

Konu Bağımlı ve Konu Bağımsız Yazma Çalışmalarının Karşılaştırılması*

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN**
Arş. Gör. Mehmet Fatih KAYA***
Emel BAYRAK****
Esra KAYNAŞ*****

Özet

Yazma becerilerin gelişimini etkileyen kuşkusuz birçok değişken vardır. Bunlardan birisi de yazma konusudur. Yazma konusunun belli olması, seçimlik olması ya da değiştirilemez olması yazmayı etkileyebilmektedir. Bu çalışmayla da yazma konusunun, yazma performansına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda beşinci sınıf öğrencilerinin kendi belirledikleri bir konu başlığında mı, yoksa kendilerine verilmiş bir konu başlığında mı daha başarılı oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Eskişehir ili İnönü ilçe merkezinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri öğrencilere yaptırılan yazılı anlatımlar yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere Türkçe derslerinde birer hafta arayla iki farklı yazma çalışması yaptırılmıştır. Buna göre ilk uygulamada öğrencilere herhangi bir konu başlığı verilmemiş, öğrenciler serbest bırakılmıştır. Bir sonraki hafta aynı öğrencilere konu söylenmiş, yazacak oldukları konu ile ilgili yönlendirici açıklamalar yapılmış ve buna göre yazmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında konu bağımlı yazma çalışmalarının öğrencilerin cümle sayılarını, sözcük sayılarını, bağlaç sayılarını vb. arttırdığı görülmüştür. Çalışma sonunda konu bağımlı yazma çalışmalarının, konu bağımsız yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Konu bağımlı, konu bağımsız, yazılı anlatım, ilköğretim, beşinci sınıf

Comparison of Topic Dependent and Topic Independent Writing Studies

Abstract

There are undoubtedly many variables affecting the development of writing skills. And, one of them is the writing topic. The writing topic's being determined, being optional, or being unalterable can affect the writing. And, with this study, it is aimed

* Bu çalışma, "10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., ESOGÜ Eğitim Fakültesi, hanilan@ogu.edu.tr

*** Arş. Gör., ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mfatih111@hotmail.com

**** ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği YL Öğrencisi, emelbayrak84@hotmail.com, alemsina@hotmail.com

***** ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği YL Öğrencisi,

to determine the effect of writing topic on writing performance. In line with this aim, it is tried to be determined whether the fifth graders are more successful in the topic title that they determined by themselves or that is given to them. The study was carried out with the fifth graders studying at the center of Inonu town of Eskisehir Province. The data of the study were collected through the written expressions which the students were made to write. In this context, the students were made to conduct two different writing studies with one week intervals in Turkish lessons. With respect to this, in the first implementation, the students were not given any topic title and they were set free. Next week, the topic was said to the same students, directive explanations about the topic that they were going to write were carried out. And, it was demanded that they wrote with respect to this. In the light of the findings obtained, it has been seen that topic depended writing studies increase the students' sentence numbers, word numbers, conjunction numbers, etc. At the end of the study, it can be said that topic dependent writing studies are more effective with respect to the topic independent writing studies.

Key words: Topic dependent, topic independent, written expression, elementary education, fifth grade

Giriş

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği dildir. Dil, insanların dinleyerek ve okuyarak anlamasına, konuşarak ve yazarak da anlatmasına olanak sağlayan beceriler bütünüdür. Dil sanatları olarak da adlandırılan temel dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) (Haris & Hodges,1995; Frey & Fisher, 2006), öğrenme-öğretme sürecinin de ayrılmaz bir parçasıdır. Dil öğretimi ile temelde kastedilen kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği ve toplumla birey arasındaki bağları oluşturan anadili (Topaloğlu, 1989) öğretimidir. Bu nedenle ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersinde çocuğun dil becerilerini istenilen düzeye getirmek ve onu dilin kendisine sunduğu tüm olanaklardan yararlanabilecek seviyeye ulaştırmak amaçlanmaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007; Demirel, 2006).

Diğer dil becerilerine göre bir takım zorluklarıyla bilinen yazma becerisi; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, olayların ve tasarıların yazılı olarak ifade edilmesi (Yılmaz, 2007; Demirel ve Şahinel, 2006); zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya geçirilmesi (Güneş, 2009; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005), bir başka deyişle düşüncelerin, yazılı iletişime dönüştürülmesi sürecidir (Reimer, 2001). Yani yazma, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli kodlamaları yapabilmek; sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde açık, anlaşılır ve okunaklı biçimde üretebilmektir.

