

T.C
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze YILDIRIM

ÇANAKKALE

Temmuz, 2018

T.C
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi

Gamze YILDIRIM
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA

Çanakkale
Temmuz, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

26/07/2018

Gamze YILDIRIM

İmza




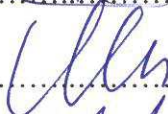
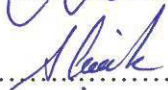
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Gamze YILDIRIM tarafından hazırlanan çalışma, 26/07/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10160580

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Dr. Öğretim Üyesi	Mehtap ÖZDEN		Üye
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

“*Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi*” adlı bu araştırmada, yapılandırmacı yaklaşım ile önemi giderek artan süreç temelli yazma uygulamalarından yaratıcı yazmanın yazma becerisine ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimiyle ilgili görüşlerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada, genel olarak dört bölüm bulunmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlıkları ve alanyazın taramasına yer verilmiştir. Alanyazın taramasında yazma eğitimi üzerinde durulmuş ve öğretim programlarında yazma becerisi ele alınmıştır. Yazma becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi, yazma sorunları ve yazma yaklaşımlarına değinilerek yaratıcı yazma etkinlikleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın deseni, modeli ve çalışma grubu üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı, veri analizi ve veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde problem cümlesinden ve alt problemlerden hareketle veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise araştırmanın sonucu verilmiş, sonuçla ilgili tartışmalar yapılmış ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterebilmesi amacıyla öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuna kaynakça, izin yönergeleri ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında bana akademik anlamda, bilgi birikimiyle yol gösterici olan ve benden yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA'ya, manevi desteği ve katkıları için İsa BİLGİLİ'ye ve her zaman yanımda olan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2018

Gamze YILDIRIM

Özet

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi

Bu araştırmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarına yaratıcı yazma çalışmaları uygulanmıştır. Uygulama öncesinde Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama süreci sonrasında ise öğretmen adaylarının görüşlerindeki değişikliği belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleri Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci yazılı anlatım kâğıtları kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrenci yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesinde “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Türkçe Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik farklı metaforlar oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlar “Yaşam için zorunlu olan durumlar, rahatlama aracı, sürekliliği olan durumlar, zamanla oluşan durumlar ve diğer” olarak kategorilendirilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının çoğu yazmayı ihtiyaç olarak görmektedir. Türkçe öğretmeni adayları yazmaya yönelik düzenli ve sistemli bir eğitim almamalarına rağmen genellikle yazma kaygısı taşımadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği ve yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yaratıcı yazma, yazma eğitimi.

Abstract

The Effect of Creative Writing Activities on The Writing Ability towards Pre-Service Turkish Teacher

In this research, the effects of creative writing activities on the writing ability towards pre-Service Turkish teacher were investigated. For this reason, creative writing studies have been applied to the prospective Turkish teachers. In order to determine the opinions of the prospective teachers about the writing activities, a semi-structured interview questionnaire was conducted with them prior to the application. Following the application another semi-structured interview questionnaire was implemented in order to define the changes in the opinions of the prospective Turkish teachers. In the research action research design that is one of the qualitative research designs was used. Creative writing activities were conducted with the 3rd year students of Turkish Education Department. Data collection tools in the research are; the researcher's diary, semi-structured interview questionnaires and the papers written by the students. Data were analyzed by content analysis. While evaluating the papers written by the students, the 'writing skill evaluation form' was used. When the findings of the research are evaluated, it is observed that prospective Turkish teachers have pointed different metaphors for writing. These metaphors are classified as "Conditions essential for life, means of relaxation, situations with continuity, situations occurring over time, and others". Furthermore, most of the prospective Turkish teachers regard writing as a necessity. Although prospective Turkish teachers do not receive regular and systematic writing training, they usually stated that they do not have any writing anxiety. According to the results of the research, it is observed that the creative writing activities have positive effects on the attitudes of the prospective Turkish teachers towards writing and improved their writing ability.

Key words: Teaching Turkish, creative writing, training on writing

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	iv
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	ix
Kısaltmalar Listesi.....	x
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	2
Alt problemler.....	2
Araştırmanın Önemi	2
Sayılıtlar.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
Tanımlar.....	3
Yazma	3
Yazma Eğitimi	3
Yaratıcılık	4
Yaratıcı Yazma	4
İlgili Araştırmalar	4
Alanyazın Taraması.....	8
2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı	8
Öğretim programındaki temel yaklaşım ve temel beceriler.....	8
2006 Türkçe dersi öğretim programı öğrenme alanları.....	10
2012 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı.....	11
2012 Yazma ve yazarlık becerileri dersi öğretim programındaki öğretim yaklaşımı.....	12
2012 Yazma ve yazarlık becerileri dersi öğretim programındaki beceriler ve kazanımlar	12
2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı	13
2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)	14
2018 Öğretim programında temel beceriler.....	15
2018 Türkçe dersi öğretim programında öğrenme öğretme yaklaşımı	15

Temel Dil Becerileri	16
Dinleme-izleme becerisi..	16
Okuma becerisi	17
Konuşma becerisi.....	18
Yazma becerisi.....	19
Yazma Eğitimi	20
Yazma eğitiminin aşamaları.....	20
Yazma eğitimi sorunları.....	21
Yazma Eğitimi Yaklaşımları	27
Ürün temelli yazma öğretimi yaklaşımı	27
Süreç temelli yazma yaklaşımı	28
Yaratıcı Yazma	29
Yaratıcı yazma uygulama çalışmaları.....	32
Bölüm II: Yöntem	38
Araştırmanın Modeli.....	38
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Araçları.....	42
Verilerin Toplanması	42
Verilerin Analizi	46
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	46
Bölüm III: Bulgular	48
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Oluşturduğu Metaforlar.....	48
Türkçe Öğretmeni Adayları İçin Yazma Bir İhtiyaç Mıdır, Zorunluluk Mudur?	52
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimiyle İlgili Aldıkları Eğitimler	53
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersinden Beklentileri	54
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygısı	55
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıklarını Paylaşma Durumu	56
Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Düşüncelerindeki Değişiklik	57
Öğretmen Adayları Tarafından En Çok Beğenilen Etkinlikler	58
Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi.....	59
Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Sonucunda Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Kâğıtlarında Görülen Değişiklikler	61
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	68
Tartışma ve Sonuç	68
Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç.....	68

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	69
Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç.....	69
Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	69
Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	70
Öneriler	70
Kaynakça	72
Özgeçmiş	78



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Farklı Düzeylerde Yaşanan Yazma Sorunları.....	26
2	Yazma Eğitimi Yaklaşımları.....	28
3	Araştırma Eylem Planı.....	40
4	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri.....	41
5	Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Oluşturdukları Metaforlar.....	48
6	Yaşam İçin Zorunlu Durumlar Kategorisinde Yer Alan Metaforlar.....	49
7	Rahatlama Aracı Kategorisindeki Metaforlar.....	49
8	Sürekliliği Olan Durumlar Kategorisinde Yer Alan Metaforlar.	50
9	Zamanla Oluşan Durumlar Kategorisinde Yer Alan Metaforlar	51
10	Diğer Kategorisindeki Metaforlar.....	51
11	Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimi Üzerine Görüşleri.....	52
12	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisiyle İlgili Aldıkları Eğitimler.....	53
13	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersinden Beklentileri.....	54
14	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları.....	55
15	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıklarını Paylaşma Durumu.....	56
16	Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Düşüncelerindeki Değişiklik.....	57
17	Öğretmen Adayları Tarafından En Çok Beğenilen Etkinlikler... Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi.....	58
18	Etkisi.....	59
19	Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisine Etkisi.....	60

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Eylem Araştırması Basamakları.....	39
2	Duyulardan hareketle yazma etkinliğinde kullanılan görseller..	45
3	Öğretmen adaylarının ilk uygulama ve son uygulama yazılı anlatım puanları.....	61
4	KK-9 kodlu katılımcının 1. Etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı..	64
5	KK-2 kodlu katılımcının 2. Etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı..	65
6	KK- 6 kodlu katılımcının 7. Etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı.	66
7	KK- 4 kodlu katılımcının son etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı.....	67

Kısaltmalar Listesi

AYÇ : Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s : sayfa

TDBT : Türkçe Dersi Başarı Testi

TDK : Türk Dil Kurumu

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

TDTÖ : Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar insanlar birbirleriyle ve diğer toplumlarla iletişim halinde olmuşlardır. İletişimin en temel kavramı da dildir. Ergin (2002), dili insanların anlaşmasını sağlayan doğal bir araç, milletlerin ortak ürünü olan ve sosyalleşmeyi sağlayan ve gelişen canlı bir varlık olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle bireylerin sadece iletişim kurabilmek için değil aynı zamanda birçok alanda yaşamına devam edebilmesi ve sosyal bir varlık olarak yaşayabilmesi için de dile ihtiyacı vardır.

Dil öğretimin temel hedefi bireylerin dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri ve okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olarak ifade edilen dil becerilerini Türkçenin kurallarına uygun şekilde uygulayabilmeleridir (MEB, 2006). Temel dil becerileri birbirlerine bağlı ve birbirlerini tamamlayıcı becerilerdir. Fakat yazma becerisinin diğer becerilere göre daha yavaş ilerlediği görülmüştür (Maltepe, 2006). Yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencilerin yazma becerisinin herkeste var olan ve yapılan çalışmalarla geliştirilebilen bir yetenek olduğuna ikna edilmesi gerekmektedir (Karatay, 2011). Öğrencilerin yazmayı sadece yazarlar tarafından gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görmesini engellemek ve kendi hayal güçlerini kullanarak yazma çalışmaları yapabilmelerini sağlamak için yaratıcı yazma uygulamaları kullanılabilir. Maltepe'ye göre yaratıcı yazma dili etkili ve yaratıcı kullanmayı sağladığı gibi öğrencilerin yazmanın her aşamasında aktif olmasını sağlamaktadır (2007).

Yaratıcı yazma, bireyin yazma çalışmalarındaki yeteneklerini açığa çıkaran uygulamalı bir yöntemdir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Yaratıcı yazma ile bireylerin

yaratıcılık, gözlem yapma, hayal kurma, sorgulama becerileri gelişmektedir. Bu durum da bireylerin yazmaya karşı önyargılarının kırılmasını sağlamaktadır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yazmaya yönelik görüşlerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmada ele alınan problem aşağıda sunulmuştur.

Problem Cümlesi

Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi nedir?

Alt problemler. Söz konusu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının yazma eğitimine yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adayları daha önce yazma eğitimi üzerine bir eğitim almış mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adayları yazma kaygısı taşımakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yazma eğitimine yönelik uygulama öncesi ve sonrası algıları nasıldır?
5. Yaratıcı yazma etkinlikleri Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisinde bir değişiklik meydana getirmiş midir?

Araştırmanın Önemi

Bir dilde yeterli olma durumu bireyin temel dil becerilerini kullanabilmesi ile değerlendirilir. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren kazandırılmaya çalışılan yazma becerisi, öğrenim sürecinin her aşamasında sürekli olarak geliştirilmeye çalışılır. Bu becerinin geliştirilebilmesi için sürekli yazma çalışmaları yapılmalıdır (Karatay, 2011). Okullarda yazma çalışmaları belirli kurallar dahilinde bir konuyla ilgili duygu ve düşünceleri anlatabilme üzerinedir. Ama geleneksel anlayış etkisinde bu yazma çalışmaları atasözü ve özdeyişlerin açıklanması olarak düşünülüp uygulanmaktadır (Göçer, 2010). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için farklı etkinliklere ve uygulamalara yer verilmesi

gerektiği Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilmiştir. Bu araştırmada yazma becerisinin edinilmesini sağlayacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının farklı ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla yazma becerisine yönelik görüşleri incelenecektir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine ve yazmaya yönelik düşüncelerine olan etkisinin belirlenmesi bu etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması açısından önemlidir.

Sayıtlar

1. Seçilen örneklem evreni temsil etme özelliğine sahiptir.
2. Katılımcıların gerçek beceri ve duyguları araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yansıtılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma için uygulamaya katılan öğrencilerden tüm çalışmalara katılmış olan 15 öğrenci seçilmiştir.
3. Araştırma verileri, belirlenen öğrencilerden elde edilen on haftalık uygulamayla sınırlıdır.

Tanımlar

Yazma: Yazma kavram, kural ve süreçlerin bütünleşmesiyle oluşan karmaşık bir alandır (Isaacson, 1994 akt; Karadağ ve Kayabaşı, 2013). Çeçen'e göre yazma, kurallarına uygun metin oluşturma becerisi olarak tanımlanır (2011).

Yazma Eğitimi: Yazma eğitimi, kurallarına uygun metin oluşturma becerisinin belli yöntemlerle hedef kitleye kazandırılmasını hedefleyen eğitimidir (Çeçen, 2011).

Yaratıcılık: Yaratıcılık alışılmışın dışına çıkma, bilinmeyenlere yönelik bir adım atma, sabit düşüncelerden uzaklaşarak farklı bir düşünce oluşturma, bir sorun için farklı çözümler, yeni yollar bulma ve yeni bir düşünce oluşturma becerisidir (Ünal ve Sever, 2012).

Yaratıcı Yazma: Yaratıcı yazma dış dünyadan farklı yollardan edinilen bilgilerin hikâye, şiir, masal ve karikatür aracılığıyla farklı şekilde ortaya koyulmasıdır (Kaya, 2013).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde genel olarak yazma becerisiyle ilgili yapılmış araştırmalar, özel olarak ise yaratıcı yazma etkinlikleriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Tağa ve Ünlü (2013), yaptıkları çalışmada ortaokul Türkçe dersinde yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. 158 Türkçe öğretmenin oluşturduğu çalışma grubundan elde edilen verilere göre sorunlar dört kategoriye ayrılmıştır. Öğrenciye bağlı sorunlarda okuma alışkanlığının olmaması, öğretmene bağlı sorunlarda alandaki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olunmaması, programa bağlı sorunlarda kullanılan yöntemlerin zaman açısından uygulanabilir olmaması, dış etkenlere bağlı sorunlarda internette kullanılan dilin olumsuz etkisi gibi sorunlar bulunmaktadır. Sorunlara ilişkin görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sorunlara yönelik görüşlerde öğretmenlerin kıdem ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Tok ve Ünlü (2014) yaptıkları çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere 3 farklı düzeyde yazma becerisinde karşılaşılan sorunları, öğretmen görüşlerinden hareketle karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bütüncül çoklu durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Veriler, Isparta ilinde çalışan Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenleri olmak üzere yazma eğitimi veren öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verilerine göre öğrencilerin her düzeyde genellikle yazma konusunda zorlandıkları,

öğretmenler tarafından yazma becerisi için olması gereken sürenin ayrılmadığı, öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. İnternet ve televizyonunun, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediği belirtilirken internet ve televizyon kullanımını ilkökul öğrencileri için bir sorun olarak ele alınmamıştır. Ayrıca ortaokul ve lise öğrencilerinin yazma sorunlarına sebep olarak ilkökulda yazma alışkanlığı kazanılmaması gösterilmiştir.

Bağcı (2007), “Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumunun değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 8 üniversiteden toplam 570 öğrenciye “Yazılı anlatım tutum ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu tespit edilmişken yazılı anlatım becerilerini yetersiz buldukları ve bu konuda mesleki alanda sorun yaşayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Özdemir (2011), çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığı düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen yazma alışkanlığı ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazma alışkanlığına ve yazma yeterliliğine genelde sahip oldukları belirlenirken, yazıyı iletişim aracı olarak görme alışkanlığına genellikle sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yöntemlerini kullanma alışkanlığına sahip olma düzeyi ise orta seviyede görülmüştür.

“Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde Ak (2011), yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyerek, yazılı anlatıma yönelik tutumlarını belirlemiştir. Uygulama öncesi her iki gruba da serbest yazma çalışması

yaptırılmış ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Serbest yazmada öğrenciler kendi belirlemiş oldukları “hayvanlar ve teknolojik gelişmeler” konularında yazmışlardır. Verilerin güvenilirliği açısından ön test ve son testte aynı konu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı grupta serbest yazmada son test lehine anlamlı farklılık bulunmuş fakat kontrol grubu öğrencilerinde testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarında son test lehine anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubu öğrencilerinde testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kuvaç (2008), “Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve türkçe dersindeki başarılarına etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı deney grubu 34, kontrol grubu 34 öğrenci olmak üzere 68 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki öğrencilere belirlenen süre boyunca yaratıcı yazma çalışmaları uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yazma çalışmaları uygulanmıştır. “Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT)” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)”nin ön test ve son test olarak uygulanması sonucu elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Buna göre yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu yönde artırdığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan Türkçe Dersi Başarı Testi sonuçlarına göre yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını etkilemediği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son uygulamadaki sözvarlıklarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında deney grubunun sözvarlığında bir artış olurken kontrol grubundaki öğrencilerin sözvarlığında fazla bir artış olmadığı görülmüştür.

Demir (2011), çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Veri toplama aracı olarak “Yazma Öz yeterlik Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım başarısının belirlenebilmesi için üç ay arayla iki yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. İlk yazılı anlatımda serbest yazma kullanılırken ikinci yazılı anlatımda öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri yazma konularıyla yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin serbest konularda yazdıklarında daha yaratıcı oldukları, yazma çalışmalarında konu verildiğinde yazılarındaki yaratıcılığın sınırlandırıldığı ve genel olarak yaratıcı yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, ebeveynlerin öğrenim durumu ve mesleği, internete ulaşma kolaylığı, evde gazete bulunması durumu, okul öncesi eğitimi, günlük tutma alışkanlığı, sinema, tiyatro gibi sosyal-kültürel aktivite, yazma öncesi hayal kurma durumu, Türkçe dersi karne notu gibi farklı değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Duran (2010), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazma Becerisine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine etkisini kavramsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Yazma öğretiminde kullanılan klasik tekniklerle hazırlanan etkinlik örnekleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Etkinlik örnekleri incelenerek teknikler arasındaki farklar belirlenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazma becerisine yaratıcı yazma etkinliklerinin olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür.

