



**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Esra KAYNAŞ

Yüksek Lisans Tezi

ESKİŞEHİR, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Esra KAYNAŞ

Yüksek Lisans Tezi

ESKİŞEHİR, 2014

Teşekkür

Dil, toplumu oluşturan bireylerin bir arada bulunabilmelerini sağlayan, onların arasındaki güçlü bağı oluşturan en temel unsurdur. Bir millet ancak dili sayesinde vardır. Dili sayesinde tarih sahnesinde kalabilmektedir.

Bu anlamda bir milletin varlığını devam ettirebilmesi; diline sahip çıkması ve onu en iyi şekilde kullanabilmesi ile mümkündür. Dilinin kurallarını öğrenebilmesi, dilinin imkânları doğrultusunda kendisini ifade edebilmesi, sağlam iletişim becerilerine sahip olabilmesi bir milleti oluşturan bütün bireylerin en temel görevlerindendir.

Bu çalışmada bireyin kendisini ifade biçimlerinden biri olan, bir dilin bütün imkânlarının görülebildiği en güzel örneklerinden biri kabul edilen öyküleyici metinler üzerinde durulmuştur. Öykü hayatın kendisidir. Bireyin yaşadıklarından yola çıkılarak kurgulanmış yaşanmış gerçekliklerdir. Hem bir insanı anlamanın hem de dilin olanaklarını görebilmenin en güzel yoludur. Bu doğrultuda yapılan araştırmada öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmam sırasında bana daima yol gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a, çalışmamın istatistiksel çözümlemelerinde görüşleri ile araştırmama destek veren hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih ÇEMREK'e, öykülerimin okunup, öykü unsurları değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmesinde bana yardımcı olan sınıf öğretmeni arkadaşım Kudret ARABACI'ya, tezimin düzenlenme aşamasında bana yardımcı olan, sınıf öğretmeni arkadaşım Simge ETYEMEZ DEMİRBOĞA'ya yabancı kaynaklara ulaşmamda en büyük yardımı gösteren biricik kardeşim Şeyma KAYNAŞ'a, araştırmamın tamamında, en zorlu zamanlarımda bile maddi ve manevi her türlü desteği gösteren annem Hanife KAYNAŞ ve babam Nail KAYNAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Esra KAYNAŞ

İlköğretim
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin
Değerlendirilmesi

Özet

Amaç: Bu çalışma ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmış bir çalışmadır.

Yöntem: Araştırma 2010 – 2011 eğitim öğretim yılında Eskişehir Odunpazarı ilçe merkezindeki okulların beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 663 öğrenciyle gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Öğrencilere yazdırılan öykülerin analizinde yurt dışında geliştirilmiş ve Türkçeye çevrilmiş olan öykü unsurları değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öykülerin ölçeğe göre değerlendirilmesi iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici unsurları kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç: Araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılmış bir çalışma olmakla birlikte ilköğretim birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar öykü yazma konusunda İlköğretim Türkçe Programının etkililiğini de göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, yazılı anlatım, öyküleyici metin, öyküleyici metin unsurları.

Narrative Text Writing Skills Assessment of Fifth Grade Students

Abstract

The aim: The aim of this work is to evaluate the fifth grade elementary school students' skills of writing narrative text.

The method: The research was carried out with 663 students who are in their 5th year in Eskişehir/Odunpazarı elementary schools. In order to collect datas, students were given a form which consists of three different sections. First section comprises of “Personal Information Details” which includes the datas of individual informations. The second section, “subject list”, is designed for students to decide their subjects in the research. The third section is consisted of empty pages for students to write thier narratives. In the analysis of the data, narrative elements rating scale which was designed in the abroad and translated into Turkish was used effectively. The analysis of datas and evaluation of the narrative according to the rating scale were implemented by two class teacher and a Turkish teacher.

Findings: It is extrapolated from the research that students did not use narrative elements as it is desired. Moreover, it is understood that the skills for student to use narrative elements differentiated according to several variance.

Argument and Result: In addition to the evaluation of fifth year students' skills to write a narrative text, this research also shows the efficiency of the Elementary School Turkish Program from first to fifth year of the elementary school education.

Key Words: Turkish Education, written expression, narrative text, narrative text elements.

İçindekiler

Teşekkür	i
Özet	ii
Abstract	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi	xii
Bölüm I: Giriş	1
Problem	1
Dilin Tanımı ve Önemi	3
Dil ve İnsan	5
Dil ve Eğitim	6
Ana Dili ve Türkçe Öğretimi	9
Ana Dili Öğretimi	9
Türkçe Öğretimi	11
Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı	13
Programda Yer Alan Öğrenme Alanları	15
Dinleme	16
Konuşma	18
Okuma	20
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	22
Yazma	24
Yazma Türleri	28
Öykü ve Öyküleme	31
Öykünün Ortaya Çıkışı	35
Öykünün Türk Dili İçindeki Gelişimi	36
Öykü Yazmada Benimsenen Biçimler	37
Öykü Çeşitleri	38
Öyküde Plan	39
Öyküde Bulunması Gereken Unsurlar	40
Ana Karakter	41
Yer	42
Zaman	43

Başlatıcı Olay.....	44
Hedef	45
Girişim	45
Sonuç	46
Tepki	46
Araştırmanın Önemi	47
Araştırmanın Amacı	48
Sayıtlar	49
Sınırlılıklar	49
Tanımlar	50
İlgili Araştırmalar	51
Bölüm II: Yöntem	56
Araştırmanın Modeli.....	56
Evren ve Örneklem.....	56
Veri Toplama Araçları.....	58
Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği	58
Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	63
Verilerin Analizi.....	63
Bölüm III: Bulgular, Yorum ve Tartışma	65
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve devam edilen okul arasındaki fark.....	72
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve baba mesleği arasındaki fark.....	75
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve anne mesleği arasındaki fark.....	78
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kardeş sayısı arasındaki fark.....	81
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve okulların sosyo – ekonomik düzeyi arasındaki fark.....	83

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve bilgisayar başında geçirilen süre arasındaki fark.....	86
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve baba eğitim düzeyi arasındaki fark.....	88
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve anne eğitim düzeyi arasındaki fark.....	90
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kitap okuma durumu arasındaki fark.....	91
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki fark.....	93
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü yazma sıklığı arasındaki fark.....	96
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve televizyon izleme süresi arasındaki fark.....	97
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve cinsiyet arasındaki fark.....	98
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki fark.....	101
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki fark.....	102
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve evde kitaplık bulundurma durumu arasındaki fark.....	103
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve eve sürekli yayın alma durumu arasındaki fark.....	105
Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kendine ait oda bulunma durumu arasındaki fark.....	107
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	108
Cinsiyet ile bilgisayar başında harcanan süre arasındaki ilişki.....	108
Cinsiyet ile kitap okuma durumu arasındaki ilişki.....	109
Cinsiyet ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki.....	110
Cinsiyet ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	111
Cinsiyet ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	112
Cinsiyet ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki.....	113

Öykü okumaktan hoşlanma ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	114
Baba eğitim düzeyi ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	115
Anne eğitim düzeyi ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	116
Öykü yazmaktan hoşlanma ile öykü yazma sıklığı arasındaki ilişki.....	117
Evde kitaplık bulundurma durumu ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	118
Evde kitaplık bulundurma durumu ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki.....	119
Kendine ait bir oda bulunma durumu ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki.....	120
Anne eğitim düzeyi ile bilgisayar başında harcanan süre arasındaki ilişki.....	121
Anne eğitim düzeyi ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki.....	122
Baba eğitim düzeyi ile bilgisayar başında geçirilen süre arasındaki ilişki.....	123
Baba eğitim düzeyi ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki.....	124
Devam edilen okul ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	125
Devam edilen okul ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	126
Devam edilen okul ile öykü yazma sıklığı arasındaki ilişki	127
Devam edilen okul ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki.....	128
Devam edilen okul ile kitap okuma durumu arasındaki ilişki.....	130
Devam edilen okul grubu ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	131
Devam edilen okul grubu ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki.....	132

Devam edilen okul grubu ile öykü yazma sıklığı arasındaki ilişki.....	133
Devam edilen okul grubu ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki.....	134
Devam edilen okul grubu ile kitap okuma durumu arasındaki ilişki...	135
Devam edilen okul grubu ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki.....	137
Devam edilen okul grubu ile evde kitaplık bulundurma durumu arasındaki ilişki.....	138
Devam edilen okul grubu ile eve sürekli yayın alma durumu arasındaki ilişki.....	139
Devam edilen okul grubu ile kendine ait oda bulunma durumu arasındaki ilişki.....	140
Bölüm IV: Sonuç ve Öneriler	142
Sonuçlar	142
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	142
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	143
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	146
Öneriler	149
Kaynakça	151
Ekler	162
Ek A: İzin Belgesi	162
Ek B: Kişisel Bilgi Formu	163
Ek C: Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği	167
Ek D: Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinden Örnekler	172

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğrenci Sayıları	56
2	Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar	57
3	Öyküleyici Metin Unsurlarına İlişkin Bulgular	66
4	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Okul Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	72
5	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Baba Mesleği Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	75
6	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Anne Mesleği Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
7	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Kardeş Sayısı Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
8	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Okulların Sosyo - ekonomik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
9	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Bilgisayar Başında Geçirilen Süre Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları....	86
10	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	88
11	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Anne Eğitim Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	90
12	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Kitap Okuma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	92
13	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türü Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	94
14	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Öykü Yazma Sıklığı Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	96
15	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Televizyon İzleme Süresi Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	97

16	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	99
17	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	101
18	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	102
19	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Evde Kitaplık Bulundurma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	103
20	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Eve Süreli Yayın Alma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105
21	Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Kendine Ait Oda Bulunma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	107
22	Cinsiyete Göre Bilgisayar Başında Harcanan Süreye İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları	108
23	Cinsiyete Göre Kitap Okuma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları...	109
24	Cinsiyete Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları	110
25	Cinsiyete Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	111
26	Cinsiyete Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	112
27	Cinsiyete Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	113
28	Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları	114
29	Baba Eğitim Düzeyine Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları	115

30	Anne Eğitim Düzeyine Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları	116
31	Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna Göre Öykü Yazma Sıklığına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	117
32	Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	118
33	Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	119
34	Kendine Ait Bir Oda Bulunma Durumuna Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	120
35	Anne Eğitim Düzeyine Göre Bilgisayar Başında Geçirilen Süreye İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	121
36	Anne Eğitim Düzeyine Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	122
37	Baba Eğitim Düzeyine Göre Bilgisayar Başında Geçirilen Süreye İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	123
38	Baba Eğitim Düzeyine Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	124
39	Devam Edilen Okula Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	125
40	Devam Edilen Okula Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	126
41	Devam Edilen Okula Göre Öykü Yazma Sıklığına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	127
42	Devam Edilen Okula Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	128
43	Devam Edilen Okula Göre Kitap Okuma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	130
44	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	131
45	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	132

46	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Öykü Yazma Sıklığına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	133
47	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	134
48	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Kitap Okuma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	135
49	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	137
50	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	138
51	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Eve Süreli Yayın Alma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	139
52	Devam Edilen Okul Grubuna Göre Kendine Ait Oda Bulunma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	140

Bölüm I

Giriş

Problem

İnsan sürekli iletişim halinde olan sosyal bir varlıktır. Konuşmak, düşündüklerini söylemek, hissettiklerini aktarmak ister. İç dünyasında olup bitenleri, kurguladıklarını, yaşayarak edindiği bilgileri, öğrendiklerini bir şekilde karşısındakilere aksettirmek için çabalar. Çevresindeki varlıklarla iletişim kurmak isteyen birey etrafındakilerle anlaşma ihtiyacı duyar. Bu anlaşma ihtiyacının en güçlü olanı dil ile yapılanıdır. Dili kullanabilme insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İnsan dili sayesinde konuşur, anlaşır, duygu, düşüncelerini paylaşır ve bilgi alışverişinde bulunur. Başka bir deyişle diğer insanlarla iletişim kurar. İletişimin temelinde daima dili kullanabilme vardır (Coşkun, 2005: 2). Bu anlamda insan için kendisini ifade edebilmek oldukça önemlidir. İnsanın bütün bunları başarabilmesi için en gerekli aracı dildir.

İnsanın en önemli iletişim aracı olan dil, sadece konuşma sırasında ortaya çıkmaz. İnsan düşünürken, hayal kurarken, kitap okurken, karşısındakini dinlerken ve yazı yazarken de dili kullanır. İçinde bulunduğu toplumun kullandığı dil ile düşünür, o dil ile okur ve yazar. Bireyin kullandığı dil ne kadar gelişmiş ve birey bu dilin inceliklerini ne kadar öğrenebilmiş ise kendisini ifade edebilme becerisi o ölçüde artar. Bireyin kendisini ifade edebilmesi ise; birey için hem bir rahatlama hem de bilişsel gelişimine katkı sağlayan yoldur.

Milletlerin tarih boyunca var olabilmelerinin en başında dili iyi kullanabilmeleri gelir. Bir millet dilini ne kadar korur, ona sahip çıkarsa; dili de ona sahip olan milletin başka milletler içinde kaybolup gitmesini engeller, kimliğini korumasını sağlar (Ungan, 2008: 299). Bu şekilde var olan bir dil bilinci millet olabilmenin temelini oluşturur. Aynı topraklar üzerinde yaşayan insanları birbirine yakınlaştırır, ortak bir payda altında toplar. Bu ortak paydada kültür dediğimiz maddi ve manevi özelliklerin her biri oluşur. Yüzyıllardan beri kültürü oluşturan masallar, destanlar, efsaneler; hüzne dem vurulan zamanlarda yakılan ağıtlar, düşündüren atasözleri, hemen her duyguya hitap edebilecek bir türünün bulunabildiği şiirler hep dil denilen olgunun bir ürünüdür. Bu anlamda dil bir toplumun yaşayış tarzını da belirler.

Dili iyi kullanabilmek, karşımızdaki insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmek ise; ancak konuştuğumuz, yazdığımız dili iyi bilmek ve kurallarını öğrenmek ile olanaklıdır. Ailede başlayan bu dil eğitimi; çevre, sonrasında okul ve daha sonra iş hayatı ile devam eder (Elvan, 2007: 1). Dil eğitimi doğumla başlayan ve bireyin ölümüne kadar devam eden uzun bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireyin kazanması gereken dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerileri çocuğun ilkokula başladığı ilköğretimden itibaren her eğitim kademesinde öğrenilebilir. Özellikle ilköğretim programlarında yer alan Türkçe dersinin temel işlevi öğrencilere dili etkili kullanabilmelerini ve temel dil becerilerini edinebilmelerini sağlamaktır.

Bireyin kendisini ifade edebilme biçimlerinden biri olan yazma, iletişimin en güçlü araçlarından biridir. Türkçe öğretim programında yer alan, dili etkin kullanabilmek için olmazsa olmaz temel dil becerilerindendir. İlköğretim Türkçe Öğretim Programında yazma eğitiminin amacı; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini, görüp izlediklerini, düşündüklerini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak şeklinde belirtilmiştir (Sallabaş, 2007; 4). Yazılı anlatım bireyin kendisini daha iyi tanımasını sağlayan, gözlem gücünü arttıran, olaylara bakış açısını etkileyen önemli bir dil becerisidir. Bireye çevresinde olup bitenlere karşı duyarlılık kazandırmaktadır. Olaylara, kişilere, bulunduğu ortam ya da zamana karşı bir farkındalık oluşturmaktadır. Bu doğrultuda anlatım yaparken birey bazen gözlemlerden ve olaylardan bazen bilgilerden yararlanır. Bu durum anlatım biçimlerinde farklılığa neden olmaktadır.

Anlatım biçimlerinden birisi olan öyküleyici anlatım ile anlatılmak istenen konu okuyuculara olaylar aracılığıyla aktarılmaktadır. Bireyin hayatının bir bölümünde başına gelen olay ya da hayatı boyunca devam eden olaylar dizisi okuyucuya sunulmaktadır. Bu doğrultuda öyküleyici anlatım yaşamdan olayları konu alan bir anlatım biçimidir. Öyküleyici anlatım öğrencilerin dili doğru kullanabilme, tahmin etme, çıkarımda bulunabilme becerilerini geliştirirken bir yandan toplumun kültürünü gelecek nesillere aktarma görevi üstlenir. Bu tür içerisinde kullanılan metinler kelime hazinesini zenginleştirerek dilin gücünü ortaya çıkarır (Akyol, 2008: 147).

Türkçe Öğretim Programında belirtildiği gibi ilköğretimi tamamlayan öğrencilerden duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak doğru ve düzgün biçimde ifade edebilmeleri beklenmektedir. Sadece öğrenen konumunda olan değil; öğrendiklerini kolaylıkla aktarabilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmekte, öğrencilerin

dinlediklerini, okuduklarını doğru ve etkili bir biçimde anlayıp duygu, düşünce ve bilgi birikimlerini dilin kurallarına uygun olarak aktarabilmeleri istenmektedir.

Bu çalışma ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılmış bir çalışmadır. Yapılan çalışmada Türkçe öğretim programında belirtilen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı, programın bu konudaki yeterliliğinin ne düzeyde olduğu ve öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği ele alınmaktadır.

Dilin Tanımı ve Önemi

Hayatımızın vazgeçilmez iletişim aracı olan dile dair birçok tanım yapılmaktadır. Ergin'e (1995: 7) göre dilin tanımı şu şekildedir: *“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”* Bu tanıma göre dil anlaşabilmenin en önemli şartı, toplumun ortak bir payda içinde buluşabilmesinin en temel yoludur. Doğaldır ve sürekli bir gelişim içerisinde.

Kaplan (1985: 9) dili; annelerin çocuklarına sütleri ve sevgileriyle beraber verdikleri bir diğer unsur olarak niteler ve ilk olarak anneden öğrenildiği için ana dili denildiğini belirtir. Saussure'a (1985: 46) göre dil bildirişimi sağlayan göstergeler dizgesidir. Sapir (1921: 8) ise dilin sadece insana özgü olan fikirlerin, duygu ve arzuların gönüllü olarak üretilen semboller aracılığıyla aktarılmasını sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Demirel, dil tanımlamalarından yola çıkarak bu tanımlamalarda ortak olan temel öğelere dikkat çekmiş ve kendi dil tanımını geliştirmiştir. Demirel'e (1999a: 13-14) göre:

- Dil bir sistemdir.
- Dil seslerden oluşur
- Dil bir iletişim sistemidir.
- Dil bir düşünme aracıdır.
- Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

Karaağaç (2002: 9) dil için “*Dil, insanların bilme ihtiyaçlarını karşılayan bir araçtır.*” Tanımını yapmaktadır. Anılan’a (2005: 2) göre ise dil; toplum ve birey için hem kendisini başkalarına anlatma hem de başkalarını anlama aracıdır.

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak; dil için insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, belli başlı kuralları olan, bu kurallar içerisinde sürekli gelişim gösteren bir iletişim aracıdır denilebilir. Dil bir milleti birleştiren, koruyan sosyal bir olgudur. Aynı topraklar üzerinde yaşayan insanlar arasındaki en güçlü bağıdır. Yüzyıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş olan dil, bütün ilişkilerinde insana aracılık eder. İnsan benliğinin ayrılmaz bir parçasıdır; çünkü dil ve düşünce birbiriyle iç içedir. İnsan içinde bulunduğu toplumun konuştuğu dil ile düşünür, okur, yazar ve hayal kurar. İfade edeceklerini zihninde kendi dili çerçevesinde canlandırır. İzlediği filmler, gördüğü resimler, etrafındaki konuşmalar her türlü görsel uyarıcılar kendi dili doğrultusunda anlam kazanır. Dolayısıyla dilin gelişmesi düşünmeyi etkilediği gibi, düşünmenin gelişimi de dilin gelişmesini etkiler.

İnsanlara özgü bir özellik olan dili kullanma yetisi benzeri olmayan, basit girdilerle zenginleşen, karmaşık dilleri bile ortaya çıkarabilen bir yetidir. Dil bu şekilde gelişir. Düşünce ve kavrayış biçimimize etki eder ve doğamızın temelini oluşturur (Chomsky, 1988: 39). Dil yetisi, insanoğluna verilmiş önemli bir özelliktir. Onu diğer canlılardan ayıran, kendisini ve çevresini tanımasını sağlayan muhteşem bir yetenektir. İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen en önemli unsurlardan biridir; çünkü dil de düşünce gibi insanı insan yapan vazgeçilmez niteliklerdendir. Bu anlamda dil, toplum içerisinde bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve arzularını açığa çıkarmasına, bir toplum içerisinde yaşamını sürdürmesine olanak sağlar (Aksan, 1995: 11). Dil sayesinde insanlar arasında bağlar kurulur. Duygu ve düşünceler dilin yapı taşlarından olan kelimelerin birbiri arkasına sıralanmasıyla açığa çıkar. Böylece kişiler arasında iletişim başlar, birbirini daha iyi anlayan insanlar arasında arkadaşlıklar, dostluklar oluşur. İletişim için duygu, düşünce ve hislerin mutlaka açığa çıkarılması gerekmektedir. Bu da dil ile mümkün olmaktadır. Öyle ki dil denilen unsur, doğru kullanıldığında her türlü fikir ve bilgiyi en zarif, duru ve güçlü şekilde ifade edebilen sonsuz bir zenginlik ve çeşitlilik kaynağıdır (Sillars, 1995: 59).

Dil, milleti oluşturan özelliklerin en başında gelir. Milletin dili; onun tarihi, dini, kültürü ile iç içedir. Tüm uluslar dilleri sayesinde vardır. Bir İngiliz, İngilizce olduğu için; bir İtalyan, İtalyanca olduğu için vardır. Bugün Sümerce konuşulup, yazılmadığı

için bir Sümer'in varlığından söz edilemez (Demir ve Yapıcı, 2007: 178). Dil kendi canlılığı ve sosyal oluşu ile milleti de canlı ve bir arada tutar. Millet için gerekli olan her şey kendi dilinde saklıdır; çünkü dil milletin manevi ve kültürel değerlerini kendi bünyesinde muhafaza eder.

Dil ve insan.

Dil bir insanın kendisini ifade edebilmesini, etrafında olup bitenleri anlamlandırabilmesini, yaşadığı ortama ayak uydurabilmesini sağlayan en büyük iletişim aracıdır. Dil sayesinde olaylar, kişiler, nesneler zihinde tasarlanıp, düşünülebilir, düşünülenler çevreye aktarılabilir. Dil ile birey kendi yeteneklerinin, iç dünyasının farkına varır. Kendisini, milletini, tarihini kendi dilinin olanakları çerçevesinde tanır. Hayatta neden var olduğuna, şu an nerede bulunduğu ve neler yapmak istediğine dair sorularının cevaplarını dili sayesinde bulur. Bu doğrultuda dil bireyin hem ruhsal hem de toplumsal kişiliğinin belirginleşmesinde oldukça önemli bir işlev görür (Temur, 2006:1). Ruhsal yönden iyi bir kişilik gelişimi gösteren birey toplumda daha çabuk yer edinir. İstediklerini daha rahat elde eder. Yaşam kalitesini dilini doğru kullanarak yükseltir. Kendisi ile birlikte dilini doğru kullanan diğer bireylerle birlikte de toplumun refah seviyesinin yükselmesine katkıda bulunur.

Toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarında anlaşmaları dil olgusu sayesinde gerçekleşmektedir. Hayvanlar da kendi aralarında iletişim kurmakta, problem çözmekte; fakat dil öğrenmede bireyler gibi başarı gösterememektedir. Doğada dil yetisi kazanma, dili iletişim aracı olarak kullanma sadece bireye özgü bir yeti olarak var olmaktadır (Demirel, 1999a: 14). Böylelikle bireyi diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olan dili kullanabilme yetisi sayesinde yaşananlara ortak olunur ve onun sayesinde yaşamın kendisiyle bütünlenir.

Dil aynı zamanda insan olmanın gereğidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en üstün, en mükemmel, en özel yeteneklerden biridir. *“Dil, medeniyetin gelişiminden kişilerin günlük problemlerinin çözümüne kadar yaşamın hemen her alanında önemli fonksiyonlara sahiptir”* (Dökmen ve Yaşın, 1988: 53). Dil, düşüncelerin dışı vurumu, içinde neler olup bittiğini bilmediğimiz kapalı bir sandığa benzeyen iç dünyamızın dışarı yansımada aracılık eden en önemli araçtır.

İnsanın doğumundan önce oluşmaya başlayan dil, insan büyüyüp geliştikçe onun iç dünyasını ve düşünce yapısını da oluşturmaya başlar (Özbay, 2002: 112). Birey

içinde yaşadığı dilin olanakları doğrultusunda düşünce yapısını oluşturur. Dil ile çevresindeki varlıkları adlandırır, olayları anlamlandırır. Doğumundan ölümüne kadar duygu ve düşünce gelişimini dil ile sağlar. Bu doğrultuda dil insanın iç dünyasıyla dış dünyasını birbirine bağlayan bir araçtır. Dil, anlatım gücü bakımından yeterince olgunluk kazanmamışsa, insanın iç dünyasındaki birçok değer aktarılma olanağından yoksun kalır. Bu durum insanda büyük ölçüde rahatsızlığa yol açar. Bu bakımdan dil zenginliği, dil düşünce bağlantısı açısından çok önemlidir ve düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır (Eker, 2002: 11-12).

Dil ve eğitim.

Birey için önemi büyük olan dil aynı zamanda bir uygarlığın en büyük göstergesidir. Medeniyetin kapılarını açan en büyük anahtardır. Dil, düşüncelerin dışa vurumu, iç dünyanın yansımasıdır. Dolayısıyla içinde bulunduğu toplum hakkında bize bilgiler veren en önemli araçtır. Toplumun düşüncelerine tutulan bir ayna görevi üstlenmektedir. Dil; içinde bulunduğu toplumu etkilerken, toplum da aynı zamanda konuşulan dili etkilemektedir. Toplum ve dil karşılıklı etkileşim içindedir. Dil zaman içerisinde kişinin kendi doğal çevresinde gelişir. Bazı ifadelerin insan üzerindeki etkisini gördükçe kişi dilini daha da geliştirmeye ve sözlerini duygusal iletilerle güçlendirerek etkili kılmaya çalışır (Demir ve Yapıcı, 2007: 181). Bu duruma dili henüz yeni öğrenmeye çalışan bir çocuğun zamanla bazı toplumsal kalıpları öğrenerek bu kalıplar çerçevesinde iletişime geçmesi örneği verilebilir. Birey zamanla dilin gücünü öğrenir. Zenginliklerini keşfeder ve daha etkili bir dil kullanmaya başlar. Böylelikle iletişimi güçlenir, kendini daha rahat ifade edebilme imkânı bulur.

Uygar bir toplumun en büyük belirtisi olan dil; aynı zamanda kültürün en önemli ögesidir. Günümüzde artık işgaller birebir değil çok daha stratejik yapılmaktadır. Kendine bu işi görev edinmiş bazı ülkeler yaşama biçimleri, yeme - içme modelleriyle ulus bilinci gelişmemiş toplumları kolaylıkla egemenlikleri altına alabilmekte, dilini ve kültürünü bozmak için ellerinden geleni yapabilmektedir (Başçetinçelik, 2007: 2). Bu şekilde kendi toplumundan farklı olarak başka toplumların insanları gibi giyinmeye, onlar gibi konuşmaya ve yaşamaya başlayan birey içinde bulunduğu kültürden hızla uzaklaşmaktadır. Öz kimliğinden kopmakta; ama hiçbir zaman olmaya çalıştığı birey de olamamaktadır. Bu durumda kendi kültürü ile başka bir kültürün ortasında sıkışıp kalan birey iki kültür tarafından da çoğu zaman kabul görememekte ve böylece yok olup

gitmektedir. Konfüçyüs, bir ülkeyi yönetebilmek için öncelikle o ülkenin dili üzerinde hâkimiyet kurulması gerektiğini söyler (Yılmaz, 2010: 14). Siyasi anlamda da bu kadar etkili olan dil, üzerinde önemle durulması, eğitim politikalarında öncelikli olarak yer verilmesi gereken oldukça önemli bir konudur.

Bireyin öğrenim yaşantısında ve bir kimlik oluşturmada oldukça önemli olan dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bireyin düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumun kültür ortamına katmak, dilini sevdirmek ve benimsetmek anadilinin işlevsel ve etkili bir şekilde öğretilmesi ile gerçekleşebilir (Önkaş, 2010: 122). Ana dilini gerektiği gibi kullanabilen birey kendini ifade etmek için kullanacağı kelimeleri seçmede zorlanmayacak, daha rahat bir üslup kullanabilecektir. Kendini doğru ifade eden birey daha rahat iletişim kurabilecek, dilin zenginliklerinin farkına varmaya başlayacaktır. Böylelikle bir dil bilinci oluşacak ve ana dilini sevmeye başlayacaktır. Bu durum hemen akıllara nasıl bir dil eğitimi sorusunu getirmektedir. Dil eğitimi öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu yüzden ana dili dersleri bilgi verme dersi değil beceri ve alışkanlık kazandırma dersleri şeklinde verilmelidir (Önkaş, 2010: 121). Dil ediniminin hayatın kendisini oluşturduğu ve bunun hayatın içinden olaylarla kazanılabileceği gerçeği unutulmamalıdır. Günlük yaşamdan örnekler içeren etkinlikler oluşturulmalı, bireye en tanıdık gelen olaylar, nesneler ve varlıklarla donatılmış öğretim - öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Sadece dil bilgisi kurallarından oluşan bir eğitim anlayışını benimsemek, çağın oldukça gerisinde kalmak, yaratıcılığı, fikir üreticiliğini yok etmek demektir. Ana dili öğretimi bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda dil öğretimi gerçekleştirilirken toplumun yaşadığı kültür de öğretilmelidir (Erdem, 2007: 24). Bu sayede çocuk dilini en iyi şekilde öğrenebilecektir. Dilin ifade gücünü keşfeden çocuk, dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirmek adına çok daha etkin bir anlama ve anlatım gücüne sahip olacaktır.

Anlama ve anlatma bir dil becerisidir. Eğitim almış bir bireyde aranan özelliklerden birisi de istediklerini, duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edebilmesidir. Dili bilmek demek o dilde anlama ve anlatma becerilerini gerçekleştiriyor olabilmek demektir. Bireyler bu becerileri gerçekleştirebilmek için sözlü ve yazılı iletişimden yararlanırlar (Özkara, 2007: 3). Dinleyerek ve okuyarak

olayları, konuları ya da kişileri zihnine alan birey, bunları zihninde belirli işlemlerden geçirdikten sonra yazarak ve konuşarak karşısındakine aktarır. Anladıklarını, anlatma gereksinimi hisseder. Zihnindekileri bu yolla pekiştirir. Bireyin okuma ve yazma becerilerini iletişim kurarken başarılı bir şekilde kullanabilmesi günümüzde dil öğretiminin temel amaçlarından birisidir. Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek adına yirmi birinci yüzyılda dil öğrenme ve öğretme araçlarının önemi oldukça artmıştır (Akyol, 2003: 53). Düzgün okuma yapabilen, okuduklarını anlayabilen, karşısındakini dinleyebilen, dinlediklerini doğru bir dil kullanarak karşısındakine aktarabilen, konuşurken dilin zenginliklerinden faydalanabilen, etkili bir yazı dili kullanabilen bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin hedefleri arasındadır.

Dil eğitimi verilirken ana dilin etkinlik alanları; okuma, yazma, dinleme, konuşma birlikte öğretilmeli, dil bilgisi kuralları da bu etkinlik alanları içerisinde verilmelidir. Etkinlik alanları içerisine yerleştirilmeden, ayrıca işlenen bir dil bilgisi eğitimi, dersleri kuru ve sıkıcı hale getirmektedir. Dil eğitiminde öğretmen, öğrencilerin dili bir düşünme ve iletişim aracı olarak doğru ve etkili kullanmalarını sağlayacak ortamlar hazırlamalıdır (Sever, 2002: 194). Bu durumda öğretmenlere oldukça büyük görev düşmektedir. Dili aktif bir şekilde kullanabilmeleri için öğrencilerine yaratıcı, özgün, üretken olabilecekleri sınıf ortamları hazırlamaları gerekmektedir. Farklı materyallerden yararlanılmalı, hayal gücünün sınırları zorlanmalı, çoklu zekâ kuramına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir ders işleme anlayışı benimsenmelidir.

Dil eğitimi için; derslerin daha zevkle işlendiği, hayatın içinden gelen örneklerden yararlanıldığı, tüm öğrencilerin etkin bir biçimde dersin içinde olduğu, her birinin öğrenirken keyif aldığı ve istekle katılımda bulunduğu öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Dil eğitimi sadece bilgi aktarma eğitimi değil; uygulama, düşünme, konuşma ve tartışmaya yönelik bir eğitim olmalıdır. Bu sebeple metin çözümlemesi bu ders için vazgeçilmez bir çalışmadır. Metinler aracılığıyla bireye irdeleme gücü, dilin inceliklerini tanıma, eleştirel okuma, düşüncelerini açıklama yeteneği kazandırılabilir (Tezcan, 1983: 76). Gerek Türk edebiyatı gerekse Dünya edebiyatı bu anlamda zengin metin örnekleri ile doludur. Okullarda önemli yazarların elinden çıkmış metinler vasıtasıyla başarılı bir dil eğitimi gerçekleştirilebilir. Seçkin metin örneklerinden yola çıkılarak hem dil kuralları, hem de karakter gelişimi için önemli değerler kolaylıkla aktarılabilir.

Bireyin dilden en etkili şekilde yararlanabilmesini sağlamak için öncelikli olarak önem verilmesi gereken konu eğitimidir. Etkili bir dil eğitimiyle ne istediğini bilen, istediklerini en iyi şekilde ifade edebilen, düşünen, düşündüklerini aktarabilen bireyler yetiştirmek olanaklıdır. Böyle bireylerden oluşan bir toplum kültür ve medeniyet seviyesinin üst düzeyinde yer alacaktır.

Ana Dili ve Türkçe Öğretimi

Bu bölümde “ana dili nedir, ana dili eğitimi nasıl olmalıdır, ana dilimiz olan Türkçenin özellikleri nelerdir ve nasıl bir dildir, ülkemizde ana dili öğretimi nasıl yapılmaktadır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Ana dili öğretimi.

Yaşanılan her an her saniye dünyaya bir bebek gelmektedir. Doğar doğmaz ağlamaktan başka bir dil belirtisi gösteremeyen bu bebeklerin her biri farklı ülkelerde farklı dilleri konuşan ailelerin bebekleri olarak dünyaya gelmekte; fakat büyüdükçe her biri kendi dilini öğrenmektedir. Kendi dilinde konuşmakta, okuyup yazmaktadır. Bu da akıllara bireylerin dili kullanmayı öncelikli olarak en yakın çevrelerinden öğrendikleri düşüncesini getirmektedir. Böylelikle de ana dili kavramı doğmaktadır.

Ana dili bir bireyin içinde doğup, büyüdüğü ailenin, çevrenin, toplumun konuştuğu dildir; fakat “ana dili” ile “ana dil” kavramları hep karıştırılmaktadır. Dilbilimciler ana dili için ilk başta yapılan tanımlamayı esas almaktadır (Sinan, 2006: 75). Bireyin doğduğu yerde konuşulan, onun ilk duyduğu kelimelerin oluşturduğu, büyüdükçe duyduğu kelimeleri kullanmaya başladığı dil bireyin ana dili kabul edilmektedir. Ana dil ise kaynaklarda birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil olarak kabul görmektedir (Hengirmen, 1999: 25 Aktaran: Sinan, 2006: 75).

Ana dili aynı topraklar üzerinde yaşayan milleti ortak bir kültür altında buluşturan, anneden ve yakın çevreden öğrenilen, bireyin yaşadığı toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. İnsanların birbirlerine olan sevgisini güçlendiren, en yakınındakilerle anlaşmasını sağlayan bir kodlama biçimidir. Kişinin diğer insanlarla iletişimini sağlayan en önemli vasıttır. Birey çevresinde olup bitenlere, gördüğü varlıklara, hissettiklerine, aklından geçenlere ana dilinin yeterliliği çerçevesinde anlam verebilir. Bireyin çevresinde duyduğu sözcükler, gördüğü varlıklar kendi ana dili çerçevesinde şekillenir. Kullandığı ilk sözcükler ana dili içerisinde yer alan

sözcüklerdir. Dolayısıyla bireyin düşünme biçimi, duyguları, hissettikleri, kişiliği kendi dili içerisinde şekillenir. Ana dili bilinci aynı ulus içerisinde bulunan insanlar arasındaki bağı kuvvetlendirir. Evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırır. İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar geçen sürede kendini gerçekleştirme çabası içerisinde. Bu çaba içerisinde ana dili eğitiminin bireyin bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi oldukça büyüktür (Sinan, 2006: 2-3). Bu nedenle ana dili öğretimi son derece önemlidir. Devletin bu anlamda eğitim sisteminden beklediği ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen bireyleri yetiştirmesi ve bireylerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlayabilmesidir.

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde çağa ayak uydurabilmek, zamanı yakalayabilmek adına bizim toplumumuzda da başka milletlerde de kendini geliştiren, okuyan, yazan araştıran, iletişim becerileri kuvvetli, kendisini en iyi şekilde ifade edebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Hatta sadece kendi dilini konuşan değil; kendi dilini ustalıkla kullanabilmenin yanında başka dilleri de etkin bir şekilde kullanabilen bireyler önemli yerlere gelebilmektedir. Günümüzde artık ülkeler arası diyaloglar söz konusudur. Bireyler eğitim, seyahat, iş amaçlı farklı ülkelere gitmekte burada kabul görmek için de o ülkenin dilini öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Gittikleri ülkelerde gerek iletişim kurabilmek gerek bu ülkelerde var olan durumu araştırıp, gelişmelerini takip edebilmek adına birey ne kadar çok dil biliyorsa toplumumuzda o oranda kabul görmektedir; ancak farklı dillerin öğrenimi öncelikli olarak bireyin ana dilini en iyi şekilde öğrenmiş olmasına bağlıdır. Ana dilinin bu özelliğinden yararlanılmasıyla ilgili deneysel çalışmalar da yapılmaktadır. Örneğin ana dili İspanyolca olan çocuklara Amerikan İngilizcesi öğretebilmek için çocuklar iki gruba ayrılmış, bir gruba önce kendi dillerinde bir dil eğitimi verilmiştir. Diğer gruba ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Sonra iki grupta da İngilizce eğitime başlanılmıştır. Amerika’da yapılan aynı yaş, aynı süre ve ortam koşullarına göre sürdürülen bu çalışmaya göre; ana dilinin temel kavram ve ilkelerini kavrayan küme İngilizceyi çok daha çabuk ve daha verimli bir şekilde öğrenmiştir. Amerika’da gerçekleştirilen bu çalışmanın benzeri İsveç’te yapılmış ve buradaki Finli çocuklara önce Fince öğretilmiş sonrasında İsveççeye geçilmiştir. Fince öğrenmeden doğrudan İsveççe öğrenimine başlayan sınıfta verim birinciye oranla daha düşük olmuştur (Özdemir, 1983: 23). Ana dilinin etkin kullanımı başka bir dil öğreniminde kolaylık

sağlamıştır. Yapılan bu iki çalışma da ana dilini iyi biliyor olmanın bir başka dil öğrenmek için ne kadar önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Ana dili öğretimi aileden başlayıp, toplumsal çevreye doğru genişleyen, doğumdan itibaren kendiliğinden işleyen ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir (Demir ve Yapıcı, 2007: 180). Her ne kadar kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olsa da ana dili öğretimi planlı ve programlı yapılmalıdır. Bilinçli olarak yapılan bir dil eğitimi bireye istendik davranışlar kazandıracak ve bireyde daha etkili bir dil bilinci oluşturacaktır. Ana dili öğretiminde amaç bireyin ana dilini kusursuz kullanabilmesi için dilin kurallarını ve dil becerilerini öğretmek, dil yanlışlarından kendisini korumasını sağlamaktır. Bunun için etkili bir ana dili eğitimi şarttır. Bu eğitim kullanılan dilden, kendi dilinin işlendiği metinlerden yola çıkılarak yapılmalıdır (Aytaş ve Çeçen, 2010: 80).

Gerek dil eğitimi gerekse ana dili eğitiminde karşımıza çıkan ve savunulan tamamen bireyin ön planda olduğu, bizzat eğitime katılarak, yaparak ve yaşayarak yapılandığı bilgilerden oluşan bir eğitimidir. Bu eğitimin temelini ise o dilde yazılmış, metinler oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamen kendi hayal güçleri, yaratıcılıkları ya da yaşamışlıklarından yola çıkarak yazdıkları kendi metinleriyle de bu dil eğitimi üst noktalara varacaktır.

Türkçe öğretimi.

Millet olmanın en büyük göstergelerinden biri olan dil durağanlıktan uzak, sürekli gelişim gösteren bir yapıdadır. Türk dili de zaman içerisinde çeşitli değişiklikler göstermiş; tarihi, sosyal gelişimlere bağlı olarak zamanla farklılaşmalara gitmiştir. Bu gelişimler doğrultusunda da değişmeye devam edecektir. Bugün Türk dili 220 milyon konuşuru ile Moğol, Mançu- Tunguz dillerinin de içinde yer aldığı Altay dil ailesinin bir koludur. Türk dili yazı tarihinin, VII. ve VIII. yüzyıllarında yazılmış olan Orhon Yazıtları ile başladığı kabul edilmektedir; fakat yapılan araştırmalar Türkçenin yaşının daha eskilere dayandığını, nerdeyse Sümerceyle eşit olduğunu göstermektedir (Akalin, 2011: 196).

Türk Dili Altay dil ailesinin en çok kullanılan dili durumundadır. Akalin Türk Dili: Dünya Dili adlı makalesinde (2011: 197); ünlü Türkolog A.H. Vambery'in 19. yüzyılda çıkmış olduğu bir gezi sırasında Türk dilinin yayılma alanını bizzat gördüğünü ve Balkanlar'dan Mançurya'ya kadar seyahat edecek bir kişinin Türk dilini biliyor

olması halinde bu yolculukta hiç zorlanmayacağını, kolaylıkla burada yaşayan halkla iletişim kurabileceğini söylediğini belirtmektedir. Günümüzde burada yaşayan Türk sayısı oldukça fazladır. Ayrıca Türkçe bugün 220 milyon konuşuru ile Dünyada en çok konuşulan diller sıralamasında da Çince, İngilizce, İspanyolca ve Hintçeden sonra beşinci sırada gelmektedir (Akalın, 2011: 202). Türk dilinin konuşulma alanına bakıldığında hiç azımsanmayacak bir büyüklükte olduğu görülmektedir. Başka toplumlar tarafından bu kadar ilgi gören bir dili konuşuyor olmak son derece gurur vericidir.