Yazma pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir (Evans, 2001) ve bilgiden çok beceri gerektirmektedir. Bu nedenle yazma işlemi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların bir arada ve eşgüdümlü olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu da gelişigüzel düzenlenen etkinliklerle sağlanabilecek bir durum değildir. Bireylere etkili yazma becerisinin kazandırılması için yazma etkinliklerinin belli bir düzen ve bütünlük içinde (Göçer, 2010) olması; bireylerin her türlü gelişim özelliklerini dikkate alması; birey için anlamlı etkinliklerden seçilmiş olması ve sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte olması gerekmektedir. Tüm bunların göz önünde bulundurulması hem bireylerin yazma performanslarına hem de ürettikleri yazılarına doğrudan etki ettiğinden oldukça önemlidir.

Kuşkusuz yazma becerisinin gelişimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Yaşamın ayrılmaz bir parçası olan, etkili ve kalıcı iletişimi sağlayan yazılı anlatım (Bağcı, 2011), ancak etkili ve yeterli yazma becerilerine sahip olmakla ve kesinlikle yazı yazmakla kazanılabilecek bir beceridir. Ancak etkili yazma becerisi bir anda kazanılacak bir beceri olmadığından (Coşkun, 2007), bireyin güzel ve etkili yazma becerisine sahip olabilmesi belli bir zamanı ve süreci gerektirmektedir.

Yazma becerisinin kazanıldığı bu süreçte bilişsel becerilerin geliştirilmesi de önemlidir. Çünkü yazılacak metin kâğıttan önce zihinde yapılandırıldığından bireyin yazma becerisi ile bilişsel becerileri arasında döngüsel bir yapı vardır. Akyol (2006) da çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer edebilme, düşünceleri gözden geçirebilme ve düzenleyebilme gibi bilişsel becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Ayrıca, bu gelişmenin daha üst düzey yazmaları da ortaya çıkaracağını vurgulamaktadır.

Yazma ve bilişsel becerilerin karşılıklı etkileşimi, yazma becerisinin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren kazandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü ilköğretim yılları, diğer alanlarda da olduğu gibi yazma becerisinin kazandırılması için de temel ve etkili bir dönemdir. Yazma becerisinin öğrencinin öğrenim sürecinin her aşamasında etkin olarak var olabilmesi için, kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslerde sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Karatay, 2011). Ancak yapılan araştırmalar sözü edilen bu gerekliliğin okullarda verilen yazma eğitimiyle yeterince sağlanamadığını ve yazma becerisinin kazandırılması sürecinde sorunlar olduğunu göstermektedir (Alkan, 2007; Aşıcı, 1999; Büyükkiz, 2007; Çağınlar ve İflazoğlu 2002; Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010).

Yazma becerisinin kazanıldığı ilköğretim yıllarında en sık karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin yazılarının kısa olmasıdır

(Lensmire, 1994). Aslında durum Türkiye’deki ilköğretim öğrencileri için de pek farklı değildir. Oral (2008), Türkiye’de yaşanan bu durumun sorumlusu olarak okulları görmekte ve bunu okulların öğrencilerin içindeki yaratıcılık devini uyandıramamalarına bağlamaktadır. Bu, öğrencilerin gördüklerini, izlediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, okuduklarını ve düşündüklerini yazılı olarak yeterince anlatamadıkları anlamına gelmektedir. Oysaki etkili yazma becerisi, ilköğretimin ilk basamağında çocuklara kazandırılmalı ve eğitimle sürekli olarak geliştirilmelidir.

Harmer (2004) yazma etkinliklerini, çocukların hayal dünyalarının serbestçe ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir alan olarak görmesine rağmen, öğrencilerin yazılı anlatımlarının kısa, basit ve aynı kalıplardan oluşması gibi temel sorunların bile önüne geçilemediği görülmektedir. Oysaki yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır.

