

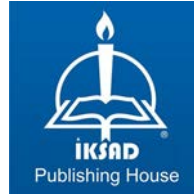
İLKOKULLAR İÇİN  
ANALİTİK YAZMA

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA



# İLKOKULLAR İÇİN ANALİTİK YAZMA

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA



Copyright © 2018 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,  
distributed, or transmitted in any form or by  
any means, including photocopying, recording, or other electronic or  
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,  
except in the case of  
brief quotations embodied in critical reviews and certain other non  
commercial uses permitted by copyright law. Institution  
of Economic Development And Social  
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E-mail [kongreiksad@gmail.com](mailto:kongreiksad@gmail.com)

[www.iksad.net](http://www.iksad.net)

[www.iksad.org.tr](http://www.iksad.org.tr)

[www.iksadkongre.org](http://www.iksadkongre.org)

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications - 2018©

**ISBN: 978-605-7923-45-5**

Cover Design: İbrahim Kaya

December / 2018

Size = 16x24 cm

## **İÇİNDEKİLER**

<b>ÖN SÖZ.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Metin Kavramı .....</b>	<b>4</b>
1.1 Metin Türleri.....	6
1.1.1. Bilgi Verici Metinler.....	7
1.1.2. Hikâye Edici Metinler.....	9
<b>2. Yazma.....</b>	<b>24</b>
2.1 Yazmanın Önemi.....	27
2.2 Yazılı Anlatım Becerisinin Kazandırılması.....	30
2.3 Planlı Yazma.....	40
2.4 Hikâye Edici Yazma .....	45
<b>3. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli .....</b>	<b>47</b>
3.1 Fikirler .....	55
3.2 Organizasyon .....	57
3.3 Üslup.....	59
3.4 Kelime Seçimi .....	61
3.5 Cümle Akıcılığı .....	63
3.6 İmla .....	64
3.7 Sunum .....	66
<b>SONUÇ.....</b>	<b>68</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>70</b>

## ÖN SÖZ

Bir dili bilmek demek, kişinin o dilde anlama ve anlatmayı gerçekleştirmesi demektir. Anlama ve anlatma, bir beceridir. Bu beceri, eğitim, uygulama ve tekrarlarla gelişip olgunlaşmaktadır. Gerek sosyal hayatta gerekse iş hayatında karşımızdakilere duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için zaman zaman konuşarak zaman zaman da yazarak iletişim kurmaya ihtiyaç duyarız. Eğitim almış her insanda aranılan özelliklerden biri de, yaşına göre tecrübelerini, isteklerini, hayallerini, duygu ve düşüncelerini iyi ve doğru ifade edebilmesidir. Gerek sözlü gerekse yazılı olarak iyi iletişim kurabilmek için sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip olmak gerekir. Yazma, konuşmadan sonra gelen en önemli ve vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Ancak konuşmadan ayrı becerilerde gerektirir. Fakat eğitim sistemimiz öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yeterince önem vermemektedir. Bu çalışma ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yönelik öğretmenlerin neler yapabileceğine ışık tutacaktır.

Bu çalışma doktora tezinden türetilmiştir. Doktora tez danışmanlığımı üstlenerek çalışmanın başından sonuna kadar desteği ve bilgisiyle bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a teşekkür ederim. Ayrıca hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim annem Ayşe ÖZKARA ve babam Hüseyin ÖZKARA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

# GİRİŞ<sup>1</sup>

İnsanı diğer canlılardan ayıran, onu üstün kılan özelliklerin başında dil gelir. Dil, insana özgü bir anlaşma ve iletişim aracıdır. İnsanların üstünde anlaşıp uzlaşmaya vardıkları simgeler düzenidir. İnsanlar gördüklerini, duyduklarını, incelediklerini, düşünüp tasarladıklarını dil sayesinde söz ya da yazı ile anlatırlar.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle iletişim iki sistem arasındaki bilgi alış verişidir. İletişimdeki sistemler; hayvanlar, makineler ve insanlar olabilir. İletişim sürecinde kaynak, hedef ve arada iletişime konu olan mesaj vardır. İletişimde kaynak ve hedefin insanlardan oluşması ile kişiler arası iletişim ortaya çıkar (Dökmen, 1998).

Anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istek, sonradan dil aracılığı ile gerçekleşir. Bu, konuşma ve yazma olmak üzere iki ana biçimde belirir. İnsanoğlu varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma gereksinimi duyar (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Yazı, insanlar için konuşmadan sonra en önemli ve vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Gerek sosyal hayatta gerekse iş hayatında yazarak iletişim kurmak, karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi aktarmak için kullandığımız bir araçtır. Ancak gerek

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 2007 yılında yapılan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

sözlü gerekse yazılı olarak iyi iletişim kurabilmek için sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip olmak gerekir.

İlköğretimin ilk dört sınıfında temel becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe öğretimi içerisinde ise yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler, yazma becerilerini geliştirilebilmek için kendilerinin yapması gerekenlerin yanında öğretmenlerin de onlar için yapması gereken işler vardır. Burada önemli unsurlardan bir tanesi, yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin iyi seçilerek uygulanmasıdır. Doğru seçilen ve iyi uygulanan bir yöntemin başarı sağlayacağı açıktır.

Türkiye’de yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerek İlköğretim programlarında, gerekse öğretmenlerin kullandığı çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Ancak genel olarak bunların standart bir biçimde kullanıldığını söyleyemeyiz. Bu durum öğrencilerin bu konuda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır.

Temizkan (2003) yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Antakya merkezindeki 21 ilköğretim okulunda 7. sınıfları okutan 60 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden seçilen 28 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı incelenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu, fakat öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı

belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak araştırmacı, öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıklarını ya da yetersiz yaptıklarını göstermiştir. İlköğretim düzeyinde yazılı anlatım becerilerinin iyi kazandırılmadığı takdirde bu yetersizliğin öğrencinin ileriki hayatında da etkili olacağı söylenebilir.

Tekin (1980) okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerilerini geliştirme açısından okullardaki Türkçe öğretimini değerlendirmiştir. Bu araştırma yükseköğretim birinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerine yapılmıştır. Tekin, öğrencilere okuduğunu anlama, yazılı anlatım bilgisi ve yazılı anlatım becerisi testleri uygulayarak elde ettiği verileri yorumlamıştır. Sonuç olarak ilkokuldan lise sonuna kadar süren on bir yıllık Türkçe öğretiminin, öğrencilerdeki okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazandırmadığını vurgulamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanabilmesi ve içselleştirerek tüm hayatları boyunca kullanabilmeleri için iyi bir öğretim almaları şarttır. Bu alanda görülen problemlerin giderilebilmesi için uygulamaların ve araştırmaların geliştirilmesi gerekmektedir.

## **1. Metin Kavramı**

Metin sözcüğünün Fransızca'daki karşılığı “texte”, İngilizce'deki karşılığı ise “text” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kelimelerin kökenine bakıldığında, bunların Latince'de “kumaş” anlamına gelen *textus* sözcüğünden geldiği görülmektedir. İpliklerden dokunarak oluşturulan bütün kumaş olarak adlandırılırken, kendisini



oluşturan öğelerin birbirlerine eklenmesiyle, bir dokuma süreci sonucunda ortaya çıkan ürüne de metin denilmektedir (Onursal, 2003).

Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır. Dilsel açıdan metin; birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum olmadığı gibi, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre bir diziliştir (Günay, 2001).

Aksan ve Aksan (1991)'a göre bir bütünsellik anlatacak şekilde zamanda ve mekânda düzenlenmiş her türlü cümle dizilimi “metin” olarak tanımlanmaktadır. Sağlık (2002) ise, metin kavramını, anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının (cümle ve cümle değerindeki birlikler) toplamı şeklinde ifade etmektedir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere genel olarak “metin” denilince birden çok cümleden oluşan yazılı metinler akla gelmektedir. Fakat Şenöz (2005) dilbilim çerçevesinde yalnızca yazılı ifadelerin değil sözlü ifadelerin de metin olarak adlandırıldığını belirtmektedir.

Hartman ve Hartman (1996), Siegel (1984) ve Rowe (1987)'a göre ise, kendisinden anlam kurulabilen her şey metin olabilir. Yani sadece yazılı ve sözlü ürünlerin değil, aynı zamanda görsel ürünler de metin olarak nitelendirilebilir (Akt: Akyol, 2003).

Lehtonen (2000)'e göre “metin”, anlamın herhangi bir formu olabilir: yazılar, fotoğraflar, filmler, gazeteler, dergiler, reklamlar ve insanların kullanmış olduğu her tür ifade... Bunların hepsi dönüşümlü

olarak genellikle yazılı kelimeleri, konuşmaları, şekilleri ve sesleri birleştirir. Hatta metinleri sınıflama her zaman kolay bir iş değildir. Her sınıflamanın kendi içerisinde problemi vardır. Sözel metinler, yazılı veya sözlü olabileceği gibi sözel olmayan metinler de şekiller ve seslerden oluşabilir. Metinleri sınıflamanın diğer bir yolu da görsel ve işitsel metinler arasında ayırım yapmaktır (örneğin; yazma ve konuşma arasında veya şekil ve ses arasında). Bu ayırım aşağıdaki gibi gösterilebilir.

	<b>İşitsel</b>	<b>Görsel</b>
<b>Sözel</b>	Konuşma	Yazma
<b>Sözel Olmayan</b>	Müzik	Resim

### **1.1. Metin Türleri**

Metin türleri ve yapıları, metinlerde kullanılan dil ve içerik metinlerin anlaşılmasında ve öğrenciye uygun okuma yaşantıları sunmada önem taşırlar (Özmen, 2001).

Tansel (1985), Özkırmımlı (1994), Kantemir (1995), Olgun (1996) ve Özdemir ve Binyazar, (1998) dört çeşit anlatım biçiminden söz etmektedirler. Bunlar; açıklama, betimleme, tartışma ve hikâye edici anlatım biçimidir.

Bir fikir, terim, araştırma anlatılırken açıklama anlatım biçimine başvurulur. Bu anlatım biçiminde amaç, bilgi vermedir. Açıklama anlatım biçiminde bilgilerin doğru ve düzenli bir şekilde verilmesi ve okuyucunun kafasındaki soruların giderilmesi gerekir. Sade, anlaşılır bir dil kullanılır. Betimleme yoluyla anlatım biçimi ise

varlıkların, durumların özelliklerini resim çizer gibi anlatmadır. Anlatıcı kendi bakış açısıyla, anlattığı varlık veya durumu okuyucuya aktarır. Bu anlatım şeklinde “görmek” değil “bakmak” önemlidir. Bu anlatım biçiminde somut benzetmelerin kullanılması başarıyı artırır. Okuyucunun bir konudaki fikrini değiştirmek veya yazan gibi düşünmesini sağlamak amaçsa, tartışma yöntemine başvurulur. Bu anlatım şeklinin en önemli özelliği ispat ve delillerle ifadedir. Olayları olduğu gibi sunan, okuyucuyu heyecanlandırmayı amaçlayan anlatım biçimi ise hikâye edici anlatım biçimidir. Bu anlatım biçiminde okuyucu olayın içinde sürüklenir. Anlatılmak istenen fikir, bir olaya bağlı olarak anlatılır.

Akyol (1999)’a göre ders kitaplarında yer alan metinler genel olarak bilgi verici ve hikâye edici metinlerdir. İlkokulun ilk yıllarında daha çok hikâye edici metinler, daha sonraki yıllarda ise bilgi verici metinler üzerinde durulmalıdır.

### **1.1.1. Bilgi Verici Metinler**

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004). Bu tür metinler insanları eğlendirmekten çok, onların hayatında kullanabilecekleri bilgileri sunarlar.

Bilgi vermek amacıyla yazılan metinlerde tanımlar, tasvirler, bir süreç üzerine yazılmış raporlar, bir konu hakkında tarihi bilgiler ve tablolar bulunabilir. Bilgi verici metinlerde dikkat edilmesi gereken üç

önemli unsur vardır: bilginin geçerliliği, anlamlılık düzeyi ve doğru yorumlanması (Behrens ve Rosen, 1997: 60)

Bu tür metinler dört ana başlık altında ele alınmaktadır. **Tanımlama** türü metinler, temel fikrin bir dizi detay veya örneklerle desteklendiği metinlerdir. **Kronolojik** sıralamaya dayalı metinlerde de ana fikrin detaylarla desteklenmesi söz konusudur, fakat bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde alınmalıdır. **Karşılaştırma ve kıyaslama** türü metinlerde, iki ya da daha fazla ana fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen detayların birbirlerine benzerlikleri ve zıtlıkları ortaya konur. **Sebep ve sonuç** ilişkisini ele alan metinlerde de problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır. Bilgi verici metinlerin öğretimi ve anlaşılması yapılarından dolayı hikâye edici metinlerden daha zordur (Akyol, 1999).

Olson ve Gee (1991) bu metinleri kavrama performansını zayıflatan bazı etmenleri şöyle açıklamaktadır;

- Yeni bilgiyle birleştirilecek ön bilgilerin yetersizliği kavramayı engellemektedir.
- Öğrencileri eğlendirmekten çok bilgilendirmeyi amaçlayan metinler, bazı çocukların ilgisini çekmediği için onların motivasyonlarını düşürebilir.
- Bilgi verici metinlerin yapısına hakim olmayan çocukların bu metinleri kavraması daha zor olacaktır. Bu metinleri

anlamaları için daha fazla bilişsel çaba harcamaları gerekecektir.

- Bilgi verici metinlerde geçen kelimeleri tanımadaki yetersizlik özellikle küçük çocukların metni anlamasını zorlaştıracaktır (Akt: Demirel, 1996).

Bilgi verici metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için çocuğun doğrudan öğretime ihtiyacı vardır. Öğretmen önce metindeki ana fikri tespit etmeli, daha sonra önemli kavramları, kelimeleri belirleyerek, yardımcı ana fikirleri bulmalı ve bunların asıl ana fikirle ilgisini belirlemelidir. Metnin organizasyonel yapısının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için fonksiyonel kelimelere dikkat etmeli, bulunan kelime ve kavramları çeşitli tekniklerle görselleştirmelidir (Akyol, 1999:7).

Bilgi verici metinlere makale, eleştiri, fıkra ve deneme yazıları örnek olarak verilebilir.