Yüzyıllarca varlığını sürdürmüş bir imparatorluk dili olarak Türkçe atasözleri, deyimleri, söz varlığı ile oldukça zengin bir dildir. Yöreden yöreye değişiklik gösteren masallar, efsaneler, türküler zengin bir dil varlığının göstergesidir. Bu söz varlığının farkında olan, onu kullanabilen ve sahip çıkabilen bireyler yetiştirmek bugün eğitim sisteminin temel görevi olmalıdır. Bireyin Türkçeyi kullanmadaki başarısızlığı onun yaşam boyu toplumsal ilişkilerde başarısız olmasına neden olacaktır. Bu durum bir ulusun geleceğine etki eden başarısızlıktır (Demir ve Yapıcı, 2007: 185). Toplumu oluşturan bireylerdir. Toplumu oluşturan bireyin bu anlamdaki başarısı aynı zamanda toplumun da başarısıdır. Dili kullanabilme açısından başarı gösteren bireylerden oluşan bir toplum daha sağlam durabilecek, yarınlara daha emin adımlarla ilerleyebilecektir. Okullarımızda buna yönelik dil eğitimi verilmeli ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar desteklenmelidir. Yıllara bölünerek iyi düzenlenmiş bir dilbilgisi eğitiminin yanı sıra sözlü ve yazılı anlatım yeteneğinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir (Aksan, 2005: 155). Öğrencilere Türkçe derslerinde kendilerini ifade edebilecekleri alanlar yaratılmalı, yaratıcı ürünler sergileyebilmeleri için ortam hazırlanmalıdır. Dil öğrenmenin önemi ve gerekliliği üzerinde durulmalı; bu konunun büyük önem arz ettiği onlara hissettirilmelidir. Dilimizin kurallarının öğretiminde, bu kuralların davranış ve alışkanlığa dönüştürülmesinde, Türk ve Dünya edebiyatından seçilen öğrenci düzeyine uygun metinlerden de yararlanılmalıdır. Ana dilini bilinçli kullanan, sorgulayan, eleştiren, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde uygun metin türüyle öğrencilerin karşı karşıya getirilmesi oldukça önemlidir (Kolaç, 2009: 600). Metinler aracılığıyla dile dair önemli değerler verilmelidir. Onlardan metinler oluşturmaları istenerek, hem düşündüklerini, iç dünyalarındakini hem de dile dair öğrendiklerini oluşturdıkları metinler aracılığıyla ortaya çıkarabilmeleri sağlanmalıdır.

Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programında (2009b: 5) yer alan *“Türkçe eğitimi sonucunda duygular, düşünceler, tasarılar ve izlenimler, belli bir amaca yönelik olarak başkalarına söz veya yazılı anlatılabilmelidir. Çünkü çağımızdaki toplumsal yaşayış, başkalarını anlamak kadar, kendimizi anlatmayı da zorunlu kılmaktadır.”* ifadesinden yola çıkılarak Türkçe öğretimini milli bilinç edinmiş, evrensel değerlerle çevrili bir eğitim sisteminin Türkçe öğretiminde ne kadar etkili olacağı açıktır. Karmaşık duyguları bir arada barındıran, milyonlarca düşünceyi içinde biriktiren insanın iç dünyası düşünüldüğünde; bireyi tanımak, onu anlamak adına dilin gücünden yararlanılması son derece önem taşımaktadır.

Günümüzde okullarımızda Türkçe öğretiminin amaçlarına anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılmakta, bu etkinlikler dilbilgisi konularındaki yazım, sözcük ve tümce bilgisi gibi çalışmalarla desteklenmektedir. Bunu sağlama konusunda üzerine önemli roller düşen öğretmenin etkili bir iletişimci özelliğine sahip olması gerekmektedir (Demirel, Koç, Topbaş, Odabaşı, Namlu, Yangın, Müftüoğlu, 1998: 13). Yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte bütün bu özelliklere sahip olan öğretmenin öğrencilere iyi bir rehber olması beklenmektedir. Eskiden sınıfta etkin olan öğretmen günümüzde ders öncesi hazırlık aşamasında daha etkin çalışan konumdadır. Bu yüzden kaynaklara ulaşmada pratik olma, farklı etkinliklere yer verme, öğrencilerinin her birinin hazır bulunuşluklarını dikkate alarak etkinlikler hazırlama bir öğretmenden beklenenlerdir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde öğrencinin ön planda olduğu, derste aktif bir katılımcı olarak bulunduğu bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Metin seçimlerinde çocuğa görelik ön planda olmalı, ders kitapları bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı

Ülkemizin en önemli ihtiyacı olan ne istediğini bilen, üreten, yaratıcı, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi iyi planlanan ve sağlıklı çalışan bir eğitim sistemi ve bu doğrultuda hazırlanmış bir programla mümkündür. Bugün birçok ülke bu durumun farkında olduğundan eğitim sistemlerinin geliştirilmesini, devletin öncelikleri arasına almıştır.

Yaşam sürekli bir değişim içerisindedir. Bilim ve teknolojinin durmadan ilerlemesiyle ihtiyaçlar, hayattan beklentiler de farklılaşmaktadır. Çağa ayak

uydurabilmek, yenilikleri daha yakından takip edebilmek, zamanın ritmini yakalayabilmek adına birçok alanda yenilikler yapıldığı gibi eğitim sistemlerinde de zamanla ülkemizde de yeniliklere gidilmektedir. 2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programıyla ilköğretimde okutulan Türkçe dersinde de değişiklikler yapılmıştır. Daha önceleri uygulamada olan Türkçe dersi ile yeni program arasında amaçlar, konular, öğretme – öğrenme durumları, temel alınan yaklaşımlar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi ile birlikte metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 13). Geliştirilmesi hedeflenen becerilere bakıldığında her birinin üst düzey beceriler olduğu ve bu becerileri kazanmada bireyin daha aktif bir şekilde rol alacağı görülmektedir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak hazırlanan yeni Türkçe programında Türkçe öğretiminin amacı;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkin kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,

- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, milli duygu ve düşünceleri güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerde Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırma şeklinde belirlenmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 12).

Bu amaçlara bakıldığında Türkçe öğretim programının öğrenciyi merkeze aldığı ve onun yaratıcılık, iş birliğinde bulunma, sorun çözme, girişimcilik, gibi becerilerini de geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Böyle bir programda yetişen öğrencilerin ne istediğini bilen, istediklerini doğru bir şekilde ifade edebilen, geçmişinden ders alabilen, geleceğe daha umutla bakabilen, diğer bireylerle her açıdan iyi ilişkiler kurabilen bireyler olmaları beklenmektedir.

Programda yer alan öğrenme alanları.

Dil öğrenimi ailede başlar, çocuğun etkileşimde bulunduğu sosyal çevrede ise gelişimini sürdürür. Okul çağına gelen çocuk bu duruma okul süreciyle birlikte devam eder. Böylelikle dil öğrenimi daha sistemli bir hâl alır. Bir yandan dilin kullanımı gelişirken öbür yandan dilin kullanımı ile çocuğun iletişim becerileri gelişir.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri dil sayesinde gerçekleşmektedir. Dil öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermelerine, farklı bakış açıları kazanmalarına büyük katkı sağlamaktadır.

Birey açısından bu kadar önemli olan dil eğitiminin Yalçın'a (2002: 33-34) göre dört temel hedefi vardır:

- a. Bireyin algılama becerisini geliştirmek,
- b. Bireyin iletişim becerisini geliştirmek,
- c. Bireyin öğrendiklerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlamak,
- d. Bireyin planlama becerisini geliştirmek.

Söylenilenleri doğru anlamlandıran birey karşısındaki ile iletişimi doğru bir şekilde kuracaktır. Doğru bir iletişim ise kişilerin kendini rahat hissetmesi ve böylelikle kendini daha rahat ifade edebilmesi demektir. Doğru iletişim kurabilen bireyler yetiştirebilmek adına 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı bu zamana kadar hazırlanan programlarda öncelik verilen geleneksel anlayışın tamamen dışına çıkmış, tümleşik dil becerilerini birbirinden ayırık bir biçimde ele almıştır. Bu beceriler dinleme,

konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu şeklinde beş farklı öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur (Çebi ve Durmuş, 2012: 111). Yeni İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ile var olan dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunu adı altında beşinci bir beceri eklenmiştir. Her birinin birbiri için oldukça önemli olduğu, birbirlerinden bağımsız düşünülmemeyeceği; fakat bütün dil becerilerinin üzerinde özenle durulması gerekliliği belirtilmiştir.

Ünlü eğitimci Edgar Dale ve arkadaşları 1970'lerin başında altı temel dil becerisinden bahsetmiş, bildiğimiz dört temel dil becerisine gözlemleme (observing) ve görüntüleştirme (visualising) gibi iki yeni beceriyi daha eklemiştir; fakat Dale ve arkadaşları bu temel becerileri asla birbirinden ayrı tutmamışlardır. Zamanla bu iki beceri yeni öğrenme alanları olarak kabul görmüş ve pek çok ülkede birbirlerinden ayrık olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Çebi ve Durmuş, 2012: 113).

Türkçe Öğretim Programına göre ilköğretim basamağından mezun olan bir öğrencide okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerinin kazanılmış olması beklenmektedir. Dil gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dil becerilerinin gelişimi bilişsel gelişimle ilgilidir. Her insanda elbette bütün becerilerin aynı düzeyde gerçekleşmesi beklenemez. Kimi insan yazılı anlatımda kimisi sözlü anlatımda daha başarılıdır; fakat bir becerideki gelişme diğer becerileri de olumlu yönde etkilemektedir (Coşkun, 2005: 32).

Dinleme.

Doğumuyla yaşama merhaba diyen birey, ana diline ait ilk bilgilerini dinleme yoluyla edinmeye başlar. Bu açıdan baktığımız zaman dinleme dil öğrenim sürecinin temelini oluşturmaktadır (Temur, 2010: 305). Yeni doğan bir bebeğin çevresindeki sesleri duyduğu, bu seslere verdiği tepkilerden anlaşılır. Sese yönelmesi, dikkatini sesin geldiği tarafa yöneltmesi ya da o yöne doğru fırlattığı bir bakış onun sesi algıladığını göstermektedir. İlk etapta bu bir dinleme değildir. Sesleri duyma, işitmedir; çünkü dinleme istemli olarak yapılan bir eylemdir. Dinlemenin içinde kendini verme, dikkatini yoğunlaştırma ve dinlenen metinden kendince önemli olanları seçip alma vardır. Günlük hayatta en çok kullanılan öğrenme alanı olan dinleme duyulan seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından meydana gelmektedir (Türkçe Dersi

Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 14). Sesin işitilmesi ile başlayan süreç dikkatin yoğunlaştırılması ile devam etmektedir. Bireyi ilgilendiren, onun dikkatini çeken sesler seçilmekte ve bu seçilen uyarıcılar beyinde bir dizi işleme tabi tutulmaktadır. Anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek kişinin zihin yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Bu süreçte yeni bilgi eski bilgilerle ilişkilendirilmekte ve zihinde kendine bir yer edinmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 14).

Dinleme özel bir çaba gerektiren bir beceridir. Bireyin gayreti olmadan kendiliğinden oluşabilecek bir beceri değildir. Gün içerisinde çevrede duyulan trafiğin sesi, kuşların cıvıltısı, şehir kalabalığının gürültüsü sürekli duyulan seslerdir. Bu sesler çoğu zaman duyulur; ama kulak verilmezse fark edilmezler. Sadece istemli bir dinleme ile kuş seslerinin cıvıltısından huzur duyulabilir ya da trafikteki bir arabanın sesi, bir motordan ayrılabilir. Dolayısıyla dinleme ve işitme birbirine karıştırılmamalıdır. İşitme istemeden de gerçekleştirilebilirken; dinleme yalnızca amaçlı yapılabilen bir beceridir. İşitme, dinlemenin başlangıcında yer alan bir ögedir. Dinleme anlam kurmaya bağlı bir etkinliktir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamada gerçekleşir (Wolvin ve Coakley, 1985 Aktaran: Akyol, 2008: 2). Bu üç aşamanın düzgün bir şekilde tamamlanmasıyla doğru bir dinleme yapılmış olur. Dinlenenlerden anlam çıkarılabilir. O halde dinleme öğrenilebilir ve öğretimle geliştirilebilir bir beceridir.

İnsan yaşamında en fazla yer tutan beceri olan dinleme okul öncesi dönemdeki ilk ana dili etkinliğidir. Aile, okul, iş yaşantısında sağlıklı bir iletişim kurabilmenin temeli dinleme becerisinin kazanılmış olmasına bağlıdır. Bireylerin gelecekteki yaşamlarının kalitelerini arttırmak açısından bu becerinin okul ortamında özümsemesi gerekmektedir (Aytan, 2011: 27). İyi bir dinleyici iletişimin olmazsa olmazıdır. Konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek için öncelikle kazanılması gereken temel beceri dinleme becerisidir. Bu durum eğitim ortamında dinleme becerisine ne kadar çok önem verilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Dinleme günlük hayatın içinde; alış verişte, okulda, işte çok sık kullanılan bir beceri olmasına rağmen çok başarılı olunan bir alan değildir. Bugün insanların arasındaki iletişim kopuklukları, aile içi kavgalar, geçimsizliklerin çoğu birbirlerini anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Birbirini anlamamalarının temelinde çoğunlukla birbirlerini dinlememeleri yatmaktadır. Dinleme eğitimiyle hedeflenen

bireyleri etkili birer dinleyici yapmaktır. Bunu sağlayabilmek için dinlemenin önemli olduğu, yaşamda insanın karşısına çıkabilecek durumlar belirlenmeli ve dinleme eğitimi ile ilgili bir plan ve program hazırlanmalıdır. Bu şekilde dinleme ile ilgili yıllardır süren ihmal de ortadan kaldırılabilir (Doğan, 2007: 29). Dersi dinleme, konferans veren bir konuşmacıyı dinleme, arkadaşı dinleme, müzik dinleme her biri farklı teknikler gerektiren dinleme türleridir. Bu nedenle öncelikli olarak dinlemedeki amaç belirlenirse uygulanacak olan yöntem ya da teknik daha doğru belirlenecektir. Genel anlamda bakıldığında okullarda bu doğrultuda yapılabilecek çalışmalar dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olmak üzere üç grupta toplanabilir. Dinleme öncesi kullanılan stratejiler; metni önceden tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir. Dinleme esnasında dinlediklerinden daha iyi bir anlam çıkarmak için not alma, vurgu ve tonlamalara dikkat etme gibi stratejiler uygulanabilmektedir. Dinleme sonrasında ise birey dinlediklerinin ne kadarını anladığını test etmek için soru sorma, notlarına göz gezdirme gibi stratejiler kullanabilmektedir (Temur, 2010: 310).

Konuşma.

Konuşma, dili kullanarak duygu ve düşünceleri, bilgileri, gözlemleri anlatma işidir. İnsanın iç dünyasının dışa vurumudur. Evde, okulda, sosyal ilişkilerde kullanılan temel becerilerden olan konuşma ile duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu süreçte öncelikle bilgiler gözden geçirilmekte ve konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz – sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Böylelikle düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hece ve seslere dökülerek aktarılmaktadır (Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 15).

Sadece insana özgü bir meziyet olan konuşma, insanlar için bir tür rahatlama mekanizmasıdır. Dinleme ile başlayan iletişimin devamı için oldukça önemli bir beceridir. İnsanın kendisini ifade edebilmesinin bir başka yoludur.

İlköğretim Türkçe Sözlükte (2011: 379) konuşmak eylemi, bir dilin kelimeleriyle düşüncelerini anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konuda karşılıklı sohbet etmek, söylev vermek, konuşma dili olarak kullanmak, düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak, belli bir biçimde söylemek şeklinde tanımlanmaktadır.

Bugün düşüncelerin aktarılmasında önemli bir araç olan konuşma ile insanoğlu birbirini etkilemeyi başarabilmektedir. İş alımlarında yapılan mülakatlarda işi almak için gelenlerin büyük oranda konuşmalarına, kendini ifade edebilme düzeylerine bakılmaktadır. Pazarlamacılık sektörünün temeli konuşma ve konuştuklarıyla ikna etme becerisi üzerine kuruludur. Birçok iş alanı düzgün ve etkili konuşmayı gerektirmektedir. İnsan yaşamında yeri oldukça büyük olan konuşmanın sağlıklı yapılabilmesi öncelikli olarak ailede, sonrasında ise okullarımızda verilecek etkin konuşma dersleriyle mümkün olacaktır. Karşı tarafa aktarılmak istenen mesajın ses organları aracılığıyla karşı tarafın zihninde de kendi zihnindeki şekliyle oluşması, konuşmacının amacını oluşturur. Sağlıklı bir iletişim için konuşmacının söylediklerinin dinleyici tarafından tam olarak anlaşılması gerekmektedir. Konuşanın anlatmak istediğini tam ve doğru olarak ifade ettiği, dinleyenin eksiksiz anladığı konuşma, gerçek konuşmadır (Doğan, 2009: 193).

Konuşma insanın kendini ifade edebilmesinin en kolay yolu olarak görülmektedir. Düşünceleri açığa çıkartırken kelimeleri özenle seçmek, doğru kelimeleri belirlemek, ses tonunu ayarlamak, dinleyici ile göz kontağı kurmak etkileyici bir konuşma için oldukça önemlidir. İnsanları dilden çıkan kelimelerin güzelliğiyle etkilemek mümkündür. Konuşmanın insanın başarısını etkileyen iş ya da özel yaşantısında onun yerini belirleyen, bireyler ve birey – toplum ilişkisini sağlayan sözlü iletişim aracı olduğu düşünüldüğünde; tarihte önemli yer edinmiş insanlar etkili hitabetleriyle, güzel konuşmalarıyla toplumları arkalarından sürükleyip, büyük başarıları imza attıkları görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Konuşma becerisi için dinleme becerisi oldukça önemlidir. Birey dinlediklerinden yola çıkarak, ya da dinlediklerini örnek alarak konuşmasını gerçekleştirir. Dinleme ile doğrudan bağlantılı olan konuşma becerisinin eğitim yoluyla etkili bir hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu alanda öğrencilere kazandırılacak temel beceriler; öğrencilerde doğru ve akıcı bir konuşma sağlayabilmek, öğrencilerin kendilerini en etkili şekilde ifade edebilmeleri için en uygun kelimeleri seçerek düzgün cümleler kurabilmelerini gerçekleştirebilmektir. Vurgu ve tonlamalara, yazım kurallarına dikkat ederek konuşabilmelerini sağlayabilmektir.

Her birey herhangi bir eğitim kurumuna devam etmese de çevresindeki insanların etkileriyle kendi anadilinde konuşabilir; fakat bu konuşmaların etkili ve istenilen düzeyde olması için bireyin mutlaka iyi planlanmış konuşma eğitimi alması

gerekmektedir. Çocuklar konuşma eğitimini ilk olarak ailelerinden alırlar. İleride istendik bir konuşma eğitimi kazandırabilmek adına çocuğun ilk karşılaştığı konuşma durumları büyük önem taşımaktadır. Aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir; çünkü ailelerin çocuklarının konuşmalarına gereken özeni göstermeleri gerekmektedir. Bu şekilde aileden destek gören çocuklar doğru ve etkili bir Türkçe kullanmayı öğrenebilirler.

Arkadaş çevresi de çocuğun konuşmasını etkileyen faktörlerdendir. Aileler çocuğunun arkadaşları konusunda dikkatli olmalı, konuşmasını olumlu yönde etkileyebilecek kişilerle arkadaşlık kurmaları için onlara yardımcı olmalıdır. Ailelerin Türkçe bilmemesi veya Türkçeyi etkili ve doğru kullanamaması durumunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Her şeyden önce öğretmenin telaffuz ve diksiyonunun çok düzgün olması gerekir; çünkü öğretmenin dinleyen öğrenci kendisine onu örnek alacaktır. Bu yüzden öğretmenlerimize üniversite yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları hakkında iyi bir eğitim verilmelidir (Uçgun, 2007: 60).

Okuma.

Okuma, bireyin okula başlamasıyla beraber kazanmaya başladığı bir beceridir. Belirli bir hazır bulunuşluk gerektirmektedir. Birey evde ailesiyle, sonrasında okul öncesi eğitimle kazandığı bu hazır bulunuşluk neticesinde ilköğretime başlar başlamaz okuma becerisi ile karşılaşır. Okuma, bilişsel davranışların psikomotor beceriler ile ortak çalışarak yazılı sembollerden anlam çıkarılması işlemidir (Demirel, 1999b: 133). Öğrenme alanları içerisinde zihinsel gelişime en büyük katkıyı sağlayan okuma becerisidir. Uzun bir uğraş gerektirir. Okula yeni başlayan bir öğrenci için ilk etapta üst düzey bir beceriyi edinmek kolay olmamaktadır. Öncelikli olarak öğrencide yeni başladığı okulda ilk defa karşılaştığı bu beceriye karşı ilgi ve istek uyandırılması oldukça önemlidir. Neden, niçin okuması gerektiğini bilen birey okumak için kendiliğinden bir çaba sarf edecek, bu durum büyük oranda okumayı hızlandıracaktır.

Okuma sürecinde okunanlar zihinde kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılıp, beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılmakta ve ilgi alanına göre gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz – sentez yapma,

problem çözüme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle yapılandırılmakta ve anlamlandırılmaktadır (Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 16). Bu anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri etkili olmaktadır. Bu durumda her okuma bir sonraki okumalar için temel oluşturmakta ve daha iyi, daha anlamlı okumalara zemin hazırlamaktadır.

Göz ve beyin arasında dikkatli işbirliği gerektiren okuma, oldukça kapsamlı ve karışık bir eylemdir. Okuma için harflerin anlattığı fikirlerin tamamen anlaşılması gerekmektedir (Sillars, 1995: 103). Okumayı öğrenen bireyin sadece okuması değil; okuduklarından anlam çıkarması da önemlidir. Bireyin okuduğu metinden hiçbir anlam çıkaramaması, okuduklarının zihninde çağrışım yapmaması doğru bir okuma yapılmadığını gösterir; çünkü okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılama gerektirir. Bu yüzden ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması çok önemlidir. Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama sağlıklı bir okuma için diğer gerekliliklerdir (Akyol, 2008: 29).

Okuma eğitimi bugün bireyler devam ettikleri eğitim basamağında almaya başlamaktadırlar. Öğretmen rehberliğinde yapılan okuma çalışmaları için okullarda vazgeçilmez kaynak; kitaptır. Bu yüzden okullarda okutulacak kitapların içinde bulunan metinler okuma eğitiminin olmazsa olmazıdır. Dayıoğlu'na (2000: 522-534) göre ailede başlayan ve yaşam boyu sürecek olan dil öğrenimi yaşamın içinden gelen güncel, renkli, çağdaş roman, öykü ve şiirlerle sağlanabilir. Çocuğa dil disiplini veren bu tür kitaplar, çocuğun kelime dağarcığını geliştirir. Düzgün konuşma, düşünce üretme, değişik insan tiplerini tanıma olanağı sağlar. Bazen çocuğun en yakın arkadaşı olur, ona yol gösterir. Bilmediği dünyaların kapılarını açar ve ona farklı hayatlardan kesitler sunar. Yeni bilgi ve fikirler edinmesini sağlar. Okuduğu kitaplar aracılığıyla yaşamı bir zihin süzgecinden geçirmiş olan çocuk, kendine özgü görüş ve yorumlar geliştirir ve aynı zamanda bu yolla düşünce örgüsünü de yeniden düzenlemeye başlar (Ferah, 2005: 27).

İyi bir dil eğitimi için zengin bir kelime dağarcına gereksinim duyulmaktadır ve bunun da ancak çocuk kitapları ile gerçekleşebilmesi olanaklıdır. Çocuğun okuma eğitimi için bu kadar önemli olan kitapların doğru seçimi ise büyük önem taşımaktadır. Gerek çocuğun okuduğu öykü ve masal kitapları gerek okul kitapları itinayla seçilmeli, çocuğun dil becerilerinden okuma alanına yaptığı katkı göz ardı edilmemelidir.

Okuma becerisinin aynı zamanda yazma becerisi ile de yakın bir ilişkisi vardır. Okumayı bilmeyen birisinden yazmayı bilmesi beklenemez. Dolayısıyla bireye yazma becerisinin kazandırılabilmesi için öncelikle okuma becerisi kazandırılmalıdır. Bu iki beceri birbirini takip eden iki dil becerisidir (Coşkun, 2005: 33).

Görsel okuma ve görsel sunu.

Görsel okuma ve görsel sunu, 2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programında ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, değer ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Öğrencilerin duyu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 18).

Günlük yaşantıda hayatı yönlendiren, kuralları gösteren, gidilecek yolu, yapılacak işi bildiren birçok sembol ve işaretle karşılaşmaktadır. Teknolojinin getirmiş olduğu hızlı yaşam tarzıyla birlikte bilgiye ulaşmadaki hız da önem kazanmıştır. İnsanlar artık bilgiye ulaşmada en pratik, en hızlı yolu kullanmaktadır. Günümüzde görseller hızlı bilgi akışı sağlayan araçlardır. Görsel okuma ise kelimeleri kullanmanın yanı sıra resimler, fotoğraflar, çizimlerle iletişim kurmanın bir başka yoludur. Hatta çoğu zaman görseller sözlü anlatımdan daha etkili sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin bir trafik kazası resmi acı çekmeyi yazılı anlatımdan çok daha çabuk ve etkili bir şekilde anlatabilmektedir (Sillars, 1995: 16). Bazen bir konuyu öğrencilere uzun uzadıya anlatmaktansa gösterilen bir resim veya karikatür daha etkili olabilmektedir ya da anlatılan bir konunun toparlanması ve akıllarda kalıcı bir hale gelmesi için son olarak gösterilen konunun görselleştirilmiş hali öğrenci üzerinde büyük etki bırakabilmektedir.

Resim, fotoğraf, karikatür, grafik ve tablo gibi görsellerle sürekli iç içe yaşadığımız hayatta, bu gördüğümüz her türlü uyarıcı ilk öncelikle beynimizde duyu kayıta yerini almaktadır; fakat bunlardan ilginizi çekenler, dikkatimizi yoğunlaştırdıklarımız beyinde bir işleme sokulmaktadır. Algıda seçicilik dediğimiz bu olay sayesinde her türlü bilgiyi değil, ihtiyacımız olan duyu kayıta anlamlandırmaktayız. Bu anlamlandırma sürecinde geçmişte yaşananlar ve ön öğrenmeler önemli bir yer tutmaktadır (Çam, 2006: 21).

Birçok bilginin, mesajın artık görsellerle verilmeye çalışıldığı günümüzde görsel okuma ve sunumun önemi iyice artmıştır. İyi bir görsel okuma ve görsel sunu eğitimi almış bir birey izlediği reklamları, mesaj içerikli karikatürleri, resimleri, reklam panolarını, afişleri daha iyi anlayarak okumakta ve gerekli gördüklerini içselleştirmektedir. Günlük yaşantıda iletişim içinde bulunduğu radyo, televizyon, gazete, internet gibi kitle iletişim araçlarıyla her gün verilen mesajları analiz edip, değerlendirebilmektedir. Bütün bunlar görsel okuma becerisini etkili kullanabilmek ve eleştirel düşünme becerileri ile bu mesajları anlamlandırabilmekle gerçekleşmektedir (Akyol, 2008: 111). Teknolojinin gelişmesine de bağlı olarak değişen hızlı yaşam tarzı, çağın gerektirdiği hızlı düşünme, hızlı karar verme, zamanı etkili ve verimli kullanma günümüzde yazıdan daha çok görsel okuma becerisini etkili bir şekilde kullanabilmeyi gerektirmektedir.

Okullarda dersleri daha renkli hale getirmek, öğrencinin derse ilgisini çekmek, sadece kulağa değil göze de hitap etmek için görsellerden yararlanılmalıdır. Her çocuğun farklı öğrenme stili olduğu düşünüldüğünde görsellerin dersin bir parçası olması kaçınılmazdır. Bilgiyi daha derli toplu vermesi, daha akılda kalıcı olması görselleri dersin kullanışlı materyalleri haline getirmektedir. İlköğretim öğrencisi somut düşünme aşamasında olduğu için görsel öğelerin bu yaş öğrencisi için düşünme ve anlatma kabiliyetlerini besleyici bir yanının olduğu görülmektedir. Dilimizin öğretimi sırasında görsel öğelerden sadece okuduğunu anlamada değil, yazma çalışmaları yapılırken de yararlanılabilmektedir. Yazılması istenilen konu ile ilgili resimlerin gösterilmesi ya da birbirini izleyen resimlerden yola çıkarak bir yazı oluşturulması öğrencilerin yaratıcı yazma yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Kırbaş ve Orhan, 2011: 707). Buradan da anlaşılmaktadır ki görsellerle desteklenmiş bir eğitim sadece anlatımdan oluşan, sık bir eğitimden daha çok verimli olmaktadır.

Görsel okumanın yanı sıra görsel sunu ise daha çok öğrenciye iletişim becerisi kazandırmayı hedefler. Bu alan öğrencilere sunum yapma, sunum için uygun görseller seçme, duygu ve düşüncelerini sunuş yoluyla aktarma, drama ve renkleri kullanma becerileri kazandırır. Görsel sunu becerisinin birbirlerini daha iyi anlayan bir nesil yetiştirilmesi ve toplumdaki iletişim sorunlarını azaltmaya katkı sağlaması bakımından faydaları vardır (Akpınar, 2009: 47). Bir konuyu, düşünceyi, olayı görsellerle destekleyerek sunma becerisi bireyin birçok yönden gelişimini sağlayan bir beceridir. Öncelikle görsel sunu iyi bir hazırlık gerektirir. Bu doğrultuda birey sunu öncesi iyi bir

araştırma disiplini kazanmaktadır. Araştırarak bilgiye ulaşan birey, bilgiyi düzenleme, koordine etme, görsellerle destekleme gibi becerileri edinmektedir. Sunumunu hazırlayan birey belirli bir topluluk karşısına çıkarak kendini ifade edebilmeyi, sunumunu doğru ve etkili bir şekilde karşısında bulunduğu topluluğa takdim etmeyi öğrenmektedir. Bütün bunlar disiplinli çalışma, araştırma, bilgiyi düzenleme, topluluk karşısında konuşabilme, etkili iletişim ve hitabet gücü gibi becerilerin kazanılmasını da beraberinde getirmektedir.

Görsel okumanın yaşamımızda devletlerin başka devletler üzerinde kullandığı psikolojik silah olma özelliği de son yıllarda tartışılan bir konudur. Tamamen görsellerden oluşan televizyonda her gün izlenilen diziler, reklamlar, yarışma programları; dışarıda sürekli karşılaşılan afişler, reklam panolarının içeriğinde bilinçaltına gizlice gönderilen sinyallerin olduğundan bahsedilmektedir. Böyle bir durum gelişmekte olan ülkeler için büyük tehlike arz etmektedir. Devletlerin bunun farkında olmaları ve eğitim politikalarında görsel okuma ve görsel sunu becerisine yer vermeleri doğru bir adım olarak görülmektedir.

Yazma.

Yazma, okula başlayan çocuğun okumayla beraber kazanmaya başladığı bir beceridir. Okulda okumayı öğrenmeye başlayan çocuk ardından okuduklarını yazar. Bu iki beceri çocukta eşgüdümlü olarak devam eder. Öncelikle gördüğü heceleri, sesleri, kelimeleri aynen geçirme şeklinde olan yazma, bir süre sonra söylenileni yazma şeklinde gelişim gösterir.

Beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi yazma işlemidir. Beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile yazma işlemi başlar. Yazma amacı, konusu, yöntemi ve sınırları belirlenerek yazılacak olan bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirildikten sonra yazma işlemi gerçekleşir. Türkçe öğretiminin önemli bir becerisi olan yazma; bilgiden daha çok beceri gerektirmektedir. Beceriler ise uygulama ile kazanılmaktadır (Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 17). Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için bireye mümkün olduğunca çok yazma uygulamaları yaptırılması gerekmektedir. Bu anlamda bir başkasının söylediklerini yazma anlamına gelen dikte çalışmaları önemlidir.

Yazma bireyin dil becerilerini altında toplayan, tüm kazanımları içinde bulunduran önemli bir beceridir. Kalıcılığı olan, etkili bir iletişim yoludur. Yazı sözlü

dilin zamanda dondurulmuş halidir. Bir daha değişmeyecek şekilde kâğıda aktarılan sözler, fikirler, olgu ve olaylar geleceğe taşınma imkânı bulur (Ferah, 2005: 22). Yazı ile söylenenler resmîleşir, kanıt niteliği kazanır. Yaşanılanlar, düşünülenler yazı ile kalıcılık kazanır. Böylelikle yazı yoluyla başkalarına aktarılan duygu, düşünce ve hayaller sınırlar ve hatta çağlar ötesine taşınabilir; ancak yazılanlar öğrencilerin dili nasıl kullandıkları ile yakından ilgilidir. Bu yüzden yazma eğitiminin temel amaçları arasında dil becerilerinin hepsinin birlikte geliştirilmesi yer almalıdır (Kırbaş ve Orhan, 2011: 706). Tarihte yaşamış büyük uygarlıklar hakkında bilgi edinebilmek, o tarihlerden kalma yazılı kaynaklar sayesinde mümkündür. Gelecekte de nesiller Türk Milletinin varlığından, milletçe bugün yaşanılardan bırakılan yazılı kaynaklar vasıtasıyla haberdar olacaktır. Onlara doğru bilgi aktarabilmek, bugün olanları doğru bir şekilde yansıtabilmek, önemli eserler bırakabilmek adına etkili bir yazma becerisi kazanabilmek son derece önemlidir.

Yazılı anlatım bir başka deyişle bireyin kendini ifade etme yollarından bir diğeridir. Bu ifade bireyin duyması, hissetmesi ve düşünmesine bağlıdır. Duygu, düşünce ve hayallerin dilde var olan karşılıkları da sözcüklerdir (Anılan, 2005: 34). Bu anlamda sözcüklerle kurulu yazılı anlatımlar bireyin iç dünyasına inebilmek, düşündüklerini, hissettiklerini paylaşabilmek, onu anlayabilmek adına oldukça önem taşımaktadır.

Yazma bir anlatma becerisidir. Anlatma isteği, insanın doğumundan itibaren başlamaktadır. Çocukluk döneminde ağlama, agulama şeklinde gösterilen bu istek büyüdükçe dil becerileri ile gerçekleşir. Bu dil becerileri konuşma ve yazmadır; fakat bu iki beceri birbirinden farklıdır. Bu farklılık yazılı iletişim esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar şeklinde belirtilmiştir: *“Konuşurken, dinleyenin gösterdiği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması vb.) bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamızı şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirmesine karşın, yazıda böyle bir olanak yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hesaplayarak, yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam bizim istediğimiz biçimde anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gereklidir.”* (Baş, 2002: 65). Dolayısıyla yazı yazarken oldukça dikkatli olmak gerekmektedir. Kelimelerin doğru seçimi için uğraşılmalı, doğru sıralanışına önem verilmelidir.

Yazma becerisi üzerine geliştirilen görüşlerden birisi de bireylerin yazarak stresli olaylarla başa çıkabilmelerini sağlayabilecekleri doğrultusundadır. Bireyler

yazılarında açıklama ve duygusal ifade yolunu kullanarak bir tür rahatlama yaşamaktadır (Fivush, Marin, Brewin, Reynolds and Crawford, 2007: 1417). Bireylerin içlerinden geçenler yazma yoluyla dışarı çıkmakta bu da bireye yaşadıklarına dışarıdan bakabilme, farklı bir bakış açısı kazanabilme, çözüm yolları üretebilme, yaşadıklarından çıkarımlarda bulunabilme gibi beceriler kazandırmaktadır.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır (Köksal, 2001: 7):

- **Bilişsel Boyut:** Edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- **Duyuşsal Boyut:** Yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır.
- **Devinişsel Boyut:** Defter, kâğıt, kalem gibi yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

Yazma becerisi için zihinsel yeterlilikle beraber yazı yazma istediği yani duyuşsal yeterlilik ve bunlara ilaveten kalem tutma becerisiyle ilgili olan fiziksel yeterlilik son derece önemlidir. Yazma becerisinin kazanılabilmesi için belirli bir hazır bulunuşluğun olması gerekmektedir. Çocuk fiziksel anlamda da yazmaya hazır olmalıdır. Yazma sırasında bahsedilen bu üç boyut birlikte çalışır. Yazılacak konu ile ilgili daha önceden var olan bilgiler harekete geçirilir. Zihinsel işlemlere tabi tutulan ön bilgiler bir sıralamaya konulur. Uygun bir anlatım biçimi seçilir ve sıralanan bilgiler kâğıda aktarılır. Kâğıda aktarım sırasında kullanılan yazının güzelliği, kâğıdı kullanım biçimi, yazı düzeni ise tamamen bireyin kas hareketleri ile ilgilidir. Bu üç boyutun birlikte çalışması yazma becerisinin kapsamlı ve üst düzey bir beceri olduğunun göstergesidir (Göçer, 2012: 188). Her ne kadar yazmanın zor bir beceri olduğu kabul edilse de geliştirilebilir olması da bir gerçektir. Bu konuda Baş (2002: 66) görüşünü şöyle belirtmiştir: “Yazma, zor uğraş kabul edilmesine karşın, öğrenilebilen ve sık sık yapılan etkinliklerle geliştirilebilen bir beceridir. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, sürekli ve planlı yapılan etkinliklerle mümkündür.” Yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda yazma eğitimi ile ilgili son derece farklı ve özgün çalışmalar yer almaktadır. Bu konuda farklı etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Sınıf ortamına getirilecek olan bu farklı etkinlikler öğrencide merak uyandıracak, yazmaya karşı istek kazandıracak ve yazma becerisini geliştirecektir. İnsanoğlu meramını en iyi, en güzel şekilde dile getirmek ister. Bu düşünce iyi yazı yazabilmenin önemini beraberinde getirir. Etkili ve güzel yazı

yazabilmenin bir yolu ise iyi bir yazma eğitimi almaya ve bu alınan eğitimi uygulamaya bağlıdır. Bu doğrultuda öğrencilere çocukluktan itibaren yazma eğitimi verilmeli, yazıları incelenmeli ve hataları ortaya çıkarılıp, düzeltmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Arıcı ve Urgan, 2008: 318). Sınıfa getirilen farklı etkinliklerle yazmanın farklı türleri üzerinde öğrencilere uygulamalar yaptırılmalıdır. Ardından yazılanlar birlikte değerlendirilmeli, öğrenciye dönüt verilmeli ve bir sonraki yazmalar için temel oluşturulmalıdır.

Demirel (1999b: 140-141) yazma becerisini geliştirebilmek amacıyla yapılabilecek yazma etkinliklerini; yazma öncesi yapılacak etkinlikler, yazma esnasında yapılacak etkinlikler ve yazma sonrası yapılacak etkinlikler olarak üçe ayırmaktadır:

1) Yazma Öncesi Yapılacak Etkinlikler:

- Hangi konuda yazacağını düşünme.
- Konunun kime hitap edeceğine karar verme.
- Konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoklama.
- Konuyu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme.

2) Yazma Esnasında Yapılacak Etkinlikler:

- Verilen kelime ve dilbilgisi yapılarını bir paragraf içinde kullanma.
- Sözcüklerden yararlanma.
- Konuya uygun dil yapılarını kullanma.
- Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.

3) Yazma Sonrası Yapılacak Etkinlikler

- Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı konusunda kendini sorgulama.
- Konuyu aktarırken fikirlerin tutarlı olup olmadığı hakkında kendini kontrol etme.
- Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktarmadığını gözden geçirme.

Öğrencinin ilk etapta yazı yoluyla kendini ifade etme konusunda zorluk yaşaması mümkündür. Kimi birey kendini konuşarak daha iyi ifade edebilirken, kimi yazarak çok daha iyi ifade edebilmektedir; fakat yazma becerisi yapılan uygulamalarla ve zamanla geliştirilebilecek bir beceridir. Yapılan farklı etkinliklerle güzel yazı yazma becerisini kazanan bireyin bunu devam ettirmesi ise tamamen onun isteğine bağlıdır. Bütün bu hususlara dikkat edilerek yapılacak bir yazma eğitimi elbette plansız programsız yapılan bir yazma eğitime göre çok daha başarılı olacaktır. Yazma

becerisine yeni programda da oldukça ağırlık verilmiştir. Anlatma öğrenme alanı içerisinde öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirebilmek amacıyla kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlara ulaşabilmek adına etkinlikler düzenlenmiştir (Göçer, 2011: 72). Her bir etkinliği uygulamakla yükümlü olmayan öğretmen düzenlenen birçok etkinlik içinden sınıfı için uygun bulduklarını ders saati içinde uygulayabilmektedir. Bu yazma etkinliklerinin ardından gerekli değerlendirilmelerin öğrenciyle beraber yapılması, öğrencinin kendisini eleştirmesinin sağlanması ve öğrenciye bu konuda dönütler verilmesi de oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler tarafından okuduğunu anlama ve yazma becerisini sağlamada iyi yapılandırılmış öğretim ve öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Okuduğunu anlama ve yazma becerisi gündelik yaşamda ya da iş hayatında başarılı olmanın en önemli unsurlarındandır. Gerek sözlü gerek yazılı olarak her gün yüzlerce kişi ile iletişim içinde olunması duygu ve düşünceleri etkili ve işlevsel bir şekilde ifade edebilmeyi gerektirir. Bunun için öğrencilerin gerekli alt yapıyı okullarda almış olmaları gerekmektedir. Bireylerin okuduğunu anlayamaması, onlar üzerinde analiz – sentez yapamaması, düşündüklerini ifade edememesi yaşadıkları toplum adına büyük bir eksiklik teşkil etmektedir (Ungan, 2007: 463). Öğrencilerin bu konuda iyi bir eğitim almaları adına yazma eğitiminin, ilköğretim okullarında farklı türlerine yer verilmektedir.

Yazma türleri.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programında yazma türleri; betimleyici yazma, hikâye edici yazma, ikna edici yazma, karşılaştırmalı yazma, işbirliği yaparak yazma, planlı yazma ve sorgulayıcı yazma olarak yedi gruba ayrılmıştır. Okullarımızda Türkçe eğitimi kapsamında bu yedi yazma türünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Betimleyici yazma: Çevremizde gördüğümüz varlıkları en ince ayrıntılarına kadar anlatma sanatına betimleme denilmektedir. Etrafımızdaki her şeyi betimlememiz olanaklıdır. Betimleyici yazma öğrencilerin gözlem ve ayrıntılara dikkat etme becerilerini geliştirir. Bu tür çalışmalarda öğrenciler gözlemledikleri olay, nesne veya kişilerin yazı dilinde etkili bir şekilde tanınmalarını sağlamakta, gözlemlerini doğru ve etkili bir şekilde yazı diline aktarabilme becerisi kazanmaktadırlar (Karagül, 2010: 43).

Betimleyici anlatım görsellik içeren bir anlatım türü olduğundan görülenlerin okuyucu tarafından da adeta görülüyormuşçasına zihinde canlandırılması açısından etkili yazma biçimidir. Görsellik yanında koklama, duyma, tat alma, dokunma gibi diğer duyulardan da faydalanılabilir. Bu tür anlatımda sıfatlardan sıkça yararlanır. Özellikle niteleme sıfatları bu tür anlatımda görülenin tasvir edilebilmesi açısından oldukça sık kullanılır. Betimleyici anlatımda yazan bir yazar ayrıntılara çok dikkat ederek varlıkları birbirinden ayıran ayrıntıları ele alarak yazımını gerçekleştirir.

