



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA ALIŞKANLIKLARI
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Nur Hümevra ÖZDEMİR**

Malatya- 2011

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA ALIŞKANLIKLARI
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Nur Hümevra ÖZDEMİR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

Malatya- 2011

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Nur Hümevra ÖZDEMİR tarafından hazırlanan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma başlıklı bu çalışma, 24.06.2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Nesrin SİS

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

O N A Y

...../...../201..

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nur Hümevra ÖZDEMİR

ÖN SÖZ

Dil, düşüncelerimizi aktarmamıza yarayan en temel vasıtaadır. İletişimin en önemli ögesi olan dili aktarmanın çeşitli yolları vardır. Yazma bu yollardan bir tanesidir. Yazma, Türkçe eğitimi içerisinde okuma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunuya ek olarak ele alınan temel dil becerilerinden biridir. Yazma, okula adım attığımız andan itibaren başlayarak hayatımızın sonuna kadar her alanda kullandığımız bir beceridir. Sosyal bir varlık olan insanın kendini ifade etmesini sağlayan ve anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi kendimizi anlatmanın kalıcı yollarındandır. Yazma becerisini kazanmak bir süreç gerektirmektedir. Bu süreç ilköğretimden başlar ve bireyin ölümüne kadar devam eder. Kimi insanlar için yazma, bir beceri olarak kalmakta kimileri içinse beceri zaman içerisinde alışkanlığa dönüşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerisini öğrencilerine en iyi biçimde aktarmaları için bu beceriyi alışkanlığa dönüştürebilmiş kimseler olmaları gerekmektedir. Yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesi, yazmanın sistematikleşmesi ve uygulama sıklığı ile mümkündür. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığına sahip olma düzeyleri araştırılmıştır.

Tezimin her aşamasında bana en büyük desteği gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM'e, tez konusunu seçmemde bana yardımcı olan ve yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'e, verilerin istatistiksel analizinde yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. S. Nihat ŞAD'a; ölçeğin öğrencilere uygulanması sırasında özveri ile bana yardımcı olan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden Yrd. Doç. Dr. Özey KARADAĞ'a, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden Arş. Gör. Veysel İ. KARACA'ya, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden Arş. Gör. Melike ULUÇAY'a, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden Arş. Gör. Bahar DOĞAN'a, ve her koşulda yanımda olan aileme minnet ve teşekkürü bir borç bilirim.

Nur Hümevra ÖZDEMİR

Malatya, 2011

ÖZET
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA ALIŞKANLIKLARI
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ÖZDEMİR, Nur Hümeýra
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

Haziran-2011, xi+120

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığı düzeylerini ölçmektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada bir örneklem alınması yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yazma alışkanlığı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki kişisel bilgi formunda 8 madde ve yazma alışkanlığı ile ilgili 25 ifade bulunmaktadır. Yazma alışkanlığını ölçmek üzere hazırlanan 25 madde, 5 başlığa aittir. Bu başlıklardan yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı ile ilgili 6, yazma yeterliliği ile ilgili 7, yazıyı edebî bir metin türü olarak kullanma alışkanlığı ile ilgili 5, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığı ile ilgili 4 ve yazma izlemini kullanma alışkanlığı ile ilgili 3 ifade yer almaktadır. Uygulamalardan elde edilen verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına, yazma yeterliliğine *genellikle sahip oldukları*; yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığına ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına *genellikle sahip olmadıkları* ve yazma izlemlerini kullanma alışkanlığına ise *orta düzeyde sahip oldukları* ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dil, yazma becerisi, yazma alışkanlığı.

ABSTRACT
A RESEARCH ON TURKISH LANGUAGE TEACHING STUDENTS’
WRITING HABITS

ÖZDEMİR, Nur Hümeýra
Master of Education, Inonu University
Institute of Educational Sciences,
Department of Turkish Language Education

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. İlhan ERDEM

June – 2011, xi+120pages

The aim of this research is to measure the level of writing habit of Turkish language teaching students. The scope of this research includes the students of Faculty of Education, Malatya İnönü University; Faculty of Education, Elazığ Fırat University; Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education. It is not resorted to take a sample but tried to reach whole stage in the research. As data collection tool the scale of writing habit developed by researcher is used. There are exists 8 items in personal information form and 25 statements about writing habit. The 25 statements prepared in order to measure writing habit have 5 titles. These titles consists of 6 statements about obeying the habit of spelling rules and punctuation marks, 7 statements about writing adequacy, 5 statements about the habit of using a writing as a literary text genre, 4 statements about the habit of using a writing as a communication tool and 3 statements about writing strategy. SPSS 16.0 package program is used for the data analysis obtained from applications.

As a result of the research, it comes out that Turkish language teaching students frequently have the habit of spelling rules and punctuation marks and writing adequacy and rarely have the habit of using writing as a literary genre and a communication tool and occasionally have the habit of using writing strategies. Some suggestions are offered depending on the results obtained from the research.

Keywords: Language, writing skill, writing habit.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	6
2.1.1. Yazma Becerisi	6
2.1.2. Yazma ve Dil Bilgisi	7
2.1.3. Yazma Alışkanlığı	10
2.1.3.1. Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyma Alışkanlığı	11
2.1.3.2. Yazıyı Edebî Tür Olarak Kullanma Alışkanlığı	13
2.1.3.3. Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Alışkanlığı	14
2.1.3.4. Yazma Yeterliliği	15
2.1.3.5. Yazma Stratejisini (İzlemi) Kullanma Alışkanlığı	17

2.1.4. Yazma Yöntem ve Teknikleri	19
2.1.4.1. Not Alma	19
2.1.4.2. Özet Çıkarma	20
2.1.4.3. Boşluk Doldurma	21
2.1.4.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	21
2.1.4.5. Serbest Yazma	22
2.1.4.6. Kontrollü Yazma	23
2.1.4.7. Güdümlü Yazma	23
2.1.4.8. Yaratıcı Yazma	24
2.1.4.8.1. Yaratıcı Yazmaya Motive Etme Yolları	25
2.1.4.8.1.1. Düşünceleri İfade Etme Özgürlüğü	25
2.1.4.8.1.2. Kelime Seçme Özgürlüğü	26
2.1.4.8.1.3. Geri Bildirim Grupları Oluşturma	26
2.1.4.8.2. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü	27
2.1.4.9. Metin Tamamlama	28
2.1.4.10. Tahminde Bulunma	28
2.1.4.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	29
2.1.4.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	29
2.1.4.13. Duyulardan Hareketle Yazma	29
2.1.4.14. Grup Olarak Yazma	29
2.1.4.15. Eleştirel Yazma	30
2.1.5. Metinsellik Ölçütleri	30
2.1.5.1. Bağdaşıklık (Cohesion)	32
2.1.5.2. Tutarlılık (Coherence)	33
2.1.5.3. Amaçlılık (Intentionally)	33
2.1.5.4. Kabul Edilebilirlik-İkna Edicilik (Acceptability)	34
2.1.5.5. Bilgilendiricilik (Informativity)	34

2.1.5.6. Duruma Uygun Olma (Situationally)	35
2.1.5.7. Metinler Arasılık (Intertextually)	35
2.1.6. Başarılı Yazının Özellikleri	35
2.1.7. İyi Yazı Yazma İçin İlkeler	36
2.1.7.1. Gözlem Yapmak	36
2.1.7.2. Okumak	37
2.1.7.3. Düşünmek	38
2.1.8. Süreç Temelli Yazma Eğitimi	38
2.1.8.1. Yazım Öncesi Hazırlık Aşaması	39
2.1.8.2. Taslak Oluşturma Aşaması	40
2.1.8.3. Düzenleyerek Yazma Aşaması	41
2.1.8.4. Düzeltme Aşaması	42
2.1.8.5. Paylaşım Aşaması	43
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	44
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Teknikleri	50
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	50
3.3.1.1. Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular	51
3.3.1.2. Güvenilirliğe İlişkin Bulgular	57
3.4. Verilerin Analizi	61
4. BULGU VE YORUMLAR	63
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	63
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	66
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	68

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	71
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	74
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	80
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	84
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	89
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Ait Bulgu ve Yorumlar	91
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	94
5.1. SONUÇLAR	94
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Sonuçlar	94
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Sonuçlar	95
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Sonuçlar	96
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Sonuçlar	96
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Sonuçlar	98
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Sonuçlar	99
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Sonuçlar	100
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Sonuçlar	102
5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Ait Sonuçlar	103
5.2. ÖNERİLER	103
KAYNAKÇA.....	106
EKLER	113
Ek-1 Yazma Alışkanlığı Güvenilirlik Öncesi Ölçeği	113
Ek-2 Yazma Alışkanlığı 1. Güvenilirlik Sonrası Ölçeği	115
Ek-3 Yazma Alışkanlığı Nihai Ölçeği	117
Ek-4 İzin Belgeleri	119

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler.....	49
Tablo 2. Birinci Pilot Uygulama Sonrasında Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Bulgular	52
Tablo 3. İkinci Pilot Uygulama Sonrasında Ölçeğin Nihai Faktör Yapısına İlişkin Bulgular	56
Tablo 4. Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Boyutlar ve Maddelere İlişkin Güvenilirlik Kanıtları: Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı, Test-Tekrar Test Kararlılık Katsayısı, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt ve Üst Grup Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Değerleri	58
Tablo 5. Öğrencilerin Yazma Alışkanlığı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı	63
Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Öğrencinin Cinsiyetine Göre t-testi Sonuçları	66
Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Öğrencinin Sınıf Değişkenine Göre F testi Sonuçları	69
Tablo 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre F testi Sonuçları	72
Tablo 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre F testi Sonuçları	75
Tablo 10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre F testi Sonuçları	81
Tablo 11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bir Ay İçerisinde Okumuş Oldukları Ortalama Kitap Sayısına Göre F testi Sonuçları	85
Tablo 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Öğrencinin Yazılı Anlatım Derslerinde Süreç Temelli Yazma Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre t-testi Sonuçları	89
Tablo 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Öğrencinin Öğrenim Türüne Göre t-testi Sonuçları	92

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.: aktaran

bkz.: bakınız

çev.: çeviren

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

S.: Sayı

s.: Sayfa

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TDK: Türk Dil Kurumu

Ü.: Üniversitesi

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

Y.: Yıl

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir anlatma becerisi olan yazma, bireylerin kendilerini ifade etmeleri için kullanılan bir yoldur. Resmî bir kuruma bir şeyler arz etmek için doğru bir biçimde dilekçe yazmayı, bir iş yerinde çalışmaya başlayabilmek için düzgün bir özgeçmiş yazmayı, insan doğası gereği bireylerle iletişim halinde olmak için dil kurallarına uygun mektup, e-posta yazmayı bilmek gerekir. Hayatımızın her anında sürekli olarak bir şeyleri yazmak zorunda olduğumuz için bireylerde bu becerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Oysa bu beklentinin aksine, yapılan araştırmalar durumun düşünüldüğü gibi olmadığını göstermektedir. Öztürk (2007: i) tarafından hazırlanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi konulu doktora tezinde, yapılan araştırmaların ilköğretim okullarının yazma becerisini kazandırmada kesinlikle yetersiz kaldığını ve ilköğretim okullarının mezun ettikleri öğrencilerin üçte ikisinin basit bir mektup bile yazamadığı ifade edilmektedir.

Tural (akt. Özbay, 2010: 254), Türk gençliğinin okuduğunu anlayamadığı, anladığını sözlü ve yazılı şekillerde ifade edemediğinden herkesin şikâyetçi olduğunu belirtmektedir. Ona göre Türk dili, edebiyatı öğretimi ile ilgili olanlar en başta olmak üzere, hemen herkes ifade bozukluğu hastalığına yakalanmıştır. Tural, her yıl üniversitelere Türk dili ve edebiyatı okumak üzere gelen öğrencilerde de aynı durumu görmenin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Tural'a göre, yetişen nesil kelime serveti bakımından fakir, cümle kurma açısından kendine güvensiz ve beceriksiz, mecazları ve nüansları zor kavrayanların çoğunlukta olduğu bir topluluktur. Üstelik bu, neslin üniversiteyi kazanabilenleridir. On bir yıllık, hazırlık

okuyanlar için on iki yıllık, eğitim Türkçeyi konuşurken ve yazarken kullanmayı beceren insan yetiştirmeyi başaramamaktadır.

