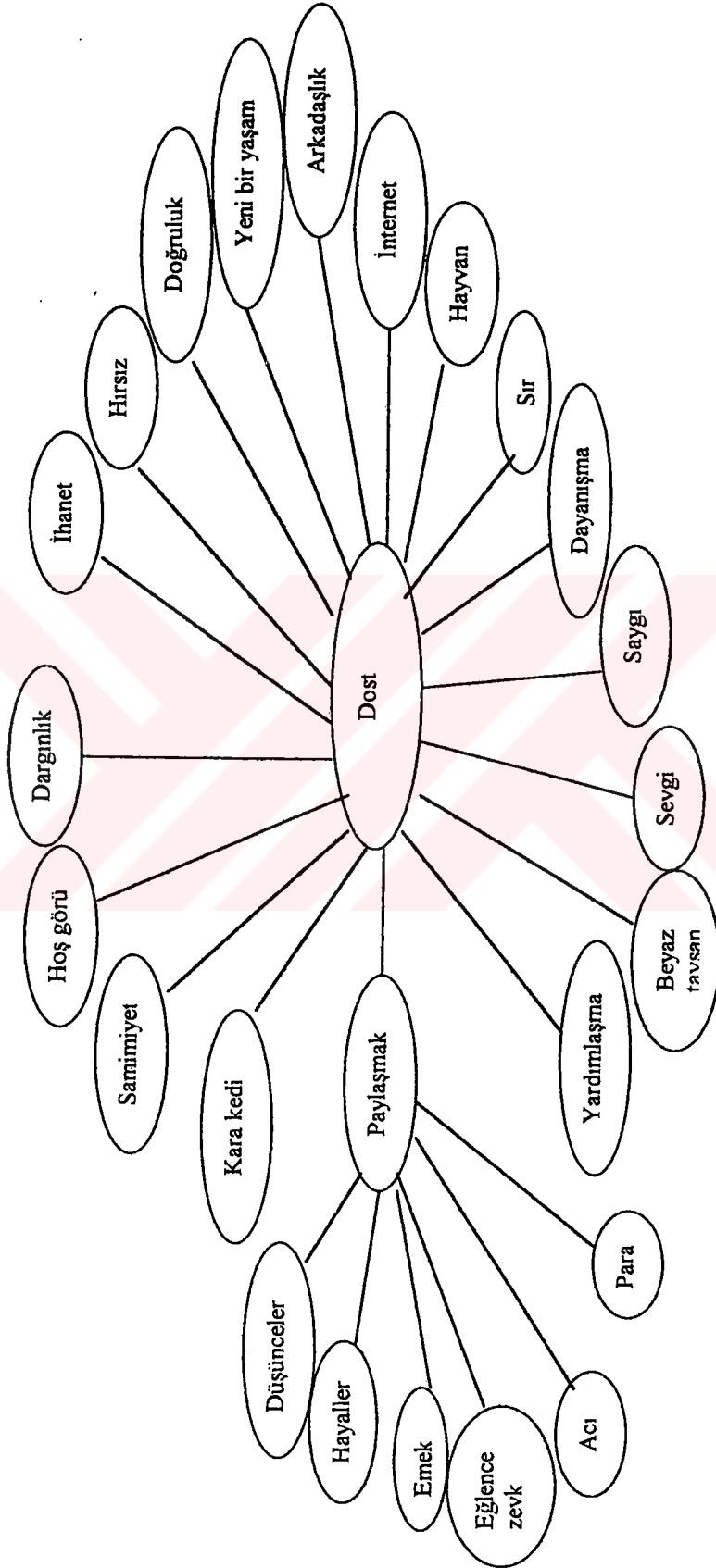
Şekil 7. 8/A sınıfında oluşturulan kelime ağları (Cluster)



Şekil 8. 8/B sınıfında oluşturulan kelime ağları (Cluster).



Şekil 9. 8/C sınıfında oluşturulan kelime ağları (Cluster).



Şekil 10. 8/D sınıfında oluşturulan kelime ağları (Cluster).



Dördüncü yazma çalışması ise iki hafta sonra yine ders öğretmenleri tarafından Türkçe dersinde gerçekleştirildi. Yazma konusu olarak Temeleğitim Türkçe programının sekizinci sınıf öğrencilerine yazılı olarak kazandırılacak davranışlardan biri olan “*İleriki öğrenimi ya da hayatıyla ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatabilmek*” ilkesi seçilmiştir. Ancak konu öğrencilere ileriki hayatınızla ilgili hayallerinizi ve düşüncelerinizi anlatın şeklinde sorulmamıştır.

Öğrencilerin hayal güçlerini zorlayacak, harekete geçirecek sanki, farz et ki, eğer ki gibi durumlardan faydalanılmıştır. Sanki, farz et ki durumu istediğimiz sonuca veya değişime bugünden sahip olduğumuzu varsaymaktır. Bu insan bilincinde var olmayan bilgileri toparlamayı sağlar. Bu sonucu geleceğe taşıyarak, onu yaşayarak ve neler olduğunu dikkatle inceleyerek sonucu bir tür gerçekçilik deneyinden geçirmemizi sağlar. İnsanı düşlerden gerçeklere ulaştırır. En önemli etkisi ise öğrencilere eğlenceli gelmesidir.

Yine bu yazma çalışmasından ön hazırlık için düşünceyi ateşleyen yöntem olarak kabul edilen soru sormadan faydalanarak adına “**soru-cevap yöntemiyle yazma çalışması**” denilen aşağıdaki çalışma hazırlanmıştır. Hazırlanan soru listesi fotokopiyle çoğaltılarak, her öğrenciye teker teker dağıtıldı ve sorulara kompozisyon bütünlüğü içerisinde cevap vermeleri istendi. Bu uygulama da ders öğretmenleri tarafından Türkçe ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

### **“ Geleceğe yönelme ”**

Farz edin ki bir zaman makineniz var. Sizi geleceğe götürüyor. Gittiğiniz zaman diliminde 30 yaşlarındasınız. Oradan bize aşağıdaki soruların cevaplarını içeren bir yazı ( kompozisyon ) yazınız.

1. Mesleğiniz nedir? Mesleğinizdeki konumunuz nedir?
2. Evli misiniz, kiminle? Eşiniz hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Çocuklarınız var mı? Varsa isimleri ve cinsiyetleri nedir?
4. Nasıl bir şehirde ve nasıl bir evde yaşıyorsunuz?

5. Arabanız var mı? Varsa markası nedir ve rengi nasıldır?
6. Mesleğinizin dışında uğraştığınız işler ( hobileriniz ) nelerdir?
7. O güne kadar istediğiniz ve sonunda gerçekleştirdiğiniz iki şey nedir?
8. Yapmaktan veya yapmamaktan pişmanlık duyduklarınız nelerdir?
9. Yaşadığınız ülkenin sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik durumu nasıl? Belirtiniz?
10. Dünyanın durumu nasıl? Barış, bilim ve teknolojik gelişmeler vb. nelerdir?

Böylece çalışmanın asıl veri kaynağını oluşturan kompozisyonlar tespit edilerek, değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırma farklı zamanlarda gerçekleştirildiği için örneklem grubundaki bazı öğrenciler dört yazma çalışmasının hepsine katılamamışlardır. Bunun için hem anket hem de dört yazma çalışmasına katılan öğrencilerin anket formları ve kompozisyon kağıtları değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmanın diğer bir veri kaynağı da anket bilgileridir (bkz Ek : 4). Öğrencilerin kendisi, ailesi, okulu ve Türkçe dersiyle ilgili bilgilerini ölçmek için bir anket geliştirilmiştir. Anket ile öğrencinin ailesinin kültür durumu ve kendisinin okumaya-yazmaya karşı olan ilgisi ölçülmek istenmiştir. Anket kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Seçeneklerde mümkün olduğunca derecelendirmeye gidilmiştir. Anket soruları çeşitli kaynaklar taranarak geliştirilmiştir (Deniz 2000 : 162 – 164 ).

Araştırmanın veri kaynaklarının temelini kompozisyonların değerlendirilmesi oluşturmuştur. Bunun için **hazırlıksız, klasik hazırlıklı, Cluster'lı ve soru-cevaplı hazırlık** olmak üzere örneklem grubuna yazdırılan kompozisyon kağıtlarının (bir öğrenci için dört kağıt olmak üzere toplam 440 kağıt) değerlendirilmesi için **dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım** diye üç bölümden oluşan belli ölçütlerin kullanıldığı "**Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği**" hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken alanla ilgili kaynaklar taranmış ve İlköğretim 8.sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın belirlediği amaçlara uyulmuş, alanla ilgili uzmanların ve Türkçe öğretmenlerinin de

görüşleri alınmıştır. Tablo 2’de görüleceği gibi her öğrenci için bir tane değerlendirme ölçeği kullanılmış ve öğrencinin dört kompozisyon kağıdı ayrı ayrı bu ölçekte değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.**  
Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

| <b>A-DIŞ YAPI</b>   | <b>(15)</b>          |             |        |         |            |
|---|----------------------|-------------|--------|---------|------------|
|   |                      | hazırlıksız | klasik | Cluster | Soru-cevap |
| 1-Kağıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluk bırakabilme  | 4                    |             |        |         |            |
| 2-Düzgün ve okunaklı yazabilme  | 4                    |             |        |         |            |
| 3-Satır hizalarını ve aralarını düzenleyebilme  | 2                    |             |        |         |            |
| 4- Yazının başlığını kağıdın üst kısmına, sayfanın ortasına yazma   | 2                    |             |        |         |            |
| 5- Paragrafların ilk satırlarını aynı hizadan başlatabilme  | 3                    |             |        |         |            |
| <b>B-İÇ YAPI</b>  | <b>(60)</b>          |             |        |         |            |
| 1- Duygu ve düşüncelerini uygun bir plana göre geliştirebilmek  | 20                   |             |        |         |            |
| 2- Duygu ve düşüncelerini uygun paragraflarla anlatabilmek paragraflar arasında iyi bağlantılar kurabilmek. | 15                   |             |        |         |            |
| 3- Anahtar kelimelerden oluşan ve konuya ilişkin başlık koyabilmek  | 5                    |             |        |         |            |
| 4- Yazının amacının açık ve anlaşılır olması  | 5                    |             |        |         |            |
| 5- Yazının ana düşüncesinin anlaşılır olması  | 5                    |             |        |         |            |
| 6-Gerekli olmayan herhangi bir nokta olmaması   | 4                    |             |        |         |            |
| 7- Anlaşılmayan herhangi bir noktanın olmaması  | 3                    |             |        |         |            |
| 8- Daha fazla bilgi gerektiren bir noktanın olmaması  | 3                    |             |        |         |            |
| <b>C- DİL VE ANLATIM</b>  | <b>(25)</b>          |             |        |         |            |
| 1- Yazım yanlış yapmadan yazabilmek, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek.                | 10                   |             |        |         |            |
| 2- Yerine göre türlü yapıdaki cümleleri doğru olarak kurabilmek   | 10                   |             |        |         |            |
| 3- Konuya uygun kelimeleri seçmek, cümlede uygun yerde kullanmak, kelime tekrarına düşmemek.                | 5                    |             |        |         |            |
| <b>Adı-Soyadı :</b>   | <b>TOPLAM: (100)</b> |             |        |         |            |

Bu değerlendirmeyi yaparken hareket noktamız öğrencilerin konu bütünlüğünden uzaklaşmamaları ve düşüncelerini belli bir sıralamaya tabii tutmalarınıdır.

Değerlendirmenin objektifliğini sağlamak için her öğrencinin kağıtları biri araştırmacı, diğeri ÇOMÜ Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi Ana bilim dalı araştırma görevlisi ve öteki de Merkeze bağlı Ömer Mart İlköğretim Okulunun yirmi iki yıllık Türkçe öğretmeni olmak üzere üç kişi tarafından değerlendirilmiştir.

Daha sonra üç değerlendirmecinin verdikleri puanların ortalaması alınarak asıl değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kompozisyon değerlendirme ölçeklerinden elde edilen verilerden hareketle ön hazırlıksız ve ön hazırlıklı yazma çalışmaları arasında anlamlı fark olup olmadığı, "t-hipotez testi" ile kontrol edilmiştir.

$$t = (\bar{X}_1 - \bar{X}_2) \sqrt{[(S_1^2 / n_1) + (S_2^2 / n_2)]}$$

bir gruptaki ikiden çok ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol edici hipotez testi varyans analizi kullanılmıştır.

Test edilen hipotezler farksızlık hipotezidir.

$$H_0 : \bar{X}_1 = \bar{X}_2 \text{ (t.test için)}$$

$$H_0 : \bar{X}_1 = \bar{X}_2 = \bar{X}_3 = \dots \bar{X}_n$$

## BÖLÜM III

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, kompozisyon değerlendirme ölçeği ve bilgi toplama formundan elde edilen veriler tablolaştırılıp gerekli çözümlenmelere tabi tutularak bulgulara ulaşılmış ve bulgularla ilgili yorumlar yapılmıştır.

Önce, öğrencilerin biri **hazırlıksız**, biri **klasik ön hazırlıklı**, biri **kelime ağı oluşturarak (clusterlı) ön hazırlıklı** diğeri **soru-cevaplı ön hazırlıklı** yazdıkları kompozisyonları değerlendirilerek sonuçlar tablolaştırıldı, farklı hazırlıkların öğrencilerin yazılı ifadelerine ne derece etki ettiği ortaya konuldu.

**Tablo 3**, 110 öğrencinin, herhangi bir **hazırlık yapmadan, klasik hazırlık yaparak, Clusterla hazırlık yaparak ve soru cevap yöntemi ile hazırlık yaparak** yazdıkları kompozisyonu üç kişi (biri araştırmacı, biri yeni göreve başlayan Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü Araştırma Görevlisi, diğeri

de Ömer Mart ilköğretim Okulu Türkçe öğretmeni, 22 yıllık öğretmen) tarafından, “**dış yapı**” yönünden yapılan değerlendirmeler ile ilgili başarı ortalamalarını ve standart kaymalarını içermektedir.

Değerlendirmeciler, her dört gruptaki kompozisyonları, “**dış yapı**” yönünden beş boyutta değerlendirmişlerdir. Bu boyutlardan “**kağıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluk bırakabilme**”, “**düzgün ve okunaklı yazabilme**” 15 üzerinden 4 tam puanla; “**satır hizalarını ve aralarını düzenleyebilme**”, “**yazının başlığını kağıdın üst kısmına sayfanın ortasına yazma**” ve “**paragrafların ilk satırlarını aynı hizadan başlatabilme**” boyutlarını da 15 üzerinden ikişer tam puanla puanlamış, puanlamayı ayrı ayrı yapan üç öğretim elemanının ortalamaları alınarak her boyutun puanları oluşturulmuştur.

Kompozisyonlar “**iç yapı**” yönünden sekiz, “**dil ve anlatım**” yönünden de üç boyutta, yine üç değerlendirmeci tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve bu değerlendirmede üç değerlendirme her boyutta her öğrenci için o boyutla ilgili puanlar oluşturulmuştur. Her öğrencinin belli boyuttaki puanlarının aritmetik ortalamasından da, **tablo 3** (bkz.133)’de görüldüğü gibi o boyutla ilgili, her grubun ortalaması elde edilmiştir.

**Tablo 3. Kompozisyon Yazmaya Değişik Tür Hazırlıklar Yaparak Başlanıp Devam Edilmesiyle İlgili Grupların Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Kaymaları**

| GRUPLAR                      | Dış Yapı Yönünden |               |                   |                    |             |        |            |               |              |                          | İç Yapı Yönünden |                        |                  |                 |                 |        |           |                 |                     |        | Dil ve Anlatım |  |  |  | GENEL TOPLAM |
|------------------------------|-------------------|---------------|-------------------|--------------------|-------------|--------|------------|---------------|--------------|--------------------------|------------------|------------------------|------------------|-----------------|-----------------|--------|-----------|-----------------|---------------------|--------|----------------|--|--|--|--------------|
|                              | Boşluklar         | Okunaklı Yazı | Satır Yerleştirme | Boşluk Yerleştirme | Paragraflar | TOPLAM | Geliştirme | Anlatılabilir | Başlık Koyma | Amacın Anlaşılabilirliği | Ana Düşünce      | Gereksizlerin Olmaması | Anlaşılabilirlik | Kapalı Olmaması | Kapalı Olmaması | TOPLAM | Noktalama | Cümle Doğruluğu | Uygun Kelime Seçimi | TOPLAM |                |  |  |  |              |
| X                            | (4)               | (4)           | (2)               | (2)                | (8)         | (15)   | (20)       | (15)          | (5)          | (5)                      | (5)              | (4)                    | (3)              | (3)             | (60)            | (10)   | (10)      | (5)             | (25)                |        |                |  |  |  |              |
| Hazırlıksız yazma            | 1.63              | 2.26          | 1.15              | 1.40               | 1.72        | 1.63   | 5.74       | 4.63          | 2.32         | 2.58                     | 1.65             | 1.50                   | 1.34             | .78             | 2.74            | 4.90   | 4.74      | 1.63            | 4.18                | 2.93   |                |  |  |  |              |
| S                            | .68               | .63           | .42               | .51                | .56         | .56    | 2.20       | 2.17          | 1.23         | .72                      | .70              | .70                    | .59              | .51             | 1.10            | 1.51   | 1.40      | .69             | 1.20                |        |                |  |  |  |              |
| Klasik hazırlıklı yazma      | 1.75              | 2.32          | 1.17              | 1.35               | 1.92        | 1.70   | 7.33       | 6.16          | 2.71         | 2.82                     | 2.54             | 1.97                   | 1.58             | .97             | 5.05            | 5.73   | 5.56      | 1.81            | 4.88                | 4.51   |                |  |  |  |              |
| S                            | .77               | .57           | .43               | .52                | .15         | .56    | 2.18       | 2.65          | 1.35         | .56                      | 2.03             | .52                    | .58              | .39             | 1.28            | 1.40   | 1.39      | .70             | 1.16                |        |                |  |  |  |              |
| Cluster hazırlıklı yazma     | 1.79              | 2.44          | 1.18              | 1.42               | 1.95        | 1.76   | 9.25       | 7.66          | 3.45         | 3.25                     | 2.97             | 2.18                   | 1.61             | 1.11            | 6.08*           | 6.69   | 6.68      | 2.29            | 5.18*               | 5.36   |                |  |  |  |              |
| S                            | .81               | .57           | .39               | .51                | .48         | .55    | 2.53       | 2.95          | .74          | .67                      | .74              | .62                    | .54              | .37             | 1.15            | 1.49   | 1.20      | .76             | 1.15                |        |                |  |  |  |              |
| Soru-cevap yöntemi ile yazma | 1.73              | 2.44          | 1.25              | 1.39               | 1.74        | 1.71   | 8.93       | 7.10          | 2.54         | 3.29                     | 2.54             | 2.44                   | 1.77             | 1.15            | 5.79*           | 6.74   | 6.89      | 2.23            | 5.90*               | 5.21   |                |  |  |  |              |
| S                            | .77               | .60           | .45               | .53                | .71         | .61    | 2.57       | 2.81          | .66          | .68                      | .66              | .58                    | .52              | .68             | 1.17            | 1.43   | 1.26      | .59             | 1.09                |        |                |  |  |  |              |
| X                            | 1.73              | 2.37          | 1.19              | 1.39               | 1.83        | 1.70   | 8.81       | 6.39          | 2.43         | 2.99                     | 2.43             | 2.02                   | 1.58             | 1.00            | 4.92            | 6.01   | 5.97      | 1.99            | 5.19                |        |                |  |  |  |              |

\*p<.05 (t=14.44, 6.44, 4.63)

\*p<.05 (t = 4.38, 5.81, 6.38)

**Tablo 3** incelendiğinde, öğrencilerin, kompozisyonun dış yapısında Cluster'la hazırlık yapmaları durumunda daha başarılı oldukları görülür ( $\Sigma \bar{X} : 8.80 - \bar{\bar{X}} : 1.76$ ). Dış yapıda, başarı yönünden bunu birbirine yakın biçimde soru-cevapla hazırlık yapma ( $\Sigma \bar{X} : 8.55 - \bar{\bar{X}} : 1.71$ ) ve klasik hazırlık yapma ( $\Sigma \bar{X} : 8.50 - \bar{\bar{X}} : 1.76$ ) ile kompozisyon yazarlar almışlardır. Ne var ki dış yapıda en başarılı olan, Cluster'la hazırlık yapanlarla, en başarısız olan, hazırlık yapmayanların başarıları arasında  $\alpha: -05$ , sd : 218 düzeyinde anlamlı fark yoktur ( $t=1.625$ ).

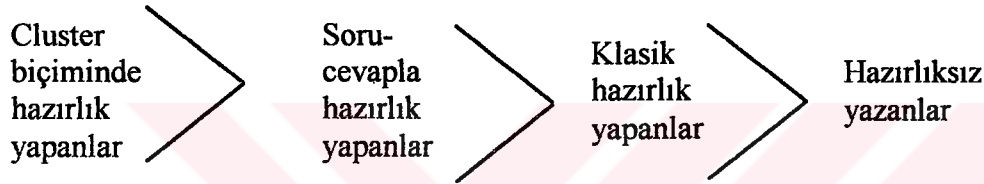
Tablodan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin kompozisyon yazmada dış yapı bakımından en başarısız oldukları husus, yazıyı kağıda yerleştirme, yani, sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluk bırakmamadır. Bu konuda öğrencilerin dört tam puana göre başarılarının ortalaması, 1.92'dir. Başka bir deyişle bu hususun kolaylık derecesi  $KD=1.92 / 4=0.48$ 'dir. Öğrencilerin en başarılı oldukları boyut ise paragrafları yerleştirmedir ( $KD=1.83 / 2=0.92$ ). Öğrenciler yazılarının okunaklı oluşu yönünden de çok başarısız görülmemektedirler. Bu konuda da dört tam puan üzerinden  $\bar{X} : 2.37$  elde etmişlerdir ( $KD=2.37 / 4=0.59$ ).