İkna edici yazma: “İnandırıcı/ikna edici yazma; bir konu üzerinde öne sürülen düşüncelerin gerekçeleriyle birlikte anlatılması esasına dayalı bir anlatımdır. Bu tür anlatım gerçek ve hayale bağlı olarak gerçekleştirilir” (Tuncer, 2009: 140). İkna edici yazmanın temelinde okuyucuyu herhangi bir şeye ikna etme vardır. Bunun için de yazarın yazısında ikna çabalarının olması gerekmektedir. Birey okuyucuyu ikna edebilmek için farklı yollar kullanabilmeli, ikna çabalarını mantıklı bir temele oturtabilmelidir. Okuyucunun bağlantılar kurmasını, konu üzerine düşünmesini, kafasında oluşan soru işaretlerini giderebilmesini sağlamalıdır. Okullarımızda öğretmenlerin öğrencilerine verebileceği ikna edici yazma şablonları ile öğrencilerden verilen ölçütleri kullanarak ikna edici metinler yazmaları istenebilir ve bu yolla ikna edici yazma becerileri geliştirilebilir.

İkna edici yazma öğrencide ikna kabiliyetini geliştirir. Dili etkin kullanabilme, pratik düşünme, düşündüklerini ilişkilendirme, analiz – sentez yapabilme gibi beceriler kazandırır.

Karşılaştırmalı yazma: “Karşılaştırmalı yazma; birden çok olay, olgu, yer, nesne veya kişinin benzer ve ortak yönlerini ele alarak yazıya aktarma işlemidir. Bu yazma türü öğrencilerin karşılaştırma yapma; olay, olgu ve varlıkların olumlu ve olumsuz yönlerini görebilme ve olay, olgu ve varlıklara farklı açılardan bakabilme becerisi kazandırmada oldukça etkilidir.” (Karagül, 2010: 43). Bu tür yazma bireye farklı bakış açıları kazandırmada etkilidir. Karşılaştırma yapabilmek amacıyla bireyin olay, olgu ya da varlıkların bütün özelliklerini irdeleme, farklı boyutlarda ele alma, bütün bunlarda ortak bir özellik yakalayabilme gibi beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Karşılaştırma becerisi gelişen birey ise günlük hayatta iki ya da daha çok seçenek arasında kaldığında kazandığı bu beceriden dolayı kendisi için daha doğru olanı seçebilecek düzeye gelecektir. Olaylar hakkında daha doğru hükümler verebilecektir.

İşbirliği yaparak yazma: Bu tür yazmada takım çalışması vardır. Birden çok öğrenci bir konunun farklı yönlerini derinlemesine araştırarak işbirliği içerisinde yazma becerisi kazanır. Çalışmayı zamanında tamamlama, grup içi uyum, farklı kaynaklara ulaşabilme açısından öğrenciye takım anlayışı kazandıran yazma türüdür. Ekip ruhu oluşturma, ekipteki her öğrencinin yazma sürecine etkin katılımını sağlama oldukça önemlidir. Ekipteki her öğrenci yazma sürecinin bir basamağında mutlaka bulunmalıdır. Bir öğrenci konunun araştırılmasında, bilgi toplamada görev alırken başka bir öğrenci fikir üretimi basamağında görev alabilir. Bir öğrenci yazma işlemini yaparken, bir diğeri yazılanları kontrol edebilir. Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda böyle bir iş bölümü gerçekleştirilebilir. Esas olan öğrencinin görevini gerçekleştirirken bunu kendisi için değil ekibi adına yapmasıdır.

Planlı yazma: Planlı yazma öğrencilerin bir ders saati içerisinde herhangi bir konuyla ilgili yazı yazmaları değil, konuya hazırlık yaparak sonrasında yazacaklarını planlama, belli aralıklarla yapılanları kontrol etme ve geri bildirim vermeye yönelik değerlendirme sürecini içine alan bir yazma türüdür. Bu yazma da öğrenciye yazma sürecinin ve ortaya koydukları ürünün farkında olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu anlayışla yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazma becerileri gelişecek ve zamanla öğrenciler öğretmene ihtiyaç duymadan kendi kendilerine yazma becerisi kazanacaklardır (Karatay, 2011: 1035).

Sorgulayıcı yazma: Eğitim sistemimizin en önemli amaçlarından birisi üreten, düşünen, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesidir. Karşılaşılan her bilgiyi doğruymuş gibi kabul etmeden önce, bilginin doğruluğu hakkında kafa yormak, onu sorgulamak gerekirse eleştirmek oldukça önemlidir. Bu anlamda Türkçe dersi kapsamında bu becerinin kazandırılması amacıyla yazma türleri içerisinde sorgulayıcı yazma becerisi bulunmaktadır. Sorgulayıcı yazma öğrencilere bir konuya, olaya ya da kişiye eleştirel gözle bakmayı öğretir. Eleştirel gözle bakmayı öğrenen öğrenci olayların ya da kişilerin farklı boyutlarını irdeleyerek kendi duygu ve düşünceleri doğrultusunda tutarlı bir biçimde okuyucuya aktarır.

Öyküleyici yazma: Bu tür yazmada olaylar bir akış halinde verilir. Olay, karakter, yer ve zamanın çözülecek bir problem içinde verildiği yazma türüdür. Öyküleyici anlatımda zaman hareket halindedir. Gerçekleşen olaylar zamanla birbirine karışır, büyür ve sonuca ulaşır. Öyküleyici yazma türünde kullanılan zaman genellikle geçmiş zamandır ve olaylar oluş sırasına göre anlatılmaktadır. Düşünceler, aktarılmak istenilenler

olayların akışı içinde okuyucuya verilmektedir. Bu tür yazma becerisinin öğrencide geliştirilebilmesi için öncelikle öğrenci bu türde yazılmış metin örnekleriyle karşılaştırılmalıdır. Öğrenci bir tür olarak öykünün ne olduğunu çok iyi bilmelidir.

Öykü ve Öyküleme

Öykü, belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen, çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılar olarak adlandırılmaktadır (Oğuzkan, 2001: 98). Yazarın yaşadıklarından yola çıkarak, ya da çevresinde olup bitenler hakkında yaptığı çıkarsamalar sonucunda ortaya çıkan öykülerde insana ait en temel duygular yer alır. İnsan olmanın gerektirdiği özellikler en yalın haliyle verilir.

Öyküler insanoğlunun yaşama gücünü arttıran, bireylere bambaşka hayatlardan kesitler sunarak, hayatın farklı yönlerini tanımlarını sağlayan, onları yaşamın farklı renklerine ortak eden yazılardır. Gerçek ya da gerçeğe uygun olayların anlatıldığı yazınsal nitelikteki yazıların kısa hacimlisidir (Kıbrıs, 2000: 123).

Yaşamın içinden gelen öyküler insana en yakın yazı türüdür. Birey bu tür içinde anlatılanlarda kendisini bulur, çoğu zaman öykünün kahramanıyla kendisini özdeşleştirir. Olayları kendisi yaşıyormuşçasına öykünün içine girer. Öykü aracılığıyla, aile, yakın çevre ve toplum için neler yapılabileceğini görür. Öyküler sadece sosyal ya da kültürel gelişimin bir parçası değil; aynı zamanda duygusal gelişimin de bir parçasıdır. Hayal kırıklıkları, umut, korku, tutku, zevk gibi duygular öyküler aracılığıyla daha iyi anlaşılır (Bearne, 2002: 89). Öykü, insana özgü bütün özellikleri içinde barındıran metin türüdür. Hayatı öğrenmeye, çevresinde olup bitenleri yeni anlamlandırmaya başlayan çocuk için ise vazgeçilmez bir eğitim aracı olma özelliği taşımaktadır.

Sıradan bir anlatımdan farklı olarak öykü edebiyat kadar eski ve kıdemlidir. Her zaman için insana bir başkasının anlattığını dinlemek, yazdıklarını okumak oldukça çekici gelmiştir. İşte öykünün büyüğü buradadır. İnsanoğlunun zaafı, merakı, öğrenme isteği, arzuları, hırsı öykünün oluşmasındaki en temel özelliklerdir (Aydemir, 2005: 57). Bu denli yaşamın içinden olması öyküyü okuyan herkesin kendine dair bir şeyler bulmasına neden olur. Kendine dair bir şeyler bulan okuyucu ise yaşadıklarında yalnız olmadığını hisseder, bazen göremediği çözüm yollarını öykü aracılığıyla fark eder. Kendince dersler çıkarır ve rahatlama hisseder.

Öykü, olguların birbirini etkilemesinden doğar, öyküde bir görüntüden diğer bir görüntüye sürekli bir geçiş vardır. Bu geçişler arasında zincirleme bir ilişki bulunmaktadır (Binyazar ve Özdemir, 1969: 104). Bu ilişkinin süreklilik arz etmesi okuyucuyu öyküye daha çok bağlamakta ve onun sürüklenmesine neden olmaktadır.

Bir yazım türü olan öyküden farklı olarak öyküleme ise bir anlatım biçimidir. Sorunları, düşünceleri, düşleri, söylemek istediklerimizi bir olay içinde anlatma işine öyküleme denilmektedir (Binyazar ve Özdemir, 1969: 104). Öyküleme bireyin yorum yapma, hatırlama, önceki bilgileriyle yeni bilgilerini karşılaştırarak yeni bilgiler üretme, analiz-sentez ve değerlendirme yapmasını sağlayan bir anlatım biçimidir. Üst düzey becerileri geliştirmektedir. Öykülemenin yapıldığı metinler öyküleyici metinlerdir. Öyküleyici metinlerde anlatılan gerçek olay ya da gerçeğe yakın olabileceği düşünülen olay yaşamın ne kadar içinden olmuş olsa da bazı değişikliklere uğratarak aktarılır. Olaylar yazarın kendi duygu ve düşünceleri doğrultusunda farklı bir kurmaca içerisinde verilir (Akyol ve Başaran, 2009: 14). Bu durum çocuğun hem kelime hazinesini geliştirecek hem de hayal gücünün sınırlarını genişletecektir. Öyküde geçen olaylar, yaşanılanlar ile kendi dünyasını karşılaştırarak, olanı ve olandan yola çıkarak olması gerekeni bulmasını kolaylaştıracaktır (Bearne, 2002: 89). Öykü sayesinde çocuk düşünme becerilerini geliştirecek, sağlam kişilik özellikleri kazanmaya başlayacaktır. Öykü ile farklı yaşamlar arasında bağlantılar kuracak, bu bağlantılardan yaşamın gerçeklerine ulaşacaktır. Özellikle çocuklar için yazılmış öyküler çocuğa göre renkli, canlı bir anlatım üzerine kurulması, çocukların kendi gerçeklerine ve beklentilerine cevap araması gibi nedenlerle çocuğu etkiler. Öyküde geçen olayları gözlemleyerek, dinleme ve okuma yoluyla kendisinde var olan anlama becerisini geliştirir. Öyküler aracılığıyla okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanır (Gökçe ve Sis, 2011: 1927). Bu anlamda öyküler çocuklar için dil öğretiminde kullanılabilecek en önemli araçlardan biridir. Öykünün tür olarak kısa bir tür olması da öğrencinin sıkılmadan, ilgisini kaybetmeden bu dil öğrenme araçlarından yararlanacağı anlamına gelmektedir.

Çocuk için henüz okuma yazma öğrenmeye başlamadığı okul öncesi dönemde büyüklerinden dinlediği masallar onun için büyük ölçüde ilgi çekicidir. Olağanüstü olayların yer aldığı, devlerin, cücelerin, cadıların, sihirli lambaların, çikolatadan evlerin bulunduğu bu tür, çocuğun hayal gücünü zenginleştirmesi, yaratıcılığını geliştirmesi adına büyük önem taşır; fakat çocuklar büyüdükçe çevrelerinde olup bitenleri ayırt etmeye başlarlar. Bu durum olayların nedenlerini, kaynaklarını öğrenmeye karşı merak

uyandırır. İşte bu dönemde çocuk düş ürünü yapıtlardan uzaklaşarak gerçek ya da gerçeğe uygun olan öykü gibi yapıtlara yönelir (Kıbrıs, 2000: 123). Kendisini bu türe daha yakın hissetmeye başlar. İlköğretime başlamasıyla işlem öncesi dönemden artık somut işlemler dönemine geçmekte olan çocuk daha gerçekçi düşünmeye başlar. Pellegrini ve Galda'ya (1982) göre sekiz yaş civarı çocukların öykü ile bilinçli bir şekilde karşılaşmaları için oldukça uygun bir dönemdir (Aktaran: Akyol, 2008: 150). Bu dönemde çocuğun etrafında bu konuda yardımcı olabilecek kimselerin bulunması oldukça önemlidir. Ona kendisi için uygun olabilecek, dil ve anlatım yönünden seçkin kaynakların tavsiye edilip, tanıtılması, çocuğun bu türden doğru bir şekilde faydalanabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Çocuğun öykü ya da masalla ilk karşılaşması, büyüklerinden dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Dinlemenin tadına varan çocuk, anlatılanları zamanla zihninde canlandırıp, anlama ortak olmaya çalışır. Metinle ilgili sorular sorar, sorulan sorulara yanıt arar, kendisini kahramanın yerine koyar. Bütün bunlar çocuğun bilişsel gelişiminin yanında duyuşsal gelişimi için de büyük önem taşımaktadır (Gökçe ve Sis, 2011: 1926,1927). Öyküler yardımıyla çocuk dile dair yeni sözcükler ve bu sözcüklerin anlamlarını öğrenir. Cümle kuruluş yöntemini, sözcüklerin dizilimini, sıfat, zamir, isim, fiil gibi dille ilgili pek çok terimin varlığını bu yolla hisseder. Bunun yanı sıra çocuk bu eserlerdeki değerlerle karakter gelişimine katkıda bulunur. Toplumun değer yargılarını, insanın doğasını, yaşamın gerçekliğini okuduğu öyküler yardımıyla kavramaya başlar.

Sever'e (2007: 11,12) göre öyküler aracılığıyla;

- Çocuklar erken yaşlarda hayata hazırlanabilirler. Onların sınırlı hayat tecrübeleri bu yolla zenginleştirilebilir.
- Onların gözlem gücü arttırılabilir.
- Çocuklara öyküde geçen olumsuz davranışlar hissettirilerek, olumlu davranışlar kazandırılabilir.
- Çocukların gözledikleri olayları daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeleri sağlanabilir.
- Onlara değişik insan tip ve karakterlerini tanıma imkânı verilebilir.
- Çocukların ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşması sağlanarak ulusal bilinç ve ulusal coşku geliştirilebilir. İçinde yaşadıkları topluma ve kültür ortamına uyum sağlamaları kolaylaştırılabilir.
- Güzel metinlerin zevkini tadarak onların Türk diline olan sevgisi arttırılabilir.

- Çocukların; konuşma, tartışma yeteneği ile okuma dinleme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Çocukların hayal gücünün olumlu gelişmesine katkılar sağlanabilir.
- Çocukların yaratıcılığını ve girişimciliğini geliştirebilir.
- Onların eleştirme yeteneği geliştirilerek tepkileri düzenlenebilir.

Görüldüğü gibi öğretmen okulda çok farklı amaçlarla öyküden ve öykü metinlerinden yararlanabilir. Anlatmak istediği bir konuyu ya da vermek istediği mesajı öykü yoluyla çok rahat bir şekilde verebilir. Doğrudan bir anlatım yerine öyküleştirilmiş bir anlatım kullanmak; çocuğun konu üzerine düşünmesini, çıkarsamalarda bulunmasını ve doğruya sorduğu sorularla kendi kendine ulaşmasını sağlamaktadır. Öykü her yaştan insan için önemlidir; fakat çocuk için yeri apayrıdır. Öğretmenin yapacağı iyi bir rehberlik sonucunda öyküler çocuklar için vazgeçilmez eğitim araçları olacaktır. Hem öğretmenin hem öğrencinin dersten etkin verim alması için bu durum kaçınılmazdır. Öyküye karşı ilgi duymaya başlayan, öykü okumayı seven öğrenci zaman içinde kendi öyküsünü yazmak isteyecektir.

Öğretmenin okul hayatının ilk yıllarında doğrudan öykü yazdırmaktan ziyade öykü okumaları yapması çocuğun gelişimi açısından daha uygundur. Tompkins'e (2005: 383) göre bu okuma etkinliklerinin parçalar halinde olması oldukça önemlidir. Öykünün tamamını okumadan öykünün bazı bölümlerinde durup sorular sormalı, tahminde bulunma çalışmaları yaptırmalıdır. Böylelikle her öğrencinin okuduğunu anlaması sağlanmalıdır. Çocuğun okunan öyküyü anlaması ve öykünün sağladığı yararlarından faydalanabilmesi için bu etkinliklerin önemi büyüktür. Bu şekilde öykü dinlemeyi seven çocuk zaman içerisinde kendi öyküsünü yazmak isteyecektir. Kendi hayatından ya da gözlemlediklerinden bir kurgu oluşturacak ve hep okuyarak içinde bulunduğu öykünün, yazarak daha da içine girecektir. Bu anlamda öğrencide öykü yazmaya karşı bir istek oluşturmanın yararları saymakla bitmez. Öğrencilere öykü yazdırmadaki amaç; bireylerin veya öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için onlara imkân tanımaktır. Hayata karşı bir duruş oluşturmalarını, farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak için onlara rehberlik yapmaktır. Öykü yazdırmak onların iç dünyasına girip, orada olup bitenleri fark edebilmenin, isteklerini, hayal güçlerini anlayabilmenin belki de onları tanıyabilmenin etkili bir yoludur. Bu yüzden öykü okumanın üzerinde durulması gerektiği gibi öykü yazdırmanın önemi üzerinde de durulmalıdır. Öğretmenlerin bu konuda gereken özeni göstermeleri gerekmektedir.

Çocukların yazmaya başladıkları ilk öyküleri genellikle yaşadıkları ve kendi deneyimleridir. İlk öykülerde zaman kavramını görmek mümkün değildir. Bu öykülerde çocuk yaşadıklarını ve kendi yaptıklarını düzensiz bir sıra halinde verir (Freeman, 2003: 112). Çocuğun gelişim özellikleri düşünüldüğünde bu durum normal aynı zamanda geliştirilebilirdir. Öğretmenlerin, bu dönemde çocuğa öyküsünde bu kavramı kullanmadığı için kızmak yerine; bu durumun onun içinde bulunduğu yaş grubunun gelişimsel özelliklerinden kaynaklandığını bilmesi ve bu doğrultuda zaman kavramını geliştirmeye çalışması oldukça önemlidir. Aynı zamanda öykünün farklı bölümleri olduğuna dikkat çekmek için hazırlayacakları giriş, gelişme, sonuç diyagramları, öykü unsurlarını gösteren şemalar öykü yazan çocuğun yazılarını geliştirebilmesini sağlayacaktır.

Çocuğun kişisel, sosyal, kültürel, duygusal yönlerden gelişimi adına büyük önem taşıyan öykü okuma ve yazma konusunda öğretmenlerden gereken özeni göstermeleri beklenmektedir. Daha iyi verim alınabilecek bir eğitim için bu alanda farklı etkinlik örnekleri bulmaları, farklı uygulamalar geliştirmeleri onlardan istenenler arasındadır.

Öykünün ortaya çıkışı.

İnsanoğlunun düşünen, hisseden, duyguları olan, duyguları doğrultusunda merak eden, seven, sevinen, üzülen bir varlık olması onun bir iç dünyasının olduğunu göstermektedir. Bütün bu özellikleri taşıyan insanoğlu karmaşık bir yapıdadır. Dışarıdan bir insanın başka bir insanın iç dünyasına girebilmesi, onu tanıyabilmesi o izin vermedikçe mümkün olmamaktadır. Ne var ki insanoğlu yalnız olmayı sevmez. Mutluluğunu birileriyle paylaşmak, derdine birilerini ortak etmek ister, kimi zaman akıl almak, kimi zaman akıl vermek için hep birilerini yanında ister. İşte bu yüzden iki canlının var olduğu günden itibaren anlatım vardır (Aydemir, 2005: 55). Buradan yola çıkarak öykünün tarihinin aslında çok eskilere dayandığı söylenilebilir. Eski zamanlardaki bütün anlatım türleri ilk etapta öykü olarak adlandırılmış, sonraları gerek yazım şekli, gerekse içerik bakımından türlere ayrılmıştır. Batıda ilk öykü örneğinin Boccacio'nun Dekameron adlı eseriyle başladığı görülmektedir. Boccacio'ya göre öykünün doğmasına 1348 yılında Floransa'da meydana gelen veba salgınında şehrin ileri gelenlerinden üç erkek, yedi kadının bir manastıra kapatılmaları sebep olmuştur. Bu kişiler manastırda kaldıkları geceler boyunca birbirlerine öyküler anlatmışlardır.

Kaldıkları on gün boyunca her birinin on öykü anlattığını düşünen Boccacio eserinde bu öykülere yer vermiştir (Törenek, 1987: 5). Daha sonra farklı ülkelerde farklı yazarlar bu eserden etkilenerek öykü türünde eserler vermeye başlamışlardır. 16. ve 17. yüzyıllarda hızla bu türde eserler ortaya çıkmıştır. Rönesans'ın etkisiyle 19. yüzyılda öykü türünde büyük ilerlemeler kaydedilmiş, bu alanda önemli eserler verilmeye başlanmıştır. Gerçek öykülerin 19. yüzyıl Fransız edebiyatında Maupassant (1850-1893), Rus edebiyatında Çehov (1890-1904), Amerikan edebiyatında O'Henry (1862-1910) ile ortaya çıktığı kabul edilmektedir.

Öykünün Türk dili içindeki gelişimi.

Gerçek yaşamda sürekli iç içe olduğumuz durum ya da olayları ele alan kısa yazı olarak bilinen öykü 19. yüzyıldan sonra edebiyatımızda görülmeye başlamıştır. Türk edebiyatında batılı anlamda öykü türü Tanzimat'tan sonra ortaya çıkmıştır. Türk edebiyatında öykü ile ilgili ilk örnekler batı edebiyatından yapıma çeviri ürünlerdir (Uzuner, 2007: 8). Cumhuriyetin ilk yıllarından öykü alanına katkıda bulunan ilk yazarımız Reşat Nuri Güntekin olmuştur. Bu dönemde halk öyküleri ardından ders verici kısa öyküler yazılmıştır. Reşat Nuri Güntekin'i Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri izlemiştir. Bu dönemde yazılan öykülerde gerçekçi bir bakış açısı ön plandadır. Giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan Maupassant tarzda öyküler yazılmıştır.

1950'lerden sonra toplumsal konularda bireye daha çok önem verilmiş ve sosyal içerikli konularda yazma yoluna gidilmiştir. Psikolojik çözümlemeler görülmektedir. Bağımsız bir yazı olarak öyküyü kabul etme bu yıllarda görülmektedir. 1970'ler de ise ilk öykülerini bu yıllarda yazmış ve günümüze kadar gelmiş yazarlarımız bulunmaktadır. Başlangıcından itibaren bugüne Türk öyküsü önemli değişimler ve gelişmeler geçirmiştir. Özellikle de Cumhuriyet dönemi öykücülüğümüz açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde son derece başarılı eserler ortaya çıkmıştır. Hem içerik hem teknik yönden büyük gelişmeler görülmüştür. Bu dönemde hikâye anlatma, ders verme, farklı bir yaşayışı benimsetme, haklarına sahip çıkma, vatana, millete sahip çıkma, başkaldırma, sosyal bozuklukları gözler önüne serme gibi görevler üstlenen öykücülüğümüz geçmişten günümüze büyük mesafeler kat etmiştir (Yetiş, 2007: 27). Görüldüğü gibi öykü içinde bulunduğu toplumun yaşam koşullarından etkilenmiştir. Toplumun yaşadıkları öyküyü de şekillendirmiştir.

Bugün öykünün ve öykücünün bizim ve toplumumuz için önemi ve öykü aracılığıyla paylaşılacak görüşler, duygular, sevgi ve dostluk ortamları yaratmanın önemi daha iyi anlaşılmış olacak ki 1997 yılında başlayan Ankara Öykü Günleri günümüzde hala her yıl devam etmektedir (Erden, 2005: 1). Bu öykü günleri aracılığıyla öykünün insan için önemi duyurulmaya çalışılmakta ve yazar ile okuyucu bir araya getirilmektedir. Eski ve yeni yazarların buluşmaları sağlanarak fikir alışverişleri gerçekleştirilmektedir. Böylelikle insanlar arasında paylaşım artmakta, iletişim güçlenmektedir.

Öykü yazmada benimsenen biçimler.

Dünya öykücülüğünde Maupassant ve Çehov tarzı olmak üzere iki çeşit öykü biçimi vardır.

Maupassant Biçimi: Bu biçimde yazılan öykü yoruma açık olmayan bir öyküdür. Asıl olan ‘olay’dır. Yoruma imkân vermeden olaylar açık ve net bir biçimde anlatılır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri içerisinde öykü anlatılmaktadır. Bu tarz öykü klasik öyküyü ifade etmektedir. Öykü, gerilim, heyecan, merak unsurlarına yaslanarak oluşturulur, hayret uyandırıcı, etkileyici bir şekilde de son bulur (Tosun, 2007).

Maupassant hikâyede olaylar genel anlamıyla yüzeysel olarak verilir. Öyküde yer alan kişilerin hayatlarının belli bir kesiti alınır ve bu bireylerin belirli bir yönü üzerinde durulur. Bu tür hikâyelerde kişi ile mekân arasında güçlü ilişkiler vardır (Kolcu, 2006: 65). Dünya edebiyatındaki temsilcisi Guy De Maupassant olduğu için Maupassant tarzı denilmektedir. Edebiyatımızda ise bu tarzın en önemli temsilcisi Ömer Seyfettin’dir.

Çehov Biçimi: Yoruma açık, okuyucuyu son derece merakta bırakan öykü biçimidir. Maupassant biçiminin tersi olarak önemli olan olay değildir. Olaydan ziyade o olayın anlatıcıda yarattığı izlenimler, etki ve çağrışımlar öyküleştirilir. Bu tür öyküde insan ve insan psikolojisi ön plandadır (Tosun, 2007).

Çehov tarzı öyküde öykünün başlangıcı ve sonu bir sıra dâhilinde değildir. Olay örgüsü yoktur. Okuyucunun ufkunu geliştirmeye yönelik bir tarzdır. Kişiler hakkında çok fazla bilgi verilmeden aktarılmak istenen mesaj verilir. Klasik tarz öykücülük anlayışından tamamen farklı olduğu için modern tarzda öykünün doğuşuna zemin hazırlamıştır. Gerçek yaşamın soyut bir biçimde verildiği Çehov tarzı öykücülük edebiyatımıza farklı bir soluk getirmiştir.

Öykü çeşitleri.

Hayatın bütünü içinden gelen öykülerde kimi zaman olay bir plan dâhilinde ele alınırken kimi zaman da olay değil hayatın küçük bir kesiti ele alınır. İnsan gerçeğin kendisi olur. Bu durumda öykünün çeşitlerini oluşturur. Bu doğrultuda öyküyü oluşturan öğelerin düzenlenişi yönünden öyküler üçe ayrılmaktadır:

- 1) Olay (Klasik vak'a) Öyküsü:** Bir olayı serim, düğüm, çözüm şeklinde anlatan öykü olay öyküsüdür. Okuyucu büyük bir merak içinde öyküyü takip eder. Öykü giriş, gelişme, sonuç içerisinde verilir. Olay öyküsünün öncüsü Fransız sanatçı Maupassant'tır. Olay örgüsünün tamamen ön planda olduğu bu türde merak sürekli işin içindedir ve olaylar beklenmedik bir şekilde çözüme kavuşur. Edebiyatımızda ki temsilcileri Ömer Seyfettin, Refik Halit Karay, Reşat Nuri Güntekin ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur.
- 2) Durum (Kesit) Öyküsü:** Gündelik yaşamdan herhangi bir kesit alınarak anlatılan öykülerdir. Bu tür öyküde bir fikir verilmeye çalışılmaz. Duygu ve hayallerin harekete geçirilmesi oldukça önemlidir. Seçilen konular genellikle günlük yaşamın içinden geliş güzel çıkar. Sıradan insanların yaşamları bulundukları ortam içerisinde giriş, gelişme ve sonuç olmadan anlatılır. Durum öykülerinde öykü kahramanları tam olarak tanıtılmaz, kahramanların yaşam koşulları öykü içerisinde okuyucuya sezdirilir. Bu türün Dünya edebiyatındaki öncüsü A. Çehov'dur. Türk edebiyatında ise Sait Faik Abasıyanık, Memduh Şevket Esendal bu türde başarılı eserler yazmışlardır.
- 3) Modern Öykü:** Sosyal toplumsal bozuklukları, her zaman karşılaştığı fakat çoğu zaman fark etmediği gerçekleri abartı katarak, olağanüstü bir dil kullanarak anlatan öykü türüdür.

Modern öykünün geçmişi çok yenidir. Anton Çehov, Guy de Maupassant, Rudyard Kipling bu öykünün öncüleridir. Bu dönemlere uzak olmayan ve çoğunlukla onlardan etkilenen Ömer Seyfettin ise bu öykü çeşidinde yazmış olduğu eserler ile Türk öykücülerinde içinde bu tarzın öncülüğünü yapmıştır (Aydemir, 2005: 59). Modern öyküde toplumun çarpıklıklarını, sosyal bozuklukları alaya alan bir anlatım görülmektedir. Modern öykü yazarı iyi bir gözlemcidir. İnsanların içinde bulundukları enteresan ama sürekli içinde olmaktan belki de artık dikkatlerini bile çekmeyen noktalara değinmeyi başarır. Bugün son zamanlarda ortaya çıkan ve "Kısa Öykü" dediğimiz kavram modern öykünün ayrı bir türünü temsil eder (Bozkurt, 2005: 21).

Öyküde plan.

Öyküyü oluşturan kısımlar aynı zamanda öykünün planını oluşturmaktadır. Öyküde plan serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç kısım altında incelenmektedir.

Serim: Öykünün giriş bölümüdür. Konunun ana hatlarıyla ortaya konulduğu, tanımlamaların yapıldığı bölümdür. Olayın geçtiği yer ve karakterler tanımlanmakta, okuyucu öyküde okuyacaklarına motive edilmektedir (Yazıcı, 2006: 233). Serim bölümünde okuyucu okuyacağı öyküde karşılaşacağı karakterleri çoğunlukla tanımaya başlar. Anlatılacaklar konusunda kafasında bir takım düşünceler oluşturur. Bu durum okuyucunun ilgisini canlı tutacağından yazar tarafından istenilen bir durumdur.

Kişilerin ve olayın geçtiği yerin tanıtıldığı, olayın genel hatlarıyla verildiği, okuyucunun ilgisini çeken, etkileyici, merak uyandırıcı, kısa ve öz olan serimler başarılı olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2012: 730). Bu bölümde olayın geçtiği yerin iyi tanıtılması, karakterlerin özelliklerinin belirtilmesi öyküye merak uyandırmak açısından oldukça önemlidir. Kendisinde merak uyandırılan okuyucu öyküyü daha bir iştahla okuyacak ve daha fazla keyif alacaktır.

Düğüm: Öyküde olayın anlatıldığı olayların, karmaşıklaştığı bölümdür. Bu bölümde giriş bölümünde ortaya atılan konu derin bir şekilde ele alınır. Yardımcı fikirler bu konunun gelişmesine yardımcı olur. Düğüm bölümünde, ortaya atılan iddia ispatlanmaya, kanıtlanmaya çalışılır. Düğüm yazının en uzun olan bölümüdür. Olaylar iyice karmaşıklaşır, okuyucunun merak duygusu iyice artar (Çelik, 2012: 730). Bu bölümde okuyucu karmaşıklaşan olayların çözümüne dair akıl yürütme yapar. Sorularına cevaplar arar. Merak duygusu hat safhada olduğu için biran önce olayları çözüme kavuşturmak ister.

Düğüm bölümünde problem bütün gerçekliğiyle ortaya konulmaktadır. Karakter ile ilgili daha çok bilgi verilmekte ve okuyucu karakteri ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmaktadır. Probleme çözümler aranmakta ve ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konulmaktadır (Yazıcı, 2006: 233).

Çözüm: Öykünün sonuç bölümüdür. Serim bölümünde ortaya atılan, düğüm bölümünde iyice karmaşıklaşan olaylar bu bölümde toparlanır. Son sözün söylendiği bölümdür. Olayların çözüme kavuştuğu, dolayısıyla okuyucunun merak duygusunun giderildiği bölümdür. Bu bölüm kısa, anlaşılır ve net olmalıdır (Çelik, 2012: 730). İyi bir çözüm bölümünde öyküde başlatılan bütün olaylar bir sonuca bağlanır. Bu sonuçlar

kısa vadeli olabildiği gibi olayların uzun vadeli sonuçları da verilebilir. Okuyucunun genellikle dersler çıkardığı, kendince çıkarsamalarda bulunduğu bölümdür.

Çözüm bölümünde dağınık bir biçimde verilen olaylar toparlanmakta, okuyucu artık bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir; çünkü olayların akışı içerisinde gelişme bölümünde etkilenen okuyucu, artık belirsizlikten kurtulmakta, bütün olaylar bir sonuca bağlanmaktadır (Yazıcı, 2006: 233).

Öyküde bulunması gereken unsurlar.

Öykü birbirini izleyen durumlardan doğan zincirleme olaylar dizisidir. Bir durumdan diğerine sürekli bir geçiş vardır. Bu anlamda öykü için bir olayın anlatılması temeli üzerine kurulan ve bu olaya bağlı birçok unsurdan oluşan metin yapısı tanımlanabilir. Öykünün merkezinde olay olmasına rağmen olayı yaşayan insanlar, olayın yaşandığı yer ve zaman gibi olaya etki eden unsurlar bulunmaktadır. Öykü yazarı öykünün diğer metin türlerinden ayrılmasına yol açan bu unsurları kullanarak öyküyü daha karışık ve ilgi çekici hale getirebilmektedir (Tompkins 2005: 388). Bu unsurların her birinin öykü için yeri büyüktür. Öykü bütün bu unsurların birleşimiyle oluşan ve bu unsurların ele alınış biçimine bağlı olarak toplumun farklı kesimlerinde, farklı yaş grupları tarafından ilgiyle okunan metin türüdür.

Öykü, kültürlere ve yaşanılan zamana göre değişiklik göstermesine rağmen metin unsurlarının en somut bir şekilde gözlenebildiği ve metin yapısı bakımından okuyucuda ortak bir beklenti oluşturan bir türdür (Coşkun, 2005: 108). Öykünün anlaşılabilirliği adına onu oluşturan unsurlarının anlaşılır olması gerekmektedir. Çocuğa öyküyü tanıtırken öykü unsurlarının varlığı da hissettirilmelidir; çünkü çocuk öyküde bulunan unsurlar yardımıyla öğrenmelerini gerçekleştirir. Olaylara anlam yükler. Zaman ve yer kavramını, kişilerin karakteristik özelliklerini, olayların neden sonucunu öykü unsurları vasıtasıyla daha iyi anlamaya başlar. Okuduğu öykülerde bu unsurları öğrenen çocuk yazmaya başladığında da bu unsurları kullanır. Çocuk kendi öyküsünü oluştururken daha önce dinlemiş olduğu bir öyküden ya da bilinen geleneksel öykülerden yararlanabilir. Kendi yaşadıklarını bunlarla birleştirebilir. Bunu yaparken de hep öykü unsurları ile oynamalar yapar. Karakteri aynı tutarken olayı değiştirebilir; ya da olayı aynen alıp, karakter, zaman, yer unsurlarında değişiklikler yapabilir (Tompkins, 2005: 416). Böylelikle öyküsünü zenginleştirir.

Öyküde öykü unsurlarının yer alması konusu okuyucunun, öykü yazarlarının ve dilbilimcilerin üzerinde ortak bir görüş oluşturduğu bir konu olmasına rağmen bu öykü unsurlarının neler olması gerektiğine dair ortak bir kanı oluşturulamamıştır. Pek çok kaynak ana karakter, yer, zaman ve sonuç olmak üzere dört unsur üzerinde fikir birliğine varmış olmasına rağmen bu dört unsuru yeterli görmeyen ve bir öykünün daha iyi anlaşılabilmesi için bunlara ek unsurların da mutlaka bulunması gerektiğini savunan görüşler mevcuttur. Akyol'a (2008: 158) göre bir öyküde sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç ve ana fikir olmak üzere sekiz unsur bulunmalıdır. Cemiloğlu'na (2001) göre ise bir öyküyü olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım teknikleri ve tür bilgileri unsurları oluştururken; Talbot'un (1997: 222) görüşlerine göre karakterler, dekor, olay ve sonuç bir öyküyü oluşturan unsurlardır. Tompkins (2005: 388) bir öyküyü oluşturan beş unsurun olduğunu savunur ve bu unsurları şöyle sıralar; olay, karakterler, dekor, bakış açısı ve tema.

Bu konuda uzun araştırmalar yapmış; farklı öyküleri incelemeye almış olan Harris ve Graham (1996) bir ölçek geliştirmişler ve bu ölçeğe bir öyküde bulunması gereken sekiz öykü unsurunu yerleştirmişlerdir. Harris ve Graham alan yazından farklı olarak; karakterler, zaman, olay örgüsü ve yere ek olarak; hedef, girişim, sonuç ve tepkinin de bir öyküde yer alması gerektiğini belirtmektedirler.

Harris and Graham'ın geliştirdikleri ölçeğe göre bir öyküde bulunması gereken unsurlar şu şekilde belirtilmektedir:

- 1) Ana karakter
- 2) Yer
- 3) Zaman
- 4) Başlatıcı olay
- 5) Hedef
- 6) Girişim
- 7) Sonuç
- 8) Tepki

Ana karakter.

Öyküde yer alan olayı yaşayan kişiler, yani kahramanlardır. Öyküde okuyucuyu sürükleyecek, onun ilgisini çekecek olan kahramanlar, anlatılan olayın merkezinde

bulunan öykü unsurudur. Öykünün çok önemli bir bölümünü oluşturan kişiler öyküde etken ya da edilgen olarak bulunabilirler. Dolayısıyla öyküdeki kahramanların sadece insan olabileceğini düşünmek yanlıştır. Canlı veya cansız her türlü varlık bu unsurun içinde ele alınabilmektedir (Yılmaz, 2007: 35). Ana karakterin okuyucuda gerçek hissi uyandırması, kahramanın cansız olması durumunda bile okuyucunun ona yüklediği anlam doğrultusunda canlıymış gibi hissedilebilmesi oldukça önemlidir. Okuyucu okuduğu öyküdeki ana karakterleri kimi zaman çevresindeki kişilere benzetirken kimi zaman da ana karakterin yerine kendisini koyabilmektedir. Onun hissettiği duygulara, yaşadığı olaylara adeta kendi yaşıyormuşçasına anlam yükleyebilmektedir. Bu durum yazarın öyküsünde ana karakterleri iyi bir şekilde betimlemesi ve samimi bir ifade içinde onları tanıtmalarıyla yakından ilişkilidir.

Öykünün temel öğelerinin başında, kişiler gelir; çünkü olayları kişiler yaşar ve olaylar içinde kişilerin heyecan, özlem ve tutkuları anlatılır (Kantemir 1997:199). Bir eserde anlatılan olayları kişiler yaratır. Kişiler öykü içerisinde ana karakter ve yardımcı karakterler olmak üzere iki grup altında değerlendirilir. Öyküde karakterler genellikle az sayıdadır. Bu karakterler karşımıza “tip” olarak çıkar ve romandaki kadar ayrıntılı olarak tanıtılmazlar. Okuyucuya öyküdeki karakterlerin isimleri, yaşları, fiziksel özellikleri, ekonomik ve sosyal durumları, beceri ve yetenekleri bazen açıkça bazen de okuyucunun hayal gücüne bırakmak adına üstü kapalı olarak verilir (Demir, 2008: 118). Bu durumda yazarın anlatımlarından yola çıkarak karaktere farklı özellikler yüklemek, farklı bağlamlara ulaşmak okuyucunun yaratıcı düşüncelerine kalmaktadır.

Yer.

Yer, öyküde olayların geçtiği ortam veya mekânın bir diğer adıdır. Öyküde yer kimi zaman bir sokak olabildiği gibi kimi zaman öyküdeki ana karakterin evidir. Bazen bir şehir, bir deniz kenarı, orman bazen de küçük bir oda olabilmektedir. Yer unsuru kahramanların çiziminde önemli bir role sahiptir. Bazı kahramanlar kişisel özelliklerinden çok, içinde yaşadıkları çevreyle hatırlanmaktadır. Bu kişiler, içinde yaşadıkları çevreyle adeta özdeşleşmiş gibidir (Tekin 2002: 130). Köyde öğretmenlik yapan bir öğretmenin başından geçen olayları konu alan bir öyküde yaşadığı yer olan köyün iyi bir şekilde tasvir edilmesi öykünün daha net anlaşılabilmesi için oldukça önemlidir ya da kasırga çıkan bir şehirdeki insanların yaşadıklarını anlatan bir öyküde

kasırğa sonrası şehrin halini anlatmaya yönelik tasvirler o insanların ruh halinin anlaşılabilmesi adına büyük önem taşımaktadır.

Edebiyatımızdaki ürünlerde eskiden mekândan sadece maceranın geçtiği yer olarak durağan bir şekilde bahsedilirdi. Günümüzde ise olayın geçtiği yere yüklenen anlam değişmeye başlamıştır. Yer unsurundan hayatın gerçeklerini yansıtmak, değiştirmek, gerçeği sezdirmek, kahramanları çizmek gibi çok farklı amaçlar doğrultusunda yararlanılır. Yer unsuru diğer unsurları dinamik tutan, onları bağlayan bir görev üstlenmektedir; çünkü olaylar mutlaka bir “yer” de gerçekleşir (Yılmaz, 2007: 17). Ana karakterin yaşadıkları, öyküde geçen olaylar hep bulunulan yerin imkânları dâhilindedir. Bu anlamda öyküde yer kısa ama en çarpıcı özellikleri ile tanıtılmalıdır. Böylelikle okuyucunun belleğinde yer edebilmelidir.

Zaman.

İçinde bulunulan süre, olaylar zincirinin gerçekleştiği dönem anlamına gelen zaman öyküyü oluşturan unsurlardan birisidir. Zaman unsuru öykünün anlaşılması, öyküye zenginlik katması, olayları ilgi çekici hale getirmesi anlamında öykü için önemlidir. Her öyküde olayın geçtiği zaman dilimi mutlaka belirtilmelidir. Kahramanlar herhangi bir zamanda yaşamalı ve olay belirli bir zamanda gerçekleşmelidir. Öyküde zaman, yer unsurunu daha iyi bir şekilde tanımamıza yardımcı olan, insanoğlunun bütün eylemlerini içine alan bir kavramdır. Zamanı kavramak öyküdeki olay örgüsünün de anlaşılmasını sağlar (Yılmaz, 2007: 28).

Öykü kısa bir zaman dilimi içinde gelişir. Olaylar geçmiş zamana göre anlatılır. Durum öykülerinde zaman açık bir şekilde verilmez, okuyucuya sezdirilmeye çalışılır. Hatta bu tür öykülerde olayın sonundan başına doğru bir anlatım izlenebilir. Eskiden yaşanmış olan olaylar anlatılabileceği gibi şu an yaşanan olaylar da anlatılabilir. Öyküdeki tüm olaylar bir başlangıç ve sonuç arasında gelişip, oluşur. Bu durum öyküde zaman diliminin bir bütünlüğü olduğunu gösterir (Binyazar ve Özdemir, 1969: 105). Bu bütünlük bir insan hayatının tamamı olabileceği gibi, insan hayatının içinde sadece bir bölüm de olabilir.