Yazma etkinliklerinden beklenen sonuçların elde edilmesi için yazma çalışmalarında izlenmesi gereken belli aşamalar vardır. Bu aşamaları Tompkins (2008) ve Graves (1983) beş başlık altında toplamıştır. Bunlar; yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, yazma ve yayınlamadır. Hazırlık aşaması yazma işleminin ilk aşamasıdır. Murray (1982, 2004, 2005) hazırlık aşamasını yazmanın keşfedildiği aşama olarak nitelemekte ve yazarın tüm yazı için harcayacağı sürenin %70 ya da daha fazlasını bu aşamada harcaması gerektiğini vurgulamaktadır. Hazırlık aşamasında yapılması gereken ilk ve en önemli şey konu belirlemedir (Calp, 2010). Konu belirleme aşamasında, bir yazının temelini oluşturan yazma konusu saptanmaktadır. Konu, bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya durumdur (Cemiloğlu, 2004). Kısacası, konu yazı yazacak kişiye düşüncelerini aktarma olanağı sunan ögedir denilebilir.

Yazılı anlatımlarda hangi konuda yazılacağıın belirlenmesi ise oldukça zordur. Yazma konusunun kim ya da kimler tarafından nasıl ve ne zaman belirleneceğine ilişkin değişik görüşler bulunmakla birlikte, Chandler-Olcott ve Mahar (2001) öğrencilerin yazma konularını bazen kendilerinin, bazen öğretmenlerinin bazen de öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile belirlediklerini ifade etmektedir. Tompkins (2008) konu belirlenirken bu üç yolun da duruma göre kullanılabileceğini ve her birinin öğrenciye farklı kazanımlarının olabileceğini vurgulamaktadır.

Konu belirlendikten sonra, kişi düşüncelerini kâğıda dökerken konuyu sınırlandırabileceği gibi konunun kapsamını geniş tutma yolunu da

tercih edebilir. Konu belli bir amaç ve çeşitli zorunluluklar nedeniyle sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması anlatımın ya da düşüncelerin sınırlandırıldığı anlamına gelmemelidir. Aksine konu daraldıkça düşünceler derinleşmekte ve anlatım detaylanmaktadır. Nitekim Sallabaş (2009) ve Adalı (2004) da konuyu sınırlandırmanın düşünceleri derinleştirdiğini ve ayrıntıları belirginleştirdiğini vurgulamaktadırlar. Ancak öğretmenin konuyu sınırlandırıp, öğrenciye hazır olarak vermesi öğrenciler açısından istenilir bir durum değildir (Güner, 2004). Çünkü verilen konu öğrencinin ilgi alanına girmeyebilir, psikolojik olarak uzak duruyor olabilir, konuyla ilgili ön bilgileri olmayabilir. Böyle bir durumda öğrencileri tek bir konu hakkında yazı yazmaya zorlamak, öğrencilerin yazma sürecinde başarısız olmasına neden olabilir. Silva (1993, 1997) da, öğrencilerin yazı yazacakları konuyu kendilerinin seçmeleri gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu seçime bazı konularda kısıtlama getirilmesi görüşünde olan Coşkun (2007), yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrencilerin tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmaması, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme olanağı verilmesi gerektiğinden yanadır. Jones (2001) da üzerinde durulacak konunun belirlenmesinde öğrencilerden bilgi alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu da konu belirleme aşamasının önemli ve stratejik bir nokta olduğunu ve amaca göre değişkenlik gösterebileceğini ifade etmektedir.

Yılmaz'a (2007) göre öğrencilerin hakkında yazabilecekleri bir konu bulması ya da onların konuyu keşfetmelerinin sağlanması, yazma sürecinin en zor aşamasıdır. Watts (2007) da öğrencilerin üzerinde yazı yazacak konu bulmalarının zor olduğu görüşündedir. Straub'a (2000) göre ise bu süreçte öğretmenlerin görevi, yazılacak konuyu öğrencilere doğrudan vermek yerine onlara kendi konularını bulmaları yönünde rehberlik etmektir. Çünkü yazma konusu bilgi, birikim, yaşantı ve ilgiler ışığında bir amaç için belirlenir ve kişiye göre farklılık gösterir.

Görüldüğü gibi yazma çalışmalarında yazılı anlatım konusunun nasıl ve kim/kimler tarafından belirleneceğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. İlköğretim okullarındaki uygulamalarda da benzer durumlarla karşılaşılmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarına yönelik olarak okullarda genellikle öğrenciler ya "istediğiniz bir konuda bir yazı yazınız" denilerek tamamen serbest bırakılmakta ya da tam tersine kesin bir konu başlığı verilerek o konu hakkında yazmaları istenmektedir. Bu nedenle ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazma konularının nasıl belirleneceği ve bu süreçte nasıl bir yol izlenmesi gerektiği yazılı anlatım becerilerinin etkililiği açısından önemlidir. Yukarıda da değinildiği gibi yazılı anlatımlarda yazma konusu önemli olmakla birlikte, yazma konusunun nasıl belirlendiği ya da belirlenmesi gerektiği daha da önemlidir.