Öyle anlaşılıyor ki öğrenciler, yalnız kompozisyon yazımlarında değil diğer derslerde hazırlayacakları raporlarda da yazım alanını uygun kullanma yönünden uyarılmalıdırlar. Yazı güzelliği bakımından da, akla, her düzeydeki okullarda “yazı derslerine” devam edilmesi düşüncesi gelir.

Tablonun ikinci kesimi olan ve iç yapı ile ilgili boyutlarda da yine en başarılı grup **Cluster hazırlıkla** yazarlardır ( $\bar{X} : 3.93$ ). Bunu 3.78 aritmetik ortalama ile soru-cevapla hazırlık yapanlar izlemektedir. Yine bunda da en başarısız grup herhangi bir hazırlık yapmadan kompozisyon yazarlar olmuştur. Aritmetik ortalaması 2.57, standart kayması 1.10 olan 110 kişilik, hazırlık yapmadan kompozisyon yazarların kompozisyon iç yapısıyla ilgili başarıları ile, aritmetik ortalaması 3.93, standart kayması 1.15 olan 110 kişilik Cluster hazırlık yapanların



aynı boyutlardaki başarılı ortalamaları arasında  $\alpha : .05$ , sd.218 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t=9.06$ ). Esasen **Cluster**'la hazırlık yaparak kompozisyon yazarların başarıları, soru-cevapla hazırlık yaparak kompozisyon yazarların başarıları hariç diğer iki grubun başarılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Yine soru-cevapla hazırlık yapanların başarı ortalamaları da hazırlıksız ve klasik hazırlıkla kompozisyon yazarların başarılarından anlamlı düzeyde farklıdır. Bunların yanında, klasik hazırlık yapanların başarı ortalamaları da hazırlıklı yazarların başarı ortalamalarından anlamlı düzeyde farklıdır. Gruplar anlamlı derecede diğerlerinden farklılık sırasına konulursa :



Demek gerekir ki hazırlık yapmadan yazmak kompozisyonda başarıyı düşüren bir faktördür.

Öğrencilerin, kompozisyonunun iç yapı boyutlarında da en başarılı oldukları boyut “yazının amacının açık ve anlaşılır olması”dır ( $KD=0.60$ ). İç yapıda öğrenciler için en güç boyut da “duygu ve düşüncelerini uygun bir plana göre geliştirebilmek”tir ( $KD=0.39$ ). Öğrencilerin bu bölümde başarısız oldukları diğer bir boyut da 0.43 kolaylık derecesi ile “duygu ve düşüncelerini uygun paragraflarla anlatabilmek, paragraflar arasında iyi bağlantılar kurabilmek” boyutudur. Bir kompozisyonda duygu ve düşünceleri bir plana göre aktarma ve uygun paragraflarla anlatabilme kompozisyonunun özünü teşkil etmektedir. Zaten bunun içindir ki, jüri “... plana göre geliştirebilmek” %20 tam puan “...anlatabilmek”e de %15 tam puan takdir etmiştir.

Tablonun üçüncü kesimi olan “dil ve anlatım” bölümü ile ilgili ortalamalar incelendiğinde de yine en yüksek ortalamayı Cluster yöntemi ile yazmaya hazırlık yaparak yazarların aldıklarını görüyoruz ( $\bar{X}=2.80$ ). Bunu yine soru-cevapla hazırlık yapanlar izlemektedir ( $\bar{X}=2.76$ ). Yukarıda verilen sıra yine bozulmamış ve hazırlık yapmadan yazarların başarıları en düşük olmuştur. Gruplardan hazırlıksız yazarların

başarı ortalamaları, diğer grupların tümünün başarı ortalamalarından anlamlı derecede farklıdır ( $t=4.42, 9.89$  ve  $9.44$ ). Klasik yöntemle hazırlık yapanların, başarı ortalamaları da üçüncü ve dördüncü grubun başarı ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür ( $t=3.27, 2.67$ ). Üçüncü grubun başarı ortalaması ile dördüncü grubun başarı ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark oluşur.

Dikkat edildiğinde hazırlıksız ve klasik hazırlıkla kompozisyon yazarlar-klasik hazırlıkla yazarlar biraz daha başarılı olmakla birlikte- hem kompozisyonun iç yapısında, hem de dil ve anlatımda anlamlı düzeyde başarısız olmaktadır.

Dil ve anlatımda da öğrencilerin başarıları "konuya uygun kelimeleri seçmek, cümlede uygun yerde kullanmak; kelime tekrarına düşmemek" te en düşüktür ( $KD=0.40$ ). Muhakkak ki öğrenciler bu güçlüğü bol bol kompozisyonlar ve raporlar hazırlamakla aşacaklardır.

Bir kompozisyonda öğrencilerin en başarısız oldukları bölüm, bu üç bölümden,  $0.34$  KD ile dış yapıyı sağlayabilmek, buna göre başarılı oldukları bölüm ise "dil ve anlatımdır ( $KD=-50$ ). Üstelik dış yapı konusunda değişik hazırlık çalışmalarının getirdiği anlamlı farklılık yoktur. Demek ki öğrenciler "dış yapı" konusunda ayrıca eğitilmelidirler.

Bu genel değerlendirmeden sonra, öğrencilerin farklı bireysel, ailevi, toplumsal özelliklerine göre yazım işinde, uygulanan yazmaya hazırlık yöntemlerinden de etkilenerek farklı ve anlamlı bir başarıya ulaşıp ulaşmadıkları kontrol edilmiştir. Bu bireysel, ailevi ve toplumsal özelliklerden yazmaya etki edebilecek 14 tanesi bağımsız değişken olarak alınmış ve bunların yazmaya etki edip etmediği kontrol edilmiştir.

**Tablo 4**, bu değişkenlerden cinsiyetin, öğrencilerin değişik dört yöntemle hazırlık yaparak kompozisyon yazmalarına nasıl etki ettiğini incelemek amacı ile hazırlanmıştır.

**Tablo 4. Hazırlıksız, Klasik Hazırlıklı, Cluster Tipi Hazırlık ve Soru-Cevapla Hazırlık Yaparak Yazılan Kompozisyonda Cinsiyete Göre Başarı Durumu.**

| Yazmaya hazırlık yöntemi ve cinsiyet | Dış Yapı |      |      |      |      |      |      |      |      |       | İç Yapı |      |      |      |      |      |      |       |      |      | Top. |     | Genel Top. |
|--------------------------------------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|---------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|-----|------------|
|                                      | 1        |      | 2    |      | 3    |      | 4    |      | 5    |       | Top.    |      | 1    |      | 2    |      | 3    |       | Top. |      | (25) |     |            |
|                                      | (4)      | (4)  | (2)  | (2)  | (2)  | (2)  | (2)  | (2)  | (3)  | (3)   | (15)    | (15) | (5)  | (5)  | (5)  | (5)  | (5)  | (5)   | (5)  | (5)  | (5)  | (5) |            |
| $\bar{X}$                            | 1.53     | 2.23 | 1.13 | 1.42 | 1.62 | 1.59 | 5.36 | 4.51 | 2.34 | 2.40* | 1.55    | 1.49 | 1.28 | .68* | 3.64 | 4.74 | 4.57 | 1.49* | 3.60 | 2.94 |      |     |            |
| S                                    | .64      | .64  | .44  | .53  | .63  |      | 2.03 | 2.12 | 1.27 | .84   | .64     | .80  | .63  | .51  |      | 1.55 | 1.25 | .70   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.72     | 2.30 | 1.16 | 1.39 | 1.81 | 1.68 | 6.09 | 4.74 | 2.30 | 2.75* | 1.74    | 1.51 | 1.39 | .88* | 3.99 | 5.05 | 4.89 | 1.75* | 3.90 | 3.19 |      |     |            |
| S                                    | .70      | .63  | .41  | .49  | .48  |      | 2.28 | 2.23 | 1.19 | .54   | .74     | .60  | .56  | .50  |      | 1.47 | 1.52 | .66   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.75     | 2.28 | 1.19 | 1.36 | 1.91 | 1.70 | 7.17 | 6.06 | 2.79 | 2.70* | 2.34    | 1.98 | 1.53 | .92  | 4.81 | 5.68 | 5.57 | 1.72  | 4.32 | 3.61 |      |     |            |
| S                                    | .78      | .57  | .48  | .56  | .49  |      | 2.10 | 2.50 | 1.80 | .57   | .83     | .64  | .64  | .38  |      | 1.57 | 1.37 | .74   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.74     | 2.35 | 1.16 | 1.35 | 1.93 | 1.71 | 7.47 | 6.26 | 2.63 | 2.93* | 2.72    | 1.96 | 1.63 | 1.02 | 5.01 | 5.77 | 5.56 | 1.89  | 4.41 | 3.71 |      |     |            |
| S                                    | .77      | .58  | .37  | .48  | .53  |      | 2.26 | 2.80 | .72  | .53   | 2.71    | .38  | .52  | .40  |      | 1.24 | 1.43 | .65   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.83     | 2.45 | 1.25 | 1.47 | 1.91 | 1.78 | 8.94 | 7.40 | 3.38 | 3.23  | 3.13*   | 2.11 | 1.55 | 1.13 | 3.68 | 6.55 | 6.57 | 2.25  | 5.12 | 3.59 |      |     |            |
| S                                    | .85      | .57  | .43  | .50  | .49  |      | 2.26 | 2.96 | .69  | .75   | .79     | .64  | .54  | .39  |      | 1.60 | 1.34 | .85   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.75     | 2.42 | 1.12 | 1.37 | 2.00 | 1.73 | 9.53 | 7.91 | 3.53 | 3.26  | 2.82*   | 2.25 | 1.67 | 1.09 | 6.20 | 6.82 | 6.79 | 2.33  | 5.31 | 4.41 |      |     |            |
| S                                    | .79      | .57  | .33  | .52  | .46  |      | 2.39 | 2.95 | .78  | .58   | .66     | .61  | .55  | .34  |      | 1.39 | 1.05 | .66   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.81     | 2.43 | 1.26 | 1.38 | 1.74 | 1.72 | 8.87 | 6.96 | 2.92 | 3.23  | 2.53    | 2.40 | 1.75 | 1.11 | 5.72 | 6.68 | 6.89 | 2.19  | 5.25 | 4.23 |      |     |            |
| S                                    | .81      | .64  | .49  | .56  | .79  |      | 2.72 | 3.03 | .87  | .70   | .64     | .60  | .55  | .42  |      | 1.50 | 1.25 | .59   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.65     | 2.44 | 1.23 | 1.40 | 1.74 | 1.69 | 8.98 | 7.23 | 3.02 | 3.35  | 2.54    | 2.47 | 1.79 | 1.19 | 5.86 | 6.79 | 6.89 | 2.26  | 5.31 | 4.29 |      |     |            |
| S                                    | .72      | .60  | .42  | .49  | .64  |      | 2.44 | 2.61 | .79  | .67   | .68     | .57  | .49  | .85  |      | 1.36 | 1.28 | .58   |      |      |      |     |            |
| $\bar{X}$                            | 1.73     | 2.73 | 1.19 | 1.39 | 1.83 | 1.70 | 7.80 | 6.38 | 2.86 | 2.99  | 2.43    | 2.02 | 1.58 | 1.00 | 5.15 | 6.01 | 5.97 | 1.99  | 5.19 | 4.01 |      |     |            |

\*p<.05 (F=7.146, 4.642, 4.985, 4.198)

**Tablo 4** incelendiğinde, dış yapı yönünden tüm boyutlarda ve hemen tüm hazırlık türlerinde, erkek öğrenciler bir miktar başarılı görülüyorsa da yapılan varyans analizi sonucu, bu bölümde kız öğrencilerin başarı ortalamaları ile erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu farklılıkların anlamsızlığı hazırlık türlerine göre kız ve erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında da söz konusudur. Bu durum, genel karşılaştırmada gözlenen tablo 1’de de söz konusu idi.

Dış yapı konusunda, öğrencilerin en başarısız oldukları boyut, genel tabloda olduğu gibi, yazıyı kağıda yerleştirmedir. Bu konuda, özellikle “Cluster” ve “soru-cevap” yoluyla hazırlık yapma durumunda kız öğrenciler biraz başarılı görünse de yapılan varyans analizi sonucu bu farklar  $\alpha$ : .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4’ün “iç yapı” ile ilgili boyutların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “yazının amacının” açık ve anlaşılır olması, boyutunda gerek hazırlıksız yazma, gerekse klasik hazırlık yaparak yazmada kız öğrencilerle erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark olduğu** varyans analizi ile ortaya konmuştur. (F=7.146, 4.842) Ayrıca, “yazının ana düşüncesinin anlaşılır olması” boyutunda da, **Cluster hazırlık yaparak yazmada** kız öğrencilerin elde ettikleri 3.13 başarı ortalamasının, erkeklerin elde ettikleri 2.82 başarı ortalamasından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği varyans analizi ile ortaya konmuştur.(F= 4.98) Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasındaki farklılıklardan biri de, varyans analizi yoluyla, “daha fazla bilgi getiren bir noktanın olmaması” boyutunda hazırlıksız kompozisyon yazmada görülmüştür. Bu boyutta kızların başarı ortalamaları .68, erkeklerin başarı ortalamaları ise .88 dir (F: 4.198).

Tablonun, “dil ve anlatım” kesimindeki veriler incelendiğinde öğrencilerin en başarılı oldukları üç boyutla ilgili ortalamalar görülür.

Öğrenciler bu kesimde bilhassa “yazım yanlışı yapmadan yazabilmek, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek” boyutunda 0.60 KD ile başarılarını göstermişlerdir. Elbette bu başarı diğer boyutlara göredir. Yine hatırlamak gerekir bu başarı, “dış yapı” konusundaki başarı ile aşağı yukarı aynıdır.

Bu bölümde, “konuya uygun kelimeleri seçmek, cümlede uygun yerde kullanmak, kelime tekrarına düşmemek” boyutunda “hazırlık yapmadan” kompozisyon yazmada aritmetik ortalaması 1.49 olan kız öğrencilerin başarıları ile başarı ortalaması 1.75 olan erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında anlamlı fark görülmüştür. Yapılan varyans analizinde kız ve erkek öğrencilerin bu konudaki başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin kompozisyon yazabilmelerinde etkili olabilecek bazı aile özelliklerinin etkisi de aranmıştır. Bu bağlamda, anne ve babanın eğitim düzeylerinin çocuğun dil ve ifade gelişiminde etkisi olabileceği düşünülerek anne ve babanın ilköğretim, ortaokul, lise ve yüksek okul mezunu olmalarına göre öğrencilerin kompozisyon yazma başarı ortalamaları, yine kompozisyonun dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım yönlerinden dört hazırlık türüne göre ayrı ayrı ortaya konmuştur. Tablo 5 bu ortalamaların dağılımının göstermektedir. Tablo hem annenin hem de babanın eğitim durumlarına göre öğrencilerin başarılarını yan yana gösteren iki bölüme ayrılmıştır. Bu iki bölümün yan yana konmasının nedeni kolay karşılaştırmalar yapmak içindir.

**Tablo.5 Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Değişik Biçimde Kompozisyon Yazmaya Hazırlanan Öğrencilerin Kompozisyon Yazmada Dış Yapı, İç Yapı, Dil Ve Anlatım Başarıları.**

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği | Hazırlık türü | Ailenin Eğitim Durumu |      |       |             |      |      |          |      |      |                 | Babasının Eğitim Durumu |      |            |      |      |              |      |      |               |      |       |           |      |      |               |      |       |            |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |
|----------------------------------|---------------|-----------------------|------|-------|-------------|------|------|----------|------|------|-----------------|-------------------------|------|------------|------|------|--------------|------|------|---------------|------|-------|-----------|------|------|---------------|------|-------|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|
|                                  |               | İlkokul (35)          |      |       | Ortaokul(9) |      |      | Lise(37) |      |      | yüksek okul(29) |                         |      | (110) Top. |      |      | İlkokul (17) |      |      | ortaokul (12) |      |       | lise (30) |      |      | yüksek ok(51) |      |       | (110) Top. |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |
|                                  |               | X̄                    | S    | Y     | X̄          | S    | Y    | X̄       | S    | Y    | X̄              | S                       | Y    | X̄         | S    | Y    | X̄           | S    | Y    | X̄            | S    | Y     | X̄        | S    | Y    | X̄            | S    | Y     | X̄         | S    | Y    |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |
| Dış yapı (15)                    | Hazırlık sız  | 1.78                  | .53  | 1.69  | .45         | 1.69 | .54  | 1.71     | .58  | 1.81 | .53             | 1.80                    | .51  | 1.73       | .57  | 1.66 | .57          | 1.80 | .51  | 1.73          | .57  | 1.66  | .57       | 1.81 | .53  | 1.80          | .51  | 1.73  | .57        | 1.66 | .57  | 1.80 | .51  | 1.73 | .57  |      |      |       |      |      |      |
|                                  | Klasik        | 1.84                  | .54  | 1.41  | .43         | 1.78 | .54  | 1.78     | .59  | 1.77 | .56             | 1.93                    | .55  | 1.80       | .54  | 1.79 | .58          | 1.77 | .56  | 1.93          | .55  | 1.80  | .54       | 1.79 | .58  | 1.84          | .54  | 1.41  | .43        | 1.78 | .54  | 1.78 | .59  | 1.77 | .56  | 1.93 | .55  | 1.80  | .54  | 1.79 | .58  |
|                                  | Cluster       | 1.95                  | .37  | 1.82  | .62         | 1.80 | .55  | 1.86     | .53  | 1.95 | .56             | 2.01                    | .51  | 1.83       | .54  | 1.83 | .55          | 1.95 | .56  | 2.01          | .51  | 1.83  | .54       | 1.83 | .55  | 1.95          | .37  | 1.82  | .62        | 1.80 | .55  | 1.86 | .53  | 1.95 | .56  | 2.01 | .51  | 1.83  | .54  | 1.83 | .55  |
| İç yapı (60)                     | Soru-cevap    | 1.85                  | .58  | 1.73  | .68         | 1.79 | .59  | 1.80     | .65  | 1.90 | .56             | 1.87                    | .62  | 1.81       | .61  | 1.76 | .63          | 1.90 | .56  | 1.87          | .62  | 1.81  | .61       | 1.76 | .63  | 1.85          | .58  | 1.73  | .68        | 1.79 | .59  | 1.80 | .65  | 1.90 | .56  | 1.87 | .62  | 1.81  | .61  | 1.76 | .63  |
|                                  | Toplam        | 1.86                  |      | 1.66  |             | 1.77 |      | 1.79     |      | 1.86 |                 | 1.90                    |      | 1.79       |      | 1.76 |              | 1.86 |      | 1.90          |      | 1.79  |           | 1.76 |      | 1.86          |      | 1.66  |            | 1.77 |      | 1.79 |      | 1.86 |      | 1.90 |      | 1.79  |      | 1.76 |      |
|                                  | hazırlık sız  | 3.83                  | 1.08 | 4.07  | 1.94        | 3.82 | .99  | 3.69     | 1.13 | 3.56 | 1.03            | 4.25                    | 1.43 | 4.14       | 1.10 | 3.62 | 1.08         | 3.56 | 1.03 | 4.25          | 1.43 | 4.14  | 1.10      | 3.62 | 1.08 | 3.83          | 1.08 | 4.07  | 1.94       | 3.82 | .99  | 3.69 | 1.13 | 3.56 | 1.03 | 4.25 | 1.43 | 4.14  | 1.10 | 3.62 | 1.08 |
| Dil ve Anlatım (25)              | Klasik        | 4.84                  | .45  | 5.60* | 1.78        | 4.84 | 1.32 | 4.90     | 1.09 | 4.77 | 1.00            | 5.30                    | .90  | 5.17       | 1.23 | 4.71 | 1.35         | 4.77 | 1.00 | 5.30          | .90  | 5.17  | 1.23      | 4.71 | 1.35 | 4.84          | .45  | 5.60* | 1.78       | 4.84 | 1.32 | 4.90 | 1.09 | 4.77 | 1.00 | 5.30 | .90  | 5.17  | 1.23 | 4.71 | 1.35 |
|                                  | Cluster       | 6.12                  | .45  | 6.06  |             | 6.27 | 1.10 | 5.81     | 1.15 | 6.22 | 1.19            | 6.28                    | 1.04 | 6.49       | 1.07 | 5.70 | 1.18         | 6.22 | 1.19 | 6.28          | 1.04 | 6.49  | 1.07      | 5.70 | 1.18 | 6.12          | .45  | 6.06  |            | 6.27 | 1.10 | 5.81 | 1.15 | 6.22 | 1.19 | 6.28 | 1.04 | 6.49  | 1.07 | 5.70 | 1.18 |
|                                  | Soru-cevap    | 5.85                  | 1.05 | 6.09  | 1.14        | 5.99 | 1.16 | 5.54     | 1.24 | 5.96 | 1.05            | 5.55                    | 1.09 | 6.27*      | .05  | 5.52 | 1.24         | 5.96 | 1.05 | 5.55          | 1.09 | 6.27* | .05       | 5.52 | 1.24 | 5.85          | 1.05 | 6.09  | 1.14       | 5.99 | 1.16 | 5.54 | 1.24 | 5.96 | 1.05 | 5.55 | 1.09 | 6.27* | .05  | 5.52 | 1.24 |
| Genel toplam                     | Toplam        | 5.17                  |      | 5.46  |             | 5.23 |      | 4.98     |      | 5.13 |                 | 5.35                    |      | 5.52       |      | 4.88 |              | 5.13 |      | 5.35          |      | 5.52  |           | 4.88 |      | 5.17          |      | 5.46  |            | 5.23 |      | 4.98 |      | 5.13 |      | 5.35 |      | 5.52  |      | 4.88 |      |
|                                  | Hazırlık sız  | 4.07                  | 1.27 | 3.96  | .95         | 4.30 | 1.15 | 4.21     | 1.26 | 3.97 | 1.33            | 4.32                    | 1.30 | 4.21       | 1.11 | 4.21 | 1.26         | 3.97 | 1.33 | 4.32          | 1.30 | 4.21  | 1.11      | 4.21 | 1.26 | 4.07          | 1.27 | 3.96  | .95        | 4.30 | 1.15 | 4.21 | 1.26 | 3.97 | 1.33 | 4.32 | 1.30 | 4.21  | 1.11 | 4.21 | 1.26 |
|                                  | Klasik        | 4.91                  | 1.32 | 4.87  | 1.26        | 4.84 | 1.04 | 4.68     | 1.11 | 4.71 | 1.08            | 5.22                    | 1.25 | 4.79       | 1.16 | 4.91 | 1.06         | 4.71 | 1.08 | 5.22          | 1.25 | 4.79  | 1.16      | 4.91 | 1.06 | 4.91          | 1.32 | 4.87  | 1.26       | 4.84 | 1.04 | 4.68 | 1.11 | 4.71 | 1.08 | 5.22 | 1.25 | 4.79  | 1.16 | 4.91 | 1.06 |
| Genel toplam                     | Cluster       | 5.97                  | 1.25 | 5.71  | 1.03        | 5.64 | 1.12 | 5.85     | .99  | 5.71 | 1.20            | 6.23                    | 1.07 | 5.82       | 1.25 | 5.72 | 1.08         | 5.71 | 1.20 | 6.23          | 1.07 | 5.82  | 1.25      | 5.72 | 1.08 | 5.97          | 1.25 | 5.71  | 1.03       | 5.64 | 1.12 | 5.85 | .99  | 5.71 | 1.20 | 6.23 | 1.07 | 5.82  | 1.25 | 5.72 | 1.08 |
|                                  | Soru-cevap    | 6.00                  | 1.18 | 5.62  | 1.22        | 5.79 | 1.04 | 5.95     | .98  | 5.88 | 1.11            | 6.15                    | 1.31 | 5.99       | 1.13 | 5.79 | 1.00         | 6.00 | 1.18 | 5.62          | 1.22 | 5.79  | 1.04      | 5.99 | 1.00 | 6.00          | 1.18 | 5.62  | 1.22       | 5.79 | 1.04 | 5.95 | .98  | 5.88 | 1.11 | 6.15 | 1.31 | 5.99  | 1.13 | 5.79 | 1.00 |
|                                  | Toplam        | 5.24                  |      | 5.04  |             | 5.14 |      | 5.17     |      | 5.07 |                 | 5.48                    |      | 5.20       |      | 5.16 |              | 5.07 |      | 5.48          |      | 5.20  |           | 5.16 |      | 5.24          |      | 5.04  |            | 5.14 |      | 5.17 |      | 5.07 |      | 5.48 |      | 5.20  |      | 5.16 |      |
| Genel toplam                     |               | 4.69                  |      | 4.79  |             | 4.69 |      | 4.55     |      | 4.62 |                 | 4.87                    |      | 4.88       |      | 4.48 |              | 4.62 |      | 4.87          |      | 4.88  |           | 4.48 |      | 4.69          |      | 4.79  |            | 4.69 |      | 4.55 |      | 4.62 |      | 4.87 |      | 4.88  |      | 4.48 |      |