### **1.1.2. Hikâye Edici Metinler**

Hikâye kelimesi ilk defa dokuzuncu yüz yılda Cehiz tarafından kullanılmıştır (Alptekin, 1997). Kelime olarak bizim edebiyatımıza Arapça'dan geçmiş olmakla beraber; tür olarak, kendi anonim edebiyat geleneğinde İslâmiyet'ten önceki dönemlerde, destana yaklaşan bir özellikte ortaya çıkmış, Uygurlar döneminde ise, daha çok Budist hayat görüşünün benimsenmesiyle dini bir nitelik kazanmıştır (Öztürk, 1985).

Basit tanımıyla hikâye, birinin ya da birkaç kişinin başından geçen bir ya da daha fazla olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak anlatan ve kurgusal olan yazı türüdür. Hikâyeyi uzunluğu bakımından, “bir oturuşta okunabilecek uzunlukta,” diye betimleyebiliriz (Gündüz, 2003).

Hikâye; hayatta olan veya olabilecek olayları bir ölçü ile anlatan hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazıdır. Hikâyeler, çoğunlukla birkaç sayfa uzunluktadır. Hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar. Bir an için de olsa, okuyucuyu hayal dünyasında dolaştırır. İnsanın zihin gelişimini artırır; insanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar (Karaaioğlu, 2000).

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, yanında herhalde onlardan daha geniş ölçüde ilk aşıl原因 hikâyelerdir (Boratav, 1998; Akt: Tekşan, 2001).

Olmuş ya da olması mümkün olan olayları anlatan türlere hikâye denilmektedir. Yani gerçek ya da hayal edilmiş bir evrene ait gerçeklik duygusu uyandıran olayların anlatımı söz konusudur. Hikâyelerde kişiler genellikle bir yönüyle ele alınır. Hikâyeler kişiler ve olaylarla ilgili fazla ayrıntıya girmeden yazılan kısa yazılardır (Hatipoğlu, 2003).

Hikâyeler, geçmiş, şimdiki, gelecek, kuramsal, alışlagelmiş veya belirli bir zaman diliminde meydana gelmiş kültürel olaylarla da ilişkili olabilir. Öncelikle geçmiş olaylarla ilgili olan hikâye anlatımları hikâyeler, tarihi olaylar gibi açık bir üslupla yazılır ve aynı zamanda genel ve kişisel sorunları da ele alır (Ochs, 1998: 189-190). Hikâye, yazara bağlı olarak ya tahlili, yani anlatıma dönük bir yapıda oluşur ya da hareket ve diyaloga açık bir kurguda düzenlenebilir (Korkmaz ve diğ. 2003).

Çocuğun hem gerçek hem de hayal dünyasında oluşan olayları hikâye etme becerisi yaklaşık iki yaşlarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Hikâye, tek bir olay kapsamı yönünden, yazılması öğrencilere kolay görünen bir türdür. Bu nedenle, hikâye yazmayı deneyen çok öğrenci görülür. Hikâyenin güçlüğü, konusunu bulmaktadır; çünkü konusu, yaratma ister; anı gibi yaşanmış bir olay olamaz ama yaşantılara, gözlemlere dayanır. Hikâyenin konusu gerçeğe uymalı ve ilginç olmalıdır. Olayı ve kişileri görülenlere, yaşananlara uymalıdır, benzemelidir. İnanıdırıcı olması için olayın geçtiği yer ve zaman belirtilmelidir. Hikâye denemesi, öğrencinin hayalini çalıştırır. Kişileri, yaşamlarını, toplumu, doğal çevreyi, ekonomik etkileri incelemek, değerlendirmek ve tanımak imkânı verir (Göğüş, 1978).

Bilgilendirici metinlerde ya da açıklama ve tartışmalarda anlatılanları desteklemek veya delil göstermek için araya fıkra, kısa bir anı yahut kurgulanmış bir olay sıkıştırılabilir. Bu tarz hikâyeler

yazıyı ya da konuşmayı canlı ve etkili kılar ve metin içinde yardımcı unsur olarak kullanılır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Hikâye; gerektiği kadar üzerinde durulmamış kompozisyon türlerinden biridir. Oysa hikâyeler hayatımızı kapsar. Berger (1997)'e göre, küçük bir çocukken anne ve babamız bize ninniler söylerler ve çocuk şarkılarını öğretirler. Biz de büyüdükçe hayal ürünü olan hikâyeleri okuruz. Sonuç olarak da kendi kendimize hikâyeler anlatmayı öğreniriz. Bu hikâyeler bizim yaşamımızda önemli roller oynar. Hikâyeler çocukların psikolojik gelişimlerine yardımcı olur.

Hikâye üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Karaalioğlu (2000) ve Güneş (2003)'e göre “serim, düğüm, çözüm”; Gündüz (2003)'e göre “başlangıç, orta bölüm, sonuç”; Erden (1998)'e göre “giriş, çatışma-zirve, çözüm”; Cemiloğlu (1998)'na ve Akyol (2006)'a göre ise, “giriş, gelişme, sonuç” olarak ele alınmaktadır.

Güneş (2003)'e göre, serim bölümünde ağırlıklı olarak, çevre ya da insan tasvirlerine yer verilir. Çevre-insan ilişkilerinin gelişme yönü ortaya konulur. Bu ilişkiler ortaya konulurken de olayların akışını amaca uygun hale getirmek için uygun ortam yaratılmalıdır. Bu ortam, olay örgüsünün nasıl bir sona ulaşacağı konusunda ipuçları verir ve hikâyedeki mesajı etkileyici bir özellik taşır. Düğüm bölümünde olay kahramanı, kendisiyle ya da çevresindekilerle çatışma içerisinde gösterilir. Olaylar geliştikçe çatışmanın yoğunluğu artar. Çözüm bölümünde ise, kahraman, beklenen ya da beklenmeyen bir sonla karşı karşıya kalır, problem olan noktalar aşıldıktan sonra,



kendisiyle ya da çevresiyle uzlaşma ortamına sürüklenir. Heyecan yatıştır, olanları değerlendirme süreci başlar.

Akyol (2006)'a göre, giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karaktere problem olan unsurlar ortaya konur. Bu bölümde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülür, karmaşık bir şekilde verilen olaylar toparlanır ve okuyucu rahatlama içerisine girer. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümünde rahatsızlığın kaynağı ortadan kaldırılmaktadır.

Hikâye edici metinler, yazmada önemli rol oynar. Bir romanda ya da öyküde hayal gücümüzü harekete geçirerek bizi eğlendirir; bir gazete haberinde haber değeri bulunan olayları bize objektif bir şekilde aktarır; makalelerde ise bir noktayı açıklığa kavuşturur. Bazı hikâye edici metinler bize sadece ne olduğu hakkında herhangi bir yorumlama yapmadan olayı anlatır. Bazı gazete haberleri ya da mahkeme tutanakları bunlardandır ve sadece gerçeklerden bahseder. Bu durumlarda hikâye edici metinlerin amacı olayları aktarmak olduğu için “Senin bu konudaki izlenimlerin neler?” “Ne hissettin?” gibi sorulara cevap vermez. Birçok hikâye edici metin de bir yazıda ortaya atılan varsayımları doğrulamak ya da desteklemek için kullanılır. Bu tür hikâye edici metinler genellikle okuyucunun

dikkatini bir noktaya çekmek için kullanılırlar (Lannon, 1995: 234-235).

Kane (1988)'ye göre, hikâye edici metinler mecaz, gerçekçi ve sembolik olmak üzere üç çeşit anlam taşırlar. Mecaz anlam yüklenmiş metinler genellikle doğruluktan, politikadan ve dini konulardan oluşabilir. Bu tür metinlerde olanlar günlük hayatta karşılaşılmayan türden olaylardır. Bu metinlerde dikkat edilmesi gereken, anlatılan olayların altındaki soyut fikirlerdir. Gerçekçi yazılarda ise, anlatılmak istenen somut bir şekilde ortaya konulmuştur. Mecaz anlamın aksine anlatılan olaydaki karakterleri ya da konuyu bir fikrin ya da duygunun ifadesi olarak algılamamıza gerek yoktur. Sembolik anlam yüklenmiş hikâyeler ise hem mecaz hem de gerçekçi kullanımı içinde barındırır.

Hikâyenin tanımı yapılırken bazı tanımlarda olay üzerinde durulurken bazılarında buna zaman ve mekân da eklenmiştir. Özdemir (1999)'e göre, hiçbir tanım hikâyeyi tam anlamıyla kuşatmaz. Öyle hikâyeler vardır ki yaşamdan bir kesit sunar. Belirgin bir olay ya da durum yok gibidir. Hikâyeyi durum ve olay tek başına oluşturmaz. Hikâyenin başka unsurları da vardır.

Birçok bilim adamı tarafından farklı hikâye yapıları ortaya konmuştur. Hikâye şeması, bir hikâyenin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Hikâye yapısı ise insan zihninde oluşan öykü şemasına göre bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kurallardır (Stein ve Glenn, 1979, Whaley, 1981; Sadow, 1982; Marshal, 1983 ve Lehr, 1987. Akt: Özmen, 1999: 107-108).

Özdemir (1999) hikâye unsurlarını 1) Olay ve olgu 2) Kişiler 3) Yer ve zaman olarak ele alırken, Can (1999) bu dört unsura “anlatım”ı da dahil etmiştir. Kantemir (1995) ise hikâye unsurlarını 1) Hareket 2) Zaman 3) Anlam 4) Yer 5) Kişiler 6) Anlatıcı olarak ifade etmektedir. Cemiloğlu da (1998) hikâyeyi oluşturan öğeler ve bunlar üzerinde yapılabilecek sözlü ve yazılı inceleme-yorumlama çalışmalarını şöyle sıralamaktadır.

1. Olay
2. Kahramanlar
3. Çevre
4. Zaman
5. Mesaj
6. Plan
7. Anlatım Teknikleri
8. Tür Bilgileri

**1. Olay:** Hikâyede anlatılan olayla ilgili olarak öğrencilere yaptırılacak en önemli çalışma onun özet halinde anlatılmasıdır. Bu sayede öğrencinin, olay motiflerini sırasına göre anlatıp anlatamadığı izlenebileceği gibi, bu anlatırma değişik uzunluklarda sınırlandırılarak onların aktarmak istediklerini farklı boyutlara dökebilme becerileri de geliştirilmeye çalışılır.

Söz gelişi, bir hikâyedeki olay genişçe bir paragrafla, üç-beş cümlelik kısa bir paragrafla veya biraz uzunca ama tek bir cümle ile

anlatırılabilir. Bu anlatım, sınıf içerisinde değişik öğrencilere sözlü olarak görev verilerek yaptırılabilceği gibi, hem zaman tanınarak sınıf içinde, hem de ödev verilerek evde, yazılı anlatım şeklinde de uygulanabilir.

Olayla ilgili bir başka çalışma tarzı da şu olabilir; hikâye ilk defa okunurken, belirli bir yerinde özellikle düğüm bölümünde kesilerek ondan sonraki gelişmelerin ne yönde olabileceği öğrencilere tahmin ettirilir. Hayali senaryolar düzenlettirilir. Sonra hikâyenin tamamı okunarak yazarın çözümü öğrenilir.

Bu tür bir çalışma öğrencinin hayal dünyasını kullanmasına imkân vereceği gibi, daha önce okunan veya günlük hayatta yaşanan olaylardaki çözümlerin bu esere adapte edilebilmesine de fırsat yaratır.

**2. Kahramanlar:** Kahramanlar hakkında yaptırılabilcek çalışmalar daha çok onların fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirlemeye yönelik soruları cevaplandırma şeklinde olmaktadır. Bu çalışma, planlı olması bakımından kolaydan zora doğru ve önce fiziksel, sonra ruhsal özellikleri belirleme biçiminde sürdürülür. Kahramanların kişilik yapıları, davranış biçimleri, tepkileri ortaya çıkartıldıktan sonra bu davranışa uygun bir kişilik sıfatı araştırmaları istenir.

Kahramanlarla ilgili olarak yaptırılabilcek diğer bir çalışma biçimi de onların davranışlarını eleştirmedir. Bu “Buradaki davranış doğru buluyor musunuz?” veya “Siz olsaydınız nasıl hareket ederdingiz, niçin?” tipindeki sorularla gerçekleştirilebilir. Bu yolla öğrenci genel ahlak kurallarına uyan davranış beğenmeye ve ona

özenmeye isteklendirildiği gibi, kişi davranışlarının sebep ve sonuçları konusunda eleştirici bir anlayışa da ulaşabilir.

**3. Çevre:** Olaya dayalı eserlerde yazarların çevre değerlendirmelerine verdikleri yer türün boyutu ile orantılı görünmektedir. Bir romanda çevreye ayrılan pay ve çevre ile ilgili anlatımlar, tasvirler bir hikâyeye göre çok fazla olabileceği gibi bir fabлда da bu diğer ikisine göre çok küçük bir ayrıntı olarak kalmaktadır.

Çevre çalışmalarının başlangıç noktasını eserde yer alan varlıklar ve onların özellikleri oluşturur. Tasvir sırasında seçilen varlıklar arasındaki ortaklıklar veya benzerlikler, bu varlıklar anlatılırken kullanılmış olan sıfatlar arasındaki ortak yönler buldurularak yazarın dikkati tespit edilir. Bu yolla hem öğrenciye ayrıntılara da dikkat etmesi gerektiği mesajı iletilmiş olur hem de bu tespitlerden belirli yorumlara gidebilme becerisi geliştirilir.

Olaya dayalı eserlerde yer alan çevre ile ilgili anlatımlar, çok sayıda varlık ve eşya adına bunların özelliklerine yer vereceği için de dilbilgisi öğretimi açısından isim ve sıfat konusunun işlenmesine ve bunlarla ilgili tekrarların yapılmasına elverişlidir.

**4. Zaman:** Sanat eserlerindeki zaman kavramını iki boyutlu düşünmek ve çalışmaları ona göre yönlendirmek gerekir. Bunlardan birincisi, olayın ve olaylar zincirinin kapsadığı süre, ikincisi ise anlatılan tarihi dönem veya çağdır.

Olaylar zincirinin kronolojik gelişimi ile eserin değişik öğelerine ve bölümlerine yansıyan sosyal ve tarihsel özelliklerden çıkarılabilecek sonuçlar, tarihi dönemin belirlenmesinde yardımcı olabileceği gibi, bu belirleme eserdeki gerçeklerin daha kolay anlaşılması sonucunu da getirecektir.