Üniversitelerdeki mecburi derslerden olan Türk Dili dersi yazılı ve sözlü anlatım olarak iki ayrı döneme ayrılmaktadır. Özkan (2009: 151-152)'a göre YÖK yasasıyla üniversite programlarında yer alan mecburi ders olan Türk Dili derslerini okutacak görevli eleman sayısı yetersizdir. Bu duruma bağlı olarak fakültelerde birkaç bölüm birleştirilerek ders yapılmakta, bu ise sınıf mevcutlarını artırmaktadır. Kalabalık sınıflarda ise hocanın uygulama yaptırma imkânı bulunmamaktadır. Bunun yanında bazı fakültelerde, hatta bazı üniversitelerde Türk Dili dersleri gereksiz görülmekte ve bunun sonucu olarak da öğrenciler dersi takip etmemektedir. Ayrıca öğrenciler, Türkçeyi ana dili olarak yeteri kadar bildiğine inanmakta ve bu nedenle derse karşı bir isteksizlik göstermektedir. Özçelebi ve Cebecioğlu (1990: 62), yükseköğrenim öğrencilerinin “serbest zaman etkinlikleri, kendilerini gerçekleştirme düzeyleri” adı altında yapılan bir araştırmaya göre sunulan 67 etkinlik seçeneği içinde şiir, öykü ve deneme yazmanın %8 oran ile 26. sırada olduğunu belirtmektedirler.

Yükseköğretim sınıflarına gelen öğrencilerin kültür ve bilgi seviyelerinde kuşaktan kuşağa gözle görülür bir oranda düşüş görülmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 1). Bu yüzden ilköğretim öğrencilerine yazma zevk ve estetiğini kazandırmakla görevli olan Türkçe öğretmeni adaylarına ve öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine adım atacak olan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerini alışkanlığa dönüştürmüş olmaları gerekmektedir. Böylece öğretmen adayları, ileriki yıllarda yetiştirecekleri öğrencilerine bu beceriyi aktarırken daha yetkin olacaklardır. Bu yolda, öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayacak olan öğretmenlerin ne derece yazma alışkanlığına sahip olduklarını belirlemek son derece önemlidir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, Türkiye’de öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının araştırılması konusunda daha önce yapılmış bir yüksek lisans, doktora tezine ve herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda Türkçe eğitimi ana bilim dalında üzerinde daha önce çalışılmamış bir konunun tercih edilmesi, öğretmenlere ve alanda yetişen öğretmen adaylarına ışık tutması açısından son derece önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları, yazma alışkanlığına ne düzeyde sahiptir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları bir ay içerisinde okumuş oldukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları öğrenim türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerinin alışkanlığa dönüşüp dönüşmediği kontrol edilmiş olacaktır. Bu durum ise, Türkçe öğretmeni yetiştiren akademisyenlere düşecek olan görevin boyutlarını da ortaya koyacaktır.

İlköğretim öğrencilerine yazma zevk ve becerisini kazandıracak olanlar öğretmenlerdir. Bu hususta özellikle Türkçe öğretmenlerinin görevi büyüktür.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığı kazanmış olmaları, Türkçeyi kuralları ile tam bir şekilde biliyor olmaları gereklidir. Yapılan literatür çalışmasında kompozisyonla ilgili derslerde izlenen geleneksel uygulamaların yanlış olduğu konusunda bir fikir birliğinin olduğu ve öğrencilerin yazma becerisi konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Yaylı (2008: 202-203) ve Bayram (2009: 9), kompozisyonla ilgili derslerimizde izlenen geleneksel uygulama öğrencilere bir konu, bir atasözü verip kısa uyarı ve hatırlatmalardan sonra öğrencinin yazmasını beklemekten; sonra da yazıları genel geçer birtakım kalıplarla eleştirmekten ibaret olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin görevlerinin en başında millî değerleri, ülke sevgisini ve ülkenin zenginliklerini öğrencilere tanıtmaya ve öğrencileri millî kültürle yoğurma vardır. Bu amaca hizmet etmesi için MEB'in ilköğretim ikinci kademe 7. ve 8. sınıf Türkçe kitaplarında Millî Kültür temaları yer almaktadır. İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarında yer alan Millî Kültür temasının da bir gereği olarak öğrencileri Türkçe bilinciyle yetiştirmek gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri temel dil becerilerini öğrencilerine kazandırmalı, ülkeye dil bilinci yerleşmiş bireyler yetiştirmelidir. Dil becerisini yalnızca konuşmaktan ibaret sayıp diğer dil becerilerini yok saymak doğru bir tutum değildir. Öğrencilerin yazma becerilerini edinmedeki başarıları yahut başarısızlıkları öğretmenin yazma alanındaki başarı ya da başarısızlığı ile doğrudan ilişkilidir. Şayet öğretmen becerilerini sistemleştirebilmişse öğrencilerine daha faydalı olacak ve daha etkili dersler verecektir.

1.4. Varsayımlar

1. Ölçeği geliştirmede görüşlerine başvuru alan uzmanlar, alanlarında yeterli bilgiye sahiptir.
2. Ölçekte yazma alışkanlığını ölçmek için kullanılan ifadeler, yazma alışkanlığı konusunu kapsar niteliktedir.
3. Araştırmada öğrencilere yöneltilen sorulara öğrenciler, samimiyetle cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinin Türkçe Eğitimi Bölümleri 1, 2, 3 ve 4. Sınıf, normal ve ikinci öğretim öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler öğretmen adaylarınca doldurulan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: Duygularımızı, düşüncelerimizi, dileklerimizi anlatmak için kullanılan işaretlere dil denir (Kükey, 2003: 5). Dil işaretleri, seslerden oluşabildiği gibi harflerden de meydana gelebilir. Dilin sözlü anlatım kısmı, seslerden oluşan tarafı, yazılı anlatım kısmı ise harflerden oluşan tarafıdır.

Yazma becerisi: Millî Eğitim Bakanlığının İlköğretim Türkçe Programında (2005) yazma becerisi şu şekilde açıklanmıştır:

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.

Alışkanlık: Bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet; iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış davranış (MEB, 2009: 75).

II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde çalışma ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Yazma becerisi, yazma alışkanlığı kavramları üzerinde durulduktan sonra yazma ve dil bilgisi arasındaki ilişkiye değinilmiş, bu konu hakkındaki birtakım görüşlere yer verilmiş ve yazma türleri hakkında bilgi verilmiştir. İyi yazı yazmak için hangi ilkelere yararlanılacağı konusu ve iyi ve başarılı yazının özellikleri başlıklarına temas edilmiştir. Metinsellik ölçütleri açıklandıktan sonra ise süreç temelli yazma eğitimine değinilmiştir.

2.1.1. Yazma Becerisi

Yazma iletişim kurma yollarından bir tanesidir. Y. Yılmaz (2008: 204), yazma becerisinin ancak uygulanarak kazanıldığını belirtmektedir. Y. Yılmaz, doğuştan gelen yeteneklerin kaybedilmemesi için yazma becerisi üzerinde çalışılması ve bu becerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Gülerüz (2007: 19), yazmanın uzun tekrarlar sonucu belli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, grafik, sembol, rakam ve harflerin, gelen uyarıcıların algılanma, yorumlanma işlemine tabi tutularak ifade edilmesi olduğunu belirtmiştir. Özbay (2008: 8), yazmanın günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz anlatım biçimi olup temel amacının; okuyucuya, belli bir konuda, belli bir mesajı aktarmak olduğunu vurgulamaktadır. Özbay'a göre duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır. Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar.

Yazma kimine göre bir ihtiyaç, kimine göre bir rahatlama vasıtası, kimine göre de bir sığınma yeri ya da limandır. Yazı yahut yazmak sanatı, hayatın bir gerçeği, parçasıdır. Biyolojik, psikolojik ve toplumsal bir varlık olan insan, yazıyı keşfettiği andan itibaren bu sanatla iç içe yaşamakta ve bu vasıtayla duygularını, sevinçlerini, hüznlerini, acılarını, öfkelerini ve sayılması mümkün olmayan daha pek çok durumu ifade etmektedir (Topaloğlu, 2006: 229). Yazma, önemli bir bilgi paylaşım yoludur. Yazmak için bilgi ve birikim gerekir. Bu birikim doğru anlatımla ifade edilmediği zaman yazılanlar iç dökmeğe öteye gidemez. Yazanın temel amacı kendini ortaya koymak ve yazdıklarıyla başkalarına ulaşabilmektir. Bir yazı her şeyden önce düzene sahip olmalıdır. Bu düzen, parçaları düzenli bir biçimde bir araya getirerek bir bütün oluşturmak anlamındaki Fransızca kökenli kompozisyon sözcüğü ile karşılanmaktadır (Ercan, 2008: 223).

Bireylerde yazma cesareti, yazdıkça artar. Aslında doğru, düzgün, etkili konuşan kişinin yazması zor değildir. Okumak, gezmek, görmek yazmak için kişiye malzeme sağlar. Toplanan bilgiler, görülen ve duyulanlar belli bir sıraya konularak zihinsel işlemlere tabi tutularak yorumlanır ve anlamlı bir bütün hâline getirilir. Bu, yazmanın bilişsel boyutunu oluşturur. Anlatımdaki sadelik, çekicilik, akıcılık, yazılan yazının güzel ve okunaklı oluşu yazma becerilerinin duyuşsal boyutunu oluştururken, defteri, kâğıdı, kalemi tutma ve yazmadaki kas hareketleri de yazmanın devinişsel boyutunu oluşturur (Gülyüz, 1998; akt. Başaran, 2010: 387-388).

Özby (2010: 258), toplumumuzda yazmak bir kabiliyet işidir, herkes yazamaz kanaatinin yaygın olduğunu belirtmektedir. Özby, yazmanın bir kabiliyet işi olmadığını, ancak güzel yazmanın kabiliyetle ilgili olabileceğini düşünmektedir. İyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir.

2.1.2. Yazma ve Dil Bilgisi

Gramer sözcüğü köken bakımından, Grekçe ‘yazma’ anlamındaki *grama* biçiminden Fransızca *grammaire* aracılığıyla Türkçeye girmiş ve dil bilgisi terimi ile karşılanmıştır. Dil bilgisi amacına göre kuralcı (prescriptive), betimleyici (descriptive), tarihsel karşılaştırmalı (historical comparative), pedagojik (pedagogical), geleneksel (traditional) ya da metin bilgisel (philological) olabilir. Kuralcı dil bilgisi, yazı dilini esas alır ve yazı dilinin kurallarını ortaya koyar.

Betimleyici dil bilgisinde, kurallar ortaya konulmak yerine, dilin belli bir zamandaki durumu herhangi bir yargılamaya başvurmadan ele alınır. Tarihsel dil bilgisinde, dilin en eski dönemlerden itibaren gelişim aşamaları incelenir. Karşılaştırmalı dil bilgisinde ortak bir kökenden çıkan diller bir arada değerlendirilir. Dil öğretiminde ise pedagojik dil bilgisinden yararlanılır. Geleneksel dil bilgisi, kökleri Eski Yunan ve Latin çalışmalarına değin uzanan dil bilgisi türüdür. Metin bilgisinde ise, dilin yazılı yapıtları; edebiyat tarihi, edebiyat bilgisi ve dil bilgisi açısından değerlendirilir. Geleneksel dil bilgisinin en önemli görevi, duygu ve düşünceleri doğru olarak belirtebilme, algılayabilme becerisinin geliştirilmesidir. Geleneksel dil bilgisi kuralcıdır. Yazma ve konuşmada uyulması gereken kuralları ele alır (Eker, 2003: 24-25). Amacına göre altı başlık altında incelenen dil bilgisinin iki başlığı yazma ile doğrudan ilgilenmiştir. Bu başlıklar: Kuralcı ve geleneksel dil bilgisidir. Kuralcı dil bilgisinde sadece yazı dilinde uyulması gereken kurallar ortaya konurken geleneksel dil bilgisinde hem yazı hem de konuşma dilinde uyulması gereken kurallar vurgulanır. Bu durumda dil bilgisi ile yazma arasında organik bir bağ vardır denilebilir. Ancak yazma ve dil bilgisi arasındaki ilişki ile ilgili çeşitli fikir ayrılıkları vardır. Dil bilgisinin yazmayı olumsuz etkilediğini düşünenler olduğu gibi, dil bilgisi öğretiminin yazma üzerinde müspet etkileri olduğunu belirtenler de vardır.

Göğüş (1978: 340), dil bilgisi öğretiminin amacının, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar ezberletmek olmayıp ana dilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatma yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmek olduğunu belirtmiştir. Çeçen (2007: 9), dil bilgisi öğretiminin en önemli amacının öğrencilerin, ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleri olduğunu ifade etmiştir. Ona göre dil bilgisi sayesinde öğrenciler, dilin ifade gücünü keşfeder, kurallar vasıtasıyla dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Ayrıca dil bilgisiyle öğrenci, anlatımını doğru yapıp yapmadığını test etme fırsatı elde etmiş olur.