\*p< .05 sd:3,106 (F=3.334)

\*p< .05 (F=2.758)

**Tablo 5** incelendiğinde, öğrencinin genel kompozisyon yazma başarısında ortaokul mezunu annelerin çocukları başarılı gibi görünse de yapılan varyans analizinde, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre elde ettikleri başarı ortalamaları arasında, hiçbir boyutta, anlamlı fark yoktur. Yani, annelerin eğitim düzeyleri etken bir faktör değildir ( $F = 3.344$ ).

Yine her ne kadar, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, kompozisyonun dış yapısında da diğerlerine göre farklı bir ortalama elde edilmiş ise de bu fark da varyans analizi hipotez testine göre anlamlı düzeyde değildir (En yüksek F değeri 1.766). ( $\alpha=.05$ ,  $SD=3,106$ ).

Aynı durumu babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin kompozisyon yazmalarında etken olup olmadıklarını gösteren **tablo 5**'in ikinci kısmında da görürüz. Lise mezunu babaların çocukları, kompozisyon yazmada, genel başarıları ile diğerlerinden farklı bir ortalama ile verirse de (4.88), bu farklılık yapılan varyans analizi hipotez testine göre anlamlı bulunmamıştır. Sadece bu değil, babaların eğitim düzeyleri öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarında ölçüt olarak alınan boyutların hiç birinde anlamlı fark sergilenmemiştir. Tabloda ki verileri oluşturan, boyutların ortalamaları ile ilgili olarak yapılan varyans analizinde  $\alpha: .05$ ,  $SD.3,106$  düzeyinde hiçbir ortalama diğerlerinden anlamlı fark göstermemiştir (En yüksek F değeri :  $758 < 8.560$  tablo değeri). Elbette söz konusu varyans analizi kompozisyon değerlendirmesinin her kısmı için ayrı ayrı düşünülmelidir, hipotez testinde de bu yapılmıştır.

Yine, anne-babanın, bir ölçüde, akademik düzeyi ile ilgili görülen kitap okuma düzeylerinin, öğrencinin kompozisyonundaki başarısında etkili olup olmadığı da incelenmiş, anne ve babası “okur”, “ara sıra okur”, “okumaz” alternatiflerine göre gruplanan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bunun için **tablo 6** geliştirilmiştir.



**Tablo 6. Anne-Babaların Kitap Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin Kompozisyon Başarılarına İlişkin Ortalamalar.**

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği | Hazırlık türü     | Annelerin Kitap Okuma Düzeyleri |      |               |      |             |      | Babaların Kitap Okuma Durumları |      |               |      |             |      |             |      |      |      |
|----------------------------------|-------------------|---------------------------------|------|---------------|------|-------------|------|---------------------------------|------|---------------|------|-------------|------|-------------|------|------|------|
|                                  |                   | Okur (50)                       |      | Ara Sıra (50) |      | Okumaz (10) |      | Okur (48)                       |      | Ara Sıra (42) |      | Okumaz (20) |      | TOPLAM(110) |      |      |      |
|                                  |                   | $\bar{X}$                       | S    | $\bar{X}$     | S    | $\bar{X}$   | S    | $\bar{X}$                       | S    | $\bar{X}$     | S    | $\bar{X}$   | S    | $\bar{X}$   | S    |      |      |
| Dış yapı                         | Hazırlık sız      | 1.74                            | .49  | 1.67          | .57  | 1.85        | .52  | 1.73                            | .52  | 1.74          | .53  | 1.68        | .60  | 1.75        | .55  | 1.72 | .56  |
|                                  | Klasik            | 1.82                            | .57  | 1.77          | .53  | 1.87        | .59  | 1.80                            | .56  | 1.84          | .57  | 1.77        | .56  | 1.78        | .53  | 1.80 | .56  |
|                                  | Cluster           | 1.92                            | .58  | 1.79          | .55  | 1.98        | .43  | 1.87                            | .52  | 1.91*         | .57  | 1.80        | .54  | 1.88        | .51  | 1.86 | .54  |
|                                  | Soru-cevap Toplam | 1.83                            | .65  | 1.78          | .57  | 1.83        | .57  | 1.81                            | .60  | 1.88          | .61  | 1.75        | .63  | 1.77        | .54  | 1.81 | .60  |
| İç yapı                          | Hazırlık sız      | 1.83                            |      | 1.75          |      | 1.88        |      | 1.80                            |      | 1.84          |      | 1.75        |      | 1.80        |      | 1.80 | .56  |
|                                  | Klasik            | 3.80                            | 1.17 | 3.82          | 1.00 | 3.95*       | 1.18 | 3.82                            | 1.10 | 3.83          | 1.10 | 3.69        | 1.09 | 4.06        | 1.14 | 3.82 | 1.10 |
|                                  | Cluster           | 4.93                            | 1.04 | 4.79          | 1.41 | 5.27        | 1.33 | 4.90                            | 1.28 | 4.86          | 1.04 | 4.79        | 1.34 | 5.36        | 1.38 | 4.92 | 1.19 |
|                                  | Soru-cevap Toplam | 6.02                            | 1.13 | 5.93          | 1.07 | 7.17        | 1.44 | 6.08                            | 1.15 | 6.01          | 1.15 | 5.99        | 1.12 | 6.46        | 1.14 | 6.08 | 1.14 |
| Dil ve Anlatım                   | Hazırlık sız      | 5.66                            | 1.26 | 5.73          | 1.05 | 6.76        | 1.25 | 5.79                            | 1.19 | 5.84          | 1.09 | 5.55        | 1.26 | 6.17        | 1.12 | 5.79 | 1.15 |
|                                  | Klasik            | 5.10                            |      | 5.07          |      | 5.79        |      | 5.15                            |      | 5.14          |      | 5.01        |      | 5.51        |      | 5.15 | 1.15 |
|                                  | Cluster           | 4.35                            | 1.32 | 4.02          | .97  | 4.16        | 1.57 | 4.18                            | 1.30 | 4.39          | 1.28 | 3.92        | 1.12 | 4.21        | 1.16 | 4.18 | 1.15 |
|                                  | Soru-cevap Toplam | 4.94                            | .88  | 4.80          | 1.06 | 4.94        | 1.55 | 4.91                            | 1.06 | 5.00          | 1.01 | 4.79        | 1.29 | 4.75        | 1.21 | 4.87 | 1.17 |
| Genel toplam                     | Cluster           | 5.90                            | 1.23 | 5.70          | 1.10 | 5.86        | 1.35 | 5.81                            | 1.19 | 5.85          | 1.14 | 5.64        | 1.17 | 5.73        | 1.13 | 5.75 | 1.15 |
|                                  | Soru-cevap Toplam | 5.93                            | 1.23 | 5.83          | 1.38 | 5.84        | 1.38 | 5.88                            | 1.35 | 6.12          | .94  | 5.73        | 1.20 | 5.71        | 1.12 | 5.90 | 1.10 |
|                                  |                   | 5.28                            |      | 5.09          |      | 5.20        |      | 5.20                            | 1.21 | 5.34          |      | 5.02        |      | 5.10        |      | 5.18 | 1.15 |

\*p<.05 (F = 3.799)

\*p<.05 (F = 3.586)



**Tablo 6** incelendiğinde, genel tabloda olduğu gibi gerek annelerin, gerekse babaların eğitim düzeyleri ile ilgili bölümlerde, hazırlıksız kompozisyon yazmanın, diğer yöntemlere göre, kompozisyonun iç yapı, dil ve anlatım boyutlarında öğrencide  $\alpha:05$  ve  $sd:218$  düzeyinde anlamlı bir başarısızlık ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak anne ve babaların farklı kitap okuma düzeyleri, öğrencinin kompozisyon başarısında anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Böyle bir fark, sadece, annelerin kitap okuma düzeylerine göre gruplaştırmada hazırlıksız kompozisyon yazan, kitap okuyan annelerin çocukları ile okumayan annelerin, hazırlıksız kompozisyon yazan annelerin çocuklarının başarıları arasında; ayrıca, babaların eğitim düzeyleri kesimi ile ilgili olarak, kompozisyonun dış yapısı yönünden, Cluster yolu ile hazırlık yapan, “**kitap okuyan**” babaların çocuklarının başarıları ile “**ara sıra okuyan**” babaların çocuklarının başarıları arasında **anlamlı bir fark** bulunmuştur. Bunun dışında, annelerin ve babaların kitap okuma düzeyleri farklılığı, çocuklarının, aynı hazırlık türü kategorisindeki diğer anne ve babaların çocuklarının başarıları ile anlamlı fark meydana getirmemektedir.

Demek oluyor ki, anne ve babaların kitap okuma düzeylerindeki farklılık, aynı yolla kompozisyon yazma hazırlığı yapan çocuklarının başarıları arasında - belirtilen iki husus hariç - anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Öğrencilerin evlerine düzenli olarak giren yayınların da öğrencinin kompozisyon yazmasına etki edeceği düşünülerek, öğrenciler, evlerine düzenli olarak gazete, dergi, her ikisi giren veya hiçbiri girmeyen öğrenciler olarak dört gruba ayrılmış ve gruplardaki öğrencilerin kompozisyon yazmaları ile ilgili başarılarının aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve **tablo 7** oluşturulmuştur.

**Tablo 7.**  
Öğrencinin Evine Düzenli Olarak Giren Yayınlar Göre Kompozisyon Yazmadaki Başarısı

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği Maddeler | Hazırlık türü | Eve Düzenli Giren Yayınlar |           |           |           |               |           |              |           |           |           |
|---|---------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|
|   |               | Gazete (78)                |           | Dergi (9) |           | Her ikisi(13) |           | Hiçbiri (10) |           | TOPLAM    |           |
|   |               | $\bar{X}$                  | $\bar{S}$ | $\bar{X}$ | $\bar{S}$ | $\bar{X}$     | $\bar{S}$ | $\bar{X}$    | $\bar{S}$ | $\bar{X}$ | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                  | Hazırlıksız   | 1.71                       | .57       | 1.63      | .48       | 1.73          | .55       | 1.86         | .53       | 1.80      | .55       |
|   | Klasik        | 1.80                       | .58       | 1.75      | .41       | 1.89          | .51       | 1.79         | .57       | 1.89      | .55       |
|   | Cluster       | 1.85                       | .55       | 1.78      | .47       | 2.02          | .57       | 1.85         | .56       | 1.96      | .55       |
|   | Soru-cevap    | 1.79                       | .63       | 1.77      | .47       | 1.92          | .57       | 1.85         | .67       | 1.90      | .60       |
|   | Toplam        | 1.79                       |           | 1.73      |           | 1.89          |           | 1.84         |           | 1.89      | .56       |
| İç yapı                                   | Hazırlıksız   | 3.85                       | 1.10      | 3.78      | 1.08      | 3.76          | 1.17      | 3.72         | 1.17      | 4.78      | 1.12      |
|   | Klasik        | 4.92                       | 1.06      | 4.91      | .97       | 5.11          | 1.03      | 4.64         | 1.12      | 4.73      | 1.06      |
|   | Cluster       | 6.13                       | 1.15      | 5.38      | 1.03      | 6.36          | 1.23      | 5.63         | 1.18      | 6.09      | 1.15      |
|   | Soru-cevap    | 5.77                       | 1.21      | 6.22      | 1.00      | 5.67          | 1.03      | 5.73         | 1.06      | 5.79      | 1.10      |
|   | Toplam        | 5.17                       |           | 5.19      |           | 5.23          |           | 4.93         |           | 5.35      | 1.11      |
| Dil ve anlatım                            | Hazırlıksız   | 4.16                       | 1.19      | 4.11      | 1.14      | 4.37          | 1.40      | 4.12         | 1.09      | 4.18      | 1.20      |
|   | Klasik        | 4.86                       | 1.18      | 4.98      | 1.07      | 5.12          | 1.13      | 4.58         | 1.19      | 4.88      | 1.14      |
|   | Cluster       | 5.84                       | 1.15      | 6.02      | 1.15      | 5.99          | 1.20      | 5.46         | 1.12      | 5.88      | 1.16      |
|   | Soru-cevap    | 5.87                       | 1.11      | 6.20      | .91       | 6.02          | 1.11      | 5.74         | 1.07      | 5.90      | 1.05      |
|   | Toplam        | 5.18                       |           | 5.32      |           | 5.36          |           | 4.98         |           | 5.21      |           |

Tablo 7, incelendiğinde, öğrencilerden evlerine, hem gazete, hem dergi giren öğrenciler kompozisyonun dış yapısında oluşturmada diğer öğrencilere göre daha başarılı görülmektedir ( $\bar{X}$ :1.89). Ancak, bu ortalama diğer grupların ortalamalarından, yapılan varyans analizi sonucu,  $\alpha$ :.05, sd:3.106 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu anlamsız fark, evine hem gazete, hem dergi giren öğrencilerin kompozisyonlarının iç yapısı, dil ve anlatımda da görülmektedir.

Bunun yanı sıra, **tablo 3**'de de görüldüğü gibi özellikle kompozisyonun iç yapısı bakımından Cluster yolu ile yazmaya hazırlık yapan öğrenciler, diğer tür hazırlık yapanlara kıyasla daha başarılı olmaktadır. Yani diğer türle hazırlanan öğrencilerin kompozisyon başarı ortalaması ile Cluster türle hazırlık yapanların başarı ortalamaları arasında **anlamlı fark** vardır. Cluster'la, hazırlık yapanlar arasında ve klasik hazırlık yapanlar arasında  $\alpha: .05$ , **sd.154** düzeyinde anlamlı fark olduğu bu tabloda da ortaya çıkmıştır ( $t=6.72$  Cluster-Klasik). Ancak bu tabloda aranan bu tür fark değil, aynı yöntemle hazırlanan ama evine sürekli yayının farklı biçimde girdiği gruplar arasındaki farktır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu tablodaki ortalamaların dağılımlarında, ortalamalar arası anlamlı hiçbir fark bulunmamıştır. Varyans analizinde  $\alpha: .05$  sd: 3,106 düzeyinde en yüksek F değeri 2.315 bulunmuştur. Bu değer de farksızlığı kanıtlayan bir değerdir(**Tablo değeri 2.680'dir**).

Ailenin, çocuğuna ders kitapları dışında, onun dünya görüşünü, duygularını ve ifade gücünü geliştirecek, zevkle okuma becerisini artıracak kitaplar okumasına müsaade etmesi, kompozisyon yazma becerisini artıracak bir etken olarak algılanmış, bu etkenin kompozisyon yazma başarısını etkileyip etkilemediğini kontrol etmek için **tablo 8** geliştirilmiştir.

**Tablo 8.**  
Ailenin, Öğrencinin Ders Kitapları Dışında Kitap Okumasına İzin Verip Vermemelerine Göre Kompozisyon Yazma Başarılarının Ortalamaları.

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği Maddeler | Hazırlık türü | Aile Kitap Okumaya İzin Veriyor Mu ? |           |              |           |              |           |             |           |
|---|---------------|--------------------------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|-------------|-----------|
|   |               | Veriyor(2)                           |           | Ara sıra(11) |           | Vermiyor(97) |           | TOPLAM(110) |           |
|   |               | $\bar{X}$                            | $\bar{S}$ | $\bar{X}$    | $\bar{S}$ | $\bar{X}$    | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                  | Hazırlıksız   | 1.57                                 | .28       | 1.94         | .49       | 1.70         | .56       | 1.72        |           |
|   | Klasik        | 1.87                                 | .14       | 1.98*        | .61       | 1.78         | .56       | 1.80        |           |
|   | Cluster       | 2.06*                                | .14       | 2.00         | .67       | 1.84         | .56       | 1.86        |           |
|   | Soru-cevap    | 1.80                                 | .14       | 1.98         | .67       | 1.79         | .61       | 1.81        |           |
|   | Toplam        | 1.82                                 |           | 1.98         |           | 1.78         |           | 1.80        |           |
| İç yapı                                   | Hazırlıksız   | 3.75                                 | .97       | 4.00         | 1.09      | 3.78         | 1.11      | 3.80        |           |
|   | Klasik        | 4.60                                 | .53       | 5.21         | 1.00      | 4.85         | 1.63      | 4.88        |           |
|   | Cluster       | 6.57*                                | .27       | 6.36         | 1.59      | 6.05         | 1.99      | 6.09        |           |
|   | Soru-cevap    | 5.08                                 | 1.12      | 6.25         | 1.26      | 5.76         | 2.03      | 5.80        |           |
|   | Toplam        | 5.00                                 |           | 5.46         |           | 5.11         |           | 5.14        |           |
| Dil ve anlatım                            | Hazırlıksız   | 5.10                                 | 1.65      | 4.35         | 1.11      | 4.14         | 1.20      | 4.18        |           |
|   | Klasik        | 5.30                                 | 1.89      | 5.16         | 1.05      | 4.55         | 1.17      | 5.80        |           |
|   | Cluster       | 5.70                                 | 1.18      | 6.04         | 1.05      | 5.78         | 1.17      | 5.80        |           |
|   | Soru-cevap    | 4.50                                 | 1.65      | 6.13*        | .98       | 5.90         | 1.07      | 5.98        |           |
|   | Toplam        | 5.15                                 |           | 5.42         |           | 5.09         |           | 5.44        |           |

\*p< .05 (F=4.224, 4.041, 3.790, 6.358)

**Tablo 8** incelendiğinde ailelerin çoğunun (%88) çocuklarının ders kitabının dışında başka kitap okumasına müsaade etmedikleri görülür. İzin verilen çocukların sayısı sadece 2'dir (%2). Arasına izin verilen çocukların sayısı ise 11'dir.(%10) Bu durum üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Acaba programlar çok ağır da çocuklar ancak ders kitaplarını okuma zamanı

mı bulmaktadırlar? Yoksa, anne-babalar çocuklarına karşı fazla mı iddialılar ve dersten başka şeyle meşgul olma zamanı vermemektedirler?