Bu duruma göre, zaman çalışması yaparken en az iki soru veya iki grup halinde sorular topluluğu düşünmek ve bunlar aracılığı ile olayın kapsadığı süreyi ve olayın yaşandığı dönemi buldurmak gerekecektir.

**5. Mesaj:** Çekirdeği bir olaya dayanan eserler, düşünceye bağlı eserler gibi verilmek istenen yargıyı doğrudan doğruya aktarmadıkları için onlardaki düşünce boyutunu olayların gelişiminden çıkarmak ve yorumlayarak bir mesaj ulaştırmak söz konusudur.

Tabii, bu noktada işin içerisine yorumlama gireceği için yorumlayan öğrencilerin bakış açıları ile bağlantılı olmak üzere, biraz da doğal olarak, birbirine yakın ama farklı sonuçlar ortaya çıkacaktır. Sınıf öğretmeni veya ders öğretmeni, bu farklı yorum ve sonuçlar nedeniyle ümitsizliğe kapılmak ve doğru mesajın bulunmamasından dolayı endişelenmek yerine onlardan yararlanmasını bilmeli, hangi mesajın daha doğru olabileceği konusunda öğrencilerini tartıştırmak kendilerinin doğruyu bulmalarına yardımcı olmalıdır. Bu yolla öğrenciler hem birbirlerinin görüşlerinden yararlanacaklar, hem de ufukları ve dünya görüşleri ile yorum güçleri genişleyecektir.

**6. Plan:** Edebiyat eserlerinin tamamında varlığını kabul ettiğimiz üç bölümlük plan anlayışı (başlayış, işleyiş, bitiriş) farklı

türlerde, değişik biçimde uygulanmakla birlikte, olaya dayalı eserlerde, olayın ele alınıp değerlendirilmesi ve bir sonuca bağlanması yönüyle bütünlük oluşturulmaktadır. Zaten, olaya dayalı eserlerin planı ile öğrenciye kazandırılacak en önemli anlayış da bu bütünlük olacaktır.

**7. Anlatım Teknikleri:** Genel anlamda öğrenciye yabancı ama kazanılması gereken sözcük ve deyimlerle çalışmalar yapılmalıdır. Söz kalıpları üzerinde yapılacak anlamını ve kullanımını öğrenme çalışmaları, her zaman, her yerde, her türde ve her metinde yer verilebilecek faaliyetler olmalı ve ayrıca cümleler ve paragraflar üzerinde de çalışmalar yapılabilir.

Ders kitaplarında yer alan parçalar elverdiği ölçüde, “güzel-çirkin”, “iyi-kötü” gibi zıt kavramlar ile “cimri, tutumlu, eli sıkı, pinti, hesaplı” gibi yakın anlamlı sözcükler üzerinde anlam ayrımı çalışmaları yürütülebilir.

Cümle ile ilgili olarak, özneye veya konuya uygun cümle kurma çalışmaları, anlatım kalıbını öğrenme ve o kalıbı uygun düşecek değişik durumlarda kullanabilme becerisi yönünden elverişli bir uygulama olacaktır. Bu uygulamanın, değişik kalıpta ve uzunlukta farklı cümleler üzerinde gene değişik zamanlarda yapılması hem öğrenciler üzerinde oyun izlenimi bırakarak ilgiyi canlı tutacak, hem de bunu başaran öğrencinin kendine güven duymasına yardımcı olacaktır.

Gene aynı doğrultuda olmak üzere, cümlenin değişik unsurlarının birbiriyle olan ilişkisini, cümleye kattıkları anlamı

irdeletme ve karşılaştırma çalışmaları öğrencinin kelimelere olan hâkimiyetini artıracaktır.

**8. Tür Bilgileri:** Türle ilgili bilgiler, edebiyat sanatını öğrenme açısından önemli olmakla birlikte, ilköğretim okullarında bu yön ikinci planda düşünülmüştür. Bu nedenle, çok yaygın ve tanınmış türlerle ilgili genel özellikler daha çok onların tanımına yönelik olarak kısaca ve keşfettirme tekniği kullanılarak gündeme getirilir. Tütün, okunan örnekteki genel özellikleri soru-cevap yöntemi ile öğrenciye buldurulur ve sonra bunlardan tanımına gitmeleri istenebilir.

Türle ilgili özelliklerin ortaya çıkartılması çalışmaları sırasında daha önce okunmuş olan metinlerle bağlantı kurmaya gayret edilir, aradaki benzerliklerden ve farklardan yararlanılarak sonuca gitmeye çalışılır.

Stein ve Glenn (1979) 50 den fazla fabl ve çocuk hikâyesini analiz ederek hikâye yapılarını belirlemişlerdir. Bu yapı çok sayıda hikâyeyi açıklayacak niteliktedir. Bu hikâye yapısının unsurları şunlardır (Akt: Özmen, 1999: 105-117).

**1. Dekor:** Bu bölümde verilen bilgi türü durumsaldır. Hikâyedeki karakterlerin veya mekânların durumu veya alışkanlık halindeki etkinlikleri betimlenir. Ayrıca dekor bölümünde zamanın tanımlanması gerekmektedir.

**2. Başlatıcı Olay:** Başlatıcı olay, genellikle bir canlı tarafından yapılmayan ve fiziksel bir sebebe dayanan bir doğal olay, kahraman ya da hikâyedeki diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bir eylem



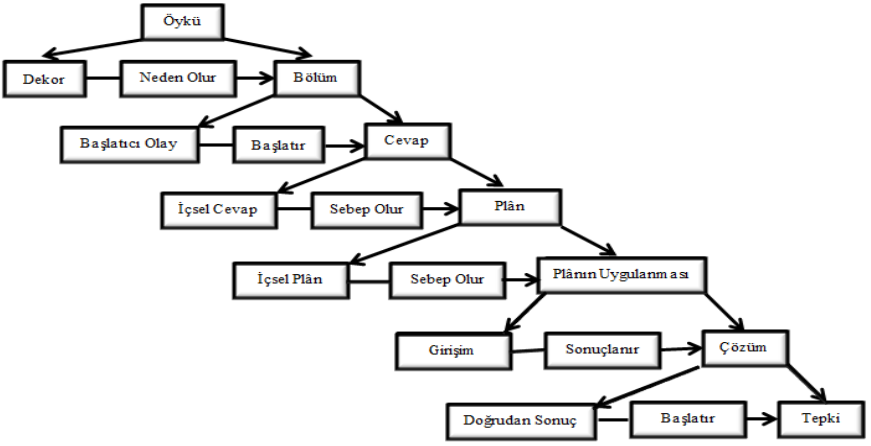
veya açlık, acı ya da hastalık gibi fizyolojik durumlarda meydana gelen içsel bir olay olabilir. Başlatıcı olay hikâyedeki olaylar dizisini başlatan olaydır.

**3. Cevap:** Hikâye unsurları arasında başlatıcı olaydan sonra gelen unsur cevaptır. Cevap, içsel cevap ve plandan oluşur. İçsel cevap, başlatıcı olaya bağlı olarak karakterde meydana gelen ruhsal durumdur. İçsel cevap, karakterin bir sonraki girişimini plânlamasına yol açar. İçsel cevap ve plân hikâye kahramanının karşılaşılan bir sorunu çözmek için amaç belirlemesini sağlar. Planın uygulanması ise, karakterin çözüme ulaşmak için gösterdiği girişimlerle belirlenir.

**4. Girişim:** Karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleridir. Girişim, bölümünün en büyük işlevi çözüme yol açmasıdır. Girişim, hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur.

**5. Sonuç:** Hikâyelerdeki çözüm unsuru doğrudan sonuç ve tepkiden oluşur. Doğrudan sonuç unsurundaki ifadeler karakterin gerçekleştirdiği girişim sonucunda hedefine ulaşıp ulaşmadığının veya karakterin girişimin sonucunda meydana gelen değişikliği ifade eder.

**6. Tepki:** Bu hikâye yapısındaki son unsur tepkidir. Tepki unsuru karakterin sonuca gösterdiği tepki veya ana karakterin amaca ulaşmasının hikâyede yer alan ikinci karakteri nasıl etkilediğini ifade eder. Tepkiler, duygular, bilişsel tepkiler veya eylemler şeklinde olabilir.



**Şekil 1.** Stein ve Glenn'in Öykü Yapısında Kategoriler ve Kategoriler Arasındaki İlişkiler. (Akt: Özmen, 1999: 108).

Akyol (2006)'a göre ise, hikâye türü metinler genel olarak şu unsurları içermektedir:

**1. Sahne:** Bu bölümde olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özellikleri hakkında bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılır.

**2. Ana ve yardımcı karakterler:** Ana karakter hikâyenin en önemli kahramanıdır. Duruma göre yani, hikâyenin uzunluğuna, olayların sayısına ve karmaşıklığına göre ana karakterin sayısı birden fazla olabilir. Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözüme kavuşturulmasında en önemli görev ana karakterindir. Yardımcı karakterler ise hikâyede ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlardır.

**3. Başlangıç olayı:** Problemi başlatan olay veya olaylardır.

**4. Problem:** Hikâyedeki temel sorundur. Çözülmesi gereken bilinmezliktir.

**5. Problem çözme teşebbüsleri:** Problemi çözmek için başvuru olan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve bunları uygulamaya koymaları teşebbüs olarak kabul edilebilir.

**6. Sonuç:** Başvuru olan çözüm teşebbüslerinin amaca ulaştırıp ulaştırmadığı hakkında bilgi verir. Sonuç bölümü problemle doğrudan ilişkili olup olumlu veya olumsuz olabilir. Sonuç, hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımalıdır.

**7. Ana fikir:** Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikre genelde analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılmasıyla ulaşılır. Bazı metinlerde ana fikir açıkça verilmektedir. Bu durum belki 1. sınıflarda normal olabilir ancak sınıf seviyesi yükseldikçe ana fikir metnin sağlayacağı ipuçlarının kullanılmasıyla bulunabilir olmalıdır. Ana fikirler mümkün olduğunca deyimler ve atasözleriyle verilmemelidir. Çünkü verilen deyim ve atasözlerinin de açıklanması gerekmektedir. Bunlar, çocukların anlama düzeylerine uygun olmayabilir.

**8. Tepki:** Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyede tepki iki boyutlu olarak ele alınmalıdır. Birincisi hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından genelde mutlu veya mutsuz şekilde sona ermektedir. Olayın çözüm şekline göre tepki

olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bazen metinde ana karakterin tepkisi açıkça belirtilir. Okuyucuya sadece bunu ifade eden cümleleri bulmak kalır. Bazen de tepki açıkça verilmez ve okuyucu genel sonuçtan hareketle tahminde bulunur.

İkinci ve daha önemlisi okuyucu olarak öğretmenin tepkisidir. Öğretmen metinle (hikâyeyle) ilgili tepkisini iki şekilde ortaya koymalıdır. Birincisi, hikâyenin dili çocukların düzeyine uygun ve doğru bir anlatım sergiliyor mu? Uygun dilin doğru bir anlatımla kullanılmadığı hikâyeler arzu edilen mesajları veremediği gibi yanlış yönlendirmelerde de bulunabilir. Örneğin, paragraflar birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmamış olabilir. Paragraf kendi içerisinde tutarlı ve verilen örnekler ana fikri destekleyici olmayabilir. Dolayısıyla öğretmen bu tür metinleri önceden gözden geçirip gerekli tedbirleri almalıdır. Diğer bir husus verilen mesaj çocukların; gelişimine (duygusal, zihinsel vb.), milli ve kültürel değerlerine, milli eğitimin amaç ve ilkelerine, insan hak ve hürriyetlerine uygun mu? Bu ve benzeri sorular ışığında çocukların okuyacakları metinler incelenmeli ve zararlı mesajlar veren metinlerden uzak durulmalıdır.

## **2. Yazma**

İnsanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı, toplumdaki bireyler, hatta toplumlar arasındaki duygu, düşünce ve bilgi akışı dil ile sağlanır. Bu yüzden, insanlar arasındaki en güçlü iletişim aracı dildir.

Ana dil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevreden öğrenilir. Toplumla en güçlü

bağlarını oluşturur. Bu nedenle de dil; anlam, duygu ve hayali kaynaştırmış, bütünleştirmiş bir sembol durumundadır (Güzel, 1988).

Çocuklar okulun ilk başlarında çizme, yazma ve drama kullanımlarıyla ilgili önemli geçişler yapabilirler. Bundan dolayı ilkokuldaki dil gelişimi üstü kapalı olarak çocuğun hızla büyüyen sosyal dünyasıyla ilişkilidir (Hicks, 1991).

Ana dili etkinlikleri sonucunda birey, çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir. Bir dili bilmek demek, o dilde kişini anlama ve anlatmayı gerçekleştirmesi demektir. Anlama ve anlatma bir beceridir. Bu beceri, eğitim, uygulama ve tekrarlarla gelişip olgunlaşmaktadır.

Dil eğitiminde yazma becerilerinin önemi tartışılmaz. Yazı ve yazılı anlatım Türkçe öğretiminin en önemli etkinliklerinden biridir. Yalnızca Türkçe dersinde değil, her ders ve ortamda duygu, düşünce, görüş, bilgi ve bakış açılarının dile getirilmesinde bir araçtır. Yazı sayesinde, birey ana dilini kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilir. Yazının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Arseven (1992)'e göre yazı, insanların duygularını, düşüncelerini başkalarına bildirmek için herhangi bir madde üzerine çizmek, kazmak veya yazmak suretiyle kullandıkları işaretlere denmektedir.

Yazı insanoğlunun duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmek amacıyla oluşturduğu iletişim aracıdır. Sözlü dil uygarlıkların çeşitli

ihtiyaçları sonucunda yazılı hâle gelmiştir. Herhangi bir madde üzerine çeşitli araçlarla çizilerek yapılan işaretler ve şekiller bütünü yazıyı oluşturmuştur. Yazı anlam, sanat ve çizgi bakımından yazılan şey, kafamızda beliren sözcüklerin kâğıt üzerine dökülmüş biçimleridir (Karaalioğlu, 2000).

Akyol (2000)'a göre yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir.

Köksal (1999)'a göre yazma ise, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünmek, sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazmak ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir.