Bu nedenle yazma konusunun nasıl ve kim/kimler tarafından belirlenmesi gerektiği araştırmaya değer bulunmuştur. Ayrıca konu ile ilgili alan yazın tarandığında da Türkiye’de bunu konu edinen bir araştırmaya ulaşılamamış olması da bu çalışmanın yapılmasında etkili olmuştur.

Bu çalışmayla genel olarak yazma konusunu belirleme biçiminin, yazma performansına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda beşinci sınıf öğrencilerinin kendi belirledikleri bir konu başlığında mı, yoksa kendilerine verilmiş bir konu başlığında mı daha başarılı oldukları toplam cümle sayısı, sözcük sayısı, metafor sayısı, bağlaç sayısı, sıfat sayısı, fiil sayısı, zamir sayısı, basit cümle sayısı, bileşik cümle sayısı, fiilimsi sayısı ve başlık kullanılıp kullanılmaması bakımından belirlenmeye çalışılmıştır.

Buna göre bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının (toplam cümle sayısı, sözcük sayısı, metafor sayısı, bağlaç sayısı, sıfat sayısı, fiil sayısı, zamir sayısı, basit cümle sayısı, bileşik cümle sayısı, fiilimsi sayısı ve başlık kullanılıp kullanılmamasına göre) karşılaştırılması yapılmıştır.

Yöntem

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılmasını ve yazma konusunun yazma başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Araştırma Eskişehir ili İnönü ilçe merkezinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 50 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın verileri öğrencilere yazdırılan yazılı anlatımlar yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere Türkçe derslerinde birer hafta arayla iki farklı yazma çalışması yaptırılmıştır. Her iki yazma çalışması da bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Buna göre ilk uygulamada öğrencilere herhangi bir konu başlığı verilmemiş, öğrenciler serbest bırakılmıştır. Bir sonraki hafta aynı öğrencilere ikinci uygulama yaptırılmıştır. İkinci uygulamada öğrencilere tema niteliğinde bir konu başlığı söylenmiş, yazacak oldukları konu ile ilgili açıklamalar yapılmış ve buna göre yazmaları istenmiştir. Veriler araştırmacılarından birinin gözetiminde yaptırılan iki uygulamayla toplanmıştır. Bu yolla toplanan veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Verilerin tasnif edilmesi: Araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılmasını amaçladığından, her iki yazılı anlatıma da katılan öğrencilerin yazılı anlatımları eşleştirilerek sıralanmıştır. Buna göre birinci yazılı anlatım uygulamasına toplam 65 öğrenci, ikinci yazılı anlatım uygulamasına ise 63 öğrenci katılmıştır. Birinci ya da ikinci yazılı anlatım uygulamasından herhangi birine çeşitli nedenlerle katılamayan öğrenciler elendikten sonra, her iki uygulamaya da katılan toplam öğrenci sayısı 50 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri her iki uygulamaya da katılan öğrencilerden toplanmıştır.
2. Verilerin Değerlendirilmesi: Her iki uygulamaya da katılan öğrencilerden elde edilen yazılı anlatımlar Ek 1’de de görüldüğü gibi kullanılan toplam cümle sayısı, sözcük sayısı, metafor sayısı, bağlaç sayısı, sıfat sayısı, fiil sayısı, zamir sayısı, basit cümle sayısı, bileşik cümle sayısı, fiilimsi sayısı ve başlık kullanılıp kullanılmamasına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılarak elde edilen sonuçların tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bulgular

Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular kullanılan toplam cümle sayısı, sözcük sayısı, metafor sayısı, bağlaç sayısı, sıfat sayısı, fiil sayısı, zamir sayısı, basit cümle sayısı, bileşik cümle sayısı, fiilimsi sayısı ve başlık kullanılıp kullanılmamasına göre analiz edilmiş ve Ek 1’de verilen tabloda gösterilmiştir. Buna göre;

1. Kullanılan cümle sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 990 cümle kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan toplam cümle sayısı 1281’dir. Buna göre öğrenci başına düşen cümle sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 19,8 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 25,6’dır. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az cümle sayısı 3 en çok kullanılan cümle sayısı ise 57’dir. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az cümle sayısı 6 en çok kullanılan cümle sayısı ise 90’dır.
2. Kullanılan sözcük sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 6033 sözcük kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan toplam sözcük sayısı 7242’dir. Buna göre öğrenci başına düşen sözcük sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 120,6 iken bu oran konu

bağımlı yazılı anlatımda 144,8'dir. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az sözcük sayısı 18 en çok kullanılan sözcük sayısı ise 398'dir. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az sözcük sayısı 32 en çok kullanılan sözcük sayısı ise 457'dir.