Zaman kavramı öyküde tarihsel dönem, yıl, ay, gün, saat olarak verilebilir. Gece gündüz ya da mevsim olarak ifade edilebilir. Öyküdeki zaman unsurunun üzerinde durmak çocuğa olayları, olguları, insanları değerlendirirken içinde bulunduğu zaman diliminin özelliklerine göre bir akıl yürütme yapmayı kazandırmak demektir. Zamanın

özelliklerinden yola çıkarak ipuçlarını değerlendirebilmelerini ve önemli sonuçlara ulaşabilmelerini sağlamaktır. Öykü yazmaya başlayan çocuk ilk etapta öyküsünde zaman kavramını kullanamayabilir; ama zamanla öyküsünün geçtiği bir zaman dilimi belirleyecektir. Bu zaman dilimi öncelikli olarak geçmiş zaman olacaktır; fakat öğretmenlerin bu unsur üzerine dikkat çekmeleri, öyküde zamanı bulma etkinlikleri yapmaları, zamanın detaylı tasviri için büyük önem taşımaktadır (Freeman, 2003: 114). Böylelikle çocuk öyküde farklı zaman dilimlerini kullanabilecek, sadece yaşanmış, geride kalmış olayları değil; şu anda yaşananları ya da geleceğe dair yaşanabilecekleri anlatabilecektir.

Başlatıcı olay.

Öyküde anlatılan olayın başlamasına neden olan, hareketliliğin oluşumunu tetikleyen durumu anlatan başlatıcı olay, öyküyü oluşturan bir diğer unsurdur. Öyküdeki olaylar dizisini başlatan olaydır. Başlatıcı olay; açlık, acı veya hastalık gibi fiziksel bir sebebe dayanan bir içsel olay veya bir eylem olabilir. Başlatıcı olayın ana işlevi, bir içsel cevaba yol açmasıdır (Coşkun, 2005: 117). Bu içsel cevaba ulaşabilmek adına yaşanan bütün olayları başlatmasıdır.

İnsan hayatında olan, yaşanan hemen her şeyin bir nedeni vardır. Büyük savaşlar, kavgalar, tartışmalar ya da mutluluklar, dostluklar onları tetikleyen herhangi bir durum yüzünden çıkar. Büyük başarıların ya da başarısızlıkların altında hep bir neden yatar. Çoğu zaman gözden kaçırılan bu ufacık nedenler aslında fark edilip, gerekli önlemler alınırsa kötü durumların rahatlıkla önüne geçilmiş olunacaktır. Hayatın kopyası olduğu düşünülen öyküde de bütün olayları başlatan bir olayın varlığının gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Başlatıcı olay öyküde aynı zamanda, olayları mantıklı bir şekilde ilerletebilmek ve onlara çözüm üretebilmek adına bir hedef belirlemeye yardımcı olmaktadır.

Öykünün gidişatını belirleyen, bütün olayların başlangıç noktası olan başlatıcı olayın ilgi çekici, yaratıcı, özgün olması çok önemlidir. Herkesin ilgisini çekebilecek, farklı bir başlangıç; okuyucuları meraklandıracak ve öykü boyunca aynı ilgede sürükleyecektir. Böylece okuyucu öyküden büyük keyif alacaktır. Öğrencilere okunan öykülerde anlatılan bütün olayların temelinde yatan nedeni, başlatıcı olayı buldurmaya yönelik sorular sorulmalı ve dikkatleri bu unsur üzerine çekilmelidir.

Hedef.

Öyküde hedef; başlatıcı olay verildikten sonra gelişmeye başlayan olayları çözümleyebilmek için amaç belirlemektir. Girişim unsurunu tetikleyen ve bu unsurun etkililiğini arttıran bir öykü unsurudur.

Başlatıcı olay verildikten sonra karakterde mutluluk, üzüntü, heyecan gibi bir içsel cevap oluşur. Bu içsel cevap, karakterin bir sonraki girişimini plânlamasına yol açar. İçsel cevap ve plân öykü kahramanının karşılaşılan sorunu çözmek için bir hedef belirlemesini sağlar (Coşkun, 2005: 117). Hedef belirleme bir anlamda öykünün gidişatını belirlemektir. Hedefe ulaşabilmek için yapılacak olanların, sergilenecek davranışların tasarlanması anlamına da gelmektedir.

Günlük hayatta yaşanan pek çok konuyla ilgili olarak hedef belirleme başarının en büyük anahtarlarından biridir. Hedef varsa ve bu hedef net bir şekilde tanımlanmışsa, hedefe ulaşmak kaçınılmazdır. Bugün çoğu başarısızlığın altında ne istediğini bilmeme, belirli bir hedef belirleyememe yatmaktadır. Oysaki hedefi olan insan ne istediğini bilen ve hedefi doğrultusunda ilerleyen, çabalayan insandır. Öykü unsurlarından hedef unsuru tıpkı gerçek hayattaki gibi öykü için önem taşımaktadır. Hedef belirleyen yazar öyküsünü o doğrultuda anlatacak, hedefi okuyan okuyucu ise bu doğrultuda tahmin geliştirecektir.

Girişim.

Öyküyü oluşturan asıl olayın anlatıldığı öykünün en uzun kısmıdır. Öykünün anlatılmak istenen asıl olayı olduğu gibi bu olayın gelişimine yol açan başka yardımcı olaylar da olabilir. Bunlarda girişim unsuru altında ele alınır. Girişim, karakterin öyküde belirlediği hedefe ulaşmak için gösterdiği çabalardan oluşur. Bu çabalar öyküyü çözüme, bir sonucu götürür (Coşkun, 2005: 117). Bazı durumlarda karakterin gösterdiği çaba olumlu sonuçlanıp olayı çözüme ulaştırırsa da bazı durumlarda çözüme ulaşmak için birkaç deneme gerekli olabilmektedir. Bu denemeler yazarın hedefe ulaşmak için yaptığı girişimlerdir.

Öykünün özünü oluşturan her olay gerçekte insanın eyleme dönüşmüş hayalleri, arzuları, özlemleri ya da tutkularıdır. Bu yüzden aslında her olay bir sorunu beraberinde getirir. Bu sorun kimi öyküde insanın insanla sorunu olabileceği gibi kimi öyküde insanın toplumla ya da insanın kendisiyle olabilir. Öyküde okurun ilgisini canlı tutan da budur (Özdemir, 1999: 222). İnsan yaşamıyla ilgili her konu aslında bir olayı, her olay

da bir girişimi içinde barındırır. Önemli olan olayın anlatılış biçimi, olayların anlamlı sıralamasıdır.

Girişim unsuru olayların akışı bağlamında ele alındığından olaylar arası mantıksal bütünlük ve olaylar arası geçişler büyük önem taşır. Olaydaki çıkmazları çözmek için kullanılan yaratıcı fikirler, özgün düşünceler girişim unsurunun etkililiğini artırır. Bu unsur bir anlamda yazarın anlatım gücüne bağlıdır.

Sonuç.

Sonuç, öyküde anlatılan bütün olayların bir çözüme kavuştuğu, okuyucunun bir rahatlama içine girdiği öykü unsurudur. Öykü boyunca okuyucunun ilgiyle takip ettiği, kafasında soru işaretleriyle, merakla izlediği olaylar bu bölümde bir son bulur. Okuyucu öykünün bu bölümünde bütün gerilimlerden uzaklaşacak başlangıçtan beri zihnini kurcalayan sorulardan kurtulacaktır (Özdemir ve Binyazar, 1969: 115). Öykünün etkililiği açısından gerçek bir son çok önemlidir. Gerçek bir sondan kasıt, olağanüstü bir bitiş ve bu bitişin getirdiği manevi duyguları içeren, karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçlarının açıklandığı etkili bir sonuçtur. Bu bölüm karakterde olumlu ya da olumsuz bir tepki oluşturur (Coşkun, 2005: 117).

Öğrencilere öykünün sonucunu buldurma, onlara gelişen olayların türüne göre olabilecek sonuçları göstermektir. Olayların doğurabileceği sonuçlar hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktır. Sonuca dikkat çekerek öğrencinin öyküdeki ana fikri bulmasına yardımcı olmaktır. Sonuç ile ilgili birçok farklı etkinlik yapmak mümkündür. Bir öyküdeki sonucu buldurma çalışmaları yaptırılabilceği gibi sonuç verilmeden kendilerince bir sonuç oluşturmaları da istenebilir ya da “Sen olsaydın nasıl bir sonuç yazardın?” gibi bir soruyla verilen sonucu değiştirmesine dayalı etkinlikler yaptırılabilir.

Tepki.

Karakterin öykünün sonucuna dayalı olarak gösterdiği davranışlardır. Tepki duygusal, bilişsel ya da eylemsel olabilir. Duygusal ve bilişsel tepkiler genellikle yazarın öyküdeki kahramanın duygularını, aklından geçenleri yansıtmalarıyla, eylemsel tepkiler ise kahramanın bir davranışıyla anlatılır (Coşkun, 2005: 118).

Duygular insanın ayrılmaz bir parçasıdır ve yaşamın her aşamasında insanla, insanın yaşadıkları ile iç içedir. Duygular işin içinde olduğu sürece insanın bu

duygulara bağılı olarak tepkiler geliştirmesi kaçınılmazdır. İşte, okulda, aile içinde, arkadaş ortamında verilen tepkiler, gelişen olayların sonuçlarına göre oluşan duygusal yoğunluğun sonucunda ortaya çıkar. Öğrencilere öyküler aracılığıyla olaylar karşısında geliştirilebilecek tepkiler gösterilebilir. Tepkiler çoğunlukla o anki olayın gelişimine, karakter yapısına, kişilik özelliklerine bağılı olarak gelişir; fakat bazı durumlarda tepkileri kontrol altında tutmak gerekir. Ani verilen tepkiler beklenmeyen sonuçlara yol açabilir ya da olumlu sonuçlanan bir olayı tamamen tersine çevirebilir. İşte bu noktada öyküler örnek teşkil etmekte ve öğrenciler için öğretici birer eğitim aracı olmaktadır.

Harris ve Graham tarafından geliştirilen ölçekte bu sekiz unsur birbiriyle ilişki olarak yer almaktadır. Bir unsurun kullanımı diğer unsurların kullanımına basamak oluşturmaktadır. Öyküleyici metnin ne kadar başarılı olduğu değerlendirilirken metinde bu unsurların ne kadar etkili kullanıldığına bakılmaktadır. Öğrencilerin yazmış oldukları, bireyin kendisini ifade biçimlerinden biri kabul edilen öyküleyici metinlerin değerlendirilmesi yapılırken bu unsurların her birindeki başarı ayrı ayrı değerlendirilmiş ve buradan yola çıkılarak öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerilerine dair genel bir yoruma ulaşılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Duyduklarımızı, gördüklerimizi, yaşadıklarımızı duygu ve düşüncelerimizi etkili bir şekilde dile getirmek, kendimizi doğru ifade edebilmek, bireylerle ya da toplumla kurduğumuz iletişimin sağlıklı olabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Sözcüklerin anlamını bilerek, doğru yerde doğru sözcüğü kullanarak düşüncelerini aktarabilmek, dilimizin zenginliğinin farkında olabilmek, anlamak ve anlaşılabilirlik adına büyük önem taşımaktadır. Özellikle güzel konuşma ve yazma becerisine sahip insanlar duygu, düşünce ve isteklerini doğru ve etkileyici biçimde anlatabilmekte, çevrelerindeki insanlar üzerinde olumlu etkiler bırakabilmektedirler. Çevrelerindeki insanlar tarafından doğru anlaşılabilmenin yanı sıra kendilerini doğru ifade edebilmenin rahatlığını taşımaktadırlar.

Türkçe öğretiminin amacı, öğrencilere; okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri kazandırabilmektir. Bu becerilerden yazma becerisi okulda, öğretmen yardımıyla kazanılabilen bir beceridir. Bu becerinin ilköğretim çağında mutlaka kazanılması gerekmektedir. Bu dönemde yeterli düzeyde kazanılmadığı takdirde bireylerin gerek akademik hayatlarında gerekse hayatlarının diğer alanlarında duygu,

düşüncelerini, arzu, heves ve isteklerini başkalarına aktarma konusunda sıkıntılar yaşamalarına neden olmaktadır (Özkara, 2007: 52).

Beşinci sınıf Türkçe kazanımları içinde yer alan birçok yazma becerisi gibi öyküleyici metin yazma becerisinin de öğrenciye kazandırılmış olması gerekmektedir. Bireyin anlatım becerisini geliştirme, yaratıcı ve özgün düşünmesini sağlama, kendi hayatına dair ipuçları yakalama adına öyküleyici metinler yazmanın önemi oldukça büyüktür. Doğumundan ölümüne kadar insanoğlunun yaşantısı düşünüldüğünde bu yaşantının başlı başına zaten bir öykü olduğu görülmektedir. Bireylerin öykü yazma becerileri hem kendi yaşamlarını tanıma ve tanımlamaları hem de başka yaşamları tanıma ve tanımlamaları bağlamında önemlidir. Bunun gerçek ya da hayali olmasından daha çok anlatılabiliyor olması önem taşımaktadır. Bu nedenle bireylerin bu becerileri kazanmış olmaları hem bireylerin bu beceriyi kendi adlarına başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiriyor olmaları açısından hem de programın amaçlarının gerçekleşmiş olması bakımından önemlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bu becerinin ne gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Anne eğitim durumu, anne mesleği, baba eğitim durumu, baba mesleği, devam edilen okul, kardeş sayısı, cinsiyet, televizyon başında geçirilen süre, kitap okuma sıklığı gibi bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin öyküleyici metin yazma becerisinde etkili olup olmadığının ortaya konması hedeflenmiştir.

Yapılan çalışmanın öyküleyici metin yazma konusunda etkililiği artırma, bu doğrultuda program geliştirme çalışmalarına yardımcı olma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yapılacak farklı araştırmalara katkı sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Kendini ifade edebilme Türkçe dersindeki en önemli becerilerden birisidir. Bireyin karşısındakini anlayabilmesi, bu doğrultuda kendisini anlatabilmesi, yaşam boyu bireyin iyi ilişkiler kurabilmesi, düşündüklerini, hissettiklerini doğru bir şekilde aktarabilmesi bu becerinin gelişmesine bağlıdır. Okullarımızda verilen Türkçe dersinde kendini ifade edebilme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Öyküleyici metin yazabilme bu kazanımlardan birisidir.

Bu çalışma beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Öğrencilerin Türkçe öğretim

programında yer alan bu kazanımı gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini belirlemeye yöneliktir. Bu anlamda İlköğretim birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar öykü yazma konusunda İlköğretim Türkçe Programının etkililiği hakkında fikir vermektedir.

Bu çalışmada problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlerin araştırılması amaçlanmıştır:

- 1) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bir öyküleyici metinde bulunması gereken öykü unsurlarını kullanma düzeyleri nedir?
- 2) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin unsurlarını kullanma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- 3) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi formunda bulunan bağımsız değişkenler (devam edilen okul, baba mesleği, anne mesleği, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, okumaktan hoşlanılan kitap türü, evde kitaplık bulundurma, kendine ait odası olma, öykü okumaktan hoşlanma vb...) arasında ilişki var mıdır?

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
2. Örneklem, evreni temsil edebilecek niteliktedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamı açısından sınırlılıkları şunlar olacaktır. Bu çalışma:

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılıyla,
2. Eskişehir il merkezinde belirlenen okulların beşinci sınıflarında öğrenim gören 663 öğrenciyle sınırlıdır.

Tanımlar

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1998: 55).

Öykü: Olayları ve kişileri tek yönüyle ele alıp anlatan, romandan daha kısa yazı.(Kavcar ve diğerleri, 2002: 88). Olmuş ya da olması mümkün bir olayı yer, zaman ve kişi bildirerek anlatan tür (Oğuzkan 2001:243).

Öykü Unsurları: Öyküyü oluşturan ve bir öyküde bulunması gereken birimler.

Ana karakter: Öyküde anlatılan olayın başından geçtiği kişi (Temur ve Çakıroğlu, 2010: 93).

Mekân: Olayların geçtiği yer veya yerler (Ünal, 2006: 6).

Zaman: Öykünün geçtiği tarihsel dönem, vakit.

Başlatıcı olay: Problemi başlatan olay veya olaylar (Akyol, 2008: 158).

Girişim: Karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleri (Bozkurt, 2005: 34).

Hedef: Öyküde kahramanın sonucu ulaşmak adına belirlediği gaye, amaç.

Sonuç: Başlatılan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildiren durum (Akyol, 2008: 158).

Tepki: Ana karakterin veya okuyucunun öyküde geçen olaylarla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlar (Akyol, 2008: 159).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilköğretim okullarında Türkçe derslerinde yapılan yazılı anlatım, öyküleyici yazma, öykü unsurları ile ilgili konularda Dünya’da ve Türkiye’de yapılan çalışmalar, bu çalışmaların uygulanış biçimi ve sonuçları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Sheryl ve Gallick (1997), “İkinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime İşlem Tekniği, Grafik Düzenleme ve Sanatsal Faaliyetleri Kullanarak Öykü Yazma ve Kompozisyon Oluşturma Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli çalışmalarında ikinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin ve bu beceriye dair tutumlarının geliştirilmesini hedeflemişler ve bu doğrultuda öğrencileri 12 haftalık bir programa tabi tutmuşlardır. Bu 12 haftalık süreçte 2 grafikçi, çocuklara düşünce süreçlerinin gelişimi açısından yardımcı bulunmuş; öğrencilere farklı sanatsal aktivitelerden oluşan bilgisayar destekli bir eğitim uygulamışlardır. Sürecin sonunda öğrencilerin öyküleri değerlendirilmiş ve onların program sürecinden önceki yazılarına göre sonraki yazılarının akıcı, zengin ve hayal gücüyle desteklenmiş yazılar olduğu ortaya çıkmıştır.

Peterson, La Marca ve Taylor (2000), “Öğrencilerin Yazma Yeterlikleri” isimli çalışmalarında dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öğrencilerin seçtikleri metin konusu, metinlerdeki öykü karakterleri, şiddet unsurları ve dil yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemişlerdir. 617 öğrenciye öykü yazdırılmış ve bu öyküler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmeler doğrultusunda metin konusu seçerken kız öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıktıkları, erkek öğrencilerin ise farklı deneyimleri aktardıkları gözlenmiştir. Öykülerde şiddet unsurlarına erkek öğrenciler kadar kız öğrenciler de yer vermiştir. Dil yeterlikleri konusunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Donovan’ ın (2001), “Çocuk Gelişimi, Öykü Yazımı Kontrolü ve Bilgilendirici Türler” isimli çalışması, ilkokul öğrencilerinin öyküleyici metinleri ve bilgilendirici metinlerindeki ara form üzerinedir. Farklı yerlerden ve ilkokul düzeyindeki farklı yaşlardaki öğrencilerden toplanılan 222 adet bilgilendirici metin ve 222 adet öykü metni üzerinde uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu ara formların çocukların öykü ve bilgilendirici metin yazmalarında genel bir çerçeve oluşturduğu saptanmıştır.

Kissel (2003), “Çocuklarda Yazma Becerisini Geliştirme ve Yazım Hatalarını Önleme” isimli çalışmada erken çocukluk döneminde yazma becerileri

geliştirilen çocukların daha ileriki yaşlarda daha iyi yazılar yazdıklarını, bu dönemde yapılan çalışmaların ilerideki dönemlerde de yazma becerisini etkilediğini savunmaktadır. 4. 8. ve 12. sınıf çocuklarıyla yapılan araştırmalarda bu durum desteklenmiş ve bu durumda öğretmen rolünün ve çocuğun gelişim düzeyine uygun bir yazma ortamı oluşturulmasının oldukça önemli olduğu saptanmıştır.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” isimli doktora tezinde Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B öğrencileri üzerinde beş haftalık bir süreyle çalışmıştır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. 5 haftalık süreçte dersler kelime ağı oluşturma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Süreç sonucunda kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Coşkun (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık, Metin Elementleri” isimli doktora tezinde 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını; bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirmiştir. Çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada, anlatımlarındaki tutarlılığı sağlamada önemli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Hikâye elementlerinde ise öğrencilerin ana karakter, mekân, zaman ve başlatıcı olay elementlerinde diğer elementlere oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Coşkun (2006), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Öğrencilere altı adet kompozisyon konusu dağıtılmış ve bir tanesini seçip, onunla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin cinsiyetine göre kompozisyon yazmada bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Anne- baba eğitim düzeyinin, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, derse yönelik tutumların kompozisyon yazmada etkili olduğu bulunmuştur.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Erzurum’da öğrenim gören 171 öğrenciye yazılı anlatım çalışması yaptırmış, bu yazılı anlatımları imla, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hatalarının belirlenmesi açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarının cinsiyet,

okul, ailenin gelir düzeyi, en sevdiği ders, Türkçe dersinden almış olduğu not gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ünal (2006), “Öykülerin Türkçe Öğretimindeki İşlevi ve 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ders kitaplarındaki öykü metinlerini programa uygunluk, üslup, kelime sayısı, öykü elementleri açısından incelemiş ve öykülerin Türkçe öğretimindeki işlevini açıklamaya çalışmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda öykülerin işlevinin derse giren öğretmenin bakış açısına, ders kitaplarında ele alınış şekillerine göre Türkçe Öğretimi etkilemekte olduğu tespit edilmiş, öykülerin Türkçe öğretiminde önemli bir yerinin olduğu saptanmıştır.

Fivush, Marin, Crawford, Reynolds, Brewin (2007), “Çocuk Öyküleri ve Çocukların Duygu Durumu” isimli çalışmalarında çocukların ruh hallerine göre yazdıkları öyküleri karşılaştırmışlardır. 2 ay boyunca 9 ve 13 yaş arasında çocuklar iki gruba ayrılmış ve bir gruba duygusal müdahalelerde bulunulurken diğer gruba duygusal anlamda müdahalede bulunulmamıştır. Duygusal müdahalelerde bulunan çocukların öykülerinde negatif duygular, değerlendirmeler, açıklamalar ve problemler saptanmıştır. Aynı zamanda bu çocuklarda yüksek derecede kaygı ve depresyon olduğu da ortaya çıkmıştır. Sınırlı öyküler ve duygularını kontrol eden baskılar yüzünden, çocukların öykü yazmaları çocuklara fayda sağlamamış aksine bazı çocuklar için zararlı bile olmuştur.

Arı (2008), Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği) isimli doktora tezinde altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdıkları hikâye edici metinleri “Çözümleyici Puanlama Yönergesi”ne göre değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerin metin oluşturmada özellikle yazım ve noktalama kurallarına uyma konusunda sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel itibarıyla gözlemlerini yansıtabildikleri, sebep – sonuç ilişkilerine yer verebildikleri ve betimleme yapabildikleri görülmüştür.

Yılmaz’ın (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” isimli yüksek lisans tezinde altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek üzere Çorum ilinde öğrenim gören 150 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilere öyküleyici metinler yazdırılmış ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmeleri yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici metin

yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımları cinsiyet değişkenine göre değişmezken; anne babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, ailedeki birey sayısı, öğrencinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çeçen (2011), “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık” isimli çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarını tutarlılık açısından değerlendirmektedir. 34 öğrenciyle yürütülen bu çalışmada öğrencilere uzman görüşü ile belirlenmiş 10 konu sunularak bunlardan biriyle ilgili öyküleyici bir yazı yazmaları istenmiştir. Veriler tutarlılık açısından puanlanmış ve yazılarda tutarlılıkla ilgili karşılaşılan sorunlar belirlenmiştir. “metinde olayların akışının biranda değişmesi, olayların arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen yazıya aktarılamaması, metin birimleri arasındaki çelişkiler, öyküde bir odak noktasının bulunmaması, öykünün farklı bölümlerinin tek bir paragraf içinde verilmesi, yarım bırakılan olayların bulunması, öykünün bir sonucunun olmaması” gibi sorunlar gözlenmiştir.

Göçer (2011), “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma kapsamındadır. Bu doğrultuda 12 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile yazılı sınav kâğıtları doküman olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilirken her bir öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yaptığı, bütün öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt birliğinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca değerlendirmeler yapılırken biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu görülmüştür.

Çelik (2012), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmada Samsun ilinin merkez okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet, evde kitaplık bulundurma, kendilerine ait odalarının olması, günlük tutma, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, babanın ve annenin eğitim durumu,

ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın girmesi ve düzenli kitap okuma değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Dağtaş (2012), “Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkileri” isimli çalışmasında kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma Kocaeli ilinin Kandıra İlçesine bağlı bir köy okulunda öğrenim gören 15 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrencilere iki kısımdan oluşan veri toplama araçları dağıtılmıştır. Bu veri toplama araçlarının birinci kısmında kelime ve kavramlar, ikinci kısmında ise öğrencilerin bu kelime ve kavramlardan seçtikleri ile yazılarını oluşturabilecekleri boş bir alan bulunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu sayede öğrencilerin yazma konusundaki kaygılarının azaldığı, tekniğin yaratıcı düşünmeye sevk ettiği ve kelime öğretimine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğdu (2012), “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretiminde Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu Önerisi” isimli çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öyküleyici bir metni çözümleyebilme düzeylerini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanabilecekleri bir gözlem formu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Gözlem formunun geliştirilebilmesi için Bloom’un taksonomisinde yer alan bilişsel beceri düzeyleri göz önüne alınmıştır. Bu doğrultuda gözlem formu; bilgi, hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme olmak üzere toplam 6 basamak ve 20 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar gözlem formunda derecelendirilerek puanlanılabilir duruma getirilmiştir.

Bölüm II

Yöntem

Araştırmanın ikinci bölümünü araştırmanın yöntemi oluşturmaktadır. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003: 79). Tarama modelinde araştırma yapılacak ortam üzerinde dışarıdan müdahale yapılmamakta; var olan durum mevcut şartlar altında değerlendirilmeye alınmaktadır. Bu çalışma için mevcut durumun betimlenmesi ve araştırma konusunun kendi koşulları içerisinde, müdahale edilmeden değerlendirilmesi düşünüldüğünden tarama modeli uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu bölümde araştırmanın evreni ve bu evreni yansıttığı düşünülen araştırma örnekleme hakkında bilgiler verilmektedir.

Evren.

Araştırmanın evrenini 2010 - 2011 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Odunpazarı İlçe Merkezi’nde bulunan 65 okulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin tamamı oluşturmaktadır. Eskişehir Odunpazarı Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgiler tabloda yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğrenci Sayıları

Cinsiyet	Öğrenci sayısı
Kız	2420
Erkek	2318
Toplam	4738

Örneklem.

Evrende yer alan bütün öğrencilerin araştırmaya katılabilmesi mümkün olmadığından araştırmada örnekleme yoluna gidilmiştir. Örnekleme bir çalışmada evreni temsil edecek bireylerin belirlenmesidir. Seçilen bireyler bir örneklemin içinde yer alarak evreni temsil ederler (Gül ve Özen, 2007: 397). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada evrende yer alan 65 okuldan evreni temsil edeceği düşünülen farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 10 okulda öğrenim gören 663 öğrenci ‘tabakalı örnekleme yöntemi’ ile araştırma örneklemine seçilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniğidir (Gül ve Özen, 2007: 402). Araştırmada okulların seçimi yapılırken okulların bulundukları çevre dikkate alınmış ve bu doğrultuda sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayrımları yapılmıştır. Daha önce yapılan pek çok araştırmanın sosyo-ekonomik düzeyin eğitim durumlarına etkisini ortaya çıkarması bu araştırmada da bu değişkenin dikkate alınmasına neden olmuştur.

Tablo 2.

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullar

Düzeyler	Okullar	Öğrenci sayıları
Üst sosyo – ekonomik düzey	Melahat Ünügör İlköğretim Okulu	99
	Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	29
	Adalet İlköğretim Okulu	102
Orta sosyo – ekonomik düzey	Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu	67
	Mehmet Gedik İlköğretim Okulu	36
	Battalgazi İlköğretim Okulu	31
	Porsuk ilköğretim Okulu	80
Alt sosyo – ekonomik düzey	Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu	141
	Hacı Feride Korucu İlköğretim Okulu	61
	Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu	18
Toplam		663

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temelini oluşturan veriler öğrencilere yazdırılan öyküleyici anlatım metinlerinden elde edilmiştir. Bu metinlerin elde edilmesi 2010 – 2011 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi Nisan ve Mayıs ayları boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı tarafından gidilecek okullar daha önceden belirlenmiş ve okul idaresi ve sınıf öğretmenleriyle uygulamanın yapılacağı uygun saatler kararlaştırılmıştır. Uygulamanın yapıldığı saatlerde uygulayıcı bizzat sınıfın başında bulunmuş, öğrencilere yapacakları ile ilgili gerekli açıklamaları iletmiştir. Öğrencilere yazmaları için 10 adet öyküleyici anlatım konusu verilmiş ve bu konulardan seçtikleri bir tanesi ile ilgili bir ders saati içerisinde öykü yazmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını belirleyebilmek için onlara “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılmıştır. Öğrencilere yazdırılacak öykü konuları seçilirken yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranmış, öncelikle 35 adet öykü yazma konusu seçilmiştir. Daha sonra uzman görüşüne başvurularak bu öykü konuları en çok tercih edilen 10 tane olarak belirlenmiştir. Konuların belirlenmesinde 3 akademisyen, 20 sınıf öğretmeni ve 20 beşinci sınıf öğrencisinin görüşünden yararlanılmıştır. “Bir öykü yazacak olsaydınız hangi konuyu seçerdiniz?” şeklinde sorulan soruya verilen yanıtlardan 35 konudan 10 tanesini 1 ile 10 puan arasında bir puanlamaya tabi tutmaları istenmiştir. Böylece en yüksek puan alan 10 konu araştırmada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Bu konuların seçilmesinde etkili olan husus diğer konuların puanlarından daha yüksek puana sahip olmalarıdır.

Uygulama sırasında öğrencilere üç bölümden oluşan form dağıtılmıştır. Bu formun birinci bölümünde kişisel özellikleri belirlemek üzere 18 adet sorudan oluşan “Kişisel Bilgiler” bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde öğrencilerin öyküleyici anlatımlarını yapabilmeleri için seçimlerine sunulan ‘Konu Listesi’, üçüncü bölümde ise, öykülerini yazabilmeleri için düz beyaz kâğıtları içeren ‘Öykü Yazım Alanı’ yer almaktadır (bk: Ek B).

Öykü unsurları değerlendirme ölçeği.

Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen “Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (bk: Ek C).

Aslı İngilizce olan ölçek ilk öncelikle bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmış bu hali başka bir İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve aslı ile uygunluk gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin birbirini tanımıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Aslı ile uygunluk gösterdiği görülen ölçeğin Türkçeye çevrilmiş hali çalışmada kullanılmıştır.

Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'ne göre bir öyküde bulunması gereken 8 unsur vardır. Bu sekiz unsuru başarılı bir şekilde kullanabilen bir öğrencinin bu ölçekten alacağı en yüksek puan 19 puan olarak belirlenmiştir. Ölçeğe göre öyküde bulunması gereken unsurlar ve öğrencilerin alabileceği puanlar şu şekildedir:

Ana karakter:

Öyküde yer alan kahramanların özelliklerinin iyi anlatılıp anlatılmama durumuna göre ölçekte düşünülen puan aralığı 0-2 puan aralığıdır.

0 - Hiçbir ana karakter saptanmadı.

1- Bir ana karakter sunuldu ama yalnızca bir sayfada adı geçiyor. Ana karakter hakkında çok az bilgi ya da detay mevcut.

2 – Ana karakter o kadar detaylı sunuldu ve anlatıldı ki sanki “gerçek” gibi.

Bu durumda öğrencilere yazdırılan öykülerde ana karakter bulunmadığı durumlarda verilebilecek puan 0'dır. Ana karakterin detaylı anlatılmadığı; fakat en azından adının geçtiği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alacağı puan 1 puan olmaktadır. Ana karakterin ayrıntılarıyla verildiği, onunla ilgili betimlemelerin yapıldığı öykülerde ise öğrencilerin alacağı puan 2 olarak belirlenmiştir.

Yer:

Öyküde olayın geçtiği, kahramanların bulunduğu yer unsuruna, anlatılma durumuna göre ölçekte 0-2 puan aralığını belirlenmiştir. Ölçeğe göre;

0 – Herhangi bir yer ya da mekândan bahsedilmiyor.

1 – Yer belirtilmiş ama çok az tanımlanmış; “Atlanta'nın Kasabası”.

2 – Yer belirtilmiş ve daha eksiksiz tanımlanmış ya da olağanüstü bir yer seçilmiş; “İki nehir arasında olan ve 5 kilometre alan kaplayan Atlanta Kasabası”. “Yeni bir gezegen, Andromeda”.

Yukarıda verilen puanlama ölçeğine göre öyküde yer unsuruna hiçbir şekilde değinilmemiş ise öğrencinin bu öykü unsurundan alacağı puan 0 olmaktadır. Basit bir şekilde öykünün herhangi bir yerinde adı geçen ve çok az tanımlanmış yer unsuru için 1 puan verilmektedir. Çok iyi tanımlanmış, betimlemelerden yararlanılmış yer için ise verilecek puan ölçekte 2 puan olarak belirlenmiştir.

Zaman:

Ölçekte zaman için belirlenen puan aralığı 0-2 puandır.

0- Zaman belirtilmemiş.

1 - Zaman belirtilmiş ama geleneksel bir atıf gibi “bir zamanlar, uzun zaman önce vb...”

2 - Zaman verilmiş ama olağanüstü bir şekilde ya da tam bir açıklamayla “31 Mart öğleden sonra 3. 00’te, insanlar dünyaya adım atmadan uzun zaman önce vb...” Öyküde hiçbir şekilde zaman kavramından bahsedilmediği zaman verilecek puan 0’dır. Zamandan bahsedilmiş; fakat hiçbir betimleme yapılmamış ise verilecek puan 1 puan olarak belirlenmiştir. Zaman kavramı tam anlamıyla açıklanmış ise verilmek üzere belirlenen puan 2 puandır.

Başlatıcı olay:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte başlatıcı olay 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

0-Ana karakterin hedefini belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmamış.

1-Ana karakterin hedefini belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmuş. Başlatıcı olay doğal bir felaket (toprak kayması), iç ses (yalnızlık) ya da dış bir eylem (ejderhanın mücevher çalması) olabilir.

2-Eğer başlatıcı olay çok karmaşık, olağanüstü ya da çok iyi tanımlanmışsa bir puan ekle-“dağa bir göktaşı çarptı ve bu kasabayı vuran toprak kaymasına neden oldu. Bunun sonucunda adam sahip olduğu her şeyi kaybetti”- “annesi sürekli onu evde yalnız bırakıyordu. Sonuç olarak, Johnny yalnızdı.”

Bu durumda olaylar herhangi bir başlatıcı olay verilmeden direkt başlıyorsa öyküde bu unsur için verilecek puan 0’dır. Sıradan, herhangi bir başlatıcı olayla başlayan öykülerde öğrencinin alacağı puan 1’dir. Karmaşık, üst düzey, etkili bir başlatıcı olay seçilmesi durumunda verilecek en üst puan ise 2 puandır.

Hedef:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-3 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 0- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmemiş.
- 1- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmiş ama yeterince açıklanmamış-“ Bill bir şey yapmaya kalkıştı.”
- 2- Ana karakterin hedefi ya da amacı açık bir şekilde ifade edilmiş-“Bill arkadaşına kurtarmaya karar verdi.”
- 3- Eğer iki ya da daha fazla hedef açık bir şekilde belirtilmişse bir puan daha ekle.

Hedef öyküde karmaşıklaşan olayın çözümü için bir basamaktır. Bu basamağın belirtilmediği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alabileceği puan 0'dır. Açıklanmamış hedef 1 puan, biraz daha üst düzey bir davranış gerektiren hedef ise 2 puandır. Birkaç hedefin bir araya getirilerek, açık bir durumda verilmesi halinde ise alınabilecek puan 3 puan olarak belirlenmiştir.

Girişim:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 0- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için başlattığı olaylar açıklanmamış.
- 1- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için yaptığı şeyler açıklanmış.
- 2-4 Aşağıdakilerin her biri için bir puan ekle.
 - A. Hareketler ya da olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşiyor (tutarsız değil).
 - B. Yaratıcılık ya da özgünlük, sorunları ya da çıkmazları çözmek için kullanılmış-“ Bill düşmanını yakalamak için lazer-yansıtıcısı yaptı”.
 - C. Eğer birden fazla çok iyi açıklanmış bölüm varsa. Örneğin, eğer ana karakter bir hareket dener ve o başarısız olursa (kaleye hücum eder ama kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalırsa) ve daha sonra farklı bir hareket denerse (tünel yoluyla gizlice sokulmayı denerse), bir puan ekle. Bunun gibi, eğer ana karakter seyahatleri boyunca bir yere gider sonra da başka bir yere giderse, bir puan ekle.

Girişim olayın gerçekleştiği, karmaşıklaştığı takdirde çözüme kavuşturmak adına birçok yolun denendiği bir unsurdur. Mantıklı ve tutarlı bir biçimde olayların

çözümü için önerilen her adım için 1 puan eklenmektedir. Öğrencinin bu unsurdan alabileceği en yüksek puan 4 puandır.

Sonuç:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte sonuç 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 0- Gerçek bir son yok, sonuç eksik, ya da hikâye bitmemiş görünüyor. Diğer bir deyişle, ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmamış.
- 1- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış ama bitiş ya da sonuç çok sıradan-“onlar sonsuza dek mutlu yaşamış- Billy ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”
- 2- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış. Ayrıca, sonuç ya da bitiş olağanüstü ya da bitiş manevi bir değer içeriyor. –“ Bu onun kartal-ok adını nasıl aldığıdır- Bu suçun yarar sağlamadığını gösterir.”- “Prens ve atı öldürüldü.”

Öğrenci öyküsünde anlattığı olayları hiçbir sonuca bağlamadan bitirdiğinde ya da öyküsünü oluşturan olayları yarıda bıraktığında alacağı puan 0'dır. Olayları sıradan da olsa bir sona bağladığında ise alacağı puan 1 puandır; eğer öğrenci olayların maddi ve manevi sonuçlarından bahsetmiş, kişiler üzerindeki etkilerini açıklamışsa alacağı puan 2 olarak belirlenmiştir.

Tepki:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte tepki 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 0- Ana karakterin duygusal tepkileri açıklanmamış.
- 1- Bazı duygusal hisler ana karakter tarafından açıklanmamış. –“Çocuk yaptığından mutluydu.”
- 2- Ana karakterin duygusal hisleri derinlemesine açıklanmış. –“Bu kötü zamanda herkesten nefret ettim. Şiddetli bir öfke hissettim. Onlar neden beni aşağılamak zorundaydılar?”

Öyküde ismi geçen karakterlerin duygu durumlarını yansıtan tepki öykünün bir diğer unsurudur. Öğrenci öyküsünde karakterlerin olaylara verdiği tepkilerden

bahsetmiyorsa alacağı puan 0 puandır. Yüzeysel de olsa karakterlerin tepkilerine yer verdiğinde alacağı puan 1, tepkileri derinlemesine aktardığında ise alacağı puan 2 puandır.

Öykü unsurları değerlendirme ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması.

İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması için önceden bir ön uygulama yapılmıştır. 2010 – 2011 eğitim öğretim yılının ilk dönemi Aralık ayında önceden belirlenmiş olan okullardan alt sosyoekonomik düzeyden bir, orta sosyoekonomik düzeyden bir ve üst sosyo ekonomik düzeyden bir olmak üzere toplam üç okula devam eden 93 öğrenciden veriler toplanmıştır. Öğrencilere sunulan on öykü yazma konusundan seçtikleri birisiyle ilgili yazmış oldukları toplamda 93 öykü araştırmacı, bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe Öğretmeni tarafından “Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir. Bu üç değerlendirmecinin öykü unsurlarına verdikleri puanların ortalaması alınmış ve SPSS programında değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu Cronbach alfa değeri 0,81 olarak belirlenmiştir. Belirlenen alfa değeri ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ölçeğin bu çalışmadan daha önce kullanılmış olduğu örnek çalışmalara ulaşılması ise ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Öykü unsurları değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının ardından araştırmanın uygulama kısmına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacıyla kişisel bilgi toplama formunu doldurmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi için yazdırılan öyküleyici metinler, Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir. Değerlendirmede yanlılığa fırsat vermemek için değerlendirmeyi araştırmacı ile birlikte bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni yapmıştır. Üç araştırmacının ayrı olarak yaptığı değerlendirmelerin ortalaması alınmış; böylece tarafsızlık sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik ya da nonparametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara

yapılan Kolmogorov – Simirnov ve Shapiro – Wilk testleri ile ulaşılmıştır. Bu testler iki kümülâtif dağılım fonksiyonunun incelenmesi temeline dayanmaktadır (Gamgam,1998: 196).

Yapılan testlere göre ($p<0,005$) verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, dolayısıyla verilerin analizinde nonparametrik test kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metinde bulunması gereken unsurları kullanma düzeylerinin bilgi toplama formunda bulunan çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis tekniği, ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden bir istatistik tekniğidir (Büyüköztürk, 2012: 158). Mann Whitney-U tekniği ise iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden bir tekniktir.

Bilgi toplama formundaki değişkenlerin kendi aralarında ilişkisinin olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Ki-kare istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bölüm III

Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik problem cümlesine bağlı olarak belirlenen;

- 1) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bir öyküleyici metinde bulunması gereken öykü unsurlarını kullanma düzeyleri nedir?
- 2) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin unsurlarını kullanma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- 3) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi formunda bulunan bağımsız değişkenler (devam edilen okul, baba mesleği, anne mesleği, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, okumaktan hoşlanılan kitap türü, evde kitaplık bulundurma, kendine ait odası olma, öykü okumaktan hoşlanma vb...) arasında ilişki var mıdır?

Şeklindeki alt problemlere ilişkin bulgular yorumlamalarla birlikte verilmektedir. Ölçme araçlarıyla elde edilen bulguların istatistiksel analizleri ve bu analizlere ait bulgu ve yorumlar amaçlar doğrultusunda sunulmuştur. Alan yazında yer alan farklı çalışmalara ait bulgulardan alıntılar yapılmış olup, bu bulgular nedenleriyle tartışılmıştır.

Birinci Alt Problem: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını (ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, hedef, sonuç ve tepki) kullanma düzeyleri nedir?

Tablo 3.

Öykü Unsurlarına İlişkin Bulgular

Öykü unsurları	Değerler						
		0 puan	1 puan	2 puan	3 puan	4 puan	Toplam
Ana karakter	f	11	598	54			663
	%	1,7	90,2	8,1			100
Yer	f	164	465	34			663
	%	24,7	70,1	5,1			100
Zaman	f	43	597	23			663
	%	6,5	90,0	3,5			100
Başlatıcı olay	f	16	549	98			663
	%	2,4	90,2	14,8			100
Hedef	f	71	598	54	0		663
	%	1,7	90,2	8,1	0,0		100
Girişim	f	5	211	418	29	0	663
	%	0,8	31,8	63,0	4,4	0,0	100
Sonuç	f	62	558	43			663
	%	9,4	84,2	6,5			100
Tepki	f	108	503	52			663
	%	16,3	75,9	7,8			100

Tablo 3'te görülen değerler öğrencilere yazdırılan öykülerde öğrencilerin öykü unsurlarından ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef, girişim sonuç ve tepki unsurlarını kullanma düzeylerini yansıtmaktadır.