Tabloyu oluşturan verilerden anlaşıldığına göre klasik hazırlıkla kompozisyon yazarlardan ara sıra başka kitaplar okumalarına izin verilen çocukların kompozisyon dış yapı başarı ortalamalarının izin verilmeyen grubun başarı ortalamalarından anlamlı düzeyde farklı olduğu ( $F = 4.224$ ); Cluster yöntemle hazırlık yapan ve ailesince başka kitap okumasına izin verilen çocukların kompozisyon başarıları da izin verilmeyen grubun başarı ortalamalarından anlamlı düzeyde farklı olduğu ( $F = 4.041$ ) anlaşılmaktadır.

Yine, ailesi tarafından başka kitaplar okumasına izin verilen çocukların Cluster yoluyla hazırlık yapmaları durumunda, kompozisyonun iç yapısında, izin verilmeyen çocuklara göre, başarılarının  $\alpha: .05$ ,  $sd : 2.107$  düzeyinde anlamlı fark gösterdiği, varyans analizi yolu ile anlaşılmıştır ( $F=3.790$ ).

Tabloda, anlamlı bir fark da, ailesinden, ara sıra başka kitap okuma izni alan öğrencilerin soru-cevap hazırlığı ile kompozisyon yazarların kompozisyon dil ve anlatımı bakımından başarıları devamlı izin alan öğrencinin başarıları ara sıra görülmektedir ( $F=3.790$ ).

**Tablo 9**, öğrencinin bulunduğu yerleşim biriminde onun okuma yetkisini ve ifade gücünü, anlayışını geliştirebilecek, faydalanmasına hazır bir kitaplık bulunup bulunmadığına göre kompozisyon yazmada başarı durumunu ortaya koymak için hazırlanmıştır.

**Tablo 9.**  
Öğrencilerin, Yerleşim Birimlerinde Kütüphanenin Bulunup Bulunmamasına Göre Kompozisyon Yazmadaki Başarıları.

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği Maddeler | Hazırlık türü | Yerleşim Biriminde Kitaplık |           |           |           |             |           |
|---|---------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|
|   |               | Var (97)                    |           | Yok (13)  |           | TOPLAM(110) |           |
|   |               | $\bar{X}$                   | $\bar{S}$ | $\bar{X}$ | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                  | Hazırlıksız   | 1.69                        | .55       | 1.99**    | .57       | 1.73        | .55       |
|   | Klasik        | 1.77                        | .55       | 2.07*     | .59       | 1.81        | .56       |
|   | Cluster       | 1.83                        | .54       | 2.09**    | .58       | 1.86        | .55       |
|   | Soru-cevap    | 1.78                        | .61       | 2.02*     | .54       | 1.81        | .60       |
|   | Toplam        | 1.77                        |           | 2.04      |           | 1.80        |           |
| İç yapı                                   | Hazırlıksız   | 3.79                        | 1.09      | 4.02*     | 1.17      | 3.82        | 1.10      |
|   | Klasik        | 4.83                        | 1.33      | 5.52      | .80       | 4.91        | 1.28      |
|   | Cluster       | 5.99                        | 1.16      | 6.78      | .93       | 6.08        | 1.14      |
|   | Soru-cevap    | 5.77                        | 1.12      | 6.00**    | 1.32      | 5.80        | 1.14      |
|   | Toplam        | 5.10                        |           | 5.58      |           | 5.15        |           |
| Dil ve anlatım                            | Hazırlıksız   | 4.07                        | 1.16      | 4.97*     | 1.25      | 3.95        | 1.17      |
|   | Klasik        | 4.78                        | 1.15      | 5.58      | 1.06      | 4.87        | 1.14      |
|   | Cluster       | 5.69                        | 1.13      | 6.24**    | .96       | 5.76        | 1.12      |
|   | Soru-ccvap    | 5.81                        | 1.05      | 6.56*     | 1.15      | 5.90        | 1.07      |
|   | Toplam        | 5.09                        |           | 5.84      |           | 5.12        |           |

\*p< .05 (F=4.640, 4.255, 4.836, 4.156, 8.658, 10.283, 5.328, 5.878, 7.732  
9.695, 7.411, 9.499,9.651)

Tablo 9'dan, öğrencilerin, %88'inin yerleşim biriminde kitaplık bulunduğunu ifade ettiklerini görüyoruz. Öğrencilerin ancak %12'si "yerleşim birimlerinde kütüphane olmadığını belirtmektedirler ki, bu çocukların Çanakkale'deki okula yakın köy ve kasabalardan geldiklerine işaretir.

**Tablo 9'** da dikkat çeken önemli bir husus, kompozisyon yazmanın her üç boyutunda da, “yerleşim biriminde kütüphane bulamayanların” daha başarılı olmalarıdır. Hazırlık türü ne olursa olsun bu öğrenciler kategorilerinde olup da “yerleşim birimlerinde” kütüphane bulanlardan, hem de  $\alpha:05$ ,  $sd:1,109$  düzeyinde anlamlı bir başarı gösterdikleri, varyans analizi ile ortaya konmuştur. Bu öğrencilerin başarı ortalamaları, ölçeğin üç bölümünde, 2.04, 5.58, 5.84 olurken, diğerlerinin başarı ortalamaları, 1.77, 5.10 ve 5.09 olmuştur.

Bu tabloda da başarılı olan grubun hazırlık türüne göre başarılı olma düzeyleri de dış yapıda Cluster, -klasik, iç yapıda Cluster- soru-cevap, dil ve anlatımda ise soru-cevap-Cluster şeklinde olmuştur. Az başarılı grubunki de buna yakındır. Bu durum, “yerleşim birimlerinde kütüphane bulunan” öğrencilerin, bu kütüphanelerden gerçekten faydalanıp faydalanamadıklarını, hatta bu kütüphanelere gidip gitmediklerini, gitseler bile düzeylerine uygun, öğretmenlerinin salık verdikleri kitaplar okuyup okumadıklarını araştırmayı karşımıza çıkarır. Öte yandan, mevcut kütüphaneler, kitapları, okuma şartları ve mesailerinin öğrencilere uyup uymadığı yönlerinden de incelenmelidir.

Yerleşim birimlerinde kütüphane bulunan öğrencilerin, bu kütüphanede ihtiyaç duydukları kitapları bulup bulamamalarına göre kompozisyon yazmadaki başarılarına ilişkin veriler ölçekteki boyutlarla ilgili başarı ortalamalarının ortalaması hesaplanarak **tablo 10** hazırlanmıştır.

**Tablo 10.**  
Yerleşim Biriminde Bulunan Kütüphanede İhtiyaç Duyulan Kitapları Bulup  
Bulmamaya Göre Öğrencilerin Kompozisyon Yazmadaki Başarıları.

| Kompozisyon değerlendirme ölçęi Maddeler | Hazırlık türü | Kütüphanede ihtiyaç duyulan kitapları bulma. |           |            |           |             |           |
|--|---------------|--|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|
|  |               | Evet (91)                                    |           | Hayır (19) |           | TOPLAM(110) |           |
|  |               | $\bar{X}$                                    | $\bar{S}$ | $\bar{X}$  | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                 | Hazırlıksız   | 1.69   | .55       | 1.87       | .60       | 1.72        | .57       |
|  | Klasik        | 1.77   | .55       | 1.95       | .58       | 1.80        | .56       |
|  | Cluster       | 1.85   | 1.49      | 1.95*      | .58       | 1.87        | 1.33      |
|  | Soru-cevap    | 1.78   |           | 1.95*      |           | 1.81        |           |
|  | Toplam        |  |           |            |           |             |           |
| İç yapı                                  | Hazırlıksız   | 3.83   | 1.10      | 3.78       | 1.15      | 3.82        | 1.11      |
|  | Klasik        | 4.85   | 1.34      | 5.25       | .93       | 4.92        | 1.31      |
|  | Cluster       | 6.02   | 1.16      | 6.43       | 1.04      | 6.09        | 1.14      |
|  | Soru-cevap    | 5.75   | 1.18      | 5.99*      | 1.08      | 5.79        | 1.16      |
|  | Toplam        | 5.11   |           | 5.36       |           | 5.16        |           |
| Dil ve anlatım                           | Hazırlıksız   | 4.12   | 1.19      | 4.45       | 1.23      | 4.17        | 1.19      |
|  | Klasik        | 4.84   | 1.15      | 5.10       | 1.20      | 4.88        | 1.15      |
|  | Cluster       | 5.73   | 1.10      | 6.19       | 1.35      | 5.81        | 1.18      |
|  | Soru-cevap    | 5.84   | 1.07      | 6.20       | 1.17      | 5.90        | 1.09      |
|  | Toplam        | 5.13   |           | 5.49       |           | 5.19        |           |

\* $p < .05$  (F=5.549, 5.445, 4.275)

Tablo 10 incelendiğinde, kitapları kitaplıkta bulamadığını ifade edenlerin kompozisyonun, değerlendirmeye esas olan bölümlerinde diğer gruptan daha başarılı gibi görüldüğü dikkat çeker. Bu öğrencilerin Cluster ve soru-cevapla hazırlanmada dış yapı bakımından; yine, soru-cevapla hazırlanmada iç yapı bakımından, varyans analizine göre, kitaplıkta ihtiyaç duyduğu kitapları bulduğunu söyleyenlerden  $\alpha: .05$  ve sd: 1,108 düzeyinde anlamlı bir farklılıkla başarı gösterdikleri gözlenir. İki grup arasında dil ve anlatım yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir.



Bugün ülkemizde, değil kasabalarda, çoğu illerde bile yeterli kaynaklarla kaliteleştirilmiş kitaplık bulma zorunluluğu öyle anlaşılıyor ki ilköğretim düzeyindeki çocukların bile ihtiyacını giderici değildir. Öğrencilerin, yine de, %83'ünü kütüphanede "ihtiyaç duyduğum kitapları bulabiliyorum" demesi Çanakkale'deki kitaplıkların yeterliliklerini göstermektedir. Öğrencilerin %17'sinin olumsuz cevabı ise, bu öğrencilerin ya çevre köy ve kasabalardan günü birlik gelip Çanakkale'de eğitimlerini sürdürdüklerini ya da bu öğrencilerin kütüphanelerden nasıl faydalanacaklarını bilmediklerini, kütüphaneye gitmek istemediklerini gösterir. Muhakkak ki öğrencilere bu konuda da rehberlik yapmak gerekmektedir.

Öte yandan, tüm öğretmenlerin, öğrencilerine, kütüphanelerden yararlanmayı gerektiren çalışmalar vermeleri, derslerini, çocukların derledikleri bilgilerin, konuların sınıfta değerlendirmesini sağlayıcı biçimde de işlemeleri gerekmektedir. Bu konuda anne-babanın da desteğini sağlamak gerekir.

Elbette, kütüphanelerden faydalanma öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarına da bağlıdır. **Tablo 11** öğrencilerin bu konuda ne duyarlılıkta olduklarını ve bu duyarlılığın kompozisyon yazma başarısına yansıyor yansımadığını ortaya koymak için hazırlanmıştır.

**Tablo 11.**  
Öğrencilerin Boş Zamanlarında Kitap Okuyup Okumamaktan Hoşlanma Düzeyleri.

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği Maddeler | Hazırlık türü | Aile Kitap Okumaya İzin Veriyor Mu ? |           |              |           |           |           |             |           |
|---|---------------|--------------------------------------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|
|   |               | Evet (58)                            |           | Ara sıra(48) |           | Hayır (4) |           | TOPLAM(110) |           |
|   |               | $\bar{X}$                            | $\bar{S}$ | $\bar{X}$    | $\bar{S}$ | $\bar{X}$ | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                  | Hazırlıksız   | 1.70                                 | .59       | 1.31         | .54       | 1.60      | .43       | 1.53        | .56       |
|   | Klasik        | 2.17                                 | .56       | 1.79         | .57       | 1.72      | .49       | 1.99        | .56       |
|   | Cluster       | 1.89                                 | .57       | 1.84         | .53       | 1.85      | .51       | 1.87        | .56       |
|   | Soru-cevap    | 1.82                                 | .64       | 1.79         | .59       | 1.90      | .46       | 1.81        | .58       |
|   | Toplam        | 1.90                                 | .59       | 1.68         | .57       | 1.77      | .49       | 1.80        | .57       |
| İç yapı                                   | Hazırlıksız   | 3.76                                 | 1.16      | 3.93         | 1.05      | 3.42      | .93       | 3.82        | 1.10      |
|   | Klasik        | 4.80                                 | 1.40      | 5.03         | 1.08      | 5.22      | 1.06      | 5.41        | 1.20      |
|   | Cluster       | 5.82                                 | 1.16      | 6.32         | 1.11      | 7.17      | 1.02      | 6.09        | 1.12      |
|   | Soru-cevap    | 5.66                                 | 1.12      | 5.90         | 1.20      | 6.38      | 1.03      | 5.79        | 1.12      |
|   | Toplam        | 5.01                                 | 1.21      | 5.30         | 1.11      | 5.55      | 1.01      | 5.28        | 1.15      |
| Dil ve anlatım                            | Hazırlıksız   | 4.01                                 | 1.24      | 4.39         | 1.14      | 4.15      | 1.22      | 4.18        | 1.18      |
|   | Klasik        | 4.82                                 | 1.12      | 5.01         | 1.19      | 4.85      | 1.12      | 4.90        | 1.16      |
|   | Cluster       | 5.76                                 | 1.22      | 5.92         | 1.02      | 5.20      | 1.54      | 5.81        | 1.22      |
|   | Soru-cevap    | 5.86                                 | 1.12      | 5.98         | 1.44      | 5.40      | 1.44      | 5.90        | 1.28      |
|   | Toplam        | 5.11                                 | 1.18      | 5.33         | 1.24      | 4.90      | 1.33      | 5.20        | 1.22      |
| Genel Toplam                              |               | 4.57                                 | 1.20      | 4.76         | 1.00      | 4.82      | 1.00      | 4.74        |           |

Tablo 11 incelendiğinde, kompozisyon yazma ile ilgili genel başarı yönünden, boş zamanlarında kitap okumayanların en yüksek ( $\bar{X}$  : 4.82), ara sıra okuyanların ikinci ( $\bar{X}$  : 4.76) ve okuyanların ise üçüncü ( $\bar{X}$  : 4.57) olduklarını görüyoruz. Ancak bu derecelerin ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur (t: .95, .48). Kompozisyon yazımı değerlendirmede esas alınan değerlendirme bölümlerinin her birinde, değişik gruplar başarılı görülüyorsa da, konunun, toplamlar yönünden kıyaslanmasından çok değişik hazırlıkla

kompozisyon yazarların, boş zamanlarında, kitap okuma düzeylerine göre, aynı hazırlık türü içinde anlamlı farklılıklarla başarı gösterip göstermediklerini ortaya koymaktır. Yapılan varyans analizinde, herhangi

bir hazırlık türünde, kitap okuyan, ara sıra okuyan ve hiç okumayanların başarıları arasında  $\alpha : .05$  ve  $sd : 1,199$  düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Tekrar ifade edildiği gibi, kompozisyonların dış yapı değerlendirmesinde **klasik hazırlık** yapanlar, iç yapıda **Cluster** türü hazırlık yapanlar, dil ve anlatımda da **soru-cevap** türü hazırlık yapanlar **diğerlerinden daha başarılı** görülmektedir. Yine, dikkat çeken bir husus da **hazırlık yapmadan kompozisyon yazarların, yazımın hiçbir yönünde başarılı görülmedikleri, daha doğrusu en başarısız görüldükleridir.**

Öğrencilerin kompozisyon yazmada başarılı olmaları, Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarına ilgi duymalarına, bu etkinlikten hoşlanmalarına da bağlıdır.

**Tablo 12**, öğrencilerin Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarından hoşlanıp hoşlanmama düzeylerine göre, kompozisyon yazmaya değişik tür hazırlık yaparak kompozisyon yazmada farklı başarı gösterip göstermediklerini, farklılık varsa, bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için hazırlanmıştır.

**Tablo 12.**  
Öğrencilerin, Türkçe Dersindeki Yazma Çalışmalarından Hoşlanıp Hoşlanmadıklarına Göre Kompozisyondaki Başarıları.

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği Maddeler | Hazırlık türü | Türkçe Dersindeki Yazma Çalışmalarından Hoşlanma |           |              |           |            |           |           |           |             |           |
|---|---------------|--|-----------|--------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|
|   |               | Çoğunlukla(57)                                   |           | Ara sıra(30) |           | Çok az(14) |           | Hiç(9)    |           | TOPLAM(110) |           |
|   |               | $\bar{X}$  | $\bar{S}$ | $\bar{X}$    | $\bar{S}$ | $\bar{X}$  | $\bar{S}$ | $\bar{X}$ | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                  | Hazırlıksız   | 1.75   | .55       | 1.69         | .59       | 1.72       | .49       | 1.67      | .61       | 1.72        | .56       |
|   | Klasik        | 1.82   | .55       | 1.80         | .60       | 1.81       | .50       | 1.74      | .59       | 1.82        | .55       |
|   | Cluster       | 1.92   | .56       | 1.84         | .54       | 1.80       | .52       | 1.72      | .45       | 1.87        | .53       |
|   | Soru-cevap    | 1.80   | .63       | 1.87         | .64       | 1.80       | .46       | 1.67      | .54       | 1.81        | .60       |
|   | Toplam        | 1.57   | .57       | 1.80         | .58       | 1.78       | .49       | 1.70      | .55       | 1.81        | .57       |
| İç yapı                                   | Hazırlıksız   | 3.91   | 1.17      | 3.55         | 1.04      | 4.05       | .84       | 3.74      | .68       | 3.82        | .93       |
|   | Klasik        | 4.97   | 1.18      | 4.77         | 1.05      | 5.12       | 1.47      | 4.66      | 1.28      | 4.91        | 1.25      |
|   | Cluster       | 6.13   | 1.10      | 5.92         | 1.14      | 6.56*      | 1.08      | 5.59      | .94       | 6.08        | 1.07      |
|   | Soru-cevap    | 5.86   | 1.16      | 5.68         | 1.11      | 6.01       | .88       | 5.42      | 1.11      | 5.79        | 1.07      |
|   | Toplam        | 5.23   | 1.15      | 4.98         | 1.10      | 5.44       | 1.06      | 4.85      | 1.00      | 5.15        | 1.08      |
| Dil ve anlatım                            | Hazırlıksız   | 2.99   | 1.20      | 2.88         | 1.05      | 2.23       | 1.19      | 2.87      | 1.71      | 2.85        | 1.29      |
|   | Klasik        | 3.46   | 1.18      | 3.43         | 1.15      | 3.61       | .88       | 3.23      | 1.49      | 3.45        | 1.18      |
|   | Cluster       | 4.09   | 1.20      | 4.01         | 1.17      | 4.34       | .74       | 3.99      | 1.30      | 4.09        | 1.10      |
|   | Soru-cevap    | 4.13   | 1.15      | 4.27         | .96       | 4.25       | .68       | 3.74      | 1.49      | 4.15        | 1.07      |
|   | Toplam        | 3.67   | 1.18      | 3.65         | 1.08      | 3.61       | .87       | 3.46      | 1.50      | 3.64        | 1.16      |
| Genel Toplam                              |               | 4.29   | 1.00      | 4.17         | .95       | 4.43       | .80       | 4.03      | 1.00      | 4.27        |           |

\*p< .05 (F=3.677)

Tablo 12 incelendiğinde, kompozisyon yazmada genel değerlendirmeye göre, gruplar içinde en başarılı görülen, “Türkçe derslerinde yazma çalışmalarından”, “çok az hoşlanan” gruptur. Böyle bir durum beklentilere ters düşmektedir. Ne var ki, bunda öğrencilerin bu kararlarında samimi olup olmamaları, yazma çalışmalarının hoş gidecek biçimde düzenlenip düzenlenmemesi rol oynayabilir. Öte yandan bu grubun başarı

ortalaması ile diğer grupların başarı ortalamaları arasında  $\alpha$ : .05 düzeyinde anlamlı bir fark da yoktur. Nitekim “çoğunlukla hoşlanan”, grubun ortalaması ile “çok az hoşlanan” grubun ortalaması arasında,  $\alpha$ : .05 ve sd: 69 düzeyinde, “t-test” sonucu (t:0.58) anlamlı fark görülmemiştir. Genel başarı ortalamalarından iki uç değer olan “çok az hoşlanan” grup ile “hiç hoşlanmayan grup” ortalamaları arasında da  $\alpha$ : .05, sd: 21 düzeyinde, “t-test” sonucu (t=1.67) anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bu bilgilerin sonucu olarak, deneydeki “kompozisyon yazmada”, öğrencilerin ”Türkçe dersindeki yazım çalışmalarından hoşlanıp hoşlanmadıkları” etkili olmamıştır diyebiliriz.

Ancak tablonun, kompozisyon yazmada iç yapı ile ilgili olarak “Cluster” türü hazırlık çalışması yapanlarda, “çok az hoşlanan” grubun aritmetik ortalamasını (X : 6.56) oluşturan boyutlarda, varyans analizi sonucu, yine ”Cluster hazırlık”la yazan diğer gruplara göre, anlamlı bir başarı görülmüştür (F=3.677). Bu konu ayrıca incelenmeye değer. Varyans analizi sonuçlarına göre, diğer değerlendirme formu ile ilgili bölümlerde ve bu bölümlerdeki hazırlık çalışma türlerinde, yazma çalışmalarından hoşlanma derecelerine göre, ortalamalar arasında anlamlı fark yoktur.