Alanyazın Taraması

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Programda dil edinimi ve eğitiminin belli bir süreç gerektirdiği ve dilin, tüm öğrenme faaliyetleri için gerekli olduğu belirtilmiştir. Türkçe öğretim programı 1-5. sınıflar için hazırlanan programla uyumludur. Programlar arasında bir bütünlük ve devamlılık söz konusudur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarına bakıldığında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler üretebilmeleri, grupta çalışma bilincine ulaşmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları ve disiplinler arası bir bakış kazanmaları amaçlandığı görülmektedir. Programda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak çeşitli etkinlik ve çalışmalara yer verilmiş, öğretmen yapılan uygulamalarda rehber olarak görülmüştür.

Öğretim programındaki temel yaklaşım ve temel beceriler. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda amaçlanan öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde ayrılan dil becerilerini kazanımlar ve etkinlikler aracılığıyla geliştirmeleri, Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili kullanmalarının sağlanmasıdır. Öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendini etkili ve güzel bir şekilde

anlatabilen, çevresiyle uyum içinde olan, araştıran, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir.

Programda öğrencinin öğrendiklerinden yola çıkarak sorunlarına çözümler üretmesi, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde de öğrencinin gelişim düzeyinin önemli olduğu düşüncesi benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin rehber olması ve öğrencinin bilgiyi kendinin yapılandırması esastır. Öğrenci derse aktif olarak katılmalı ve öğrencinin motivasyonu yüksek olmalıdır.

Program, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Öğrenme etkinlikleri öğrenci katılımı gerektiren uygulamalar olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katılabilmeleri için öğretim süreci hayatilik ilkesi kapsamında ele alınmıştır. Bu süreçte etkin olan öğrenciyken, onu yönlendiren öğretmen rehber olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin dil becerileriyle bağlantılı olarak öğrenim sürecinde edinecekleri ve ömür boyu kullanacakları beceriler temel becerilerdir. TDÖP ile hedeflenen temel beceriler şunlardır:

- *“Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma*
- *Eleştirel düşünme*
- *Yaratıcı düşünme*
- *İletişim kurma*
- *Problem çözme*
- *Araştırma*
- *Karar verme*
- *Bilgi teknolojilerini kullanma*
- *Girişimcilik” (MEB, 2006, s. 5).*

2006 Türkçe dersi öğretim programı öğrenme alanları. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı, okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarından oluşturmaktadır. Bu alanlar birbiriyle ilişkili ve bir bütün halindedir.

Dinleme/izleme, verilen mesajı doğru olarak alma, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Bu beceri, görsel ve işitsel araçların yaygınlaşmasıyla daha da önem kazanmıştır. Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi için uygun etkinlikler yapılmalı ve bu etkinlikler değerlendirilmelidir. Programda dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi için değerlendirme ölçütleri ve değerlendirme formları yer almaktadır.

Birey, konuşma becerisi sayesinde çevresiyle iletişim kurup duygu, düşünce ve birikimleri başkalarına aktarabilir. Programda konuşma becerisiyle bireyin kendini daha rahat ifade edebilmesi ve karşılaştığı sorunları konuşarak çözebilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Konuşma becerisi uygulamalarla desteklenmeli ve her öğrenciye söz hakkı verilmelidir. Bireyin konuşma becerisindeki başarısı diğer alanlardaki başarısını da etkileyeceği için konuşma becerisi diğer becerilerle desteklenmelidir. Konuşma alanında öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmesi konuşma becerisini daha kalıcı hale getirecektir.

Okuma; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirme süreçlerini içine alan bir beceri olup işaret ve sembollerin beyin tarafından anlamlandırılma sürecidir. Öğrencilerin yazılanları doğru, akıcı ve uygun yöntemlerle okuması, okuduklarını değerlendirebilmesi ve okumayı alışkanlık haline getirmesi amaçlanır.

Yazma becerisi ile öğrencilerin dilin imkânlarından faydalanarak, kurallarına uygun şekilde duygu, düşünce ve hayallerini anlatabilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmeleri ve yazma becerisine sahip öğrencilerin bu becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Programda öğretmene düşen görev farklı yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, yazmayı öğrenciler açısından eğlenceli hale getirmeleri ve onları yazmaya yönlendirmeleridir. Yazma eğitiminde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi

gerektiği vurgulanmış ve sadece öğretmenin değil öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da değerlendirmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dil bilgisi dilin öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgi öğretmenin ötesinde bilginin uygulanmasına dayalıdır. Programda, dil bilgisi kazanımları öğrenci seviyesine uygun, kolaydan zora ve birbiriyle ilişkili olarak verilmiştir. Konuların örnekler, çalışma kâğıtları ve görsellerle desteklenmesi önerilmiştir.

2012 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı

Öğrencilerin duygu ve düşüncesini yazılı olarak ifade etme yeteneğine sahip olması düşüncesi Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programının temelini oluşturmuştur. Bu programın amaçları bireylerin duygu ve düşüncelerini, açık ve ilgi çekici olarak aktarabilmeleri, günlük hayatta yaptıkları yazışmaları rahatça ve kurallara uyarak yapabilmeleri ve yazma kaygısına sahip öğrencilerin yazma kaygısının giderilmesidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için programda şu ilkeler esas alınmıştır (MEB, 2012):

- Yazma becerisi süreç temelli bir eğitim ile geliştirilebilir.
- Yazma sürecinde öğrencinin her yönden yazmaya açık olması gerekir.
- Yazma sürecinde öğretmen, öğrencinin rehberi olmalıdır.
- Yazma eğitimi öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olabileceği unutulmadan verilmelidir.
- Yazma eğitiminde konu bir amaç olarak görülmemeli, amaca ulaşmada bir araç olmalıdır.
- Yazma eğitiminde önemli olan biçimsel nitelikler değil içeriktir.
- Yazma eğitiminde öğrencilerin hem edebi metinleri hem de farklı metin türlerini öğrenmeleri gerekir.
- Yazma eğitiminde eserlerin üslup ve içerik bakımından özgün olması önemlidir.

- Yazma eğitiminde ölçme değerlendirme not vermek için değil öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini sağlayacak geri bildirimler şeklinde olmalıdır.

- Yazma eğitimi, okulda yapılan çalışmaların yanında okul dışında da devam etmelidir.

2012 Yazma ve yazarlık becerileri dersi öğretim programındaki öğretim yaklaşımı. Programda esas alınan süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma, bir kerede başlayıp biten bir iş değil, birbiriyle ilişkili becerilerin kullanılmasıyla oluşan bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin yazmaya hazır olması, yazma sürecini gerçekleştirebilmesi ve yazmayı hayatının her anında kullanabilmesi önemlidir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen, öğrenciye yol gösteren, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı yöntem ve teknik kullanan, öğrencinin metin oluşturmaya yardımcı bir rehber konumundadır. Öğrencileri güdüleyerek yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, öğrencilerin düzeylerine uygun yazma eğitimi vermek, yazma çalışmalarında teknolojiyi kullanmak ve öğrencilerin metinleri eleştirel olarak değerlendirebilmesini sağlamak öğretmenin başlıca görevlerindedir. Ayrıca programda gelişen teknoloji sebebiyle yazma eyleminin kâğıt, kalem ortamının dışına çıkarak ekran temelinde ele alınmasının gerekliliklerine de değinilmiştir.

2012 Yazma ve yazarlık becerileri dersi öğretim programındaki beceriler ve kazanımlar. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı “öğretim programı” ve “uygulama kılavuzu” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretim programında yaklaşım, beceriler ve kazanımlar başlıkları; uygulama kılavuzunda ise yazma becerisinde düzeyler, yazma süreci, metin yapıları, ölçme ve değerlendirme başlıkları yer almaktadır.

Öğrencilerin dönem sonunda kazanacakları hedefler öğretim programının becerilerini oluşturmaktadır. Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturma, metin oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama, yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma, farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını

yazılı olarak sunma ve yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma öğretim programında verilen becerilerdir. Kazanım ise bilgi, beceri ve uygulamaları kapsamaktadır. Her kazanım bir beceri altında yer aldığı için öğrencilerin kazanımları gerçekleştirdikçe becerilere ulaşması beklenmektedir (MEB, 2012).

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin zihinsel beceriler kazanarak bu beceriler yardımıyla bireysel ve sosyal olarak gelişmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarına önem verilmiştir. Programda dil becerilerinin geliştirilmesi diğer tüm gelişim ve becerilerin ön şartı olarak kabul edilmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olarak belirtilen öğrenme alanları 2015 Türkçe Dersi (1- 8. sınıflar) Öğretim Programında sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak ele alınmıştır. Sözlü iletişim ile bireylerin iletişim kurmaları, ortak karar alabilmeleri ve sorunlara çözümler üretmeleri açısından önemli görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen, konuşma etkinliklerinde öğrencilere tek tek söz hakkı vererek onların konuşma etkinliklerine aktif olarak katılımını sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerin güzel ve etkili konuşup konuşulanları anlayabilmesi için diğer dil becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Bu nedenle okuma ve yazma öğrenme alanlarının sözlü iletişim öğrenme alanıyla bütünlük içinde olmalıdır (MEB, 2015).

Okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin metinleri anlaması, değerlendirme ve okumayı alışkanlık haline getirmesi önemsenmiştir. Bu alandaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olarak gruplandırılmıştır.

Yazma öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarıyla desteklenmesi ve öğrencinin yazdıklarını gözden geçirmesinin önemi vurgulanmıştır. Süreç temelli yazma modeli esas

alınarak kazanımlar, birbiriyle ilişkili becerilerin kullanılmasıyla gerçekleşecek şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarının kullanılmasının gerekliliği de belirtilmiştir.

2018 Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)

2018 yılında yayımlanan program eğitim ve öğretim kavramlarıyla başlamış olup eğitimde reformun öğretim programları aracılığıyla olacağını belirtmektedir. Programa göre öğrenmenin temel koşulu merak duygusudur. Ayrıca nitelikli bir eğitim iyi, doğru ve güzel kavramları çerçevesinde olmalıdır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireyin kendi gelişiminden söz edilirken 2018 yılında yayımlanan programda yetiştirilen bireylerin ülkenin gelişiminde etkili olacağı belirtilmiştir. Ayrıca hedeflenen birey özelliklerine inovatif düşünebilme eklenmiştir.

Program, farklılıkları zenginlik olarak gören ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirme temelinde hazırlanmıştır. Programa göre bireyin sahip olduğu potansiyelin geliştirilmesi ve birey için gerekli bilgi, beceri ve anlayışın kazandırılması önemlidir. Öğretim programında sosyal beceriler, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, estetik duyarlılık ve estetik eğitimi kavramlarına yer verilmiş ve bu kavramlar açıklanmıştır. Eğitim felsefesinde yaşanan değişimin bilgiyi birey için anlamlı ve yaşantısal hale getirmesi gerektiği belirtilip öğrenmenin sadece okulla sınırlı kalmaması, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesi fikri savunulmuştur. Ayrıca yeni yaklaşım ile estetik eğitimi önem kazanmıştır. Estetik eğitimin alanı duygular olarak belirtilmiştir. Bu eğitimle öğrencinin hayal gücünün geliştirilmesi ve nesneye hayal gücü ile yaklaşarak o nesneye yönelik duygularını özgüvenle ifade edebilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin duygusal, zihinsel ve sosyal olarak gelişimlerinin sağlanması hedeflenmiştir.

Sonuç olarak program bireyin çok yönlü gelişimini amaçlamış, disiplinler arası yaklaşımla hazırlanmıştır.

2018 Öğretim programında temel beceriler. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikasının milli, manevi ve evrensel değerlere sahip, akademik ve sosyal anlamda başarılı, teknolojik gelişmelere açık, farklılıklara saygılı mutlu ve sağlıklı bireyler yetiştirmeye yönelik olduğu belirtilmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik olarak belirlenen temel beceriler, 2017 yılında yayımlanan bu programda Türkiye Yeterlilik Çerçevesi esas alınarak hazırlanmıştır. “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğrenim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir” (MEB, 2018). Bu yeterlilik çerçevesi ile her bireyin kazanması gereken yeterlilikler şunlardır; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yetkinlikler birbiriyle ilişkili ve birbirini destekler niteliktedir.

2018 Türkçe dersi öğretim programında öğrenme öğretme yaklaşımı. Programda dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı, bu nedenle farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin eski öğrenmelerini desteklemesi, yanlış öğrenmelerini düzeltmesi ve ilgilerini çekmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katılmalı ve kendi öğrenme sorumluluğunu almalıdır (MEB, 2018).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, öğretim stratejilerini zenginleştirip öğrencilerin öğrenmesini desteklediği için öğrenme- öğretme sürecinde bilgi ve teknolojilerinden

yararlanılmalıdır. Bilgisayar, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA içerikleri ders içinde etkin olarak kullanılmalıdır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanlarına ayrı bir bölüm halinde yer verilmemiştir. Yayımlanan öğretim programları içerisinde öğrenme alanlarıyla ilgili en fazla bilgi veren programın 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı olduğu görülmüştür.

Temel Dil Becerileri

Dinleme-izleme becerisi. Özbay (2005), dinlemeyi gönderilen iletinin doğru şekilde algılanma eylemi olarak tanımlar. Ungan'a (2007a) göre dinleme, iletiyi edilgen olarak izleme değil, iletişimin sağlanabilmesi için mesajı anlama ve yorumlama çabasıdır. Johnson'a (1951, s. 58) göre dinleme "*Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneğidir*" akt: Doğan, 2016). Taşer (2012, s. 206) ise dinlemeyi "*Dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak ve belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir.*" şeklinde tanımlamaktadır. Epçaçan (2013), dinleme ile ilgili verilen tanımları incelemiş ve bu tanımların ortak özelliklerinden hareketle dinlemenin bireyler arasındaki iletişimin vazgeçilmez bir ögesi, gönderilen iletinin anlaşılmaya çalışılması; işitmenin de bulunduğu geniş, karmaşık ve aktif bir süreç; amaca yönelik olduğu için bireyin özgürlüğünü yansıtan bir zihinsel etkinlik olduğunu belirtmiştir. Yapılan tanımlara bakıldığında dinleme becerisinin temelinde "anlama" olduğu görülmektedir.

Bireyin günlük hayatta iletişim kurabilmesi ve yaşamını devam ettirebilmesi için dinleme becerisine ihtiyacı vardır. Dinlemeyi etkileyen pek çok faktör vardır. Bunları; fiziki, fizyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal faktörler, konu faktörü ve öğretmen faktörü olarak sıralamak mümkündür. Fiziki faktörler, dinlemenin gerçekleştirileceği ortamla ilgili olan faktörlerdir. Dinleme ortamının kalabalık olması, oturma düzeni ve malzemelerinin rahatlığı, ortamda sesin her yerden rahatça işitilebilir akustiğe sahip olması gibi faktörler dinlemeyi

etkilemektedir. Fizyolojik faktör ise kulağın sağlıklı olması ve öğrencilerde işitme kaybı olmamasıyla ilgilidir. Psikolojik faktörler, bireyin içinde bulunduğu ruh haliyle ilgilidir. Zihinsel faktör ise bireyin zihin olarak dinlemeye hazır olmasıyla ilgilidir. Dinlemenin temelinde anlama yer aldığı için bireyin zihninin aktif olarak dinlemeye katılması gerekmektedir. Sosyal faktörler, bireyin içinde bulunduğu toplumun dinlemeye olan bakış açısını yansıtır. Konu faktöründe, anlatılan konunun bireyin ilgisine yönelik olması önemlidir. Öğretmen faktörü ise öğretmenin konuyu anlatma şekli, sesini ve beden dilini etkili kullanmasıyla ilgilidir (Çiftçi, 2001).

Dinleme becerisi, anne karnında başlayan ve ilk edinilen beceridir. Doğan (2008) ve Cihangir (2004), dinleme becerisinin eğitim ile geliştirilebileceği fikrini öne sürmektedir.

Yazma becerisinin gelişimi dinleme becerisinin gelişimine bağlıdır. Öğrencilerin söz varlığı gelişmiş bir öğrenci kendini yazılı olarak ifade ederken zorlanmayacaktır. Öğrencilerin söz varlığının zenginleşebilmesi de dinleme becerisine bağlıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Özbay (2009)'a göre dinleme becerisi gelişmemiş birinin yazma becerisinin gelişmesini beklemek imkânsızdır. Çünkü dinleme becerisi gelişmemiş bir bireyin anlama becerisi eksik kalmıştır. Tam olarak anlayamayan birinin de etkili bir şekilde anlatabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilebilmesi için dinleme becerisinin gelişmiş olması ve öğrencilerin dinlediklerini anlaması ve yorumlayabilmesi gerekmektedir.