Öğrencilerin ana karakteri öyküde ne kadar başarılı bir şekilde anlattıklarını belirleyebilmek üzere yapılan puanlamada ana karakteri hiç kullanmayan bir öğrencinin alacağı puan 0, ana karakteri sadece isim olarak belirten; fakat detaylandırmayan bir öğrencinin alacağı puan 1 ve ana karakterin birçok özelliğinden bahseden öğrencinin

alacağı puan ise 2 olarak belirlenmiştir. Tabloyu incelediğimizde 663 öğrenciden 598'inin ana karakteri orta düzeyde kullanabildikleri görülmektedir. 54 öğrenci öykülerinde ana karakteri çok başarılı bir şekilde kullanırken, 11 öğrenci öykülerinde ana karakter unsurunu kullanmamıştır. Öğrenciler genellikle ana karakter unsurunu kullanmışlar; fakat ana karakter hakkında çok az bilgi vermişlerdir. Bu durum istenilen düzeyin altında bir başarıdır. Öyküde bütün olayları yaşayan, olayların etrafında döndüğü kahraman olduğu düşünüldüğünde ana karakterin detaylandırılması, fiziksel ve ruhsal özelliklerinin çok iyi betimlenmesi beklenmektedir. Elde edilen veriler beklenen başarının altındadır. Ana karakterin bir öyküyü oluşturan temel unsurlardan biri olduğunun ve bu karakterin iyi betimlenmesinin öyküyü daha anlaşılır kılacağının öğrencilere hissettirilmemiş olması onların bu konudaki yetersizliklerinin temel sebeplerinden birisi olarak düşünülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öyküde yer unsurunu kullanma düzeylerine göre öğrenciler orta grupta toplanmışlardır. Yer unsurunu en etkili şekilde betimleyen öğrencinin alacağı puan ölçeğe göre 2, yer unsurundan bahseden ama detaylı bir şekilde okuyucuya aktarmayan öğrencinin alacağı puan 1, bu unsura hiç yer vermeyen öğrencinin ise alacağı puan 0 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öykülerinde yer unsurunu genel itibariyle kullanan; fakat detaylı bir şekilde anlatmayan öğrenciler 465 kişidir ve aldıkları puan 1'dir. 164 öğrenci yazdıkları öykülerde yer unsuruna yer vermemiştir. Genele bakıldığında bu unsura yer vermeyen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Sadece 34 öğrenci istenilen düzeyde yer unsuruna yer vermiş, öykülerinde gerektiği gibi yer unsurunu betimleyebilmiştir. Öyküde asıl anlatılan olayın daha iyi anlaşılır olması adına olayın geçtiği yerin iyi bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Yerini iyi bir şekilde tasviri öğrencinin gözlem gücünün de oldukça kuvvetli olduğunun bir göstergesi, öncelikle zihninde renkleri, şekilleri, desenleri görüntülemesi ardından kâğıda dökmesidir. Öğrencilerin öykülerinde yer unsurunu detaylandıramamış olmaları hayal gücüne bağlı gözlem yapma becerilerinin yeterli olmadığının bir göstergesidir şeklinde düşünülebilir.

Öğrencilerin zamanı öyküde ne kadar başarılı bir şekilde anlattıklarını belirleyebilmek üzere yapılan puanlamada zaman unsurunu hiç kullanmayan bir öğrencinin alacağı puan 0, zamanı sadece isim olarak belirten; fakat detaylandırmayan bir öğrencinin alacağı puan 1 zamanın birçok özelliğinden bahseden öğrencinin alacağı puan ise 2 olarak belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde 663 öğrenciden 597'sinin

zamanı orta düzeyde kullanabildikleri görülmektedir. 23 öğrenci öykülerinde zaman unsurunu çok başarılı bir şekilde kullanırken 43 öğrenci ise öykülerinde zamana hiç yer vermemişlerdir. Öğrencilerin genel anlamda zaman unsurundan haberdar oldukları, olayların geçtiği bir zaman dilimi belirledikleri; fakat bu zaman dilimi hakkında detaylı bilgi vermedikleri görülmektedir. Oysaki hepimiz belirli bir zaman diliminde yaşamakta ve olayları içinde yaşanan zaman dilimine göre değerlendirmenin öneminden bahsetmekteyiz. Bu anlamda öğrencilerin zaman kavramını iyi algılaması ve yaşanan durumları içinde bulundukları zamanın şartlarına göre değerlendirmesi onların belirli bir durum hakkında daha mantıklı çıkarımlarda bulunabilmeleri, bazı durumlar hakkında doğrudan yargılama yapmaktan kaçınmaları adına oldukça önemlidir. Öğrencilerin öykülerinde zaman unsurunu detaylı bir şekilde anlatmamış olmaları bu konunun gerekliliğini tam olarak hissetmemiş olabileceklerinden kaynaklanabilmektedir.

Öğrencilerin başlatıcı olayı öyküde ne kadar başarılı bir şekilde anlattıklarını belirleyebilmek üzere yapılan puanlamada olayların asıl başlangıcı olan temel olaydan hiç bahsetmeyen bir öğrencinin alacağı puan 0; başlatıcı olayı belirten, fakat detaylandırmayan, bir öğrencinin alacağı puan 1; etkileyici bir başlatıcı olay ile bütün olayların başlamasını sağlayan bir öğrencinin puanı ise 2 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.'e göre 663 öğrenciden 549'u başlatıcı olayı orta düzeyde kullanabilirken, 16 öğrenci öykülerinde doğrudan olayı anlatmaya başlamış ve bütün olayların başlangıcı olan temel bir olayın varlığından hiç bahsetmemiştir. 98 öğrenci ise karmaşık, olağanüstü denilebilecek bir olayla öyküye başlangıç yapmış ve bu unsuru etkili bir şekilde kullanmıştır. Ana karakterin hedefini belirlemesine neden olacak unsur olan başlatıcı olay görüldüğü gibi öyküde bir diğer unsur kullanabilmek adına da oldukça önemlidir. Başlatıcı olayın etkili olması okuyucuyu öyküye çekmesi anlamında da büyük önem taşır. Başlatıcı olayla öğrenciye aslında olayların nedenine inme, bütün kurgunun altında yatan sebebi bulma gibi sorgulayıcı bir kimlik kazandırılabilir. Öğrencilerin başlatıcı olay unsurunda ortalama 1 puan almış olmaları genel anlamda bu anlatılan konulardaki yetersizliklerinin bir göstergesi olarak görülebilir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi hedef unsuruna verilmesi gereken en yüksek puan 3 puan olarak belirlenmiştir; fakat hiçbir öğrenci beklenen düzeyde hedef unsurunu kullanamamıştır. 598 öğrenci öyküsünde olayların çözümü için ana karakterin hedefini belirtmiş; ama yeterince açıklamamıştır. 54 öğrenci açık bir şekilde olayların

çözümündeki amacını yahut hedefini belirtmiştir. 71 öğrenci ise bu unsura hiçbir şekilde öykülerinde yer vermemiştir. Öğrenciler 3 puan üzerinden genel itibariyle hedef unsurunda 1 puan almıştır. Bu durum hedef unsurunda da istenilen düzeyde değildir. Genel anlamda öyküsünde başlatıcı olay unsurunu iyi bir şekilde veremeyen öğrenci hedef unsurunu kullanmayı da gözden kaçırmıştır. Oysaki ana karakterin başına gelen olaylardan kurtulmak için yapacaklarının bir göstergesi olan amaç belirleme öykünün önemli unsurlarından biridir. Gerçek hayatta da bir yerlere varmak, bir yere ulaşmak, istenilen bir şeyi elde etmek gibi çok farklı amaçlar belirleriz. Gerçek hayatın bir yansıması olan öyküde de durum böyledir. Öğrencilerin öykülerinde hedef unsurunu yeterli düzeyde kullanamamaları bu durumun önemini yeterince kavrayamamış olduklarına dair bir yorumlamaya götürmektedir.

Öğrencilerin öyküde anlattıkları olayların çözümü için geliştirdikleri girişimleri ne kadar başarılı bir şekilde anlattıklarını belirleyebilmek üzere yapılan puanlamada; öyküsünde hiçbir girişimde bulunmayan bir öğrencinin alacağı puan 0, hedefi gerçekleştirmek üzere yaptıklarını anlatan öğrencinin alacağı puan 1, bu olayların mantıklı bir şekilde geliştiği bir öykü yazabilen öğrencinin alabileceği puan 2, anlatılan olaylarda yaratıcılık varsa öğrencinin alacağı puan 3, olaydaki girişimler birkaç tane ise ve bu girişimlerin her biri etkili bir şekilde anlatılmış ise öğrencinin alacağı puan 4 olarak belirlenmiştir. Tabloya göre öğrencilerden 211'i girişim unsurundan 1 puan, 418'i ise 2 puan almışlardır. Genel anlamda puanlar 1 ile 2 arasında toplanmaktadır. En yüksek puan olan 4 puan alabilen öğrenci görülmemektedir. 5 öğrenci ise öykülerinde hiçbir şekilde olay örgüsü içinde yaşanan problemleri çözmek doğrultusunda bir girişimde bulunmamıştır. Genel anlamda öğrencilerin bir öyküde anlatılan olay örgüsünü yansıtan girişim unsurunu çok başarılı bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. İyi bir olay örgüsü için yaratıcılık, özgünlük, düşüncelerini iyi ifade edebilme, olayları sıralayabilme gibi beceriler oldukça önemlidir. Öğrencilerin öykülerinde kullanamadıkları sadece bir unsurmuş gibi görünen girişim unsurunun altında aslında yukarıda belirtilen becerilerdeki yetersizliklerin yattığı düşünülmektedir.

Öğrencilere yazdırılan öykülerde öğrencilerin öykü unsurlarından sonuç unsurunu kullanma düzeylerini belirleyebilmek üzere yapılan puanlamada yazdığı öyküde hiçbir sonuç yapmayan, olayları bir sonuca bağlamadan öyküsünü bitiren bir öğrencinin alacağı puan 0, olayların, ana karakterin hareketlerinin bir sonucunu belirten; fakat detaylandırmayan bir öğrencinin alacağı puan 1, etkili bir sonuç yapan ve

öyküde anlatılan olayların uzun vadeli sonuçlarını anlatan bir öğrencinin alacağı puan ise 2 olarak belirlenmiştir. Genel anlamıyla öğrenciler diğer unsurlarda olduğu gibi sonuç unsurunda da ortalama 1 puan almışlardır. Tablo incelendiğinde 62 öğrencinin 0 puan, 558 öğrencinin 1 puan, 43 öğrencinin ise 2 puan aldığı görülmektedir.

Yaşanılardan bir anlam çıkarma, ders alma, uzun vadeli bir manevi değere ulaşma anlamında önem taşıyan sonuç unsurunun iyi bir şekilde verilememesi sadece bir öykü unsuru olarak değil, gerçek hayattaki durumlar adına da üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Tablo 3'te ana karakterle ilgili değerler incelendiğinde ana karakterin duygusal tepkilerine hiç yer vermeyen 108 öğrenci görülmektedir. 503 öğrenci genel anlamda karakterlerin hislerine yer vermiş; ancak etkileyici bir şekilde anlatmamıştır. 52 öğrenci ise duygusal hisleri derinlemesine okuyucuya aktarabilmeyi başarmıştır. Öğrencilerin en fazla iki puan alabilecekleri bu unsorda ortalama 1 puanda kaldıkları görülmektedir. Duyguların yansıtılması, hislerin açığa çıkarılması bireyin hem kendisini anlayabilmesi hem de karşısındaki ile duygudaşlık kurabilmesi demektir. Hayatın her anında her safhasında insanın hisleri, duyguları bireyin ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Öğrencilerin öykülerinde tepki unsuruna gerektiği gibi yer vermemiş olmaları öğretmenlere bu konuda daha dikkatli olmaları gerektiğini gösteren bir uyarı niteliğindedir.

Öykü unsurları değerlendirme ölçeğine göre bir öyküde bütün unsurlara tam anlamıyla yer veren bir öğrencinin alacağı toplam puan 19 puan olarak belirlenmiştir. Genel itibarıyla tabloyu incelediğimizde öğrencilerin ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, tepki ve sonuç unsurlarına öykülerinde ölçekte anlatıldığı gibi yer vermeleri halinde alacakları puan 2 iken; onların bu unsurlara orta düzeyde yer verdikleri ve 1 puan aldıkları görülmektedir. Hedef unsurunda 3 puan üzerinden yine 1, girişim unsurunda ise 4 puan üzerinden 2 puan aldıkları görülmektedir. Öğrenciler toplamda 19 puan üzerinden 9 puan almışlardır. Bu sonuca bakarak öğrencilerin öykü yazma becerilerinin orta seviyenin biraz altında kaldığını söyleyebiliriz.

2005 yılında Ankara'da yapılan "İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri" isimli doktora tezinde 5. sınıf öğrencilerinin öykü unsurlarından aldıkları puan ortalaması %54,8 iken, 8. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması % 62 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ilköğretim son sınıfa kadar öykü unsurlarından zaman, başlatıcı olay, girişim ve sonuç bölümünü

oluşturmada belirli bir gelişim gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Coşkun, 2005: 231).

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin belirlenmesine yönelik Ankara’da 2008 yılında yapılan çalışmada öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına detaylı olarak istenilen düzeyde yer vermedikleri istenilen düzeyin sadece başlatıcı olay unsuru boyutunda elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2008: 86).

“İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi” isimli çalışmada yirmi adet doktora ve yüksek lisans tezine ulaşılmış ve meta-analiz yöntemi ile tezlerin dış yapı ve içerik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Elbir ve Yıldız, 2012: 8).

2005 yılından itibaren aralıklı olarak benzer konuda yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin öyküleyici metin yazma konusunda istenilen başarıyı elde edemedikleri ve öyküleyici metin yazmanın Türkçe öğretim programında yer alan bir kazanım olduğu düşünüldüğünde öyküleyici metin yazma kazanımına ulaşmada yetersiz kalındığı görülmektedir.

İkinci Alt Problem: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve okul arasındaki fark

Tablo 4.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Okul Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okullar	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana Karakter	Adalet İ.Ö.O	100	317,24			
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	332,23			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	293,58			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	341,44			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	352,74	0,30655	16,294	0,061
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	321,54			
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	337,67			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	320,60			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	349,43			
	Porsuk İ.Ö.O	78	323,31			
Yer	Adalet İ.Ö.O	100	332,10			
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	331,33			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	342,00			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	264,12			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	337,11			
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	351,84	0,31430	29,307	0,001
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	342,00			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	309,27			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	360,21			
	Porsuk İ.Ö.O	78	333,79			
Zaman	Adalet İ.Ö.O	100	359,16			
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	321,45			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	340,97			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	301,70			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	348,24			
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	321,62	0,51048	20,214	0,017
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	295,49			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	328,32			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	366,74			
	Porsuk İ.Ö.O	78	282,44			
Başlatıcı olay	Adalet İ.Ö.O	100	317,29			
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	312,57			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	311,25			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	333,94			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	369,59	0,39609	20,010	0,018
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	345,38			
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	310,11			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	311,85			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	325,41			
	Porsuk İ.Ö.O	78	325,23			

	Okullar	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Hedef	Adalet İ.Ö.O	100	339,71	0,42446	22,102	0,009
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	352,50			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	291,83			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	323,06			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	326,67			
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	302,56			
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	333,56			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	378,32			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	310,43			
	Porsuk İ.Ö.O	78	318,96			
Girişim	Adalet İ.Ö.O	100	340,09	0,55556	21,683	0,010
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	383,57			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	233,31			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	349,26			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	310,63			
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	321,98			
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	26	344,35			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	361,04			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	359,04			
	Porsuk İ.Ö.O	78	297,96			
Sonuç	Adalet İ.Ö.O	100	319,33	0,39723	8,309	0,503
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	341,18			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	307,06			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	331,53			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	323,44			
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	361,20			
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	357,67			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	337,31			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	331,96			
	Porsuk İ.Ö.O	78	324,75			
Tepki	Adalet İ.Ö.O	100	311,94	0,48430	25,266	0,003
	Ahmet Sezer İ.Ö.O	30	347,02			
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O	18	290,56			
	Battalgazi İ.Ö.O	33	332,23			
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	141	324,54			
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O	61	366,34			
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	36	390,83			
	Melahat Ünügör İ.Ö.O	99	355,76			
	Orgeneral Metin Sönmez	67	339,25			
	Porsuk İ.Ö.O	78	284,51			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile okul değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullarla öykü unsurlarından yer, zaman, başlatıcı

olay, amaç, girişim ve tepki boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından ana karakter ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Farklılık bulunan altı unsurda farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulabilmek için gruplar arasında tekrardan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; yer unsurunda genel itibariyle ikili karşılaştırmalara göre Orgeneral Metin Sönmez İlköğretim Okulu diğer okullara göre daha başarılıdır. Zaman unsuruna bakıldığında da ikili karşılaştırmalar daha çok Orgeneral Metin Sönmez İlköğretim Okulu ile diğer okullar arasındadır ve farklılık Orgeneral Metin Sönmez İlköğretim Okulu lehinedir. Başlatıcı olay unsurunda ise ikili karşılaştırmalar Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu lehinedir. Öykü unsurlarından hedef unsurunu öykülerinde diğer okulların öğrencilerine göre daha iyi kullanabilen öğrencilerin ikili karşılaştırmalar sonucunda Melahat Ünügör İlköğretim Okulu'na devam ettikleri görülmektedir. Bu durum girişim unsurunda yine Melahat Ünügör İlköğretim Okulu; tepki unsurunda ise Hacı Feride Korucu İlköğretim Okulu lehinedir.

Görüldüğü gibi bütün öykü unsurlarında istenilen düzeyi yakalayabilen tek bir okuldan söz etmek mümkün değildir. Bu durum için öykü unsurlarının kullanımının genel itibariyle okullara göre farklılık gösterdiği ve bu durumun öğretmen değişkenine ya da öğrencinin iç dünyasında yaşadıklarına bağlı olarak bu şekilde bir farklılaşmaya neden olabileceği söylenilebilir. Ayrıca farklı okullarda eğitim - öğretim veren farklı öğretmenlerin öykü yazma konusunda öykü unsurlarından hangileri üzerinde durduğu da bakılması ve araştırılması gereken bir konudur. Öykü yaşanmışlıklar ve hayal dünyası ile ilgili bir yazı türü olduğuna göre her öğrencinin ayrı bir dünya olduğu düşünüldüğünde bu farklılaşmanın olması kaçınılmazdır.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve baba mesleği arasındaki fark

Tablo 5.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Baba Mesleği Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba meslek grubu	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	İşçi	278	330,98	0,30655	0,898	0,826
	Memur	175	334,84			
	Çalışmıyor	17	311,76			
	Serbest meslek	193	332,68			
Yer	İşçi	278	329,05	0,31430	0,981	0,806
	Memur	175	337,83			
	Çalışmıyor	17	323,18			
	Serbest meslek	193	331,74			
Zaman	İşçi	278	324,95	0,51048	2,270	0,518
	Memur	175	346,56			
	Çalışmıyor	17	323,00			
	Serbest meslek	193	329,74			
Başlatıcı olay	İşçi	278	338,87	0,39609	2,121	0,548
	Memur	175	323,13			
	Çalışmıyor	17	348,09			
	Serbest meslek	193	328,73			
Hedef	İşçi	278	322,37	0,42446	3,089	0,378
	Memur	175	342,12			
	Çalışmıyor	17	323,00			
	Serbest meslek	193	337,49			
Girişim	İşçi	278	317,90	0,55566	8,177	0,042
	Memur	175	355,32			
	Çalışmıyor	17	272,15			
	Serbest meslek	193	336,43			
Sonuç	İşçi	278	332,00	0,39723	8,624	0,035
	Memur	175	340,90			
	Çalışmıyor	17	250,32			
	Serbest meslek	193	331,12			
Tepki	İşçi	278	327,62	0,48430	7,852	0,049
	Memur	175	352,67			
	Çalışmıyor	17	266,85			
	Serbest meslek	193	325,31			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile baba mesleği değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup

olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin baba meslek grupları ile öykü unsurlarından girişim, sonuç ve tepki boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklılık bulunan üç unsurda farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulabilmek için gruplar arasında tekrardan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre girişim unsurunda babası memur ile işçi olanlar, babası memur ve çalışmıyor olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablodaki değerler incelendiğinde babası memur olanların babası işçi ve çalışmıyor olanlara göre girişim unsurunu daha etkili kullandıkları görülmektedir. Sonuç unsuru boyutunda ise babası çalışmıyor olanlarla memurlar, çalışmıyor olanlarla işçiler ve babası çalışmıyor olanlarla serbest meslek sahibi olanlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu durumda belirleyici unsur babası çalışmıyor olanlardır. Babası herhangi bir işte çalışmayan öğrenciler öykü unsurlarından sonuç unsuru boyutunda başarı gösterememişlerdir. Tepki unsuru boyutunda yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi sonuçlarına bakıldığında sonuç unsuru boyutunda olduğu gibi babası çalışmayan öğrenciler ile diğer meslek grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babası çalışmayan öğrencilerin tepki unsuru boyutunda başarı gösteremedikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda bu üç unsurda da babası memur olan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmekte; babası memur olan öğrencilerin, babaları diğer meslek gruplarında çalışan ya da hiç çalışmayan öğrencilere göre öykülerinde karakterlerin tepkilerini daha iyi yansıtabildikleri, öykülerine bir son verme konusunda daha başarılı oldukları ve öykülerinde olayların geliştiği, öykünün büyük bir kısmını oluşturan girişim unsurunu da diğer öğrencilere göre daha başarılı kullandıkları görülmektedir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan doktora tezi çalışmasında Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 199 öğrenciden bir ay aralıklarla bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve anı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının baba mesleği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Anova uygulanmış ve ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında

kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarının baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Temur, 2006: 95).

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinin sosyo kültürel değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmada baba mesleğinin dil bilgisi becerilerine etkisini araştırmak için Tek Yönlü Anova Testi uygulanmış ve baba mesleğinin dil becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Yılmaz, 2012: 1259).

Öğrencilerin dil becerilerinin ve yazılı anlatım becerilerinin babalarının çalıştığı meslek gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çalışmalar genel itibariyle dil becerilerinin baba meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarsa da çalışmamızda baba mesleğinin öğrencilerin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarından girişim, sonuç ve tepki unsurlarını etkili biçimde kullanabilmeleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve anne mesleği arasındaki fark

Tablo 6.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Anne Mesleği Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne meslek grubu	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	İşçi	47	332,22	0,30655	0,209	0,345
	Memur	88	336,43			
	Çalışmıyor	496	331,27			
	Serbest meslek	32	330,88			
Yer	İşçi	47	300,72	0,31430	0,10453	0,976
	Memur	88	341,43			
	Çalışmıyor	496	330,77			
	Serbest meslek	32	371,06			
Zaman	İşçi	47	300,55	0,51048	2,711	0,015
	Memur	88	344,01			
	Çalışmıyor	496	332,09			
	Serbest meslek	32	343,80			
Başlatıcı olay	İşçi	47	339,18	0,39609	2,483	0,438
	Memur	88	324,55			
	Çalışmıyor	496	330,64			
	Serbest meslek	32	363,05			
Hedef	İşçi	47	348,36	0,42446	4,237	0,478
	Memur	88	352,47			
	Çalışmıyor	496	326,15			
	Serbest meslek	32	342,31			
Girişim	İşçi	47	296,43	0,55566	8,915	0,237
	Memur	88	373,31			
	Çalışmıyor	496	326,82			
	Serbest meslek	32	351,02			
Sonuç	İşçi	47	347,29	0,39723	4,832	0,030
	Memur	88	354,73			
	Çalışmıyor	496	327,19			
	Serbest meslek	32	321,53			
Tepki	İşçi	47	325,71	0,48430	3,321	0,184
	Memur	88	355,55			
	Çalışmıyor	496	327,45			
	Serbest meslek	32	346,95			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup

olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin anne meslek grupları ile öykü unsurlarından zaman ve sonuç boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan öğrencilerin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını kullanma düzeyleri bakımından annelerinin meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, başlatıcı olay, girişim, hedef ve tepki boyutları bakımından anne meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklılık bulunan unsurlarda farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi sonuçlarına göre zaman unsurunda işçi ile memur, işçi ile çalışmıyor, işçi ile serbest meslek ve çalışmıyor ile serbest meslek gruplarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Grupların standart ortalamalarına bakıldığında farklılığın annesi memur olanların lehine olduğu görülmektedir. Sonuç unsuru boyutuna bakıldığında işçi ile memur, memur ile çalışmıyor grupları arasında anlamlı bir farklılığın çıktığı görülmektedir. Bu unsurdaki anlamlı farklılık annesi memur olanlar lehinedir.

Bu doğrultuda öykü unsurlarından sonuç ve zaman unsuru boyutunda annesi memur olan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu iki unsurda farklılık çıkmasına rağmen diğer unsurlarda farklılık çıkmamış olması anne mesleği ile öykü unsurlarını kullanma becerisi arasında genel anlamda bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Anne doğumundan itibaren çocuğun öyküsünün en önemli kahramanıdır. Çalışan annenin çocuğuyla daha az zaman geçirdiği doğrudur; fakat zamanın az ya da çok olması değil verimli olması önemlidir. Bu anlamda çocuğun kendi öyküsünü oluştururken annesinden öğrendikleri, onunla vakit geçirirken edindikleri annenin mesleğine ya da annenin çalışıp çalışmamasına bağlı olarak değişme göstermemektedir şeklinde bir yorum yapılabilir.

İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan bir araştırmada Bolu ilinde öğrenim görmekte olan beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucu annesi memur olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortalama 27 cümle 144 kelime kullandığı, annesi ev hanımı olan öğrencilerin ise ortalama 12 cümle 96 kelime kullandığı tespit edilmiş ve anne mesleğinin çocuğun yazılı anlatım becerisine etki ettiği yorumuna ulaşılmıştır (Koçak, 2005: 43).

Edirne il merkezinde öğrenim görmekte olan 156 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan bir çalışmada öğrencilere değişik aralıklarla kompozisyon yazdırılmış ve bu durum değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. İncelemeler sonucu anne mesleğine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bu durum çalışan annelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenememeleri, çalışmayan annelerin de genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olmasıyla açıklanmıştır (Coşkun, 2006: 91).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin annelerinin çalıştığı meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da kendi aralarında farklılık göstermektedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kardeş sayısı arasındaki fark

Tablo 7.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Kardeş Sayısı Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	Kardeşim yok	92	321,60	0,30655	1,525	0,436
	2 kardeşiz	394	333,11			
	3 kardeşiz	136	332,71			
	4 ve daha fazla	41	342,30			
Yer	Kardeşim yok	92	334,72	0,31430	0,834	0,676
	2 kardeşiz	394	332,69			
	3 kardeşiz	136	332,22			
	4 ve daha fazla	41	318,59			
Zaman	Kardeşim yok	92	334,05	0,51048	2,825	0,841
	2 kardeşiz	394	332,07			
	3 kardeşiz	136	341,35			
	4 ve daha fazla	41	295,70			
Başlatıcı olay	Kardeşim yok	92	334,09	0,39609	0,756	0,419
	2 kardeşiz	394	333,20			
	3 kardeşiz	136	332,04			
	4 ve daha fazla	41	315,67			
Hedef	Kardeşim yok	92	319,40	0,42446	2,088	0,860
	2 kardeşiz	394	335,12			
	3 kardeşiz	136	326,39			
	4 ve daha fazla	41	348,88			
Girişim	Kardeşim yok	92	323,40	0,55566	2,364	0,554
	2 kardeşiz	394	337,84			
	3 kardeşiz	136	330,50			
	4 ve daha fazla	41	300,13			
Sonuç	Kardeşim yok	92	321,18	0,39723	3,079	0,500
	2 kardeşiz	394	338,42			
	3 kardeşiz	136	320,36			
	4 ve daha fazla	41	333,24			
Tepki	Kardeşim yok	92	321,65	,48430	2,726	0,380
	2 kardeşiz	394	338,76			
	3 kardeşiz	136	317,92			
	4 ve daha fazla	41	336,96			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı ile öyküleyici metin unsurlarını kullanma düzeyleri arasında $p > 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda kardeş sayısı ile öyküleyici metinlerde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığına dair yorum yapılabilir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Temur, 2006: 105).

Yapılan çalışmalarda genel itibariyle kardeş sayısı ile dil becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kardeşlik temeli sevgiye dayanan kuvvetli bir bağ olmasına rağmen bazen kardeşler arası rekabet, kıskançlık gibi duygular da oluşabilmektedir. Kimi zaman bunlardan yola çıkarak bir öykü doğabileceği gibi hiç kardeşi olmayan bir çocukta bunun eksikliğinden kaynaklanan bir öykü yazma istediği de doğabilir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki fark

Tablo 8.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sosyo ekonomik düzey	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	Üst	229	320,65	0,30655	4,693	0,096
	Orta	214	336,70			
	Alt	220	339,24			
Yer	Üst	229	322,13	0,31430	4,312	0,116
	Orta	214	332,70			
	Alt	220	341,59			
Zaman	Üst	229	340,88	0,51048	4,367	0,113
	Orta	214	314,00			
	Alt	220	340,27			
Başlatıcı olay	Üst	229	314,32	0,39609	14,925	0,001
	Orta	214	324,09			
	Alt	220	358,10			
Hedef	Üst	229	358,08	0,42446	14,477	0,001
	Orta	214	319,38			
	Alt	220	317,13			
Girişim	Üst	229	354,84	0,55566	9,589	0,008
	Orta	214	332,80			
	Alt	220	307,45			
Sonuç	Üst	229	329,97	0,39723	0,106	0,949
	Orta	214	333,59			
	Alt	220	332,57			
Tepki	Üst	229	335,48	0,48430	0,427	0,808
	Orta	214	326,89			
	Alt	220	333,35			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullarla öykü unsurlarından başlatıcı olay, hedef, girişim boyutlarında elde edilen olasılık değeri $p < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından ana karakter, yer, zaman, hedef, sonuç ve tepki boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Gruplar arası anlamlılığı tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi sonuçlarına göre başlatıcı olay unsurunda üst ile alt sosyo-ekonomik düzey ve orta ile alt sosyo-ekonomik düzey okulları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin başlatıcı olay unsurunda belirleyici olduğu ve diğer gruplardan daha başarılı olduğu görülmektedir.

Hedef unsurunda üst ile orta ve orta ile alt-sosyo ekonomik düzeyler arasında çıkan anlamlı farklılık üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler lehinedir. Girişim unsuruna bakıldığında çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre üst sosyo-ekonomik düzey ile alt sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu anlamlı farklılığın üst grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi sonuçlarına bakıldığında Tablo 8’ de görüldüğü gibi öykülerinde bir hedef belirleme ve öykülerini oluşturan problem durumlarını çözmeye yönelik girişimlerde bulunma konusunda sosyo-ekonomik olarak üst grupta yer alan öğrenciler daha başarılı olmuştur. Buna rağmen öyküde anlatılan olayın nedeni olan başlatıcı olayı belirleme konusunda ise sosyo-ekonomik olarak alt grupta yer alan öğrencilerin başarı gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda öykü unsurlarını kullanma konusunda sadece sosyo-ekonomik olarak üst kısımda yer alan öğrencilerin başarılı olduğu söylenememektedir. Alt kısımda olup çok başarılı bir şekilde başlatıcı olayı kullanabilen, onu detaylı anlatıp, okuyucuyu etkileyebilen öğrencilerin de varlığı söz konusudur. Bu nedenle öğrenci hangi koşulda yaşarsa yaşasın gözlemlediklerinden, içinde olduğu koşullardan yola çıkarak aktarımlarda bulunmaktadır. Önemli olan öğrencinin yaşadıklarından daha ziyade yaşananlara olan bakış açısı, onları değerlendirme biçimi ve yaşadıklarından anlam çıkarabilme yeteneğidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları isimli yüksek lisans tezi için yapılan araştırmada Ankara Nallıhan’da öğrenim görmekte olan 214 öğrenci ile çalışılmış ve dil anlatım boyutunda yapılan hataların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Orta ve üst sosyo – ekonomik düzeyde hata oranının daha az olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Bu durumun nedeni olarak orta ve üst sosyo – ekonomik düzeyde yer alan okulların alt sosyo – ekonomik düzeyde yer alan okullara göre daha zengin bir kütüphane sahip olmaları gösterilmiştir. (Alkan, 2007: 83).

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine yapılan bir araştırmada sosyo-ekonomik bakımdan üst gruba ait öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin alt gruba göre yüksek çıkması; beslenme durumları, oynanan oyuncak, oyun çeşitliliği, sosyalleşme imkânı, alınan sağlık ve eğitim hizmetlerine bağlı olarak açıklanmıştır (Coşkun, 2006: 89).

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerilerine yönelik yapılmış olan bir diğer tezde öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri ve ailenin sosyo- ekonomik gelir düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmış ve ailenin sosyo – ekonomik gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri gelir düzeyi düşük olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Gelir düzeyi iyi olanların da orta düzeyde gelire sahip öğrencilere göre başarı puanı daha yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyinin artması öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma becerilerini arttırmaktadır şeklinde bir yoruma gidilmiştir (Yılmaz, 2008: 72).

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve bilgisayar başında geçirilen süre arasındaki fark

Tablo 9.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Bilgisayar Başında Geçirilen Süre Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Bilgisayar başında geçirilen süre	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	Hiç	120	332,41	0,30655	3,612	0,307
	1 saatten az	283	330,39			
	1-2 saat	186	340,76			
	2 saatten çok	74	315,49			
Yer	Hiç	120	328,33	0,31430	0,524	0,914
	1 saatten az	283	334,97			
	1-2 saat	186	331,30			
	2 saatten çok	74	328,35			
Zaman	Hiç	120	328,23	0,51048	3,448	0,328
	1 saatten az	283	343,55			
	1-2 saat	186	317,07			
	2 saatten çok	74	331,49			
Başlatıcı olay	Hiç	120	361,09	0,39609	4,008	0,003
	1 saatten az	283	337,45			
	1-2 saat	186	317,11			
	2 saatten çok	74	301,41			
Hedef	Hiç	120	306,82	0,42446	7,028	0,071
	1 saatten az	283	331,41			
	1-2 saat	186	345,12			
	2 saatten çok	74	342,11			
Girişim	Hiç	120	312,25	0,55566	2,660	0,447
	1 saatten az	283	331,71			
	1-2 saat	186	341,67			
	2 saatten çok	74	340,83			
Sonuç	Hiç	120	323,10	0,39723	2,879	0,411
	1 saatten az	283	335,39			
	1-2 saat	186	339,17			
	2 saatten çok	74	315,47			
Tepki	Hiç	120	329,90	0,48430	6,509	0,089
	1 saatten az	283	346,53			
	1-2 saat	186	322,06			
	2 saatten çok	74	304,82			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile bilgisayar başında geçirilen süre değişkeni arasında anlamlı

faklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar başında geçirilen süre ile öykü unsurlarından yalnızca başlatıcı olay, boyutunda elde edilen olasılık değeri $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başlatıcı olay unsuruna göre bilgisayar başında hiç vakit geçirmeyen öğrencilerin öyküde bu unsuru kullanma konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir. Öykü unsurlarından ana karakter, yer, zaman, girişim, hedef ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

2007 yılında internet kullanımının Türkçeye etkilerine dair yapılan nitel bir çalışmada internet ortamında yaygın olarak kullanılan dilin İngilizce olduğu ve bunun Türkçeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir. İnternetin yazı dilinin rast gele ve özensiz kullanımına yol açtığına dair bulgulardan söz edilmekte, günümüzde en etkili iletişim aracı olan internet kullanımının eğitim programlarıyla düzenlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Erdoğan ve Yaman 2007: 247).

Bu anlamda bilgisayar başında uzun süre vakit geçiren çocukların aslında bu vakti nasıl değerlendirdikleri de önemli olmaktadır.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve baba eğitim düzeyi arasındaki fark

Tablo 10.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	İlkokul	119	341,18	0,30655	2,927	0,403
	Ortaokul	137	323,03			
	Lise	202	336,64			
	Üniversite	205	328,10			
Yer	İlkokul	119	330,91	0,31430	1,273	0,736
	Ortaokul	137	327,69			
	Lise	202	329,13			
	Üniversite	205	338,34			
Zaman	İlkokul	119	331,93	0,51048	8,243	0,041
	Ortaokul	137	302,33			
	Lise	202	333,06			
	Üniversite	205	350,82			
Başlatıcı olay	İlkokul	119	348,78	0,39609	2,620	0,454
	Ortaokul	137	329,68			
	Lise	202	327,45			
	Üniversite	205	328,30			
Hedef	İlkokul	119	326,69	0,42446	10,293	0,016
	Ortaokul	137	315,47			
	Lise	202	322,70			
	Üniversite	205	355,30			
Girişim	İlkokul	119	315,61	0,55566	15,935	0,001
	Ortaokul	137	296,34			
	Lise	202	333,15			
	Üniversite	205	364,21			
Sonuç	İlkokul	119	315,13	0,39723	2,837	0,417
	Ortaokul	137	333,81			
	Lise	202	336,38			
	Üniversite	205	336,27			
Tepki	İlkokul	119	312,38	0,48430	9,988	0,019
	Ortaokul	137	314,58			
	Lise	202	331,11			
	Üniversite	205	355,90			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim

beşinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi ile öykü unsurlarından yalnızca hedef, girişim, tepki unsurları boyutunda $p<0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar arası yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi'ne göre bulunan farklılık hedef boyutunda babası ortaokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar ve babası lise mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında olup üniversite mezunu olanlar lehinedir.

Girişim ve tepki boyutlarında da yüksek puan alan öğrencilerin babalarının üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Bu anlamda baba eğitim seviyesinin artması öğrencilerin öykülerinde hedef belirleme, öyküdeki problem durumlarına çözüm üretme ve karakterlerin tepkilerini iyi bir şekilde yansıtabilme yeteneklerinde etkin rol oynamaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi isimli bir araştırmada Ankara'da öğrenim gören 360 dördüncü sınıf öğrencisine okuduğunu anlama testi uygulanmış ve öğrencilerden bu doğrultuda bir anket doldurmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma becerisi puanlarında da artma olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların, çocuklarının okuma becerilerini olumlu etkilemekte oldukları tespit edilmiştir (Karakuş, 2006: 75).

Baba eğitim düzeyinin artmasının genel anlamda yapılan çalışmalarda öğrenci dil becerilerine olumlu bir şekilde etki ettiği görülmektedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve anne eğitim düzeyi arasındaki fark

Tablo 11.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Anne Eğitim Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	İlkokul	233	331,86	0,30655	0,506	0,918
	Ortaokul	111	337,71			
	Lise	180	330,78			
	Üniversite	139	329,26			
Yer	İlkokul	233	322,56	0,31430	8,490	0,037
	Ortaokul	111	352,99			
	Lise	180	325,72			
	Üniversite	139	339,19			
Zaman	İlkokul	233	317,55	0,51048	3,319	0,345
	Ortaokul	111	340,14			
	Lise	180	342,36			
	Üniversite	139	336,30			
Başlatıcı olay	İlkokul	233	347,42	0,39609	7,894	0,048
	Ortaokul	111	324,54			
	Lise	180	333,02			
	Üniversite	139	310,80			
Hedef	İlkokul	233	313,30	0,42446	8,423	,038
	Ortaokul	111	333,91			
	Lise	180	342,27			
	Üniversite	139	348,52			
Girişim	İlkokul	233	306,04	0,55566	13,406	0,004
	Ortaokul	111	325,51			
	Lise	180	342,50			
	Üniversite	139	367,09			
Sonuç	İlkokul	233	322,38	0,39723	5,473	0,140
	Ortaokul	111	340,90			
	Lise	180	325,42			
	Üniversite	139	349,53			
Tepki	İlkokul	233	319,46	0,48430	7,201	0,066
	Ortaokul	111	319,95			
	Lise	180	335,76			
	Üniversite	139	357,77			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf

öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile öykü unsurlarından yer, başlatıcı olay, hedef ve girişim boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından ana karakter, zaman, sonuç ve tepki boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar arası yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi ile bulunan farklılık yer unsurunda ilkököl ile ortaokul, ortaokul ile lise grupları arasında olup; annesi ortaokul öğrenimi görmüş öğrenciler lehinedir. Hedef ve girişim unsurlarında ise farklılığın eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarından yana anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık gösteren unsurlarda genel anlamda anne eğitim seviyesinin artması öğrencinin öykü unsurlarını daha etkili kullandığını göstermektedir.

İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörlerin araştırılmasına yönelik Gaziantep ilinde 496 öğrenci ile yapılan çalışmada anne mesleğinin çocuğun okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu özellikle annesi memur olan çocukların diğer çocuklara göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür (Sabak, 2007: 50). Ayrıca bu tezde meslek durumlarının öğrencinin okuduğunu anlama başarısında etkili olmasından yola çıkılarak gelecekte meslek seçimi ile ilgili bilgilendirici meslek tanıtımları ile ilgili derslerin müfredata eklenmesi öneri olarak sunulmuştur (Sabak, 2007: 64).

İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde annelerinin eğitim düzeylerinin belirleyici rol oynadığı tespit edilmiştir (Elbir ve Hasan, 2012: 8).

Yapılan çalışmalara göre anne eğitim düzeyinin artması öğrencilerin dil becerilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kitap okuma durumu arasındaki fark

Tablo 12.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Kitap Okuma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okunan kitap sayısı	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana Karakter	Hiç	14	358,61	0,30655	5,622	0,229
	1-3	44	332,73			
	4-5	87	310,99			
	6-10	217	332,13			
	11 ve üzeri	301	336,64			
Yer	Hiç	14	296,29	0,31430	3,108	0,540
	1-3	44	334,27			
	4-5	87	323,26			
	6-10	217	331,22			
	11 ve üzeri	301	336,42			
Zaman	Hiç	14	262,21	0,51048	6,484	0,166
	1-3	44	316,90			
	4-5	87	312,36			
	6-10	217	331,38			
	11 ve üzeri	301	343,57			
Başlatıcı olay	Hiç	14	314,11	0,39609	0,730	0,948
	1-3	44	320,41			
	4-5	87	332,84			
	6-10	217	332,76			
	11 ve üzeri	301	333,73			
Hedef	Hiç	14	320,29	0,42446	4,530	0,339
	1-3	44	314,84			
	4-5	87	317,79			
	6-10	217	326,73			
	11 ve üzeri	301	342,96			
Girişim	Hiç	14	374,07	0,55566	7,534	0,110
	1-3	44	299,47			
	4-5	87	305,64			
	6-10	217	326,79			
	11 ve üzeri	301	346,18			
Sonuç	Hiç	14	275,07	0,39723	11,464	0,022
	1-3	44	319,93			
	4-5	87	316,23			
	6-10	217	322,40			
	11 ve üzeri	301	347,89			
Tepki	Hiç	14	338,18	0,48430	11,585	0,021
	1-3	44	276,68			
	4-5	87	316,57			
	6-10	217	326,96			
	11 ve üzeri	301	347,89			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı ile öykü unsurlarından sonuç ve tepki boyutlarında elde edilen olasılık değeri $p < 0.05$ olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda gruplar arası yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi sonuçlarına göre tepki unsuru boyutunda 4-5 kitap okuyanlar ile 11 ve üzeri okuyanlar, hiç kitap okumayanlar ile 11 ve üzeri kitap okuyanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablodaki değerler incelendiğinde bu anlamlı farklılığın 11 ve üzeri kitap okuyanlar lehine olduğu görülmektedir. Sonuç unsuru boyutunda anlamlılık 4-5 kitap okuyanlar ile 6-10 kitap okuyanlar ve 4-5 kitap okuyanlarla 11 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında çıkmış olup 11 ve üzeri kitap okuyanların bu unsorda başarı gösterdiklerini belirtmektedir. Bu durumda okunan kitap sayısının artması olaylara daha etkili sonuç bulma ve yaşanan olaylardaki tepkileri iyi yansıtabilme açısından oldukça önemlidir.