Tabloya göre, öğrenciler, kompozisyonun “dış yapı” ve “iç yapı” değerlendirmesinde “Cluster hazırlık yapma” durumunda başarılı, “dil ve anlatım” değerlendirmesinde de “soru-cevap türü” hazırlık yapma durumunda daha başarılı oldukları görünmektedir.

Bazen, bu yaştaki öğrenciler için günlük tutmak alışkanlık halindedir. Düşünülür ki, günlük tutmak kompozisyon yazma başarısını etkilemektedir. Tablo 13, deneklerin, günlük tutup tutmamalarına göre, değişik hazırlıkla kompozisyon yazan başarı durumlarını ortaya koymak için hazırlanmıştır.

**Tablo 13.**  
Öğrencilerin Günlük Tutup Tutmalarına Göre Kompozisyon Yazmadaki Başarılarına İlişkin Ortalamalar.

| Kompozisyon değerlendirme ölçeği Maddeler | Hazırlık türü | Günlük Tutup Tutmama |           |               |           |             |           |
|---|---------------|----------------------|-----------|---------------|-----------|-------------|-----------|
|   |               | Tutuyor (34)         |           | Tutmuyor (76) |           | TOPLAM(110) |           |
|   |               | $\bar{X}$            | $\bar{S}$ | $\bar{X}$     | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                  | Hazırlıksız   | 1.68                 | .58       | 1.75          | .54       | 1.70        | .56       |
|   | Klasik        | 1.85                 | .59       | 1.80          | .56       | 1.82        | .57       |
|   | Cluster       | 1.90                 | .55       | 1.84          | .56       | 1.86        | .56       |
|   | Soru-cevap    | 1.81                 | .64       | 1.79          | .59       | 1.80        | .61       |
|   | Toplam        | 1.81                 | .55       | 1.80          | .56       | 1.80        | .58       |
| İç yapı                                   | Hazırlıksız   | 3.46**               | 1.07.64   | 3.98          | 1.10      | 3.82        | 1.09      |
|   | Klasik        | 4.74                 | 1.15.59   | 4.99          | 1.29      | 4.91        | 1.23      |
|   | Cluster       | 5.96                 | 1.10      | 6.19          | 1.16      | 6.12        | 1.14      |
|   | Soru-cevap    | 5.77                 | 1.15      | 5.80          | 1.17      | 5.79        | 1.17      |
|   | Toplam        | 4.97                 | 1.12      | 5.24          | 1.18      | 5.16        | 1.16      |
| Dil ve anlatım                            | Hazırlıksız   | 4.03*                | 1.22      | 4.24          | 1.18      | 4.18        | 1.19      |
|   | Klasik        | 4.85                 | 1.10      | 4.89          | 1.18      | 4.88        | 1.15      |
|   | Cluster       | 5.70                 | 1.23      | 5.86          | 1.11      | 5.81        | 1.17      |
|   | Soru-cevap    | 5.47                 | .86       | 5.89          | 1.10      | 5.76        | 1.00      |
|   | Toplam        | 5.01                 | 1.11      | 5.22          | 1.14      | 5.16        | 1.13      |
| Genel Toplam                              |               | 4.51                 | 1.00      | 4.72          | 1.02      | 4.66        |           |

\* $p < .05$  (F=4.389, 10.315, 4.998)

Tablo 13 incelendiğinde, günlük tutan 34 kişilik grubun genel ortalama başarısı ile ( $\bar{X}=4.51$ ), günlük tutmayan 76 kişilik grubun genel ortalama başarıları ( $\bar{X}=4.72$ ) arasında bir fark görülmektedir. Bu fark, özellikle kompozisyonun “iç yapı” ile “dil ve anlatım” bölümlerinde belirginleşmektedir. Ne var ki, bu iki genel başarı ortalamaları arasında  $\alpha = .05$ ,  $sd=108$  düzeyinde, “t-test” sonucu ( $t=1.105$ ) anlamlı bir fark görülmemektedir.

İki grubun, kompozisyonun “dış yapı”, “iç yapı”, “dil ve anlatım” değerlendirmelerinde, “Cluster türü” hazırlıkla kompozisyon yazmada başarılı oldukları da görülmektedir.

Öte yandan, hazırlıksız kompozisyon yazmada günlük tutan öğrencilerin başarı ortalamaları, “iç yapı” yönünden de ( $\bar{X}=3.46$ ), dil ve anlatım yönünden de ( $\bar{x}=4.03$ ) varyans analizi sonucu günlük tutmayanların ortalamalarından ( $\bar{X}=3.98$ , 4.24) anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F=4.389$ , 10.315, 4.993). Bunun dışında, öyle anlaşılıyor ki, (varyans analizi sonucu) günlük tutma ya da tutmama kompozisyon yazımını etkilememektedir. “Cluster türü hazırlık” her iki grupta da başarıyı en çok etkileyen yoldur, bunu, “soru-cevap türü hazırlık”la kompozisyon yazma izlemektedir.

Konu ile ilgili işlemler günlük tutup tutmamanın, hazırlık türü ne olursa olsun iki grup arasında anlamlı bir başarı farklılığı yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Mektup yazmak, yazılı ifadeyi geliştirmeyi etkileyici bir faktör olarak düşünülebilir. Düşünce ve duyguyu, gözle, tekrar tekrar görülür hale getirdiği için ifadelerde daha dikkatli, daha itinalı olma hali söz konusudur. Tablo 14 öğrencilerin biri ya da birileri ile sürekli mektuplaşıp mektuplaşmayan öğrencilerin kompozisyon yazımına nasıl etki ettiğini ortaya koymak için hazırlanmıştır.

**Tablo 14.**  
Öğrencilerin Sürekli Mektuplaştıkları Birilerinin Bulunup Bulunmadığına Göre  
Kompozisyon Yazmadaki Başarılarına İlişkin Ortalamalar.

| Kompozisyon değerlendirme ölçęi Maddeler | Hazırlık türü | Devamlı Mektuplaşma Durumu |           |                  |           |             |           |
|--|---------------|----------------------------|-----------|------------------|-----------|-------------|-----------|
|  |               | Mektuplaşır(37)            |           | Mektuplaşmaz(73) |           | TOPLAM(110) |           |
|  |               | $\bar{X}$                  | $\bar{S}$ | $\bar{X}$        | $\bar{S}$ | $\bar{X}$   | $\bar{S}$ |
| Dış yapı                                 | Hazırlıksız   | 1.61                       | .58       | 1.78             | .54       | 1.72        | .55       |
|  | Klasik        | 1.76                       | .58       | 1.83             | .55       | 1.81        | .56       |
|  | Cluster       | 1.82                       | .58       | 1.85             | .54       | 1.84        | .55       |
|  | Soru-cevap    | 1.73*                      | .64       | 1.85             | .60       | 1.81        | .61       |
|  | Toplam        | 1.73                       | .60       | 1.83             | .56       | 1.80        | .57       |
| İç yapı                                  | Hazırlıksız   | 3.59***                    | 1.09      | 3.94             | 1.02      | 3.82        | 1.04      |
|  | Klasik        | 4.66                       | 1.21      | 5.05             | 1.26      | 4.92        | 1.24      |
|  | Cluster       | 5.73                       | 1.17      | 6.21             | 1.13      | 6.05        | 1.14      |
|  | Soru-cevap    | 5.40*                      | 1.22      | 5.99             | 1.11      | 5.79        | 1.15      |
|  | Toplam        | 4.85                       | 1.17      | 5.30             | 1.13      | 5.15        | 1.14      |
| Dil ve anlatım                           | Hazırlıksız   | 3.92                       | 1.26      | 4.31             | 1.16      | 4.18        | 1.19      |
|  | Klasik        | 4.65                       | 1.11      | 4.99             | 1.17      | 4.88        | 1.15      |
|  | Cluster       | 5.34*                      | 1.29      | 5.96             | 1.06      | 5.75        | 1.15      |
|  | Soru-cevap    | 5.57*                      | 1.16      | 6.06             | 1.03      | 5.90        | 1.08      |
|  | Toplam        | 4.87                       | 1.21      | 5.33             | 1.11      | 5.18        | 1.15      |
| Genel Toplam                             |               | 4.39                       | 1.10      | 4.79             | .95       | 4.66        | 1.00      |

\* $p < .05$  (F=6.074, 8.119, 11.381, 9.533, 5.496, 7.838, 3.972, 5.206)

Tablo14'te öğrencilerin sürekli mektuplaşmalarının bu çalışmadaki kompozisyon yazımını genelde olumsuz yönde etkilediği görülmektedir ( $\bar{X}=4.39-4.79$ ). Ancak bu etkilenmeden doğan başarı ortalamaları arasındaki fark  $\alpha: .05$ , sd:108 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (t=1.88). Mektuplaşmayanlar lehine görülen bu kompozisyon genel başarı ortalamaları farkı kompozisyonun dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım değerlendirme bölümlerinde de görülmektedir. Ancak bu farklılıklar anlamlı değildir.

Yine ancak, tablo daha ayrıntılı içerikli incelendiğinde kompozisyonun dış yapısında, soru-cevap hazırlık yöntemi ile hazırlanıp kompozisyon yazmada,



mektuplaşmayanların başarı ortalamaları, mektuplaşanların başarı ortalamasından, varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı düzeyde yüksektir ( $\alpha$ : .05, sd: 1.109 düzeyinde F: 6.074).

Yine, denemede yazdırılan kompozisyon iç yapısında, hazırlıksız kompozisyon yazmada, mektuplaşanların başarıları, mektuplaşmayanların başarılarından, varyans analizi sonucu, hem de üç boyutta, anlamlı düzeyde düşüktür ( $\alpha$ : .05, sd: 1,109 düzeyinde F: 8.119, 11.381 ve 9.533). Değerlendirmenin bu bölümünde klasik yolla hazırlanan ve mektup yazan öğrencilerin kompozisyon yazmadaki başarı ortalamaları aynı kategorideki mektup yazmayan öğrencilerin başarı ortalamalarından, varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı düzeyde düşüktür ( $\alpha$ : .05, sd: 1,109 düzeyinde F: 5.496). Yine, aynı değerlendirme bölümünde, soru-cevap yoluyla hazırlanıp kompozisyon yazan ve mektuplaşan öğrencilerin başarı ortalamaları, mektuplaşmayanların başarı ortalamalarından, varyans analizlerine göre  $\alpha$ : .05, sd: 1,109 düzeyinde anlamlı derecede düşüktür. Mektuplaşanların aleyhine görülen bu aynı anlamlı düşüklük, kompozisyon değerlendirmesinin “dil ve anlatım” bölümünde, yine klasik soru-cevap yöntemleriyle hazır yapanlar kategorisinde de görülmektedir (F: 3.972, 5.206).

Bu verilerden, “birisi ile sürekli mektuplaşma”nın kompozisyon yazmayı olumlu etkilemesinden çok olumsuz etkilediğini görüyoruz. Bu sonuç, öğrencilerin yazdıkları mektupların hem tasarlanmış, hem de ifade yönünden, kompozisyon yazmayı geliştirecek kadar disiplinli ve sistemli yazılmadığını gösterir. Aslında benzer etkiyi Cluster yolu ile hazırlıkta da görüyoruz. Ancak oradaki ortalamalar arası farklılık, varyans analizinde anlamlı çıkmamıştır.

Tabloda dikkat çeken bir husus da, diğer tablolardan da görüldüğü gibi, “Cluster” yolu ile hazırlanmanın kompozisyon yazmada birinci derecede başarı sağladığı, bunu soru-cevapla hazırlanmanın izlediği, bazı durumda (özellikle dil ve anlatımda) soru-cevap yolu ile hazırlanmanın başarıyı arttırmada ön plana geçtiğini görüyoruz.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara gidilecek, bu sonuçlardan yararlanılarak da önerilerde bulunulacaktır.

#### 4.1. SONUÇLAR

1. **Kompozisyon yazmaya, hazırlıksız, klasik, Cluster ve soru-cevap türü hazırlıklar yaparak başlamak ve devam etmek kompozisyonun dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım boyutlarını nasıl etkilemektedir ?**

Kompozisyon yazmada, dış yapı bölümünde hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede herhangi bir anlamlı etkisi görülmemiştir.

Kompozisyonu iç yapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan hazırlık türü, birinci derecede **kelime ağı oluşturmak (Cluster)**, ikinci derecede **soru-cevap** olmuştur. Bu iki hazırlık türü ile kompozisyon yazımındaki başarılar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak her iki yolla yazmaya hazırlanma sonucu ile klasik hazırlanmadaki başarı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

## **2. Değişik tür hazırlık yaparak kompozisyon yazmada cinsiyetin etkisi nedir?**

Cinsiyet farklılığı, kompozisyonun dış yapısındaki başarıda her hazırlık kategorisi içinde anlamlı bir fark göstermemiştir.

Ancak, kompozisyonun iç yapı ile ilgili, “yazının amacının açık ve anlaşılır olması” boyutunda hazırlıksız, klasik hazırlıkla kompozisyon yazan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği, ( $F=7.146, 4.642$ ) Cluster hazırlıkla yazımda ise kız öğrencilerin “yazının ana düşüncesinin anlaşılır olmasında” erkek öğrencilere göre anlamlı bir başarı gösterdikleri ( $F=4.980$ ) anlaşılmıştır.

Kompozisyonun yine dış yapı değerlendirmesinde ise hazırlıksız yazmada erkek öğrenciler kız öğrencilere göre “daha fazla bilgi gerektiren bir noktanın olmaması” boyutunda, anlamlı düzeyde başarılı olmuşlardır ( $F=4.198$ ).

Kompozisyonun “ dil ve anlatım” değerlendirmesinde de erkek öğrenciler hazırlıksız kompozisyon yazmada, “konuya uygun kelimeleri seçmek; cümlede uygun yerde kullanmak” boyutunda kız öğrencilerden anlamlı düzeyde başarılı görülmektedir.

Ne var ki, yine de, cinsiyetin, değişik hazırlık türü ile kompozisyon yazmada, aynı kategorideki öğrenciler arasında farklılık yaratan bir faktör olarak görülmemesi gerekir.

## **3. Anne ve babaların eğitim düzeyleri öğrencilerin değişik hazırlık türlerine göre hazırlanarak kompozisyon yazmalarındaki başarılarına nasıl etki etmektedir ?**

Her ne kadar, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin kompozisyon değerlendirilmesi dış yapı bölümünde, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin

kompozisyon değerlendirilmesi iç yapı bölümünde ve annesi, yine, ilkokul mezunu öğrencilerin kompozisyon değerlendirilmesi dil ve anlatım bölümünde başarı ortalamaları diğerlerinden yüksek görünüyorsa da, klasik hazırlıkla kompozisyon yazan, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin iç yapının bir boyutundaki anlamlı başarılarının dışında, genel olarak annelerinin eğitim düzeyleri, öğrencilerin başarılarında, yazmaya hazırlık türleri ne olursa olsun, anlamlı bir başarı farkı doğurmamaktadır.

Babaların eğitim düzeyleri de, soru-cevap yolu ile kompozisyon yazan öğrencilerin, kompozisyonlarının iç yapısındaki anlamlı başarı farkı dışında, öğrencilerin başarılarını, hazırlık düzeyleri ne olursa olsun etkilememektedir.

**4. Anne ve babaların kitap okuma durumları öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilemektedir ?**

Anne ve babaların kitap okuma düzeyleri öğrencilerin, hazırlık türü ne olursa olsun onların kompozisyon yazma başarılarını anlamlı düzeyde etkilememektedir. Bu konuda, annenin kitap okumaması öğrencinin hazırlıksız kompozisyon yazımına iç yapıda, babanın kitap okuması da sadece Cluster türünde hazırlık yapan çocukların kompozisyonlarının dış yapıda anlamlı bir başarı farklılığı yaratmaktadır.

**5. Öğrencilerin evlerine düzenli olarak yayınların girmesi öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilemektedir ?**

Öğrencilerin evlerine düzenli olarak gazete, dergi ya da hem gazete hem de derginin girmesi öğrencilerin, hazırlık türü ne olursa olsun kompozisyon yazımında anlamlı bir başarı farklılığı yaratmamaktadır.

**6. Ailenin, çocukların ders kitabı dışında kitap okumasına müsaade edip etmemesi öğrencinin kompozisyon yazımındaki başarısını nasıl etkilemektedir ?**

Ailesinde ara sıra başka kitaplar okumasına müsaade edilen öğrenciler, klasik tür hazırlıkla kompozisyon yazan öğrencilerin kompozisyonlarının dış yapısında, ailesinde kitap okumasına müsaade edilen çocuklar Cluster türü hazırlıkla yazdıkları kompozisyonun dış ve iç yapısında ve yine ailesince, ara sıra başka kitap okunmasına izin verilen öğrenciler, soru-cevap hazırlıkla yazdıkları kompozisyonun dil ve anlatım boyutunda anlamlı başarı farkı göstermektedirler.

**7. Öğrencilerin, yerleşim birimlerinde kitaplık bulunup bulunmaması kompozisyon yazma başarısını nasıl etkilemektedir ?**

Yerleşim birimlerinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin kompozisyon yazmada, hazırlık türleri ne olursa olsun, yerleşim birimlerinde kütüphane olanlardan, kompozisyonun dış, iç yapı ile dil ve anlatım bölümlerinde anlamlı başarı farklılıkları göstermektedirler.

**8. Öğrencilerin, yerleşim birimlerinde kitaplık bulunması durumunda bu kütüphaneden ihtiyaç duyduğu kitapları bulup bulmamasının kompozisyon yazmada başarısını nasıl etkilemektedir ?**

Kütüphanede ihtiyaç duyduğu kitapları bulamayan, öğrencilerden Cluster türü hazırlıkla kompozisyon yazanlar kompozisyonlarının dış yapıyla ilgili boyutlarında, yine aradığı kitabı bulamayan öğrencilerden soru-cevap türü hazırlıkla kompozisyon yazanlar da kompozisyonlarının dış yapı ve iç yapı değerlendirmelerinde, kütüphanede ihtiyaç duyduğu kitapları bulanlardan anlamlı düzeyde farklı başarı göstermektedirler. Ancak, genelde, bu değişken kompozisyon yazmada anlamlı başarıya sebep olmamaktadır.

**9. Öğrencilerin, boş zamanlarında kitap okuyup okumamaları kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilemektedir ?**

Bu konu öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını, hazırlık türleri ne olursa olsun anlamlı bir başarı farkına neden olmamaktadır.

**10. Öğrencilerin, Türkçe dersindeki yazma çalışmalarından hoşlanıp hoşlanmamaları kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilemektedir ?**

Söz konusu değişken, çok az hoşlananların Cluster türü hazırlıkla yazdıkları kompozisyonlarında iç yapı boyutunda anlamlı düzeyde başarı farkına neden olması dışında başka anlamlı başarı farkına neden olmamaktadır.

**11. Öğrencilerin günlük tutup tutmamaları, kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilemektedir ?**

Genel olarak günlük tutup tutmamak öğrencilerin, hangi tür hazırlıkla kompozisyon yazarlarsa yazsınlar, kompozisyon yazma başarısında günlük tutan ve tutmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.

Sadece, günlük tutan öğrencilerin, hazırlıksız kompozisyon yazmaları durumunda kompozisyonlarının iç yapı, dil ve anlatım boyutlarında başarıları, günlük tutmayanların başarılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

**12. Öğrencilerin birisi ile sürekli mektuplaşmaları onların kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilemektedir ?**

Böyle bir mektuplaşma öğrencilerin, kompozisyonun dış yapısı yönünden soru- cevap türü hazırlıkla, iç yapı yönünden hazırlıksız yazanlarda oldukça çok boyutta; klasik ve soru-cevap yöntemi ile hazırlananlarda; dil ve anlatım yönünden ise hem Cluster, hem de soru-cevap türü hazırlıkla kompozisyon yazma başarılarını, sürekli mektup yazmayanların başarılarına göre anlamlı düzeyde düşürmüştür. Sürekli mektup yazma imkanı bulmak kompozisyon yazma başarısını olumlu değil, aksine bazı durumlarda olumsuz biçimde etkilemektedir.

## 4.2. ÖNERİLER

Elde edilen bulgu ve sonuçlara göre öğrencilerin kompozisyon yazmadaki başarılarını arttırmak için aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

1. Türkçe öğretmeni öğrencilere, hazırlık yaptırmadan kompozisyon yazdırmamalıdır. Öğretmenin yaptığı hazırlığı, öğrenciler de mutlaka görmelidirler.
2. Kompozisyon yazma hazırlığını öğretmenler birinci derecede Cluster, ikinci derecede soru-cevap yöntemi ile yaptırmalıdır. Yaratıcı yazma çalışması olarak tanımlanan Cluster ile yapılan ön hazırlıklı yazma çalışmalarının başarılı olması bizi yaratıcı yazma çalışmalarına yöneltmelidir. Bu ve benzeri teknikler öğretmen ve öğretmen adaylarına öğretilmeli, bu alandaki en son gelişmeler takip edilerek yazma çalışmalarında kullanılmalıdır.
3. Kompozisyon yazma hazırlığında özellikle planlama konusunda öğrencilere gerekli yardım yapılmalıdır. Planla ilgili ezber bilgiler vermektense uygulamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.
4. Yazma derslerinde paragraf çalışmasına yeterince çok yer verilmelidir. Öğrencilere uzun yazılar yazdırmak yerine kısa hatta tek paragraflık yazılar yazdırılmalı ve bu yazılarda konu ve düşünce birliği aranmalıdır. Yine ezber bilgiler yerine uygulamaya yönelik çalışmalar geliştirilmelidir.
5. Yazılı anlatımın temel unsurlarından olan kelime bilgisi ve kelime hazinesinin geliştirilmesi çalışmalarına daha çok yer verilmelidir. Bunun için Türkçe derslerinde ders kitapları dışında da kitap okuma çalışmalarına yer verilmeli ve kitap okuma özendirilmelidir. Mümkünse teknolojiyen faydalanılmalı, hikaye, masal, şiir, kaset ve

video bantlarına yer verilmelidir. Böylece öğrenciler kelimelerin etki alanlarını keşfedeceklerdir.