Oral (2003: 7-8), yazı yazmanın çocuklar tarafından pek cazip bir etkinlik olarak görülmediğini düşünmektedir. Oral, bunun nedenleri arasında, yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğunun olduğunu göstermektedir. Kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği, yazının düzgün olması ve yeni programlardan önce uygulanan dil bilgisi kurallarının okulun ilk yıllarında ağırlıklı

olarak öğretilmesi, çocukların bir taraftan yazım tekniğini öğrenmelerini sağlarken diğer taraftan yazı yazmaktan nefret etmelerine yol açabilmektedir. Bu tür etkinlikler, çocukların dikkatlerini yazının içeriğinden çok, şekle yöneltir ve çocukların yazılarının aynı standarda uygun olmasını zorunlu kılar. Elbette, yazı yazmanın kuralları vardır ve bunu öğrenmek gerekir ama bunu yaparken çocukların ilgilerini dağıtmadan öğretebilecek dengeyi de kurmak gerekir.

Genel olarak öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin Türkçenin etkili kullanılmasında, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde, merkezi sınavlarda başarının artırılmasında ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu düşünmektedirler (Erdem ve Başaran, 2010: 337).

Dil bilgisinin yazma becerisini geliştirmesi doğrudan değil dolaylı yollardan gerçekleşir. Yazılı anlatımlardaki zayıflıkların düzeltilmesi için bir üst dil sağlamak, yazılanları test etmek için bir ölçüt oluşturmak suretiyle gerçekleşir. Dilin nasıl çalıştığının farkına varan bir öğrenci, metin içinde yeni yapılar kurarak özgün çalışmalar ortaya koyabilir. Ayrıca okuma sırasında öğrenilen dil kuralları daha kolay fark edilir ve bunların hatırlanması daha kolay olur (Çeçen, 2007: 13).

Türkçenin kelime türetme özelliği genelde söz varlığının, özelde kelime hazinesinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için önemlidir. Schmitt-Maera dilin türetimsel özelliklerinin bilinmesi ile kelime hazinesinin genişliği arasındaki bağlantıyı ortaya koymuşlardır. Bertram ve arkadaşları, Türkçe ile aynı dil ailesine mensup Fincedeki kelime türetme eklerinin kelime hazinesine etkisini araştırmışlar ve bunun kelime hazinesinin geliştirilmesinde büyük bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Fince de Türkçe gibi Ural-Altay dil ailesine mensuptur. Bu gruptaki dillerin belli başlı benzer özellikleri vardır (Aksan, 2000; akt. Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010: 441).

Aksan (2007: 106), Türkçenin bağlantılı -değişmeyen bir köke çeşitli görevleri olan eklerin getirilmesiyle oluşturulan morfolojik yapı- bir dil oluşunun eklerin çeşitliliği ve bu çeşitli eklerin değişik görevler üstlenerek yeni kelimeler oluşmasını sağladığını ve bu durumun da Türkçeyi çok geniş anlatım olanaklarına kavuşturduğunu belirtmektedir.

Godley (2004: 56), gramer yapılarının yazma becerisini geliştirmedeğinin bilindiğini ancak gramer öğretiminin yazmaya katkıda bulunması için ne yapılması gerektiği konusunda çok az bilgi sahibi olduğunu belirtir.

Aydın, 1963'te Braddock, Lloyd Jones ve Schoer'in yazma becerisine yönelik araştırmalarında dil bilgisi öğretiminin "önemsiz" hatta yazma becerisinin gelişmesine zararlı etkisi olduğu sonucuna vardıklarını; Calkins'in de dil bilgisini, öğretmenler için kolaya kaçma yolu olarak gördüğünü, öğretmenlerin dil bilgisinden ötürü yazmaya yeterince zaman ayıramadıklarını; Taylor'un ise, öğrencilerin yıllar boyunca öğrendikleri dil bilgisinin dil üretiminde onlara hiç yardımcı olmadığını düşündüğünü belirtir (Akt. Çeçen, 2007: 12).

Türkçe derslerinde dil bilgisinin önemli bir yeri vardır. Fakat dil bilgisi Türkçe öğretiminin bünyesinde, ona destek olacak tarzda işlenmelidir (Özby, 2010: 263). Bahar (2006: 70), öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeyleri ile yazdıkları kompozisyonlardaki cümle sayıları arasındaki anlamlı ilişkinin gramer bilgilerinin yazılı anlatım becerisine katkısının olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Dil bilgisi, bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5.sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır (MEB, 2009: 18).

2.1.3. Yazma Alışkanlığı

Yazma, Türkçe eğitimi içerisinde okuma, dinleme ve konuşma, görsel okuma ve görsel sunuya ek olarak ele alınan temel dil becerilerinden biridir. Yazma ilköğretime başladığımız andan hayatımızın sonuna kadar her alanda kullandığımız bir beceridir. Yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesi, yazmanın sistemli hale getirilmesi ve tekrarlanması ile mümkündür. Özby (2010: 259), Türkçe derslerinde öğrencilere, yazma çalışmalarının pek yaptırılmadığını ifade etmektedir. Hâlbuki yazma becerisinin geliştirilebilmesi için sürekli olarak yazı yazdırılmalıdır. Çinlilerin "İşitirim, unuturum; görürüm, hatırlarım; yaparım öğrenirim.", atasözü öğrenmede

dinleme ve görmeden ziyade yapmanın, uygulamanın önemini çarpıcı bir şekilde vurgulamaktadır.

Yazılı anlatım bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün ya da bir olayın en anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmektir (Bülbül, 2000: 2). Çotuksöken (2002: 93), yazılı anlatımın tıpkı sözlü anlatım gibi bir alışkanlık olduğunu savunmaktadır. Etkili ve güzel yazma alışkanlığı edinmenin de bir süreç gerektirdiğini, bir dizi deneme yazmaktan geçtiğini ifade etmektedir. Ona göre, başlangıçta hiçbir yazma denemesi tam da istediğimiz gibi olamaz. Yaza yaza ustalık kazanılır. Önemli olan, yazma alışkanlığı edinmektir.

Bolat (2005: 93), yazma alışkanlığını etkili bir örnekle ifade etmektedir: Otomobilinizi piyasadaki en güçlü akü ve bataryayla donatmış olabilirsiniz; ancak otomobiliniz uzun zaman çalışmadan bekletildikten sonra çalıştırırsanız, bir güçlendiriciyle desteklenmedikçe motor yeteri kadar azim ve şevkle çalışmayacaktır. Yaratıcı yetenek de aynı ilkeyle işler. Ne kadar uzun süre düzenli olarak yazarsanız, yeteneğiniz kendi kendine otomatik olarak iyi iş çıkarır.

İyi bir yazının uzun yıllara yayılabilecek yazma deneyimini gerektiren bir iş olduğu bilinmektedir. Zira temel kurallar yanında, sistemli düşünmeyi, hayal kurmayı, duygularını ifade etmeyi bilmeyen öğrenciden güzel yazılar yazması beklenemez (Aktaş ve Gündüz, 2004: 1). Her yazının iyisi ve kötüsü vardır. İyi yazı, açık, doğru düşüncelerle ve alıştırmaya yapılarak elde edilir (Çatıkkaş, 2001: 37). Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılırken, yazma sürecinde bir dizi davranışın gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu davranışlar, öğrencinin yazma sürecinde yazma düzenine sahip olup olmadığını belirlemek, yazıyı hangi amacı güderek kaleme aldığını ele almak ve yazı yazmadaki yeterliliğini ya da yetersizliğini tespit etmektir.

2.1.3.1. Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma Alışkanlığı

Yazım kuralları, yazılardaki düzeni sağlayacak ve okuma kusurlarını, anlamsal bulanıklıkları, duyguları, coşkuları yazıda belli eden, dilimizi doğru ve anlaşılır kullanmak için tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve Türkçe okuyup yazan herkesin bilmesi gereken kurallar dizisidir. Türk Dil Kurumunun 2005 yılında yayımladığı Yazım Kılavuzu, güncel yazım kurallarını takip edebildiğimiz bir kaynaktır. Bu

kaynağın 2009 yılında yine TDK tarafından tıpkıbasımı yapılmıştır. Yazım kılavuzumuzda, ses, harf ve alfabe konuları, ses olayları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile bunların kullanıldıkları yerler gibi konulara yer verilmiştir. Tansel (1978: 4), yazı yazabilmek için birçok kuralı bilmek gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi takdirde iyi bir kompozisyon meydana getirilemez.

Noktalama işaretleri anlamı belirginleştirip yanlış anlamaların önüne geçer. Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak, anlam gölgelenir, karanlıklar içine gömülür (Sever, 1988: 65). Atasoy (2011: 121)'un öğretmenlere uyguladığı ankette noktalama işaretlerinin öğretmenlere lisans döneminde öğretilip öğretilmediği ve noktalama işaretlerini mezun olduktan sonra, öğrencilerine nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda bir dersin işlenip işlenmediği sorulmuştur. Sorulara verilen yanıtlara göre, öğretmenler lisans dönemindeyken onlara ne noktalama işaretleri öğretilmiş ne de noktalama işaretlerinin nasıl öğretileceği konusunda herhangi bir ders verilmiştir. Buradan yükseköğretime hak kazanan öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda yeterli olduğunun peşinen düşünüldüğü sonucu çıkmaktadır.

Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymadan doğru yazılar ortaya çıkarılamayacağı gibi kelimelerin anlamlarını bilmemek, yanlış bilmek ve yanlış bilinen kelimelerin doğru anlamlarını öğrenmemekle de ortaya doğru yazılar çıkmayacaktır. Problemlili, yanlış yazıların önüne geçebilmek için sözlük kullanmak gerekmektedir. Sözlükler, bir dilin söz varlığını göstermek gibi önemli bir işleve sahiptir. Sözlükler kelime hazinemizi, kültürümüzü ortaya koyan yazılı unsurlardandır. Sever (1988: 63), sözcüklerin anlamsal özelliklerini bilmenin, iyi yazmanın, doğru konuşmanın yani iletişimini en büyük sırrı olduğunu ifade etmiştir. Akyol (2010: 219), okuma sırasında çocuklar, sözlük kullanmasalar bile kelime dağarcığını geliştirmede başvurulabilecek en etkili kaynaklardan birinin sözlükler olduğunu ifade etmektedir. Akyol'a göre sözlük kullanma alışkanlığı, mümkün olan ölçüler içerisinde birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılmalıdır. Yaman (2010: 746-747)'in araştırma sonucuna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe bilinci geliştirmede sözlüklerin önemini yeterince kavrayamadığı tespit edilmiştir. Yaman'a göre Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde; öğretmen adaylarının da üniversitelerdeki eğitimlerinde sözlüklerin kelime dağarcığını da geliştirme ve ana

dili açısından önemine yönelik bilinçlendirmeleri gerekmektedir. Sözcüklerin anlamını bilmenin yanı sıra o sözcüklerin yazılış özellikleri de kavranmalıdır. Doğru metinler ancak bu yolla kaleme alınabilir. Yazılışı bilinmeyen kelimeler için mutlaka güncel bir yazım kılavuzuna bakmak gerekmektedir. Çünkü Tansel (1978: 4)'e göre kelimeler ve kullanışları hakkındaki bilgiler uygulanmadığı takdirde, yazılar herhangi bir kıymet ifade etmez.

2.1.3.2. Yazıyı Edebî Tür Olarak Kullanma Alışkanlığı

Yazma alışkanlığına sahip kimseler duygularını, hayallerini, isteklerini ve düşüncelerini yazı yoluyla ifade etmeyi sıklıkla tercih eder. Kendisini yazılı bir biçimde daha rahat ifade ettiğini dile getirenler, yazıyı, anlatmanın etkili bir aracı olarak görmektedirler. Özkan (2009: 69)'a göre, edebiyat kullandığı malzeme bakımından müzik, resim, heykel gibi güzel sanatlardan farklıdır. Çünkü edebiyatın malzemesi dildir. Dolayısıyla edebiyat etki gücünü dilden almaktadır. Bir metin türü olarak yazı yazarlar genellikle edebî türlerden öykü, günlük, deneme gibi türlerde yazı yazarlar.

Temur (2010: 93) hikâyeyi, gerçek ya da tasarlanmış olayları yer, zaman ve kişilere bağlı olarak anlatma, olarak tanımlamaktadır. Öyküde bulunması gereken dört temel unsur da tanımda yer alan olay, yer, zaman ve kişi unsurlarıdır. Ancak Kavruk (vd., 2010: 197), son zamanlardaki modern hikâyede, çevreyi ve zamanı açık bir biçimde belirtme eğiliminin olmadığını ifade etmektedir. Celepoğlu (2008: 111), öykünün genellikle roman ile mukayese edilen bir tür olduğunu vurgulamaktadır. Ancak öyküler romanlara göre daha kısadır. Öykü kahramanları, roman kahramanlarına göre daha azdır ve öyküdeki olaylar daha sınırlıdır.