3. Kullanılan metafor sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 142 metafor kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan metafor sayısı 131'dir. Buna göre öğrenci başına düşen metafor sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 2,8 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 2,6'dır. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az metafor sayısı 0 (14 kişi) en çok kullanılan metafor sayısı ise 13'tür. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az metafor sayısı 0 (15 kişi) en çok kullanılan metafor sayısı ise 14'tür.
4. Kullanılan bağlaç sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 391 bağlaç kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan bağlaç sayısı 465'tir. Buna göre öğrenci başına düşen bağlaç sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 7,8 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 9,3'tür. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az bağlaç sayısı 0 (2 kişi) en çok kullanılan bağlaç sayısı ise 26'dır. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az bağlaç sayısı 0 (3 kişi) en çok kullanılan bağlaç sayısı ise 30'dur.
5. Kullanılan sıfat sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 336 sıfat kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan sıfat sayısı 634'tür. Buna göre öğrenci başına düşen sıfat sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 6,7 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 12,6'dır. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az sıfat sayısı 0 (3 kişi) en çok kullanılan bağlaç sayısı ise 34'tür. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az sıfat sayısı 1 en çok kullanılan sıfat sayısı ise 44'tür.
6. Kullanılan fiil sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 1257 fiil kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan fiil sayısı 1461'dir. Buna göre öğrenci başına düşen fiil sayısı konu bağımsız

yazılı anlatım uygulamasında 25,1 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 29,2'dir. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az fiil sayısı 4 en çok kullanılan fiil sayısı ise 70'tir. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az fiil sayısı 7 en çok kullanılan fiil sayısı ise 84'tür.

7. Kullanılan zamir sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 380 zamir kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan zamir sayısı 506'dır. Buna göre öğrenci başına düşen zamir sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 7,6 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 10,1'dir. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az zamir sayısı 0 (4 kişi) en çok kullanılan zamir sayısı ise 27'dir. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az zamir sayısı 1 en çok kullanılan zamir sayısı ise 29'dur.
8. Başlık kullanıp kullanmamaya ilişkin bulgular: Konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında da konu bağımlı yazılı anlatımda da 29 öğrenci başlık kullanmıştır. Genellikle başlık kullanan öğrencilerin her iki yazılı anlatımda da kullandıkları, kullanmayanların ise her ikisinde de kullanmadıkları görülmektedir.
9. Kullanılan basit cümle sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 661 basit cümle kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan basit cümle sayısı 871'dir. Buna göre öğrenci başına düşen basit cümle sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 13,2 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 17,4'tür. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az basit cümle sayısı 0 (3 kişi) en çok kullanılan basit cümle sayısı ise 49'dur. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az basit cümle sayısı 1 en çok kullanılan basit cümle sayısı ise 53'tür.
10. Kullanılan fiilimsi sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 377 fiilimsi kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan fiilimsi sayısı 452'dir. Buna göre öğrenci başına düşen fiilimsi sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 7,5 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 9'dur. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az fiilimsi sayısı 1 en çok kullanılan fiilimsi sayısı ise 25'tir. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım

uygulamasında kullanılan en az fiilimsi sayısı 0 (1 kişi) en çok kullanılan fiilimsi sayısı ise 33'tür.