6. Türkçe öğretmenleri kendi aralarında, bir kompozisyon değerlendirme formu geliştirmeli, bu formdaki ölçek değerleri birimleşip sayılabilmek imkanı vermelidir. Ayrıca ölçekteki kavramlar, yine, ölçülebilir türden tanımlanmalı ve bunlar öğrencilere duyurulmalıdır.
7. Öğrencilerin değişik yazılı materyalleri, öğrencinin mahremiyetine girmeyecek biçimde ve onun rızası alınarak hatta, kendisine okutturularak sınıfça değerlendirilmelidir.
8. Kompozisyon yazmada velilerin katkısını sağlamak için Türkçe öğretmenleri onlarla tanışma, dertleşme ve sohbet toplantıları yaparak rehberliğini orda da sürdürmelidir. Bu rehberlik sonucu, velilerin çocukları ile okudukları kitap ve makaleleri paylaşmaları bunu küçük ve eğlenceli bir aile sohbetine sokmaları, eğitim ve görüşlerinden çocuklarını baskı ve korku oluşturmaktan nasiplendirmelidirler.
9. Eve giren yayınlara yasaklar getirme yerine nedenler, niçinler, nasıllar ailece tartışılmalıdır.
10. Çocuğun, ders kitapları dışında başka kitaplar okumaları da sağlanmalı, hatta teşvik edilmeli, okudukları hem öğretmenler, hem de velilerce de paylaşılmalıdır.
11. Yerleşim biriminde kitaplığın bulunması kadar, hatta ondan daha çok kütüphanenin zenginliği, işleyişi, temizliği, hizmeti çokça vermesi ve verme biçimi izlenmeli, ilgili ve yetkililer nezdinde okul ve veli olarak önerilerde bulunulmalı, katkılar sağlanmalıdır.
12. Kompozisyon yazma sadece bir Türkçe dersi etkinliği olarak düşünülmemeli, diğer derslerde de öğretmenler öğrencilerini alanla ilgili, onun düzeyine uygun kaynaklar taratmalı, araştırma, inceleme ve deneyler yapmasını sağlayarak usulüne uygun bilimsel özellikli raporlara bağlatılmalıdır. Özellikle öğrencilerin kağıdı kullanma konusundaki eksiklerinin giderilmesi için diğer öğretmenlerin de özen göstermesi şarttır. Okullardaki zümre toplantılarında, Türkçe öğretmenleri durumu ortaya koymalı ve gereken tedbirlerin alınmasını



sağlamalıdır. Kompozisyon kağıdından beklenen biçimsel özellik öğrencinin her türlü yazılı kağıdından da beklenmeli ve bu notla değerlendirilmelidir.

13. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmede de okul eğitim kurumluğunu göstermeli, onlara rehberlik yapmalı, okulda okuma kulüpleri, müzik kulüpleri, araştırma ve inceleme kolları düzenleyerek buraların işlemlerini sağlamalı, öğrencilerin duygu, düşünce ve becerilerine göre düzenlemelerinde onlara rehberlik yapmalıdır.
14. Öğrencilerin, yarıya yakınının bu çalışmaya göre, Türkçe derslerinde yazma çalışmalarından hoşlanmaması üzücüdür. Oysa, yazma, çocuğun konuşma, şarkı mırıldanma, ritmik etkinlikte bulunma kadar ihtiyacıdır. Çocuk ne yazacaktır, nasıl yazacaktır ve hangi tür yazacaktır ? Bunları çok iyi bilerek, katılıklar içine girmeden, öğrenciyi mutlu edecek biçimde yazma çalışmaları organize edilmelidir. Yazma öğrenci için yük olmaktan ve zorunluluktan çıkarılmalıdır. Kendini ifade etme yolu olarak gösterilmeli ve buna uygun yazma konuları seçilmelidir. Yazma çalışmaları sadece özel gün ve haftalarla ilgili konuları yazmaktan ve atasözlerini açıklamaktan kurtarılmalıdır.
15. Bu araştırma, değişik yörelerde, değişik düzeylerde, daha değişik araştırma modelleri ile tekrar tekrar yapılmalı Türkçe yazım programı bu araştırmalardan da yararlanarak gözden geçirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- ADALI, Oya  
1983  
**“Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne.”**  
Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı. Ankara :TDK yayınları.
- ADDINGTON, Jack Ensign  
2000  
**%100 Düşünme Gücü.** (Çev. Birol Çetinkaya).  
İstanbul :Akasa Yayınları.
- AĞACA, Hüseyin  
1999  
**Yazılı Anlatım.**  
Ankara :Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AKSAN, Doğan  
1978  
**Anlambilimi ve Türk Anlambilimi**  
Ankara : A.Ü.D.T.C.F. Yayınları
- AKSOY, Nada  
Tarihsiz  
**Öğrenci Metinleri İçin Yazma.**  
Ankara : ODTÜ Yayınları.
- AKTAŞ, Şerif  
1989  
**“Kompozisyon Öğretimi Üzerine.”**  
Milli Eğitim,81,Ankara:M.E.B. Yayınları.
- AKYÜZ, Yahya  
1988  
**“Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi”**  
Türk Dilin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986.  
Ankara : A.Ü.E.F yayınları  
1994  
**Türk Eğitim Tarihi.**  
İstanbul :Kültür Koleji Yayınları.
- ALPEREN, Nusret  
1988  
**Türkçe Öğretim Rehberi**  
İstanbul : M.E.B. Yayınları.
- ARIK, İ. Alev  
1987  
**Yaratıcılık.**  
Ankara :Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- AÜEF  
1988 **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı.**  
Ankara : Ankara Üniversitesi Eğ. Fak. Yayınları.
- AYGÜN, Mehmet  
1997 **“Yabancı Dil Dersinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.”**  
Dil Dergisi,57, Ankara :TÖMER Yayınları.
- AYTAÇ, Gürsel  
1997 **Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi.**  
Ankara : Gündoğan Yayınları.
- AYTUNA, Hayatin A.  
1963 **Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri.**  
Ankara :M.E.B. Yayınları.
- BANARLI, Nihad Sâmî  
1978 **Türkçenin Sırları.**  
İstanbul:Kubbealtı Neşriyatı.
- BAŞGÖZ, İlhan  
1995 **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**  
Ankara:Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları.
- BAYMUR, Fuat  
1954 **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**  
İstanbul:İnkılap Kitabevi.
- BENTLEY, Trevor  
1999 **Yaratıcılık. (Çev. Onur Yıldırım).**  
İstanbul :Hayat Yayınları.
- BİNYAZAR, Adnan  
1983 **“Anadil Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım.”**  
Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Ankara : T.D.K. Yayınları.
- BLOOM, Benjamin S.  
1979 **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.**  
Ankara : M.E.B. Yayınları.

- BOMBERGER, Richard  
1989 **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**(Çev. Bengü Çapan)  
Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BORATAV, Pertev Naili  
1998a **Az Gittik Uz Gittik.**  
İstanbul:Adam Yayınları.
- 1998b **Zaman Zaman İçinde.**  
İstanbul:Adam Yayınları
- BRUNER, Jerome S.  
1991 **Bir Öğretim Kuramına Doğru.** (Çev. F. Varış ve  
T. Gürkan), Ankara :Ankara Üniversitesi Basımevi.
- BUZAN, Tony  
1998 **Aklını En İyi Şekilde Kullan.** (Çev. Banu Ergüder).  
İstanbul : Arion Yayınevi.
- BUZAN, T. ve R. KEENE  
1998 **Dehanın El Kitabı.** (Çev. Sinem Gül).  
İstanbul :Sabah Yayınları.
- CEDDEN, Gülay Edipoğlu  
1996 **“Ana Dili Öğretiminde Bağlantı ve Bariyer.”**  
Dil Dergisi,47, Ankara:TÖMER Yayınları.
- CEMİLOĞLU, Mustafa  
1998 **Türkçe Öğretimi.**  
Bursa :Vipaş Yayınları.
- ÇİVAROĞLU, Öner  
1997 **Çocuk Edebiyatı.**  
İstanbul :Esin Yayınevi.
- COX, B. ve S. BRİDLEY  
1996 **Writing In Teaching English.**  
New York ,U.S.A.
- ÇATIKKAŞ, M. Ata  
1996 **Üniversiteliler İçin Uygulamalı Türk Dili ve  
Kompozisyon Kılavuzu.**  
İstanbul:Alfa Yayınevi.

- EMRE, Ahmet Cevat  
2000 **Çocuklara Hikaye Anlatma Sanatı.** (Ferit Ragıp TUNCER). İstanbul : M.E.B. Yayınları.
- DAVIS, Roy Eugene  
1997 **Yaratıcı İmgelemeden Nasıl Yararlanabiliriz?** (Çev. Rengin Ekiz). İstanbul : Ruh ve Madde Yayınları.
- DELİGÖNÜL, Mehmet  
1988 **“Türkçe Öğretiminin Genel Sorunları.”**  
Türk Dilin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986.  
Anakara : A.Ü.E.F Yayınları.
- DEMİRAY, Kemal  
1973 **Kompozisyon.**  
İstanbul : İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- DEMİREL, Özcan  
1993 **Yabancı Dil Öğretimi.**  
Ankara : Usem Yayınları.
- 1994 **Türkçe Programı ve Öğretimi.**  
Ankara : Usem Yayınları.
- DENİZ, Kemalettin  
2000 **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu.**  
Çanakkale: ÇOMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
basılmamış, yüksek lisans tezi.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin  
1998 **Çağdaş Çocuk Yazımı.**  
İstanbul :Yapı Kredi Yayınları.
- DURUKAFA, Gönül  
1992 **“Cluster Metodu.”**  
G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: VIII,3.
- DUYMAZ, Recep  
1986 **Uygulamalı Kompozisyon Bilgileri.**  
İstanbul:Seda Yayınları.
- EMİR, Sabahat  
1986 **Örnekleriyle Kompozisyon Yazma Sanatı.**  
İstanbul:Türk Dünyası Araştırmaları Yayınları.

- ENGİNÜN, İnci  
1998 **“Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programlarının Uygulamasında Görülen Aksaklıklar.”**  
Türk Dilin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986.  
Anakara : A.Ü.E.F Yayınları.
- ERCAN, Ahmet Rahmi  
1999 **Öğretmen Davranışları.**  
Ankara:Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi.
- ERDEN, Münire  
1998 **Eğitimde Program Değerlendirme.**  
Ankara :Anı Yayınları.
- ERGİNER, Ergin  
2000 **Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme.**  
Ankara :Anı Yayınları.
- ERİK, Nazik  
1991 **Anadili Öğretimi.**  
İzmir :Kültür ve Sanat Derneği Yayınları.
- ERKAN, Serdar  
1999 **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.**  
Ankara:Pegen Yayıncılık.
- ERTAN, Ali  
1968 **Örneklerle Sözlü ve Yazılı Yeni Kompozisyon.**  
İstanbul : Ak Kitabevi.
- EYÜPOĞLU, Sabahattin  
1981 **Sanat Üzerine Denemeler ve Eleştiriler.**  
İstanbul.
- GAWAIN, Shakti  
1999 **Yaratıcı İmgeleme. (Çev. Semra Ayanbaşı).**  
İstanbul:Akaşa Yayınları.
- GRAY, Williams  
1974 **Okuma ve Yazma Öğretimi(Çev.Nejat Yüzbaşıoğulları)**  
İstanbul : M.E.B.Yayınları.

- GÖĞÜŞ, Beşir  
1971 **Anadili Olarak Türkçe'nin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış.**Ankara:Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- 1978 **Türkçe ve Yazım Eğitimi.**  
Ankara:Gül Yayınevi.
- 1983 **"Anadili Eğitim Programlarının Niteliği."**  
Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı.  
Ankara : TDK Yayınları.
- GÖKÇEN, Enver Naci  
1977 **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi.**  
İstanbul:Yüksel Test ve Eğitim Yayınları.
- GÖZLER, H. Fethi  
1974 **Örnekleriyle Temel Kompozisyon Bilgileri.**  
İstanbul:İnkılap ve Aka Kitabevi.
- GREGOR, M. ve CYNTHIA  
1999 **Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme** (Çev: Ersin ERSOYLU).  
İstanbul :Papirüs Yayınları.
- GÜLENSOY, Tuncer  
1994 **Türkçe El Kitabı.**  
Kayseri :Bizim Gençlik Yayınları.
- GÜNEŞ, Firdevs  
2000 **Hızlı Okuma Teknikleri.**  
Ankara : Ocak Yayınları.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin  
1975 **Türkçenin Karanlık Günleri.**  
İstanbul : İrfan Yayınları.
- HANKS, Kurt  
1999 **İnsanları Motive Etme Sanatı.** (Çev. Dr. Can İkizler).  
İstanbul : Alfa Yayınları.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin  
1994 **Öğretim İlke ve Yöntemleri.**  
İstanbul:Beta Yayınları.
- HIGHET, Gilbert  
1958 **Öğretme Sanatı.** (Çev. Mehmet Hadi Elbaş).  
Ankara : Yeni Matbaa.

- HUGHES, E. ve SOHN, David A.  
1989 **Writing by Doing.**  
U.S.A.
- İPSİROĞLU, Zehra  
1995 **“Eğitimde Yaratıcılık.”**  
A. ATAMAN (Ed.), Yaratıcılık ve Eğitim.  
Ankara : T.E.D. Yayınları.
- İZGÖREN, Meltem Kutay  
1999 **Oyunlarla Dil Öğretimi.**  
Ankara:Academyplus.
- KANTEMİR, Enise  
1976 **Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni.**  
İstanbul :M.E.B. Yayınları.
- 1991 **Yazılı ve Sözlü Anlatım.**  
Ankara: A.Ü.E.F. Yayınları.
- KARAALİOĞLU, Seyit Kemal  
1982 **Kompozisyon Sanatı.**  
İstanbul:İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- KARAKUŞ, İdris  
1996 **“Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”**  
Ankara : T.D.K. Yayınları.
- KARATAY, Nandar Rahmi  
1945 **Yazma Dersleri.**  
İstanbul : Maarif Matbaa.
- KAVCAR, Cahit  
1999 **“Türkçe Eğitim ve Sorunlar.”**  
4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2.  
Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KAVCAR, C. ve F. OĞUZKAN  
2000 **Yazılı ve Sözlü Anlatım.**  
Ankara :Anı Yayınları.
- KAVCAR, C., F. OĞUZKAN ve S. SEVER  
1995 **Türkçe Öğretimi.**  
Ankara : Engin Yayınları.



- KOCAMAN, Ahmet  
2001 **“Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi.”**  
Ayşe KİLİMCİ (Ed.), Anadilinde Çocuk Olmak.  
İstanbul: Papirüs Yayınları.
- KEE, Paul Mc Kee  
1956 **İlkokulda Okuma Öğretimi**(Çev. Şükrü Koç)  
İstanbul : Maarif Basımevi.
- KORKMAZ, Zeynep  
2001 **Türk Dili Üzerine Araştırmalar.**  
Ankara : T.D.K. Yayınları.
- KUDRET, Cevdet  
1980 **Örneklerle Edebiyat Bilgileri 1.**  
İstanbul : İnkılâp Kitabevi.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla  
1994 **Öğretim İlke ve Yöntemleri.**  
Ankara :Gazi Büro Kitabevi.
- LINDEN, Anne  
1999 **Sihirli Anahtar.** (Çev. Ekin Duru).  
İstanbul :Boyner Holding Yayınları.
- MEB  
1982 **Temeleğitim Programı.**  
İstanbul: M.E.B. Yayınları,Milli Eğitim Basımevi.
- MARSHALL, Julia  
1974 **Anadili Öğretimi.** (Çev. Cahit Külebi).  
İstanbul :M.E.B. Yayınları,Milli Eğitim Basımevi.
- NESİN,Aziz  
1992 **“Bağımsızlık ve Türkçe”**Çağdaş Türk Dili Dergisi,V,49  
Ankara:TÖMER Yayınları.
- NOYANALPAN, Ningur  
1992 **“Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış.”**  
Yaratıcılık ve Eğitim.  
Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- OKTAR, L. ve A.S.YAĞCIOĞLU  
1993 **“Metnin Retorik Yapısının Okuma Anlama Becerisi**  
**Üzerindeki Etkileri.”**

K.İMER ve N.E.UZUN (Ed.) VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri.

Ankara:A.Ü. Yayınları.

OKURER, Cahit  
1996

**Kompozisyon Öğretimi.**  
İstanbul :MEB Yayınları.

ÖNER, Sakin  
Tarihsiz

**Kompozisyon Sanatı.**  
İstanbul:Veli Yayınları.

ÖZBAY, Murat  
2000

**İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri.**  
Ankara:( Yayınevi yok.)

ÖZBEK, Yılmaz  
1994

**“Yazılı Anlatım Yoluyla Eğitim.”**  
Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII.  
İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

ÖZDEMİR, Emin  
1967

**Örnekli ve Uygulamalı Yazma Tekniği.**  
Ankara :Üçler Yayınevi.

1973

**Dil ve Yazar.**  
Ankara :Türk Dil Kurumu Yayınları.

1983

**Okuma Sanatı**  
İstanbul : Varlık Yayınları.

1984

**“Anadili Öğretimi.”**  
Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı.  
Ankara: 379-380.

ÖZDEMİR, E. ve A. BİNYAZAR  
1977

**Yazmak Sanatı.**  
İstanbul:Varlık Yayınları.

ÖZDEN, Yüksel  
1999

**Öğrenme ve Öğretme.**  
Ankara :Pegem Yayıncılık.

ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem  
1998

**Bireyi Tanıma Teknikleri.**  
Ankara : PDREM Yayınları.

- 2000 **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.**  
Ankara: PDREM Yayınları.
- ÖZİL, Şeyda  
1990 **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim.**  
İstanbul :Eğitim Cem Yayınevi.
- ÖZKAN, Mustafa  
1995 **Diller ve Türkçemiz.**  
İstanbul :Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- ÖZSOY, A. Sumru  
1999 **Türkçe.**  
İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- ÖZÜN, Mustafa Nihat  
1961 **Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş.**  
İstanbul:Remzi Kitabevi.
- PALA, İskender  
1987 **Türk Dil Bilgisi ve Kompozisyon.**  
İstanbul:Deniz Lisesi Komutanlığı Basımevi.
- PAR, Arif Hikmet  
1977 **Plânlı Yazma Sanatı.**  
İstanbul:Minnetoğlu Yayınları.
- RAIMES, A.  
1983 **Techniques In Teaching Writing.**  
Oxford University Press.
- RAWLINSON, J. Geoffrey  
1996 **Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası.** (Çev. Osman Değirmen).  
İstanbul:Rota Yayıncılık.
- RİCHARD, F. M. Gauguelin, F. Gauguelin  
1991 **Çok Hızlı Okuma Teknikleri**(Çev. A. Sarp)  
Ankara : Nil Yayıncılık
- RICO, Gabriele  
2000 **Writing The Natural Way.**  
New York:Printed in the United States of America.

- RINVOLUCIL, Mario  
1997 **“Dikte : Eski Bir Uygulama-Yeni Bir Yöntem Bilim.”** (Çev. Hakan Gür), Dil Dergisi.  
Ankara:Ankara Üniversitesi Yayınları.53,22-28.
- ROBBINS, Anthony  
1993 **Sınırsız Güç.** (Çev. Mehmet Değirmenci).  
İstanbul :İnkılâp Kitabevi.
- RUHİ, Şükriye  
1997 **“İlköğretim 5.Sınıf Kompozisyon Çalışmalarının İçerik Açısından Bir Değerlendirmesi.”**  
K. İMER ve N.E. UZUN (Ed.) VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri.  
Ankara:A.Ü. Yayınları.
- RYAN, V., RUGGIERO ve P. MORGAN  
1993 **Writing.**  
Florida:Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- SAN, İnci  
1998 **“Sanatta Yaratıcılık Oyun, Drama.”**  
Ayşegül ATAMAN (Ed.), Yaratıcılık ve Eğitim.  
Ankara : T.E.D. Yayınları.
- SENEMOĞLU, N URAY  
1997 **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.**  
Ankara:Spot Matbaası.
- SEVER, Sedat  
1995 **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme.**  
Ya-Pa Yayınları.
- SILANOĞLU, Nâzım  
1957 **Güzel ve Kolay Yazma Sanatı.**  
İstanbul:Sucuoğlu Matbaası.
- SINGER, D.G. ve J.L. SINGER  
1999 **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi.** (Çev. Nurdan Çihanşümül).  
İstanbul :Gendaş Yayınları.
- STPHENS,Mary  
1996 **Pictures For Writing.**  
Printed in China:Longman Group Limited.