Günlükler düşüncelerin, duygu ve gözlemlerin günü gününe yazıldığı bir türdür. Çonoğlu (2009: 242), günceyi karıştırabileceğimiz en önemli türlerden biri anı olduğunu belirtmektedir. Her iki türde de yazarlar iç dünyalarına yönelerek dış dünyayı ortaya koymaya çalışır. İçtenlik ve olayları saptırmadan anlatma ortak özelliktir. Aralarındaki fark ise günlüğün gözlenen günlük olay ve düşüncelerden oluşması, anının ise üzerinden yollar geçmiş olayları dile getirmesidir. Anı türünü hatırlatan günceler, anlık duyguların hemen yazıya dökülmesiyle anıdan ayrılır.

Deneme, yazarın serbest bir konu üzerine, kesin yargılara varmadan, kendi görüş ve düşüncelerinin anlattığı kısa yazılara verilen addır. Aktaş ve Gündüz (2004: 170), deneme yazarının gözlemlerinden ve deneyimlerinden yararlanarak düşüncelerini ispata gerek duymadan bence, bana göre gibi kelimeler kullanarak kişisel duygu ve düşüncelere yer verdiğini ifade etmektedir. Kurt (2009: 214), diğer türlerde olduğu gibi denemenin de başka türlerle yakınlıkları olduğunu söylemektedir. Kurt'a göre, şekil ve içerik olarak denemenin anı, söyleşi, fıkra ve makale ile benzer yönleri vardır. İçten ve plansız olmasıyla anılara ve günlüklere de yakın duran denemeler, kısa yazıldıkları zaman da fıkralarla benzerlik gösterirler. Ancak denemelerin senli benli tarzı onu diğer tüm türlerden belirgin bir biçimde ayırır.

2.1.3.3. Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Alışkanlığı

Yazılar, her zaman bir şeyleri iletirler. Bazen sevgiyi, bazen öfkeyi, kimi zaman da bir bilgiyi aktarırlar. Her yazıda bir kanal yoluyla bir mesaj gönderme söz konusudur. Bu nedenle yazılara iletişim vasıtası olarak bakılabilir. Fakat edebî türün ortaya çıkmasındaki amaç, topluma kazandırılmak istenen duyguların, fikirlerin sanatlı bir dille ifade edilmesidir. Edebî yazılar, yazıyı iletişim aracı olarak kullanmak için yazılan yazılardan ayrıldığı için amaçsal olarak farklıdır.

İletişim duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır (Baltaş ve Baltaş, 2008: 19). İletişim sürecinin temel unsurları verici (kaynak), mesaj (ileti), kodlama, kanal (oluk), alıcı (hedef) ve geri bildirimdir. Kaynak iletişimi başlatan taraftır. Mesaj, kaynak tarafından kodlanan ve alıcıya gönderilmek istenen bilgi, duygu, istek, emir, uyarı veya öneri gibi unsurlara verilen addır. Kod, mesajın alıcıya gönderilmeden önce kaynak tarafından kodlanmasıdır. Kodlar, jest, mimik, resim, müzik olacağı gibi harfler de olabilir. Kanal, kodun hangi yolla alıcıya ulaştırılacağını belirleyen araçtır. Kanal, ses dalgalarından kitle iletişim araçlarına kadar birçok yolun kullanıldığı geniş bir unsurdur. Alıcı, iletişim sürecinde verici tarafından anlaşılıp çözümlenmek üzere kendisine mesaj gönderilen taraftır. Geri bildirim ise vericinin gönderdiği mesaja, alıcıdan alınan tepkidir (Temizyürek vd., 2007: 7-14).

Sözlü anlatımlarda iletişimin en temel kodu seslerken, yazılı anlatımda iletişimin temel kodu harflerdir. Yazılı anlatım kodlarından olan harfler, birçok kanal aracılığıyla alıcılara ulaştırılabilir. Kişisel mektuplar, e-postalar, İnternet, faks bu kanallardan bir kısmıdır. Bu kanallarsa yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanan kimselerin kullandığı kanallardır. Söz gelimi İnternet üzerinden e-posta ile bilgi alışverişinde bulunmak, kendisinden uzaktaki insanları mektup kanalıyla etrafında olup biten gelişmeler hakkında bilgi vermek yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanmaktır.

2.1.3.4. Yazma Yeterliliği

Deyimler ve atasözleri sözlükler gibi dilin söz varlığını gösterirler. Aksan (2004b: 31), deyimlerin, toplumun anlatımındaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğeler olduğunu belirtmektedir. “Her dilde, somutlaştırma adını verdiğimiz anlam olayına, anlatım biçimine uyan deyimler vardır. Türkçenin bu yoldan yararlanarak anlatımı zor, ayrıntı sayılabilecek durum ve olayları çok ince benzetmelere yer vererek adeta sahneye koyarak dile getiren bir dildir. Yazı dilimizde 6000’e yaklaşan, bölge ağızlarında 5500 dolayında olan deyimlerimizin büyük bir bölümü böylece ince, somut ve dikkati çeken bir anlatıma ulaşmıştır” (Aksan, 2004b: 32). Sözcüklerin temel, yan ve değişmece anlamlarını bilmenin yahut tahmin etmenin yazılı ve sözlü anlatımda anlama uygun sözcük seçme becerisini de uygulanabilir kılacaktır (Sever, 1988: 63). İşeri (2010: 401)’nin araştırmasına göre Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin deyimlere ilişkin bilgi düzeyleri ve deyimleri tahmin etme yeterlilikleri düşüktür. Bu tespit ile Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki eksiklikleri gerek öğretmenleri gerekse bireysel çabalarıyla en asgariye indirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur.

Yazmak, kimileri için zor bir eylem olarak değerlendirilmektedir. Yazılı anlatımda kendilerini yetersiz bulanların ortak kanıları, yazmanın bir yetenek işi olduğunu ifade etmeleridir. Oysa doğru yazmak bir yeteneğe bağlı değildir. Kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı ile ilgili bir mefhumdur. Özbay (2010: 258), iyi ve doğru yazmanın kabiliyete bağlı olmadığını ifade etmiştir. İyi ve doğru yazmak, yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan dil kurallarını, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Böylece yazı zamanla başarıya ulaşılır.

Yazıya başlarken nasıl bir giriş yapacağını tasarlayamayan öğrenciler, öncelikle kendileri ile ilgili önyargıları yok etmelidirler. Yazıya başlamadan önce hangi konuda yazı yazacakları ile ilgili düşünmeli ve fikir üretmelidirler. Akıllarına bir şey gelmediğini ifade edenler, akıllarına yazma konusu gelmesini beklemek yerine kitap okuyarak, etraftaki insanlarla görüş alışverişinde bulunarak, arkadaşlarıyla sohbet ederek konularını ve konularının giriş cümlelerini tespit edebilirler. Öğrenci, yazının konusu ve kelimeler arasında her zaman bir uyum olması gerektiği hususunda bilinçli olmalıdır. Yazılmak üzere belirlenen konuya etkili bir giriş için başlama kelimeleri ve cümleleri bir ahenk içinde olmalı ve okuyucusunu içine çekebilmelidir. Tansel (1978: 4), kelimelerin, cümlelerin, paragrafların, bir binanın yapılması için gerekli olan malzemelere benzediğini vurgulamaktadır. Bunlar ancak sonuca ulaşmak için, iyi kullanılırlarsa birer vasıta olurlar.

Resmî yazışmalarda kullanılan özgeçmiş, dilekçe gibi türler, resmî makamlarla ya da özel kurumlarla irtibat halinde olan ya da olması gereken herkesin yazmayı bilmesi gerektiği türlerdir. Bu türlerin başında olan ve belki de iş yazışmalarında en çok kullanılan yazılar dilekçelerdir. Aktaş ve Gündüz (2004: 127), dilekçeyi herhangi bir isteği resmî makamlara iletmek için kullanılan, belli bir planı olan kısa ve öz yazılara verilen ad olarak tanımlamaktadır. Dilekçelerin belli bir şablonu vardır. Bu şablon üç bölümden oluşmaktadır: Hitap, metin ve arz (Kavruk vd., 2010: 217). Bu şablonda, en üst kısımdaki hitap bölümü yer alır. Hitap bölümünde dilekçenin ulaşması gereken makamın adı sayfa ortalanarak ve büyük harflerle yazılır. Hitabın altındaki kısım, dilekçenin metin bölümüdür. Metin bölümünde dilekçeyi yazan kişinin kendisini kısaca tanıtmışından sonra yazının yazılmasının amacına yine kısaca değinilir. Arz bölümünde ise dilekçenin metin kısmından sonra bir cümle ile “arz ederim” ifadesi kullanılır. Arz bölümünün sonunda sağ alt tarafa tarih, dilekçeyi yazanın adı ve soyadı yazılır, imza atılır. Sol kısma ise adres yazılır. Şayet dilekçede herhangi bir ek varsa sol alt tarafa da “ekler” başlığı konulur ve dilekçenin yanında hangi belgelerin yer aldığı yazılır.

Özgeçmişler, insanların yaşadıkları günden geçmişe doğru eğitim bilgileri, iş ve ilgi alanları, eserleri, başarıları, aldığı ödüller, bildiği diller, yabancı dil düzeyi, aldığı puanlar gibi başlıklar altında ele alınan yaşam öyküleridir (Temur, 2010: 43). Özgeçmişler paragraf şeklinde yazılabildiği gibi başlıklar altında da ele alınabilir.

Söz gelimi kişisel bilgilerinin kişisel bilgiler başlığı altında adı-soyadı, doğum yeri, doğum tarihi gibi alt başlıklar halinde, eğitim hayatının eğitim bilgileri başlığı altında üniversite, lise, ortaokul, ilkokul gibi alt başlıklar halinde yazılabileceği gibi bu bilgileri ihtiva eden başlıklar bir paragraf olarak da yazılabilir. Özgeçmiş, biyografi ve otobiyografi türleri genellikle birbiriyle karıştırılan türlerdir. Aktaş ve Gündüz (2004: 127), özgeçmiş ve otobiyografinin en önemli farkının özgeçmişin daha öz, daha kısa olması olduğunu ifade etmişlerdir. Otobiyografi yazarı herhangi bir alanda tanınmış olmalı ve kendi yaşam öyküsünü bütün ayrıntılarıyla kendisi ifade etmelidir. Biyografiler ise bir kimsenin hayatını başka bir kimse tarafından dile getiren yazılardır.

2.1.3.5. Yazma Stratejisini/İzlemine Kullanma Alışkanlığı

Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol (TDK, 2009: 1811), izlem (TDK, 2011) anlamına gelen bir kelimedir Yazma izlemi, okuma, konuşma, dinleme ve görsel okuma ve görsel sunu ile eş güdümlü bir stratejidir. Yazma izlemi yazmanın dışında kalan dört becerinin yöntem ve tekniklerinin yazmada kullanılmasını sağlar. Gündüz ve Şimşek (2011, 27), yazmaya motive olmanın dört yolu olduğunu ifade etmektedir. Bu yollar dilin dört temel işlevinden dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın birbirini tamamlayıcı nitelikte kullanılmasını sağlamaktır.

Anlama tekniklerinden bir tanesi olan dinleme becerisi, kişinin yazma becerisinin geliştirilmesi için gerekli olan en önemli beceridir. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini beklemek doğru değildir. Dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan birinin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir (Özbay, 2009b: 63). Dinlerken not almak, hem dinleme hem de yazmanın yöntem ve tekniklerinden bir tanesidir. Konferansları, dersleri, seminerleri kâğıt ve kalem eşliğinde dinlemeye gayret etmek, dikkatimizin dağılmasını engelleyerek etkili bir dinleyici olmamızı sağladığı ve anlama becerimizi geliştirdiği için anlatma becerimizi de etkileyecektir.

Anlama tekniklerinin bir diğeri okumadır. Bu teknikte dış dünyayı anlama çabası bir şeyleri okuyarak gerçekleşir. Bamberger (1990: 2), okumanın dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Üniversite gençliği üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin “serbest zaman etkinlikleri, kendilerini gerçekleştirme düzeyleri”nde okuma etkinliği %40 gibi bir oranla %56 ile müzik dinlemek ve %46 ile arkadaş toplantılarına katılmanın ardından 67 seçenek içerisinde üçüncü sırada yer almaktadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 62). Bugünkü eğitim sistemimiz, daha çok, okuma üzerine kurulmuştur. Bu yüzden okumanın eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmadaki etkisi fazladır. (MEB, 1995; akt. Özbay, 2009a: 3).