Genel olarak tanımlarda yazının düşüncelerimizi, duygularımızı, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı işaretler yoluyla başkalarına anlatma aracı olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında yazı iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin de aracıdır.

Yazı insan yaşamındaki düşünceyi kalıcı kılması, sözü çevremizin sınırları dışına taşıması nedeniyle önemlidir. Duygu, düşünce alışverişini kolaylaştırır. Günümüzde insanların duygu ve düşüncelerini uzaklara ileten, iletişimlerini sağlayan, birçok vasıta kullanılır. Ancak binlerce yıl öncesine bakıldığında zaman yazının insan

düşüncesinin çeşitlendirilmesinde ve geliştirilmesinde etkin bir gücü olduğu görülür.

## 2.1. Yazmanın Önemi

İnsan, toplum içinde yaşayan bir varlıktır. Bu yaşantısını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi de diğer insanlarla iyi bir iletişim kurmasına bağlıdır. Bu noktada dil devreye girer ve insana iletişim kurma imkânı sağlar.

İletişim kurmanın, anlaşma sağlamanın, ifade etmenin, mesaj vermenin, yazıyla yapılan biçimine “yazılı anlatım” denilmektedir (Kabahasanoğlu ve Demirci, 2000).

Yazının icadından beri insan, duyup düşündüklerini, gördüklerini ve başından geçenleri yazıya geçirmiştir. Yazılı her şey başkalarının da faydalanmasına açıktır. Yani yazıdan, sadece o dönemin insanları değil, sonraki dönemlerde yaşayacak insanlar da faydalanacaktır. Bu gün, geçmiş hakkındaki en sağlıklı bilgiler geçmişten kalmış yazılı belgelerden elde edilmektedir (Olgun, 1996).

İnsanlar nasıl ki duygu, düşünce ve hayallerini konuşarak aktarma ihtiyacı hissettiyse yine aynı duygularını gelecek nesillere aktarmak için yazmaya da ihtiyaç duymuşlardır. Konuşma ve yazma her ikisi de iletişim aracı olmakla beraber, yazma daha farklı beceriler gerektirir. Bütün bunlarla birlikte eğitim sistemimiz öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yeterli fırsat ve imkân vermemektedir. Kendilerini bir eğitim süreci değil de sürekli bir yarış atmosferi içerisinde bulan öğrencilerimiz lise hatta üniversiteyi

bitirdiklerinde birkaç satır yazı ile kendilerini ifade edememektedirler. Bunda ölçme değerlendirme aracı olarak test tekniklerinin kullanılmasının da etkisi vardır.

Öğrencilerin öğrenim yıllarında, kompozisyon adı altındaki yazma çalışmaları, onların, duyduklarını ve düşündüklerini yazı ile anlatma alışkanlığı kazandırır. Ancak iyi ve başarılı bir yazı yazabilmek için bunlar yeterli değildir. Dili doğru olarak bilinçli ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır.

Zülfikar (1985) iyi bir yazı yazmak için önce bol bol okumak, beğenilen bölümler üzerindeki düşünceler üzerinde durmak, notlar almak, düşünce ve anlama ufkunu geliştirmeye çalışmak gerektiğini vurgular.

Okuma ve yazma öncelikli olarak bireyin gelişimini etkilemektedir. Bireyin bireysel gelişimi yanında ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de etkilemekle birlikte bireyin içinde bulunduğu ailenin, toplumun ve giderek dünyanın gelişiminde de belirleyici olmaktadır (Güneş, 2000).

Yazma, okuma ve düşünme birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Yazmanın temelini oluşturan bilgi ise, okuduklarımızın, düşüncelerimizin, deneyimlerimizin ve gözlemlerimizin yansımalarından meydana gelir (DiYanni ve Hoy, 2003).



İnsan olarak düşüncelerimizi, sezgilerimizi, duygularımızı ve görüşlerimizi dışa vurmak zorundayız. Bu dışa vuruş her şeyden önce varoluşumuzun bir gerçeğidir. Bütün yazılı anlatım etkinliklerinin (şiir, mektup, hikâye, tez, roman...) özünde bu gerçek yatar. Öyleyse yazma kişisel bir gereksinimdir. Yazma, kişisel olduğu kadar aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur. İnsan, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olduğundan çevresindeki kişilerle sürekli ilişkiler kurmak zorundadır. Bu ilişki sürecinde toplumdaki etkilenir ve buna karşı tepkisini sözle, yazıyla ya da eylemle gösterir. Hiçbir insan bu doğal ilişkinin dışında değildir (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Öğrencilerin sahip oldukları yazılı iletişim becerileri hem okul içinde hem de okul dışındaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Metzger, 2004). Türkiye’de lise ya da üniversiteyi bitirdiği halde duyduğunu, düşündüğünü ve hayallerini karşısındakilere rahat bir şekilde anlatamayanların sayısı oldukça fazladır. Bunun nedeni eğitim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince geliştirilmemesidir.

Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlayamayan, anladığını söz ya da yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiçbir derste başarılı olması düşünülemez. Bu her öğretim düzeyinde böyledir (Özdemir, 1975). İnsan sadece okul hayatında değil, sosyal hayatta da yazma ihtiyacı hisseder.

Duyan, düşünen, üzülen, sevinen, heyecanlanan bir varlık olan insan, bu ve benzeri duygularıyla yaşadığı durumları, başkalarına söz ve yazıyla anlatarak hafifletir ya da zenginleştirir. Bu toplu halde

yaşamının bir gereği ve rahatlığıdır. Günlük hayatta bizi yazı yazmaya zorlayan birçok olayla karşılaşırız. Yazı yazmanın hayatımızdaki yeri ve önemi oldukça büyüktür (Olgun, 1996).

Yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrenim hayatında önemli bir yere sahiptir. Farklı ğrenme stillerine sahip öğrencilerin fark edilmesini sağlar. Bazı ğrenciler, özellikle işitsel yolla iyi ğrenemeyenler, yazma etkinlikleri sırasında kendilerini daha güvende hissederler. Bu tip öğrenciler için yazma öğrenmede güdüleyici bir etkendir. Aynı zamanda yazılı kompozisyonlar, öğrencilerin kendilerindeki gelişmeyi fark etmeleri yönünden elle tutulur bir değerlendirme aracıdır. Yazma alıştırmaları sınıf içinde farklılık oluşturur ve sürekli işitsel yapılan alıştırmalardan sıkılan öğrencilere dinlenme olanağı sağlar (Byrne, 1988: 6).

İnsan dil becerilerinin bazılarını okula başlayana kadar aile ve çevresinde belirli ölçüde kazanabilir. Bazı kişiler okula gitmediği halde aile ve çevresinden kazandığı bu becerileri ileri düzeyde geliştirebilir. Fakat yazma becerisinin geliştirilmesi örgün eğitimin işidir.

## **2.2. Yazılı Anlatım Becerisinin Kazandırılması**

İnsanlar genellikle yazmaktan çekinirler, bunun sebebi; yazmanın konuşmaya göre daha zor olduğunu düşünmeleridir. Fakat insanların yazma cesareti yazdığa artar. Aslında düzgün ve etkili konuşan kişinin yazı yazması zor bir şey değildir.

Anadili öğretim etkinliklerinin birisi de yazılı anlatım becerisinin öğretilmesidir. Bu etkinlik yazmakla öğrenilir ve geliştirilir (Özdemir, 1987; Göker, 1997; Demirel, 1999). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerden farklı ve zor olmakla birlikte, bu becerinin geliştirilmesi diğer becerilerin de (dinleme, konuşma, okuma) gelişimine bağlıdır. Bu yüzden yazılı anlatım bütün bireylerde aynı derecede gelişmeyebilir. Bireyin doğduktan itibaren dinleme, konuşma ve okuma evrelerini başarıyla geçebilmesi ve olgunlaşması yazılı anlatım becerisini de etkileyecektir.

Pehlivan (1994) araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen ses bilgisi, yazım, dil bilgisi (biçim ve söz dizimi) ve söz varlığıyla ilgili hangi özelliklerin ortaya çıktığını ve ortaya çıkan bu özelliklerin yerleşim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti il merkezlerinden Lefkoşa, Girne ve G. Mağosa'da bulunan 8 ilkokulda öğrenim gören 182 öğrenci ve bu illere bağlı köylerdeki 3 ilkokulda öğrenim gören 59 öğrenci olmak üzere toplam 241, 5. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere birer kompozisyon yazdırmış ve ilkokul çocuklarının kompozisyonlarında ses bilgisi, yazım, dil bilgisi ve söz varlığıyla ilgili birçok özellik belirlemiştir. Araştırma sonunda bu özellikler yerleşim durumuna göre incelendiğinde, ses bilgisi ve yazımla ilgili değerlendirmede her iki grup arasında belirgin farklar olduğu ve öğrencilerin genelde konuştukları gibi yazdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin birinci sınıfta söyleneni yazma becerileri geliştikçe ve sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin gezdiği, gördüğü yerler ve yaşadıkları konuşma ve yazmanın konusu olabilir. Okumak, gezmek, görmek yazmak için kişiye malzeme sağlar. Toplanan bilgiler, görülen ve duyulanlar belli bir sıraya konularak zihinsel işlemlere tabi tutularak yorumlanır ve anlamlı bir bütün oluşturulur. Bu, yazmanın bilişsel boyutunu oluşturur. Anlatımdaki sadelik, çekicilik, akıcılık, yazılan yazının güzel ve okunaklı oluşu yazma becerilerinin duyuşsal boyutunu oluştururken, defteri, kâğıdı, kalemi tutma ve yazmadaki kas hareketleri de yazmanın devinişsel boyutunu oluşturur (Güleryüz, 1998).

Birinci ve ikinci sınıfta yazılı anlatım etkinlikleri, öğretmenin rehberliğinde bütün sınıfın ortak çalışması olarak yürütülür (Tekişik, 1994). Daha çok öğretmen merkezli çalışmalarda çocuk, ikinci sınıfta, kendisini tanıtabilecek (ad, soyad, anne ve baba adı, sınıf, okul) 5-6 kelimelik cümleler kurup bir masalı bir hikâyeyi, gördüğü bir resmi, bir olayı 3-5 cümle ile yazabilecek seviyede eğitilecektir. Üçüncü sınıfta, önceleri ortak yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmalarda yazısına ayrı bir bilgi ve görüş ekleyen öğrenciler takdir edilir. Bu eklemeler, bireysel yazmalara geçiş için birer adımdır. 4 ve 5. sınıfta ortak yazmadan bireysel yazma çalışmalarına geçilir. Bu sınıflarda her türlü fırsat değerlendirilerek sık sık yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmaların sonucunda 5. sınıfta öğrenci, gördüğü, yaşadığı bir olayı 200-300 kelime ve 3-4 paragrafla anlatacak kadar bir yazılı anlatım becerisi kazanacak duruma gelmelidir. Yine çocuğun özet çıkarabilmesi, rapor düzenleyecek seviyeye gelmesi, dinlediklerini,

okuduklarını, incelediklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını yazıyla doğru bir şekilde anlatabilmesi ilk beş sınıfta kazandırılacak davranışlar arasındadır. Bu çalışmalarda kelimelerin doğru yazılması, noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılması, kelime grupları ve cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde oluşturulması, anlatılan konunun sıralandırılıp bir düzen içerisinde ana fikrini belirtecek şekilde yazılması, bilgi yanlışı yapmadan düşünce ve duygu tekrarlarına kaçmadan yazının oluşturulması esas olarak kabul edilir (Deniz, 2000).

Yazı, konuşmaya göre daha güçlü bir beceri ister. Çünkü yazıda anlatıma özen göstermek, biçim ve düzeni doğru yapmak gibi zorunluluklar vardır. Yazdığı yazı, kişinin o konudaki bilgisini, yaşantılarını, zihin düzeyini, anlayışlarını, sözcük dağarcığını ve kişisel anlatım gücünü anlatır. Yazmanın bu temelleri bir gençte yaşı ve öğrenimi ile birlikte gelişeceğine göre, yazma yeteneği de bu gelişmeye paralel bir ilerleme gösterir. Öğretmen, öğrencilerin yazma başarısını zihinsel olgunlukla artırmaya çalışmalıdır (Göğüş, 1978).

Aşıcı (1999)'ya göre öğrencilerin yaptıkları geziler, ziyaretler, incelemeler, gözlemler, geçirdikleri denemeler, elde ettikleri sonuçlar, tatil ve bayram günlerinin duyguları, okulda oynanmış bir oyun, yapılmış bir tören, sınıfta yaşanmış bir olay, ders konuları ile ilgili sonuçlar, dinlenen ya da okunan parçalar, tasvir ve portreler ve hayali konular olarak tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen yazma konularıyla ilgili, çocuğun zihinsel ve dil gelişimi de dikkate alınarak ilk beş sınıfta; çocuğun gördüklerini, dinlediklerini, duygularını, bilgilerini,

tasarı ve hayallerini ve düşüncelerini yazması gibi bir sıralama yapılabilir (Akt: Deniz, 2000).

Yazma işini zevkle yaparken, tekniğini de bilmek gerekir. Karşımızda bir okuyucu kitlesi olduğunu hesaplayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra, konuyu tam kavrayıp anlamak ve konuyu verecek olan fikirleri, sistemli bir biçimde düzenlemek gerekir. Güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Örneğin; şiir, hikâye, roman yazmak... fakat iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan; dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Zamanla, başarıya ulaşılır. Güzel yazmaya yönelince, sanat alanına girilir (Kantemir, 1995).

Yazma, uzun tekrarlar sonucu sesleri simgeleyen harflerin yazılış yönleri ve oranlarına dikkat edilerek öğrenilir. Yazma eylemi, düşünme, konuşma etkinlikleriyle iç içe çalışmalarından oluşur. Kişinin zihinsel olarak gelişmesi, ana dilinin anlatım gücünden gereği gibi yararlanmasına bağlıdır. Sözcüklerin gücünü kavrayamayan onun inceliklerine eremeyen, ileri bir düşünme gücüne ulaşamaz. Düşünmek, sözcükler arası ilişki kurmak; konuşmak ve yazmak ise, düşünce üretmek ya da iletme (Şimşek, 1981; Akt: Gülerüz, 1998).