- SUNGUR, Nuray  
1997 **Yaratıcı Düşünce.**  
İstanbul :Evrım Yayınevi Yönetim Dizisi.
- SUZAN, J. Maybin  
1995 **Teaching-Writing.**  
New York Routhledge.
- TANSEL, Fevziye Abdullah  
1985 **İyi ve Doğru Yazma Usûlleri I-II.**  
İstanbul:Kubbealtı Neşriyat.
- TED  
1994 **Türkçe Öğretimi ve Sorunları.**  
Ankara :Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEKİN, Halil  
1980 **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi.**  
Ankara : Gül Yayınevi.
- TEZCAN, Nuran  
1998 **“Yükseköğretimde Anadili Öğretimi.”**  
Ayşe KİLİMCİ (Ed.), Anadilinde Çocuk Olmak.  
İstanbul : Papirus Yayınları.
- TEZCİ, Erdoğan  
1999 **“Öğrenme Paketi İle Hazırlanan Çocuk Hikayeleri ve Yaratıcılık.”**  
4.Ulusal Eğitim Bildirileri 2. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TOPAN, N., Ç.T. ERGANT  
1995 **“Yükseköğretimde Almanca Yazılı Anlatım Dersleri, Öneriler.”**  
Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi.  
İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları. 9
- URSULA ve G.BODE  
1979 **Yaratıcılık Eğitimi.**  
Ankara: ODTÜ Yayınları.
- ÜNALAN, Şükrü  
2000 **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi.**  
Ankara:G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.
- WHITE, R. ve V. ARNDT  
1997 **Process Writing.**  
Londra and New York:Longman.

- YALÇIN, A. Ve G. Ü. YALÇIN  
**Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım.**  
 Ankara:(Yayınevi belirtilmemiş.)
- YALÇIN, Güler Ülkü  
 1999 **“Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları.”**  
4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2.  
 Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- YALÇIN, S. Dilek  
 2000 **“Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı : Yaratıcı Yazarlık.”**  
Türkçe Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu,5-6 Haziran.
- YALÇIN, Şiar  
 1996 **“Bugünkü Türkçemiz.”**  
Milli Eğitim Dergisi. 129.
- YAVUZ, Halide S.  
 1996 **Yaratıcılık.**  
 İstanbul :Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- YILDIRIM, Ramazan  
 1998a **Öğrenmeyi Öğrenmek.**  
 İstanbul :Sistem Yayıncılık.
- 1998b **Yaratıcılık ve Yenilik.**  
 İstanbul :Sistem Yayıncılık.
- YILDIZ, Nezihe  
 2000 **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8.**  
 İstanbul : Mahir Yayınları
- YÖK  
 1997 **YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.**  
 Ankara :YÖK Yayınları.
- YÜKSEL, Sedit  
 1980 **Şeyh Galip Eserlerinin Dil ve Sanat Değeri.**  
 Ankara : Kültür Yayınları.

## EKLER

### EK: 1

## CLUSTER OLUŞTURARAK YAZILAN KOMPOZİSYON ÖRNEKLERİ

Selin Sağın Sarpmaz  
8/8 392

Konu: Çanakkale'yi zanttan kompozisyon yazın  
Konunun ana maddesi: Çanakkale'nin doğal güzellikleri  
Konunun görüş açısı: Doğal güzellikler

### DOĞAL GÜZELLİKLERİN GÖRÜŞ NOKTASI

Çanakkale doğa bakımından 'Türkiye'nin en güzel yerlerinden' biridir. Çünkü üç doğal iklimin kesişimi yeridir. Bunun yanı sıra bacası, adaları, ormanları Çanakkale'yi vazgeçilmez kılan etmenlerdir.

İklim bakımından çok ilginçtir. Marmara'nın ılımlı Ege'nin sıcak iklimi, İç Anadolu'nun karasallığını bir arada alır, iklimi sayesinde ormanlarda oldukça gelişmiştir. Herken hemen her türlü meyve-sebzeği yetiştirir.

İlkemizde bulunan iki bacasında tırlıklıdır. Çanakkale Bacasında bir adet balık türü vardır. Ancak bilimsiz avlanma nedeniyle bu balık türünde artan balıkçılıktır. Çanakkale Bacasında köprünün altında deniz trafiğini oldukça etkiler. Ayrıca rişperli günlerde Gelibolu Yarımadasına ulaşılmasını bir adet akıntıyla yaratır.

Yine yurdumuzda bulunan Güneş ve Buzulu Çanakkale'ye bağlıdır. Adadaki tüm bacasında oldukça geniş ve güzeldir. Ayrıca burada yetiştirilen ürünlerin bir kısmında değerli birer bakışın geçimini rahatlatır. Ve doğal güzelliklerin en güzelileridir.

Sanma olarak Çanakkale; doğal güzellikler bakımından oldukça zengindir. Yalnız bu doğal güzelliklerin çok alınması için elinden

geleceği yapmalıyız. Hizmetmenlikteki Conakkale bizim şehrimizdir.  
Değerli görevlilerin katkıları bu kenti geliştirmeliyiz.

*[Signature]*

Bu sistemi çok beğendim. Çünkü insan çok fazla  
zorlanmadan keyifle çalışır. Bundan sonra hep bu sistemi  
uygulayacağım. Bu yöntemi bulduğunuza için binlerce teşekkür.



Güzin AKIN  
8-B '268

1) Canakkale'yi tanıtan bir kompozisyon yazınız.  
Konunun ana fikri: Canakkale'nin Tarihi.

### CANAKKALE'NİN TARİHİ

Bence; tarih, geçmişini anlatan en büyük olgudur. Tarihi olmayan bir şehir erdemlik duygusuna ulaşmamıştır. Canakkale ise tarihin odak noktasında yer alır. Canakkale'nin tarihi zenginliklerini duyumayan kalmamıştır. Bir çok efsaneye tanık olmuştur.

Truva; Canakkale'nin tarihinde baş rol oynar. Canakkale'ye gelen turistlerin bir çoğu Truvayı ziyaret ederler. Tabii Truvayı görüp etkilenmemek mümkün değil.

Canakkale'de bir çok savaşlar olmuştur. Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk ve Türk askeri Canakkale için kanlarını akıtmışlardır. I. Dünya Savaşında Canakkale'nin yeri büyüktür.

Nusret Mayın Gemisinin yeri ise ayrıdır. Şu an Canakkale'de bu geminin modeli bile hem yurt insanlarının, hem de yabancı kişilerin yoğun ilgiyle karşı karşıya kalmıştır.

Canakkale Boğazında bir çok düşman yenilmiştir. Yurdumuz düşman elinden kurtulmuştur. Boğazların yurt korunmasında büyük rolleri vardır.

Ve Anzaklar. Burdan yıllar önce Canakkale'de savaş yapılmıştı. Bir çok Avusturyalıların yakınları Canakkale'de şehit düşmüşlerdir. Anzaklar her yıl buraya gelip yakınlarını ziyaret ederler.

Peki ya biz tarihimizi yeterince koruyabiliyormuyuz. Önemli olan bu. Bir çok insan tarihi yapılara zarar verip kirip, yıkorlar. Tarihi güzelliklerin yanında, onlara değer verip korumakta en büyük görevimizdir. Şuan bu ülkede rahatca, güven-

nitirce oturuyor, yaşıyorsak bunu bu vatan için canını veren, bu vatan için kanını dökken şehitlerimize borcalyuz. En azından görevimizi yerine getirebilmek için tarihimizi, bilip değer verme liyiz.

Bu yöntem insanı yazı yazmaya teşvik ediyor. İnsanın içinden kompozisyon, yazı yazmak geliyor. Bu yöntemle daha kolay yazı yazılıyor. Bundan sonra bu sistemi kullanıcağım.

Yeliz Güneş  
8/C 691

Konu=Çarakkale'yi tanıtan bir kompozisyon yazınız.

### ÇARAKKALE DOĞASI

Çarakkale her yönden olduğu gibi doğa güzellikleri yönünden de büyük önem taşıyan bir yerdir.

Çarakkale'de doğa güzellikleri oldukça yoğundur. İlimiz turistleri kendine çekmek için doğayla büyük bir önem verir. Bna göre de turist için en önemli iki unsur tarih ve doğadır. Çarakkale yemyesil tabiatı ile gerçekten güzel bir görünüm kazanmıştır. Doğanın gelişmediği yerden insanla abyaşamaz. Fakat simli ilimizin her yeri beton yığınlarıyla kaplanıyor. Bu duruma bir son verilmezlidir.

"Conakkale Boğazı" Türkiye'de pek bulunmayan birtane manzaranı kapsar. Küçük bir yarıdan itibaren burası harika görünüm kazanmıştır. Deniz sadece manzara bakımından önemli değildir. Conakkale'de birçok insan geçimini kaliteyle sürdürmektedir. Ayrıca yaz gelince turist olsun veya olmasın her koca serinlemek için denize atın eder. Bence Conakkale bu yüzden de çok sevilmektedir.

İlimizde kulun kordon'da insanlar gece gündüz yaz, kış demeden gezmektedirler. Bunun nedeni kordonun çok güzel bir yer olmasıdır. Ke burda hem deniz hem de doğa manzarası vardır.

Conakkale boğazında gemi gezintisine çıkan insanlar ferah bir hava ve temiz bir denize kavuşurlar. Bu durum insanları çok mutlu eder.

Bence Conakkale'nin doğası korunmalıdır. Çünkü bütün pis havayı temizleyen Conakkale'ye gürültü kaba, birtleri gelen kauron budur.

Ben bu kompozisyon çalışmasını gerçekten çok beğendim. Hem, insanın kompozisyon yazmasına çok yardım ediyor. İnsan bu yönde plan yaparak bilgilerinin tademesi çok güzel.

EK : 2

RESİMLER

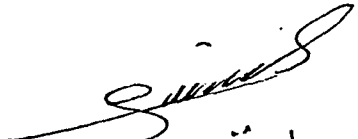




## EK : 3

**SORU CEVAP YÖNTEMİ İLE KOMPOZİSYON  
YAZMAKONUSUNDA TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN GÖRÜŞÜ VE  
ÖĞRENCİ KOMPOZİSYONLARI**

Geleceğe yönelme çalışması,  
öğrencilerin gelecek ile ilgili hayalle-  
rini, beklentilerini ortaya çıkarması  
ve onları bir anlık ta olsa geleceği  
yaşıyormuş duygusu içine sokması  
nedeniyle ilginç bir çalışma  
öğrencilerden de çok olumlu  
tepkiler geldi. Sürekli ciddi ve  
somut kavramlar üzerinde yazmak  
tan bıktıklarını, arasıra bu tür kö-  
nülerde de yazmak istediklerini  
bildirdiler.

  
Gülşay Özkan

HİSİ ERER  
8-A 373

### İste 30'lu 4'lerim

Ben dünyaca ünlü olan bir tiyatro grubunun hem senar-yo yazarı hem de baş oyuncusuyum. Hiç evlenmedim. Kendimi işime adadım. 33-36 yaşlarına gelince bir evlilik olmayı düşünüyorum. Evlilik olduğum çocuğun kimsesiz olmasına ve bebek olmasına özen göstereceğim. Adında kız dursa Tuğae erkek dursa Teoman koymayı düşünüyorum. Ama 30 yaşındayım evlilik almam için 3-4 yıl var. Çocuğumu elime alınca belki fikrim değişir. Ama bu isimleri çok seviyorum. İzmir'de 4 oda 1 salonlu, havuzlu bir müstakil evde hizmetçim ile birlikte yaşıyorum. Bazen ailemin yanına Çanakkaleye gidiyorum. Bir tane arabam var. Gece marizi renkte olan Ford-Ka markalı bir araba. Orunda gezmekten çok hoşlanıyorum. Hep mesleğimle ilgiliyim. Hiç boş zamanım olmuyor. Önce spor yapmayı, yaz ise havuzda yüzmeyi ve en sevdiğim şey olan arabamla gezmeyi çok seviyorum. 30 yaşına dek en çok istediğim ve gerçekleştirdiğim iki şey Anadolu Lisesi'ni kazanmak ve tiyatrocü olmak oldu ve basardım. Bu yüzden çok mutluyum. Ben dünyaca ünlü olduğum için ismi çok seviyorum. Bunu yaptığım için çok memnunum. Ama evlenemediğim ki bunu kendim istedim bunun için çok azda olsa pişmanım. Bazen evde yalnız olmak insana çok sıkıcı geliyor. Ama evlenseydim kesin yuvam yıkılırdı. Çünkü evimde doğru düzgün yemek bile yapamıyorum. Altın tan altın kalpli çok iyi bir hizmetçim var. Ondan çok memnunum. Hayatı çok seviyorum. Ama ülkemizde sanata verilen çok az. Bu beni çok üzüyor. Gezdiğim



ülkelerle karşılaştırınca ülkemizin sanata gösterdiği ilgi hemen hemen yok gibi. Eğer sanatın değeri bilinse insanlar bu erdemlere ulaşsa ne kadar güzel olurdu. Hatırlıyorumda benli yosınladıkende durum böyleydi. O zaman bilimsel ve ekonomik durumda kötüydü. Şimdi sadece sanat alanında ilerleme yok. Ülkenin ekonomisi, bilimsel durumu bu yıllarda iyi. Dünyayı araştırırsak; bir sürü ülke gezdim. Sanata verilen ilgi harika. Diğer alanlardada çok iyi ülkeler var. Dünya gittikçe iyi oluyor.

Ama 30'lu yaşlar çok çabuk geçiyor. Keşke ortaokul sıralarındaki yazarıma dönebilsem. Ama iyi yönüne batarırsak dünyanın beni tanınması ve yazıtlara çalışmamak çok güzel. 30'lu yaşlar hem çok güzel, hem de yaşlanma korkusu yaratıyor insano ---

Bu kompozisyon yazma şeklini ve konusunu çok sevdim.

Birdaha ne olursunuz başarı, cumhuriyet gibi konular yerine böyle konular seçip hayal gücümüzü genişletin.



Selin Saygin Sapmaz  
322 8/10

### SENİ SEVİYORUM GELECEK

Ben otuz yaşındayım. Kanal D televizyonunda ana haber bülteni ni sunuyorum. Mesleğimde başarılı olduğum söyleniyor. Ama Emojane biraz daha çalışmam gerekiyor. Çünkü hedefim CNN televizyonun da çalışmak.

Evlüyüm ve bir çocuk annesiyim. Eşimde başarılı yönetmeni Tan Berton. Eşimle çok iyi geçiyorum. Çünkü çok anlayışlı ve akıllı. Ev işleri beraber yapıyoruz. Aldayacağımıza birlikte dinleniyor birlikte iş yapıyoruz. Mesleğindeki başarısı onu sevmediği ikinci etmen. Gerçeklerde işinin eri. Ev işi ağır olan zander insanlardan.

Birbuğdayında dıngolar zamlısı. Bir kızımız var. Adı İrem Berton. Çok şirin. Biz hiç kullanmıyoruz. Çalıştığım için dedisi var. Dedisi ona herşeyi öğretiyor. Çünkü onu çok seviyor. Kızımın Hatice Hanım'a hafta sonu 18:00 sudan ayrıldığını tüm konsültörümüze bildiriyor. Çünkü kızımın arkadaşları icler ocakları. Bir de benim işe gidip gelip saatlerimi herkes biliyor yine ağızları bğiriyorlar...

Tan ve benim ayrı ayrı arabalarımız var. Benim en çok sevdiğim araba yeni Jeep. Eşiminde fiyatlı bir araba. Ama o da benim arabama benzediği için o da Jeep olmayı düşünüyor. Arabamın rengi, söylemeyezi anlatam. Rengi yece mavimsi!

Bir zamanlarda İngilizce dersleri veriyordum. Ayrıca biriyim dans ediyordum, houston giriyordum vektör okuyordum.

Ben çocukluğumdan beri istediğim mesleğimi yaptığım için inanılmaz derecede mutluyum. Ve hep mutlu bir ailem olmasını istenistim oda oldu. Yani şu dünyadaki en mutlu bayraktar biriyim.

Küçükliğimden beri pater kullanmak isterdim. Ama olmadı. Çünkü babam bir yerini kullanam diye olmadı. Eşimle aynı sebatıyordum.

izin vermiyir.

Türkiye gerçekten güzel bir ülke ama ekonomi açısından  
Siz oralar pek iyi değil. Ancak elinde zamanda bu da  
bitecek. Bizim tabiriyle buna inanıyorum. Bilim alanında da  
büyük gelişme olacaktır. Sosyal ve kültürel etkinlikler ise her  
şeyde gidiyor.

Sakarya evinden de bahsedeyim. Evim 2 katlı. Dubleks bir  
ev. Havuz var ve benim yurumun ayarladığı oyun bahçesi  
Evim İstanbul Beşiktaş'ın güzel manzarasını zam olarak görüyor.  
Evimin dekorasyonunu kendi inşaatçı mimar Selimur Güler  
dışladı. Üni. okullar için bir evim vardı ama çok sevdim

.Dünyadaki savaslar beni çok üzdü. Keşke bir sivilite  
değeryim olsa ve tüm bu savasları durdurabilen. Barış  
istiyorum bir. Öğreticilik her ülkede esit olarak olmazdır.  
Var. ayıldan memnunuz. Bilim ve teknoloji de her gün  
ilerleme oluyor. Bizi bunlar çok sevindiriyor.

Sonra olarak; mutluyum ve arkam döndüğümde  
iş sevgiler bıraktığımı hissediyorum.

Elin Sevgin Söpmöz

818 372

~~gibi~~

Öğretmenim bujine kadar çok kompozisyon yazdım  
ama insan en güzel konu buydu, teşekkürler.

**EK: 4****BİLGİ TOPLAMA FORMU****Sevgili öğrenciler,**

Bu ankette size; içinde yaşadığınız çevreyi, sosyo-ekonomik durumunuzu, ailenizi, okulunuzu ve kendinizi tanıtmaya yönelik sorular yöneltilmektedir. Sorulara doğru cevaplar vermeniz ve samimi olmanız araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır.

Teşekkür ederim

Okutman Keziban TEKŞAN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

1. Okulunuz :.....Sınıfınız :.....Şubeniz.....
2. Cinsiyetiniz :  
1 () Kız      2 () Erkek
3. Halen yaşadığınız yerleşim yeri :  
1 () Köy      2 () Şehir
4. Kaç kardeşiniz var ?  
1 () Yok      2 () Bir      3 () İki      4 () Üç      5() Dört ve daha fazla
5. Oturduğunuz evin türünü işaretleyiniz.  
1()Apartman    2()Gecekondu    3()Müstakil ev    4()lojman
6. Mutfak dışında evinizin kaç odası var ?  
1()Bir-iki oda      2()Üç oda      3()Dört ve daha fazla
7. Annenizin eğitim durumu  
1) Okula hiç gitmemiş    2)İlkokul mezunu    3)Ortaokul mezunu  
4)Lise mezunu      5)Üniversite mezunu
8. Babanızın eğitim durumu  
1) Okula hiç gitmemiş    2)İlkokul mezunu    3)Ortaokul mezunu  
4)Lise mezunu      5)Üniversite mezunu
9. Annenizin mesleği  
1)Ev hanımı      2)İşçi      3)Memur      4)Diğer (.....)

10. Babanızın mesleği  
 1()Memur 2()İşçi 3()Çiftçi 4() Esnaf  
 5()İşsiz 6()Diğer (.....)
11. Anneniz kitap okur mu?  
 1()Evet 2()Ara sıra 3()Hayır
12. Babanız kitap okur mu?  
 1()Evet 2()Ara sıra 3()Hayır
13. Ailenizde sizden başka okula devam eden kişi var mı ?  
 1()Hayır  
 2()Evet İlköğretime (sayı.....)  
 Liseye (sayı.....)  
 Üniversiteye (sayı.....)
14. Evinize aşağıdaki yayınlardan hangisi düzenli olarak alınıyor?  
 1()Gazete 2()Dergi 3()Her ikisi 4()Hiçbiri
15. Evinizde sizinde yararlandığınız bir bilgisayar var mı?  
 1()Evet 2()Hayır
16. Aileniz ders kitapları dışında başka kitaplar okumanızı engelliyor mu?  
 1()Evet 2()Ara sıra 3()Hayır
17. Aileniz hediye olarak kitap alıyor mu?  
 1()Evet 2()Hayır
18. Bulduğunuz yerleşim biriminde kütüphane var mı?  
 1()Evet 2()Hayır
19. Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise bu kütüphanede ihtiyacınız olan kitapları bulabiliyor musunuz?  
 1()Evet 2()Hayır
20. Oturduğunuz yerleşim biriminde sinema, tiyatro vb. etkinlikler var mı?  
 1()Evet 2()Hayır
21. Sınıfınızda kitaplık var mı?  
 1()Evet 2()Hayır
22. Anlayamadığınız konularda öğretmeninize soru sormaktan çekiniyor musunuz?  
 1()Evet 2()Ara sıra 3()Hayır
23. Boş zamanlarınızda kitap okuyor musunuz?  
 1()Evet 2()Ara sıra 3()Hayır

24. Okulunuzdaki kütüphaneye gidiyor musunuz?  
 1)Evet (genellikle)  
 2)Ara sıra (sadece ödevlerimi yapmak için)  
 3) Hayır
25. Türkçe dersindeki yazma çalışmalarından zevk alıyor musunuz?  
 1)Çoğunlukla 2)Ara sıra 3)Çok az 4)Hiç
26. Günlük tutuyor musunuz?  
 1)Evet 2)Hayır
27. Yazarı şair ya da gazeteci olmak ister misiniz?  
 1)Evet 2)Hayır
28. Mektup yazmaktan hoşlanıyor musunuz?  
 1)Evet 2)Hayır
29. Sürekli mektuplaştığınız biri var mı?  
 1)Evet 2)Hayır
30. Günde kaç saat televizyon izliyorsunuz?  
 1)İzlemiyorum 2)Bir saat 3)İki saat 4)Üç saat ve daha fazla
31. Derslerinizle ilgili bir kursa (okulda veya özel dershanede) gidiyor musunuz?  
 1)Evet 2)Hayır
32. Televizyonda en çok hangi programları izliyorsunuz?  
 1)Çizgi film 2)Müzik 3)Spor 4)Sinema  
 5)Haber 6)Hepsini
33. Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız?  
 1)Macera (polisiye, kovboy...) 2)Komedi 3)Tarihi  
 4)Dramalar 5)Bilimsel 6)Eğitici-Öğretici
34. Genellikle hangi müzik sanatçısını daha çok dinliyorsunuz?  
 Sanatçının adı :

## EK : 5

ÖRNEKLEM GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN  
KOMPOZİSYONLARINDAN ÖRNEKLER

Betül Ergen  
8-B 209

~GELİN SİZE ŞEHİRİMİZİ TANITAYIM.~  
Bir şehri en iyi nitelleyen şeyler; onun tarihsel ve kültürel değeridir. Şehirimiz bu değerler bakımından çok zengindir.