Konuşma, yazma ile birlikte anlatma becerileri kapsamına giren bir beceridir. Konuşma, düşüncenin dile yansması olduğu için fikirler hakkında bilgi veren temel kaynaklardan bir tanesidir. İletişimin en temel unsurlarından olan konuşma becerisi de yazma becerisiyle geliştirilebilir bir beceridir. Konuşma yöntem ve tekniklerinden olan hafızada tutma tekniği (MEB, 2006: 65) ile öğrenciler konuşmalarının içeriğini düşünce sıralamalarına göre düzenlerler. Cümleler, düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve kelime listeleri oluşturulur. Oluşturulan bu kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Kâğıttaki kelimeler hayal gücünden, mizah ve mübalağadan yararlanılarak hikâyeleştirilir. Diğeri bir konuşma ve yazma etkileşimi ise topluluk karşısında hazırlıklı bir konuşma yapmak için konuşma metni hazırlamaktır. Konuşma metni hazırlayan kişi, konuşacağı konularla ilgili başlıkları ve temel kavramları bir kâğıda yazar. Konuşmacı, hitap edilecek kitle karşısına çıktığında herhangi bir konuyu unutmamak, önemli ayrıntıları atlamamak için konuşma metnini kâğıda yazar. Haber spikerleri, sunucular, panel konuşmacıları... konuşma metni ile dinleyici kitlesine hitap eden kimselerdir.

İlköğretim 1-5. sınıflar MEB Türkçe Öğretim Programı'na göre, ilköğretimin birinci kademesindeki öğrencilerin altı farklı öğrenme alanı vardır. Bu öğrenme alanlarından dört tanesi ikinci kademedeki alanlarla aynıdır. Bunlar: Dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Temel dil becerileri olarak da adlandırılan bu alanlardan ilköğretim birinci kademedede yer alıp ilköğretim ikinci kademedede yer almayan öğrenme alanı ise görsel okuma ve görsel sunu alanıdır. Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Öğretim Programı'na göre şekiller, semboller, resimler, grafikler,

tablolar, beden dili, doğa olayları ve sosyal olayları okumayı, anlamayı ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Görsel okuma becerisi anlama teknikleri ile ilgili, görsel sunu becerisi ise anlatma teknikleri ile ilgilidir. Yazma becerisi de anlatma tekniklerinden bir tanesi olduğu için görsel sunu ve yazma arasında organik bir bağ vardır denilebilir. Yazılan yazıların daha dikkat çekici olması için ilköğretim kitaplarında metinlerin resimlerle hareketlendirildiği görülmektedir. Bu durum öğrencinin hem metin aracılığıyla okuma ve dinleme becerisini geliştirir hem de resim aracılığıyla görsel okuma ve görsel sunu becerisine katkı sağlar. Son dönemlerde özellikle süreç temelli yazma çalışmalarında öğrencilerin yazacakları konuya başlamadan önce, ilgili konuyla alakalı resim ve çizim yapmaları önerilmektedir. Yazma izlemi olarak, öğrencilere yazı yazmaya başlamadan önce konularının zihinlerinde netleşmesi için ya da yazma işleminden sonra metnin renklenmesi için resim yahut çizim yapmaları önerilebilir.

2.1.4. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk dönemindeki ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleri anlatma isteğinin bir sonucudur. Bu istek, sonradan dil vasıtasıyla gerçekleşir. Dil, bunu iki biçimde gerçekleştirir: Konuşma ve yazma. İnsanoğlu, bu iki anlatma biçiminden birine muhakkak başvurur. Bu gereksinim kişisel zorunluluktan, toplumsal zorunluluktan ve uğraşsal zorunluluktan doğmaktadır (Özdemir ve Binyazar, 2002: 15-19).

Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında yayımladığı 6-8 Türkçe Öğretim Programı'nda sırasıyla dinleme/izleme için 7, konuşma için 10, okuma için 14 ve yazma için ise 15 yöntem ve tekniğe yer verilmiştir. Bu kısımda 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanmış 2006 yılında MEB tarafından yayımlanmış Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma yöntem ve teknikleri açıklanacaktır.

2.1.4.1. Not Alma

Not alma, okunan yahut söylenenlerin önemli kısımlarını tespit edip yazmaktır. Genellikle dinleyici olarak katıldığımız dersler, açıklamalar, konferanslar, söyleşi ve toplantı gibi faaliyetlerde not alma ihtiyacını her zaman duyabiliriz. Ancak, yazılı bir

metinden not almaya göre sözlü anlatım sırasında not almak daha zordur (Yakıcı vd., 2004: 300). Sözlü anlatım sırasında not alabilmek için dinleyicilerin dikkatlerini ayık tutmaları gerekmektedir.

Not almada amaç, okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmeyi, bilgi ve düşünceleri sınıflandırabilmeyi ve sistemli çalışma becerisi kazanabilmeyi; sağlamak; zaman kaybını önlemektir (MEB, 2006: 70). Bir kitabı okuduğumuzda bazı cümleler, düşünceler veya olaylar bizi etkileyip hoşumuza gidebilir, hatta bunlar ileride yapacağımız araştırmalara da ışık tutabilir. Bundan dolayı okuduğumuz kaynağa tekrar başvurmak zorunda kalacağımız muhakkaktır. Böyle bir durumda söz konusu metni yeniden okumak veya bulamamak gibi sorunlar söz konusu olabileceği için zamanımız boşa harcanır. Böyle sorunlarla karşılaşmamak için not alarak okuma yolunu benimsemeliyiz (Yakıcı vd., 2004: 291). Yararlı bir not alma, kısa ve öz bilgilerin alınmış olmasına, ana fikir ve yardımcı fikirlerin eksiksiz belirtilmesine bağlıdır (Çetindağ, 2008: 106).

2.1.4.2. Özet Çıkarma

Bir yazının ana hatlarını sözlü ya da yazılı bir biçimde anlatılmasına özet denir. Özet uzun bir yazıdaki ayrıntıların bir kenara bırakılarak metnin derli toplu bir şekilde aktarılmasıdır ve metnin minyatür biçimidir (Yakıcı vd., 2004: 305; Çetindağ, 2008: 106). Özet, bir şeyin en önemli, en işe yarar kısmı ya da bir sözün ayrıntısız kısaca anlatılan biçimidir. Bir eseri ya da yazıyı özetlemenin iş hayatında olsun, edebiyatta olsun değeri küçümsenmeyecek derecede önem taşır. Bir konuyla ilgili bilgi toplarken zaman zaman özetlemelere başvururuz (Yakıcı vd., 2004: 305). Özet çıkarma uygulamalarında sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir (MEB, 2006: 70).

Özetleme için önerilebilecek üç yol vardır. Bunlardan birincisi, birinin yaptığı işleri kademeli bir biçimde anlatan metinler yazmaktır. Mesela, kilitli bir odanın kapısının açılışını anlatan bir metin yazmasıdır: “Ayşe, çantasından anahtarlığını çıkardı. Anahtarların arasından odasının kapısına ait olan anahtarlığı buldu. Anahtarı kapı kilidine taktı. Anahtarı çevirdi. Kilidi açtı.” İkinci özetleme, farklı kişilerin farklı işlerini ele alan metinler yazmaktır. Örneğin: “Ayşe, çantasından anahtarlığını çıkardı. Anahtarların arasından odasının kapısına ait olan anahtarlığı buldu. Anahtarı kapı kilidine taktı. Anahtarı çevirdi. Anahtar kilidin içinde kırıldı. Ayşe çilingir çağırdı. Çilingir geldi. Alet çantasından tornavida çıkardı. Kapının kilidini söktü. Kilit sökülünce kapı açıldı. Ayşe, çilingire teşekkür etti.” Üçüncü özetlemede metodunda önemli ve önemsiz noktaların birbirinden ayrılması gerekmektedir. Özet yazarken önemli noktaların yazılması gerektiği bilinmelidir (Carnie vd., 2004; akt. Akyol, 2010: 49-50).

2.1.4.3. Boşluk Doldurma

Boşluk doldurmayla öğrencilerin okuduklarından hareketle, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma, fikir yürütme, konunun ve metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla öğrencilerden okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik düşünceleri yazmaları istenir. Boşluk doldurmada temel ölçü; duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına, mantıksal bütünlüğüne ve bağlamına dikkat edilmesidir (Akbayır, 2010: 97).

2.1.4.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Bu türle öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmek hedeflenmektedir. Bu amaçla öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar (MEB, 2006: 70). Gündüz ve Şimşek (2011, 156), bu uygulamanın beş aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir:

1. Öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla bir konu belirlenir.
2. Öğrenciler, konuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili sözcük, deyim, atasözü ve kavramlardan oluşan bir kelime ve kavram havuzu oluşturur; her bir kelime ve kavramı bir daire içine alır ve yakınlık derecesine göre oklar vasıtasıyla birbirine bağlar.
3. Belirlenen konunun ana düşüncesine göre uygun sözcük ve kavramlar belirlenir; oluşturulacak paragrafın içeriğine göre kümelendirilir.
4. Kümelendirilen kelime ve kavramlar, yakınlık derecelerine göre ana kavrama bağlanır. Bu aşamada her küme bir paragrafı yani yardımcı düşünceleri oluşturur.
5. Yazma sonunda kimi metinler, sınıfta okunarak öğrencilerin seçtikleri sözcükleri yerinde ve doğru kullanıp kullanılmadığı belirlenir.

2.1.4.5. Serbest Yazma

Serbest yazma çalışmalarına öğrencilerin sınıf ve hazırbulunuşluk düzeyine göre dördüncü sınıftan itibaren başlanır (Calp, 2010: 239). Bu yazma türünde öğrenciye önceden belirlenen konu vermek yerine yazma ilkeleri verilir ve öğrenci, konuyu seçmesi hususunda, serbest bırakılır. Öğrenciden verilen ana ilkeler doğrultusunda beğendiği yahut hoşuna giden bir konuda yazması istenir. Bu yöntem, öğrencinin sevdiği konuyu yazması bakımından yararlı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin hangi türe, hangi konuya ilgi duydukları hakkında da fikir verebilir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 106). Bu çalışmanın sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler (MEB, 2006: 70). Eğer serbest yazma çalışması sınıf içerisinde yaptırılmak isteniyorsa öğrenciye cümle düzeyinden başlayıp paragraf ve metin yazdırmaya doğru bir kompozisyon yazdırılabilir. Verilen bir plana göre, öğrenciye kişisel bir mektup yazdırılabilir. Müsamere duyurusu, okul haberleri yazdırılabilir. Üçüncü sınıftan itibaren öğrencilerin gördükleri rüyaları yazmaları istenebilir (Demirel, 1999: 63-65).

2.1.4.6. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma öğrencilerin bir olayı tasvir etmek, bir duyguyu anlatmak için yaptıkları bir paragraflık yazma çalışmasıdır. Bunun için bir mekânı anlatmak, küçük olayları açıklamak, durumları ve duyguları ifade etmek gibi konular seçilebilir. Kontrollü yazma çalışmalarının konuları öğretmen tarafından belirlenmelidir. Konunun okul salonunda verilen bir konferansın anlatılması olduğunu farz edelim. Öğretmen, bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak öğrencilerden gelen önerileri maddeler halinde yazmasını ister. Her öğrenci, konuşmacı, dinleyiciler, konuşmacının içeriği, konferans salonu vb. ile ilgili farklı görüşler yazacaklardır. Önce bu öneriler arasında konferansla ilgili genel bir hüküm cümlesi tespit edilir. Bu cümle temel cümledir ve yazının ana düşüncesini ifade eder. Sonra önem sırasına ve ana düşünceye yakınlığına göre öteki cümlelere geçilir. Unutulanlar öğretmen tarafından hatırlatılır ve eksik cümleler öğrenciler tarafından tamamlanır. Mesela salon kalabalıktı yerine salonun doluluk oranını ifade eden “salon tıklım tıklımdı”, “salon öylesine doluydu ki oturacak yer bulamayanlar geri dönmek zorunda kaldılar”, “salonda iğne atılsa yere düşmezdi.” Diğer cümleler de, bu örnekte olduğu gibi, alternatif cümleler arasından seçim yapılarak tamamlanır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 105-106). Dil bilgisi çalışmalarını pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

1. Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.
2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
3. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler (MEB, 2006: 71).

2.1.4.7. Güdümlü Yazma

Öğretmen tarafından öğrenciler belli bir konu hakkında bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında

edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (MEB, 2006: 71). Aktaş ve Gündüz (2004: 107-108), güdümlü yazmayı şöyle açıklamıştır:

Güdümlü yazma, önceden belirlenen bir metnin bir bölümünün derste belli bir süre ayrılarak öğrencilere yazdırılmasıdır. Bu yöntemin öğrencileri pasifleştirdiği, onların düşünmelerini engellediği gerekçesiyle yararsız bir uğraş olduğunu söyleyenlere karşın, bu yöntem ile öğrencilerin yazma yeteneklerinin geliştirildiği de vurgulanmaktadır. Güdümlü yazmada, yazılacak metin önceden öğretmen tarafından okunur, incelenir; sınıfta okunması yahut yazılması uygun olmayan bölümler metnin bütünlüğünü bozmayacak şekilde çıkartılır. Metinde üzerinde durulacak sözcük, ibare, deyim ve sözler işaretlenir. Yazdırma sırasında bu işaretlenen sözcükler üzerine öğrencilerin dikkati çekilir. İbareler açıklanır.