Yazma öğretimi, çocuğun yaratıcı yönünü ortaya çıkarma ve kendi üslubunu oluşturma süreci olarak görülmektedir. Yazmaya başlanan ilk zamanlarda ne anlatılmak istendiği tam olarak bilmeden

yazılır. Zamanla bu durum deęiřir ve geliřir. Bu nedenle yazma, geliřimi devam eden bir organizma olarak dūřunūlebilir. Bu geliřmenin sonunda, ne demek istenildięi ve bunun hangi kelimelerle ifade edileceęi öğrenilir (Elbow, 1973; Akt: Czerniewska, 1992:89).

Yazma doğuştan gelen bir beceri değildir, alıştırma yaparak geliştirilen bir beceridir. Yazma, biraz olsun ilhama dayalı olmasına rağmen güzel fikirlerin doğru zamanda gelmesi ve bunun uygulanmasının bir sonucudur ve bu beceri çalışmayla gelişir (White, 1987: 10).

En küçük bir yazma aktivitesi bile bazı beceriler gerektirdiğinden yazmaya yeni başlayanların öğrenmesi gereken birçok önemli nokta vardır. Fakat tüm bunlar bir anda öğrenilemeyeceği için önceliklerimizi belirlemek gerekmektedir. Yazmaya yeni başlayanlar için önemli olan, güzel yazıyı fark etme ve takdir etme, yazma sürecini anlama, yazıya nasıl başlanacağını öğrenme ve yazıyı planlamayı öğrenme olmalıdır (Hairston, 1986: 4).

Kantemir (1995)'e göre iyi yazmak için üç unsura gerek vardır;

1. Buluş (İcat): Fikirlerin ya da olayların araştırılması, duyguların canlandırılması, buluşun kısımlarını meydana getirir.
2. Plân (Düzenleme-Tertip): Fikirlerin ve buluşların tutarlı ve değerlerine göre sınırlanması plânı doğurur.
3. Anlatım (İfade): Fikirleri, olayları ve duyguları en uygun sözcüklerle anlatmak da anlatımı yaratır.

Arslan (2000)'a göre iyi bir yazının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Anlaşılabilirlik.
- Akıcılık.
- Yalınlık.
- Duruluk.

Hairston (1986) herkes tarafından kabul edilen ve okuyucuların isteklerini karşılayan iyi bir yazının özelliklerini şöyle sıralamıştır; yazının okuyucu için önemli olması ve okuyucuya bilmek istediği veya bilmesi gereken bir şeyi anlatması, yazının anlaşılır olması, konu bütünlüğünün sağlanması ve iyi planlanması, gereksiz ayrıntılardan kaçınılması ve son olarak da imla kurallarına uygun bir şekilde yazılması.

Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılan araştırmalarda değişik yöntemlerin etkisi incelenmiş ve bu yöntemlerin birçoğunun yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Tekşan (2001) yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisini incelemiş, sonuç olarak ön hazırlıklı yazma ile hazırlıksız yazma arasında anlamlı bir fark bulmuştur.

Bu araştırmada yazılı anlatımı içyapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan hazırlık türünün birinci derecede kelime ağı oluşturmak, ikinci derecede ise soru-cevap olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca



farklı değişkenlerin öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını nasıl etkilediği incelenmiş, anne-babanın eğitim durumları ve öğrencilerin yaşadıkları yerde kütüphanenin bulunması gibi değişkenlerin kompozisyon yazma başarılarını olumlu yönde, birisi ile sürekli mektuplaşmak ise öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öncü (1999) videonun yazılı anlatım etkinliğinde ön çalışma olarak kullanılmasının bu beceri üzerinde ne derce etkili olduğu konusunda bir araştırma yapmıştır. Çalışma sırasında 20 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış, deney grubuna yazılı anlatımda ön çalışma olarak video filmler gösterilmiş, kontrol grubuna ise yazılı anlatımda ön çalışma olarak video filmler gösterilmemiştir. Gruplara ön test verildikten sonra üç hafta süren uygulamaya geçilmiştir. Uygulamanın sonunda her iki gruba da son test verilmiş ve bu testlerin sonuçları analiz edilmiştir. Sonuç olarak ön çalışma sırasında video filmleri gösterilmiş öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin daha kaliteli olduğu görülmüştür.

Şimşek (2000) yaptığı araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve bilgisayar destekli yazılı anlatım etkinliğini saptamaya çalışmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin yazılı anlatımdaki dilbilgisi özelliklerinin hangi etkenler doğrutusunda değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kelime çeşitlerini kullanma, cümle çeşitlerini kullanma, ismin durum eklerini kullanma, kelime gruplarını ve fiilleri kullanmada sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerin anlamlı derecede etkileri bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise, bilgisayarla çalışmanın öğrencilerin yazılı anlatımları üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubuna bilgisayar destekli yöntemle, kontrol grubuna da geleneksel yöntemle yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Sonuçta bilgisayar destekli olarak yapılan yazılı anlatım çalışmasının geleneksel yöntemle yapılan çalışmadan daha etkili olduğu görülmüştür.

Başbuğ (1997) Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon öğretim ve eğitiminin meseleleri üzerinde bir saha araştırması yapmıştır. Araştırmanın kapsamına 24 Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan 163 Türkçe-Edebiyat öğretmeni ve 376 Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencisi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda söz dağarcıklarının zenginliğinin öğrencilerimizin hem Türkçe kompozisyon dersinde hem de diğer derslerde başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, okuma ve metin inceleme çalışmalarında olsun, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında olsun söz dağarcıklarının zenginleştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğu yazma isteği duymazlar. Bu isteksizlik, kendilerine güvensizlikten de kaynaklanıyor olabilir. İnsan, kendi yazısına bilgisini, düşüncesini, inancını, duygusunu ve iç dünyasını koyacak ve bunu başkalarının yargısına sunacaktır. Bu duygu, yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz çekingenlik uyandırır. Öğretmen, normal yetenekli bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla, yeterince açık ve etkili olarak anlatma becerisini kazanabileceğine inanmalı ve

bu inancı öğrencilerine de aşılmalıdır. Öğretmen ancak bu inançla, başarısızlık deneyimleri yaşayarak buruk bir duyguyla, “Ben yazamam” diyen öğrencileri yeni bir çabaya yöneltebilecektir. Yazmaya istekli olmalarını sağlamak için başlıca şu yollar denenebilir:

- Yazma, güç bir beceri olarak gösterilmemelidir.
- Öğrencilerin düşünmesine yardım edilmelidir.
- Yazmada karşılaşılan güçlüklerle yardım edilmelidir.
- Ödev hazırlamak için süre verilmelidir.
- Öğrenciye yardımcı kaynaklar sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin zihinsel kapsamları zenginleştirilmelidir.
- Yazılarda başarılı yönler aranmalıdır.
- Ödev konuları da öğrenciyi yazma isteği uyandıracak nitelikte seçilmelidir.
- Sınıfta ve daha geniş olarak da okulda yaratılacak yazma havası, öğrencileri yazmaya yönelten en büyük etken olur (Göğüş, 1978).

Her insan düşündüğünden daha iyi bir yazardır, farkında olmadan günlük hayatta iletişim kurmak için yazmada kullanılan hikâye etme, betimleme, karşılaştırma, ikna etme gibi özellikleri kullanmaktadır. Bir insan başından geçen olayı anlatırken hikâye yoluyla veya herhangi bir şeyin tarifini yaparken de betimleme yoluyla anlatır. Günlük hayatta yapılan diğer işlerde de yazmada

olduğu gibi bir dzen vardır. Bu dzeni oluşturan ozellikler de yazmada şoye sınıflandırılır (Long, 2004):

- Örneklerle açıklama
- Hikâye etme
- Betimleme
- Sınıflandırma
- Sebep – sonuç
- Tanımlama
- Tartışma
- Süreç analizi
- Karşılaştırma

Yazma duyguların, düşüncelerin, tasarıların, isteklerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe ğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulamalar ile kazandırılır. Öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknik olarak; eleştirel yazma, karşılaştırmalı yazma, betimleyici yazma, ikna edici yazma, yaratıcı yazma, planlı yazma ve hikâye edici yazma sıralanabilir.

### **2.3. Planlı Yazma**

Anlatılan fikirler ne kadar güzel olursa olsun, yazı planlı bir şekilde yazılmadıysa okuyucunun kafası karışacağından okumaya devam etmek istemeyebilir. Eğer yazı planlanmaz ve fikirler düzgün

bir sırayla verilmezse okuyucu yazının içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir plan, yazara sunulan bir seçenek değil yazmanın gerekliliklerinden biridir (Hairston ve Ruszkiewicz, 1996).

Planlı yazma 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)'ında üzerinde oldukça fazla durulan bir yazma becerisidir. Planlı yazmada önemli olan öğrencinin her hafta farklı konularda yazması değil, bir konuyu planlı yazma sürecine uygun olarak yazması, süreci içselleştirmesi ve bu yolla yazma becerisini geliştirmesidir. Müfredatta planlı yazmanın aşamaları şu şekilde belirtilmiştir.

### **1. Hazırlık**

- Giriş, gelişme, sonuç bölümleri iyi oluşturulmuş; konusu, amacı ve ana fikri açıkça anlaşılabilir örnek yazılar sınıfa getirilir. Örnek yazılar birkaç ders saati boyunca sınıfla birlikte çözümlenir (Öğrenciler, yazıları çözümlenme sürecine uygun sorularla dahil edilmelidir).
- Metin çözümlenirken, düşüncenin nasıl oluşturulduğu, giriş, gelişme ve sonucun nasıl bölümlendiği, ana fikrin nasıl saptandığı, amacın ve konunun nasıl bir işlevi olduğu örneklerle anlatılır.
- Başlığın, yazının içeriğini ve ana fikrini yansıtır yansıtmadığı, sonucun nasıl bağlandığı, yazının sayfaya nasıl yerleştirildiği üzerinde durulur.

•

## 2. İlk Taslağı Oluşturma

- Yazının konusu beyin fırtınası yoluyla belirlenir. Bu konuda yazarken yazma amaçlarının neler olabileceği tartışılır ve bunlara örnekler verilir.
- Amaçlara uygun ana hatların neler olabileceği tartışılır. Sınıfça üzerinde anlaşmaya varılan ana hatlar tahtaya yazılır ve öğrencilerden seçtikleri amaca uygun olan ana hatları belirlemeleri istenir.
- Öğrencilere; konusu, amacı ve ana hatları belirlenmiş olan yazıyı yazmaları için ana hatlar çerçevesinde düşünceler oluşturmalarına zaman verilir. Akıllarına gelen düşünceleri not etmeleri ve bunlar arasından seçim yapmaları söylenir.
- Öğrencilerin seçtikleri düşünceler arasından hangilerini, hangi bölümlerde (giriş, gelişme, sonuç) işleyeceklerini belirlemeleri istenir.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde işleyecekleri düşünceleri cümlelere dönüştürmeleri ve yazmaya başlamaları istenir.
- Öğrencilere, yazarken hata yapmaktan korkmamaları, daha sonra tekrar tekrar düzeltme şanslarının olduğu söylenir.

## İlk Değerlendirme

- ✓ Yazının konusu ve amacı belirlenmiş mi?
- ✓ Düşünceler konu, amaç ve ana hatlara uygun olarak oluşturulmuş mu?
- ✓ Düşünceler giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir biçimde bölümlenmiş mi/ oluşturulmuş mu?
- ✓ Yukarıdaki hususlara dikkat ederek küçük uyarılarla öğrenci ikinci taslağı yazmaya yönlendirilir.

## 3. İkinci Taslağı Oluşturma

- Öğrencilere, düşüncelerini konu dışına çıkmadan, amaçtan uzaklaşmadan ve ana fikri destekleyecek biçimde oluşturmaları söylenir.
- Ana fikri destekleyecek ve açıklayacak örnekler vermeleri istenir.
- Öğrencilerden giriş bölümüne çarpıcı bir düşünce ile başlamaları ve bu bölümde yazının tümünde neler işleneceği, konunun ve amacın ne olduğu hakkında genel bir giriş yapılması gerektiği, böylece konunun okuyucuya tanıtılmış olacağı söylenir.
- Gelişme bölümünde; giriş bölümünde tanıtılan konunun ana fikir çerçevesinde geliştirildiği belirtilir. Ana fikri desteklemek için örnekler vermeleri, benzetmeler-

karşılaştırmalar yapmaları ve gerçekliği herkes tarafından kabul gören bilgilerden yararlanmaları gerektiği söylenir.

- Sonuç bölümünde ise giriş ve gelişme bölümünde söylenenleri özetleyen çarpıcı bir ifade ile yazının bitirilmesi gerektiği söylenir.
- Bu uyarılar doğrultusunda yazıyı ikinci kez yazmaları istenir.

#### **4. Üçüncü Taslağı Oluşturma**

- Cümle ve paragrafları mantıksal bir bütünlük içinde sıralamaları,
- Doğru bağlaçlar kullanmaları,
- Yazılarında dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarına dikkat etmeleri gerektiği,
- Yazıyı kâğıda doğru yerleştirmeleri ve okunaklı yazmaları istenir.

#### **Son Değerlendirme**

- ✓ Üçüncü kez yazdıktan sonra değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilere üç dört kişilik gruplar oluşturmaları, birbirlerinin yazılarını tek tek değerlendirmeleri söylenir. Her öğrenci okuduğu metin hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle birlikte bir kâğıda not alır. Daha sonra öğrenciler yaptıkları değerlendirmeleri grupla tartışır.



- ✓ Son olarak bütün ölçütler dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır.

## 2.4. Hikâye Edici Yazma

Bazı insanlar konuları bir hikâye ile anlatmayı ve açıklamayı severler. Aslında hepimizin anlatacak bir hikâyesi vardır. Çocukluğumuzla ilgili, işimizle, bir gezimizle, bir arkadaşımızın ölümü ile ilgili anılarımız vardır. Bazen bu anılar hafızamızda bir resim, bir duygu, bir izlenim ve hatta bir hayal olarak yer alabilir. Bu anıları ve bize ifade ettiği şeyleri hatırlamak zor gelebilir, bu zorluğu aşmak ve anıları canlandırmak hikâye edici yazma ile daha kolay bir hale gelmektedir (Barnet ve Stubb, 1995: 211).

Hikâye etme ya bir hikâye ya da olan bir olayı anlatmaktır. Hikâye edici yazıda yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır (Linden ve Whimbey, 1990). Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması yani; kronolojik bir sıralama takip edilir (Jordan, 1990).