11. Kullanılan bileşik cümle sayısına ilişkin bulgular: Konu bağımsız yapılan yazılı anlatım uygulamasında öğrenciler toplam 369 bileşik cümle kullanırken, konu bağımlı yazılı anlatımda kullanılan bileşik cümle sayısı 422'dir. Buna göre öğrenci başına düşen bileşik cümle sayısı konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında 7,3 iken bu oran konu bağımlı yazılı anlatımda 8,4'tür. Yine konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az bileşik cümle sayısı 0 (1 kişi) en çok kullanılan bileşik cümle sayısı ise 25'tir. Öte yandan konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullanılan en az bileşik cümle sayısı 1 en çok kullanılan bileşik cümle sayısı ise 37'dir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılmasını ve yazma konusunun yazma başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konu bağımlı yazılı anlatım uygulamasında kullandıkları cümle sayısı, sözcük sayısı, bağlaç sayısı, sıfat sayısı, fiil sayısı, zamir sayısı, fiilimsi sayısı, basit cümle sayısı ve bileşik cümle sayısı konu bağımsız yazılı anlatımda kullandıklarından daha fazladır. Bu da öğrencilerin konu bağımlı yazmada konu bağımsız yazmaya göre daha başarılı oldukları biçiminde yorumlanabilir.
2. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konu bağımsız yazılı anlatım uygulamasında kullandıkları metafor sayısı, konu bağımlı yazılı anlatım uygulamalarında kullandıklarından daha fazladır.
3. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım uygulamalarında başlık kullanıp kullanmamaları, konu bağımlı ya da konu bağımsız yazmalarına göre herhangi bir değişiklik göstermemiştir. Bu da öğrencilerin başlık kullanma alışkanlarına bağlı bir durum olarak görülebilir.

Konu bağımsız yazılı anlatımda öğrencilerin ya konu bulamamış olmaları ya da buldukları konunun sınırlarını belirleyememiş olmaları nedeniyle, konu bağımsız yazma etkinliğinde konu bağımlı yazma etkinliğine göre daha başarısız oldukları görülmektedir. Bu da konu bağımlı yazmanın konuyu sınırlandırması nedeniyle Sallabaş (2009) ve Adalı'nın

(2004) da belirttiği gibi düşüncelerin daha derin anlatılmasını ve daha fazla ayrıntıya girilmesini beraberinde getirdiğinin bir göstergesidir. Bunun yanında Güner'e (2004) göre, öğretmenin konuyu sınırlandırıp, öğrenciye hazır olarak vermesinin öğrenciler açısından istenen bir durum olmadığını belirtmesi de bu çalışmada yapılan uygulamayı desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada da konu bağımlı yazma uygulaması ile öğrencilere tek bir konu başlığı verilmemiş, bir tema başlığı sunulmuştur. Bu da öğrencileri tek bir konu başlığı hakkında yazı yazmaya zorlamak yerine, öğrencilerin o tema içinde esnek davranarak istediği konuya yönelmelerine sağlamıştır. Bir başka deyişle öğrencilere kontrollü özgürlük sağlamıştır. Bu da Straub'ın (2000) bu süreçte "öğretmenlerin görevi yazılacak konuyu öğrencilere doğrudan vermek yerine, onlara kendi konularını bulmaları yönünde rehberlik etmektir" görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Silva'nın (1993, 1997) öğrencilerin yazı yazacakları konuyu kendilerinin seçmeleri gerektiği görüşü ve Coşkun (2007), yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrencilerin tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmaması, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme olanağı verilmesi gerektiği görüşü ile örtüştüğü görülmektedir.

Yılmaz'a (2007) göre öğrencilerin hakkında yazabilecekleri bir konu bulması ya da onların konuyu keşfetmelerinin sağlanması, yazma sürecinin en zor aşamasıdır. Bu nedenle öğrencilerin bunu kazanabilmesi için öğretmenlerin yeterli çaba ve zamanı öğrencilere sunması gereklidir. Bu konuda öğretmenler daha özverili davranmalıdırlar. Yazma birkaç uygulamayla gelişen bir beceri değil, zaman içinde gelişen bir beceri olduğundan yazma etkinlikleri planlı ve sistemli bir süreç izlemelidir.

Kaynakça

- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak* (2. baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, N. Z. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aşıcı, M. (1999). İlköğretim 1. Kademedeki Yazılı Anlatım Çalışmalarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 116-123.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. *Yazma eğitimi içinde* (83-126). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükkız, K.K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Dilbilimi açısından yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Chandler-Olcott, K. & Mahar, D. (2001). A framework for choosing topics for, with, and by adolescent writers. *Voices From the Middle*, 9(1), 40-47.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim beşinci sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2).
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fray, N., & Fisher, D. (2006). *Language arts workshop*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010). Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi", 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 133-138
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH, and London: Heinemann.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (İlköğretim II. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 72(17), 225-230.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing (7th ed.)*. Harlow, Essex, UK: Longman.
- Haris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. New York, DE: International Reading Association.
- Jones, N. B. (2001). Why assign themes and topics to teach writing? A reply to Tony Silva. Paper Presented at the International Language in Education Conference. December 17-19, 2001, Hong Kong.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). Süreç temeli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma eğitimi* içinde (21-42). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle öğretimi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağ. Ltd. Şti.