Okuma becerisi. Anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılan temel dil becerileri arasında okuma da dinleme gibi anlama becerisi altında yer almaktadır. Okumanın pek çok tanımı yapılmıştır. TDK'ye göre okuma, bir yazıyı oluşturan harf ve işaretleri çözümlenmek ve seslendirmek, yazılı metnin anlatmak istediklerini anlamak, sesli olarak söylemek ya da bir şeyin anlamını öğrenmek gibi anlamlara gelmektedir (2018). Akyol'a göre okuma "*ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlama süreci*" olarak

tanımlanmaktadır (2013, s.1). Kaçar (2015), yapılandırmacı yaklaşımda okumanın tanımlarının şu şekilde yapıldığını belirtmiştir: Okumak sadece yazılanları seslendirmek değil, yazılanların anlamını kavramaktır. Bu durum sadece anlamakla kalmayıp daha önceki bilgilerle okunan metne katkı sağlamayı da içermektedir. Okumak, okurken yazıyı ve kendi bilgilerini sorgulamaktır. Stauffer (1969), yaptığı araştırmalar sonucunda “Okuma nedir?” sorusuna aldığı cevapları şu şekilde sıralamıştır:

- Karmaşık ve süreç halinde bir eylemdir.
- Basılan metinden anlam çıkarma çabasıdır.
- Basılı metni anlamlandırma ve seslendirme yeteneğidir.
- İşaret, harf veya sembollerin anlamını değerlendirmektir.
- Okuma, sözcüklerle anlatılmak istenen düşüncelerin okuyan tarafından alınmasıdır (akt: Karatay, 2014).

Bireyler okuma yoluyla bilgiye ulaştıkları için yazmaya meraklı bir kişi okuma alışkanlığına sahip olmalıdır. Çünkü bireyin bir konu hakkında sistemli olarak düşünebilmesi, düşünceleri değerlendirip çıkarımlar yapabilmesi için iyi bir okuyucu olması gerekir. Sürekli okuyan, düşünen ve okudukları arasında ilişki kuran kişiler yazma becerisi konusunda daha başarılı olacaktırlar (Temizkan, 2003; akt: Ak, 2011).

Konuşma becerisi. Anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılan temel dil becerileri arasında konuşma becerisi anlatma becerileri arasında yer alır. Bireyin kendini ifade edebilmesi için en önemli becerilerden biri konuşmadır. Demirel (1999)’e göre, dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerin aktarılması konuşmadır. Tuncer (2009)’e göre konuşma duygu, düşünce ve hayallerin ses ve sözle dile getirilme işidir. Seslere yüklenen anlamla konuşan ve dinleyen arasında anlaşma gerçekleşir.

İyi bir konuşmanın şu nitelikleri taşıması beklenir:

- a. Konuşma bir amaca yönelik olmalıdır.

- b. Konuşma, dinleyiciler için inandırıcı olmalıdır.
- c. Konuşmada bilgiler doğru ve güvenilir olmalıdır.
- d. Konuşmacı, konuşmayı dinleyecek topluluğun özelliklerini göz ardı etmemeli ve kelime seçimini dinleyenlere göre yapmalıdır.
- e. Konuşmacı beden diliyle, jest ve mimiklerini etkili kullanmalıdır.
- f. Konuşma süresinde birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi farklı yöntemler kullanılmalıdır (Özkırmı, 1994).

Anlama becerileri olan dinleme-izleme ve okuma alıcı becerilerdir. Anlatma becerileri olan konuşma ve yazma ise verici becerilerdir (Temizkan, 2014). Bu yönüyle yazma ve konuşma arasında doğrudan bir ilişki vardır. Konuşma ve yazma benzer bir görevi yerine getirmektedirler. İki beceri de bireyin duygu, düşünce ve hayallerini karşı tarafa iletir. Fakat konuşma bunu söz ile gerçekleştirirken yazma yazı ile gerçekleştirir.

Yazma becerisi. Yazma, öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uygun olarak birçok cümleyi art arda sıraladığı uzun bir süreçtir. Yazma kendi içinde okuma, düşünme ve düşünceleri ifade etme becerilerini barındırır (Ungan, 2007b). Güneş'e (2016) göre yazma, zihnimizde yapılandırılan bilgi, istek, duygu ve düşünceleri belirli kurallar dâhilinde yazıya aktarmaktır.

Yazmada kullanılan zihinsel işlemler zihin yapısını düzenlediği için yapılandırmacı yaklaşım yazma becerisine önem vermektedir. Yazma ile birey bilgiyi inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme vb. işlemlerle yeniden gözden geçirmektedir. Yazma, zihinsel süreçlerle iç içe olduğu için öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgiyi düzenleme, dili kullanma gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yazma, öğrencilere düşünceleri uygulama ve somutlaştırma imkânı veren süreçtir. Bu nedenle yazma becerisi öğrencinin zihinsel gelişimi açısından önemlidir (Güneş, 2016).

Yazma Eğitimi

Yazma, Özbay'a (2006, 121) göre “*Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir.*” Yazma, kısaca bütünlük içinde kurallara uygun metin oluşturma becerisi şeklinde de ifade edilebilir. Yazma eğitimi ise bu becerinin belirli yöntemlerle öğrencilere kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir (Çeçen, 2011).

Yazma eğitimi, hedef kitlenin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları Coşkun (2007) şu şekilde ifade etmiştir:

1. Yazma becerisi, birbiriyle ilişkili birçok eylemin kullanılmasıyla geliştirilir.
2. Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel olarak hazır olması gerekir.
3. Yazma sürecinde öğretmen, öğrenciye yol göstermeli ve yardımcı olmalıdır.
4. Öğretmen, yazmaya karşı olumsuz tutum sahibi olan öğrencilere yönelik çalışmalar yapmalıdır.
5. Öğrenciler arası bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Yazma eğitiminde içeriğe önem verilmelidir.
7. Özel bir amaç olmadıkça öğrenciler, konu seçiminde özgür bırakılmalıdır.
8. Farklı metin türlerinde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
9. Öğrencilerin farklı ve özgün yazılar yazması teşvik edilmelidir.
10. Yazılı anlatımda amaç sadece not vermek olmamalıdır. Öğrencilerin yazma sorunları tespit edilmeli ve yanlışları düzeltilmelidir.
11. Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılmalı, yazma eğitimi sadece okulla sınırlı kalmamalıdır (akt: Çeçen, 2011).

Yazma eğitiminin aşamaları. Yazma eğitiminin ilk aşaması okuma- yazma öğretimi iken bu aşamadan sonra yazma eğitimi, “cümle düzeyinde yazma eğitimi”,

“paragraf düzeyinde yazma eğitimi” ve “metin düzeyinde yazma eğitimi” olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Akyol, 2005 ve Özbay, 2000).

Cümle düzeyinde eğitim alması gereken öğrenciler, cümle kurmakta zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin yazdıkları cümlelerin çoğu anlaşılmazdır. Öğrenciler cümlelerin birçoğunu yarım bırakmıştır. Cümlelerin çoğunda anlatım bozukluğu görülür. Öğrenci, kendini ifade etmekte zorlandığı için sürekli aynı şeyi tekrar eder.

Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin yazdıkları metinde, düşünce ve olayların çoğu geliştirilememiş ve konu yarım bırakılmıştır. Cümleler arasında bağlantı azdır. Düşünceler tekrarlanır. Öğrenci, metni görsel olarak paragraflara ayırmakta zorlanır ve tek paragraf şeklinde yazar.

Metin düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin ise yazdıkları paragraflar arasında kopukluk vardır. Metinde yarım bırakılan düşünceler ve gereksiz tekrarlar yer alır (Coşkun, 2011).

Yazma eğitimi sorunları. Güneş’e (2016) göre, davranışçı yaklaşım ile öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmeleri önemsizlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı sorulurken yazma alışkanlığıyla ilgilenilmemiştir. Bu yüzden öğrenciler, kendi duygu ve düşüncelerinin ifade edemeyen, başkalarının yazılarını değiştirip yazan bireyler haline gelmiştir.

Ayyıldız ve Bozkurt’un (2006), yaptıkları araştırmaya göre başlıca yazma sorunları şunlardır:

1. Öğrencilerin “kompozisyon” terimi hakkında eksik ya da yanlış bilgiye sahip olması.
2. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olması.
3. Temel cümle yapılarında hatalar bulunması.
4. Öğrencilerin yazdıkları konuda anlatımın yüzeysel kalması.
5. Öğrencilerin anlattıklarını destekleyecek düşünceler yazamaması.

6. Öğrencilerin verilen türe uygun yazı yazamaması.
 7. Konulara tek yönlü bakılması, farklı bakış açılarının olmaması.
 8. Metinlerin başlıkları ile içerikleri arasında uyumsuzluklar olması.
 9. Öğrencilerin genelleşmiş cümleler kurması ve özgün yazılar yazamaması.
 10. Öğrencilerin söz varlığının sınırlı olması ve kullandıkları kelimelerin günlük kelimelerle sınırlı olması.
 11. Çok sayıda yazım ve noktalama yanlışı görülmesi.
 12. Çok sayıda anlatım bozukluğu yapılması.
 13. Sözcüklerin konuşma dilindeki yerel söyleyişlerle yazılması.
 14. Argo kullanımının yaygın olması.
- Akyol (2010), yazma eğitimi sorunlarını şu şekilde sınıflandırmıştır.

Dikkati Toplayamama Sorunları

- Yazma çalışmalarına başlarken zorlanmak,
- Yazarken dikkatin çok kolay dağılması,
- Yazılan yazının okunaksız olması,
- Basit yanlışların çok sayıda yapılması,
- Yazı planının yetersiz hazırlanması.

Yazının Kâğıt Düzenine Yerleştirilmesiyle İlgili Sorunlar

- Yazı çizgilerine dikkat edilmemesi,
- Harflerin, kelimelerin ve cümlelerin arasındaki boşluklara dikkat edilmemesi,
- Kelimelerin hecelenişinin yanlış olması,
- Başlığı uygun yere yazmamak, paragraf başlarına dikkat etmemek gibi organizasyon sorunları.

Aşamalandırma Sorunları

- Harflerin uygun şekilde yazılmaması,

- Harflerin birbirine benzetilerek yazılması,
- Olay gelişiminin uygun olarak aktarılamaması,
- Cümle ve paragraf arası geçişlerin düzenli olmaması.

Hafıza Sorunları

- Kelime hazinesinin yetersizliği,
- Kelimelerin çok kez yanlış yazılması,
- Dil bilgisi ve yazım hatalarının yapılması.

Dil Sorunları

- Cümlelerin gelişigüzel kurulması,
- Kelime dizimi ve cümle yapılarıyla ilgili sorunlar,
- Kelimelerin anlamının yeterince bilinmemesi,
- Hitap konusundaki sorunlar.

Bilişsel Sorunlar

- Düşünceleri oluşturup yorumlamakta yaşanan sorunlar,
- Düşünceleri geliştirip organize etmekte yaşanan sorunlar,
- Hedef kitleyi dikkate almadan yazma,
- Yaratıcı ve eleştirel düşünüp yazamama.

Psikomotor Sorunlar

- Paragraf ve cümlelerin çok kısa yazılması,
- Çok yavaş yazma,
- Kalem uygun şekilde tutamama,
- Harfleri uygun yazamama (akt: Göçer, 2018).

Taga ve Ünlü (2013), “Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme” adlı çalışmalarında yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları öğrenciye bağlı sorunlar,

öğretmene bağlı sorunlar, programa bağlı sorunlar ve dış etkenlere bağlı sorunlar olmak üzere dört gruba ayırmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre okuma ve düzenli yazma alışkanlığının olmaması, yazmaya karşı isteksiz olunması, kelime hazinesinin yetersizliği, öz denetim becerisinin eksikliği ve öğrencilerin kendi eksiklerini görememesi, düşünceyi geliştirme yollarının etkili bir şekilde kullanılmaması ve öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerinin yetersiz olması yazma eğitiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlardır.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar kısmında şu maddeler yer almaktadır:

1. Öğretmenlerin alanda yapılan yazma öğretimi çalışmalarını takip etmemesi.
2. Yazma sürecinin tamamını kapsayacak bir yöntem takip edilmemesi.
3. Yazma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaması.
4. Öğrencilere metin türleriyle ilgili kaliteli örneklerin sunulmaması.
5. Öğrenci ürünlerinin ödüllendirilmemesi.
6. Öğrencilerin yazmaya karşı yeterince güdülenememesi.
7. Öğrencilerin yazılarıyla ilgili öğrencilere yeterli dönüt verilmemesi.
8. Öğrencilerin yazılarının içerik açısından yeterince değerlendirilememesi.
9. Konu seçiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması.

Programdan kaynaklanan sorunlar: yöntemlerin zaman bakımından uygun olmaması, nitelikli yazma etkinliği örneklerinin olmaması, yazma çalışmalarına ayrılan sürenin yetersizliği, yazma etkinliklerinin esnek olmaması, yazma ile ilgili teorik bilginin çok olması, yöntem ve tekniklerin yetersiz olması ve farklı metin türlerine yönelik yazma etkinliklerine yeterince yer verilmemesidir.

Dış etkenlerden kaynaklanan yazma sorunlarına bakıldığında bu sorunların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. İnternet ve cep telefonlarında, görüntülü ve yazılı medyada kullanılan dil öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkilemektedir. Pratik bir kazancın

olmaması ve teknolojik gelişmelerle görselliğin ön plana çıkması nedeniyle yazma, öğrenciler açısından gerekli görülmemektedir. Toplumdaki sözlü kültürün etkisi yazma becerisini olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca öğrencinin yetiştiği ailenin sosyo-kültürel özellikleri ve öğrencinin arkadaş çevresinin yazmaya bakış açısı yazma becerisini etkilemektedir.

Tok ve Ünlü (2014), yaptıkları çalışmada yazma eğitimi sorunlarını ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıflandırmışlardır. Çalışmada ilkökulda karşılaşılan yazma sorunları öğretmene bağlı sorunlar, öğrenciye bağlı sorunlar, eğitim sistemi, aile ve diğer sorunlar olarak gruplandırılmıştır. Öğretmene bağlı yazma sorunları yazmaya gerektiği kadar zaman ayırılmaması ve yazma yöntem tekniklerini yeterli olarak kullanılmamasıdır. Öğrenciye bağlı sorunlar: öğrencinin kendini ifade edememesi, kelime hazinesinin yeterince gelişmiş olmaması, yazarken plan yapılmaması, yazım ve noktalama hataları yapılması, kitap okumama, kas gelişiminin yetersizliği ve özgüven eksikliği şeklindedir. Teste dayalı sınav eğitim sisteminden kaynaklanan yazma sorunuyken, harflerin isim olarak öğretilmesi aileden kaynaklanan yazma sorunudur. Yazmanın zaman alıcı bir eylem olması da diğer yazmayı etkileyen diğer bir sorundur.

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğitiminde yaşadığı sorunlar öğretmene bağlı sorunlar, öğrenciye bağlı sorunlar, eğitim sistemi ve diğer olarak gruplandırılmıştır. Öğretmene bağlı sorunlar yazma eğitimine gereken zamanın ayırılmaması ile yazma yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmamasıdır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar kitap okumama, öğrencinin kendini ifade edememesi, kelime hazinesinin geniş olmaması, yazım ve noktalama hatası yapılması, öğrencilerin yazma tecrübesinin olmaması, yöresel ağızda yazmaları, bitişik eğik yazıyla yazmanın güçlüğü ve ilkökulda yazma alışkanlığının kazanılmamasıdır. Eğitim sisteminin teste dayalı sınav şeklinde olması eğitim sisteminden kaynaklanan sorundur. Yazma eğitimini etkileyen bir diğer sorun ise internet ve televizyonun olumsuz etkileridir.

Lise öğrencilerinin yazma eğitiminde yaşadığı sorunlar öğretmene bağlı sorunlar, öğrenciye bağlı sorunlar, eğitim sistemi ve diğer olarak gruplandırılmıştır. Öğretmen kaynaklı sorunlar ilk ve ortaokulda olduğu gibi yazmaya gereken zamanın ayırılmaması ile yazma yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmamasıdır. Öğrenciden kaynaklı sorunlar yazım ve noktalama hataları, kitap okuma alışkanlığının gelişmemesi, yazarken plan yapılmaması, öğrencilerin kelime hazinesinin ve hayal gücünün yeterince gelişmiş olmaması ve ilkokulda yazma alışkanlığının kazanılmamasıdır. Eğitim sisteminin teste dayalı sınav şeklinde olması ilk ve ortaokulda olduğu gibi lisede de yazmayı etkileyen bir durum olmuştur. İnternet ve televizyonun olumsuz etkileri de diğer yazma sorunudur.

Tüm kademelerde görülen yazma sorunları Tok ve Ünlü (2014) tarafından bir tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 1

Farklı Düzeylerde Yaşanan Yazma Sorunları

	İlkokul	f	Ortaokul	f	Lise	f
Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar	Yazmaya Yeterince Zaman Ayıramama	14	Yazmaya Yeterince Zaman Ayıramama	14	Yazmaya Yeterince Zaman Ayıramama	14
	Yazma Yöntem ve Teknikleri Yeterince Kullanamama	12	Yazma Yöntem ve Teknikleri Yeterince Kullanamama	16	Yazma Yöntem ve Teknikleri Yeterince Kullanamama	18
	Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi	16	Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi	12	Öğrencilerin Kendini İfade Edememesi	8
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Kelime Hazinesinin Dar Olması	13	Kelime Hazinesinin Dar Olması	10	Kelime Hazinesinin Dar Olması	6
	Yazarken Plan Yapmama	11	Yazarken Plan Yapmama	8	Yazarken Plan Yapmama	8
	İmla ve Noktalama Kusurları	10	İmla ve Noktalama Kusurları	8	İmla ve Noktalama Kusurları	14

Tablo 1'in devamı

	İlkokul	f	Ortaokul	f	Lise	f
	Kitap Okumama	8	Kitap Okumama	14	Kitap Okumama	12
	-		İlkokulda Yazma Alışkanlığının Kazanılmaması	3	İlkokulda Yazma Alışkanlığının Kazanılmaması	4
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Kas Gelişiminin Yetersiz Oluşu	6	Öğrencilerin Tecrübeleri Olmaması	5	Öğrencilerin Hayal Gücünün Yeterince Gelişmemiş Olması	7
	Özgüven Eksikliği	5	Yazmaları	3		
Eğitim Sistemi	Teste Dayalı Sınav Harfleri İsim Olarak Öğretmeleri	6	Bitişik Eğik Yazmanın Güçlüğü	5	Teste Dayalı Sınav	5
Aile		4		-		-
Diğer	Yazmanın Zaman Alıcı Olması	4	İnternet ve Televizyonun Olumsuz Etkileri	10	İnternet ve Televizyonun Olumsuz Etkileri	8
Toplam		109		112		104

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenden ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar her düzey için ortaktır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlara bakıldığında ise öğrencinin kendini ifade edememesi, kelime dağarcığının yeterince geniş olmaması, yazının plan yapılmadan yazılması ve kitap okumama her düzey için ortak sorul olarak görülmektedir.

Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Yazma becerisinin geliştirilmesinde iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan biri ürün merkezli yaklaşım, diğeri süreç merkezli yaklaşımdır.

Ürün temelli yazma öğretimi yaklaşımı. Ürün temelli yaklaşımda yazı yazmanın amacı düşüncelerin kaydedilmesini ya da kâğıda aktarılmasını sağlamaktır. Yazıya başlamadan önce yazma için gereken bilgilere ulaşılır. Elde edilen bilgiler sebep-sonuç

ilişkisi, karşılaştırma yapma ve bir düşünceyi kanıtlama gibi yollarla kâğıda aktarılır. Bu yaklaşımda önemli olan bilgiler olduğu için öğretmen ve öğrencilerin konuları bellidir. Öğretmen, öğrenciyi değerlendiren kişidir. Öğrencinin yazısı dil bilgisi ve kelime kullanımı açısından ve ürün değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilir (Oral, 2014).

Süreç temelli yazma yaklaşımı. Süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazı yazmak bir süreci kapsar. Bu yaklaşıma göre yazı yazmak düşüncelerin kâğıda aktarılması değildir. Yazmak, düşüncelerin keşfedilmesi, yenilenmesi olarak kabul edilir. Süreç temelli yaklaşım yazma öncesi ve yazma sırasında ortaya çıkan beceriler ve stratejilere önem verir. Ürün merkezli yaklaşımdan farklı olarak öğretmen öğrenciyi değerlendiren konumda değil, öğrenciye rehber olan ve ona yazma sürecinde destek olan konumdadır. Oral (2014)'e göre bu yaklaşımda öğretmen de öğrenciyle birlikte yazar. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki usta-çırak ilişkisi gibidir. Öğretmen öğrencilere nasıl yazılacağını öğrettiği gibi aynı zamanda kendisi de eserler verir.

Coşkun (2007), ürün merkezli ve süreç merkezli yazma yaklaşımının özelliklerini karşılaştırmıştır:

Tablo 2

Yazma Eğitimi Yaklaşımları (Coşkun, 2007; s. 55-56)

Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
Yazma, bir seferde meydana gelen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma, birbiriyle ilişkili pek çok eylemin birlikte kullanılmasıyla meydana gelen bir süreç olarak kabul edilir.
Yazmada amaçlanan öğrencinin metin oluşturabilmesidir.	Amaçlanan öğrencinin metin oluşturabilmesi için gereken becerilere sahip olmasının sağlanmasıdır.
Öğrencinin konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu düşünüldüğü için herhangi bir hazırlık aşaması yoktur.	Öğrencinin bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazır olması önemlidir.
Öğretmenin rolü yazma konusunu verme ve yazılanı değerlendirmedir.	Öğretmen, yazma sürecinde öğrenciyi takip eden, öğrenciye yol gösteren bir rehber konumundadır.

Tablo 2'nin devamı

Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
Öğrencilerin yazma kaygısı taşımaları dikkate alınmaz.	Öğrencilerin yazma kaygıları önemsenererek kaygıyı azaltacak çalışmalar yapılır.
Öğrencilerin yazma becerisinin aynı seviyede olduğu kabul edilir.	Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu göz önünde bulundurulur.
Önemli olan yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel niteliklerdir.	Önemli olan biçimsel nitelikler değil içeriktir.
Önemli olan konudur ve genellikle atasözü veya özdeyiş şeklinde verilir.	Konu sadece bir araç olduğu için öğrenciye çeşitli konular verilerek seçim yapması sağlanır.
Genellikle belirli metin türleri oluşturulur.	Farklı türlerden metinler oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri ifade etmesine önem verilir.	Öğrencinin kendi düşüncelerini doğru ve etkili olarak ifade etmesi önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki dikkate alınmaz.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler yer aldığı için öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye önem verilir.
Değerlendirmenin amacı not vermektir.	Değerlendirmenin amacı not vermek değil, öğrencinin yaşadığı sorunları göstermesini sağlamak ve yanlışların giderilmesini sağlamaktır.
Öğrencilerin yazma eylemleri sınıf içinde yaptıkları çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Amaç, öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırarak öğrencinin okul dışında da yazmasını sağlamaktır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin zihinsel becerilerine, ürün temelli yazma yaklaşımına göre daha fazla önem vermektedir. Yazmayı bir süreç olarak görüp öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanması amaçlanmaktadır. Her anlamda öğrenciyi ön planda tutan bu yaklaşımın, yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen çağdaş eğitim anlayışına uygun olduğu görülmektedir. Yazma öğretiminde yaratıcı yazma süreç temelli yazma yaklaşımı olarak değerlendirilir (Göçer, 2010).

Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık, bireyin dışındaki şartların zor olmasına karşın bireyin iç dünyasının özgün ve sınırsız olduğunu fark etmesidir. Her birey doğuştan yaratıcılık potansiyeline sahiptir. Fakat bu potansiyelin miktarı ve şekli kişiden kişiye farklılık gösterir. Birey, yaratıcılığını

harekete geçirdiğinde üretim süreci de başlar. Yaratıcılığı geliştirecek yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır (Oral, 2014).

Yaratıcı yazma, bireyin yazma konusundaki yaratıcılıklarını açığa çıkarmayı amaçlayan bir yazma yöntemidir. Yaratıcı yazmanın amacı, bir yazar yetiştirmek değildir. Yaratıcı yazmada bireyin yaratıcılık gücünü ve yeteneklerini ortaya çıkarmak amaçlanır. Yaratıcı yazmayla öğrencilerin kalıp yargılardan kurtulup düşünme, sorgulama, eleştirme yeteneğinin gelişmesi ve özgüven kazanması söz konusudur (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Oral'a (2014) göre yaratıcı yazı demek bireyin hayal gücünü kullanarak duygu ve düşüncelerini kâğıda dökmesidir.

Yaratıcı yazmada öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal olarak yazmaya hazırlamak önemlidir. Bu amaçla farklı kaynaklara ulaşılır; konu hakkında araştırma yapılır. Öğrencilerin farklı fikirleri keşfedebilmesi için beyin fırtınası yapılır. Öğrencilerin yazacakları türde ve konuda iyi örnekler sınıfta okunur. Çağrışım yöntemiyle söz varlığını geliştirme; cümle ve paragraf yazma, karşılıklı konuşma (diyalog) yazma gibi etkinlikler uygulanır. Öğrencilere yazı yazacakları konuyla ilgili oyunlar oynatılıp doğa, çevre ya da sınıf içi gözlemleri yaptırılır. Bunun yanında yaratıcı yazma çalışmalarında yazma öncesinde de metinler oluşturulur. Öğrenciler bu taslak metinleri öğretmenleri ile birlikte inceler ve metinlere yönelik dönüt ve düzeltmeler yapılarak paylaşılmasını isteyen öğrencilerin taslak metinleri sınıfta paylaşılır. (Maltepe, 2006). Böylece yazma öğrencinin aktif rol oynadığı bir sürece dönüşür.

Yaratıcı yazma, öğrencileri cesaretlendirip istediklerini yazmalarına imkân verdiği için öğrencilerin özgüveninin gelişmesini sağlamaktadır. Yaratıcı yazmada öğrencilerin belirli bir konudaki duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, özgün fikirler üretip düşüncelerini cesurca ve etkili bir şekilde aktarmaları beklenmektedir. Yaratıcı yazma öğretmenlerin, çocukların iç dünyasını yakından tanımasına ve çocuklarla empati kurmasına

imkan sağlar. Ayrıca yaratıcı yazma bireyin kendini tanımasına da fırsat verir. Çünkü birey konuşmada olduğu gibi kendini değerlendirecek ve yargılayacak biri olmadığı zaman boş bir kâğıda kendini daha rahat ve doğru olarak aktarmaktadır. Böylece yaratıcı yazma ile fikirlerini özgürce dile getiren öğrenciler, arkadaşlarının fikirlerini de dinlemeyi ve saygı duymayı öğreneceklerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yazılarının okunup dinlenmesi ve paylaşılması, düşüncelerinin kabul edilmesi öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayacaktır (Oral, 2014).

Yaratıcı yazma yöntemleri aşağıdaki hedeflere ulaşılacak için uygulanmaktadır (Böttcher,1999):

1. *Yazma Sürecini İçselleştirme:* Yaratıcı yazma yöntemleri; bireyleri meraklandırır, hayal gücünün kullanılmasını sağlar. Böylece öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı ve korkularından kurtulmalarını sağlar. Yazma sürecinde öğrencilere rehberlik eder. Böylelikle öğrencilerin yazma sürecini içselleştirmelerini kolaylaştırır.

2. *Yazma Sürecinin Her Bir Aşamasında Alıştırma Olanağı Sağlama:* Öğrenciler için planlama, yazım ve gözden geçirip düzeltme gibi yazma sürecinin basamaklarını oluşturmak kolay değildir. Bu aşamalar için alıştırma yapmak gerekir. Yaratıcı yazma da bu alıştırmaları yapabileceği imkânı sağlar.

3. *Bütün Alanlarda Kullanılabilir Olma:* Dil dersleriyle birlikte sanat, müzik, matematik, sosyal bilimler, tarih gibi farklı alanlarda yaratıcı yazma kullanılabilir.

4. *Bütüncül Öğrenmeyi Sağlama:* Bütün duyuların ortaklığıyla gerçekleşen öğrenme bütüncül öğrenmedir. Bu öğrenme şekli farkında olmadan yapıldığından kalıcıdır. Yaratıcı yazma çalışmaları da öğrencilerin çevreyi bütün duyularıyla algılamalarına, kendi iç dünyalarını ortaya koymalarına fırsat verdiği için bu öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

5. *İşbirlikli Çalışmayı Kolaylaştırma:* Yaratıcı yazma grupla gerçekleştiğinde, öğrencilere kendi düşüncelerini geliştirme ve birlikte öğrenme fırsatı sunarak yazdıklarını

beraber geliştirme imkânı sağlar. Yazıların hem oluşturulma sürecinde hem de oluşturulan yazıların sunumunda işbirlikli yaratıcı yazma yöntemi kullanılabilir.

6. *Bütün Öğrencilere Farklı Öğrenme Olanakları Sunma:* Yaratıcı metinler oluşturulurken her öğrenciye kendi yazma sürecini belirleme ve ürününü seçme hakkı verilir. Bu sayede yazma konusunda başarısı ve deneyimi olmayan öğrenciler başarılı ve deneyimli öğrencilerle birlikte yazmaya yönlendirilir. Yaratıcı yazma yöntemleri, tüm öğrencilerin yaratıcı yazmalarına imkân verecek şekildedir.

7. *Yazınsal Türlerde Yazmaya Geçiş Sağlama:* Yaratıcı yazma çalışmalarında örnek metinlerle tamamlama ve dönüştürme uygulamaları yapılır. Böylece farklı türlerde yazılar yazan öğrencilerin farklı ifade biçimlerine sahip olması ve farklı bakış açılarını edinmesi sağlanmış olur. Yaratıcı yazma ile öğrenciler daha kolay şekilde yazınsal türde metinler oluşturur (Böttcher, 1999; Brenner, 1994; Mollaoğlu, 2002, akt; Maltepe, 2006).

Yaratıcı yazma uygulama çalışmaları. Gündüz ve Şimşek (2016) yaratıcı yazma uygulamalarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Kurmaca bir metne sonuç bölümü yazdırmak:

Metin yarıda kesilerek öğrencilerden olay örgüsü ve kişilere uygun şekilde üslup değiştirmeden metin yazmaları istenir. Böylece öğrencilerin üslup kazanmaları sağlanır.

2. Masal tamamlamak:

Bu yazma çalışmasında öğrencinin hayal gücünü hayata geçirmek amaçlanır. Yarıda bırakılan masalı, öğrencilerin hayal gücüyle tamamlaması istenir.

3. Belirli sözcük ve kavramları kullanarak yazma:

Öğrencilerden öğretmenin yazdığı kavram ve sözcükleri kullanarak yazı yazmaları istenir. Bu uygulama sözcük ve kavramların torbadan seçilmesi şeklinde de olabilir.

4. Kurmaca bir metnin anlatıcısını değiştirmek:

Bu yöntem, öğrencilerin metnin anlatıcısını bulmalarını sağlamak amacıyla kullanılır.

5. Kurmaca metnin zaman, yer, kişiler gibi temel unsurlarını değiştirmek:

Bu uygulama, öğrencilere metnin temel öğelerini kavratmak amacıyla kullanılır. Önce okunan metin üzerine konuşulur. Sonrasında öğrencilerden mekân, zaman ve kişileri değiştirerek olayı yeniden yazmaları istenir.

6. Kurmaca metnin bakış açısını değiştirerek yeniden kurgulamak:

Amaç öğrencilerin bakış açısı kavramını fark edip bakış açısını bulmalarını sağlamaktır. Sınıf ortamında okunan metnin bakış açısı değiştirilerek yeniden yazılması istenir.

7. Bir olaya uygun öykü tipi ya da karakteri oluşturmak:

Öğrencilere bazı anahtar kelimeler verilerek öykü yazmalarını sağlamak amacıyla öğretmen rehberliğinde yapılan öykü çalışmasıdır. Öğrencilere öykü kahramanının özelliklerini yansıtan seçenekler verilir. Öğrenciler, uygun olan seçenekleri seçtikten sonra olayın yeri ve zamanı ile ilgili seçim yapılır ve öğrenciler seçimlerine göre öyküyü oluştururlar.

8. Kurmaca bir metni konuşma bölümlerini değiştirerek tamamlamak:

Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin özgün metinlerden esinlenerek yaratıcı yazma becerilerini geliştirmektir.

9. Serbest ya da kodları belirlenmiş bir konuda parodi yazmak:

Parodi, bilgiyi değiştirerek vermektir. Bu yöntemin amacı öğrencilerin metinleri dönüştürerek yaratıcı yazma becerilerini geliştirmektir.

10. Kurmaca bir metni başka bir türe değiştirerek yeniden kurgulama:

Bu uygulamada farklı türdeki metinlerle çalışmalar yaparak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amaçlanır.

11. Kurmaca bir metne öykünerek yeni bir metin oluşturma:

Öğrencilerin oyun ya da drama türü metinlerden yola çıkarak yeni metinler yazması ve böylece yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

12. Metnin temel izleğinden yola çıkarak yeni bir metin kurgulamak:

Amaç, belirli bir tema/izlek etrafında metin oluşturmaktır. Öncelikle okunan metnin teması belirlenir. Daha sonra öğrencilerden bu temaya uygun metin yazmaları istenir.

13. Yazınsal metindeki olayı ya da olay kişilerini değiştirmek:

Sınıfta masal, fabl, öykü gibi bir metin okunur. Öğrencilerden okunan metnin ana izleğine uygun olarak olayı ya da kişileri değiştirmesi istenir. Böylece öğrencilerin metinde değişiklikler yaparak yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

14. Serbest ya da ana izleği ve konusu önceden belirlenmiş şiir yazma:

Bu çalışmada öğrencilere şiir yazma aşamaları gösterilerek öğrencilerin şiir yazma becerisi kazanması amaçlanır.

15. Bir metni, temel unsurlarını değiştirmeden yeniden yazmak:

Bu çalışmada özgün bir metinden hareketle öğrencilerin yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanır.

Temizkan (2010), uygulanabilecek yaratıcı yazma uygulamaları için şu etkinlikleri örneklendirmiştir:

Ara Düğümler

“Ulu Cami'nin merdivenlerinde yaşlı bir kadın oturuyordu. Çevresinde beş on genç birikmiş, onu konuşurup gülüyorlardı. Caddeyi bırakıp onlara doğru yaklaştım. Üstü başı perişan, yüzü güneş çalığı, saçları ak, bakışları donuk donuk bir kadın, durmadan ağlıyordu. Kadının köşeli yüzü, gençliğe mendil sallamış, orta yaşın coşkunu aşmış, ihtiyarlığın sahillerinde demirlemişti. Hayatımda bu kadar içten, arzusuyla ağlayan insan görmedim. Yaş küreleri kederden buruşmuş köşeli yüzünde yuvarlana yuvarlana kucağına doluyordu. Bu yaşlar bir türlü tükenmek bilmiyordu. Tıpkı bir nisan yağmuru gibi bereketliydi. Bir gence: “Bu kadın niçin ağlıyor?” diye sordum. Genç yüzüme hayretle baktı.”

Bu uygulamada hikâyenin giriş kısmından alınan bölüm öğrenciyi meraklandırmak için kurgulanır. Öğrencilerden bu düğümü çözmeleri istenir.