Hikâye, belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları olay, yer, zaman ve kişi düzleminde ele alan küçük anlatımlardır. Destanlar ve masallarda olağanüstü çizgilere rastlanmasına rağmen içerdikleri olayların yaşanabilirliği yüzünden, hikâye türünün ilk örneklerini oluştururlar (Güneş, 2003). Destanlar, masallar ve romanlar her ne kadar hikâye türünün örneklerinden olsalar da bunları hikâyelerden ayıran yönler vardır.

Genellikle hikâye edici yazı roman veya kısa hikâye yazarının kullandığı bir anlatım şekli olarak görülür, fakat hikâye edici yazı bu şekilde sınırlandırılmamalıdır. Biyografiler, otobiyografiler, tarih kitapları, gezi kitapları ve televizyon belgeselleri de hikâye edici bir özelliğe sahiptir. Makale ve kompozisyonlarda da yazar bir noktayı ya da görüşü gerçekleştirmiş bir hikâye ile destekleyebilir (Barnet ve Stubb, 1995: 209).

Hikâyenin destan ve masaldan farkı sosyal hayatın içinde yaşayan insanın çatışmalarını dar bir kurgu içinde anlatabilme becerisinden ileri gelmektedir. Bir başka tür olan romandan ayrılan yönü ise, şahıs dünyasında fazla ayrıntıya ve tahlile girmeden hikâye kurgusunun kısa ve çarpıcı bir biçimde doruk noktada oluşturulması ile karşımıza çıkar. Yazar, hikâyenin mesajını kısa ve özlü anlatım çerçevesinde ve sınırlı tiplerle okuyucuya vermek durumundadır. Hikâyenin ustalık veya beceri isteyen yönü de bu noktadadır (Korkmaz, Zülfikar ve diğ. 2003).

Hikâye başlı başına bir olayın anlatılmasıdır. Bu tarz anlatımda amaç, okuru düşündürmekten çok olay aracılığıyla heyecanlandırmaktır. Hikâye edici anlatım biçimleri heyecan uyandırmaları bakımından ilgi çekerler. Bu anlatım biçiminde okuyucu eylemin içine çekilir, olaya ortak edilir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Hikâyede temel olan olaydır. İşlenen fikir olaylar içindedir ve her şey hareket halindedir, yani olayların akışı, zincirleme olarak gelişir (Kantemir, 1995).

Hikâye edici yazmada hikâye unsurlarını (olay, yer, zaman ve kişiler) kullanarak kişi ya da kişileri, bir anıyı, bir dönem ya da durumu anlatma söz konusudur. Hikâye etme en basit şekilde hikâye yazmadır. Bir başlangıç ve bitiş vardır. Olaylar aşamalı olarak başlangıçtan bitişe doğru sıra ile yazılır. Örneğin; bir arkadaşınıza bir gün içerisinde yaptıklarınızı sırasıyla anlattığımızda bu, hem yaptığımız işlerin bir sıralanması hem de aynı zamanda bir hikâyedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Öğrencilerde bu beceriyi geliştirmek için hikâye unsurlarını göz önünde bulundurarak, oluş sırası karışık olarak verilen olayların anlatıldığı cümlelerden hikâye yazmaları, hikâyenin ortasını verip başlangıç ve bitiş bölümlerini yazmaları ya da başlangıç bölümünü verip gelişme ve sonuç bölümlerini tamamlamaları ile olayların karışık olarak verildiği resimleri sıraya koyarak bir hikâyeye oluşturmaları istenebilir.

### **3. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli**

Yazı önemli iletişim araçlarından biridir. Bu yüzden çocuklara, yazı aracılığıyla etkili bir iletişimin nasıl kurulacağına öğretilmesi gereklidir. Öğretmenler, öğrenci yazılarında istenen noktaya ulaşmada öncelikle bir öğretim stratejisine ve tutarlı bir değerlendirme yöntemine bir ihtiyaç duyarlar.

Yazı öğretiminde kullanılan eski yaklaşımların yeteri derecede faydalı olmadığını gören uzmanlar, değişik yazı ürünlerini toplayıp, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikleri belirleyerek bu özellikleri geliştirmek ve transfer etmek yoluyla yeni bir öğretim

modeli üzerinde çalışmışlardır. Ek olarak, yazı ürünlerinin değerlendirilmesinde insan faktörünü, diğer bir deyişle özneliği azaltmak amacıyla da bir değerlendirme formu geliştirmişlerdir (Yazar, 2004).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, etkili yazı öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar, Beaverton, Oregon'daki öğretmenlerle birlikte çalışarak nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler için güvenilir bir kılavuz meydana getirmişlerdir (Grundy, 1986).

6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, aşağıdaki yedi özellik üzerinde odaklanarak analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır:

- Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir.
- Organizasyon: Yazının iç yapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.
- Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar, duygularını ve düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktardığı için üslup yazarın stilini özel kılar.
- Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımınıdır.
- Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır.

- İmla: Yazarın yazısını imla kurallarına uyararak yazması demektir.
- Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir.

NWREL bu özellikleri dikkate alarak birtakım öğretim materyalleri geliştirmiş ve son 15 yıl boyunca 15.000'den fazla öğretmen yazı yazmayı öğretmek ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için bu modeli kullanarak eğitim almışlardır (Kozlow ve Bellamy, 2005).

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli; hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini hem de analitik bir değerlendirmeyi birleştiren bir modeldir. Öğretmenler bu modeli sınıflarda uygulamaya başlayınca, zamanla nitelikli ve yaratıcı bir yazının nasıl yazılacağı ortaya çıkacaktır.

Blasingame (2000) yaptığı araştırmada, Winsconsin'de ortaöğretim okullarında görev yapan altı öğretmenle çalışmıştır. Bir yıl boyunca öğretmenlerin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin uygulamalarını gözlemleyerek, öğretmenlerin öğretim şekilleri ve metotlarının nasıl değiştiği, ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve ne derece başarıya ulaştıklarını değerlendirmeye çalışmıştır. Veriler, mülakat ve video çekimleri ile toplanmıştır. İkinci bir araştırmacı, verilerin geçerliliği için mülakat formları ve gözlem kasetlerini analiz etmiştir. Öğretmenler, uygulamada çeşitli seviyelere ulaşmalarına rağmen, benzer başarılarla ulaşmış ve benzer sorunlarla karşılaşmışlardır. Hedefler ve eğitim, öğretmenlerin deneyimlerini

geliştirmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin kullanımını eğlenceli ve kolay uygulanabilir ve diğer öğretim ve değerlendirme modellerinden üstün olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin yazılarında bazı özelliklerde belirgin bir şekilde ilerleme olduğunu vurgulamışlardır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli öğretmenlere olduğu kadar öğrencilere de rehberlik edecek bir modeldir. Öğrencilere verilen notlar bazen öğrencilerin beklemedikleri notlar olabilir. Bir notun doğrulanması sadece öğretmenin inisiyatifine kalmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken öğretmenlerin kendilerinden ne beklediklerini, değerlendirirken hangi kriterleri göz önünde bulundurduklarını tam olarak bilememektedirler.

Davidson, Mosenthal ve Collela (1987) araştırmalarında öğrencinin yazdığı konuyu daha iyi bilen öğretmenin, konuyu daha az bilen öğretmene göre daha yüksek not vermeye eğilimli olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Traughber, 1998).

Blasingame (2000)'e göre, öğretmenlerin çoğu, yazıları değerlendirirken şu üç yoldan birini kullanıyor. Bütüncül puanlama, en önemli özellik açısından puanlama ve analitik puanlama. Bütüncül puanlama, kâğıtların genel izlenime göre puanlanmasıdır. Bütüncül puanlamayı kullanan öğretmenler, öğrencilere kâğıtlarının hangi kriterlerin baz alınarak puanlanacağını vermeyebilir. Bütüncül puanlama, doğruluğu ve netliği açısından bazı sınırlılıklar içerebilir. Örneğin; bir yazı, akıcılığı, kelime seçimi ve fikirleri açısından iyi olabilir; fakat öğrenci düzen ve organize yönünden yetersiz eğitim

almışsa o alanlar zayıf kalabilir ve kâğıdın eksik olan bir yönü öğretmenin kâğıt üzerindeki değerlendirmesini olması gerekenden daha fazla olumsuz yönden etkileyebilir.

İkinci bir yol olan en önemli özelliğe göre puanlama; okuyucuya, bütüncül ya da analitik puanlamadan daha fazla önem veriyor. En önemli özelliğe göre puanlama yazarın hedeflemiş olduğu okuyucuyu etkilemeyi ne derece başardığına dayanıyor. En önemli özelliğe göre puanlama tekniği yazının özel bir hedefinin olduğu iş dünyasında işe yarayabilir, fakat gelişen bir yazar yazısının her yönüne ilişkin geri bildirim ihtiyacı duyar. Bir kâğıt çok eğlendirici olabilir ama yazının bütününe diğer önemli yönlerini göz ardı etmek öğrencinin hiçbir işine yaramaz. Akademik ihtiyaçlar daha kapsamlı incelemeler gerektirir.

Üçüncü ve en güncel bir yol olan analitik puanlama, kâğıdı farklı bileşenlere ayırma ve onların her biri hakkında yorum yapma işidir. 1980'lerden beri analitik metodun pek çok şekli öğrencilerin yazılarını değerlendirmede öğretmenler arasında çok kullanılır hale gelmiştir. Daha önce birçok yazar iyi bir yazının özellikleri hakkında görüş bildirseler de her bir özelliğin yeterlilik derecesine nasıl karar verileceği ya da her bir özelliğe ne derece önem verileceği gerçekten belirtilmiyordu.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli bu konuya farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu model, değerlendirme yapılırken öğretmenlere yazıyı analitik olarak puanlayabilecekleri ortak bir ölçme aracı sağlamaktadır.

Bu modeli öğrenmek, nitelikli yazmanın kriterlerini öğretmek demektir (Culham, 2003). Spandel (2005)'e göre, öğrenciler bu modelle kendi yazma sürecinin yükünü üstlenmeyi, yazılarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve daha güçlü yazılar yazabilmek için o bilgiyi kullanmayı öğrenirler. Öğretmenlerin, öğrencilere yazıda ne aradığını, kâğıdın nasıl puanlandırılacağını söylemesi öğrencilerin başarısını artıracaktır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli yurt dışında farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede kullanılmış ve yapılan araştırmalarda, bu modelin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Jordan (2005) bölge okullarında genel anlamda kabul edilen bir yazma modeli olmadığı için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini 2003–2004 öğretim yılında 6 ve 12. sınıflara uygulanmak üzere, sadece bir öğretmene anlatarak nitel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma öğrencilerin yazma sınavlarında aldığı notların yükseltilmesi için yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmacının gözlemlediği ve uygulama yaptığı sınıfın notlarının yükseldiği görülmüştür.

Olson (2004) yaptığı araştırmada, yazmanın 6 özelliğini ve yazma öğretiminde süreç yaklaşımını incelemiştir. Araştırma 5. sınıf öğrencisi olan 17 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilerin gelişimlerini incelemek amacıyla uygulamaya başlamadan önce bir konu hakkında yazı yazdırılmıştır. Uygulama boyunca öğrencilere yazdırılan yazılar incelenerek öğrencilerin gelişimleri



değerlendirilmiştir. Veriler gözlem notları, anketler ve yazı (kompozisyon) örnekleri ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular yazmanın 6 özelliği ve süreç yaklaşım metodunun öğrencilerin yazıları üzerinde anlamlı derecede yararlı olduğunu göstermiştir.

Courson (2001) yaptığı araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin bir özelliği ile ilgili olarak eğitim verdikten sonra ve aynı modelin bütün özellikleri ile ilgili olarak eğitim verdikten sonra dönüt vermenin öğrencinin yazma başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada 12. sınıf öğrencisi olan 133 denek kullanılmıştır. Önce öğrenciler iki gruba ayrılmış, her iki gruptaki öğrencilere çalışmaya başlamadan önce bir ön-test uygulayarak, kompozisyonları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmiştir. Beş hafta boyunca özellikler hakkında eğitim gören grubun birisine sadece bir özellik ile ilgili eğitim verildikten sonra dönüt verilmiştir. Diğerine ise tüm özelliklerle ilgili eğitim verildikten sonra dönüt verilmiştir. Daha sonra bir sontest yapılarak kompozisyonları 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, bir özellik ile ilgili eğitim verildikten sonra dönüt verilen grubun diğerlerinden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Mcguire (1995) yaptığı araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin bilgisayar ile yazılmış kâğıtları ve elde yazılmış kâğıtlarının 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelini kullanılarak değerlendiricilerin vermiş oldukları puanlar arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma özellikle altı özelliğin

tamamının ve ayrı ayrı her birinin (fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla) ortalamasını karşılaştırmıştır.

11. sınıf öğrencisi olan 162 öğrenci ile yapılan bu araştırmada, bütün öğrenciler yazılarını bilgisayar ortamında yazdıktan sonra, kâğıtları kelimesi kelimesine kendi el yazılarına aktarmıştır. Ardından, öğrenci kâğıtlarının %50'si bilgisayar ortamındaki formatında puanlanmak üzere %50'si de el-yazısı formatında puanlanmak üzere rasgele seçilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli konusunda eğitilmiş bir öğretmen grubu kâğıtları puanlandırmıştır.

Sonuç olarak araştırma verileri, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imlada olduğu kadar altı özelliğin genel ortalama puanında da el yazımı kâğıtların bilgisayar ortamında yazılmış kâğıtlardan anlamlı derecede daha iyi olduğu belirlenmiş, bunun yanında iki özellik için (fikirler ve üslup) farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Traugher (1998) "El Yazısı ve Bilgisayar Yazılarında Kullanılan Punto Değerlerinin 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline Etkisi" adlı doktora tezi olarak yaptığı çalışmasında, değişik el yazlarının ve bilgisayar puntolarının kız ve erkek öğrenci değişkenleri açısından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirmeye etkisi incelemiştir. 5. sınıf öğrenci kâğıtlarından rasgele seçilen 48 yazı ele alınmış ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre sekiz değerlendirmeci tarafından incelenmiştir.