2.1.4.8. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma, beyin araştırmaları alanındaki gelişmelere bağlı olarak ilerleyen bir yazma türüdür. Bu nedenle öncelikle beyni tanımak gerekmektedir. Bilim adamları beyni lob adı verilen dört bölüme ayırmışlardır. Bunlar alın (frontal) lobu, çeper (parietal) lobu, ense (occipital) lobu ve şakak (temporal) lobudur (Jensen,2006: 8). Beynimiz çığ yumurta kıvamındadır ve genel yapısı her zaman aynıdır. Beyin, bir tür kalın sap (beyin sapı) etrafında oturuyormuş gibi görünen ve yarıküre denilen iki belirgin yarım parçadan oluşur (Greenfield, 2006: 15). Yirminci yüzyılın öncesinde Wernice ve Broca adlı iki bilim adamının yaptıkları çalışmalarda beynin sol üst yarısının dil becerisini oluşturduğu saptanmıştır. Yalçın (2006: 23) bu bilginin doğru fakat eksik bir bilgi olduğunu ifade etmektedir. Çünkü yaratıcı düşünce özelliklerimizin ve bu özelliklerin sanatsal biçimleri, beynimizin sağ alt ve üst yarısındadır. Ayrıca insan önce beyninin sağ yarısını kullanmakta, edindiği düşünce unsurlarını estetik bir bütünlüğe kavuşturup bunu corpus collosium aracılığıyla sol yarım küreye ulaştırmaktadır.

Sağ ve sol beyin loblarının değişik zihinsel işlevlerle uğraştığı günümüzde artık çok iyi bilinmektedir. Sol beyin lobu daha çok mantık, kelimeler, sayılar, sıralama, analiz, doğrusallık ve listelemeye uğraşırken, sağ beyin lobu, renkler, yaratıcı düşünce, hayaller, uzaysal ilişkiler ve boyutla ilgilenir. Yaratıcı düşünce oluşturma süreci, beynin sağ yarım küresinin yeteneklerini kullanmakla ilişkilidir (Buzan,

Durukafa, 2005, 1992). Yalnızca beynin sol tarafını çalıştırarak uyguladığımız yazma herkesin bildiği ve öğrencilerin de uygulamaktan zevk almadıkları klasik yazmadır. Oysa sağ beynin yaratıcı olma özelliği yazmaya ayrı bir boyut kazandırmaktadır. Yaratıcı yazma, sağ beynin yaratıcılığından ve sol beynin kelime kullanmasından ve mantık yürütmesinden faydalanmak ve böylece beynin her iki yarısını da çalıştırmak demektir. Sol lobumuz düşünürken sağ lobumuz hayaller kurar ve imgeler oluşturur. Durukafa (1992: 85), beynin sağ yarısının, dilsel ifadeleri kendi amacı için kullandığını vurgulamaktadır. İmgeleri, sesleri oluşturan, değişmeceli anlatımı arayan, tekrarlar, karşılaştırmalarla dili etkilediğini ifade etmektedir.

Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur (Küçük 2007; akt. Öztürk, 2007: 21).

2.1.4.8.1. Yaratıcı Yazmaya Motive Etme Yolları

Yazma, öğrenciler tarafından bir yük, bir zorluk olarak görüldüğü için onları yazmaya motive etmek, öğrencilerin yazmayı sevmelerini sağlamak gerekmektedir. Yaratıcı yazmaya öğrencileri motive etmenin üç yolu olduğunu Quandt (1982), Language Art Fort The Children adlı kitabında belirtmiştir.

2.1.4.8.1.1. Düşünceleri İfade Etme Özgürlüğü

Eğitimcilerin, yaratıcılığın öğretilmeyeceği konusundaki genel yargıları öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Kabul görmeyen bir fikir üzerine düşünmeyi yeğlemeyen öğretmenler, şimdiye dek yaratıcı yazma konusu üzerinde pek fazla durmamışlardır. Hâlbuki öğrenciyi yaratıcı yazmaya yönlendirecek ve öğrenciyi bu anlamda güdüleyecek olanların başında öğretmenler gelir. Yaratıcı yazmaya güdüleme sürecinin en önemli basamağı öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sunmaktır. Oral (2003: 9)'a göre kapsamı ne olursa olsun yaratıcı olarak nitelendirilen yazıların hepsinin ortak noktasını cesaret içermelidir. Verilen konuları belirli kurallar içeren basit ve yalın cevaplarla geçiştirmek

mümkünken, yaratıcı olan yazılarda bunu tersine, konular öğrencinin kendi görüş ve ifadeleriyle beraber cesurca işlendikleri gözlemlendi. Cesaret ve risk alma, yaratıcılıkta önemli özelliklerdir. Cesaret kişinin kendi görüş ve düşüncelerini çoğunun baskısından ve beklentilerinden kurtararak aktarabilmesi, ayrıca bunun sorumluluğunu da kabul etmesi gerekir. Yaratıcı yazı etkinliklerinde öğrencilerin cesaretle istediklerini yazabilmelerini sağlamak, onların kendilerine olan güvenlerini de pekiştirecek, bir başka özellik olan duygusal zekâlarının gelişmesine büyük katkılar sağlayacaktır.

2.1.4.8.1.2. Kelime Seçme Özgürlüğü

Çocukları yaratıcı yazmaya motive etmenin bir diğer yolu çocuklara yazılarında kullanacakları kelimeleri seçmeleri konusunda onlara özgürlük tanımaktır. Çocuklar üzerinde kelime baskısı yapmak, çocukların öğretmenin belirlediği kelimeleri yazılarında kullanmalarını beklemek adil bir davranış olarak karşılanmamaktadır. Kelime hazinesi seçme özgürlüğü, öğretmen tarafından belirlenen kelime listesi yüzünden aksar ve öğrencilerin kişisel tercihleri bu yolla yok edilir. Quandt (1982: 147-148), çocukların yaratıcı yazmada çalıştığı zaman kendi seçtikleri kelimeleri kullanma özgürlüklerinin olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü onları süslü bir dil kullanmaya teşvik etmek ya da kendi gelişim seviyelerine uygun olmayan kelime kullanmaları yalnızca yapay yazıların ortaya çıkmasına neden olur.

2.1.4.8.1.3. Geri Bildirim Grupları Oluşturma

Küçük grupların yazmada diğer bir önemli aşama olduğu vurgulanmaktadır. Bir çocuğun grupta nasıl öğrendiği düşünülünce, akran dönütünün çoğu fikri harekete geçirir ve bireylerin fikirlerini saflaştırıp duru hale getirmede yardımcı olur diyebiliriz (Quandt, 1982: 146). Öğrenci yazı yazarken, kendisinin oluşturduğu metnin niteliklerini bir başkasının değerlendirmesi ve öğrencinin yazısının başkaları üzerindeki etkiyi görerek motive olması için grup çalışmaları gerekir. Oral (2003: 17), grupta yazım etkinliklerinin, yazarın eseri hakkında geri bildirim alması kadar, eserini başkalarıyla paylaşma ihtiyacını da karşıladığını vurgulamaktadır. Yaratıcılığın ve cesaretin geliştirilebilmesi için eserin başkalarıyla paylaşılması ve geri bildirim alınması gereklidir. Yaratıcı yazıda gelişimi sağlamak için öğrencilere

yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanı sunmak gerekir. Ayrıca, yazının şeklinden ziyade içeriğine önem vermek de gereklidir.

Küçük gruplarda öğrenciler yazılarıyla ilgili fikirleri paylaşırlar, grubun diğer üyelerine onların fikirleriyle ilgili dönüt verirler ve böylece fikirlerinin diğerleri üzerindeki etkilerini görürler. Öğretmen, kendisinden yardım istenmediği takdirde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri için gruplara müdahil olmaz. Grup etkileşimi bittiğinde, bireyler yazılarına başlar. Gruplar, ilk taslaklar yazıldıktan sonra düzeltmeyle birbirlerine yardım etmeye de alışır (Quandt, 1982: 146). Grup çalışmasından etkili sonuçlar alabilmek için, öğrenciler 6-8 kişilik geri bildirim gruplarına dâhil edilmelidir. Her grupta mutlaka samimi ve destekleyici bir ortam yaratılmalıdır. Dürüst davranmayan, samimi görüşler bildirmeyen öğrenciler grup dinamiğini bozarlar ve diğerlerinin de gruba açılmasını önleyebilirler. Bu tür öğrencilerle konuşarak yaratıcı yazı etkinliğinin nedenlerini iyice anlatmak, beklentiler konusunda onların soru ve şüphelerini gidermek gerekir (Oral, 2003: 32).

2.1.4.8.2. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarıp bu cevherle onları yaratıcı yazmaya yönlendirmedeki rolü çok büyüktür. Her şeyden önce öğretmen, çocukların yazmaya karşı olumsuz tutumlarının farkında olup onların aksi yönde davranış geliştirmeleri için kendisi bir model olarak öğrencilerine uygulamak istediği şeyleri kendisi bir alışkanlık olarak kazanmış olmalıdır. Sosyal öğrenmecilerin savunduğu gibi öğretmenlerin öğrencilerini yaratıcı yazma konusunda eğitirken model olarak öğrenme konusunu dikkate almalıdır.

Öğretmen öğrencilerinin yaşamlarına yakın olmalı, onlarla okul içi deneyimleri paylaşmalı, aynen bir rehber gibi davranmalıdır. Ders bittiği anda kendini öğretmenler odasına atan, teneffüsleri öğrenciden kaçmak için fırsat olarak değerlendiren öğretmenler yaratıcılığı ve kişiliği geliştirmede başarılı olamazlar (Oral, 2003: 32). Öğretmenler yaratıcı yazma sürecinde her öğrencinin yaratıcılık potansiyeline sahip olduğunu unutmamalıdır. Bu anlamda öğretmenin yapması gereken en temel şey de öğrenciye rehberlik etmek ve onun yaratıcılığını açığa çıkarması için onu desteklemektir. Chambers'e göre, yaratıcılığı destekleyen

öğretmenler öğrencileri bir birey olarak kabul eder, öğrenciyi özgür olmaya yönlendirir, eşit olarak kabul eder, öğrencileri ödüllendirir, sürekli okuyarak kendini yeniler, öğrencileriyle etkili iletişim kurar (Akt. Temizkan, 2010: 635).

Öğretmen, sınıfa getireceği ufak bir materyalle dahi yaratıcı yazma ile ilgili çalışma yaptırabilir. Örneğin bir resim, bütün öğrencilerin görebilecekleri bir yere konur ve öğrencilerden resimde gördüklerini anlatmaları ya da kendilerini resimde görülen yerde varsayarak duygularını ifade etmeleri istenebilir. Çalışma, her öğrencini farklı resimden yararlanması sağlanarak da gerçekleştirilebilir. Çalışmanın bir başka şekli, öğrencilerin hayal güçlerini biraz daha zorlayarak gerçekleştirilebilir. Bu durumda öğrenciler, örneğin “kendinizi resimde görülen yerde düşünün ve bir gün boyunca burada neler yapabileceğinizi, başınızdan neler geçebileceğini anlatın.” şeklinde bir yönergeyle yönlendirilebilir. Bu durumda da öğrenciler, hayal güçlerini kullanarak çıkış yolu arayacaklardır. Ayrıca öğrencilerden resimde görülen yerde geçen basit bir hikâye oluşturmalarını isteyerek de bu çalışma yapılabilir. Dahası her bir öğrenciden, daha önce bildikleri ve yaşadıkları bir yerin resmini esas alarak, bir tanıtım yazısı ya da hatıra yazmalarını istemek de mümkündür (Bayram, 2009: 157).

2.1.4.9. Metin Tamamlama

Öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır (MEB, 2006: 71). Metin tamamlama çalışmalarında bir cümleden bazı sözcükler çıkarılarak da uygulamalar yapılabilir. Öğrencilerden cümlede boş bırakılan yerlerin tamamlamaları istenir (Akbayır, 2010: 98).

2.1.4.10. Tahminde Bulunma

Tahminde bulunma öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirip onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektedir. Metin tamamlamaya yakın olan bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil, metnin öncesine yönelik tahminleri de

içerir. Bu yöntemle öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yaparlar (MEB, 2006: 72).