Çanakkale Boğazi gerektirir günümüzde gerekse uzun yıllar önce, ülkemizde konumu bakımından değerini korumaktadır. Asya ve Avrupa kıtaları arasında bir köprü görevinde bulunması, onun önemini bir kat daha arttırırken bu konumunun anlaşılabilir ekteki sağılarda önemli bir savaş alanı olarak kullanılması, onun ülkemizde bir ayaklı tarih olduğunu belirtir.

Çok eski sağılardan kalma Pruva türbelleri çok fazla ziyaret edilen bir türbelle yer almaktadır. Bunun yanında Çimenlik, Kilitbahır Kalesi, Şehitlikler ve savaşlarda kullanılmıy bir çok çeşitli ülkemizde bir gurur kaynağı olduğunu da göstermektedir.

Şehirimiz gerek tarihsel, gerek kültürel gerekse konumu açısından çok önemlidir. Bu önemini daha sonraki yıllara da yansıtmak için bu değerlere sahip çıkıp onları korumalıyız. Ben size şehirimizi böyle tanıttım. Nasıl şehirimizi beğendiniz? mi?

Betül Engen  
8-B 799

Konu: Sorumluluk duygusunun toplumun insanlara ve toplum sağladığı yararları.

~ZİNCİR~

İnsanların kendilerine, ailelerine, topluma ve çevresine karşı olan bir çok görevi vardır. Her insan bu görevi bilir fakat yerine getirmeyebilir. Bu görevleri yerine getiren insan sorumluluk duygusuna sahip bir insandır. Bu duygu insanın kendisiyle birlikte çevresini, ailesini, aile fertlerindeki ilişkilerini de etkiler. Planlı, programlı olma çevresindeki insanları da etkiler. Böylece diğerlerine de sorumluluk duygusunu aşılamış olur.

İnsanlar sorumluluk duygusunu önce kendilerinde bulmalıdırlar. Ancak bu duyguya sahip olduğunda toplumu düşünmelidir. Kendi hatalarını düzeltemeyen bir insan topluma her zaman zararlıdır.

Toplumdaki sorumluluğumuzu kamunlara uyarak, vergilerimizi ödeyerek yerine getirebiliriz. Bir toplumun içerisinde sorumluluk sahibi insanlar çoğunlukta ise o toplum kolayca kalkınır.

Aile içinde de sorumluluğumuz vardır. Örnek olarak kardeşler arasında ayırım yapmamak, aile içinde herkese eşit haklar tanımak, aile içinde birliğin sağlanması gibi. Toplumun çekindiği ailedir. Sorumlu bir aile toplumu doğrudan etkiler.

Çevremize de verilmesi gereken bir önem vardır. Temiz bir çevrede insanlar huzurlu ve mutlu olurlar. Böyle bir ortamda kim görevlerini yerine getirmeyebilir. Demek ki sorumluluk duygusu böyle temiz bir ortamda daha da gelişir.

Sorumluluk duygusu bir zincirle birbirine bağlı sanki. İnsanın kendi sorumluluğu ailesini, aile sorumluluğu toplumu, toplum sorumluluğu da tüm insanları doğrudan etkiliyor. Sorumluluğumuzu yerine getirmezsek zarar görebiliriz. Fakat getirirsek ne zararı olabilir ki? İnsanlar bu sorumluluktan niçin şüpheli kaçıyorlar. Herşey bizim memfaatimize. Ne dersiniz?

Betül Ergen  
8-B 709

Konu: Dost dediğiniz kişilerde aradığımız özellikleri  
osıklayın bir kompozisyon yazınız.

### ÖZVERİ VE PAYLAŞMAK

Dost birşeylerden fedakarlık eden, en değerli " varlığını bile paylaşmaktan çekinmeyen kbidir. Pek ya dost sizce nedir?

Ben dostumdan özveri isterim ama karşılık siz olarak. Çıkarıcı bir kişi benim dostum olmaz. Mesela dostumun en sevdiği filmi seyretmeyip beni, ben çok çok sevdiğim sınavı hazırlaması benim ondan beklediğim bir yardımdır. İş benim için gerçek dost bu.

Dostlukta önem verdiğim özelliklerden biride paylaşma kavramıdır. Bu kavram dostumla aram da sıkı bir bağ olduğunu kanıtlar. Eğer en kötü durumumuzda bile benimle etmediğini paylaşmıyor o andan itibaren onu karşılıksız şekilde özveri gösteririm. Bu kavram sadece dostluğa özel birşey değildir. Bu kavram ayrıca bir insanlık gösterebilir.

Paylaşmak deyince aklımıza bir çok yeni kavramlar gelir. Örneğin; sır tutmak. Sır tutmak dost olmanın temelidir. Bu temel yanında güven duygusunu da beraberinde getirir. Ben dostuma güven duyduğum için en güzel düşüncelerimi anlatırım, paylaşırım.

Sevgi. Bu da paylaşmanın getirdiği yeni bir kavramdır. Ben Lisesini kazandığımda bunu ilk olarak Azime ile paylaşacağım. Bu mutluluğumla paylaşmak bambaşka birşey.



Dostluk bir saygı çerçevesinde sürdürülmelidir. Birbirine saygı göstermeyen insanlar nasıl tartışmadan durabilirler ki... Sorarım size? Toplumda hangi alanında dursa olsun saygılı bir ilişki sürdürülemez.

İşte dostluk benim için bunları ifade eder. Sizin için neler ifade ediyor. Sorabilir miyim?

Dipnot: Bu sistem bence çok güzel. Çünkü kavramlar insanın kafasında kolayca oluşuyor. Ben bu sistemi her zaman uyguluyacağım,

Betül Ergen

8-B/799

Konu: Geleceğe ufak bir bakış.

## ÖLÜMSÜZ GELECEK, BİR GÜN GEÇECEK!..

Kendim:.. size tanıtmamı ister misiniz? İsmim Betül Aktaş. İş kadınıyım. Mesleğim; Bilgisayar Mühendisliği'dir. Eşim, çocuğum ve başarı. Kıvıncı şu dönemde mutlu olmam için gereken tüm imkanlar elimde.

Eşimin ismi Rıdvan'dır. O da bizim mesleklerdir. O kadar anlayışlı ve duyguludur ki... Açıkçası çok mutlu bir çiftiz. Bu mutlu evlilikten doğan bir de kızımız var. İsmi Kırdelen. Daha iyi görünür. Ailemizin neşe kaynağı. Bir dediğini iki etmiyoruz desem yalan olur çünkü daha ağzından fazla bir laf alamıyoruz.

Biz bizim gereği Bursa'da, iyi çok sıcak insanlarla dolu bir apartmanda oturuyoruz. Allah'a şükür hiç kimseye muhtaç değiliz ama çalıştığımız anda edummadan tutarak destek verecek insanlarla birlikteyiz.

Eşimle ben ikimle sıkı bir iş yapıyor, karşılığını da alıyoruz. Bunun bir kanıtı da kapımızın önündeki son model Jerriver jeeptir. Halimiz varlımız yerinde çok şükür.

Hafta sonları genellikle ailemle birlikte olmaya özen gösteriyorum. Ayrıca resim çizmeye de zaman ayırıyorum. Geçenlerde kızımın portresini çizdim. Fazla rahat durmadı ama güzel oldu doğrusu.

Her insan gibi benim de bazı hatalarım oldu. Bir hatam var ki... Bu hafızamdan silinmiyor. O da okul yıllarımda derslerime fazla önem vermemiştim. Belki bu günöre ulaştım ama şu anda daha üst seviyeye ulaşamadım. Ama şu ana dek yaptığım hiçbir şeyden pişmanlık duymadım. Çünkü;

ben pişmanlık duyacağım hiçbir şey yapmam. Yapacağım her şey önceden planlarım. Bunda da hiç kötü sonuçlar değişmez.

Türkiye şu kısa sürede toparlanabili. Aklimızı boğımıza toplayıp işlerimizde dert elle sarılıyoruz. İnanıyoruz ki biz toparladık; ileriki nesil yükseltecektir. Ülkemize gelen turist sayısı arttı. Bunun bir nedeni de sokaklardaki sıkı denetim. Artık ayle ve kağıtçılık, dolandırıcılık yok. Bu toparlanma sırasında yeni bilimciler türedi. Bilimsel projelerde de en ayak olmaya başladık. Bu kadar ayırından sonra ekonomik değişimi açıklamama gerek yok sanırım.

Fani dünya pıtıraklı memleket. Hiç bir şeyin farkında olmadan dönüp duruyor işte. Bilse ne kadar çok değişti yüzyıllardır. Özellikle şu dönemde. Tüm barış, özgürlük yanlısı insanlar birlik oldu, aradıkları pürüzleri yok ettik. Artık dünyaya barış ve özgürlük hakim durumda. Dünya durmadan dönüyor ama farkında olmadan da bir o kadar geliştiren. Bilim hergün yeni şeyler yaratıyor. Teknoloji çoktan sınırı aştı. Hayat şartları okadar kolaylaştı ki.

Birgün gelecek dünya son darbeyi layuacak insanlara. Tamamen duracak. Bu son darbe hepimizi yıkacak. Belki şu anda duracak. Kim bilir? Şu an 30 yaşındayım ama İran'ınki daha 30.000 yıl yaşamak istirdim. Hiç durmasın İlerdim dünya. Söylesenize;

SİZ DE ÖLÜMSÜZLÜĞÜ YAŞANAK DENEZMİYÜNİZ?



Konu: Çanakkale'yi tanıtan bir kompozisyon.  
 İsim: Nurullah Uslu  
 8-8 757

12-12-2000  
 Sali

## — ÇANAKKALE GECİLMEZ —

Çanakkale deyince sizin aklınıza ne geliyor? Benim aklıma önce şehitler ve I. Dünya savaşı geliyor. Haydi gelin size Çanakkale'yi tanıtalım.

Çanakkale tarihte çok önemi olan bir yer. Tarihin en kanlı çarpışmaları burada olmuştur. Atalarımız, bes yüz bin gazi, ikiyüz elli bin şehit vermiştir bir karış toprak uğruna.. O zamanın en modern donanmalara sahip devletler buraya akın etmiştir, ama ne fayda.. Geldikleri gibi geri kalmışlardır. Çanakkale'nin tarihi özellikleri bundan ibaret...

Çanakkale boğazı dünyanın en önemli boğazlarından biridir. Fakat bu boğaz kaderine terk edilmiştir. Atılan mükletlerle boğaz kirlenmektedir.

Hele yaz aylarında Çanakkale'ye bir canlılık gelir. Turistler buraya gelerek piyasayı canlandırır. Akşam olunca kordonda gezmek bir başka oluyor. Müzelerde çarpan ilik rüzgar sizi başka alemlere götürüyor.

Gündüz ise balık tutanları seyretmek başka bir şey.. Yatlar gemiler, yelkenliler Çanakkale'yi Çanakkale yapan öğeler.

Çanakkale'yi Türkiye'ye tanıtan diğer önemli özellikleride var. Başta akla gelen peynir helvası ve Bayramca tahin helvası..

Çanakkale çarpık kentleşmenin bir örneği yapılan düzensiz evler Çanakkale'nin görünümünü bozuyor.

Çanakkale'nin en çok gezilecek yeri Gelibolu'dur. Burası insanın manevi duygularını okumaya dönüştürdüğü yerdir. Bir çok "yatır" yani evliya mezarları burayı mübarek kılan diğer özelliklerdir.

Türkçülere konu olan "Aynalı Çarşı" aslında pek aynalı değil.. Bayyığı bir bakıma ihtiyacı var. Çanakkale'den Kilitbahir'e bakılınca Dur Yolcu yazısı görülmektedir.

Evet.... Çanakkale.. Aysel Çanakkale.. Senin düşmana şiper olan.. Helalimsin.... ÇANAKKALEM!...

Ceren Kaygı  
8-C 223

Konu: Sorumluluk duygusu taşımanın insanlara ve toplumlara sağladığı yararları açıklayan bir kompozisyon yazınız.

## YÜK BEGİL GÖREU

Sorumluluk, toplum bilincini geliştirir, insanların daha duygulu olmasını sağlayan önemli bir durumdur. Sorumluluk duygusu taşıyanlar ailelerine, çevrelerine, toplumlarına ve en önemlisi insanlığa yarar sağlarlar.

Her birey öncelikle kendine karşı sorumludur. Bu sorumluluğunu vücuduna iyi bakmakla, temiz ve yararlı bir insan olmakla yerine getirir.

Bireyin kendisinde sonra en yakınında olan ailesine karşı da sorumlulukları vardır. Anne, babasına saygı göstermeli; kardeşlerini korumalı, çocuklarını sevmeli ve onları en iyi şekilde yetiştirmelidir.

Toplumumuzda karşı yerine getirmek zorunda olduğumuz davranışları yaparak, toplumumuzda olan sorumluluklarımızı yapmış oluruz. Bunlar öncelikle, yararlı bir insan olmakla yaparız. Vergi vermek, asker gitmek, gibi görevlerimiz yerine getirdiğimizde de sorumluluklarımızı yapmış oluruz.

Ayrıca bireylerin insanlığa karşı yerine getirmek zorunda olduğu sorumlulukları da vardır. Her insan üretici olmalıdır. Kendisine, ailesine ve çevresine yararlı olmalıdır. Haklarını sağlamalıdır. Zaten böyle düşünce sorumluluklarımızı yerine getirmiş oluruz.

İnsanlar tüm ihtiyaçlarını karşıladıkları çevrelere karşı da sorumludur. Her birey çevresine temiz tutmalı, doğayı kirletmemelidir. En azından herkes kendi evinin önüne saçılacak çöpü de temiz bir çevreye atmalıdır. Böylelikle doğal çevreye olan barınması da biraz olsun sağlanabilir.

Bana kendimden bir örnek vermek istiyorum. Derstenime çalıştıktan sonra duyduğum mutluluğu size anlatıyorum. Çünkü topluma, aileme ve kendime olan sorumluluklarımı yerine getirmiş oluyorum.

Bence iyi bir insan tüm sorumluluklarını yerine getirmiş bir insandır. Eee tabii sorumluluk duygusu doğuştan kazanılmıyor. Her insan bunu kazanmak için çalışıyor, sorumluluklarını yerine getiriyor ve böylece sorumlu bir insan oluyor. İyi bir insan olmak ve ailenize, toplumunuza karşı olan barınması sağlamak için geldiğimiz bir süreçte karşı sorumlu olalım, aileniz, kendimiz, çevremiz ve geleceğimize için.

Merve Şavur 697 8-D

1. Dost dediğiniz kişilerde aradığınıza özellikleri açıklayan bir kompozisyon yazın.

### HAYATI PAYLAŞMAK

Dostluk paylaşmanın temelidir. Paylaşmak; hayatta bildiğin ne var ise, yapacağın yaptığın ne var ise, aklı gelecek her şeyi karşındakinle hayata beraber geçirmendir. Onunla hayati paylaşmandır.

Dostluklarda paylaşmak deyince ortaya birçok kavram çıkar. Kimine göre hayalleri, sıraları, yapacağı işleri, hedefleri hayata geçirmek paylaşmak sayılır, kimine göre eğlenmeyi, zevkleri, renkleri, dersleri, ilişkileri hayata geçirmek... Sonuçta her ikisinde de orada dostluk kavramı vardır.

Dost senin hayallerini paylaşır. Hiç kimsenin haberdar olmadığı hayallerini... Belki de onlara hiç kimsenin bilmediği kavramı bir sır özelliği kazandırır. O sırlar bazı dostlukların temelini oluşturur. Hele sırrını paylaştığın dost sırrını başkasına açmaya görsün. Hemeni sen bunu kendine yapılan bir ihanet sayarsın. Ve görürsün ki dostluğunuzun temelinde iyi demir kullanmamışsınız. İhanet uğramak kötüdür. Hele bu ihanet dosttından gelirse...

Dostlukta acı, sevinç, eğlence, zevk ve bunun gibi bir çok kavram maneviyetle ilgilidir. Acılı gününde seni avutacak, seni eğlendirecek bir kişi bulduysan ve bu kişiye en kısa sürede ulaşabiliyorsan ne mutlu sana. Sevinçlerini sadece kendine saklamak ne olurdu. Ama her zaman yanımızda bulunan o arkadaşımız olduğumuzda onun da en az bizim kadar mutlu olduğumu görmek kendimizin sevildiğini anlamak bizi ne bahçiyar eder. Hayatımızı bu dostla paylaşmalıyız o zaman. Çünkü bu kavramları bizimle beraber hayata geçiren kişi gerçekten bizim dostumuzdur. Zamanla, bu dostu tanıdıkça hayatımızda yeni bir dönem açılır, deriz.

Bence dostluk her şeyi paylaşmaktır. Her şeyi paylaşmakla diğer kavramlar zaten kendiliğinden ortaya çıkar. Dostumla hayatımı paylaşıyorum bir kere...

Cihan Topcu  
3-B 684

### GELECEĞE BAKIŞ

Adım Cihan Topcu. Gönakale Başpa Komutanlığı'nda Taymen olarak çalışmaktayım. Mesleğimin 15. yılındayım ve kendim ile gurur duyuyorum. Bunun nedeni küçükliğümden beri bu mesleği istememden kaynaklanıyor herhalde.

Gönakale'ye geleli sekiz sene oldu. Daha önce İstanbul'da çalışıyordum. Yıllık izin sırasında Gönakale'ye gelmiştim. Burada bir kız tanıştım ve dört, beş ay sonra nisanlandım. Bu nedende tayinimi buraya istedim. Buraya geldikten sonra, hemen evlendim. Eşim bir lisede matematik öğretmeni. Öğrenimini yüksek okulda yapmış, çalışkan, terbiyeli, dürüst bir kişi.

Su an iki çocuğum var. İkisi de erkek, Aslında ikinciyi kız istemişim ama olsun. Büyük olan 3 yaşında, ana okuluna gidiyor. Yerde durmuyor. Her gün şikayet geliyor. Küçük olan 2 yaşında o da bu sene ana okuluna yeni başladı. Sınırlanince bağıyor, iri ters gidince bağıyor. Babalığım ne yapıyoruz?

Daha sonra tayinim Marmaris'e çıktı. Apar topar oraya taşındık. Burası çok güzel bir şehir. Kışları ılık, yazları çok sıcak geçen bir şehir. İki evimiz var. Birisi bir apartman dairedesi, diğeri ise müstakil bir ev. Deprem nedeniyle apartmanda oturmak tehlikeli olsa gerek.

Bir hafta önce arabayı değiştirdim. Sıkılmıştım o eski püskü Daşın'dan. Kıyafetlerime, güzel bir Pallo aldım. Rengi gece mavisi. Burası bulmak için çok uğraştım.

Bilirsiniz bizim üstbedenkilere laf söylemezler. Biz de bu dokunulmazlıktan dolayı bas zamanlarımızda gemi isinden bakk tutarız. Ama ben gemi ile gitmem, Cumartesi günleri alırım arkadaşım tekneyi giderim. Gecce yarıları gelirim. Hırsızlık olmalı. Bona da babamdan bulandı herhalde.

Sadaca balık olsa neyse kus, ördük ne istersen. Avcılığa da çok yatkımm. Alırım kışağı, yanına bir kışak. Orası senin, burası benim bütün dağ, ağaç, kaktımm. Gerekirse ormanda geçerim. En sevmediğim şey eve eli boş dönmek. Hafta iki bu zamanlarda, yemide görev olmayınca resim yaparım: Resim olmak varmış. Her neyse saka maka bir yarı bu kabiliyeti dışarı çıkarmak lazım.

Bugüne kadar istediğim çok şey vardı. Ama en önemlileri: askeri sınavı kazanıp subay olmak, ve anneme, babama daha doğrusu ailerime çok iyi bakmak. İlk isteğimi gerçekleştirdim ve şu anda Tayman'ım. İkinci isteğimi daha doğrusu görevimi büyük bir sebatla yaptığımı sanıyorum.

Şimdiye kadar yapmak ten değilde yapmadığım şey için pişmanlık duyuyorum. O da zamanında daha çok çalışarak daha iyi bir memur olmak. Ama artık çok geç. Hıyatımı kurmuşum bir kere. Ama bu sözlerim asıl mesleğimi sevmiyorum anlamına gelmez.

Daha öncesine Sakıprumda içinde bulunduğum ülke her konuda gelişmiş. Artık insanlar parasına göre değil de onuruna göre yaşıyor. Ezilme korkusundan uzak. Sanat en pları çıkmış durumda. Fakat eyle her serki söyleyen, her resim yapan insanların oluşturduğu sanat değil. Bilimdeki önem verildiği yanında. Her gün yeni bir buluş, yeni bir icat.