Lensmire, T. J. (1994). Writing workshop as Carnival: reflections on an alternative learning environment. Paper Presented at the Annual Meeting Of the American Educational Research Association., April 4-8, 1994, New Orleans, LA.

Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching*. Montclair, Nj: Boynton/Cook.

Murray, D. M. (2004). *A writer teaches writing (rev. 2.nd ed.)*. Boston: Thomson/Heinle.

Murray, D. M. (2005). *Write to learn (8th ed.)*. Boston: Thomson/Wadsworth.

Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Reimer C. N. (2001). Strategies for Teaching Writing to Primary Students Using the Writing Process. Unpublished master dissertation, La Mirada, California: Biola University. ED459471. ERIC veritabanından 15. 03. 2011 tarihinde alınmıştır.

Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 181, 94-107.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.

Silva, T. (1997). On the ethical treatment of ESL writers. *TESOL Quarterly*, 21, 359-363.

Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7, 23- 55.

Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing. Balancing process and product. (5th ed.)*. New Jersey Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Toplaođlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: ÖtükenYayımları.

Watts, J. H. (2007). Putting Authors Voices in the Classroom: A Strategy for Writing Teachers. *The Virginia English Bulletin*. 57(2), 20-30.

Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ek 1: Konu Bağımlı ve Konu Bağımsız Yazılı Anlatım Uygulamalarına İlişkin Bulgular

	Cümle Sayısı		Sözcük Sayısı		Metafor Sayısı		Bağlaç Sayısı		Sıfat Sayısı		Fiil Sayısı		Zamir Sayısı		Başlık		Basit Cümle Sayısı		Fülimsi Sayısı		Birleşik cümle Sayısı	
	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg	1.uyg	2.uyg
Ö1	15	14	90	60	2	-	8	6	8	7	17	15	8	7	Yok	Yok	10	11	4	2	5	3
Ö2	20	9	147	78	6	2	12	5	9	12	23	11	4	3	Yok	Yok	11	4	10	6	9	5
Ö3	3	22	18	101	-	2	4	6	-	8	5	22	1	3	Yok	Yok	1	18	2	4	2	4
Ö4	6	38	45	99	-	1	9	11	3	13	15	48	4	29	Yok	Yok	-	30	4	7	6	8
Ö5	50	38	231	218	1	2	14	17	3	10	52	56	27	22	Var	Var	28	12	4	6	22	26
Ö6	21	16	152	100	2	2	17	4	2	12	37	13	5	4	Var	Var	9	16	11	13	12	10
Ö7	33	34	189	174	5	-	13	8	8	7	47	37	6	13	Var	Var	17	24	6	12	16	10
Ö8	45	64	220	347	3	6	12	22	13	32	57	84	11	22	Var	Var	32	36	7	16	13	28
Ö9	41	59	216	267	13	3	10	9	15	27	41	59	12	19	Var	Var	28	49	12	24	13	10
Ö10	24	29	150	165	2	-	7	7	10	13	32	28	7	15	Var	Var	12	18	11	10	12	11
Ö11	53	90	398	457	13	14	26	30	34	44	70	80	14	16	Var	Var	37	53	24	33	16	37
Ö12	44	28	187	178	-	2	2	2	10	16	47	23	9	8	Var	Var	33	26	7	6	11	2
Ö13	44	32	311	287	3	3	25	19	24	18	53	42	18	15	Var	Var	49	10	25	17	25	22
Ö14	57	25	277	159	5	4	13	8	16	13	58	29	10	8	Var	Var	45	14	6	10	12	11
Ö15	26	30	124	163	1	2	2	11	4	14	27	23	12	10	Var	Yok	7	17	12	17	19	13
Ö16	20	19	89	98	3	4	8	9	5	8	22	20	16	12	Yok	Var	18	15	9	9	2	5
Ö17	12	16	60	104	3	4	2	3	4	7	16	19	3	7	Yok	Yok	9	4	3	10	3	12
Ö18	8	30	37	157	-	-	5	7	3	7	14	37	4	15	Yok	Var	6	18	3	8	2	12
Ö19	8	13	50	88	-	-	4	9	2	8	11	16	7	10	Yok	Yok	4	8	4	3	4	5
Ö20	34	35	240	186	3	2	8	11	22	13	39	48	19	20	Var	Var	26	28	11	7	8	7
Ö21	19	22	186	181	8	5	14	15	20	19	33	38	9	8	Var	Var	10	11	19	14	9	11
Ö22	10	28	86	185	-	1	5	9	3	14	17	42	13	15	Var	Var	7	20	9	7	3	8
Ö23	9	10	60	101	2	-	4	7	3	8	13	14	3	6	Var	Var	5	4	3	9	4	6
Ö24	6	7	21	32	1	1	-	-	1	1	6	9	1	1	Yok	Yok	6	4	1	2	-	3
Ö25	14	14	77	61	1	-	4	-	5	4	18	14	9	6	Yok	Yok	12	13	3	3	2	1
Ö26	3	16	19	68	-	-	2	3	-	5	5	19	-	2	Yok	Var	1	14	1	1	2	2
Ö27	7	20	40	93	-	-	4	6	3	8	10	22	3	11	Var	Yok	4	18	2	2	3	2
Ö28	5	6	21	35	-	-	3	3	1	4	6	7	-	1	Yok	Yok	3	4	3	2	2	2
Ö29	6	10	25	50	-	-	3	-	1	5	7	11	-	5	Var	Yok	4	9	2	-	2	1
Ö30	45	24	224	167	2	1	8	7	7	19	45	27	9	7	Var	Var	34	20	13	9	11	4
Ö31	8	18	59	109	-	-	7	4	3	8	12	21	-	2	Yok	Yok	4	13	7	5	4	5
Ö32	5	14	52	105	-	-	4	5	2	5	7	13	3	10	Yok	Yok	2	9	6	4	3	5
Ö33	25	31	175	240	8	11	12	18	7	29	26	39	24	17	Var	Var	17	11	24	17	8	20
Ö34	24	36	181	190	5	5	8	8	13	14	46	43	10	12	Var	Var	23	30	10	12	11	6
Ö35	25	21	158	127	7	4	12	8	14	10	32	18	4	9	Var	Yok	19	18	4	9	6	3