Bu 48 kâğıdın hepsi genelde nitelik olarak 3 ve 5 puan olarak tüm özelliklerde yüksek puanla değerlendirilmiştir. Bunlar nitelsiz el

yazılarıyla ve değişik puntolarda yazılarak tekrar değerlendirilmesi istenmiştir. Sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirildiğinde, niteliksiz el yazılarıyla yazılan yazılar daha dūřuk puan almışlardır.

Sonuç olarak, Culham (2003) bu özelliklerin, öğretmenlerin iyi bir yazının neye benzediğine ilişkin grūř açılarını ifade etmede kullandıkları bir model olduğunu; Spandel (2005) ise, yazmayı öğretmek için bir yaklaşım olmakla birlikte iyi bir yazının ne olduğunu tanımlayan bir model olduğunu ifade etmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Deęerlendirme Modelinde bulunan bu özellikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

### **3.1. Fikirler**

Fikirler, verilmek istenen bilgiyi canlı ve çekici yapan ayrıntıları içerir. Ayrıca fikirler, yazının ne demek istediği veya vermek istediği mesajın gelişimi ve anlamıdır (Paquette, 2002).

Steineger (1996)'e göre fikirler, yazının kalbini oluşturan, mesaja canlılık veren ve yazının okunmasını sağlayan özelliklerdir. Fikirleri ve içeriği iyi bir şekilde aktarmak için yazarın genelden özele hareket etmesi gerekmektedir. Yazının ana temaları metinden kolaylıkla ıkartılabilmelidir. Okuyucunun dikkatini çekmek için yazar, kabul edilebilir ve çarpıcı orijinal fikirler sunmalıdır. Detaylar önemlidir ama daha önce ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiş fikirler tekrar edilmemelidir. Verilen mesajın niteliği yazarın bahsettiği hedefleri ortaya koyma becerisine bağlıdır.

Okuyucuyu yeni bir şeyler söyleyerek şaşırtmak gerekir. Herkesin bildiği şeyleri yazarak zaman kaybedilmemelidir. “Bir lokantada yemek pişirmek zor bir iş olabilir” demek yerine, sinirli bir müşterinin yemeği geri gönderdiğinde mutfakta yaşananları anlatmak daha etkili olabilir. Bir diğer önemli nokta da fikirlerini açık açık anlatmaktır. “Gezimiz heyecanlıydı” yerine “Kamp eşyalarının yakınında iki siyah aç ayı ile karşılaştım” cümlesini kullanmak daha yerinde bir ifade olacaktır (Paquette, 2002).

Spandel (2005) açıklık ve detayın önemine değinmekle birlikte, fikirlerin öğretimiyle ilgili şu önerilerde bulunmaktadır;

- Bir nedenler listesi oluşturun ve sizin için en ilginç olanıyla ilgili bir yazı yazın.
- Edebi ürünleri inceleyin, sizi cezbeden yanlarını belirleyin.
- Okuyucuların neyi bilmek istediğiyle ilgili bir liste hazırlayın.

Öğrencilerin yazılarında vermek istedikleri mesajı daha doğru verebilmeleri için öğretmenler;

- Taslak yazımı, konu üzerine konuşma, resim çizme, düşünme, düşünceyi anlatma, tartışma sırasında not tutma,
- Başından geçen olayları hatırlama ve bunları anlatma,
- Diğer yazarların fikirlerinden alıntı yapma,

- Gazete yazılarını okuma,
- Okunan yazının amacını belirleyebilme,
- Genel bir konudan özele indirgeme,
- Dikkatli gözlemlemeyi öğrenme,
- Düşünme yeteneklerini geliştirme, gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

### **3.2. Organizasyon**

Yazının yapısı, paragrafların nasıl sıralandığı, paragraflar arası geçişin uygunluğunu içerir. Açık bir düzen olmadan fikirleriniz birbirine karışır ya da çarpışır. Yazıyı devam ettiren ve okuyucunun konuyu anlamasını ve fikir yürütmesini sağlayan organizasyondur (Paquette, 2002).

Steiniger (1996) organizasyonu “cezbedici ve amaca yönelik olan fikirleri birbirine bağlayan, güçlü geçişler ve anlamlı bir sonuca ulaşan yazının yapısı” olarak tanımlamaktadır. Bir metindeki fikirler mantıklı bir sırayı takip etmelidir. Okuyucunun önemli çıkarımlar yapması ve bir sonuca varması fikirlerin sunulmasına bağlıdır. Yazının akışı metinde bahsedilen fikirlere uymayan gereksiz fikirlerle bölünmemelidir.

Yazı okurlara ne okuyacakları hakkında bilgi veren bir giriş bölümü ile başlamalıdır. Yazıdaki geçişler ardı ardına gelen fikirlerin birbirleriyle bağlantılı olduğunu açıkça ortaya koymalıdır. Yazıdaki geçişler çok hızlı veya çok yavaş olmamalıdır, bu da okuyucunun

detaylandırma süresini göz önüne almayı gerektirir. Yazar, gelişme bölümünü yazdıktan sonra yazının ana bölümlerini açıklayan ve ana fikri tekrar vurgulayan bir kapanış cümlesiyle yazıyı bitirmelidir (Smith, 2003).

Güçlü bir başlangıçla okuyucunun ilgisi çekilmelidir. “Bir zamanlar” veya “Yazım köpeklerle ilgili” gibi başlangıçlar yapılmamalıdır. Yazıya bakıldığında, konu yazarın ulaşmak istediği en önemli noktaya doğru dikkatlice ilerlemelidir. Okuyucu ilginç detaylarla basamak basamak ilerlemeli ve yazarın vermek istediği ana fikre yavaş yavaş ulaşmalıdır. Fikirler okuyucuya doğrudan aktarılmamalı, yardımcı fikirler güçlü bağlarla birleşerek ana fikri okuyucuya vermelidir.

Detayların içinde boğulmamaya dikkat edilmelidir. Kahramanın çoraplarının rengi neydi? gibi bir sorunun üzerinde durmaktan ziyade, konu sürekli devam ettirilmeli ve hikâyenin sonuna gelindiğinde okuyucu bir şekilde düşündürülmeye çalışılmalıdır. Örneğin “Ve uyandım, sadece bir rüyaymış” veya “Şimdi bunların ne yaptığını biliyorsunuz” diye hikâyenizi bitirmeyin. Okuyucular böyle bitişleri sevmezler (Paquette, 2002).

Spandel (2005) organizasyonun öğretimiyle ilgili olarak, okunan metinlerde yapının analiz edilmesini, farklı metinlerin hikâye düzenlerinin karşılaştırılmasını ve bir hikâyedeki cümlelerin yerlerinin değiştirilerek daha sonra yeniden düzenlenmesini önermektedir.

Öğrencilerin, yazılarında iyi bir organizasyon yapabilmeleri için öğretmenler;

- Olayları ve vurgulanacak önemli noktaları ilgi çekici bir şekilde sıralama,
- Gereksiz detayları çıkarma,
- Bir yazıdaki en önemli noktayı tanımlayabilme,
- Destekleyici bilgileri daha genel bir konuya bağlayabilme,
- Fikirleri okuyucu için anlamlı bir şekilde bağlayabilme,
- Problemi ortaya koyma ve çözümünü sunma,
- Sonuç bölümünü ustaca yazmayı öğrenme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

### 3.3. Üslup

Üslup; yazarın okuyucuya ulaşma yoludur. Yazarın üslubu, yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazıya bu özel dokunuşu sadece yazar yapabilir. Çünkü dünyayı yazardan başka kimse yazar gibi göremez. Üslup yazarın parmak izi gibidir (Paquette, 2002).

Steiniger (1996)'e göre üslup, yazarın okuyucuyu yazıya çekmesi, bir yazıya katılan kişisel lezzet olarak tanımlanmaktadır. Yazar nasıl bir okuyucu kitlesine hitap ettiğinin farkında olmalı ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yazmalıdır. Yazı, sanki okuyucu karşısındaymış gibi yazılmalıdır. Metin hikâye edici bir metinse üslup dürüst olmalı ve okuyucuya uyan bir şekilde fikirler

tasvir edilmelidir. Konuyu açıklamak ve okuyucuyu buna ikna etmek her yazarın yükümlülüğüdür. Yazı samimi ve heyecanlandırıcı bir dille ilgi çekmelidir.

Yazar yazısında dürüst olmalıdır. Ne hissediyor ve düşünüyorsa aynen yazmalıdır. Bu yazarın kim olduğunu bilmesi, kendini dinlemesi, duygu ve düşüncelerine güvenmesi anlamına gelir. Yazarın gerçekten ne düşündüğü ve hissettiği ortaya çıkacaktır. Bu şekilde yazmak biraz riskli olsa da ilgi çekicidir. Yazarken okuyucu düşünülmelidir. Okuyucuyu etkilemeye çalışırken güvensizlik verilmemelidir. Okuyucu daha çok yazarın dürüstlüğüne ve inandırıcılığına bakacaktır (Paquette, 2002).

Spandel (2005) üslubun öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumayı, mektuplar yazmayı, okuyucu için en iyi üslubu belirlemeyi önerirken gazete yazılarının ve mektupların üslubu öğretmenin en iyi yolu olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında kendi üsluplarını yansıtabilmeleri için öğretmenler;

- Öğrencilere öz güven vererek yazılarının paylaşımında özgür oldukları düşüncesini kazandırma,
- Çeşitliliklere değer verme ve o yönde cesaretlendirme,
- Yazılarında risk alanları ödüllendirme,
- Başkalarının üsluplarını dinleme ve değerlendirme,



- Kullanma talimatı ve reklam gibi yazıları kendi üsluplarıyla düzenleme,
- Öğrencilerin yazılarını paylaşarak güçlü ifadelerle tekrar yazma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

### **3.4. Kelime Seçimi**

Kelime seçimi zengin, renkli, titiz dil kullanımınıdır. Diğer insanların konuşmalarını dinleyerek renkli ve zengin bir kelime hazinesine sahip olunabilir. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak da yazarın tam olarak ne demek istediğini söylemesine yardımcı olur. Kelime seçimi için bu iyi bir yoldur. Her yeni kelime, yazının gücünü artırır (Paquette, 2002).

Steiniger (1996)'e göre kelime seçimi, okuyucuyu aydınlatan, okuyucunun zihninde bir resim oluşturan ve bu resmi harekete geçiren doğru ve kesin bir dil kullanımınıdır. Çok bilinen basit sözcükler işlevsel olarak yazarın fikirlerini anlatmaya yetebilir ama okuyucunun dikkatini çekmez. Nitelikli bir yazı, özel, uygun ve yazarın anlatmak istediklerini canlı bir şekilde gösterebileceği özlü kelime seçimlerini içermektedir. Yazının okunabilirliğini artırmak için renkli kelimelerin seçilmesi iyi bir yöntemdir. Çarpıcı kelime ve deyimlerin kullanılması vurgulanan fikirlerin akılda kalıcılığını artırır. Yanlış kelime kullanımı büyük sorunlara yol açabilir; okuyucuyu rahatsız edebilir ve yazarın okunurluğunu zedeleyebilir. Bir başka önemli hata da metindeki tekrar oranının fazla olmasıdır, okuyucu tekrar edilen fikirleri okumaktan sıkılabilir.

Kelime hazinesi doğal tutulmalı. Yazar, yeni kelime kullanmış olmak için anlamını bilmediği kelimeleri kullanmamalıdır. Bu sadece heyecan uyandırır, fakat okuyucunun yazıyı anlamasını güçleştirir. Sadece okuyucuyu etkilemek için yazılmamalıdır. Yazı şöyle cümlelerle bitirilmemelidir: “Yolunu mutfağa çevirdi” veya “Dostluğumuz aşırı derecede güzeldi”. Anlamı bakımından kullanılmakta zorlanılan kelimeler olduğu zaman uygun olabilecek eş anlamlı kelimeleri tercih edilmelidir. Eğer düşünülerek kullanılırsa eş anlamlılar sözlüğü yazar için iyi bir arkadaş olabilir (Paquette, 2002).

Spandel (2005) kelime seçimi öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumanın, dikkat çekici ve kalıp ifadeleri listelemenin, gördükleri bir şeyi ifade etmenin farklı yollarını bulmaya çalışmanın, alternatif sözcükler hakkında beyin fırtınası yapmanın ve kişisel sözlükler oluşturmanın faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında doğru ve etkili kelimeleri kullanabilmeleri için öğretmenler;

- Her türlü yazılı materyali okuma,
- Beyin fırtınası (bir cümle vererek bunu başka şekillerde nasıl söyleriz?),
- Kelime hazinesini etkili bir şekilde kullanma,
- Sık kullanılan kelimeleri bırakıp farklı kelimeleri kullanma,
- Hareket bildiren fiillerle güçlü cümleler oluşturma,

- Dili anlaşılır hale getirme,
- Çok şey ifade edecek kelimeleri seçebilme,
- Kelime seçimlerinde benzetmeler ya da karşılaştırmalar kullanılarak anlatım yapma gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

### 3.5. Cümle Akıcılığı

Cümle akıcılığı, ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. Yazarın amacı, fikirleri akıcı bir şekilde birleştirmek olmalıdır (Paquette, 2002).

Steineger (1996) cümle akıcılığını, kelime gruplarının akışı ve ritmi; bir yazının yüksek sesle okunduğunda kulağa hoş gelip gelmediği olarak tanımlamaktadır. Yazarın amacı fikirleri cümle cümle bir araya getirerek bağlamaktır. Yazar, yazısında fikirleri anlamlı bir şekilde bağlamanın yanı sıra yüksek sesle okunduğunda da uyumlu olmasını sağlamalıdır.

Yazar yazısını okuyup ve dilin ritmini dinlediği zaman, duyduğu şey hoşuna gitmeli. Cümleler açık, anlamlı, kısa ve öz olmalıdır. Cümlelerin nasıl başladığına dikkat edilmelidir. Sıkıcı ve tekrar edici başlangıçlardan uzak durulmalıdır. Cümleler uzatılmamalı, gerekirse iki parçaya bölünmelidir. Çok okuyan yazarlar cümleleri için bir his geliştirdiklerini görürler. Bazıları buna cümle hissi der. Bir şeyi söylemek için birkaç yol vardır ama biri diğerlerinden daha güzeldir (Paquette, 2002).