Fiziksel Çatışma

“... Nazmiye Hanım çok düşünceliydi. Bir tek oğlu vardı o da Almanya’da çalışıyordu. Acaba bu bayrama gelebilecek miydi? Bir yandan da eşini düşünüyordu. Yillardır oğlunu görmemiş bir babanın ne kadar üzgün olduğunu tahmin edebiliyordu. Cengiz Bey sakin bir tavırla geldi ve pencerenin önüne oturdu. Halinden anlaşılıyordu, yine gözleri oğlunu, Kemal’i arıyordu. Nazmiye Hanım çaresizdi. Elinden ne gelirdi ki, gidip Almanya’ya oğlunu elinden tutup getiremezdi. İkisi de biliyordu yine gelmeyecek, annesi babası boynu bükük kalacaktı. Ama suç ne Cengiz Bey’de, ne Nazmiye Hanım’da ne de oğulları Kemal’deydi. Tek suçlu vardı o da Kemal’in sevdiği kızın babası Gökhan Bey”.

Bu uygulamada birbiri arasında çatışma çıkması muhtemel iki karakter seçilir. Öğrencilerden Cengiz Bey ve Gökhan Bey arasında geçmesi muhtemel bir fiziksel çatışma yazmaları istenir.

Anlatıcı ve Bakış Açısını Değiştirme

Öğrencilere bir metin verilerek o metnin anlatıcı ve bakış açısı açıklandıktan sonra metnin anlatıcısını ve bakış açısını değiştirerek yeniden yazmaları istenir.

Mekân Tasvirleri

“Kahvesini ağır ağır karıştırarak aynı yere oturdu tekrar. Aslında hiç benzemediği hâlde dışarıdaki manzara ona Güzide ile birlikte kaldıkları Balıkesir’deki yazlığın manzarasını anımsatıyordu.”

Öğrencilerden yukarıdaki bölümde sözü edilen “Balıkesir’deki yazlığı” tasvir etmeleri istenir.

Geriye Dönüş Tekniği

“... İstanbul’un kenar mahallelerinden mütevazı bir ev kiralarlar. Biraz eskicedir ama bakım yapılırca çok sevimli bir ev olur. Eşyaları yerleştirirler, komşularla tanışırlar. Bu arada pencerenin önüne küçük saksuları da koymak unutulmaz. Ancak güzel başladıkları bu yolda onları bir sürpriz beklemektedir. Bu, hem onları hem de tanıdıklarını üzecektir. Aradan iki yıl geçer. Selim bir gece eve geldiğinde Naime’nin cansız bedeniyle karşılaşır. O an dünyanın bir başka renginin de olduğunu anlar.”

Öğrencilerden Selim'in eve gelip Naime'nin cesedini gördüğü bölümden geri dönerek Naime'nin başına gelenleri anlatmaları istenir.

Şahıs Tasvirleri

“... Puslu bir sonbahar günü... Sararıp dökülen yaprakları bir an önce süpürmek için canla başla çalışıyor Ahmet Efendi. Her işinde böyle değil miydi? Zamanla yarışır, vakti ne kadar bol olursa olsun hiç oyalanmazdı.”

Öğrencilerden yukarıdaki bölümde anlatılan Ahmet Efendi'nin fiziki ve ruhsal özelliklerini tasvir eden bir yazı yazmaları istenir.

Hasım (Engelleyici Kahraman)

“Ayşe Hanım genç ve güzel bir öğretmendi. Üniversiteyi yeni bitirmiş ve öğretmenlik hayatının ilk dersine gitmek üzere yatağından kalkmış ve hazırlanmaya başlamıştı. İlk dersi olduğu için oldukça heyecanlıydı. Kalbi yerinden fırlayacak gibi oluyordu. Çalıştığı yer küçük, şirin bir kasabaydı. İnsanları ise samimi ve cana yakındı. Bu bakımdan Ayşe öğretmen kendini şanslı sayıyordu. Bu kasabaya da en kısa sürede alışmıştı.”

Öğrencilerden Ayşe Hanım'ın karşısına engelleyici bir kahraman bulmaları istenir. Daha sonra bu engelleyici kahraman ve Ayşe Öğretmen arasında yaşanabilecek olayları yazmaları beklenir.

Şahıslara İsim Verme

“Sokağın tozlu kaldırımına oturmuş, elinde yerden bulduğu bir çöple düzensiz şekiller yapan, karalayan bir adam gördüm tesadüfen geçerken. Yaptığı şekiller de en az kafası kadar karışıktı anlaşılın. Gözü çöpte, çöp elinde ve toprakta kalan tozlar her gidiş gelişte. Yirmili yaşlarda gibi dinç bir yüzü var ama otuzlu yaşlarda gibi de büyük gösteren sakalları. Kumaş pantolonu ütülü, gömleği ise karışık renklerden, kafası gibi.”

Öğrencilerden yukarıdaki metinde anlatılan kişiye bir isim bulmaları ve bu ismin ona neden verildiğini anlatan bir yazı yazmaları istenir.

Şahıslara Özgeçmiş Yazma

“İşte bugün bilhassa cebindeki paranın kâfi olmadığını görünce: Vay! İşte bu fena... Şimdi ne yapacağız? diye söylendi. Uğradığı bir iki mağazadan kızlarının istediği gibi eldivenlerin yüz ellişer kuruş olduğunu öğrendi. Hâlbuki iki çift eldiven aldıktan sonra yanında o kadar az para kalacaktı ki, hiçbir şeyine yetişmezdi Bedri Bey’in.”

Öğrencilerden yukarıdaki paragrafta sözü edilen Bedri Bey’e bir özgeçmiş yazmaları istenir.

Oral (2014) yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilecek konuları şu şekilde örneklendirmiştir:

- 40 yaşına geldiğimde nasıl bir yaşamım olacak?
- Eğer gökten yağmur yerine şekerli su yağsaydı ne olurdu?
- Dünyanın en kötü komşusu nasıl biridir?
- Eğer bir hayvan olsaydım nasıl bir hayvan olurdu?
- Yüzünüzün en çok beğendiğiniz yeri hakkında bir dörtlük yazınız.
- İçinde ihtiyar bir adam, simit, şişe ve yaprak olan bir öykü yazınız.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

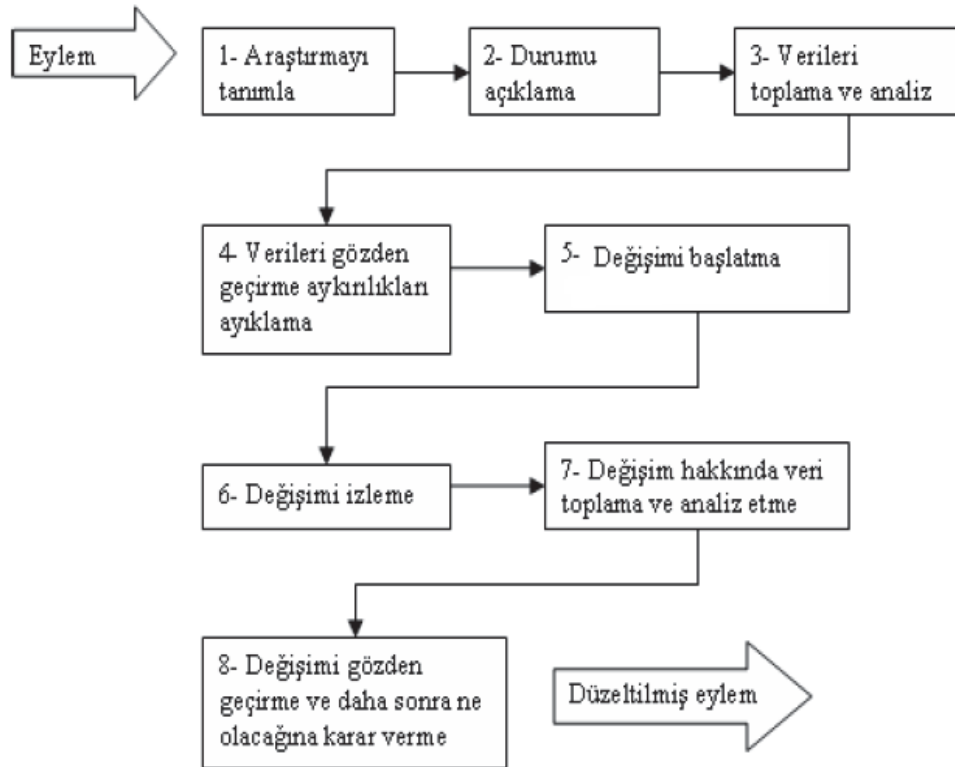
Bu çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi bir süreç içerisinde incelendiğinden nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır.

Eylem araştırması (Action research), bireylerin kendi meslekleriyle ilgili araştırma yapmaları ve değişim amacıyla harekete geçmeleri yoluyla oluşan sistematik bir süreçtir (Costello, 2007; akt. Büyüköztürk, 2016). Jhonson'a göre eylem araştırmasının 10 anahtar özelliği vardır:

1. Eylem araştırması sistemattir.
2. Bir yanıtla başlanılmamalıdır. Önyargısız bir gözlemci olunmalıdır.
3. Araştırma çok fazla karmaşık ve ayrıntılı olmasa bile kesin ve etkili olabilir. Çok fazla ayrıntıya girmek raporun okunabilirliğini düşürebilir.
4. Araştırmanın veri toplamaya başlamadan önce iyice planlanması gerekir.
5. Eylem araştırması çalışmalarının uzunluları birbirinden farklıdır.
6. Gözlemler uzun olmak zorunda değildir fakat düzenli olmalıdır.
7. Eylem araştırmaları bazen kurama gömük olabilir.
8. Eylem araştırması bir nicel araştırma türü değildir. Amaç bir şeyi kanıtlamak değil, sadece anlamaktır.
9. Sayısal eylem araştırması çalışmalarının bulguları sınırlıdır. Çalışmaları genelleme konusunda tedbirli olmak gerekir.

Araştırma ve geliştirme odaklı olan eylem araştırması, durumla doğrudan ilişkili kişiler tarafından yapılır. Genellikle problemle ilgili araştırmacının geliştirdiği veri toplama araçlarının kullanıldığı eylem araştırmasında planlama ve yürütme süreçleri esnekler (Büyüköztürk, 2016). Yapılacak araştırmanın özelliklerine göre aşamalar farklılaşabilir. Basse (1988) eylem araştırmasını üç anahtar soru ile sekiz aşama şeklinde ifade etmiştir (Akt: Köklü, 2001). Bu aşamalar aşağıda ve Şekil 1’de verildiği gibidir.

1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1’den 4’e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6’dan 8’e)



Şekil 1. Eylem araştırmasının basamakları (Basse, 1988; Akt. Köklü, 2001)

Bu araştırmada yukarıdaki eylem döngüsü doğrultusunda eylem araştırmasının temel araştırma sorusu olan “Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor?” sorusu kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesi durumunu belirlemek amacıyla görüşme formu

uygulanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının yazma eğitimine yönelik görüşleri ve yazma becerilerine ilişkin veriler toplanmış, ayıklanmış, araştırma tanımlanmış ve var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmasının ikinci temel sorusu olan “Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız?” sorusu kapsamında Türkçe öğretmeni adayları için yaratıcı yazma etkinlikleri tasarlanarak değişim süreci başlatılmıştır.

Eylem araştırmasının üçüncü temel sorusu olan “Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?” sorusu kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerileri süreç temelli olarak izlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarına tekrar görüşme formu uygulanmış ve ilk uygulama sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Son olarak veriler raporlaştırılmıştır.

Tablo 3

Araştırma Eylem Planı

Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Belirlenmesi		
Uygulanacak yaratıcı yazma etkinliklerinin belirlenmesi	Uygulamanın uzman görüşlerine sunulması ve son halinin verilmesi	Ders içeriğine bağlı olarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi
Uygulama Yerinin ve Sınıfın Belirlenmesi		
Bölüm başkanı ile görüşme	Öğrencilerle sınıf ortamını ve araştırma sürecinin konuşulması	
Uygulama		
Ders planlarının hazırlanması ve uzmanlarla paylaşarak son düzeltmelerin yapılması	16 saatlik ders uygulamasının yapılması ve uzmanlarla değerlendirilmesi	Öğretmen adaylarıyla görüşme formlarının toplanması
Uygulama Sonrası		
Uzmanlarla son değerlendirmenin yapılması	Öğretmen adaylarıyla son değerlendirmenin yapılması	Son çalışmaların toplanması
Analiz öncesi verilerin düzenlenmesi		
Verilere bağlı olarak kategorilerin kodlanması		
Bulguların tanımlanması ve yorumu		

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırma öncesinde bir araştırma eylem planı hazırlanmıştır. Bu plana uygun olarak öncelikle yaratıcı yazma etkinlikleri seçilip uygulama

yeri ve sınıfı belirlenerek öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama sonrasında uzmanlarla ve öğretmen adaylarıyla son değerlendirmeler yapılmış ve son çalışmalar toplanmıştır. Analiz öncesi veriler düzenlenip kodlanmış ve bulguların tanımlanıp yorumlanması ile süreç sona erdirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinde eğitim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan sorunların yer aldığı görülmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Bu nedenle çalışma grubu olarak yazma eğitimini verecek kişiler seçilmiştir. Aynı zamanda çalışma grubundaki öğretmen adayları 1. sınıfta yazılı anlatım dersi almıştır. Edinilen bilgilerin 3. sınıfta “Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi” dersi ile uygulamaya dönüştürülmesi düşünülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarından 73 kişi dersi almaktadır. Fakat 15 öğrenci ölçüt örnekleme yoluyla seçilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede araştırma için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır. Bu araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken kullanılan ölçüt, öğretmen adaylarının her uygulamaya katılmasıdır. Bu ölçütü karşılayan, her uygulamaya katılan, 15 kişi ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının isimleri kullanılmamış, kız adaylar için 1’den 9’a, erkek adaylar için 1’den 6’ya kadar numara verilmiştir. Her katılımcı için “K” harfi kullanılmış ve cinsiyetlerini belirtmek için erkek öğrenci için “E” kız öğrenci için “K” harfinden yararlanılmıştır

Tablo 4

Araştırmanın Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	F
Kız	9
Erkek	6
Toplam	15

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcılar 9 kız, 6 erkek öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci yazılı anlatım kâğıtları kullanılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü; eylem araştırmasında çözüm getirilecek olan eğitim ile ilgili problemde çalışmayı yapan kişinin gözlemleri veri olarak kabul edilir. Araştırmacının gözlemleri eylem araştırmalarında etkin olarak çalışmanın içerisinde olduğu için önemsenir. Araştırmada, araştırmacı tarafından tutulan günlükler veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formla öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası yazma eğitimine yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca yapılan uygulamalardan sonra da öğrencilerin etkinlik hakkında görüşlerini bildirmeleri istenmiştir.

Öğrenci yazılı anlatım kâğıtları; okullarda eylem araştırmalarında tespit edilen problem ya da eksiklik doğrudan uygulamalar ile iyileştirilebilir. Yazma eğitiminde uygulamalar ise öğrencilerin yazdığı yazılı çalışmalardır. Araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım kâğıtları veri olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 10 haftalık bir süre içinde Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Yazma eğitimi üzerinde bilgi verildikten sonra yapılacak uygulama öğretmen adaylarına anlatılmıştır. 10 haftalık sürecin ilk haftasında öğretmen adaylarının yazma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu formda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Yazma becerisi sizin için ne ifade etmektedir? Yazma becerisinin sizin için ne ifade ettiğini bir metafor ile açıklayınız.
2. Yazmanın sizin hayatınızdaki yeri nedir? Yazma ihtiyaç mı, zorunluluk mudur?
3. Bugüne kadar yazma becerisiyle ilgili aldığınız eğitimler nelerdir? Açıklayınız.
4. Yazma eğitimi dersinden beklentileriniz nelerdir?
5. Yazma becerisiyle ilgili yazma kaygısı taşıyor musunuz? Nedenlerinizi açıklayınız.
6. Yazılarınızı herhangi bir ortamda paylaşıyor musunuz? Nedenlerinizi açıklayınız.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için form alan uzmanı üç öğretim üyesiyle paylaşılmış, öğretmen adaylarından birine de uygulanmış, alan uzmanının ve öğretme adayının görüşü doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri alındıktan sonra 8 hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinliklerin bir kısmı 2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen yazma yöntemlerinden seçilmiştir. Bunlar grupta yazma, duyulardan hareketle yazma, kavram havuzundan seçerek yazma ve eleştirel yazmadır. Diğer etkinlikler ise kahramanı noktalama işareti olan fabl ya da masal yazma, farklı kitap ya da masallardaki kahramanları yeniden kurgulayarak yazma, 20 yıl sonraki yaşamını yazma ve kendini bir nesne yerine koyarak yazma çalışmalarındır. Uygulamalar yapılırken öğretmen adaylarının çalışmayla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Grupla Yazma: Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplara hikâyeye başlayabilmeleri için birkaç cümle verilir. Öğrenciler bu cümleleri giriş cümlesi olarak kullanılır. Öğrencilere verilen 5 dakikalık sürenin sonunda, cümleleri yarım bile olsa yazmayı bırakıp yanındaki arkadaşının kâğıdını yazmaya başlar. Böylelikle her öğrenci arkadaşının hikâyesine katkıda bulunur. Son olarak yazılan yazılar, yazıyı ilk yazan öğrenciye ulaşır ve hikâyeye yarım sa o

öğrenci hikâyeyi sonlandırır. Grupça yazılan yazılar arasından beğenilenler seçilerek sınıfta paylaşılır.

Uygulama sırasında öğrencilere şu cümleler verilmiştir: “Kavurucu sığağa rağmen saatlerce oturdu. Ne yapacağını düşünüyor ama bir türlü karar veremiyordu. Gözü önünde duran pakete çarptı ve ...” Daha sonra öğrencilerden bu metni devam ettirmeleri istenmiştir. Her öğrenci 5 dakika yazıktan sonra kâğıdı yanındaki arkadaşına verip diğer arkadaşının yazısına devam etmiştir.