2.1.4.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üsluplarını geliştirmek için bu yöneme başvurulur. Öğrencilere, düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilerek okutulur ya da dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler, ben olsaydım daha farklı yazardım, düşüncesinden yola çıkarak metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgulayıp yazarlar (Ünalın, 2006: 114).

2.1.4.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmada amaç öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir. Bu amaçla öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar (MEB, 2006: 72).

2.1.4.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Bu yazma türünde duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir. Böylece öğrencilerin algılamaları güç kazanır ve dikkatleri gelişir (MEB, 2006: 72; Akbayır, 2010: 112).

2.1.4.14. Grup Olarak Yazma

Günümüzde modern eğitim yöntemleri okulda eğitim etkinliklerinin yalnız öğretmenlerle değil, öğrencilerin kendi aralarında bir araya gelerek çalışma

yapmalarıyla gerçekleştiğini söylüyorlar. Bu konuda Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenin denetiminde ve kontrolünde olmak kaydıyla, ortaklaşa incelemeler sonucu ödevler yapan öğrencilerin daha başarılı ve derslerde daha aktif hareket ettikleri; bir arada çalışmalarını sırasında fikirlerini daha özgürce ifade ettikleri, yaratıcı ve üretken oldukları görülmüştür. Küme oluştururken öğrencilerin başarı seviyeleri dikkate alınmaz. Bu kümeler öğrencilerin kendi aralarında anlaşmaları sonucu yahut öğretmenlerin yönlendirmesiyle oluşturulur. Öğrencilerin takım kurma konusundaki eğilimleri ve hassasiyetleri dikkate alınır, bu tarz gruplandırmaların yararlı olacağı açıktır. Küme, bir başkan ve üyelere oluşur. Belli bir konunun araştırılması için oluşturulduğu gibi yıl içindeki çeşitli yazılı ve sözlü anlatım etkinlikleri için de oluşturulabilir. Kümeler, üzerinde çalışılan konuya göre adlandırılabilir. Kitap tanıtma kümesi, oyun yazma kümesi gibi (Aktaş ve Gündüz, 2004: 108).

2.1.4.15. Eleştirel Yazma

Eleştirel yazma ile öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Eleştirel yazmanın en yaygın uygulamalarından biri herhangi bir olay, durum ve düşüncenin, sınıfın gündemine alınarak tartışılmasıdır. Eleştirel yazmada öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar (MEB, 2006: 72). Tartışma yapılan konu üzerinde mümkün mertebede hassas olunmalıdır. Öğrencilerin kişisel tercihleri hiçbir zaman tartışma konusu haline getirilmemelidir. Öğretmen sınıftaki bu tartışma esnasında eşit kefeli terazî gibi olmalıdır. Objektif tavırlarıyla öğrencilerine model olmalıdır.

2.1.5. Metinsellik Ölçütleri

Bir bilim kolunun var olması için o bilimin kendi sınırlarını kesin olarak belirtmesi şarttır. Dilbilim, uzun bir süre başka bilim kollarının (biyoloji, psikoloji, sosyoloji) etkisi altında kalmış, kendi gereğine onların açısından bakmıştır (Bayrav, 1998: 22). Dilbilim, ancak on dokuzuncu yüzyıldan başlayarak gelişen ve doğal diller aracılığıyla dil yetisinin incelenmesini kendisine konu edinen yeni bir bilim dalı haline gelmiştir (Kıran ve Kıran, 2010: 46). Bugünkü dünyada dilbilim birçok

bilim alanından daha fazla alt dala ayrılmış ve hemen hemen her konuda uzmanlaşmanın yaygınlaşmakta olduğu bir bilimdir. Dünyanın pek çok üniversitesinde ve araştırma kurumlarında bu konu ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Aksan, 2004a: 367). Dilbilim, insanın dil yetisini ele alan bilimsel incelemedir (Martinet, 1998: 13).

Özellikle son yirmi yıl içinde dilbilimin bütün dünyada kazandığı öneme ve yapılan çalışmalara paralel olarak ülkemizdeki etkinliklerde de hızlı bir gelişme gözlenmekte ve dünyadaki inceleme ve araştırmaların üniversitemizdeki yayınlara ve öğretime yansıdığı görülmektedir. Bugün üzerinde durulan başlıca alan ve konulardan biri de metin dilbilim- söylem çözümlemesi, dil ruhbilimi, toplum dilbilim, çeviribilimdir (Aksan, 2004a: 369). Rifat (2005: 102) metin dilbilimin, daha çok sözlü dile ve tümce düzeyine uygulanan çözümleme yöntemlerinin yazılı dile, tümceötesi birimlere uygulanmasıyla oluştuğunu ifade etmektedir. Rifat'a göre, metin dilbilim bir metnin bütünlüğünü, birliğini yaratan bağlantıları ve tutarlılıkları incelemektedir.

Türkiye'de dilbilimsel metinlerde dilbilimcilerin geldikleri kökene göre İngilizce, Almanca, Fransızca, metin yerine söylem, metin dilbilim yerine de söylem çözümlemesi terimleri kullanılmaktadır. İngilizcede kullanılan discourse kavramından hareketle söylem terimi ortaya çıkmıştır. Metin sözcüğünün söyleme göre daha sınırlı bir anlam taşıdığı düşünülmektedir (Şenöz, 2005: 43).

Saussure (1998: 57-58), yazı dilinin konuşma diline göre daha üstün olduğunu ifade etmiştir ve bunun nedenleri üzerinde durmuştur:

Sözcüklerin yazılı görüntüsü sürekli ve sağlam bir şey izlenimi uyandırır; yazıyı, süre içinde dilin birliğini sağlamaya sesten daha elverişli görürüz. Bu bağ istediği kadar yüzeysel olsun, istediği kadar aldatıcı bir birlik yaratsın: Biricik gerçek bağ olan doğal ses bağından çok daha kolayca kavranır.

Bireylerin çoğunda görsel izlenimler işitme izlenimlerinden daha belirgin, daha süreklidir. Onun için de bu gibi kimseler daha çok görsel izlenimlere bağlanırlar. Yazı görüntüsü sesin yerini alarak kendini benimsetir.

Yazınsal dil, yazıya tanınan bu haksız üstünlüğü bir kat daha güçlendirir. Yazın dilinin sözlükleri, dilbilgisi kitapları var. Okulda öğretim kitaba göre ve kitapla yapılır. Dil, bir kurallar bütünüyle düzenlenmiş olarak ortaya çıkar. Bu kurallar bütünü de kesin bir kullanıma, başka bir deyişle yazıya bağlı bir yasadır. İşte, yazıya o denli önem kazandıran da budur. Sonunda, yazıyı öğrenmeden önce konuşmayı öğrendiğimizi unuturuz ve doğal bağlantı tersine döner.

Dille yazım arasında uyumsuzluk oldu mu, dilbilimcilerden başka birinin sorunu çözümlenebilmesi her zaman güçtür. Ama dilbilimciye söz hakkı tanınmadığı için, yazılı biçim ister istemez ağır basar: Çünkü yazılı biçime dayanan her çözüm daha kolaydır. Bu yüzden de yazı haksız yere önem kazanır.

Söylem, konuşma ve yazma stili olarak iki başlığa ayrılır (Brown, 2007: 235-236). Söylem çözümlenmesi, çoklu cümlelerden oluşan geniş konuşma birimleri ile ilgilendir. Söylem çözümlenmesi soru stillerini, uygunlukları (metinsel uygunluk, biçim uygunluğu, vb.), bağdaşıklığı, söz sanatlarının gücünü, başlık/alt başlık yapılarını, yazı dili ve konuşma dili arasındaki söylem farkını ve gramatik özellikleri kapsar (Fromkin vd., 2011: 167). Söylem, cümle ötesi bir dildir (Brown, 2007: 226). Yazı söze göre daha somut ve sınırlı olduğu için dilbilimsel bir inceleme alanı olarak yazıya, söze göre daha çok ağırlık verilmiştir. Son zamanlara kadar dünyada ve ülkemizde metin üzerindeki dil çalışmaları cümle ve daha küçük dil birimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Coşkun, 2009: 231). Söylem çözümlenmesinde (metin dilbilim) metinlerde olması gereken birtakım özelliklerden bahsedilir. Bu özellikler metnin niteliğini ortaya koyan ölçütlerdir.

2.5.1. Bağdaşıklık (Cohesion)

Bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran, dille ilgili özelliklerin tümünü bağdaşıklık belirtir. Bu özellikler metin düzeyinde farklı biçimlerde görülebilir: Yerine göre bir ortak göndergedir, eylem zamanları arasındaki uyuma ya da adıyla yapılan artgönerimdir (Günay, 2003: 57).

Tutarlı bir söylemde, bir metin tesadüfen sıralanmış cümlelerden ibaret değildir. Bunun aksine cümleler ayrıntılı, örnekli ve nedenli olma gibi ilişkilerle bağlantılıdır. Bu bağlar metnin tutarlılığına katkıda bulunur. Henüz bu tutarlılığı hesaplayan bir

yöntem yok fakat bağdaşıklığı tespit etmek mümkündür. Bağdaşıklık, yan cümlecik (back-reference), bağlaç ya da anlamsal bağdaşıklıktan oluşur. Anlamsal bağdaşıklık, kelimeler arasındaki ilişkilerden doğar (Morris ve Hirst, 1991; akt. Eijk, 1994: 2).

2.1.5.2. Tutarlılık (Coherence)

Metnin büyük yapısındaki kavramlar arasındaki irtibatı tutarlılık sağlar. Kavram, zihnimizdeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde canlanması, adeta kalıplaşarak şekil almasıdır. Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun idrak seviyesiyle ilgilidir (Alan, 1994; akt. Coşkun, 2009: 234). Tutarlılık için, metnin tam ve bütün olmasını sağlayan unsur, denilebilir. Tam olma, metinde işlenen duygu ya da düşüncelerde herhangi bir eksiklik olmaması, bütün olma da metnin içindeki duygu ve düşünce gibi unsurların birbiriyle ilgili ve uyumlu olması durumudur (Çeçen, 2008: 12).

Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı kavramlardır. Bağdaşıklık metin parçaları arasındaki dil bilgisel ilişkilere dayanır. Tutarlılık ise metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır (Coşkun, 2009: 234-235). Bağdaşıklık kendisini metnin yüzeyinde somut bir biçimde gösterirken tutarlılık olgusu soyut anlam düzeyinde incelenir. Bu yüzden tutarlılık, ilk bakışta metnin yüzeyinden algılanamaz, belli bir yorum süreci gerektirir (Onursal, 2003: 129).

2.1.5.3. Amaçlılık (Intentionality)

Yazarın belli bir biçimde söylediği bildirisinin bir amacı ve belirli bir hedef kitlesinin olması gereklidir (Günay, 2003: 107). Bir metinde yazarın anlatmak istediğini, okuruna iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesi o metnin amaçlılığını belirler. Bir metni oluştururken yazarın baştan belirlediği bir amaç olmalıdır. En basit şekliyle bu amaç “Ben bu metinle bu metni okuyan kişilere ne anlatmaya çalışıyorum?” sorusunun cevabını bulabilmektir. Bu açıdan yazarın metni oluşturmadaki amacı metnin ana fikrini belirler (Coşkun, 2009: 235). Yazarın niyetinin, belirlenmesiyle metnin ana fikri de anlaşılacağından bilgi verici metinlerde

bir belirsizlik olmamalıdır. Ancak edebî metinler için durum farklıdır. Edebî metinlerde yazar, okuyucuda bir duygu uyandırmak ister (Çeçen, 2010: 136).

2.1.5.4. Kabul Edilebilirlik-İkna Edicilik (Acceptibility)

Metin, kendini oluşturan dilsel göstergelerden kurulmuş anlamlı yapılar bütünüdür. Ama bu anlamlı yapıların oluşturduğu metnin soyut dünyası ile gerçek dünya arasında bir ilişkiye de olanak sağlar. Metindeki kurmaca dünya ile yazıldığı gerçek dünya arasındaki ilişkiler inceleme aşamasında göz önünde bulundurulur. Başka bir deyişle, üretim ve algılama (okuma, anlama, yorumlama, anlamlandırma) koşullarına göre, metin kendi biçimsel kapalılığı içinde olmak ve algılanmak zorundadır. Ancak aynı metnin anlaşılmasında, metnin oluşturulduğu toplum, dönem ya da kültür ile de az ya da çok ilişkili durum vardır. Okuyucu açısından ise bir metnin kabul edilebilirliği; bir yanıyla kendi öznel yanlarından (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.) diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur (Günay, 2003: 114). E. Yılmaz (2010: 4) ikna ediciliğin okurun tutumu, metnin okura uygunluğu ve okur tarafından değerlendirilmesi, yorumlanmasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir.