Spandel (2005) cümle akıcılığı öğretimiyle ilgili olarak, yüksek sesle okumayı, koro halinde okuma yapmayı, öğrencilere sesli okuma yaptırmayı, şiir ve mektupları dinlemeyi önermektedir.

Öğrencilerin yazılarındaki ifadelerin daha düzgün ve akıcı olabilmesi için öğretmenler;

- Kulak dolgunluğu oluşturmak için sesli okuma,
- Başkalarının okuduklarını dinleme,
- Kısa cümleleri bağlaçlar kullanarak uzun metinler haline getirme,
- Şiir dinleme,
- Yazma çalışmalarının zevkli olması için serbest yazma,
- Toplu okuma,
- Cümlelerle oynama (yazıya farklı şekillerde başlama, değişik uzunluklarda cümleler yazma) gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

### 3.6. İmla

İmlâ, diğer beş özellikten farklılık gösterir, çünkü diğer özellikleri geliştirmek için tekrar nasıl düşüneceğinizi, nasıl göreceğinizi öğrenirsiniz. İmladaki amaç kâğıdınızı başkası için okunur hale getirmektir. Bazen imladaki hatalar okuyucunun mesajınızı almasını zorlaştırabilir (Paquette, 2002).

Steineger (1996)'e göre yazılış, noktalama, büyük harf kullanımı ve paragraf başını kapsamaktadır. İmla, metnin okunabilirliğini artırmaktadır. Paragraf başı okuyucuya uzun süredir devam eden cümlelerden sonra gözlerini dinlendirmesi için imkân tanınması yönünden önemlidir. Genel olarak paragraflar dört altı arası cümleden oluşmaktadır ve yazının organizasyonuna yardımcı olur. Noktalama doğru olmalı ve okuyucuya metin içerisinde yol göstermelidir. Okumayı yavaşlattığı için yazım yanlışları olamamalıdır.

Yazar kendisini kontrol etmeyi öğrenmeli, her şeyi tekrar tekrar kontrol etmelidir. Kendi hatalarını bulmak bazen zor olabilir. Bu durumda sesli ve yavaş okumalıdır. Kâğıdı başka birisine de kontrol ettirmek imla hatalarını bulmada yardımcı olacaktır (Paquette, 2002).

Spandel (2005) imla öğretimiyle ilgili olarak, hatalı metin örneklerini öğrencilere göstererek hataları bulmalarını istemenin, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını istemenin, düzeltme işlemlerini grup halinde yapmalarını istemenin, yapılan düzeltmeleri incelemelerinin faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yazılarında imla kurallarını doğru kullanabilmeleri için öğretmenler;

- Yapılabilecek hatalar üzerine bilgi verme,
- Düzeltme yapılırken doğru sırayı takip etme,

- Düzeltme işaretlerini öğretme,
- Düzelten kişi gibi düşünme,
- Sürekli alıştırmalarla eleştirel bakma,
- Bir başkasının yazısı üzerinde düzeltmeler yapma,
- Kendi yazılarını düzeltme gibi çalışmalar yaptırabilirler (Shuul ve Sullivan, 2001).

### **3.7. Sunum**

Yazının sayfada bütün olarak görünüşüdür. Yazı uygun bir şekilde yazılmış mı? Sayfalar açık bir şekilde numaralandırılmış mı? Eğer el yazısı kötü yazılmışsa, okuyucunun yazıda verilmek istenen mesajı anlaması zorlaşır ya da imkânsızlaşır. El yazısı yazının son hali için önemli bir unsurdur. El yazısında problemler varsa, yazının daha kolay okunabilmesi için bilgisayarda yazmak denenebilir.

Sunumdaki diğer önemli şey ise, sayfa düzenidir. Sayfanın alt, üst ve yanlarında bırakılan boşlukların eşit olmasına dikkat edilmelidir. Kelimeler birbirine çok yakın olmamalı, sayfanın en sonuna kadar yazılmamalıdır. Belli bir düzenle her sayfada eşit boşluklar bırakılmalıdır.

Yazının çeşidine göre, bazı önemli noktalar bir liste halinde verilmelidir. Bu listeler numaralandırılmalı veya önlerine nokta vb. işaretler konulmalıdır. Böylece okuyucu bunların hepsinin belli bir konuyla ilgili maddeler olduğunu anlayacaktır. Ayrıca bu şekilde maddeler halinde yazmak ya da listelemek okuyucunun dikkatini

çeker. Bu durum resimler ve grafikler için de geçerlidir (Paquette, 2002).

Culham (2003)'a göre, bir parçanın nasıl görüldüğü okuyucuyu etkiler ve öğrencilerin de bunları bilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin yazılarının sayfada daha düzgün görünmesi için öğretmenler;

- Harfleri eşit büyüklükte yazma,
- Harflerin eğimlerini düzgün yazma,
- Başlık ve alt başlık yazama,
- Önemli noktaları bir liste halinde yazma,
- Kelimeler arası eşit boşluk bırakma,
- Sayfada eşit boşluklar bırakma gibi çalışmalar yaptırabilirler.

## SONUÇ

İnsan, doğuştan itibaren kendini ifade etme ihtiyacı içerisinde. Bu ihtiyacını dil aracılığı ile “konuşma ve yazma” olarak iki biçimde gerçekleştirir. Yazma, konuşmaya göre daha farklı beceriler gerektirir. Bu yüzden temel dil becerileri içerisinde yazma, en son ve en zor kazanılanıdır.

İnsanoğlu duygu, düşünce, hayal ve isteklerini aktarmak için yazmadan çok konuşmayı kullanır. Yazılı anlatım, insanoğluna her zaman sözlü anlatımdan daha zor gelmiştir. Çünkü “söz uçar, yazı kalır”, yani yazma dünyaya bir iz bırakma işidir.

İlkokulun ilk sınıfından itibaren temel dil becerilerinin içerisinde yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. İlkokul Türkçe programında ilk sınıftan itibaren “yazma çalışmaları yapar, yazma stratejileri uygular, anlamlı ve kurallı cümleler yazar, şiir yazar, kısa metin yazar, kısa yönergeler yazar, hikâye edici metin yazar, bilgilendirici metin yazar...” gibi daha birçok kazanıma yer verilmiştir. Fakat bu kazanımların programa yer alması tek başına yeterli değildir. Yukarıda da bahsedildiği gibi yapılan birçok araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Yazılı anlatım becerilerin kazandırılmasında hangi yöntem, teknik ve stratejinin uygulanması gerektiği daha önemli bir konudur. Seçilen yöntem doğru olur ve iyi uygulanırsa başarıya ulaşılabacaktır.

Ülkemizde öğretmenler genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Oysa



yazıda ele alınması gereken birden çok özellik söz konusudur. Bu özelliklerin ayrı ayrı değerlendirmesi yapılmalı ve öğrencilere bu doğrultuda dönüt verilmelidir. Kendini ifade etme, fikirlerini doğru sıralama, doğru kelimeler seçerek yerli yerinde kullanma vb. sorunlar yaşayan öğrencilere, 6+1 Analitik Yazma Modeliyle eğitim verilerek bu sorunları yaşayan öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir.

İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanabilmesi ve içselleştirerek tüm hayatları boyunca kullanabilmeleri için iyi bir öğretim almaları şarttır. Bu düzeyde yazılı anlatım becerilerinin iyi kazandırılmadığı takdirde bu yetersizliğin öğrencinin ileriki hayatında da olumsuz etkisi olacağı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, Y., Aksan, M. (1991). Metin Kavramı ve Tanımlar. *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. 53,7-13.
- Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. (142).
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 146.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (13), 49-58.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alptekin, A. B. (1997). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arseven, C. (1992). Yazı. *Sanat Ansiklopedisi V*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 141.
- Arslan, S. (2000). *Uygulamalı Kompozisyon Öğretimi*. Ankara: Prestij Matbaası. 3. Basım.
- Barnet, S., Stubb, M. (1995). *Barnet and Stubbs's Practical Guide to Writing: with Reading*. New York: Harper Collins.
- Başbuğ, E. (1997). *Bir Ortaöğretim Kurumu Olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon Öğretim ve Eğitiminin Meseleleri Üzerinde Bir Saha Araştırması*.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Behrens, L., Rosen, L. J. (1997). *Writing and Reading Across the Curriculum*. New York: Longman.
- Berger, A. A. (1997). *Narratives in Popular Culture: Media and Everyday Life*. London: Sage Publications Ltd.
- Blasingame, J. B. (2000). *Six Case Studies of Secondary Teachers Implementing The Six-Trait Analytical Model For Writing Instruction and Assessment*. Ph.D Thesis. University of Kansas.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London; New York: Longman.
- Can, K. (1999). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Devran Matbaacılık.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Vipaş Yayınları.
- Courson, D. V. (2001). *Effect of Single Trait Versus Multiple Trait Feedback on High School Students Writing Performance*. Ph.D Thesis. Arizona State University.
- Culham, R. (2003). *6 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up*. New York: Scholastic.
- Czerniewska, P. (1992). *Learning about Writing: The Early Years*. Oxford; Cambridge, Mass: Blackwell
- Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme*

- Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diyanni, R., Hoy II, P.C. (2003). *The Scribner Handbook for Writers*. New York: Pearson Education Inc.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim ve İnsan*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erden, A. (1998). *Kısa Öykü ve Dil Bilimsel Eleştiri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Göker, O. (1997). *Uygulamalı Türkçe Bilgileri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Grundy, T. (1986). The Writing Program in the Beaverton School District. *OSSC Bulletin*, 30(2).
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, S. (2003). *Roman ve Öykü Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, F. (2000). *Okuma – Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneş, S. (2003). *Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Güzel, A. (1988). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Hairston, M. (1986). *Contemporary Composition*. Boston, Mass: Houghton Mifflin Co.
- Hairston, M. and Ruszkiewicz J. J. (1996). *The Scott, Foresman Handbook for Writers*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Hatipoğlu, A. N. (2003). *Üniversitede Türk Dili*. Ankara: Barış Yayınevi.
- Hicks, D. (1991). *Kinds of Narrative: Genre Skills Among First Graders From Two Communities. Developing Narrative Structure*. McCabe A., Peterson C. (Ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Jordan, J. (2005). *Seeing The Trees Within The Forest: A Teacher's Story When Implementing The Six Plus One Writing Traits Model in The Victoria Independent School District*. Ph.D Thesis. The Faculty of the College of Education University of Huston.
- Jordan, R. R. (1990). *Academic Writing Course*. London: Collins ELT.
- Kabahasanoğlu, V., Demirci, S. (2000). *Üniversitelerde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım Dersleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kane, T. S. (1988). *The New Oxford Guide to Writing*. New York: OxfordUniversity Pres.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Karaalioğlu, S. K. (2000). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Korkmaz, Z., Zülfikar, H. ve Diğ. (2003). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kozlow, M. and Bellamy, P. (2005). Experimental Study the Impact of the 6+1 Trait Writing Model on Student Achievement in Writing. *ASCD Annual Conference*. Orlando, Florida.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 55-77.
- Lannon, J. M. (1995). *The Writing Process: a Concise Rhetoric*. New York : Harper Collins.
- Lehtonen, M. (2000). *Cultural Analysis of Text*. London: Sage Publications Ltd.
- Linden, M. J. and Whimbey, A. (1990). *Analytical Writing and Thinking: Facing the Tests*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Long, E. C. (2004). *Resources for Writers with Readings*. New York: Pearson Education Inc.
- Mccabe, A., Peterson, C. (1991). *Getting the Story: A Longitudinal Study of Parental Styles in Eliciting Narratives and Developing Narrative Skill*. *Developing Narrative*

*Structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Mcguire, D. W. (1995). *A Comparison of Scores on the Kansas Writing Assessment for Word-Processed and Hand-Written Papers of Eleventh-Graders*. Ph.D Thesis. Kansas State University.

Metzger, K. L. (2004). *Six Case Studies of High School Students' Attitudes Towards Writing and How That Affects Their Success in School*. PhD Thesis, The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara.

Ochs, E. (1998). *Narrative: Discourse as Structure and Process*. London: Sage Publications Ltd.

Olgun, Y. (1996). *Türk Dili Kompozisyon*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. MA Thesis. The Faculty of Pacific Lutheran University.

Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. (Yay. Haz: Kıran, A., Korkut, E. ve Ağıldere, S.). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Öncü, F. (1999). *Yazılı Anlatımda Videonun Ön Çalışma Olarak Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü.

- Özdemir, E. (1975). *Anlayarak Okuma ve Temel Türkçe Bilgileri*. Ankara: Mektupla Öğretim Yayınları.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E., Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi. 4. Basım.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özmen, R. G. (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. *Bilig*. (11), 107-108.
- Özmen, R. G. (2001). Okuma Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, A. (1985). *Türk Anonim Edebiyatı*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Paquette, K. R. (2002). *Cross-Age Tutoring Writing Program: Investigation of Academic Achievements and Attitudes Among Elementary Students*. Ph.D Thesis. College Wilmington.
- Pehlivan, A. (1994). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Özellikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağlık, Ş. (2002). “Mescid-i aksa” Şiiri Örneğinde Bir Şiirin Dilbilim Terimleriyle Çözümlemesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2, 81.



- Shuul, C. and Sullivan, D. (2001). Map of Me: Work for Teaching Six Trait Writing. *The Seventh EFL Skills Conference*. The American University, Cairo.
- Smith, C. B. (2003). *Successful Use of the Six Traits in Written*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481235.pdf>
- Spandel, V. (2005). *Creating Writers Through 6- Trait Writing Assessment and Instruction*. New York: Pearson Education, Inc.
- Steiniger, M. (1996). *A Way with Words*. Northwest Education.
- Şenöz, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tansel, A. F. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Tekışık, H. H. (1994). *Türkçe Öğretimi ve Dördüncü Sınıf Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Tekışık Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Traughber, B. K. (1998). *The Effects of Handwriting and Word Processing Fonts on Six-Trait Analytical Scoring of Direct Writing Assessment*. Ph.D Thesis. University of Kansas.

White, R. (1987). *Writing Advanced*. Oxford: OxfordUniversity.

Yazar, Ö. (2004). *The Significance and Contribution of 6+1 Traits of Writing to the Success of the Students in English Language Teaching*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zülfikar, H. (1985). *Yüksek Öğretimde Türkçe Yazım ve Anlatım*. Ankara: Bizim Büro.

<http://www.nwrel.org/eval/PDFs/6plus1traits.PDF>



978-605-7923-45-5