Bolu ili ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan bir araştırmada okuma alışkanlığının yazılı anlatım becerisine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çok kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarının az kitap okuyan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Koçak, 2005: 57).

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi isimli doktora tezinde ise öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayıları ve toplam kelime sayılarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir (Temur, 2006: 116).

Okunan kitap sayısının dil becerine etki edip etmediğine yönelik yapılan çalışmalar farklı bulgular taşımaktadır.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki fark

Tablo 13.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türü Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okunan kitap türü	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana Karakter	Masal	32	331,55	0,30655	4,244	0,374
	Öykü	54	311,69			
	Macera	469	332,97			
	Bilimsel	49	350,86			
	Diğer	59	327,44			
Yer	Masal	32	321,38	0,31430	2,226	0,694
	Öykü	54	324,22			
	Macera	469	332,77			
	Bilimsel	49	342,92			
	Diğer	59	325,56			
Zaman	Masal	32	296,69	0,51048	5,302	0,258
	Öykü	54	302,61			
	Macera	469	335,73			
	Bilimsel	49	325,07			
	Diğer	59	354,18			
Başlatıcı olay	Masal	32	361,77	0,39609	8,140	0,087
	Öykü	54	305,26			
	Macera	469	328,61			
	Bilimsel	49	364,46			
	Diğer	59	340,35			
Hedef	Masal	32	332,72	0,42446	7,607	0,107
	Öykü	54	291,63			
	Macera	469	332,41			
	Bilimsel	49	354,18			
	Diğer	59	346,90			
Girişim	Masal	32	323,84	0,55566	9,690	0,046
	Öykü	54	290,00			
	Macera	469	329,20			
	Bilimsel	49	381,42			
	Diğer	59	356,07			
Sonuç	Masal	32	359,69	0,39723	10,035	0,040
	Öykü	54	345,83			
	Macera	469	322,59			
	Bilimsel	49	359,32			
	Diğer	59	356,46			
Tepki	Masal	32	348,70	0,48430	4,063	0,398
	Öykü	54	307,01			
	Macera	469	332,03			
	Bilimsel	49	319,73			
	Diğer	59	355,73			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaktan hoşlandıkları kitap türü ile öykü unsurlarından girişim ve sonuç boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef ve tepki boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Anlamlı farklılık bulunan girişim unsurunda gruplar arasında yapılan Kruskal Wallis Çoklu Karşılaştırmalar Testi sonuçlarına göre anlamlılık türler arasında öykü ile diğer kitaplar, öykü ile bilimsel kitaplar ve macera ile bilimsel kitaplar arasında bulunmuştur. Tablodaki değerler incelendiğinde ise aralarında anlamlılık bulunan gruplar arasından bilimsel kitaplar okumaktan hoşlanan öğrencilerin öykülerindeki girişimleri daha etkili bir şekilde yaptıkları belirlenmiştir. Sonuç unsurunda başarı gösteren öğrencilerin bilimsel kitaplar okumaktan hoşlandıkları görülmektedir. Genel anlamda bilimsel kitaplar okumaktan hoşlanan öğrenciler öyküdeki girişimleri ve öykünün sonucunu daha iyi yazabilmektedirler.

“İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile okudukları kitap türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öykü, masal, macera türü kitapların tür olarak cümle kurgusu, konular, konuların ele alınış biçimi gibi nedenlerle benzer özellik gösterebilmeleriyle açıklanmıştır (Coşkun, 2006: 101).

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü yazma sıklığı arasındaki fark

Tablo 14.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Öykü Yazma Sıklığı Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öykü yazma sıklıkları	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	Hiç	102	317,31	0,30655	5,317	0,070
	Bazen	495	337,15			
	Sıkça	66	316,09			
Yer	Hiç	102	310,43	0,31430	7,445	0,024
	Bazen	495	333,88			
	Sıkça	66	351,24			
Zaman	Hiç	102	335,87	0,51048	0,176	0,916
	Bazen	495	330,55			
	Sıkça	66	336,86			
Başlatıcı olay	Hiç	102	314,00	0,39609	2,486	0,289
	Bazen	495	335,13			
	Sıkça	66	336,36			
Hedef	Hiç	102	336,33	0,42446	0,403	0,817
	Bazen	495	332,23			
	Sıkça	66	323,56			
Girişim	Hiç	102	316,76	0,55566	1,368	0,505
	Bazen	495	336,15			
	Sıkça	66	324,42			
Sonuç	Hiç	102	337,53	0,39723	0,249	0,883
	Bazen	495	330,98			
	Sıkça	66	331,10			
Tepki	Hiç	102	316,15	0,48430	2,085	0,353
	Bazen	495	333,16			
	Sıkça	66	347,77			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile öykü yazma sıklıkları değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma sıklıkları ile öykü unsurlarından yer unsuru boyutunda olasılık değeri $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutta bulunan farklılık için yapılan çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre anlamlılık hiç öykü yazmayan öğrenciler ile bazen yazanlar arasında ve hiç yazmayanlar ile sıkça yazanlar arasında bulunmuştur. Sıkça öykü yazmayı tercih eden

öğrencilerin öykünün geçtiği yeri en iyi şekilde tasvir edebildikleri ortaya çıkmaktadır; fakat öykü unsurlarından olan ana karakter, zaman, başlatıcı olay, girişim, hedef, sonuç ve tepki boyutlarında ise anlamlı farklılık yoktur.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve televizyon izleme süresi arasındaki fark

Tablo 15.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Televizyon İzleme Süresi Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	TV izleme süresi	n	Sıra ortalaması	Standart sapma	χ^2	p
Ana karakter	Hiç	25	323,54	0,30655	2,890	0,409
	1-2 saat	411	335,45			
	3-4 saat	177	331,00			
	5 saat üzeri	50	311,36			
Yer	Hiç	25	303,20	0,31430	9,616	0,022
	1-2 saat	411	337,79			
	3-4 saat	177	332,45			
	5 saat üzeri	50	297,20			
Zaman	Hiç	25	334,10	0,51048	2,206	0,531
	1-2 saat	411	333,68			
	3-4 saat	177	336,47			
	5 saat üzeri	50	301,35			
Başlatıcı olay	Hiç	25	342,76	0,39609	11,270	0,010
	1-2 saat	411	341,09			
	3-4 saat	177	323,69			
	5 saat üzeri	50	281,34			
Hedef	Hiç	25	329,84	0,42446	3,496	0,321
	1-2 saat	411	334,01			
	3-4 saat	177	336,74			
	5 saat üzeri	50	299,80			
Girişim	Hiç	25	287,12	0,55566	3,326	0,344
	1-2 saat	411	335,83			
	3-4 saat	177	336,14			
	5 saat üzeri	50	308,30			
Sonuç	Hiç	25	315,94	0,39723	1,679	0,642
	1-2 saat	411	335,60			
	3-4 saat	177	330,40			
	5 saat üzeri	50	316,13			
Tepki	Hiç	25	379,96	0,48430	10,112	0,018
	1-2 saat	411	336,87			
	3-4 saat	177	328,76			
	5 saat üzeri	50	279,45			

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile televizyon izleme süresi değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon izleme süresi ile öykü unsurlarından yer, başlatıcı olay ve tepki boyutlarında olasılık değeri $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, zaman, girişim, hedef ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Yer unsurunda anlamlı farklılık 3-4 saat televizyon seyreden çocuklar ile 5 saat ve üzeri izleyen öğrenciler ve 1-2 saat televizyon izleyenlerle 3-4 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında çıkmıştır. Anlamlı farklılık bulunan grupların sayısal verilerine bakıldığında ise hiç televizyon seyretmeyen öğrencilerin yeri tanımlama konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir. Başlatıcı olay ve tepki unsuru boyutlarında da yine televizyon izleme süresinin azalması bu iki unsurdaki başarıyı arttırmaktadır.

2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıklarının tespitine dair çalışmada televizyonun dil kullanımı üzerindeki etkisi araştırılmış ve televizyonun dil kullanımı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzun süre televizyon izleme alışkanlığının Türkçenin yanlış, kötü, kaba kullanılmasına yol açtığı, sözcük sayısında ve ana dilin yozlaşması konusunda olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzun süreli televizyon izleme alışkanlığının çocukların zihinsel gelişimlerini de olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır (MEB, 2008: 13).

Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında televizyon izleme sürelerinin kontrol altına alınması öğrencilerin dil becerilerine olumlu etki ettiği görülmektedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve cinsiyet arasındaki fark

Araştırmada öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığına bakabilmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney- U testi uygulanmıştır. Test sonuçları tabloleştirilmiş ve gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 16.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öykü unsurları	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	Z	p
Ana karakter	Kız	316	345,65	108593,00	51145,000	-2,899	0,004
	Erkek	347	321,39	111523,00			
Yer	Kız	316	338,58	106992,00	52746,000	-1,626	0,104
	Erkek	347	326,01	113124,00			
Zaman	Kız	316	342,75	108307,50	51430,500	-1,723	0,085
	Erkek	347	322,21	111808,50			
Başlatıcı olay	Kız	316	341,81	108012,50	51725,500	-1,922	0,055
	Erkek	347	323,06	112103,50			
Hedef	Kız	316	337,24	106567,00	53171,000	-1,003	0,316
	Erkek	347	327,23	113549,00			
Girişim	Kız	316	350,12	110638,50	49099,500	-2,745	0,006
	Erkek	347	315,50	109477,50			
Sonuç	Kız	316	339,80	107376,00	52362,000	-1,576	0,115
	Erkek	347	324,90	112740,00			
Tepki	Kız	316	368,41	116418,00	43320,000	-6,250	0,000
	Erkek	347	298,84	103698,00			

p<0.05

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney - U testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet ile öykü unsurlarından ana karakter, girişim ve tepki boyutlarında olasılık değeri $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından yer, zaman, başlatıcı olay, hedef ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Farklılık bulunan ana karakter, girişim ve tepki unsurlarına bakıldığı zaman bu üç unsurda da kızların ortalama puanlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda kızlar bir öyküde karakter belirlemede, olayları bir akış sırasına göre anlatmada ve olaylar karşısında tepkilerini yansıtabilme konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

Dil gelişiminin kızlarda erkeklerden fazla olduğunu ayrıca kızların kelime hazinesinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu destekler nitelikte çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Samsun ilinde 200 öğrenci ile üniversitesi öğrencilerinin dil tutumları üzerine toplum dilbilimsel bir inceleme yapılmış ve araştırmada König ile Somuncu'nun geliştirmiş oldukları sormacadan seçilmiş bazı sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde kız öğrencilerin dili kullanırken erkek öğrencilere göre daha kuralcı ve daha duyarlı bir tutum geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Türkiye'de ana dili eğitimi süreçlerinin daha etkin ve verimli bir şekilde planlanmasının gerekliliğini ortaya koyar niteliktedir (Yalınkılıç, 2010).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden incelenmesine yönelik Kütahya ilinde de 193 öğrenci üzerinde Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılarak bir çalışma yapılmış olup, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazılı anlatımda daha az yanlış yaptıkları belirlenmiştir (Arıcı ve Ungan, 2008: 323).

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada da kızların noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduğu görülmüştür (Bağcı, 2011: 701).

Genel itibarıyla yapılan çalışmalar dili kullanma becerileri konusunda kızların erkeklerden daha başarılı ve dikkatli olduğunu gösterir niteliktedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki fark

Tablo 17.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öykü unsurları	Okumaktan hoşlanma	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	Z	p
Ana karakter	Evet	616	332,55	204849,00	14139,000	-,517	0,605
	Hayır	47	324,83	15267,00			
Yer	Evet	616	335,41	206612,00	12376,000	-3,195	0,001
	Hayır	47	287,32	13504,00			
Zaman	Evet	616	335,72	206803,50	12184,500	-2,264	0,024
	Hayır	47	283,24	13312,50			
Başlatıcı olay	Evet	616	334,01	205751,00	13237,000	-1,495	0,135
	Hayır	47	305,64	14365,00			
Hedef	Evet	616	330,75	203743,00	13707,000	-,907	0,365
	Hayır	47	348,36	16373,00			
Girişim	Evet	616	335,06	206400,00	12588,000	-1,762	0,078
	Hayır	47	291,83	13716,00			
Sonuç	Evet	616	335,32	206555,00	12433,000	-2,543	0,011
	Hayır	47	288,53	13561,00			
Tepki	Evet	616	336,00	206974,00	12014,000	-2,603	0,009
	Hayır	47	279,62	13142,00			

p<0.05

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile öykü okumaktan hoşlanma değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney - U testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü okumaktan hoşlanma değişkeni ile öykü unsurlarından yer, zaman, sonuç ve tepki boyutlarında olasılık değeri $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından ana karakter, başlatıcı olay, girişim boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 3.15 incelendiğinde anlamlı farklılık bulunan bu dört unsurda ise anlamlılık öykü okumaktan hoşlananlar lehinedir. Buradan yola çıkarak öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin okudukları öykülerde öykünün geçtiği yerden,

olayların olduğu zamandan, okudukları öykülerdeki sonlardan ve karakterlerin tepkilerinden etkilenmekte oldukları ve bu anlamda öykü yazarken bu etkileri olumlu bir şekilde kullandıkları söylenebilmektedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki fark

Tablo 18.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öykü unsurları	Yazmaktan hoşlanma	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	Z	p
Ana Karakter	Evet	511	335,16	171268,50	37219,500	-1,513	0,130
	Hayır	152	321,37	48847,50			
Yer	Evet	511	339,08	173272,00	35216,000	-3,363	0,001
	Hayır	152	308,18	46844,00			
Zaman	Evet	511	330,79	169033,00	38217,000	-,373	0,709
	Hayır	152	336,07	51083,00			
Başlatıcı Olay	Evet	511	336,44	171920,00	36568,000	-1,670	0,095
	Hayır	152	317,08	48196,00			
Hedef	Evet	511	331,32	169307,00	38491,000	-,248	0,804
	Hayır	152	334,27	50809,00			
Girişim	Evet	511	335,92	171654,00	36834,000	-1,140	0,254
	Hayır	152	318,83	48462,00			
Sonuç	Evet	511	334,80	171083,50	37404,500	-1,088	0,277
	Hayır	152	322,58	49032,50			
Tepki	Evet	511	339,11	173285,50	35202,500	-2,345	0,019
	Hayır	152	308,10	46830,50			

$p < 0.05$

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazmaktan hoşlanma durumuna göre öykü unsurlarından yer ve tepki boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, zaman, başlatıcı olay,

girişim, hedef ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Farklılık bulunan yer ve tepki unsurlarına bakıldığında bu iki unsurda da öykü yazmaktan hoşlananların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin yazdıkları öykülerde yer unsurunu daha etkili bir şekilde kullandıkları, tepkileri daha etkileyici bir şekilde yansıttıkları ve bu durumun öykülerini zenginleştirdiği yorumuna varılabilir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve evde kitaplık bulundurma durumu arasındaki fark

Tablo 19.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Evde Kitaplık Bulundurma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öykü unsurları	Kitaplık Bulunuşu	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	Z	p
Ana Karakter	Evet	530	331,78	175842,50	35127,500	-,115	0,908
	Hayır	133	332,88	44273,50			
Yer	Evet	530	331,96	175940,00	35225,000	-,020	0,984
	Hayır	133	332,15	44176,00			
Zaman	Evet	530	330,79	175318,00	34603,000	-,406	0,684
	Hayır	133	336,83	44798,00			
Başlatıcı Olay	Evet	530	329,93	174861,00	34146,000	-,850	0,396
	Hayır	133	340,26	45255,00			
Hedef	Evet	530	332,30	176120,00	35085,000	-,121	0,904
	Hayır	133	330,80	43996,00			
Girişim	Evet	530	339,32	179837,00	31368,000	-2,318	0,020
	Hayır	133	302,85	40279,00			
Sonuç	Evet	530	334,44	177252,50	33952,500	-1,031	0,302
	Hayır	133	322,28	42863,50			
Tepki	Evet	530	340,22	180319,00	30886,000	-2,953	0,003
	Hayır	133	299,23	39797,00			

$p < 0.05$

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile evde kitaplık bulundurma değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre;

ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin evde kitaplık bulundurmalarıyla öykü unsurlarından girişim ve tepki boyutlarında $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 19'a göre farklılık bulunan girişim ve tepki unsurunda da evinde kitaplık bulunduran öğrencilerin daha çok başarı gösterdikleri görülmektedir. Bu anlamda kitapla daha çok vakit geçiren çocuklar yazdıkları öykülerde olaylara farklı çözüm yolları bulmaya çalışmakta, olay örgüsünün anlatıldığı girişim unsurunu etkili bir şekilde kullanabilmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler, öyküde anlatılan olaylar sırasında ortaya çıkan tepkileri öykülerinde rahatça gösterebilmektedirler.

Çorum il merkezinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yapılan ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada yazılı anlatım becerisinin evinde kitaplık bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (Yılmaz 2008: 83).

Samsun ilinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin yazılı anlatımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan çalışmada ise evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalamasının evinde kitaplık bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelik, 2012: 738). Evde kitaplık bulundurulması ile yazılı anlatım arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmeye yönelik yapılan farklı çalışmalar farklı bulgular göstermektedir.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve eve süreli yayın alma durumu arasındaki fark

Tablo 20.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Eve Süreli Yayın Alma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Whitney-U Testi Sonuçları

Öykü unsurları	Süreli yayın	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	Z	p
Ana karakter	Evet	451	333,38	150356,50	47181,500	-,527	0,598
	Hayır	212	329,05	69759,50			
Yer	Evet	451	331,73	149612,00	47686,000	-,100	0,920
	Hayır	212	332,57	70504,00			
Zaman	Evet	451	332,18	149811,00	47727,000	-,043	0,966
	Hayır	212	331,63	70305,00			
Başlatıcı Olay	Evet	451	328,49	148149,50	46223,500	-1,050	0,294
	Hayır	212	339,46	71966,50			
Hedef	Evet	451	338,72	152762,00	44776,000	-1,966	0,049
	Hayır	212	317,71	67354,00			
Girişim	Evet	451	333,28	150311,50	47226,500	-,298	0,766
	Hayır	212	329,27	69804,50			
Sonuç	Evet	451	336,08	151571,00	45967,000	-1,260	0,208
	Hayır	212	323,33	68545,00			
Tepki	Evet	451	336,21	151632,00	45906,000	-1,105	0,269
	Hayır	212	323,04	68484,00			

$p < 0.05$

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile eve süreli yayın alma değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullarla eve süreli yayın alma değişkeni arasında öykü unsurlarından sadece hedef boyutunda $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, sonuç ve tepki boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Evlerine süreli yayın alınan öğrenciler öykülerinde hedef belirleme konusunda evlerine süreli yayın alınmayan öğrencilere göre başarı gösterebilirler de, genel

anlamda diğerk öykü unsurlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış olması eve süreli yayın alma ve öyküleyici metinlerde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

“İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım becerileri” isimli yüksek lisans tezinde Çorum il merkezinde öğrenim görmekte olan 150 altıncı sınıf öğrencisine birer hafta arayla beş konu verilmiş ve konulardan istedikleri herhangi biri hakkında birer öykü yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alınma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmış ve evlerine çoğunlukla süreli yayın alınan öğrencilerin evlerine süreli yayın alınmayan öğrencilere göre yazılı anlatımda daha başarılı oldukları görülmüştür (Yılmaz, 2008: 84).

Öğrencilerin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile eve süreli yayın alınıp alınmaması arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmak üzere yapılan Eskişehir ili çalışması ve Çorum ili çalışması birbirinden farklı sonuçları ortaya koymaktadır.

Öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kendine ait oda bulunma durumu arasındaki fark

Tablo 21.

Öyküleyici Metin Unsurlarını Kullanma Becerileri ve Kendine Ait Oda Bulunma Durumu Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öykü unsurları	Kendi Odası	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	Z	p
Ana Karakter	Evet	537	329,68	177038,00	32585,000	-1,249	0,212
	Hayır	126	341,89	43078,00			
Yer	Evet	537	332,73	178674,00	33441,000	-,388	0,698
	Hayır	126	328,90	41442,00			
Zaman	Evet	537	331,43	177977,50	33524,500	-,198	0,843
	Hayır	126	334,43	42138,50			
Başlatıcı Olay	Evet	537	329,57	176980,00	32527,000	-1,029	0,304
	Hayır	126	342,35	43136,00			
Hedef	Evet	537	331,40	177962,00	33509,000	-,248	0,804
	Hayır	126	334,56	42154,00			
Girişim	Evet	537	334,67	179720,00	32395,000	-,876	0,381
	Hayır	126	320,60	40396,00			
Sonuç	Evet	537	335,07	179934,00	32181,000	-1,344	0,179
	Hayır	126	318,90	40182,00			
Tepki	Evet	537	337,53	181255,50	30859,500	-2,055	0,040
	Hayır	126	308,42	38860,50			

$p < 0.05$

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeyleri ile evde kendilerine ait bir odalarının olması değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerine ait bir odalarının olması öykü unsurlarından yalnızca tepki boyutunda $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öykü unsurlarından olan ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, hedef ve sonuç boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Tepki unsurunda çıkan farklılık ise kendisine ait bir odası bulunan öğrencilerin lehinedir. Kendisine ait bir odası bulunan öğrenciler yazdıkları öykülerde karakterlerin

tepkilerini oldukça iyi yansıtabilmektedirler. Bu farklılığın yalnızca tepki boyutunda görülmesi çocuğun odasında kendi başına kalmasının düşünmeye, yalnız vakit geçirmeye zaman bulabilmesine ve duygularının, tepkilerinin farkında olmasına yol açtığına dair bir yorumlamaya götürebilir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan yüksek lisans tezinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evde kendilerine ait oda olup olmama durumuna göre t- testi sonuçlarına bakılmış ve kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin kendilerine ait odaları bulunmayan öğrencilere göre yazılı anlatımda daha başarılı oldukları görülmüştür (Yılmaz, 2008: 82).

Üçüncü Alt Problem: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi formunda bulunan bağımsız değişkenler arasında ilişki var mıdır?

Üçüncü alt problemde iki sınıflamalı değişkenler arasındaki ilişki incelendiği için istatistik tekniklerinden Ki-kare Testi uygun görülmüş olup, analiz ve tablolar bu tekniğe uygun olarak düzenlenmiştir.

Cinsiyet ile bilgisayar başında harcanan süre arasındaki ilişki

Tablo 22.

Cinsiyete Göre Bilgisayar Başında Harcanan Süreye İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Bilgisayar başında geçirilen vakit					χ^2	p
		Hiç	1 saatten az	1-2 saat	2 saatten fazla	Top.		
	n	74	164	69	9	316		
Cinsiyet	Kız	% 23,4	51,9	21,8	2,8	100	67,152	0,000
	n	46	119	117	65	347		
	Erkek	% 13,3	34,3	33,7	18,7	100		
	n	120	283	186	74	663		
	Toplam	% 18,1	42,7	28,1	11,2	100		

sd 3; p<0.05

Tablo 22’de görüldüğü gibi; kız öğrencilerin 164’ü, erkek öğrencilerin 119’u 1 saatten daha az bilgisayar başında zaman geçirmektedir. Kız öğrencilerin %23,4’ü bilgisayar başında hiç vakit harcamazken, erkeklerin %13,3’ü bilgisayar başında vakit

harcamamaktadır. Tablodan da anlaşılaçağı üzere erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre bilgisayar başında daha fazla zaman harcamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerilerine bakıldığında da kızların erkeklere oranla öyküleyici metin unsurlarından bazılarını kullanma konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bilgisayar başında geçirilen sürenin artması erkek öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerilerindeki başarıyı düşürmüş olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkeni ile bilgisayar başında harcanan süre değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=67,152$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,0000$ 'dır. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için cinsiyet değişkeni ile bilgisayar başında harcanan süre değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyet ile bilgisayar başında harcanan süre değişkenleri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik yapılan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmı kızlar lehine, bir kısmı ise erkekler lehine sonuçlanmıştır. Sonuçların farklı çıkmasında öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik kültürlerden ve farklı yetiştirilme tarzlarından gelmeleri etkili olabilmektedir (Ulusoy, 2008: 51).

Cinsiyet ile kitap okuma durumu arasındaki ilişki

Tablo 23.

Cinsiyete Göre Okunan Kitap Sayısına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Yaz tatilinden beri okunan kitap sayısı						χ^2	p	
		Hiç	1-3	4-5	6-10	11üstü	Top.			
Cinsiyet	Kız	n	3	13	37	106	157	316	13,134	0,011
		%	0,9	4,1	11,7	33,5	49,7	100		
	Erkek	n	11	31	50	111	144	347		
		%	3,2	8,9	14,4	32,0	41,5	100		
	Toplam	n	14	44	87	217	301	663		
		%	2,1	6,6	13,1	32,7	45,4	100		

sd 4; $p<0.05$

Cinsiyet değişkeni ile yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare

analizine göre; $\chi^2=13,134$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri $p=0,011$ 'dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için cinsiyet değişkeni ile yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 3.21'de görüldüğü gibi kız öğrencilerden 157'si yaz tatilinden bu çalışmanın yapıldığı zamana kadar 11 ve üzeri kitap okurken, erkek öğrencilerden ise 144'ü, 11 ve üzeri kitap okumuştur. Elde edilen veriler kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuduğunu göstermektedir.

Araştırmada ikinci alt problem olarak belirlenen öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve cinsiyet arasındaki anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olması onların erkek öğrencilere oranla daha çok kitap okuyor olmalarının bir sonucu olarak görülebilir.

2002 yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyolojik durumlarını belirlemeye yönelik 5500 öğrenciyle yapılan anket sonucunda cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, kitap okuma oranı daha fazla çıkmıştır (Bayhan, 2002: 195). Cinsiyet ile kitap okuma oranı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir

Cinsiyet ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki

Tablo 24.

Cinsiyete Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Okumaktan hoşlanılan kitap türü								
			Masal	Öykü	Mac.	Bilim	Diğ.	Top.	χ^2	p
Cinsiyet	Kız	n	19	32	214	23	28	316	5,460	0,243
		%	6,0	10,1	67,7	7,3	8,9	100		
	Erkek	n	13	22	255	26	31	347		
		%	3,7	6,3	73,5	7,5	8,9	100		
	Top.	n	32	54	469	49	59	663		
		%	4,8	8,1	70,7	7,4	8,9	100		

sd 4; $p<0.05$

Tablo 24'te görüldüğü gibi kız öğrencilerin 19' u masal kitaplarından hoşlanırken, erkek öğrencilerin 13' ü masal kitaplarından hoşlanmaktadır. Öykü kitaplarından hoşlandığını belirten 32 kız, 22 erkek öğrenci bulunmaktadır. Macera kitaplarını ise 255 erkek, 214 kız öğrenci okumaktan hoşlandığını belirtmektedir. 23 kız

öğrenci bilimsel kitapları tercih ederken, erkek öğrencilerden 26'sı bilimsel kitaplardan yana olduğuna dair görüş bildirmektedir. 28 kız öğrenci ile 31 erkek öğrenci ise daha farklı kitaplar okumaktan hoşlandıklarını belirtmektedir.

Cinsiyet ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2=5,460$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri $p=0,243$ 'tür. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 ten büyük olduğu için cinsiyet değişkeni ile hoşlanılan kitap türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Cinsiyet ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 25.

Cinsiyete Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Öykü okumaktan hoşlanma			χ^2	p
		Evet	Hayır	Toplam		
Cinsiyet		n	304	12	316	
	Kız	%	96,2	3,8	100	
		n	312	35	347	
	Erkek	%	89,9	10,1	100	9,931
		n	616	47	663	0,002
	Toplam	%	92,9	7,1	100	

sd 1; $p<0.05$

Tablo 25'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin %96,2'si öykü okumaktan hoşlanırken erkek öğrencilerin %89,9'u öykü okumaktan hoşlanmaktadır. Tablodaki sayısal değerlere baktığımız zaman erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla öykü okumayı daha çok sevdikleri görülmektedir.

Cinsiyet ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2=9,931$ 'dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p=0,002$ 'dir. Bu olasılık değeri anlamlılık değeri olan 0.05 ten küçük olduğu için cinsiyet değişkeni ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında ilişki vardır. Bunun nedeni olarak bu dönemde kızların biraz daha hayal gücü yüksek, olağanüstü durumları yansıtan bir tür olan masallara karşı ilgilerinin yüksek olması gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırılan öykü okumaktan hoşlanan bireylerin öyküleyici metin unsurlarını daha başarılı bir şekilde kullanabiliyor olmaları sonucu, aslında öykü okumaktan hoşlanan erkek öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarını da daha başarılı olarak kullanabiliyor olmalarını gerektirmektedir. Bu anlamda erkek öğrencilerin öykü okumaktan hoşlanıyor olmalarına rağmen öyküleyici metin unsurlarını başarılı bir şekilde kullanabiliyor olmamaları şaşırtıcıdır.

Cinsiyet ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 26.

Cinsiyete Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Öykü yazmaktan hoşlanma			χ^2	p
		Evet	Hayır	Toplam		
Cinsiyet		n	271	45	316	
	Kız	%	85,8	14,2	100	
		n	240	107	347	
	Erkek	%	69,2	30,8	100	25,777
						0,000
		n	511	152	663	
	Toplam	%	77,1	22,9	100	

sd 1; $p < 0.05$

Tablo 26’da görüldüğü gibi kız öğrencilerin %85,8’i öykü yazmaktan hoşlanıyorum diye cevap verirken, erkeklerin de %69,2’si bu cevabı vermektedir. Kızlar erkeklere oranla öykü yazmaktan daha çok hoşlanmaktadır.

Cinsiyet ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak üzere yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2 = 25,777$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p = 0,000$ ’dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 ten küçük olduğu için cinsiyet değişkeni ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablodaki bulgulardan yola çıkılarak kızların erkeklere oranla öykü yazmaktan daha çok hoşlandıkları ve araştırmanın ikinci alt problemi olarak araştırılan öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından yer ve tepki unsurlarını daha başarılı bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılabılır. Dolayısıyla kızların öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını erkeklere oranla daha

başarılı kullanabiliyor olmalarının sebeplerinden birisi de öykü yazmaktan hoşlanıyor olmalarıdır denilebilir.

Cinsiyet ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki

Tablo 27.

Cinsiyete Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Televizyon izleme süresi					χ^2	P
		Hiç	1-2 saat	3-4 saat	5-6 saat ve üzeri	Top.		
Cinsiyet		n	16	212	76	12	316	
	Kız	%	5,1	67,1	24,1	3,8	100	
		n	9	199	101	38	347	
	Erkek	%	2,6	57,3	29,1	11,0	100	18,012
		n	25	411	177	50	663	0,000
	Toplam	%	3,8	62,0	26,7	7,5	100	

sd 3; p<0.05

Tablo 27’de veriler incelendiğinde genel itibariyle kızların %67,1’i 1-2 saat televizyon başında zaman harcarken, erkeklerin %57,3’ü 1-2 saat televizyon başında zaman harcamaktadır. 3-4 saat ve 5-6 saat izleme oranlarına baktığımızda ise erkeklerin sayı olarak artış gösterdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak erkeklerin kızlardan daha fazla televizyon karşısında vakit geçirdikleri söylenebilir.

Cinsiyet ile televizyon izleme süreleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2=18,012$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p= 0,0000’dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için cinsiyet ile televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla öyküleyici metin unsurlarını başarılı bir şekilde kullanabiliyor olmalarının sebeplerinden biri olarak onların televizyon başında geçirdikleri süreyi uzun tutmaları gösterilebilir.

Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çeşitli televizyon programlarını izleme süresinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre değerlendirilmesine yönelik yapılan bir çalışmada erkeklerin %57, kızların ise %42 oranında televizyon izlemeye daha çok vakit ayırdıkları görülmüştür (Bahar, 2007: 41). Yapılan çalışmalar erkeklerin televizyon karşısında kızlardan daha çok vakit geçirdiğini göstermektedir.

Öykü okumaktan hoşlanma ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 28.

Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Öykü yazmaktan hoşlanma			χ^2	p
			Evet	Hayır	Toplam		
Öykü okumaktan hoşlanma	Evet	n	498	118	616	69,904	0,000
		%	80,8	19,2	100		
	Hayır	n	13	34	47		
		%	27,7	72,3	100		
	Toplam	n	511	152	663		
		%	77,1	22,9	100		

sd 1; p<0.05

Tablo 28’deki verilerden yola çıkarak öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin 498’ i öykü yazmaktan hoşlanırken; 118’i öykü yazmaktan hoşlanmamaktadır. Bu durum öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin aynı zamanda yazmaktan da hoşlandıklarını göstermektedir.

Öykü okumaktan hoşlanma ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmak üzere yapılan Pearson Ki-kare istatistiğine göre; analizin istatistiksel değeri $\chi^2=69,904$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p= 0,000’dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 ten küçük olduğu için öykü okumaktan hoşlanma ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmada öykü okumaktan hoşlanan bireylerin öykü yazmaktan da hoşlandıkları ve öykü yazmaktan hoşlanan bireylerin ikinci alt problemlerden biri olarak araştırıldığı üzere öyküleyici metin unsurlarını daha başarılı bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

“Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: Bir eylem araştırması” isimli bir çalışmada 30 öğretmen adayı ile uygulamalı çalışmalar yapılmış ve ardından görüşleri yapılandırılmış görüş formu kullanılarak yazılı olarak alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda roman incelemesi için okunan tarihsel romanların öğrencilerin özetleme, düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme gibi becerilerini

geliştirmesi açısından oldukça verimli ve işlevsel olduğu görülmüştür (Öztürk, 2011: 296).

Baba eğitim düzeyi ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki
Tablo 29.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim durumu					χ^2	p
			İlk	Orta	Lise	Üniv.		
Öykü okumaktan hoşlanma		n	111	127	199	179	616	
	Evet	%	18,0	20,6	32,3	29,1	100	
		n	8	10	3	26	47	
	Hayır	%	17,0	21,3	6,4	55,3	100	19,404
	Top.	%	17,9	20,7	30,5	30,9	100	0,000

sd 3; p<0.05

Tablo 29’da öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin 179’unun babası üniversitesi mezunu iken öykü okumaktan hoşlanmadığını belirten öğrencilerin sadece 26’sının babası üniversite mezunudur. Öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin 111 tanesinin babası ilkokul, 127 tanesinin babası ortaokul, 199 tanesinin babası lise ve 179 tanesinin babası üniversite mezunudur. Bu veriler babanın eğitim durumu arttıkça öğrencinin öykü okumaktan hoşlanma durumunda da artış olduğunu göstermektedir.

Öykü okumaktan hoşlanma ile baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak üzere yapılan Pearson Ki-kare istatistiğine göre; istatistiğin değeri $\chi^2=19,404$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,000’dır. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için baba eğitim durumu ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Bu tabloda çıkan sonuçlar araştırmanın ikinci alt probleminde araştırılan öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Öğrencilerin baba eğitim durumları arttıkça öğrencilerin öykü okumaktan hoşlanma durumları da artıyor ve öykü okumaktan hoşlanan öğrenciler öykülerinde öyküleyici metin unsurlarından yer, zaman, sonuç ve tepki unsurlarını daha başarılı bir şekilde kullanabiliyor.

Anne eğitim düzeyi ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki
Tablo 30.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Anne eğitim durumu						χ^2	p
			İlk	Orta	Lise	Üniv.	Top.		
Öykü okumaktan hoşlanma	Evet	n	222	103	167	124	616	4,884	0,181
		%	36,0	16,7	27,1	20,1	100		
	Hayır	n	11	8	13	15	47		
		%	23,4	17,0	27,7	21,0	100		
	Toplam	n	233	111	180	139	663		
		%	35,1	16,7	27,1	21,0	100		

sd 3; p<0.05

Tablo 30’da görüldüğü gibi öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin 222’sinin annesi ilkokul, 103’ünün annesi ortaokul, 167’sinin annesi lise ve 124’ünün annesi üniversite mezunudur. Öykü okumaktan hoşlanmadığını belirten 11 öğrencinin annesi ilkokul, 8 öğrencinin annesi ortaokul, 13 öğrencinin annesi lise ve 15 öğrencinin annesi üniversite mezunudur. Sayılara baktığımız zaman anne eğitim durumu ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasında bir yorum yapmak mümkün görünmemektedir.

Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre; istatistiğin değeri $\chi^2=4,884$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p= 0,181’dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için anne eğitim durumu ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Baba eğitim düzeyi ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasında bir ilişki çıkmış olmasına rağmen anne eğitim düzeyi ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasında bir ilişki bulunmamış olması ilginçtir.

Öykü yazmaktan hoşlanma ile öykü yazma sıklığı arasındaki ilişki

Tablo 31.

Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna Göre Öykü Yazma Sıklığına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Öykü yazma sıklığı				χ^2	p
			Hiç	Bazen	Sıkça	Toplam		
Öykü yazmaktan hoşlanma	Evet	n	25	423	63	511	191,787	0,000
		%	4,9	82,8	12,3	100		
	Hayır	n	77	72	3	152		
		%	50,7	47,4	2,0	100		
	Toplam	n	102	495	66	663		
		%	15,4	74,4	10,0	100		

sd 2; p<0.05

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin 63'ü belirttikleri gibi sıkça öykü yazarken, 423'ü bazen öykü yazmaktadır. Öykü yazmaktan hoşlanmadığını belirten öğrencilerin ise 77'si belirttikleri şekilde hiç öykü yazmamaktadır. Öykü yazmaktan hoşlandığını belirten sadece 25 öğrenci hiç öykü yazmadığını söylemektedir. Bu durum öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin genel itibarıyla öykü yazma sıklıklarının da fazla olduğunu göstermektedir.

Öykü yazmaktan hoşlanma ile öykü yazma sıklığı değişkeni arasında yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2=191,787$ 'dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,000'dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05'ten küçük olduğu için öykü yazmaktan hoşlanma ile öykü yazma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Böylelikle öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin öykü yazma sıklıklarının da fazla olduğu ve öykü yazmayı sıkça gerçekleştiren bireylerin öyküleyici metin unsurlarından yer unsurunu daha etkin kullanabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın üçüncü alt problemi olarak incelenen tablodaki değişkenler arasındaki ilişkinin, araştırmanın ikinci alt probleminde incelenen öyküleyici metin unsurlarını etkin kullanma bağlamındaki bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Evde kitaplık bulundurma durumu ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 32.

Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Öykü okumaktan hoşlanma			χ^2	p
		Evet	Hayır	Toplam		
Evde kitaplık bulundurma		n	496	34	530	
	Evet	%	93,6	6,4	100	
		n	120	13	133	
	Hayır	%	90,2	9,8	100	1,822 0,177
		n	616	47	663	
	Toplam	%	92,9	7,1	100	

sd 1; p<0.05

Tablo 32’de görüldüğü gibi evinde kitaplık bulunan 496 öğrenci öykü okumaktan hoşlanmakta 34 öğrenci ise hoşlanmamaktadır. Evinde kitaplığının olmadığını belirten 120 öğrenci ise öykü okumaktan hoşlanmakta 13’ü ise hoşlanmamaktadır. Evinde kitaplığının olmasına rağmen öykü okumaktan hoşlanmayan öğrenci sayısı daha fazladır.

Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak üzere yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2=1,822$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,177’dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için evde kitaplık olması ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Evde kitaplık bulundurma durumu ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki

Tablo 33.

Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Okumaktan hoşlanılan kitap türü							χ^2	p
			Mas.	Öykü	Mac.	Bilim	Diğ.	Top.		
Evde kitaplık bulundurma	Evet	n	25	38	384	36	47	530	5,528	0,237
		%	4,7	7,2	72,5	6,8	8,9	100		
	Hayır	n	7	16	85	13	12	133		
		%	5,3	12,0	63,9	9,8	9,0	100		
	Top.	n	32	54	469	49	59	663		
		%	4,8	8,1	70,7	7,4	8,9	100		

sd 4; p<0.05

Tablo 33’de görüldüğü üzere evde kitaplık bulunduran öğrencilerden 25’i masal, 38’i öykü, 384’ü macera, 36’sı bilimsel, 47’si ise diğer kitapları okumaktan hoşlanmaktadır. Evinde kitaplığı bulunmayan öğrencilerden ise 7’si masal, 16’sı öykü, 85’i macera, 13’ü bilimsel, 12’si diğer kitapları okumayı tercih etmektedir. Evde kitaplık bulunması ve okunan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığına dair yapılan Pearson Ki-kare analizine göre; istatistiğin değeri $\chi^2=5,528$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,237’dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için evde kitaplık olması ile hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Kendine ait bir oda bulunma durumu ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki

Tablo 34.

Kendine Ait Bir Oda Bulunma Durumuna Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Okumaktan hoşlanılan kitap türü							χ^2	p
			Mas.	Öykü	Mac.	Bilim	Diğ.	Top.		
Kendine Ait Oda	Evet	n	28	43	384	38	44	537	3,139	0,535
		%	5,2	8,0	71,5	7,1	8,2	100		
	Hayır	n	4	11	85	11	15	126		
		%	3,2	8,7	67,5	67,5	11,9	100		
	Top.	n	32	54	469	49	59	663		
		%	4,8	8,1	70,7	70,7	8,9	100		

sd 4; p<0.05

Tablo 34'deki değerlere bakıldığında kendisine ait odası bulunan öğrencilerin 28'i masal, 43'ü öykü, 384'ü macera, 38'i bilimsel, 44'ü ise diğer kitapları okumaktan hoşlanmaktadır. Kendisine ait bir odası bulunmayan öğrenciler içinde de en yüksek oran macera kitaplarında görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla macera kitapları okumaktan hoşlanmakta; fakat bu durum kendilerine ait odalarının bulunması ile ilgili bir özellik taşımamaktadır.

Kendisine ait bir oda olması ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak üzere yapılan Pearson Ki-kare istatistiğine göre; istatistiğin değeri $\chi^2=3,139$ 'dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,535'dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için evde kendisine ait oda olması ile hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anne eğitim düzeyi ile bilgisayar başında harcanan süre arasındaki ilişki

Tablo 35.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Bilgisayar Başında Geçirilen Süreye İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Anne eğitim düzeyi					χ^2	p
			İlk	Orta	Lise	Üniv.	Top.		
Bilgisayar başında geçirilen süre	Hiç	n	66	18	27	9	120	37,368	0,000
		%	55,0	15,0	22,5	7,5	100		
	1 saatten az	n	89	55	76	63	283		
		%	31,4	19,4	26,9	22,3	100		
	1-2 saat	n	57	25	60	44	180		
		%	30,6	13,4	32,3	23,7	100		
	2 saatten fazla	n	21	13	17	23	74		
		%	28,4	17,6	23,0	31,1	100		
	Toplam	n	233	111	180	139	663		
		%	35,1	16,7	27,1	21,0	100		

sd 9; p<0.05

Tablo 35'deki verilerden yola çıkarak bilgisayar başında hiç vakit geçirmeyen öğrencilerin 66'sının annesinin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Bilgisayar başında geçirilen sürenin uzunluğu tablodaki verilere göre anne eğitim seviyesi arttıkça artmaktadır. Nitekim Şahin ve Tuğrul'un (2012: 124) anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına baktıkları çalışmalarında anne eğitim düzeyi yükseldikçe bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyinin de yükseldiği görülmüştür; ancak bu çalışmada bilgisayar başında geçirilen sürenin niteliğine yönelik bir bulgu olmadığından bilgisayar başında geçirilen zamanın olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesi mümkün değildir.