Kavram Havuzundan Seçerek Yazma: Kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bu kavramlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler bu kavramları kullanarak bir yazı yazarlar.

Uygulama sırasında öğrencilere “dur-, bahar, yol, kara, mahşer, 18, gurbet, genç, toprak, bat-, kulak ver-,” kelimeleri verilmiş ve bu kelimeleri kullanarak bir yazı yazmaları istenmiştir.

Eleştirel yazma: Öğrencilerin bir olaya tarafsız bakma, yorum yapma ve fikir belirtme becerisinin geliştirilmesi amacıyla sınıfta tartışılan bir konuyu öğrencilerin yazması istenir.

Uygulama sırasında öğretmen adaylarından “teknoloji ve eğitim” konusunu ele almaları istenmiştir.

Duyulardan Hareketle Yazma: Öğrencilerin bir ya da birden çok duyusunu harekete geçirecek görsel ya da müzik kullanılır ve öğrencilerin serbest tür ve konuda yazı yazmaları istenir. Uygulama sırasında öğretmen adaylarına bir video izletilmiştir. Videoda hareketli bir müzik ile şu resimler kullanılmıştır:



Şekil 2. Duyulardan hareketle yazma etkinliğinde kullanılan görseller

Kahramanı Noktalama İşaretleri Olan Fabl ya da Masal Yazma: Öğretmen adaylarından kahramanı noktalama işareti olan fabl ya da masal yazmaları istenmiştir.

Kitaplar Arası İletişim: Öğretmen adaylarından daha önce okudukları iki farklı kitaptaki karakterleri ya da olayları harmanlayarak yeni bir yazı yazmaları istenmiştir.

20 yıl Sonraki Yaşamım: Öğretmen adaylarına “20 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve bu konuyla ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir.

Kendini Bir Nesne Yerine Koyarak Yazma: Öğretmen adaylarından “Eğer ben ... olsaydım.” İfadesindeki boşluğu kendi hayal dünyalarına göre doldurmaları ve bir yazı yazmaları istenmiştir.

Bu uygulamalardan sonra öğretmen adaylarına tekrar görüşme formu uygulanmıştır. Bu formda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Yapılan uygulama süreci sonunda yazma eğitimine yönelik düşüncelerinizde bir değişim oldu mu?
2. Yapılan etkinliklerden en çok hangisini beğendiniz?

3. Yazma eğitiminin uygulamalı olarak işlenmesi yazma eğitimine yönelik tutumunuzda bir değişikliğe neden oldu mu?
4. Yazma becerisinde yazma etkinliklerinin yeri sizce nedir?
5. Bu süreçte yazma becerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz?

Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü oluşturulmuştur. Bu günlüklerde 10 haftalık süreç boyunca araştırmacının her hafta yaptığı gözlemler ve görüşleri yer almaktadır.

Araştırmada diğer veri ise öğrenci yazılı anlatım kâğıtlarıdır. Bu kâğıtlar da 8 haftada uygulanan etkinliklerdir. Yazılı anlatım kâğıtları 2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Balcı (2011), içerik analizini insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada, elde edilen veriler sınıflandırılarak aralarındaki ilişkilere göre kategorilendirilmiştir. Oluşan kategorilere ilişkin veriler doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır. Öğretmen eğitiminde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada toplanan veriler, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Görüşmeler, günlükler ve yazılı anlatımlardan elde edilen veriler sınıflandırılmış ve kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak, alt problemler çerçevesinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması amacıyla verilerin toplanmasında nesnel olunmasına araştırmacı tarafından dikkat edilmiş, araştırma grubundaki öğretmen adaylarıyla uzun süreli etkileşim kurulmuş, olaylar öğretmen adaylarının bakış açılarıyla incelenmeye

çalışılmış, veriler toplanırken birden çok veri toplama aracı kullanılarak veri toplama sürecine çeşitlilik kazandırılmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinin sonunda elde ettiği verileri katılımcılara özetlemiş, katılımcılardan bu verilerin doğru olup olmadığına dair katılımcı teyidi almıştır. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla katılımcılardan elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.



Bölüm III: Bulgular

Bu bölümde; çeşitli şekillerde toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak sunulmuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanacak yazma eğitimi süreci başlamadan önce öğretmen adaylarının yazma eğitimine yönelik düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla görüşme formu uygulanmıştır. Bu form sonucunda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Oluşturduğu Metaforlar

Bu bölümde öğretmen adaylarının yazma eğitimine yönelik oluşturdukları metaforlara ve gerekçelerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Metafor Kategorileri	F	K	E
Yaşam için zorunlu olan durumlar	3	1	2
Rahatlama aracı	2	1	1
Sürekliliği olan durumlar	3	2	1
Zamanla oluşan durumlar	4	3	1
Diğer	3	2	1
Toplam	15	9	6

Tablo 5'te görüldüğü gibi Türkçe öğretmen adayları yazma eğitimine yönelik beş farklı kategoride metafor üretmişlerdir. Bunlar yaşam için zorunlu olan durumlar, rahatlama aracı olarak yazma eğitimi, sürekliliği olan durumlar, zamanla oluşan durumlar ve bu dört kategoriden herhangi birine uymayan ve diğer olarak adlandırılan metaforlardır.

Tablo 6

Yaşam İçin Zorunlu Durumlar Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	F	K	E
Yemek, içmek	1	0	1
Nefes	2	1	1
Toplam	3	1	2

Tablo 6’da görüldüğü gibi yazmayı yaşam için zorunlu bir durum kategorisinde yemek içmek ve nefes metaforları yer almaktadır. Bu kategoride metafor üreten katılımcılar 2 erkek, 1 kız olmak üzere 3 kişidir.

Ek-2 kodlu katılımcı yemek, içmek metaforu için *“Yazma becerisi yemek içmek gibi bir zorunluluktur. İnsanlar nasıl yiyip içmeden yaşayamazsa yazmadan da iletişim kurmakta zorluk çeker. İletişimse hayatımızın gerçeğidir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini aktarmak için yazmak zorundadır. Bunun için yazma becerisi yemek- içmek gibi hayati bir ihtiyaçtır.”* demiştir.

Tablo 7

Rahatlama Aracı Kategorisindeki Metaforlar

Metafor	F	K	E
Psikoterapi	1	0	1
Nehir	1	1	0
Toplam	2	1	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi rahatlamak için yazdığını düşünen 2 katılımcı bulunmaktadır. Bunlardan EK-1 kodlu katılımcı yazmayı psikoterapiye benzetirken KK-1 kodlu katılımcı yazma için *“Yazmak bir nehre benzer. Tıpkı nehir gibi biz yazdıkça içimizdeki dertler, sorunlar bir bir akıp gider.”* ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 8

Sürekliği Olan Durumlar Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	F	K	E
Mevsim	1	1	0
Domino taşı	1	0	1
Çikolatalı yaş pasta	1	1	0
Toplam	3	2	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi yazma eğitimini sürekliği olan durumlar kategorisinde ifade eden 2 kız, 1 erkek katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar mevsim, domino taşı ve çikolatalı yaş pasta metaforudur.

Mevsim metaforunu KK-3 kodlu katılımcı *“Yazma becerisi mevsimler gibidir. Bazen bahar olur yazma eylemimiz. Yazdıklarımızda bahar gibi çiçekler açar, her kelitemiz yeşerir, benzetmelerimiz sular gibi çağlar. Hatta öyle anlar gelir ki bir bakmışız yazdıklarımız uzun yaz akşamlarında güneşin doğuşunu izlerken aldığımız keyfin daha fazlasını verir bize. Duygularımızı, düşüncelerimizi, hayallerimizi belki bir kuşu anlatmak için o güzelim yaz mevsiminin sıcaklığı sarar kalemimizi. Ve kağıda her dokunuşumuzda usul usul serinleriz. Kimi zaman da hüzünleniriz. Bir ağaç altında tabiatın eşsiz sesini dinlemek isteriz. Böyle yaparak aslında kendimizi dinleriz belki. O zaman da kalemimizden sonbahar yaprakları dökülür. Bazen de soba başında kestane pişirirken çayın deminde kar kokusu alırız. Bak şimdi de kışı yazdı kalemimiz. Yazmak... hep sürecek ve hep yinelenecek. Bazen yaprak dökerek bazen çiçek açarak ama hiç bitmeyecek.”* şeklinde açıklamıştır.

Tablo 9

Zamanla Oluşan Durumlar Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Metafor	F	K	E
Toprağa tohum ekmek	1	1	0
Konuşmayı öğrenmek	1	1	0
Örgü örmek	1	1	0
İnşaat	1	0	1
Toplam	4	3	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi zamanla oluşan durumlar kategorisinde toprağa tohum ekmek, konuşmayı öğrenmek, örgü örmek ve inşaat metaforu olmak üzere toplam 4 metafor bulunmaktadır. Bu kategoride 3 kız, 1 erkek katılımcı metafor üretmiştir.

Örgü örmek metaforu için KK-7 kodlu katılımcı “*Yazma becerisi örgü örmeye benzer. Örgü örmek için daha önceden birkaç alıştırma yapmış olmamız gerekir. Doğru yanlış, eğri büğrü patikler ortaya çıkarmamız lazımdır. Örgüyü öğrendikten sonra da istediğimiz desende, renkte işler ortaya çıkar. Yazı da buna benzer. Başlangıçta çok da güzel olmayan metinlerimiz, hikâyelerimiz, denemelerimiz kendimizi geliştirdikçe başkalarının da onu okurken haz alacağı duruma gelecektir.*” demiştir.

Tablo 10

Diğer Kategorisindeki Metaforlar

Metafor	F	K	E
Ayna	1	1	0
Sanat	1	1	0
Özgürlük	1	0	1
Toplam	3	2	1

Tablo 10’da görüldüğü gibi diğer kategorisinde ayna, sanat ve özgürlük metaforları yer almaktadır. Bu metaforlar için ortak bir kategori bulunamadığı için diğer başlığı altında ayrılmıştır. Bu kategoride metafor üreten katılımcıların 2’si kız, 1’i erkektir.

KK-8 kodlu katılımcı ayna metaforu ile ilgili düşüncelerini “*Yazma becerisi duyguları, düşünceleri, psikolojiyi ifade etmesi bakımından önemlidir. Benim için psikolojik olarak duyguların dökülme anıdır. İçsel olarak yaşadıklarımızı, çevrede gördüklerimizi ya unutmamak ya da hatırdakalması amacıyla yazarız, bir ihtiyaçtır. Söz uçar yazı kalırdan da yola çıkarak yazdıklarımız bir yansımasıdır hayatın, duyguların, kendimizin. Yazma becerisi ayna gibidir, aynaya benzer çünkü yukarıda da belirttiğim gibi yaşanan olayların, duyguları, psikolojinin, iletişimin bir yansımasıdır. İhtiyacın kağıda geçmiş halidir.*” şeklinde açıklamıştır.

Türkçe Öğretmeni Adayları İçin Yazma Bir İhtiyaç Mıdır, Zorunluluk Mudur?

Süreç öncesi öğretmen adaylarının yazma eğitime bakışının belirlenmesi için öğretmen adaylarına yazma eğitiminin ihtiyaç mı yoksa zorunluluk mu olduğu soruldu. Bu bölümde öğretmen adaylarının verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 11

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimi Üzerine Görüşleri

	F	K	E
İhtiyaç	12	7	5
Zorunluluk	0	0	0
İkisi de	3	2	1
İkisi de değil	0	0	0
Toplam	15	9	6

Tablo 11’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adayları yazma eğitimini genellikle ihtiyaç olarak görmektedir. Yazmayı zorunluluk olarak gören öğretmen adayı

bulunmamaktadır. 15 öğretmen adayından sadece 3'ü yazmayı hem zorunluluk hem ihtiyaç olarak görmektedir.

Yazma becerisinin ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildiren EK-3 kodlu katılımcı yazma eğitimi için “Yazmanın benim hayatımdaki yeri farklıdır. Yazmak benim için bir ihtiyaçtır. Her günümü bir dost bildiğim günlüğüme anlatmak için yazma becerisini kullanırım. Yazma becerisi bir zorunluluk olarak görülmemelidir. Dediğim gibi yazma becerisi bir nefes gibidir ve yaşamak için en temel şeyimiz nefes almaktır.” demiştir.

Yazma becerisinin hem ihtiyaç hem zorunluluk olduğunu belirten KK-4 kodlu katılımcı yazma becerisi için “Yazmak klasik ödevler neticesinde zorunlulukken, günlük hayatımda bir ihtiyaç bir hazzır. Kimi zaman dilim yorulur, anlamaz gönlümü kimse o zaman bana yoldaş olur kalemim. “ demiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimiyle İlgili Aldıkları Eğitimler

Türkçe öğretmeni adaylarına yazma eğitimiyle ilgili aldıkları eğitimler sorulmuş ve cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisiyle İlgili Aldıkları Eğitimler

	F	K	E
Herhangi bir eğitim almadım.	4	2	2
İlkokul-lisede kompozisyon yazdım.	5	5	0
Yazılı Anlatım dersini aldım.	6	2	4
Yazma için kendi isteğimle eğitim aldım.	0	0	0
Toplam	15	9	6

Tablo 12’de de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimine yönelik aldıkları eğitimler ilkökul-lisede kompozisyon yazma ve üniversitede Yazılı Anlatım dersidir. Bunların dışında kendi isteğiyle yazma için eğitim alan aday bulunmamaktadır.

Yazma becerisiyle ilgili aldığı eğitim hakkında KK-6 kodlu katılımcı düşüncelerini “Yazma ile ilgili alınan eğitim, maalesef ki teoriden öteye geçemedi. Zaten farklı türlerde yazma ile ancak lise 3’te karşılaşabildim. Hep bir şeyler kaleme alırdım. Ancak bunları hocalarıma gösterdiğimde sadece bir “Aferin” ile kaldı. Yanlışlarımı gösterecek bir kılavuz bulamadım. “ şeklinde açıklamıştır.

Yazma becerisiyle ilgili aldığı eğitimi EK-4 kodlu katılımcı şu şekilde açıklamaktadır: “Yazma becerisiyle ilgili herhangi bir eğitim almadım. Öğrenim hayatım boyunca öğrendiğim ve edindiğim bilgiler ışığında yazma etkinliklerini sürdürmekteyim. Ödevler ve zorunluluklar dışında kendi isteğimle birkaç yazma dışında yazmadım. Bu konuyla ilgili belli bir eğitim almadığım için yazma etkinliklerine katılmaktan kaçındım. Ancak birkaç aydır yazma çalışmalarında bulunuyorum ve bunları ilerletmeyi düşünüyorum.”

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersinden Beklentileri

Türkçe öğretmeni adaylarına yazma eğitimi dersinden beklentileri sorulmuş ve cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 13

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersinden Beklentileri

	F	K	E
Yazmayı öğrenmek	4	2	2
Yazmayı öğretmeyi öğrenmek	4	3	1
Yazmayı öğrenmek ve öğretmeyi öğrenmek	2	2	0
Teknik öğrenmek	2	0	2
Uygulama yapmak	3	2	0
Toplam	15	9	6

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yazma eğitimi dersinden beklentileri birbirinden farklıdır. 4 aday yazmayı öğrenmeyi, 4 aday yazmayı öğretmeyi öğrenmeyi, 2

aday hem yazmayı öğrenmeyi hem de öğretmeyi öğrenmeyi, 2 aday teknik öğrenmeyi, 3 aday uygulama yapmayı istemektedir.

KK-9 kodlu katılımcı yazma dersinden beklentilerini “*Bu dersten en büyük beklentim öğrencilere yazma becerisini nasıl kazandırmamız gerektiğini öğrenmek.*” Şeklinde açıklamıştır.

Yazma eğitimi dersinde yazmayı öğrenmek istediğinin belirten EK-2 kodlu katılımcı beklentisini “*Planlı ve akıcı olarak nasıl yazmalıyız, duygu ve düşüncelerimizi en iyi şekilde nasıl yazıya aktarabiliriz, nitelikli yazı nasıl olmalıdır gibi şeyler.*” şeklinde açıklamıştır.

EK-4 kodlu katılımcı “*Bu dersten beklentim daha nitelikli yazılar yazmaya başlamak için gereken teknikleri ve incelikleri (varsa) öğrenmek istiyorum. Bu öğrendiklerim doğrultusunda yazma çalışmalarımı daha keyifli ve zevkli hale getirmek istiyorum.*” diyerek beklentisini açıklamıştır.

KK-4 kodlu katılımcının düşünceleri ise “*Teorikten ziyade pratik yapılsın. Öğrencilerimize nasıl yol gösterebiliriz, bu konuda onun hakkında bilgi verilsin.*” şeklindedir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygısı

Türkçe öğretmeni adaylarına yazma kaygısı taşıyıp taşımadıkları sorulmuş ve adayların cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları

Yazma kaygısı	F	K	E
Taşıyorum	4	3	1
Taşımıyorum	10	6	4
Kısmen taşıyorum	1	0	1
Toplam	15	9	6

Tablo 14’te görüldüğü gibi 15 Türkçe öğretmeni adayından 10 kişi yazma kaygısı taşımazken 1kişi kısmen taşımaktadır. 4 kişi ise yazma kaygısı taşıdığını ifade etmektedir.

EK-1 kodlu katılımcı “*Yazma kaygısı yaşamıyorum. Çünkü yazmak benim için bir zorunluluk değil. Yazmak benim için bir rahatlama yoludur. Kendimi yazmaya verdiğim yazma ruhuna girdiğim zaman rahat bir şekilde yazma eğilimi gösteriyorum.* “ şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Yazma kaygısı yaşadığını belirten KK-5 kodlu katılımcı “*Yazı yazarken kaygılanıyorum. Çünkü yazdıklarımın yeterince iyi olmadığını düşünüyorum ve bu kaygıyla düşüncelerimi rahat ve açık biçimde yazamıyorum.* “şeklinde açıklamıştır.