Sosyal Bilimler Dergisi 119

Ö36	10	11	74	75	1	-	10	10	3	7	16	9	4	5	Var	Var	5	8	4	5	5	3
Ö37	46	24	277	159	12	8	15	6	13	16	38	16	24	11	Var	Var	31	16	24	11	15	8
Ö38	17	8	138	99	10	7	7	5	5	11	30	13	4	9	Yok	Yok	12	1	4	9	5	7
Ö39	12	35	76	160	4	7	9	12	6	13	19	39	2	2	Var	Var	5	34	2	2	7	1
Ö40	9	22	51	131	1	6	3	8	2	6	12	28	4	13	Yok	Var	8	18	4	13	1	5
Ö41	16	18	118	134	-	-	13	13	5	8	33	24	2	7	Var	Var	7	7	2	7	9	11
Ö42	16	34	85	192	3	3	7	12	5	17	20	31	6	13	Var	Var	12	29	6	13	4	5
Ö43	20	27	89	168	2	3	4	7	4	17	18	33	6	17	Var	Var	17	14	6	17	3	13
Ö44	5	18	52	135	1	1	7	21	1	19	9	24	6	11	Yok	Yok	-	8	6	11	5	10
Ö45	12	21	81	121	2	2	5	14	-	7	21	34	3	3	Yok	Var	10	11	3	3	2	10
Ö46	3	15	29	132	-	3	4	15	2	18	4	21	5	13	Yok	Yok	2	1	5	13	1	14
Ö47	7	11	53	64	2	-	7	7	1	11	11	16	3	2	Var	Yok	5	8	3	2	2	3
Ö48	17	28	69	98	1	1	-	3	2	2	20	30	5	3	Var	Var	13	26	5	3	4	2
Ö49	11	41	90	238	1	2	3	14	4	22	19	49	7	10	Yok	Yok	-	37	7	10	11	4
Ö50	14	50	136	106	3	7	6	21	5	18	21	47	14	17	Yok	Yok	1	44	14	17	13	6
Toplam	990	1281	6033	7242	142	131	391	465	336	634	1257	1461	380	506	29Var	29Var	661	871	377	452	369	422

Ö: Öğrenci