Bilgisayar başında geçirilen süre ile anne eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmak için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre analizin istatistiksel değeri $\chi^2=37,368$ 'dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,000'dır. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için anne eğitim durumu ile bilgisayar başında geçirilen vakit değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Anne eğitim düzeyi ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki

Tablo 36.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Anne eğitim düzeyi						χ^2	p
		İlk	Orta	Lise	Üniv.	Top.			
Televizyon izleme süresi	Hiç	n	10	1	7	7	25	7,296	0,606
		%	40,0	4,0	28,0	28,0	100		
	1- 2 saat	n	143	71	119	78	411		
		%	34,8	17,3	29,0	19,0	100		
	3-4 saat	n	62	31	40	44	177		
		%	35,0	17,5	22,6	24,9	100		
	5-6 saat ve fazlası	n	18	8	14	10	50		
		%	36,0	16,0	28,0	20,0	100		
	Toplam	n	233	111	180	139	663		
		%	35,1	16,7	27,1	21,0	100		

sd 9; p<0.05

Tablo 36’da verilere bakıldığında televizyon hiç izlemeyen öğrencilerin 10’unun annesi ilkokul, 1’inin annesi ortaokul, 7’sinin lise ve 7’sinin üniversite mezunudur. 1- 2 saat izleyen öğrencilerin 143’ünün annesi ilkokul, 71’i ortaokul, 119’u lise ve 78’i üniversitedir. Bu durum yorum yapabilmek için net sonuçlar vermemektedir.

Televizyon izleme süresi ile anne eğitim düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Pearson Ki-kare analizine göre; istatistiğin değeri $\chi^2=7,296$ ’dır. Bu değere ilişkin olasılık değeri p= 0,606’dır. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için anne eğitim düzeyi ile televizyon izleme süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Baba eğitim düzeyi ile bilgisayar başında geçirilen süre arasındaki ilişki

Tablo 37.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Bilgisayar Başında Geçirilen Süreye Ki-kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim düzeyi						χ^2	p
			İlk	Orta	Lise	Üniv.	Top.		
Bilgisayar Başında Geçirilen Süre	Hiç	n	37	23	39	21	120	30,007	0,000
		%	30,8	19,2	32,5	17,5	100		
	1saatten az	n	43	63	91	86	283		
		%	15,2	22,3	32,2	30,4	100		
	1-2 saat	n	31	32	55	68	186		
		%	16,7	17,2	29,6	36,6	100		
	2 saatten çok	n	8	19	17	30	74		
		%	10,8	25,7	23,0	40,5	100		
	Toplam	n	119	137	202	205	663		
		%	17,9	20,7	30,5	30,9	100		

sd 9; p<0.05

Tablo 37’de verilere göre bilgisayar başında 1 saatten az vakit geçiren öğrencilerin %32,2’sinin babası lise, %30,4’ünün babası ise üniversite mezunudur. 1- 2 saat vakit geçiren öğrencilerin ise %29,6’sının babası lise, %36,6’sının üniversite mezunudur. Bu durumda baba eğitim düzeyinin artması bilgisayar başında geçirilen sürenin istenilen düzeyde ortalama bir süre olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar başında geçirilen süre ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre; analizin istatistiksel değeri $\chi^2=30,007$ ’dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri p=0,000’dır. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için baba eğitim durumu ile bilgisayar başında geçirilen vakit değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç gerçekte Türk toplumundaki baba imgesine dayalı olarak yorumlanabilir. Türk toplumunda babalar annelere göre daha otoriter kabul edilmektedirler. Bu nedenle çocuklar babalarını otorite figürü olarak görmeleri ve onlardan daha fazla çekinmeleri bilgisayar başında geçirilen sürenin orta düzeyde kalmış olmasına bir gerekçe olabilir.

Baba eğitim düzeyi ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki

Tablo 38.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Baba eğitim durumu						χ^2	p
			İlk	Orta	Lise	Üniv.	Top.		
Televizyon izleme süresi	Hiç	n	4	7	7	7	25	6,870	0,651
		%	16,0	28,0	28,0	28,0	100		
	1- 2 saat	n	69	82	136	124	411		
		%	16,8	20,0	33,1	30,2	100		
	3-4 saat	n	35	36	44	62	177		
		%	19,8	20,3	24,9	35,0	100		
	5-6 saat ve fazlası	n	11	12	15	12	50		
		%	22,0	24,0	30,0	24,0	100		
	Toplam	n	119	137	202	205	663		
		%	17,9	20,7	30,5	30,9	100		

sd 9; $p < 0.05$

Televizyon izleme süresi ile baba eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan analiz sonuçlarının bir benzeri bu tabloda görülmektedir. Hiç televizyon izlemeyen öğrencilerin 4'ünün babası ilkokul, 7'sinin ortaokul, 7'sinin lise ve 7'sinin üniversite olduğu görülmektedir. 5-6 saat ve daha fazla televizyon izleyen öğrencilerin ise babalarının eğitim durumları arasında belirli bir fark görülmemektedir.

Televizyon izleme süresi ve baba eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapıla Pearson Ki-kare analizine göre; analizin istatistiksel değeri $\chi^2 = 6,870$ 'dir. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p = 0,651$ 'dir. Bu olasılık değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için baba eğitim durumu ile televizyon izleme süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

“Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi” isimli İstanbul’da yürütülen bir çalışmada toplam beş lisede öğrenim gören 1020 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ebeveynin eğitim düzeyine göre liseli gençlerin izledikleri televizyon programlarındaki karakterleri modelleme davranışlarında farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe

modelleme davranışının da azaldığı tespit edilmiştir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006: 26). Yapılan çalışma baba eğitim düzeyi ile televizyondan etkilenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterir niteliktedir.

Devam edilen okul ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki
Tablo 39.

Devam Edilen Okula Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Öykü okumaktan hoşlanma			χ^2	p
			Evet	Hayır	Top.		
Okullar	Adalet İ.Ö.O.	n	92	8	100	28,239	0,001
		%	92,0	8,0	100		
	Ahmet Sezer İ.Ö.O.	n	26	4	30		
		%	86,7	13,3	100		
	Ali Fuat Cebesoy İ. Ö. O.	n	17	1	18		
		%	94,4	5,6	100		
	Battalgazi İ.Ö.O.	n	32	1	33		
		%	97,0	3,0	100		
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O	n	130	11	141		
		%	92,2	7,8	100		
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O.	n	60	1	61		
		%	98,4	1,6	100		
	Mehmet Gedik İ.Ö.O	n	34	2	36		
		%	94,4	5,6	100		
	Melahat Ünügür İ.Ö.O	n	82	17	99		
		%	82,8	17,2	100		
	Orgeneral Halil Sözer İ.Ö.O	n	66	1	67		
		%	98,5	1,5	100		
	Porsuk İ.Ö.O	n	77	1	78		
		%	98,7	1,3	100		
	Toplam	n	616	47	663		
		%	92,9	7,1	100		

sd 9; p<0.05

Tablo 39’da görüldüğü gibi; Adalet İlköğretim Okulu’na giden öğrencilerden %92’si öykü okumaktan hoşlanırken %8’si öykü okumaktan hoşlanmamaktadır. Ahmet Sezer İlköğretim Okulunda ise öğrencilerin %86,7’si öykü okumaktan hoşlanırken; %13,3’ü öykü okumaktan hoşlanmamaktadır. Öykü okumaktan hoşlanma durumu tüm okullarda birbirinden farklılık göstermektedir.

Okul değişkeni ile öykü okumaktan hoşlanma değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare

analizine göre $\chi^2=28,239$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,001$ 'dir. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul ile öykü okumaktan hoşlanma değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır; ancak araştırmaya katılan okullardaki öğrenci sayılarının birbirinden farklı olması bu konuda yorum yapmayı engellemektedir. Tablo 39'daki veriler sadece okullardaki öğrenci sayılarını içerdiğinden yorum yapmaya uygun değildir.

Devam edilen okul ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 40.

Devam Edilen Okula Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Öykü yazmaktan hoşlanma			χ^2	p
			Evete	Hayır	Top		
Okullar	Adalet	n	92	8	100	28,239	0,001
	İ.Ö.O.	%	92,0	8,0	100		
	Ahmet Sezer	n	26	4	30		
	İ.Ö.O.	%	86,7	13,3	100		
	Ali Fuat Cebesoy	n	17	1	18		
	İ. Ö. O.	%	94,4	5,6	100		
	Battalgazi	n	32	1	33		
	İ.Ö.O.	%	97,0	3,0	100		
	Dr. Halil Akkurt	n	130	11	141		
	İ.Ö.O	%	92,2	7,8	100		
	Hacı Feride	n	60	1	61		
	Korucu İ.Ö.O.	%	98,4	1,6	100		
	Mehmet Gedik	n	34	2	36		
	İ.Ö.O	%	94,4	5,6	100		
	Melahat Ünügör	n	82	17	99		
	İ.Ö.O	%	82,8	17,2	100		
	Orgeneral Halil	n	66	1	67		
	Sözer İ.Ö.O	%	98,5	1,5	100		
	Porsuk	n	77	1	78		
	İ.Ö.O	%	98,7	1,3	100		
	Toplam	n	616	47	663		
		%	92,9	7,1	100		

sd 9; $p<0.05$

Tablo 40'daki veriler incelendiğinde okullar arasında öykü yazmaktan hoşlanma değişkeni arasında oldukça farklılıklar olduğu görülmektedir. Ali Fuat İlköğretim Okulu'nda 17 öğrenci öykü yazmaktan hoşlanırken sadece 1 öğrenci öykü yazmaktan hoşlanmadığını ifade etmektedir. Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu'nda ise 66 öğrenci öykü yazmaktan hoşlanırken, 1 öğrenci öykü yazmaktan hoşlanmadığını

belirtmektedir. Genel anlamda öğrenciler öykü yazmaktan hoşlanmaktadır ve durum okullara göre değişmektedir.

Okul değişkeni ile öykü yazmamaktan hoşlanma değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=28,239$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,001$ 'dir. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul değişkeni ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum okulların yer aldığı sosyo-ekonomik koşullarla açıklanabilir.

Devam edilen okul ile öykü yazma sıklığı arasındaki ilişki

Tablo 41.

Devam Edilen Okula Göre Öykü Yazma Sıklığına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Öykü yazma sıklığı				χ^2	p
		Hiç	Bazen	Sık sık	Top.		
Okullar	Adalet İ.Ö.O.	n 30	65	5	100	68,370	0,000
		% 30,0	65,0	5,0	100		
	Ahmet Sezer İ.Ö.O.	n 5	24	1	30		
		% 16,7	80,0	3,3	100		
	Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.O.	n 3	12	3	18		
		% 16,7	66,7	16,7	100		
	Battalgazi İ.Ö.O.	n 3	27	3	33		
		% 9,1	81,8	9,1	100		
	Dr. Halil Akkurt İ.Ö.O.	n 19	112	10	141		
		% 13,5	79,4	7,1	100		
	Hacı Feride Korucu İ.Ö.O.	n 3	55	3	61		
		% 4,9	90,2	4,9	100		
	Mehmet Gedik İ.Ö.O.	n 1	25	10	36		
		% 2,8	69,4	27,8	100		
	Melahat Ünügür İ.Ö.O.	n 27	64	8	99		
		% 27,3	64,6	28,1	100		
	Orgeneral Halil Sözer İ.Ö.O.	n 4	53	10	67		
		% 6,0	79,1	14,9	100		
	Porsuk İ.Ö.O.	n 7	58	13	78		
		% 9,0	74,4	16,7	100		
	Toplam	n 102	495	66	663		
		% 15,4	74,7	10,0	100		

sd 18; $p<0.05$

Tablo 41’de görüldüğü gibi; Adalet İlköğretim Okulu’na giden öğrencilerden %65’i bazen öykü yazarken, %5’i sık sık öykü yazmaktadır. Dr. Halil Akkurt

İlköğretim Okulu'na giden öğrencilerden ise %79,4'ü bazen öykü yazarken, %7,1'i sıkça öykü yazmaktadır. Bu oranlar okullara göre değişiklik göstermektedir.

Okul değişkeni ile öykü yazma sıklığı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=68,370$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,000$ 'dir. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul ile öykü yazma sıklığı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Devam edilen okul ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki

Tablo 42.

Devam Edilen Okula Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Okumaktan hoşlanılan kitap türü						χ^2	p			
		Mas.	Öyk	Mac	Bil.	Diğ.	Top.					
Okullar	Adalet	n	5	3	68	7	17	100	71,782	0,000		
		%	5,0	3,0	68,0	7,0	17,0	100				
	Ahmet	n	2	1	23	1	3	30				
	Sezer	%	6,7	3,3	76,7	3,3	10,0	100				
	Ali Fuat	n	0	3	7	4	4	18				
	Cebesoy	%	0,0	16,7	38,9	22,2	22,2	100				
	Battalgazi	n	1	4	25	3	0	33				
		%	3,0	12,1	75,8	9,1	0,0	100				
	Dr. Halil	n	3	15	109	8	6	141				
	Akkurt	%	2,1	10,6	77,3	5,7	4,3	100				
	H. Feride	n	7	6	40	5	3	61				
	Korucu	%	11,5	9,8	65,6	8,2	4,9	100				
	Mehmet	n	0	2	23	2	9	36				
	Gedik	%	0,0	5,6	63,9	5,6	25,0	100				
	Melahat	n	4	5	75	8	7	99				
	Ünügür	%	4,0	5,1	75,8	8,1	7,1	100				
	Org. Halil	n	3	3	51	5	5	67				
	Sözer	%	4,5	4,5	76,1	7,5	7,5	100				
	Porsuk İ	n	7	12	48	6	5	78				
		%	9,0	15,4	61,5	7,7	6,4	100				
	Toplam	n	32	54	469	49	59	663				
		%	4,8	8,1	70,7	7,4	8,9	100				

sd 36; $p<0.05$

Tablo 42'de öğrencilerin devam ettikleri okullara göre okumaktan hoşlandıkları kitap türünün değişip değişmediğini gösteren veriler bulunmaktadır. Bu verilere göre Adalet İlköğretim Okulu'na giden öğrencilerden 5'i masal, 3'ü öykü, 68'imacera, 7'si bilimsel ve 17'si diğer kitapları okumaktan hoşlanmaktadır. Hacı Feride Korucu

İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerden 7'si masal, 6'sı öykü, 40'ı macera, 5'i bilimsel ve 3'ü diğer kitapları okumaktan hoşlanmaktadır. Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu'nda ise öğrencilerin 3'ü masal, 15'i öykü, 109'u macera, 8'i bilimsel ve 6'sı diğer kitapları okumaktan hoşlanmaktadır. Tablodaki verilere göre öğrenciler genel itibariyle macera kitapları okumaktan hoşlanmaktadır ve bu oran özellikle Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulunda oldukça fazladır.

Okul değişkeni ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=71,782$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,000$ 'dir. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul değişkeni ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkeni arasında Dr. Halil Akkurt lehine macera kitapları türünde anlamlı bir ilişki vardır. Öte yandan tek bir okulda anlamlı bir ilişki çıkmış olmasına rağmen sosyo- ekonomik düzeyler arasında bakıldığında okumaktan hoşlanılan kitap türü ile bir ilişki bulunamamıştır.

Devam edilen okul ile kitap okuma durumu arasındaki ilişki

Tablo 43.

Devam Edilen Okula Göre Kitap Okuma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Yaz tatilinden beri okunan kitap sayısı						χ^2	p	
		Hiç	1-3	4-5	6-10	11+	Top.			
Okullar	Adalet	n	2	6	21	27	44	100	49,214	0,070
		%	2,0	6,0	21,0	27,0	44,0	100		
	Ahmet Sezer	n	0	2	3	7	18	30		
		%	0,0	6,7	1n,0	23,3	60,0	100		
	Ali Fuat Cebesoy	n	0	2	4	7	5	18		
		%	0,0	11,1	22,2	38,9	27,8	100		
	Battalgazi	n	3	2	5	14	9	33		
		%	9,1	6,1	15,2	42,4	27,3	100		
	Dr. Halil Akkurt	n	5	10	12	21	25	141		
		%	3,5	7,1	8,5	37,6	43,3	100		
	H. Feride Korucu	n	0	3	12	21	25	61		
		%	0,0	4,9	19,7	34,4	41,0	100		
	Mehmet Gedik	n	1	2	3	11	19	36		
		%	2,8	5,6	8,3	30,6	52,8	100		
	Melahat Ünügör	n	2	10	11	30	46	99		
		%	2,0	10,1	11,1	30,3	46,5	100		
	Org. Halil Sözer	n	1	5	10	26	25	67		
		%	1,5	7,5	14,9	38,8	37,3	100		
	Porsuk	n	0	2	6	21	49	78		
		%	0,0	2,6	7,7	26,9	62,8	100		
Toplam	n	14	44	87	217	301	663			
	%	2,1	6,6	13,1	32,7	45,4	100			

sd 36; p<0.05

Tablo 43 öğrencilerin devam ettikleri okullara göre yaz tatilinden uygulamanın yapıldığı zamana kadar okunan kitap sayısı değişkeninin değişme gösterip göstermediğine dair veriler içermektedir. Bu verilere göre; Ahmet Sezer İlköğretim Okulu'na giden öğrencilerden yaz tatilinden uygulamanın yapıldığı zamana kadar hiç kitap okumayanı yoktur. 2 öğrenci 1 ile 3 kitap, 3 öğrenci 4 ile 5 kitap, 7 öğrenci 6 ile 10 kitap, 18 öğrenci ise 11 ve üzeri kitap okumuştur. Melahat Ünügör İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerden 2'si hiç kitap okumamış olup, 10'u 1 ile 3 kitap, 11'i 4 ile 5 kitap, 30'u 6 ile 10 kitap, 46'sı ise 11 ve üzeri kitap okumuştur. Değerlere bakıldığında okulların hepsinde öğrencilerin okudukları kitap sayısının 11 ve üzerinde olduğu görülmekte olup tek bir okul lehine ilişki kurulamamaktadır.

Okul değişkeni ile yaz tatilinden şimdiye kadar okunan kitap değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson

Ki-kare analizine göre $\chi^2=49,214$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,070$ 'dir. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için okul değişkeni ile yaz tatilinden şimdiye kadar okunan kitap sayısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Devam edilen okul grubu ile öykü okumaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 44.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Öykü Okumaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Öykü okumaktan hoşlanma			χ^2	p	
		Evet	Hayır	Toplam			
Okul grupları	Üst	n	200	29	229	18,609	0,000
		%	87,3	12,7	100		
	Orta	n	209	5	214		
		%	97,7	2,3	100		
	Alt	n	207	13	220		
		%	94,1	5,9	100		
	Toplam	n	616	47	663		
		%	92,9	7,1	100		

sd 2; $p<0.05$

Tablo 44 okul gruplarından farklı gruplarda olan öğrencilerin öykü okumaktan hoşlanıp hoşlanmama durumlarını göstermektedir. Üst, orta ve alt gruplardaki bu öğrenciler genel itibariyle öykü okumaktan hoşlanmaktadır. Gruplardan en çok öykü okumaktan hoşlanan grup, orta sosyo – ekonomik düzeydeki öğrencilerin yer aldığı orta gruptur. Bunu alt grup izlemekte, en sonda da üst grup yer almaktadır.

Okul grupları ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Ki-kare testi sonuçlarına göre $\chi^2=18,609$ çıkmıştır. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p=0,000$ 'dır. Bu olasılık değeri anlamlılık değeri olan 0.05'ten küçük olduğu için okul grupları ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında orta sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki araştırılırken daha önce öykü okumaktan hoşlanma ile öykü yazmaktan hoşlanma arasındaki ilişkiye bakılmış ve öykü okumaktan hoşlananların öykü yazmaktan da hoşlandıkları görülmüştür. Bu tabloda olduğu gibi orta sosyo- ekonomik düzeyde yer alan okullara devam eden öğrenciler öykü okumaktan hoşlanmakta, öykü okumaktan hoşlanan öğrenciler yazmaktan da hoşlanmaktadır. Dolayısıyla öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin öykü yazma sıklığı daha fazla olmaktadır. Bütün bu değişkenler arasında bir ilişki olmasına rağmen öykü yazmayı sık gerçekleştiren orta sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilerin öyküleyici metinlerinde istenilen başarıyı gösterememiş olmaları şaşırtıcıdır. Bütün bu bulgular öğrencilerin bilinçli bir öykü yazma becerisi gerçekleştirmediği yorumuna ulaştırmaktadır.

Devam edilen okul grubu ile öykü yazmaktan hoşlanma durumu arasındaki ilişki

Tablo 45.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Öykü Yazmaktan Hoşlanma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Öykü yazmaktan hoşlanma			χ^2	p	
		Evet	Hayır	Toplam			
Okul grupları	Üst	n	142	87	229	46,843	0,000
		%	62,0	38,0	100		
	Orta	n	188	26	214		
		%	87,9	12,1	100		
	Alt	n	181	39	220		
		%	82,3	17,7	100		
	Toplam	n	511	152	663		
		%	77,1	22,9	100		

sd 2; p<0.05

Tablo 45 incelendiğinde üst gruptaki öğrencilerin 142'si öykü yazmaktan hoşlandığını belirtirken, 87'si yazmaktan hoşlanmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum orta grupta değişme göstermektedir. Orta sosyo-ekonomik grupta yer alan 188 öğrenci öykü yazmaktan hoşlanmakta, 26 tanesi hoşlanmadığını belirtmektedir.

Genel anlamda öğrenciler öykü yazmaktan hoşlanmakta; fakat sayısal olarak bu durum okullara göre değişme göstermektedir.

Okul grupları ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Ki-kare testi sonuçlarına göre $\chi^2=46,843$ çıkmıştır. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p=0,000$ 'dır. Bu olasılık değeri anlamlılık değeri olan 0.05'ten küçük olduğu için okul grupları ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında orta grup lehine anlamlı bir ilişki vardır.

Tabloda yer alan veriler doğrultusunda orta sosyo- ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin öykü yazmaktan daha çok hoşlandıkları ve hoşlandıkları gibi öykü yazmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Öykü yazmaktan hoşlanıyor ve sıkça öykü yazıyor olmalarına rağmen araştırmanın ikinci alt probleminde araştırıldığı üzere öyküleyici metin unsurlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri beklenirken bu beklentiye karşılayamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Devam edilen okul grubu ile öykü yazma sıklığı arasındaki ilişki

Tablo 46.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Öykü Yazma Sıklığına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Öykü yazma sıklığı				χ^2	p
			Hiç	Bazen	Sıkça	Toplam		
Okul grupları	Üst	n	62	153	14	229	50,811	0,000
		%	27,1	66,8	6,1	100		
	Orta	n	15	163	36	214		
		%	7,0	76,2	16,8	100		
	Alt	n	25	179	16	220		
		%	11,4	81,4	7,3	100		
	Toplam	n	102	495	66	663		
		%	15,4	74,7	10,0	100		

sd 4; $p<0.05$

Tablo 46'da görüldüğü gibi; gruptaki öğrencilerden üst grupta olanların 62'si hiç öykü yazmamaktadır. Orta grupta ise bu sayının 15 olduğu görülmektedir. Alt grupta ise 25 öğrenci hiç öykü yazmamaktadır. Toplamda öykü yazmayı tercih eden öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeylere göre sayılarına bakacak olursak üst grupta 167

öğrencinin, orta grupta 199 öğrencinin alt grupta ise 195 öğrencinin öykü yazmayı gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Okul grupları ile öykü yazma sıklığı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=50,811$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p=0,0000$ 'dır. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul grupları değişkeni ile öykü yazma sıklığı değişkenleri arasında orta sosyo- ekonomik düzey lehine anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen değişkenlerden biri olan öykü yazma sıklığına göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerindeki fark sıkça öykü yazan öğrencilerde öyküde yer unsurunu etkin kullanma lehine anlamlılık göstermektedir; fakat orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin bu unsuru etkin bir şekilde kullanamamaları sonucuna ulaşılmış olması ilginçtir. Dolayısıyla sıkça öykü yazmayı tercih eden orta-sosyo ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerden aslında öykü unsurlarını daha etkin kullanıyor olmaları beklenmektedir.

Devam edilen okul grubu ile okumaktan hoşlanılan kitap türü arasındaki ilişki

Tablo 47.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türüne İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Okumaktan hoşlanılan kitap türü						χ^2	p	
		Masal	Öykü	Mac.	Bil.	Diğ.	Top.			
Okul grupları	Üst	n	11	9	166	16	27	229	12,544	0,129
		%	4,8	3,9	72,5	7,0	11,8	100		
	Orta	n	11	21	147	16	19	214		
		%	5,1	9,8	68,7	7,5	8,9	100		
	Alt	n	10	24	156	17	13	220		
		%	4,5	10,9	70,9	7,7	5,9	100		
	Top.	n	32	54	469	49	59	663		
		%	4,8	8,1	70,7	7,4	8,9	100		

sd 8; $p<0.05$

Tablo 47’de görüldüğü gibi okul gruplarından farklı gruplarda olan öğrenciler okumaktan hoşlandıkları kitap türünü belirtmişlerdir. Üst, orta ve alt gruplardaki bu öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları kitap türlerindeki sayısal ifadeler hepsinde birbirine yakın düzeydedir. Tablodaki değerlere bakınca en çok sevilen kitap türünün macera türü olduğu görülmektedir fakat bu durumun devam edilen okullarla bir ilişkisinin olduğu söylenememektedir.

Okul grupları ve okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2 = 12,544$ ’tür. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p = 0,129$ ’dur. Elde edilen olasılık değeri anlamlılık değeri olan 0.05’ten büyük olduğu için okul grupları ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Devam edilen okul grubu ile kitap okuma durumu arasındaki ilişki

Tablo 48.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Kitap Okuma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Yaz tatilinden beri okunan kitap sayısı						χ^2	p	
		Hiç	1-3	4-5	6-10	11+	Top.			
Okul grupları	Üst	n	4	18	35	64	108	229	6,873	0,550
		%	1,7	7,9	15,3	27,9	47,2	100		
	Orta	n	5	11	24	72	102	214		
		%	2,3	5,1	11,2	33,6	47,7	100		
	Alt	n	5	15	28	81	91	220		
		%	2,3	6,8	12,7	36,8	41,4	100		
	Top.	n	14	44	87	217	301	663		
		%	2,1	6,6	13,1	32,7	45,4	100		

sd 8; $p < 0.05$

Tablo 48’deki veriler incelendiğinde okul gruplarından üst gruptaki öğrencilerin 108’i yaz tatilinden bu zamana kadar 11 ve üzeri kitap okurken, orta gruptaki öğrencilerin 102’si bu sayıda kitap okumuştur. Bu oran alt grupta da 91’dir. Görüldüğü gibi genel olarak öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan okullara devam etseler de öğrencilerin yaz tatilinden uygulamanın yapıldığı tarihe kadar okudukları

kitap sayıları hep 11 ve üzeridir; fakat bu durumun devam edilen okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenememektedir.

Okul grupları ve yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını değerlendirmek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=6,873$ 'tür. Bu değere ilişkin olasılık değeri $p=0,550$ 'dir. Elde edilen olasılık değeri anlamlılık değeri olan 0.05'ten büyük olduğu için okul grupları ile yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bir önceki tabloda öğrencilerin devam ettikleri okullara göre okudukları kitap sayıları arasında bir ilişkinin çıkmış olmaması da aslında sosyo- ekonomik düzeye göre bir ilişkinin çıkmış olmamasını destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada sosyo-ekonomik olarak üst grupta yer alan aynı zamanda yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının okumaya daha fazla eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (Odabaş ve Polat, 2008: 450).

Malatya il merkezinde öğrenim görmekte olan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine “Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği” ve “Kişisel bilgiler formu” dağıtılmış ve ölçekteki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucu sosyo-ekonomik düzeyin çocukların okuma materyaline ulaşmasında etkili olabileceği yorumuna ulaşılmıştır (Mete, 2012: 54).

Başka bir çalışmada farklı sosyo- ekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin kitap okumaya zaman ayırabilme oranları incelenmiş ve en yüksek oranın orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerde bulunduğu, bunu sırasıyla üst ve alt sosyo-ekonomik çevrelerin izlediği görülmüştür (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012: 972).

Devam edilen okul grubu ile televizyon izleme süresi arasındaki ilişki

Tablo 49.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Televizyon İzleme Süresine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Televizyon izleme süresi					χ^2	p	
		Hiç	1-2saat	3-4saat	5-6+	Toplam			
Okul grupları	Üst	n	10	129	70	20	229	7,763	0,256
		%	4,4	56,3	30,6	8,7	100		
	Orta	n	10	142	50	12	214		
		%	4,7	66,4	23,4	5,6	100		
	Alt	n	5	140	57	18	220		
		%	2,3	63,6	25,9	8,2	100		
	Top.	n	25	411	177	50	663		
		%	3,8	62,0	26,7	7,5	100		

sd 6; $p < 0.05$

Tablo 49'daki veriler incelendiğinde genel anlamda öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin 1-2 saat olduğu ve bu oranın okullara göre büyük farklılıklar göstermediği görülmektedir. Okul grupları ile televizyon izleme süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2 = 7,763$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p = 0,0256$ 'dır. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olduğu için okul grupları değişkeni ile televizyon izleme süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Devam edilen okul grubu ile evde kitaplık bulundurma durumu arasındaki ilişki

Tablo 50.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Evde kitaplık bulundurma			χ^2	p
		Evet	Hayır	Toplam		
Okul grupları	Üst	n	200	29	27,173	0,000
		%	87,3	12,7		
	Orta	n	179	35		
		%	83,6	16,4		
	Alt	n	151	69		
		%	68,6	31,4		
	Toplam	n	530	133		
		%	79,9	20,1		

sd 2; p<0.05

Okul grupları ve evde kitaplık bulundurma değişkenleri arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-kare analizleri tablo 3.48’de incelendiğinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik grupların hepsinde yer alan öğrencilerin evlerinde çoğunlukla kitaplık bulunduğu görülmektedir; fakat bu oranlar okul gruplarına göre farklılık göstermektedir. Üst gruptaki öğrencilerin sadece 29’unun evinde kitaplık bulunmazken; alt grupta yer alan öğrencilerin 69’unda kitaplık bulunmamaktadır. Tabloya göre üst grupta yer alan öğrencilerin evlerinde özellikle kitaplık bulundurdıkları görülmektedir.

Okul grupları ile evde kitaplık bulundurma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=27,173$ ’dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise p=0,000’dır. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul grupları değişkeni ile evde kitaplık bulundurma değişkenleri arasında üst grup lehine anlamlı bir ilişki vardır. Şahin’in (2012: 376) yaptığı araştırmasında üst sosyo – ekonomik düzeydeki öğrencilerin tamamına yakınının evlerinde kitaplık bulunmaktadır. Gönen ve diğerlerinin (2004) ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu durumda sosyo- ekonomik düzey arttıkça aileler evlerinde bir kitaplık oluşturmaya özen gösteriyor. Evlerde kitaplık bulunma oranı arttıkça da öğrencilerin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarından girişim ve tepki unsurunu etkili kullanma düzeylerinde artış görülüyor.

Devam edilen okul grubu ile eve süreli yayın alma durumu arasındaki ilişki

Tablo 51.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Eve Süreli Yayın Alma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

		Eve süreli yayın alma			χ^2	p	
		Evet	Hayır	Toplam			
Okul grupları	Üst	n	181	48	229	19,546	0,000
		%	79,0	21,0	100		
	Orta	n	134	80	214		
		%	62,6	37,4	100		
	Alt	n	136	84	220		
		%	61,8	38,2	100		
	Toplam	n	451	212	663		
		%	68,0	32,0	100		

sd 2; $p < 0.05$

Tablo 51’de görüldüğü gibi üst grupta yer alan öğrencilerin 181’inin evine süreli yayın girmektedir. Bu grupta yer alan sadece 48 öğrenci evlerine süreli yayın alınmadığını ifade etmektedir. Bu durum alt grupta ise düşüş göstermektedir. Alt grupta yer alan 136 öğrencinin evine süreli yayın alınırken; 84’ünün evine süreli yayın alınmamaktadır.

Okul grupları ile evde süreli yayın alma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2 = 19,546$ ’dır. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise $p = 0,000$ ’dır. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 değerinden küçük olduğu için okul grupları değişkeni ile eve süreli yayın alınması değişkenleri arasında üst grup lehine anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin devam ettikleri okulların sosyo- ekonomik düzeyleri arttıkça evlerine süreli yayın alma durumlarında artış görülüyor, çalışmanın ikinci alt probleminde araştırılan eve süreli yayın alma durumundaki artış da öğrencilerin

öyküleyici metinlerinde hedef unsurunu etkili bir şekilde kullanabilmelerinde etkili oluyor.

Devam edilen okul grubu ile kendine ait bir oda bulundurma durumu arasındaki ilişki

Tablo 52.

Devam Edilen Okul Grubuna Göre Kendine Ait Oda Bulunma Durumuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları

			Kendine Ait Oda Bulunması			χ^2	p
			Evete	Hayır	Toplam		
Okul grupları	Üst	n	200	29	229	18,995	0,000
		%	87,3	12,7	100		
	Orta	n	179	35	214		
		%	83,6	16,4	100		
	Alt	n	158	62	220		
		%	71,8	28,2	100		
	Toplam	n	537	126	663		
		%	81,0	19,0	100		

sd 2; p<0.05

Okul grupları ve evde kendine ait odanın bulunması değişkeni arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-kare analizlerine göre üst, orta ve alt düzey grupların hepsinde yer alan öğrencilerin evlerinde çoğunlukla kendilerine ait bir oda bulunmaktadır; fakat bu oranlar okul gruplarına göre farklılık göstermektedir. Üst gruptaki öğrencilerin 200'ünün evinde kendisine ait bir oda bulunmaktadır. Bu oranın alt gruplara doğru gidildikçe düşmekte olduğu görülmektedir. Üst gruplarda bulunan öğrencilerin çoğunlukla kendilerine ait bir odalarının bulunduğu söylenilebilmektedir.

Okul grupları ile evde kendilerine ait bir oda olması değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Ki-kare analizine göre $\chi^2=18,995$ 'dir. Bu değere ilişkin anlamlılık değeri ise p=0,000'dır. Bu değer anlamlılık düzeyi olan 0.05 den küçük olduğu için okul grupları değişkeni ile evde kendilerine ait bir oda bulunması değişkenleri arasında üst grup lehine anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri ve kendilerine ait bir odalarının bulunma durumu arasında bir fark olup olmadığına bakıldığında tepki unsuru boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu doğrultuda okulların sosyo- ekonomik düzeyleri arttıkça okula devam eden öğrencilerin evde kendilerine ait bir odalarının bulunma durumunda bir artış olduğu görülüyor, bu artış da aynı zamanda öyküleyici metinlerde tepki unsuru boyutunda başarıyı artırıyor.

Bölüm IV

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışma betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2010 – 2011 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Odunpazarı Merkez İlçesinde öğrenim gören 663 beşinci sınıf öğrencisinin yazmış olduğu öyküleyici metinlerden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öykü konu listesi, öykü yazma alanı kullanılmıştır. Öyküleri değerlendirmek üzere Harris ve Graham’ın geliştirdikleri öyküleyici metin değerlendirme ölçeği Türkçeye çevrilmiş ve bu ölçek doğrultusunda iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe Öğretmeni öğrencilerin yazmış oldukları öyküleri değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda verilen puanların ortalaması alınmış, çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi yapıldıktan sonra aşağıdaki sonuçlar bulunmuş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Sonuçlar, alt problemlere göre ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla belirlenen birinci alt probleme göre “ana karakter”i en etkili şekilde kullanabilme düzeyleri (%8,1), “zaman”ı etkili bir şekilde aktarabilme düzeyleri (%3,5), “yer” unsurunu en etkili şekilde betimleyebilme düzeyleri (%5,1), bu durum “başlatıcı olay” için (%14,8), “hedef” unsuru için (%0,0), “girişim”e ayrıntılı yer verme düzeyleri (%0,0), sonuç için (%6,5), tepki unsuru için ise (%7,8) olarak belirlenmiştir.

Bulgular bölümünde birinci alt probleme dair tablolarda yer alan veriler incelendiğinde genel itibarıyla öğrencilerin öykü unsurlarına yapılan 0, 1, 2 şeklindeki puanlamadan 1 puan aldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin öykü unsurlarını yazdıkları öykülerde istenilen düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir. Ayrıca

öğrencilerin öykü unsurlarını kullanma durumlarına göre bu unsurları kendi aralarında bir sıralamaya koyduğumuzda başlatıcı olay, ana karakter, tepki ve sonuç unsurlarında diğer unsurlara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Olayların çözümü için yapılacak olanların belirlendiği, kararın verildiği hedef unsuru ve olayların anlatıldığı, öyküdeki asıl problemin çözümü için fikirlerin üretildiği kısım olan girişim unsuru öğrencilerin en zorlandıkları iki öykü unsuru olarak belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.

1) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri öğrencilerin devam ettikleri okullara göre anlamlı bir fark göstermektedir. Öykü unsurlarında istenilen düzeyi yakalayabilen sadece bir okuldan söz etmek mümkün görünmemektedir. Farklı okullara devam eden öğrenciler öykülerinde farklı öykü unsurlarının kullanımına özen göstermektedirler.

2) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri öğrencilerin babalarının meslek gruplarına göre babası memur olan öğrencilerde öykü unsurlarından girişim, sonuç ve tepki boyutlarında anlamlı bir fark göstermektedir. Babası memur olan öğrenciler bu üç unsuru öyküleyici metinlerinde daha başarılı olarak kullanabilmektedirler.

3) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri anne meslek gruplarına göre annesi memur olan öğrencilerde öykü unsurlarından zaman ve sonuç unsurlarında anlamlı bir fark göstermektedir. Annesi memur olan öğrenciler öyküleyici metinlerinde zaman ve sonuç unsurunu başarılı bir şekilde kullanabilmektedirler.

4) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin öğelerini kullanma becerileri öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

5) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre bakıldığında sosyo-ekonomik olarak üst grupta yer alan öğrencilerin öykülerinde hedef belirleme, öykülerini oluşturan problem durumlarına çözüm üretmeye yönelik girişimlerde bulunma ve öyküde anlatılan asıl olayı başlatan başlatıcı olayı bulma konusunda sosyo-ekonomik olarak alt grupta bulunan öğrencilere göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Üst sosyo- ekonomik düzeyde yer alan okullara devam eden öğrenciler hedef, girişim ve başlatıcı olay unsurlarını daha etkin kullanabilmektedirler.

6) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri bilgisayar başında geçirilen süreye göre öykü unsurlarından başlatıcı olay unsuru boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Bilgisayar başında hiç vakit geçirmeyen öğrenciler başlatıcı olay unsurunu bilgisayar başında çokça vakit geçiren öğrencilere göre daha etkin kullanabilmektedirler.

7) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre öykü unsurlarından hedef, girişim ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler hedef, girişim ve tepki unsurlarını öykülerinde daha başarılı kullanabilmektedirler.

8) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre yer, başlatıcı olay, hedef ve girişim unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler bu unsurları öykülerinde kullanmada diğer öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

9) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenine göre sonuç ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Yaz tatilinden bu uygulamanın yapıldığı zamana kadar 11 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler kitap okumayan ya da daha az kitap okuyan öğrencilere göre öykülerinde sonuç ve tepki unsurunu daha etkili kullanmışlardır.

10) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenine göre öykü unsurlarından girişim ve sonuç unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Bilimsel kitaplar okumaktan hoşlandığını belirten öğrenciler girişim ve sonuç unsurunu daha etkili bir şekilde kullanmışlardır.

11) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri öğrencilerin öykü yazma sıklıklarına göre öykü unsurlarından yer unsuru boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Sık sık öykü yazan öğrenciler öykülerinde yer unsuruna daha çok yer vererek öykülerinde olayın geçtiği yeri daha detaylı anlatmışlardır.

12) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici unsurları kullanma becerileri televizyon izleme sürelerine göre yer, başlatıcı olay ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Bu unsurlardaki başarı televizyon izleme süresinin azalması ile artış göstermektedir.

13) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri cinsiyete göre ana karakter, girişim ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Bu anlamlı farklılık üç unsurda da kızlar lehinedir.

14) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri öykü okumaktan hoşlanma durumuna göre yer, zaman, sonuç ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Bu anlamlı fark öykü okumaktan hoşlanan öğrencilerin yazdıkları öykülerde bu öykü unsurlarını daha başarılı bir şekilde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

15) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri öykü yazmaktan hoşlanma durumuna göre zaman ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Veriler incelendiğinde öykü yazmaktan hoşlanan öğrencilerin öykülerinde zaman ve tepki unsurunu daha ayrıntılı bir şekilde ele aldıkları görülmektedir.

16) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını kullanma düzeyleri evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre girişim ve tepki unsurları boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Bu iki unsurda da evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin öykülerinin daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

17) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerileri eve sürekli yayın alma değişkenine göre öykü unsurlarından sadece hedef unsuru boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Evlerine sürekli yayın alınan öğrenciler öykülerinde bir hedef belirleme konusunda diğer öğrencilere göre başarı göstermişlerdir.

18) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri kendilerine ait oda bulunması değişkenine göre sadece tepki unsuru boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Evlerinde kendilerine ait bir odası bulunan öğrenciler öykülerinde yer verdikleri karakterlerin tepkilerini daha iyi yansıtabilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.

1) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan cinsiyet ve bilgisayar başında harcanan süre değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok bilgisayar başında zaman harcamaktadırlar.

2) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan cinsiyet ve yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar.

3) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan cinsiyet ve okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

4) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan cinsiyet ve öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Erkekler kızlara oranla öykü okumaktan daha çok hoşlanmaktadırlar.

5) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan cinsiyet ve öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öykü yazmaktan daha çok hoşlanmaktadırlar.

6) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan cinsiyet ve televizyon izleme süresi değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre televizyon karşısında daha çok zaman harcamaktadırlar.

7) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan öykü okumaktan ve öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Öykü okumaktan hoşlanan öğrenciler aynı zamanda öykü yazmaktan da hoşlanmaktadırlar.

8) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan öykü okumaktan hoşlanma ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Baba eğitim düzeyindeki artış öğrencilerin öykü okumaktan hoşlanma durumlarını da arttırmaktadır.

9) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan öykü okumaktan hoşlanma ve anne eğitim durumu değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

10) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan öykü yazmaktan hoşlanma ve öykü yazma sıklığı değişkenleri arasında bir ilişki

vardır. Öykü yazmaktan hoşlandığını söyleyen öğrencilerin genel itibariyle öykü yazmayı daha sık gerçekleştirdikleri görülmektedir.

11) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan evde kitaplık bulundurma ve öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

12) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan evde kitaplık bulundurma ve okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

13) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan kendine ait bir oda bulunması ve okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

14) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan bilgisayar başında harcanan süre ve anne eğitim durumu değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Anne eğitim düzeyinin artması ile bilgisayar başında geçirilen süre artmaktadır.

15) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan televizyon izleme süresi ve anne eğitim durumu değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

16) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan bilgisayar başında geçirilen vakit ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Baba eğitim düzeyinin artması ile öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri süre 1 saatten az bir süredir.

17) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama formunda yer alan televizyon izleme süresi ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

18) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okullar ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır.

19) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okullar ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır.

20) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okullar ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında bir ilişki vardır.

21) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okullar ile yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

22) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile öykü okumaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Orta sosyo- ekonomik düzey grubunda yer alan okullara devam eden öğrenciler öykü okumaktan daha çok hoşlanmaktadır.

23) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile öykü yazmaktan hoşlanma değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Orta sosyo- ekonomik düzey grubunda yer alan okullara devam eden öğrenciler öykü yazmaktan daha çok hoşlanmaktadır.

24) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile okumaktan hoşlanılan kitap türü değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

25) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile yaz tatilinden bu zamana kadar okunan kitap sayısı değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

26) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile öykü yazma sıklığı değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Orta sosyo- ekonomik düzey grubunda yer alan okullara devam eden öğrenciler daha sık öykü yazmaktadır.

27) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile televizyon izleme süresi değişkenleri arasında bir ilişki yoktur.

28) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile evde kitaplık bulundurma değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Sosyo- ekonomik düzey arttıkça evde kitaplık oluşturma oranında da artış görülmektedir.

29) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile eve sürekli yayın girmesi değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Sosyo- ekonomik düzeyin artmasıyla eve sürekli yayın alma durumunda da artış görülmektedir.

30) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin gittikleri okul grupları ile kendine ait odasının bulunması değişkenleri arasında bir ilişki vardır. Sosyo- ekonomik düzeyin artması öğrencilerin kendilerine ait odalarının bulunma oranını da arttırmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde incelenen değişkenler arası ilişkiler araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde incelenen öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında öyküleyici metin unsurlarını kullanma becerilerinin nelerden etkilenip nelerden etkilenmediğinin anlaşılmasında destekleyici sonuçlar içermektedir.

Öneriler

Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucu öğrencilerin öykü yazma becerilerinin istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu becerinin öğrencilerde geliştirilebilmesine yönelik yapılabilecekler bu kısımda öneriler halinde verilmektedir.

■ İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmış bu çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metinlerinde öyküleyici metin unsurlarını etkili kullanma konusunda istenilen başarıyı gösteremediklerinin tespit edilmiş olması programda yer alan bu kazanımın kazandırılması konusunda eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Yapılan uygulamalar sırasında öğretmenlerle öykü yazma konusunda fikir alışverişinde bulunulmuş ve öğretmenlerin genellikle Türkçe derslerini test çözme ağırlıklı geçirdikleri, öğrencilere öyküleyici metin yazma imkânı çok fazla tanıyamadıklarına dair söylemlerde bulundukları görülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretmenler kazanımların içerisinde de yer alan öyküleyici metin yazma becerisini geliştirebilmek adına ders içi yazma çalışmalarına yer vermelidirler. Öğrencilere kendilerini, planlarını, hayallerini, düşüncelerini rahat bir biçimde anlatabilecekleri fırsatlar tanınmalıdır.

■ Araştırma sonuçlarına göre kızların erkeklere oranla daha çok kitap okumaktan hoşlandıkları ve öyküleyici metin yazma konusunda erkeklere oranla daha başarılı oldukları görülmüştür. Kitap okuma ve etkin yazı yazma arasında bir ilişki olduğunu düşündüğümüzde öğrencilerin başarılı bir anlatım yapabilmeleri, düşündüklerini doğru bir şekilde aktarabilmeleri, etkili ve güzel öyküler yazabilmeleri için öncelikle onlara küçük yaşlardan itibaren kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bunun için öğretmenler ve aileler örnek olmalı, çocuklarına ve öğrencilerine gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır. Kitap okumayı seven, elinden kitap düşürmeyen bir ailenin çocuğunda da kitap sevgisi olması kaçınılmazdır.

■ Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin azalması ile öğrencilerin öykü yazma becerilerinde bir artış görülmektedir. Bu anlamda aileler çocuklarının izlediği programları ve televizyon izleme sürelerini yakından takip etmelidir. Hazırlanacak bir program dâhilinde çocuğun televizyon izleme süresinin düzenlenmesi çocuğun başarısı açısından oldukça önemli olacaktır.

- Evde kitaplık bulunması öğrencilerin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Eve kurulacak, nitelikli kitaplardan oluşan bir kitaplık çocukta hem kitap sevgisi oluşturacak hem de kitap okuma alışkanlığı edinmesine yardımcı olacaktır. Böylelikle yazdığı öykülerin niteliği artacak ve kendini daha iyi ifade edebilecektir.
- Öykü içinde hayal barındıran bir anlatım tekniğidir. Bu anlamda öğrencilerin hayal dünyalarını genişletebilmek için farklı tekniklerden yararlanılmalıdır. Yaratıcı yazmalar yaptırılmalı, öykü tamamlama, verilen bir şablondan yola çıkarak bir öykü oluşturma gibi farklı etkinliklerden yararlanılmalı ve dersler öğrencinin daha katılımlı olduğu bir ortamda işlenmelidir.
- Öyküde bulunması gereken unsurların üzerinde durulmalı, derslerde öykü incelemeleri yapılmalıdır. Ana karakter, zaman, yer, başlatıcı olay, girişim, hedef, sonuç ve tepki unsurlarının varlığı öğrencilere hissettirilmeli, her birinin üzerinde itinayla durulmalıdır. Nitelikli öykülerde bu unsurlar incelenmeli, nasıl kullanıldıkları üzerine incelemeler yapılmalıdır.
- Öğrencilere sınıf içi öyküler yazdırılmalı ve bu öyküleri birbirlerinin eleştirmesi sağlanmalıdır. Yapılan eleştirilerin öğrencilerin öykülerinde öykü unsurlarını ne derece kullandıkları doğrultusunda olması gerektiği belirtilmelidir. Böylelikle öğrenciler hem eleştiri yeteneği kazanacak hem eleştiriler karşısında olumlu tepki geliştirecek ve öykü unsurlarını kullanma becerisi kazanacaktır.
- İyi öyküler yazmak, iyi gözlemler yapabilmek demektir. Öğrencilerde gözlem becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu anlamda görsel okumalar, betimleme çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Yapılan uygulamalar sırasında sınıfında öyküleyici metin yazma çalışmaları yaptıran öğretmenlerin geri dönüt verme konusunda sıkıntılar yaşadıkları görülmüş olup, öykülerin değerlendirilmesini yaparken genel geçer bir ölçeğin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda öyküde bulunması gereken unsurların neler olduğu üzerinde durulup öyküleyici metin unsurları değerlendirme ölçeğinin kullanımı sağlanabilir.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2011). Türk Dili: Dünya Dili. Web site: <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 12 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1 – 5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 154, 37 – 49.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII, 49- 58.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., & Başaran, M., (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 11-23.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinden çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317 – 328.

- Aydemir, C. (2005). Modern Türk hikâyeciliğinde Ömer Seyfettin etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 54-61.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi, *TÜBAR*, XXVII, 77 -89.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6, 23-43.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K.K. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 965 – 985.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies- International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (1), 693 – 706.
- Bahar, H.H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çeşitli televizyon programlarını izleme süresinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre değerlendirilmesi (Erzincan Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 37-49.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 60- 68.
- Başçetinçelik, A. (2007). Dil Toplumun Onurudur. Web site:
http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tum_list.php?psearch=Ay%FEe%20Ba%FE%E7etin%E7elik adresinden 10 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bayhan, V. (2002). *Genç Kimliği: Üniversite Gençliğinin Sosyolojik Profili (İnönü Üniversitesi Uygulaması)*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Bearne, E. (2002). *Making progress in writing*. New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Binyazar, A., & Özdemir, E. (1969). *Yazmak sanatı: Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Chomsky, N. (1998). *On language*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çebi, A., & Durmuş, T. (2012). Türkiye ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile ABD Massachusetts İngilizce eğitimi çerçeve programının karşılaştırılması. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (1), 110 – 121.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 727 – 743.
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies- International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 845- 869.

- Dayıoğlu, G. (2000). Çocuk kitaplarında eğitsellik. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 177-192.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirel, Ö. (1999a). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999b). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö., Koç, S., Topbaş, S., Odabaşı, F., Namlu, A. G., Yangın, B., & Müftüoğlu, G. (2005). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185 – 204.
- Donovan, C. A. (2001). Children's development and control of written story and informational genres: Insights from one elementary school. *Research in the Teaching of English*, 35, 394 – 447.
- Dökmen Ü., & Yaşın, Z. (1988). *İlkokul kitaplarındaki dili ve Türkçeyi kullanma becerisinin psikolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1 – 5. sınıflar) ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erden, A. (2005). Ankara öykü günlerinin serüveni. *İmge Öyküler*, 4, 160 – 165.
- Erdoğan, Y., & Yaman, H. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (2), 237 – 249.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erjem, Y., & Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 15-30.
- Ferah, A. (2005). *Her yönüyle Türkçe okuma yazma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, & M., Brewin, C. (2007). Children's narratives and well- being. *Cognition and Emotion*, 21 (7), 1414 – 1434.
- Freeman, M. S. (2003). *Teaching the youngest writers a practical guide*. Gainesville: Maupin House.
- Gamgam, H. (1998). *Parametrik olmayan istatistiksel teknikler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 71-97.
- Göçer, A. (2012). The investigation of intertextuality: The use of linguistic texts of Turkish teacher condidates in the written texts that they created. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 184 – 195.
- Gökçe, B., & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin “hikâye haritası” yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1925 – 1949.

- Gönen, M., Öncü, E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 164, 7 - 35
- Gül, A., & Özen, Y. (2007). Sosyal ve eğitim bilimi araştırmalarında evren ve örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394 – 422.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslar Arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 201 – 217.
- Harris, R. K., & Steve, G. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaplan, M. (1985). Dil ve kültür. *Türk Edebiyatı*, 143, 9.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6 – 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1029 – 1047.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınları.

- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırbaş, A., & Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages and History of Turkish or Turkic*, 6 (4), 705 – 714.
- Kissel, B. (2003). Promoting writing and preventing writing failure in young children. *Preventing School Failure*, 52 (4), 53 – 56.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 594 – 626.
- Kolcu, A.İ. (2006). *Öykü sanatı*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, XIII, 287 – 309.
- MEB (2008). *Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009a). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009b). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-10. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mete, G. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-66.

- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121 – 128.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 113-120.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, 379 – 380, 24 – 42.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (1969). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Öztürk, İ.H. (2011). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: Bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 277 – 301.
- Peterson, L., LaMarca, P., & Taylor, J. (2000): *Writing proficiency examination instructional guide*. Carson: Nevada Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 496441).
- Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.

- Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri*. (Çeviren: Berke Vardar), Ankara: 1998 - Multilingual Yayınları.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme – öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Türkçenin Dünyü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni*, Ankara.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sherly, A., & Gallick, J. (1997). *Improving narrative writing skills, composition skills and related attitudes among second grade students by integrating word processing, graphic organizers and art into a process approach to writing*. Nova Southeastern University, Florida.
- Sillars, S. (1995). *İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Sinan, A.T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 75- 78.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 367 – 388.
- Şahin, C., & Tuğrul, V.M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (3), 115 – 130.
- Talbot, V. (1997). *All you need to succeed*. California: Corwin Press, INC.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük ilköğretim okulları için*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303 – 319.
- Temur, T., & Çakıroğlu, A. (2010). *Yazılı anlatım, etkinliklerle yazılı ve sözlü Anlatım*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Tekin, M. (2002). *Roman sanatı (Romanın unsurları)1*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tezcan, N. (1983). Yüksek öğretimde anadili öğretimi. *Türk Dili Aylık Dil ve Yayın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379- 380, 73 – 76.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts patterns of practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Tosun, N. (2007). Türk öykücülüğünün serüveni – 1. Web site: http://tosunnecip.blogcu.com/turk-oykuculugunun-seruveni-1_4479863.html adresinden 2 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Törenek, M. (1987). *1908- 1918 arası Türk hikâyeciliği*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (Konuşma, yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59 – 67.
- Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461 – 472.
- Ungan, S. (2008). Türkçenin yazı dili oluşum sürecinde karşılaştığı bazı tutumlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 299 – 316.

- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan “öyküleyici metinler” in sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ünal, E. (2006). *Öykülerin Türkçe öğretimindeki işlevi ve 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yalınkılıç, K. (2010). Üniversite öğrencilerinin dil tutumları üzerine toplum dilbilimsel bir inceleme. 3. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*. Web sitesi: <http://www.academia.edu> adresinden 10 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yazıcı, K. (2006). Metin çözümlemede hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *TÜBAR*, XX, 229- 241.
- Yetiş, K. (2007). Türk hikâyeciliği ve 1980 sonrası. *80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu içinde (s.20 – 27)*. İstanbul Ümraniye Belediyesi: Pelikan Basım.
- Yılmaz, B. (2007). *Elif Şafak’ın romanlarında mekân ögesinin zaman – kişi ve olay bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 213 - 225.
- Yılmaz, S.K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M.A. (2010). *Dil zekâsı iletişim sihirbazlığı*. İstanbul: Akis Kitap Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi becerilerinin sosyo kültürel değişkenler açısından değerlendirilmesi: Erzincan örneği. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 1255 – 1266.

Ekler

Ek A: İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.18.605.01 (248)/
Konu : Uygulama İzni

24.03.2011* 05330

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 10.03.2011 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.302.08.01-756-1574 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Lisans Programı öğrencisi Esra KAYNAŞ'ın yürütmekte olduğu "5.Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu çalışma kapsamında, ekli listedeki Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerimize bağlı İlköğretim Okullarında veri toplama araçlarını uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünce kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının ekli listede isimleri yazılı ilimiz Odunpazarı İlçesine bağlı İlköğretim okullarının öğrencilerine ilgi (b) yönerge doğrultusunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Hasan YOLDAŞ
Millî Eğitim Müdür V.

O L U R
24/03/2011
Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Tel : 0 (222) 239 72 00
Faks : 0 (222) 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr



Ek B: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenci;
Elinizdeki bu form Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan “Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizin kişisel özelliklerinizi belirlemeyi amaçlayan “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde öyküleyici anlatımınıza yapabilmeyi için sizin seçiminize sunulan “Konu Listesi”, üçüncü bölümde de öykülerinizi yazabileceğiniz düz beyaz kâğıtları içeren “Öykü Yazım Alanı” bulunmaktadır. Verdiğiniz bilgileriniz sadece bu amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Esra KAYNAŞ
ANILAN
(Zihinsel Engelliler Öğretmeni
Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi)

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin
(Tez Danışmanı)

1. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen aşağıda yer alan sizinle ilgili soruları eksiksiz ve doğru olarak yanıtlamanızdır.

Sınıfı:..... Okulu:.....

2. Cinsiyetiniz?

a) Kız b) Erkek

3. Sizinle beraber kaç kardeşsiniz?

a) Kardeşim yok b) 2 kardeşiz c) 3 kardeşiz d) 4 ve daha fazla

4. Babanızın mesleği nedir?

a) İşçi b) Memur c) Çalışmıyor d) Serbest
meslek.....

5. Annenizin mesleği nedir?

a) İşçi b) Memur c) Çalışmıyor d) Serbest
Meslek.....

6. Bilgisayar başında günde kaç saat vakit harcıyorsunuz?

a) Hiç b) 1 saatten az c) 1-2 saat d) 2 saatten çok

7. Babanız aşağıdaki okullardan hangisini bitirmiş?

a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite
e) Hiç gitmemiş

8. Anneniz aşağıdaki okullardan hangisini bitirmiş?

- a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite
e) Hiç gitmemiş

9. Yaz tatilinden şimdiye kadar kaç kitap okudunuz?

- a) Hiç b) 1-3 arası c) 4-5 arası d) 6-10 arası e) 11 ve üzeri

10. Ne tür kitaplardan hoşlanırsınız?

- a) Masal b) Öykü c) Macera d) Bilimsel kitaplar
e) Diğer (belirtiniz).....

11. Öykü okumaktan hoşlanır mısınız?

- a) Evet b) Hayır

12. Öykü yazmaktan hoşlanır mısınız?

- a) Evet b) Hayır

13. Ne kadar sıklıkla öykü yazarsınız?

- a) Hiç yazmıyorum b) Bazen c) Sık sık

14. Günde kaç saat televizyon seyrediyorsunuz?

- a) Hiç seyretmiyorum b) 1 -2 saat arası c) 3-4 saat arası d) 5 -6 saat ve fazlası

15. Televizyon programlarından hangi türleri daha çok seviyorsunuz?

(Belirtiniz).....
.....

16. Evinizde kitaplık var mı?

- a) Evet b) Hayır

17. Evinize sürekli yayın (gazete-dergi) alınıyor mu?

- a) Evet b) Hayır

18. Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?

- a) Evet b) Hayır

2. BÖLÜM

Bu bölümde yirmi öğretmen ve yirmi beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri ile otuz beş öykü konusu arasından seçilmiş olan on tane öykü yazma konusu yer almaktadır. Sizden istenilen bu konulardan en beğendiğiniz, ilgi duyduğunuz bir konuyu seçmenizdir. Daha sonra, seçtiğiniz konuyla ilgili olarak oluşturduğunuz öykünüzü üçüncü bölümdeki yere yazmanızdır.

KONU LİSTESİ

- 1) Bütün muhteşem tatları birleştiren harika bir içecek yaptığınızı düşünün. İçerken muhteşem çilek reçeli kokusu, çikolata ve dondurma tadı bir arada hissedilmektedir. Siz bu içeceğe özel bir isim verdiniz ve dünya çapında ünlü bir içecek oldu. Bütün bunların nasıl gerçekleştiğini anlatan bir öykü yazınız.
- 2) Ormanda oyun oynamakta olan iki arkadaş yollarını kaybederler ve koskoca ormanda kaybolurlar. Bu iki arkadaşın ormanda yaşadıklarını ve kurtuluş maceralarını anlatan bir öykü yazınız.
- 3) Bir sabah uyandığınızda sihirli güçlere sahip olduğunuzu fark ediyorsunuz. Bu güçlerden biri etrafınızdaki insanların düşüncelerini okuyabilmek. Peki, insanlar neler düşünüyor? İnsanların düşündüklerini ve sizin yaşadıklarınızı anlatan bir öykü yazınız.
- 4) İlim denizlerin, okyanusların altında yaşayan canlıların hayatını araştıran bir bilim adamıdır. Çoğu zaman suya dalışlar yapar. Yine bir gün araştırma yapmak için dalmıştır; fakat suyun altındaki bir takım yollar onu çıkışı olmayan yerlere götürmüştür. İlim'in orada yaşadıklarını ve başına gelenleri anlatan bir öykü yazınız.
- 5) Bir gemi kazasından kurtulup, yüzerek ıssız bir adaya çıkan tek insan olduğunuzu hayal edin. Bu adada yaşayan kimse yoktur; fakat sayılamayacak kadar bol bitki ve hayvan yaşamaktadır. Bu adada başınıza gelenleri anlatan bir öykü yazınız.
- 6) Lunaparkta eğlenmek için binmiş olduğunuz tren aniden kontrolden çıktı ve hızlı bir şekilde gitmeye devam ediyor. Aynı zamanda herkes çılglık çılgıca bağırıyor. Sonrasında neler olduğunu anlatan bir öykü yazınız.
- 7) Ülkenizde Disneyland gibi kocaman 'Çikolata Eğlence Parkı' açıldı ve siz buraya gitmek için özel bir davet aldınız. Burada yaşadıklarınızı anlatan bir öykü yazınız.
- 8) Arkadaşınızın size hediye olarak aldığı aynada bir gariplik var. O aynaya her baktığınızda kendinizi gelecekte görüyorsunuz. Aynaya baktığınızda gelecekte neler gördüğünüzü anlatan bir öykü yazınız.
- 9) Dahi iki arkadaş, çok güçlü bir teleskop tasarlar. O kadar güçlü bir teleskoptur ki, evrendeki diğer gezegenlerde neler olup bittiğini bile gösterir. Teleskoptan bakıldığında görülenleri anlatan bir öykü yazınız.
- 10) Tolga her zamanki gibi yine bir sabah okula gitmek için uyanır; fakat onun bilmediği bir şey vardır. O gün o saatte tek uyanan Tolga'dır ve bütün şehir sessiz bir

uykuya dalmıştır. Bütün insanlara ne olmuş olabilir ve Tolga neler yaşamıştır? Tolganın başından geçenleri anlatan bir öykü yazınız.

3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen ikinci bölümde verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

Ek C: Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği

ÖYKÜ UNSURLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Ana karakter:

Öyküde yer alan kahramanların özelliklerinin iyi anlatılıp anlatılmama durumuna göre ölçekte düşünülen puan aralığı 0-2 puan aralığıdır.

0 – Hiçbir ana karakter saptanmadı.

1- Bir ana karakter sunuldu ama yalnızca bir sayfada adı geçiyor. Ana karakter hakkında çok az bilgi ya da detay mevcut.

2 – Ana karakter o kadar detaylı sunuldu ve anlatıldı ki sanki “gerçek” gibi.

Bu durumda öğrencilere yazdırılan öykülerde ana karakter bulunmadığı durumlarda verilebilecek puan 0’dır. Ana karakterin detaylı anlatılmadığı fakat en azından adının geçtiği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alacağı puan 1 puan olmaktadır. Ana karakterin ayrıntılarıyla verildiği, onunla ilgili betimlemelerin yapıldığı öykülerde ise öğrencilerin alacağı puan 2 olarak belirlenmiştir

Yer:

Öyküde olayın geçtiği, kahramanların bulunduğu yer olan mekânın anlatılma durumuna göre Harris ve Graham ölçekte mekân için 0-2 puan aralığını belirlemişlerdir. Ölçeğe göre;

0 – Herhangi bir yer ya da mekândan bahsedilmiyor.

1 – Yer belirtilmiş ama çok az tanımlanmış; “Atlanta’nın Kasabası”.

2 – Yer belirtilmiş ve daha eksiksiz tanımlanmış ya da olağanüstü bir yer seçilmiş; “İki nehir arasında olan ve 5 kilometre alan kaplayan Atlanta Kasabası”.
“Yeni bir gezegen, Andromeda”.

Yukarıda verilen puanlama ölçeğine göre öyküde mekân unsuruna hiçbir şekilde yer verilmemiş ise öğrencinin bu öykü unsurundan alacağı puan 0 olmaktadır. Basit bir

şekilde öykünün herhangi bir yerinde adı geçen ve çok az tanımlanmış mekân unsuru için 1 puan verilmektedir. Çok iyi tanımlanmış, betimlemelerden yararlanılmış mekân için ise verilecek puan ölçekte 2 puan olarak belirlenmiştir.

Zaman:

Ölçekte zaman için belirlenen puan aralığı 0-2 puandır.

0- Zaman belirtilmemiş.

1- Zaman belirtilmiş ama geleneksel bir atıf gibi “bir zamanlar, uzun zaman önce vb...”

2- Zaman verilmiş ama olağanüstü bir şekilde ya da tam bir açıklamayla “31 Mart öğleden sonra 3. 00’te, insanlar dünyaya adım atmadan uzun zaman önce vb...”

Öyküde hiçbir şekilde zaman kavramından bahsedilmediği zaman verilecek puan 0’dır.

Zamandan bahsedilmiş fakat hiçbir betimleme yapılmamış ise verilecek puan 1 puan olarak belirlenmiştir. Zaman kavramı tam anlamıyla açıklanmış ise verilmek üzere belirlenen puan 2 puandır.

Başlatıcı olay:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte başlatıcı olay 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

0-Ana karakterin hedefini belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmamış.

1-Ana karakterin hedefinin belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmuş.

Başlatıcı olay doğal bir felaket (toprak kayması), iç ses (yalnızlık) ya da dış bir eylem (ejderhanın mücevher çalması) olabilir.

2-Eğer başlatıcı olay çok karmaşık, olağanüstü ya da çok iyi tanımlanmışsa bir puan ekle-“dağa bir göktaş çarptı ve bu kasabayı vuran toprak kaymasına neden oldu. Bunun sonucunda adam sahip olduğu her şeyi kaybetti”- “annesi sürekli onu evde yalnız bırakıyordu. Sonuç olarak, Johnny yalnızdı.”

Bu durumda olaylar herhangi bir başlatıcı olay verilmeden direk başlıyorsa öyküde bu unsur için verilecek puan 0'dır. Sıradan, herhangi bir başlatıcı olayla başlayan öykülerde öğrencinin alacağı puan 1'dir. Karmaşık, üst düzey, etkili bir başlatıcı olay seçilmesi durumunda verilecek en üst puan ise 2 puandır.

Hedef:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-3 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 0- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmemiş.
- 1- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmiş ama yeterince açıklanmamış-“ Bill bir şey yapmaya kalkıştı.”
- 2- Ana karakterin hedefi ya da amacı açık bir şekilde ifade edilmiş-“Bill arkadaşına kurtarmaya karar verdi.”
- 3- Eğer iki ya da daha fazla hedef açık bir şekilde belirtilmişse bir puan daha ekle.

Hedef öyküde karmaşıklaşan olayın çözümü için bir basamaktır. Bu basamağın belirtilmediği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alabileceği puan 0'dır. Açıklanmamış bir amaç 1 puan, biraz daha üst düzey bir davranış gerektiren amaç ise 2 puandır. Birkaç hedefin bir araya getirilerek, açık bir durumda verilmesi halinde ise alınabilecek puan 3 puan olarak belirlenmiştir.

Girişim:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 2- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için başlattığı olaylar açıklanmamış.
- 3- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için yaptığı şeyler açıklanmış.
- 2-4 Aşağıdakilerin her biri için bir puan ekle
- D. Hareketler ya da olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşiyor (tutarsız değil).

- E. Yaratıcılık ya da özgünlük, sorunları ya da çıkmazları çözmek için kullanılmış-“ Bill düşmanını yakalamak için lazer-yansıtıcısı yaptı”.
- F. Eğer birden fazla çok iyi açıklanmış bölüm varsa. Örneğin, eğer ana karakter bir hareket dener ve o başarısız olursa (kaleye hücum eder ama kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalırsa) ve daha sonra farklı bir hareket denerse (tünel yoluyla gizlice sokulmayı denerse), bir puan ekle. Bunun gibi, eğer ana karakter seyahatleri boyunca bir yere gider sonra da başka bir yere giderse, bir puan ekle.

Girişim olayın gerçekleştiği, karmaşıklaştığı takdirde çözüme kavuşturmak adına birçok yolun denendiği bir unsurdur. Mantıklı ve tutarlı bir biçimde olayların çözümü için önerilen her adım için 1 puan eklenmektedir. Öğrencinin bu unsurdan alabileceği en yüksek puan 4 puandır

Sonuç:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte sonuç 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 3- Gerçek bir son yok, sonuç eksik, ya da hikâye bitmemiş görünüyor. Diğer bir deyişle, ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmamış.
- 4- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış ama bitiş ya da sonuç çok sıradan-“onlar sonsuza dek mutlu yaşamış- Billy ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”
- 5- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış. Ayrıca, sonuç ya da bitiş olağanüstü ya da bitiş manevi bir değer içeriyor. –“ Bu onun kartal-ok adını nasıl aldığıdır- Bu suçun yarar sağlamadığını gösterir.”-“Prens ve atı öldürüldü.”

Tepki:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte tepki 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 3- Ana karakterin duygusal tepkileri açıklanmamış.
- 4- Bazı duygusal hisler ana karakter tarafından açıklanmamış. –“Çocuk yaptığından mutluydu.”
- 5- Ana karakterin duygusal hisleri derinlemesine açıklanmış. –“Bu kötü zamanda herkesten nefret ettim. Şiddetli bir öfke hissettim. Onlar neden beni aşağılamak zorundaydılar?”

Ek D: Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinden Örnekler



3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

Bir varmış bin yokmuş şehre çok uzakta ormanların arasında küçük bir yerleşim yeri varmış. Bu yerleşim yerindeki komşuluk ilişkileri çok iyiymiş. Melike ile Gizem çok iyi arkadaşlarıymış. Bu iki iyi arkadaş her gün ormanda oyun oynarlarmış. Ormanın içini avuçlarının içi gibi bildiklerini sanıyorlarmış. Fakat bir gün yine ormana oyun oynamaya gitmişler. Ormanda oyun oynadıktan sonra eve dönmek istemişler. Kuzey yönüne gideceklerine güney yönüne doğru gitmişlerdi. Tabi ki yerleşim yerine gilememişlerdi. Ormanın başlarında iken ormanın tam ortasına gitmişlerdi. Bağuntleri sarmalardan bağuntleri toplamışlardı. Yoldayken yığılıyordu. Birden önlerine yılan çıktı. Melike yilandan korkmuyordu ama aynı şey Gizem için söylenemezdi. Yılan da aksi gibi Gizem'e doğru yaklaşmaya başladı. Neyseki Melike yılanı kucağından tutup ağa doğru sarktı. Yılan ölmüştü. Bunlar olurken gece karanlığa bürünmüştü. Yanlarındaki fenerle önlerini görüyorlardı. Bir ağacın gövdesine oturdular. Tam o sırada Gizem'in birşey dikkatini çekti. Kutup Yıldızı'na ters yönde ilerlemişlerdi. Yani güney yönüne ilerlediklerini anladı. Hemen Melike'ye söyledi. Melike Gizem'e hak vermişti. Hemen

Aganın gövdesinden kalkıp geldikleri yoldan geri döndüler. Ağaların yosun tutan kısımlarına, Larınca'nın toprak yıktığı kapı tarafına ve Kutup Yıldızı'na bakarak yerleşim yerine geri döndüler. Anneleri ve babaları çok tedirgin ve sinirlidiler. Evlatlarına hiçbirsey olmadan eve döndükleri için onlara kızmadılar. Sadece onları uyardılar. Artık Melike gittiği yöne bakıyor, Gizem yılanları korkmuyordu.

Mutlu Son

3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

O adadaki hayvanlar çok vahşiydi. Ama ben adadaki meyve ve yiyecekleri hayvanlarla payla-
şınca onlarla dost oldum. Orada gemides
düşmüş kedim vardı. İbide Minna'dı. Onunla
benaber adada çok eğleniyorduk. Anadan 1
hafta geçti. Kedim buruşmaya başladı. Ben
çok şaşırımdım. Minna =

- Şimdi benaber Türkiye'ye dörelim, dedi.

Ben güldüm,

- Peki bunu nasıl yapacaksınız?

Minna =

- Benim 12 tüyden oluşan beyaz kırıltıların var.
Eğer 6 tüy parçalarını bulabilirsek güdebiliriz.

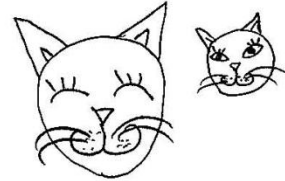
- Tüyleri nasıl bulabiliriz?

- Sadece 12 iyilik yapmamız gerek, sen zaten 1'ini
yaptın baki 11...

- Ne yaptım ki?

- Hayvanlara yemek verdim ve 1. tüy ortaya çık-
tı.

Tamam o zaman başlayalım!!



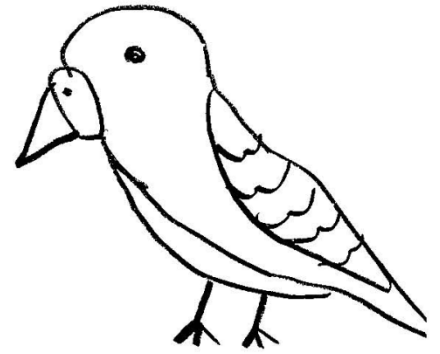
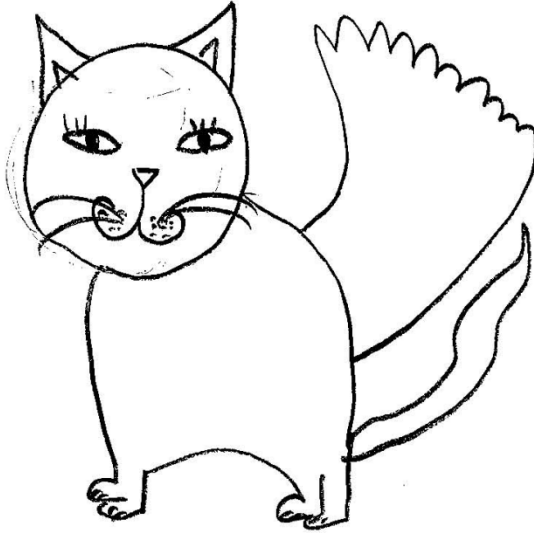
11 hayvan daha ormandaki yiyeceklerle doyur-
duk. 12 tiiyü de bulmuş olduk, 12 Murre'nin
artık 2 tane barada vardı. Murre =

- Hadi artık gidelim!

- Tamam 'gidelim

Beraber uçuyorduk, o anda yerde yaralarmış
bir buş gördük. Hemen aşağıya indik buşu
aldık. Yeniden yola çıktık. Eee dördük. Buşun
ayığı kurbulmuştu. Hemen ayığını sarıkt. Murre
eski haline geri dördü ama hala beşim
le borusabiliyordu...

SON...



Muhammed Karakaya

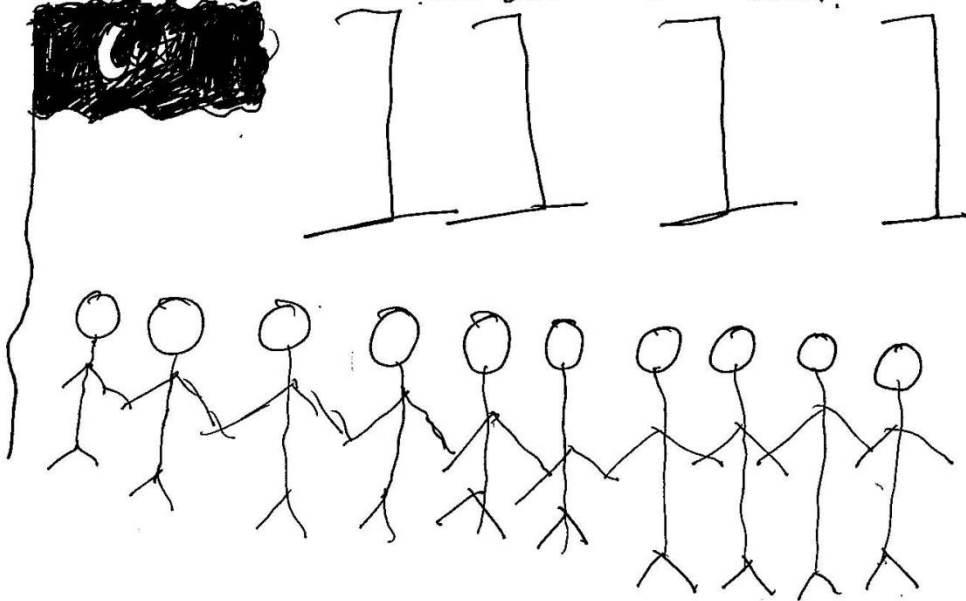
3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

Bahar Çocukları

ÖYKÜ YAZIM ALANI

Onların taktıkları telekopta görsel şeyler vardı. Falek kabeye tuttuğunda
cepler vardı. Deniz ile Deniz haberleri arasında O.S.Y.M.'de kopya çekil-
diği görür. Deniz ile Deniz Ülkesi bit tarı bağırır aldığını düşünür ve bu
telekaba Enginlikleri devlet adamları vermek istedik. Böylece insanlar
daha iyi kontrol edilir. Ama bu telekopta Zilakla birisi birisini öldürdüğünde
herkes bulur. Deniz ile Deniz Minge girer. Orda enginlikleri devlet adama-
rı verildi. Türkiye'de yeraltı ve istikrarlar çözüldü. Daha büyük ülkelerin
sularında. Türkiye iyi kontrol etmekte.
Enginlikleri, Bağırarak suya yorunur. İhsan olans.



7

3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

Kayıp Ada

Bundan bir kaç yıl öncesi Koca Türk adlı bir gemiyle seyahate çıkmıştım. Hedefimiz bu büyük Transatlantik büyük akya-
musa varmak. Akdenizi sorunsuzca geçtik ama Cebelî Tarık
Boğazından geçince hava biden değişti. Biden hava -1000
derece düştü. Biz donduk ama gemi yol almaya devam
etti, biz cesurduğumuzda Arjantin yakınlarındaydık. Yol alma-
ya devam ettik, Antartika yakınlarında kavelsi bir şekilde döndü-
rüz. Bir adada kendimi buldum. Ama diğerleri yoktu. Bir çok
gemi geçti ama hiçbirini beni almadı. Sonra yerliler tara-
fından kovalandım. Yürüdüm ve yaklaşık 1 kilometre
yürüdüğden sonra Hindistan'daydım. Baharat yoluna giden
bir kamyonu kaçak buldım. Sonra Türkiye'ye ranıp Azerbeycan
da indim cebimiyi yokladım ve kışkırmadan BOOTL vardı.
Uçağa bilet aldım ve Eskişehir'e vardım ve bu olay
zama ama heyecanlı bir macera idi.

-SON-

3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

~ Rüyalar ~

Tolga camdan gelen sert bir esintiyle uyandı. Camdan baktığında bütün sokaklar boş, çok sessiz ve ürkütücüydü. Direk dışarı fırladı. Sonra çok sert bir rüzgar esti. Tolga aradan buca-ya savaç oldu. Rüzgar durduğunda sokak düz yolda yürümeye başladı. Sonra görüp, küçük bir çiçek gördü. Etrafa çok güzel kokular saçıyordu. O güzel kokuyu aldığı on yere yürüdü. Rüyasında;

Çiçekli bayırlarda koşuyor, eğleniyordu. Sonra gerçekteki gibi bir fırtına çıktı. Bir mağara-ya saklandı. Fırtına bitince küçük bir kuz gördü. Yanına gitti, kuz ağlıyordu - Tolga; - "Ne oldu" diye sordu. Kuz cevap vermedi. Tolga yineledi ama hala cevap vermiyordu. Tolga sinirlendi ve bağıarak "Dana söylüyorum, baksana!" dedi. Kuz deri acarak bir çiçek gösterdi. O anda yine yere yürüdü.

Tolga herkesin rüyasından rüyasına gidiyordu.
2. Rüya da;

Bir cöle gelmişti. Biraz yürüdü. Bu sefer de annesini gördü. A da ciğegi gösterdi. Yeri bir rüyaya girdi. Sonra kiden nelerinin durduğunu, kalleinin atmadığını hissetti.

Öldüğünü anlamıştı. Artık kederini serbest idi. Ruh olarak göklere gitti...

Begüm Yanıkoğlu

Bianca

3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

Çikolata Fabrikası

Sıcak bir yaz günüydü. Küçük esimsizin küçük ve tıls tepiş balkonunda tavandan döken küçük tuğla parçaları eşliğinde sıcağı ıhlamurumu içiyordum. Sıddetli çakış sesiyle ıtkıldım. Kafamı ileriye çevirdim. Orada bir yer inşa ediliyordu. Merak etmişim. Tam esden çıkıp oraya gidecektim. Kapı sabırmaya başladı. Açtım. Karşımda bir postacı vardı. "Buyurun, kimni aramıştım?" dedim. "Burası 30 numaralı daire değil mi?" Adının sesi çok sertti. Şaşkın bakışları içerisindedi: - "Evet," dedim.

- "O zaman bu sizin suroya bir imza kâğıdı". Denileni yaptım. Sonra da kâğıdı alıp içeri gestim. Üzerinde "Çikolata Eğlence Parkı'na sizi de bekleriz." yazıyor ve. Ardından da bir adres bulunuyordu. Bir an durup düşündüm. Ben burada kim tanıyor olabilirdi, üstelik ben bir fakirdim. Dışarıya göre iki gün kalmıştı. Anneme bu olaydan bahsetmemiştim. Ve Elbise alacak param bile yoktu. Anlaşıldı. Yine o eskicilere kaldık. Elbise, saç baş çok umurumda değildi. Ama beni kim dışarı etmiş olabilirdi? Babamın arkadaşları falan desem, babam iş bulup bizi geçindirmek için İngiltere'ye gitmişti. Neyse bunları düşünürken eskicinin sesini duyarak koşup bir elbiseyi alıp, defolu yerlerini diktim. Ve erken den yaptım. Sabah anneme akşam için soğanı yapıp yapamayacağımı sordum. Ama bir yalan uydurmuşum. Annem teklifini kabul etti, ve evet saat gelmişti. Esden çıktım ve adresi takip ettim, ve Annem Allahım! Dev çikolata tesimti bir fabrikaydı. bu. Herüz bunları

sokunu atlatmamışken bu benim genç sabah dakikalarını
 duyduğum biriydi. Tanki bir filmde gibiydim. Hemen içeri girdim.
 Kafamdaki soru işaretleri henüz aklanmamışken birden hepsini
 unutup gelince öğrendim. Gecein sonunda ise müdür ya da
 kapının önünde siyah takım elbiseli bir adam gördüm. Yanına
 yaklaşırken, Adam bana bakarak "Kızım" dedi. Adama dik bakarak ve
 çekinerek baktım. Evetttt! Bu benim babamdı. Kucaklara aldım.
 Uzun, uzun sarıldık. Ve babama vakayesini söyledim. Babam, İngiltere'ye
 gittikten sonra başına bir talih kuşu konmuş ve uzun çalışmalar
 sonucu bir çikolata fabrikası kurmuş. Kafamdaki bütün soruları
 giderince eve gittik. Anneme olanları anlattım. Annem çok sevindi.
 Ve eski, mutlu aile tablosunu böylele oluşturmış olduk

3. BÖLÜM

Bu bölümde sizden istenen, yukarıda verilen on yazma konusu arasından seçtiğiniz bir konuya ilişkin oluşturduğunuz öykünüzü bu bölümdeki ilgili yere yazmanızdır.

ÖYKÜ YAZIM ALANI

Maceram Ve Yaşantım

O gün çok güzel bir Sabah'tı. Gemiyle yolculuğumuz hala bitmemişti. Sabah kalfiğimde ilk iş olarak elimi yüzümü yıkadım ve köşede duran aynanın yanına gittim. Yüzüme ve baynuma ellerimle dokundum. San ki cildim biraz solmuştu, beyazlaşmıştı. Üstümü giyiniyordum kırmızı puantiyeli bir elbise başımda ise bembeyaz kırmızı kurdeleri bir şapka aygım da topuklu beyaz ayakkabılarım. Geminin güvertesine yürürken topuklu ayakkabılarımın çıkardığı sesleri dinliyordum. Bu sesler bana kadınlığımı anlatıyordu sanki. Tam yürürken bir sarsıntı oldu yeredıştım. Bacağımı yere vurmuşum morarmaya başlamıştı sanki birazda şişmişti gemi sualmaya başlamıştı güverteye çıkıp hemen suya atladım yüzyordum bir anda napağımı düşünürken bir yendandacanım la uğraşıyordum. Su fazla soğuk değildi yüzmeye başladım yüzerken ikide bir su kaçıyordu kulağıma. Bundan çok rahatsız oluyordum. sonunda Karayı gördüm hızlı hızlı yüzüp karaya ulaştım biraz dinlendim etrafta bir sürü hindistan cevizi vardı. taşla birisini kırıp içindeki suyu içmeye başladım susuzluğumu biraz giderdi. 1 yıl oldu adabayatına iyice alıştım

Yıngün gelecek ve ben bu addan kurtulacağım dedim
Kendi Kendime.