Kısmen yazma kaygısı yaşadığını belirten EK-2 kodlu katılımcı bu kaygıyı eğitim almamasına bağlamış ve “*Kısmen taşıyorum. Çünkü daha öncesinde yazma eğitimiyle ilgili eğitim almadım.*” demiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıklarını Paylaşma Durumu

Türkçe öğretmeni adaylarına yazdıklarını paylaşıp paylaşmadıkları sorulmuş ve adayların cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 15

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıklarını Paylaşma Durumu

	F	K	E
Paylaşıyorum	4	2	2
Paylaşmıyorum	7	5	2
Bazen paylaşıyorum	4	2	2
Toplam	15	9	6

Tablo 15’te görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları yazıları paylaşma durumu değişkenlik göstermektedir. 15 katılımcıdan 4’ü yazdıkları yazıları paylaşırken 7’si paylaşmadığını belirtmiş, 4’ü ise bazen paylaşır bazen paylaşmadığını söylemiştir.

Uygulama öncesinde araştırmacı günlüğünde “Öğrencilerin yazma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla onlara bazı sorular sordum. Bu sorular neticesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazmayı sevdiğini, sevmeyenlerin bile öğretmen olacakları için yazma üzerine teknikleri öğrenip kendilerini geliştirmek istediklerini öğrendim. Öğrenciler genellikle belirli bir süre verilip yazı yazılması istenildiğinde yazma kaygısı taşıyorlar. Bunun haricinde kendilerini ifade edemediklerini düşünen öğrenciler kaygılanıyor. Öğrencilerden çoğu ders haricinde yazmıyor, yazanlar ise bu yazdıklarını paylaşmak istemiyorlar. Çünkü yazılarını paylaşacak kadar iyi bulmuyorlar. Öğrencilerin hemen hepsi lisans 1. sınıfa kadar yazma becerisi üzerine özel bir eğitim almamış. Lisans 1. sınıfta Yazılı Anlatım I dersi kapsamında aldıkları eğitimin kendilerine faydalı olduğunu belirtip bu dersten de kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmasını bekliyorlar.” yazmaktadır.

Çalışmaya katılan 15 Türkçe öğretmeni adayları ile 10 hafta boyunca yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış ve süreç sonunda adayların düşüncelerindeki değişimi belirlemek amacıyla görüşme formu uygulanmıştır. Form sonucu elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Düşüncelerindeki Değişiklik

Türkçe Öğretmeni adaylarına yapılan uygulamaların yazma eğitimine yönelik düşüncelerinde bir değişiklik olmasına sebep olup olmadığı sorulmuş ve adayların cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimine Yönelik Düşüncelerindeki Değişiklik

	F	K	E
Değişiklik oldu.	11	6	5
Değişiklik olmadı.	4	3	1
Toplam	15	9	6

Tablo 16’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan 15 öğretmen adayından 11’inin yazma eğitimine yönelik düşüncelerinde değişiklik olurken 4 adayın düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Bu konudaki görüşlerini EK-4 kodlu katılımcı şu şekilde açıklamıştır: “Yazmaya daha eğilimli hale gelerek güvenimi toparladım. Daha sık ve –kendime göre- daha düzenli yazma çalışmaları yapmaya başladım. Farklı yazma çalışmalarından ve tekniklerinden yararlandığımız için daha nitelikli yazmaya başladım. Değerlendirme formları ile de gerek kendimin gerekse çevremdekilerin düzeylerini gördüm ve bun göre davrandım.”

Yazma ile ilgili düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirten KK-4 kodlu katılımcı bu konudaki görüşlerini “*Hayır olmadı. Yazma biraz yetenek işidir. Bu düşüncem aynı devam ediyor. Fakat geliştirilebilir bir yetenek. Değişik türlerde yazdığımız metinler bunun gelişmesi için uygun ortam oluşturdu.*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen Adayları Tarafından En Çok Beğenilen Etkinlikler

Türkçe öğretmeni adaylarına uygulama boyunca en çok hangi etkinliği beğendikleri sorulmuş ve adayların cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Adayları Tarafından En Çok Beğenilen Etkinlikler

Etkinlik	F	K	E
Duyulardan hareketle yazma	5	2	3
Ben ... olsaydım	1	0	1
Kitaplar arası iletişim	4	3	1
Noktalama işaretleri	1	0	1
Kavram havuzu	1	1	0
Grupla yazma	3	3	0
Toplam	15	9	6

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmen adayları yapılan etkinliklerden en çok duylardan hareketle yazmayı beğenmişlerdir. Duylardan hareketle yazma etkinliği MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan bir yazma yöntemidir (2006). Bu yöntemde öğrencilere bazı görseller ve müzik verilir. Görsel ve müziğin bireyde yarattığı etkiden hareketle yazı yazmaları istenir.

Duylardan hareketle yazma yöntemiyle ilgili olarak EK-1 kodlu katılımcı “*Görseller ve fon müziği vardı en çok o etkinliği beğendim çünkü duyguya daha çok hitap ediyordu ve somut, fon müziği ve görsellerin olması yazmayı kolaylaştırdı. Kendimi daha çok yazıya verdim ve duyguya daha kolay girdim.*” Diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının beğendikleri diğer bir etkinlik ise kitaplar arası iletişim etkinliği olmuştur. Bu etkinlikte öğretmen adaylarından daha önce okudukları bir kitap, izledikleri film ya da dinledikleri masallardan farklı karakterleri farklı bir yazıda buluşturmaları istenmiştir.

Kitaplar arası iletişim etkinliği için EK-3 kodlu katılımcı “*Kitaplar arası etkileşim etkinliğini beğenmişim. Farklı düşünme yetisini geliştirdiğini düşünüyorum. Farklı karakterleri tek bir hikâyede toplamak hayal gücümüzü geliştiren eğlenceli bir yazma çalışması oldu.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarına yapılan uygulamanın yazmaya yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı sorulmuş ve adayların cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 18

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

Tutum Değişikliği	F	K	E
Olumlu	12	8	4
Olumsuz	3	1	2
Toplam	15	9	6

Tablo 18'e göre yaratıcı yazma etkinlikleri çalışmaya katılan 15 adaydan 12'sinde olumlu tutum değişikliğine sebep olurken 3 aday üzerinde olumsuz tutum değişikliğine neden olmuştur.

Olumlu tutum geliştirdiğini belirten EK-6 kodlu aday yapılan uygulamayla ilgili *“Yazmaya olan merakımı artırdığını söyleyebilirim. Bu dersin uygulamalı olması etkinliklere bakış açımı değiştirdi.”* demiştir.

Olumsuz tutum geliştirdiğini belirten EK-5 kodlu aday ise bunun nedenini şu şekilde açıklamıştır: *“Kısa sürede bizden bekleneni veremeyişimiz, yazma eğitiminin zoraki yaptırılması, insanları soğutabileceği düşüncesine kapılmamı sağladı.”*

3.10. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisine Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarına yapılan uygulamanın yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki görüşleri sorulmuş ve öğretmen adaylarının cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 19

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Becerisine Etkisi

	F	K	E
Gelişti	13	8	5
Gelişmedi	2	1	1
Toplam	15	9	6

Tablo 19'a göre çalışmaya katılan 15 öğretmen adayından 13'ü yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirdiğini düşünürken 2 aday yaratıcı yazma etkinlikleriyle yazma becerisinde herhangi bir değişikliğin olmadığı belirtmiştir.

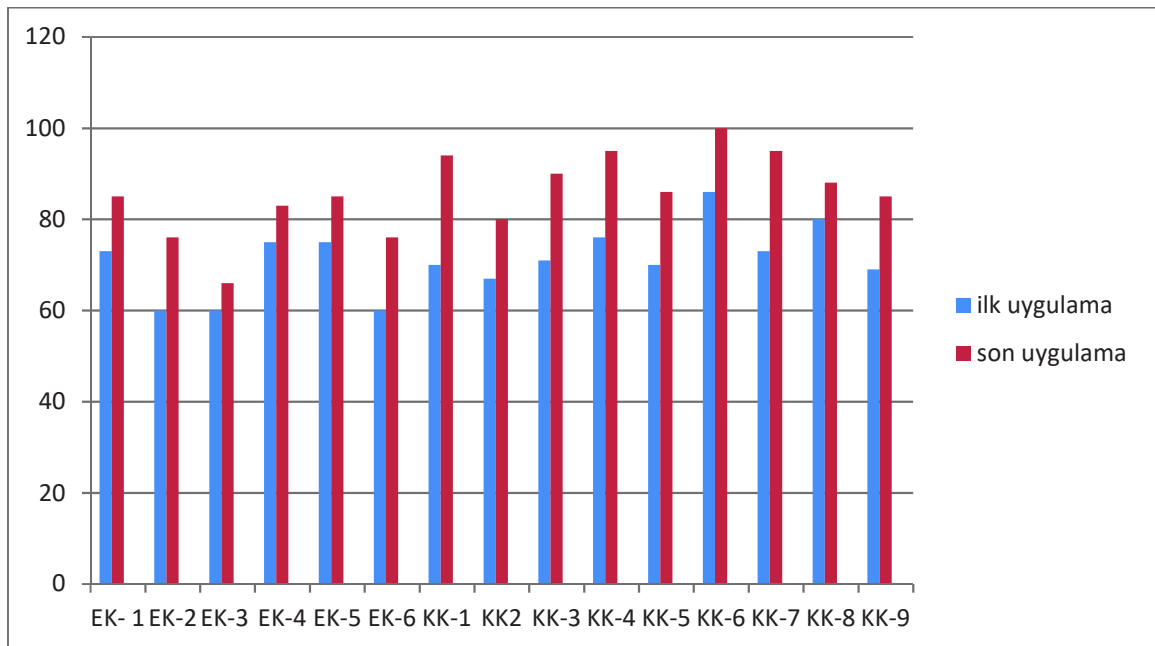
Yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma becerisinin geliştiğini düşünen EK-1 kodlu katılımcı *“Yazma eğitimi dersi boyunca yaptığımız etkinlikler sürecinde kendimi geliştirme açısından faydalı olduğunu ve kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Çünkü her etkinliğin kazanımları var ve bu kazanımlar doğrultusunda kendimi geliştirmeye çalıştım. Bu konuda daha ne kadar verimli çalışma yapılırsa o kadar karşılığı alınır.”* demiştir.

KK-1 kodlu katılımcı ise yazma becerisinin gelişmediğini düşündüğünü söylemiştir ve düşüncelerini “*Yazma becerimin çok fazla geliştiğini düşünmüyorum. Çünkü içimden geldiği an güzel yazabildiğim kanısındayım. Ayrıca insanın (yani en azından benim için öyle) yaşadıklarının yazma üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Uzun zamandır yazmıyorum denebilir. Kimisi yazdıkça rahatladığını ifade eder. Ben de ise durum tam tersi yazdıkça daha çok büyüyor içimdekiler...*” şeklinde ifade etmiştir.

Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Sonucunda Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Kâğıtlarında Görülen Değişiklikler

Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise öğretmen adaylarının yazılı anlatım kâğıtlarıdır. Uygulama boyunca öğretmen adaylarının yazdıkları yazılardan oluşan bu kâğıtlar 2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” temel alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bazı çalışmalarda akran değerlendirme formundan da yararlanılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma etkinlikleri süresince yazılı anlatım kâğıtlarında görülen değişiklikler yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının ilk uygulama ve son uygulama yazılı anlatım puanları

Şekil 3'te görüldüğü gibi ilk uygulama ve son uygulama puanlarına bakıldığında öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yazma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarına sırasıyla grupta yazma, kavram havuzundan seçerek yazma, eleştirel yazma, duyulardan hareketle yazma, kahramanı noktalama işareti olan bir yazı yazma, kitaplar arası iletişim, 20 yıl sonraya mektup ve ben ... olsaydım etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğretmen adayları her bir etkinlik için öğrenci günlüğü tutarken araştırmacı da etkinlikle ilgili bir araştırmacı günlüğü oluşturmuştur.

Grupla yazma etkinliği için araştırmacı günlüğünde *“Grupla yazma etkinliğinde zorlayıcı unsur olarak “kavurucu sıcak” ve merak unsuru olarak “paket” seçtim. Paketin özellikleri hakkında bilgi vermedim. Genellikle metinler yazılırken ilk turda kimse kişiyi ve paketin ne olduğunu açıklamadı. Pakete dair ayrıntı verildikten sonra kişi ortaya çıktı ya da kişiyi belirleyen paketin içindeki oldu. Örneğin alışveriş yapmayı seven bir kadın, aldatılmış bir kadın, hediye alan bir arkadaş vb. Bazılarının kurgusu bir film senaryosuyken bazılarınınki bir rüyaydı. Hatta günümüzün popüler şarkılarını hikâyeye çevirenler de vardı. Ders sonunda öğrenciler eğlendiklerini ifade edip uygulamayla ilgili daha fazla bilgi edinmek istediler. Öğretmen olduğunda bu etkinliği yapacaklarını belirttiler.”* ifadeleri yer almaktadır.

Aynı etkinlik için öğrenci günlüğünde ise KK-9 kodlu katılımcı *“Güzel bir yazma süreciydi. Hikâyenin sonunu farklı düşünürken bambaşka bir hal aldı. Diğer yazıların da devamının nasıl sürdürülebileceğini düşündürmesi açısından güzeldi.”* ifadelerine yer vermiştir.

Öğretmen adaylarının yazılı anlatım kâğıtları haftalık olarak araştırmacı ve dersin öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve öğretmen adaylarına gerekli dönütler verilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları incelendiğinde ilk haftalarda kâğıt düzenine dikkat etmezken zamanla kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmaya başlandığı görülmüştür.

İlk haftalarda yazılara başlık koyulmazken 3. haftadan itibaren yazıların çoğunda konuyla ilgili bir başlığın yer aldığı görülmüştür. Yine başlıkların niteliği de haftadan haftaya değişmiş, konuyu başlık olarak kullanma durumu zamanla yerini özgün başlıklara bırakmıştır. Başlarda yazılara “Teknoloji ve Eğitim”, “Teknoloji ve Eğitim İlişkisi”, “Eğitimde Teknolojinin Önemi” gibi konuyu yansıtan başlıklar koyulurken ilerleyen haftalarda “Gök Mavisi Umut”, “Beş Kardeşler”, “Eskimeyen Öğretmen”, “Pamuktan Bir Kül” gibi başlıklar koyulmaya başlanmıştır.

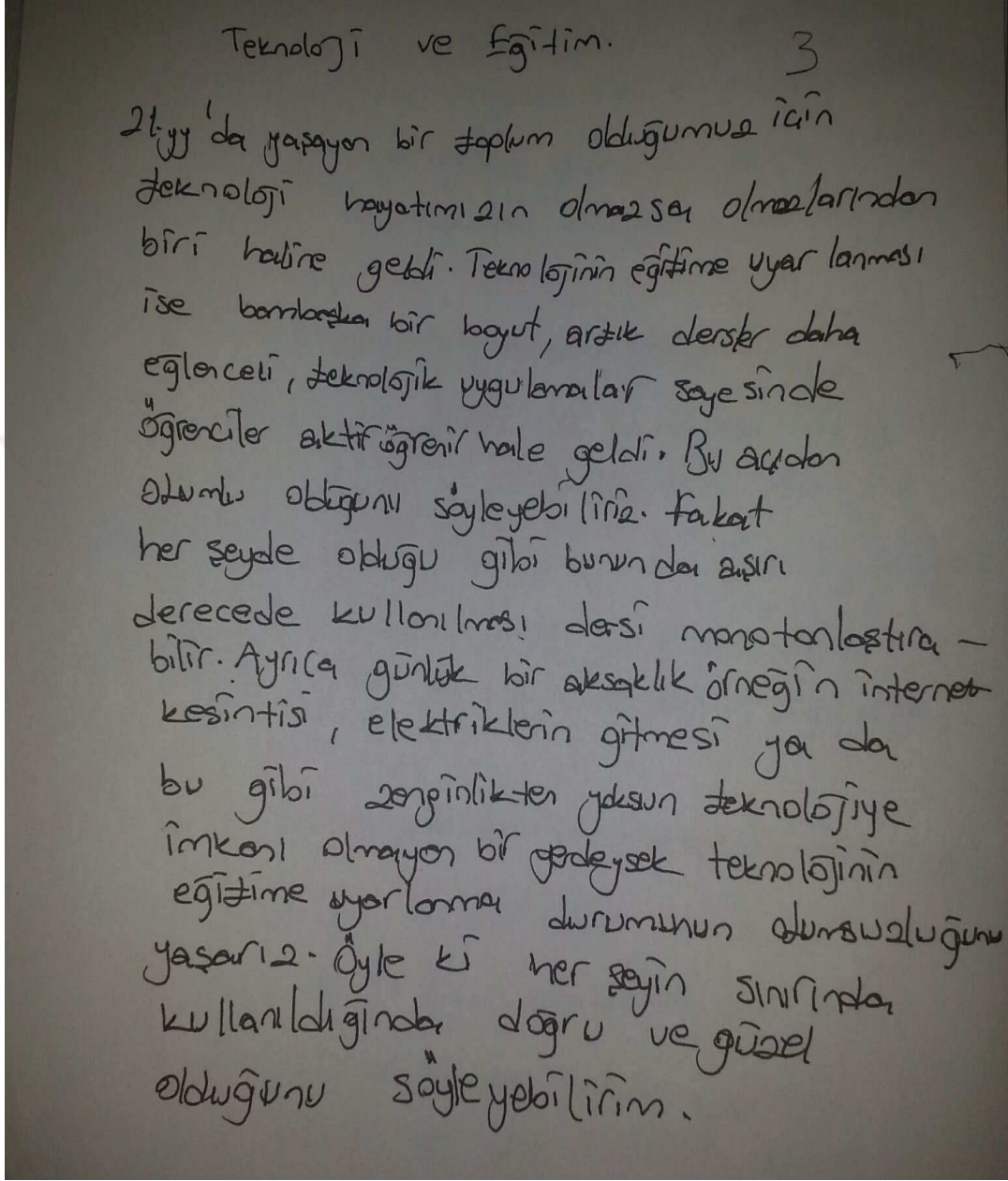
İlk haftalarda yazılardan giriş, gelişme ve sonuç bölümüne yer verilmediği ve yazıların tek paragraftan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca yazılan yazılar çok genel yazılmakta ve düşünceler açıklanmamaktadır. Paragraflara ayrılan yazılarda ise bir paragrafta konunun farklı yönlerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına gerekli hatırlatmalar yapıldıktan sonra her bir paragrafta konunun ayrı bir yönünün incelendiği ve paragraf girişlerinde “Bu açıdan, mesela” gibi diğer cümleyle bağlantılı ifadelerin kullanımının azaldığı görülmüştür.

Öğretmen adayları sayfa düzeninin yanında yazım ve noktalamaya da dikkat etmeye başlamış ve ifadelerinde daha özgün söyleyişlere yer vermeye başlamışlardır. Aşağıda öğretmen adaylarının yazılı anlatım kâğıtlarından bazı örneklerle yer verilmiştir.

Kavurucu sığaya röpnen saatlerce oturdu. Ne yapacağını düşünüyör ona bir türlü karar veremiyordu. Gözü önünde duran pakete sarptı ve birden açmaya karar verdi. Bu yaptırım doğru mu acaba diye de düşünmeden edemedi. Çünkü paketin üzerinde herhangi bir isim yazmıyordu. Güzelce süslenmiş bu airin paketi notikçe açmaya başladı. Paket içerisinde bir başka paket çıkıyor, gittikçe heyecanlanıyordu. En sonunda paketin içerisinde katlanmış bir kağıt parçası çıktı. Merak gittikçe artıyordu. Bir hisimla kağıdı alıp okumaya başladı. Kağıttaki satırları okudukca dehşete düşüyordu. Kalp atışlarını geçenlerin duyabileceğini bile düşünüydü. Bu kız kadesine gelen bir mektuptu. Bir kız arkadaş yazmıştı. Yardım istiyordu kadesinden. Belli ki kimse mektup olduğunu anlamasın diye de kutu kize kutu koyarak yollamıştı. Mektupta evde siddet gördüğünü, kaçıp gitmek istediğini yazmıştı ona kizacasız bunu nasıl yapacağını bilemiyordu. Derhal kadesini yanına çağırıp mektubunu okuduğu için özür dileyerek başladı ise ne yazırları onun da okumasını istedi. Kız kadesi mektubu bir yandan okuyar bir yandan da ağlıyordu. 'Acaba ne hissediyor?' diye düşünürken 'Ben nasıl olur da bunu öğrenim?' diye gözlemlerinden atan demeler bir bir mektubun üzerine düşüyordu. Zeynep ile jordanıyeli uzun zaman olmuştu. Ne zaman onu görürse yo bir işi vardı, yo da bir misafirleri. Daha önce babasının ona sıcak davranmadığını, çok sınırlı, asabi bir adam olduğunu duymuştu. Ona davranışlarının bu kadar çaresiz kalabileceğini aklının ucundan bile geçmemişti. Hemen anne ve babasına anlattı durumu. Onlar da bu olan bitene çok şaşırıyorlardı. Biran önce harekete geçmek lazım. Çünkü arkadaşları burulardan kaçıp gitmeyi bile jöze almıştı. Belki de daha kötü'sünü...

Şekil 4. KK-9 kodlu katılımcının 1. etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı

Şekil 4'te görüldüğü üzere ilk etkinlikte öğretmen adayları sayfa düzenine dikkat etmemekte, yazısını paragraflara ayırmamakta ve yazısına herhangi bir başlık koymamaktadır.



Şekil 5. KK-2 kodlu katılımcının 2. etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı

Şekil 5'te görüldüğü üzere öğretmen adayı yazısını ve başlığını genel olarak yazmaktadır. Yazıyı paragraflara ayırmadığı gibi yazım ve noktalama hataları da bulunmaktadır.

BİR HEDİYE...

Bugün 27 Ağustos 2037 Kızımın göz yaşları ile uyandım. Kim bilir yine hangi sebepten ağlıyor. Keske geri dönüp ona kendi gençliğini gösterebilseydim. Ancak ne mümkün ki olmuyor. Teknolojinin o kadar gelişmiş olması hiçbir şeye fayda etmiyor. Artık eskisi gibi kahvaltılı kırk yıla bir oluyor. Ne de çok özledim o kahvaltıları...

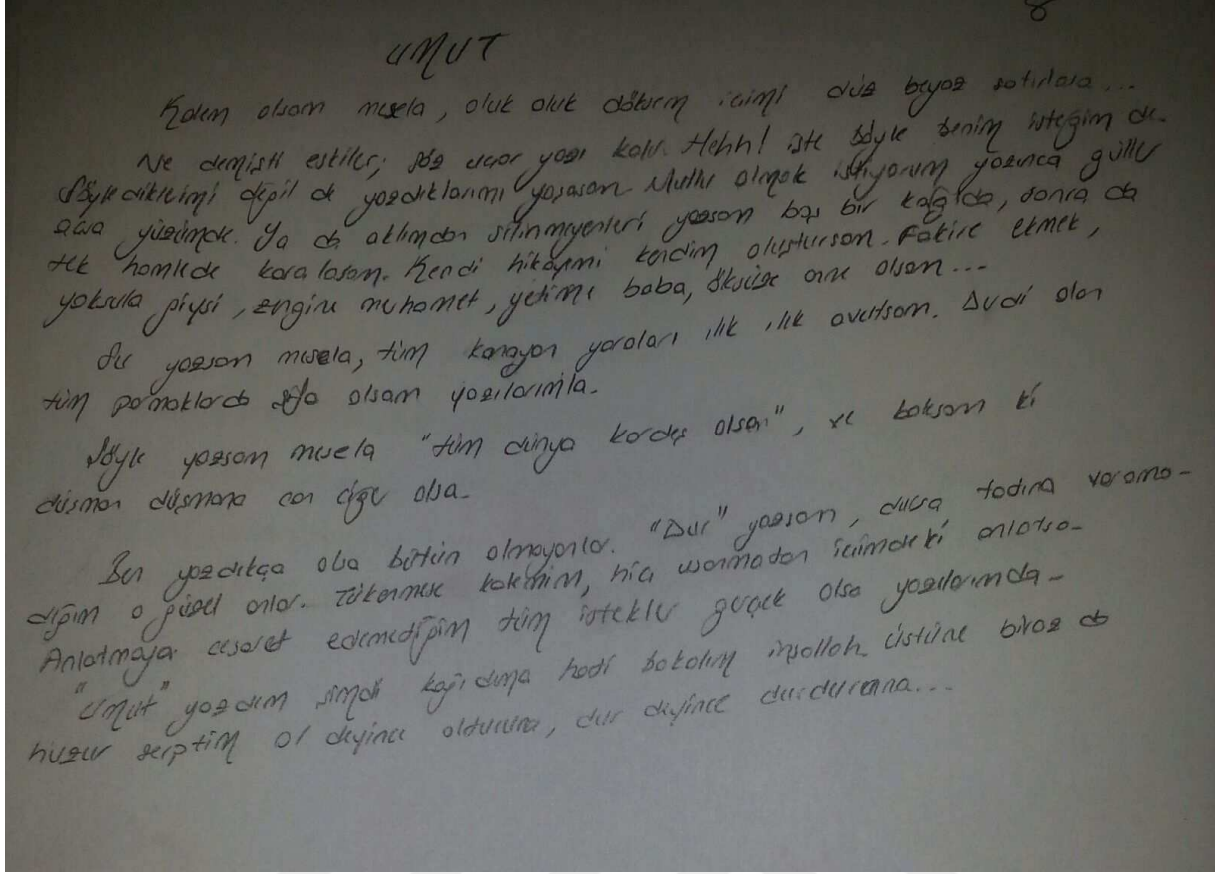
Kalkıp kızımın odasına gidiyorum. Bir bilgisayar sitesi anında bana bakıp çekiniyor hem de sanki çemkirircesine susuyor. Baktığımda gençliğimde kullandığımız siteleri tek bir yerde toplamış bir site görüyorum. 20'li yaşlarımda çok sık kullandığım Instagram hesabımı bulmuş kızım. Ağlama nedeni ise benim o yaşlarda çok mutlu olmam ve onun şu an çok mutsuz olmasıymış. Benimle arkadaş olmak istemiş vs vs. Gülüyorum, fikri hoşuma geliyor zaten ben hep gülerim. İlk ^{uyandırdığım zaman} öğle öğle ^{uyandırdığım zaman} keşke gençliğimi gösterebilseydim demistim, meğer bu o kadar iyi bir fikir değilmiş. Ah biz anneler hiç kızımız, kızlarımız gibi düşünemeyecek miyiz?

Hazırlanıp ofise gidiyorum. Artık dersler tamamen bir camın ardındadır. Bu süreç kimi zaman hoşuma geliyor kimi zaman sevmiyorum. Oysa benim hayalim öğrencinin basını okşamaktır. Ama öğrenci anlamadığı zaman durdurup geri sorabilir bu da güzel. Ama benim yine de hayalindeki iş camın ardında ekrana ders anlatmak değil.

Eve dönüyorum, kızım dersini dinlemiş, hatta benim zorlanımları verdiğim teknolojik olmayan kitabı okuyor. Süprizi varmış bana, neden alıyorum, nedenini sorarı öğreniyorum. Bana özel kitap bulmuş. O kadar basit ama bir o kadar da değerli. Teknolojinin hakim olmadığı tek yer kalmayan şu dünyada, bence eskileri hatırlatan bir hediye. Instagramdan ağaçum günü fotoğrafımı gören ve kutlayan kızma teşekkürler.

Şekil 6. KK-6 kodlu katılımcının 7. etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı

Şekil 6 öğretmen adaylarının uygulama sonuna doğru yazılarına özgün başlıklar koyup yazının şekil özelliklerine dikkat ettiğini göstermektedir.



Şekil 7. KK-4 kodlu katılımcının son etkinliğe ait yazılı anlatım kâğıdı

Şekil 7’de öğretmen adaylarının uygulama sonunda yazılarında şekil özelliklerine dikkat ettikleri gibi konuyu ifade edişleri bakımından da farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan sonuçlar ifade edilecek olup sonuçlar araştırmanın alt problemleriyle birlikte tartışılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesinden ve alt problemlerinden hareketle elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalar ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla adaylardan yazma eğitimi ile ilgili metafor oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yazma eğitimini farklı metaforlar olarak algıladıkları görülmüştür. Türkçe öğretmeni adayları yazma eğitimi için yaşam için zorunlu olan durumlar, rahatlama aracı olarak yazma, sürekliliği olan durumlar, zamanla oluşan durumlar ve diğer kategorilerinde metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlara göre Türkçe öğretmeni adayları yazmanın farklı yönlerini ifade etmiştir ve metaforların çeşitliliği yazma eylemine yüklenen anlamın farklılığı olarak ifade edilebilir. Ayrıca oluşturulan metaforlar hep olumlu yöndedir. Müldür ve Çevik (2017) ve Tiryaki ve Demir (2016)'in yaptıkları çalışmalarda da yazmaya yönelik oluşturulan metaforların benzer ve olumlu yönde olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu “Rahatlama” kategorisindeki metaforlar Ulusoy (2013)'un çalışmasındaki “Psikoloji” kategorisinde metaforlarla uyumludur. Bu durumda öğretmen adaylarının yazma becerisi ile kendilerini ifade ettiklerini ve bu nedenle yazarak rahatladıklarını düşündükleri söylenebilir.

Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarına “Yazma sizin için bir ihtiyaç mıdır yoksa zorunluluk mudur?” sorusu sorulmuştur. Türkçe öğretmeni adayları yazma eğitimini genellikle ihtiyaç olarak görmektedir. Yazmayı zorunluluk olarak gören öğretmen adayı bulunmamaktadır. 15 öğretmen adayından sadece 3'ü yazmayı hem zorunluluk hem ihtiyaç

olarak görmektedir. Lüle Mert (2013)'in yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının yazmayı ihtiyaç olarak nitelendirdiği görülmektedir. Bu durum yazma eyleminin öğretmen adaylarının hayatında büyük bir öneme sahip olduğunu ve öğretmen adaylarının yazma ihtiyacı duyduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Öğretmen adaylarına daha önce yazma ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumları sorulduğunda araştırmaya katılan adaylardan kendi isteği ile bir eğitim alan adayın bulunmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik aldıkları eğitimin ilkökul-lise dönemlerinde edindikleri kompozisyon bilgisi ve lisans 1. sınıfta aldıkları Yazılı Anlatım dersiyle sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Türkçe öğretmeni adaylarına yazma kaygısı taşıyıp taşımadıkları sorulmuş ve uygulamaya katılan öğretmen adaylarının genellikle yazma kaygısı taşımadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan 15 adaydan 10'u yazma kaygısı taşımadığını belirtirken 1 aday kısmen, 4 aday ise genel olarak yazma kaygısı taşıdığını ifade etmiştir. İşeri ve Ünal (2012)'in yaptığı çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısının düşük olduğu görülmüş ve bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı özgüvenli olmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca yazma kaygısının olmamasının yazma becerisini olumlu yönde etkileyeceği de belirtilmiştir. Güneşli (2016), çalışmasında yazma kaygısını farklı değişkenlere göre incelemiş ve yazmaya karşı olumlu tutum sahibi olan öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Karahan (2017)'in yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısının beklenenden fazla olduğu görülmüş ve bu durum öğretmen adaylarının yazma konusunda kendilerine güvenmemeleri olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Türkçe öğretmeni adaylarına yapılan yaratıcı yazma uygulamaları sonucunda yazma eğitimine

yönelik düşüncelerinde bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan 15 adaydan 11'i yaratıcı yazma uygulamaları sonucunda yazmaya yönelik görüşlerinde değişiklik olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarına yazmaya yönelik tutumlarındaki değişim sorulduğunda ise 12 öğretmen adayı yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisine bakıldığında 15 adaydan 13'ü yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yazılı anlatım kağıtları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) yer alan yazılı anlatım değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının ilk uygulama ile son uygulamada aldıkları puanlar da yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Yapılan diğer çalışmalarda da (Akkaya, 2011; Beydemir, 2010; Korkmaz, 2015; Ak, 2011; Kuvanç, 2008) yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya karşı tutumu ve yazma becerisini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Yazma eğitimini geliştirecek olan Türkçe öğretmeni adaylarına yazmaya yönelik daha çok uygulama yapma fırsatı verilebilir.

Yaratıcı yazma etkinlikleri yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği için yazma çalışmalarında yazma kaygısı olan öğrencilerin bu kaygıyı gidermelerinde ve olumlu tutum geliştirerek yazma çalışmalarında başlamalarında kullanılabilir.

Yazma eğitimi derslerinde yaratıcı yazma yöntemleri kullanılarak öğretmen adaylarının hayal gücünün geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adayları, yaratıcı yazma etkinlikleri tasarlayabilme ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygulayabilmelidir.



Kaynakça

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 311-319.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma- yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-54.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumunun değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 7(21), 29-61.
- Balcı A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Böttcher, İ. (1999). *Kreatives schreiben. grundlagen und methoden. beispiele für fächer und rojecte*. Berlin: Cornel-Sen Scriptor.
- Brenner, G. (1994). *Kreatives Schreiben*. Frankfurt: Cornel Scriptor.
- Büyüköztürk, Ş. ve Çakmak, E. K. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2,(2), 237-251.
- Costello,P.J.M. (2007). *Action Resarch*. London: Continuum Book
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 49-91). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminin aşamaları. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi*. (ss.45-83). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi*. (ss. 127- 146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Epçapan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1308–9196.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178- 195.
- Göçer, A. (2018). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe eğitimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180.
- Isaacson, S. L. (1994). Integrating process, product, and purpose: the role of instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(1), 39-62.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67- 76.
- Johnson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Çev. Y. Uzun, M. Anay. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaçar K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri (Adıyaman Üniversitesi örneği). *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 3065-3075.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi* (ss. 21-42). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 89-101.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1).
- Kuvaç, E. B.(2008).*Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzmir.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(6) 357-372.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Maltepe, S. (2007). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Mollaoğlu, A. (2002). *Der einsatz des kreativen schreibens im daf-unterricht zur förderung der schreibfertigkeit von Türkischen studierenden*. Dissertation. HÜ Institut für Sozialwissenschaften, Ankara.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 57-70.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz: okulda, işte, evde kullanılabilir yaratıcı yazma uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Pınar, F. ve Emiroğlu, S. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Temizkan, M.(2003).*Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Tiryaki, E. N ve Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50),73-95.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri konuşma- yazma*. İzmir: Orkun Yayıncılık.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Ungan, S. (2007a). Dinleme eğitimi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (ss.149-163). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ünal, F. T. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918.

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Gamze YILDIRIM

Doğum Yeri: Oberhausen/ Almanya

Doğum Tarihi: 16.01.1994

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLER

a) Yayınlar -SCI -Diğer

b) Bildiriler -Uluslararası –Ulusal: VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Van/ İpekyolu Turgut Reis Ortaokulu, 2017-

İLETİŞİM

E-posta Adresi: yildirimgamze43@gmail.com