2.1.5.5. Bilgilendiricilik (Informativity)

Bilgilendiricilik, okuyucunun metinle ilgili gereksinim duyabileceği metinle ilgili açıklayıcı bilgileri belirtir. Metni anlamak için toplumsal bir bilgiye, yazarın yaşadığı ya da olayın geçtiği toplum ve döneme uygun bilgilere de gereksinim olabilir (Günay, 2003: 108). Okuyucu için yeni olan bilgilerin çokluğu metnin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Eski bilgilerin çokluğu ise metnin anlaşılma düzeyini arttırdığı halde, okunmaya değer olmamasına yol açabilir. Örneğin anlaşılması çok güç olan bir ilaç prospektüsünü okumak çok sıkıcı ve anlamsız olabilir, diğer yandan bütün detaylarını bildiğimiz bir habere ilişkin metni okumak da vakit kaybı olarak görülebilir (Coşkun, 2009: 237).

2.1.5.6. Duruma Uygun Olma (Situationality)

Metnin duruma uygun olma niteliği, konuya, hitap ettiği kitleye, yazarın amacına ve metin türüne uygun düşecek bir anlatıma sahip olmasıdır (Coşkun, 2009: 237). Yani metnin metinsel bağlama uygunluğunu gerektiren durumdur (Erden, 2002; akt. E. Yılmaz, 2010: 5). Durumsallık metnin iletişim araçlarının durum bağlamı içinde belirginleşmesidir. Örneğin yeni evlilere, nikâhtan sonra “Bir ömür boyu mutlu ve bahtiyar yaşayın. Bir yastıkta kocayın.” denilmesi bir durumsallıktır (Çotuksöken, 2010: 82).

2.1.5.7. Metinler Arasılık (Intertextuality)

Bir metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir ve tek başına okunamaz. Bu metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinler arası kavramı; kültürel ortam, alıntılar, gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır. Metinler arasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Her metin, geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazılır, yine her metin, kendisinden önce yazılmış ve biçem, izlek ya da başka açıdan az ya da çok etkilenmiş olup, bu metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içindedir (Günay, 2003: 189).

2.1.6. Başarılı Yazının Özellikleri

Yazma, deneyerek ve ona vakit ayırarak güzelleştirilecek bir beceridir. Başarılı yazılar kaleme almak için tek bir deneme yapmak yeterli olmayabilir. Uzun süren bir deneme sürecinden sonra doğru yazma alışkanlığı kazananlar, ortaya daha başarılı yazı örnekleri çıkarabilir. Sever (1988: 60-61), doğru ve etkili anlatımın her şeyden önce doğru düşünme alışkanlığının bir ürünü olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle başarılı yazılar düşünsel çabanın birer sonucudur denilebilir. Babacan (2007: 39), başarılı yazının özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Yazının konusunun ilginç olması gereklidir. İlgi çekmeyen bir yazı rağbet görmez.

2. Bir yazının bilgi verici olmasından çok, içeriğinin yeni olması okuyucunun ilgisini çekecektir. Yazılanlar, okuyucunun bilgi ve deneyimlerine yeni eklemeler yapabilmelidir.
3. Yazarın özgün deneyimlere sahip olması gerekir.
4. Yazar, bilineni yeni bir üslupta ifade edebilmelidir. Bu da yazarın kelimeleri kullanma, deyimler üretebilme, benzetme yapabilme, farklılıkları görebilme kabiliyetiyle alakalıdır.
5. Yazar okuyucuyu karşısında hissetmeli ve okuyucuyu anlamla bütünleştirebilmelidir.
6. Yazar, detaylara yeterli oranda yer vermelidir.
7. Yazar, yazının anlatım biçimini amaca uygun olarak seçmelidir.
8. Yazının dil bilgisi, anlatım, noktalama gibi kurallara uygun olması gereklidir.

Sever (1988: 66), doğru ve etkili yani başarılı yazmanın yolunun sürekli okumak, düşünerek konuşmak ve yazmak ve düzenli anlatım alıştırmaları yapmak olduğunu belirtmiştir. Sever, etkili yazılar kaleme almak isteyen öğrencilere yazma sonrasında yazılarını şu üç soru ile sınamalarını önermektedir:

- Kullandığım cümleler dil bilgisi yönünden doğru mudur?
- Cümlelerimde bilgi ve mantık yanlışlığı var mıdır?
- Amacımı açıkça anlatabilmiş miyim?

2.1.7. İyi Yazı Yazmak İçin İlkeler

Yazmak, bir ürün değil süreç işidir. Bu süreç birtakım basamakları ihtiva eder. Basamaklarda yazım öncesi hazırlık yapma, taslak oluşturma, yazım kurallarına ve imlaya dikkat etme, paylaşma ve dönüt alma gibi aşamalar söz konusudur. Bunların yanında yazmak için bir birikime de sahip olmak gerekmektedir. İyi yazı yazmanın en temel ilkeleri gözlem yapmak, okumak ve düşünmektir.

2.1.7.1. Gözlem Yapmak

Duyuma, görme koklama, tatma ve dokunma organlarımızla dış dünyadan algıladığımız duyumların bütününe gözlem diyoruz. İnsanları, çevreyi varlıkları, olayları; bir bütün olarak hayatı tanımak için gözlem yapmak şarttır. Gözlem yoluyla

tanıdığımız her varlık, her olay, hayatımızın bir parçası olur. Görmediğimiz, tanımadığımız şeyleri ne anlatabiliriz ne de yazabiliriz. Örneğin, denizi hiç görmemiş bir kişinin denizi tanıtmaması ne kadar gerçekçi olursa, herhangi bir şey hakkında bilgisi olmayan birinin o nesne hakkında söyleyebileceği şeyler de sınırlı olacaktır. Hatta öyle ki, insanın görmediği bir şeyi hayal etmesi de pek beklenemez. Gözlem yapmak için görmek gerekir. Ama bunun ötesinde görmeyi öğrenmek gerekir. Gözlem yapmak, iyi bir yazılı ve sözlü ifade becerisi için önemli birikim kazanma yollarından biridir (Çetindağ, 2007: 37). Yazma etkinlikleri gerçek yaşamdan seçilmelidir. Zamanı geçmiş, öğrencileri ilgilendirmeyen konular yarardan çok zarar getirir. Öğrenciler “Bunu neden yazıyoruz?” diye sormamalıdır. Gerçek yaşamda insanlar hiçbir zaman atasözüne bakarak bir şey yazmazlar (Yaylı, 2008: 202-203). Öğrencilerin yaşamlarına yakın olan konularda, gözlemleyebildikleri ya da yaşadıkları konularda yazmalarını istemek öğrencileri daha başarılı kılacaktır. Bu durum onların duyularıyla dış dünyadan algıladıklarını kâğıda aktarmalarına bir vesiledir. Duyularını devreye sokarak yazan bireyler, daha başarılı yazılar ortaya çıkarabilir.

2.1.7.2.Okumak

İşitme engelli insanların konuşmadığını, az işitenlerin ise tam manası ile konuşmadığını hatırlarsak konuşmak için dinlemenin bir önkoşul olduğunu anlarız. Her ne kadar biri anlama diğeri de anlatma becerisi olsa da okuma ve yazma arasında -dinleme ve konuşmada olduğu gibi- hep bir bağ olmuştur. Yazmada başarılı olabilmek için mutlaka çok okumak ve bu yolla birikim kazanmak gerekmektedir. Kişinin bilgisi, duygu, hayal gücü okumakla gelişir. Okuyan bireylerin dil ve anlatım gücüyle düşünme yeteneği, okumayan kişiyle kıyaslanamayacak kadar farklıdır. Öğrenciler özellikle, hangi konu üzerine yazı yazmak istiyorsa o konu ile ilgili kitap ve yazılar okumalıdır. Bu yolla hem yazacakları yazılarda oluşabilecek mantıksal hataların, bilgi hatalarının önüne geçilmiş olur hem de daha nitelikli yazılar ortaya çıkarırlar.

2.1.7.3. Düşünmek

Gözlem ve okuma yoluyla elde edilen birikimlerin zihinsel bir süreçten geçmesiyle değerlendirme aşaması başlar ki, buna düşünme diyoruz. İyi konuşup iyi yazmak için mutlaka düşünmek gerekir. Düşünen insan mutlaka üretir. Tarafsız ve objektif düşünen kişinin ortaya koyduğu değer, herkes tarafından kullanılmaya hazır bir malzemedir (Çetindağ, 2008: 37-38). Düşünmek, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden bir tanesidir. Düşünerek hareket etmek, düşünerek konuşmak, düşünerek yazmak... hepsi de aklın süzgecinden geçmek demektir. Aklın süzgecinden geçen fikirler, kâğıda belli bir düzen içerisinde yansiyacaktır. Bu da ortaya daha nitelikli yazıların çıkmasını sağlayacaktır. İyi yazı yazmak isteyen öğrenciler ve öğrencilerine iyi yazı yazdırmak isteyen öğretmenler, yazı yazma sürecinde özellikle yazım öncesi hazırlık aşamasını titizlikle sürdürmelidir.

2.1.8. Süreç Temelli Yazma Eğitimi

Süreç temelli öğretim, öğrencinin sürecin farkında olmasını, uyanıklığını artırarak düşünmesini, bağımsız öğrenmesini, kendi kendine karar almasını, problem çözmesini ve planlama yapmasını temel alan bir öğrenme-öğretme yöntem ve stratejisidir (Duman, 2008: 78). Yeni öğretim programı ile öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımla tanışmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmeyi ve öğrenmeyi bir süreç olarak görmektedir. Türk eğitimi alanındaki bu gelişmeler öğrencileri öz değerlendirmeye yönlendirmiş ve süreç odaklı öğrenme terimi ortaya çıkmıştır. Bugün yazma ile ilgili çalışmalar göz önüne alındığında yazma eğitimi açısından süreç temelli yazma türü ortaya çıkmıştır. Tompkins (1998), Language Arts adlı kitabında yazma sürecinin beş aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi süreç odaklı bir eğitimle mümkündür. Etkili tasarlanmış bir süreç, öğrencilerin yalnızca yazma becerilerinin gelişimine dönük değil; aynı zamanda da bilişsel becerilerin de gelişimini sağlayacaktır. Çünkü yazma görünüşte kalem ve kâğıt etkileşiminden ortaya çıkan bir ürün niteliğinde görünse de ifade edilmek istenen düşünceler, hayaller, tasarımlar, duygular öncelikle zihinsel bir süreçten geçmektedir. Bu zihinsel süreç ile birey neyi, ne kadar ifade edeceğinden hangi amaca hizmet edeceğine kadar soyut bir plan yapma eğilimindedir. Yazı gerçekte bu soyut planların somutlaştırılmış şeklidir denilebilir

(Temur, 2010: 12). Cavkaytar (2010: 138), çalışmasında, süreç temelli yazma modelinin öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine rehber olacağı vurgulamaktadır.

2.1.8.1. Yazım Öncesi Hazırlık Aşaması

Yazım öncesi hazırlık aşaması, yazarlar için tıpkı bir atletin ısınma çalışmaları gibi can alıcı bir aşama olsa da yazma sürecinde muhtemelen en fazla ihmal edilen aşamadır (Tompkins, 1998: 111). Yazma zamanının en az %70'lik kısmının yazım öncesi hazırlık aşamasında harcanması gerekmektedir (Murray, 1994; akt. Tompkins, 1998: 111). Bu nedenle yazım öncesi hazırlık aşamasında öğrenciler, konularını seçer, amaçlarını düşünür, yazının türüne karar verir, hedef kitleyi belirler ve konusuyla ilgili fikirleri organize eder. Ancak bu aşamalar kat edildikten sonra bir sonraki basamağa geçilebilir.

Yazım öncesi hazırlık aşamasında öncelikle yazma amacı belirlenmelidir. Yazma amacı konuya ve okuyucuya göre değişebilir. Yazıyı bilgi vermek, yeni bir durumu açıklamak, bir görüşü tartışmak, eleştirmek, geçersizliğini kanıtlamak ve kendi düşüncelerimizi savunmak, bir gözlemimizi iletmek gibi amaçlarla yazmaya başlamış olabiliriz (Çotuksöken, 2010: 76). Yazma amacı ve konu belirlemede beyin fırtınası, cluster vb. teknikler kullanılabilir. Yazılı anlatım türü özellikleri öğretmen ve öğrenci işbirliğiyle oluşturulduktan sonra yazma konusu belirlenir ve konu sınırlandırılmasına gidilir. Konu sınırlandırılması yazım öncesi hazırlık aşamasında yapılacak araştırmalar boyunca konuşma, düşünme, okuma dinleme, görüş belirtme etkinlikleri çerçevesinde yapılır (Karatay, 2011: 31).

Yazmaya hazırlık çalışmalarında konuyla ilgili resimler yaparak öğrencinin zihnindeki tasarıların kâğıda, resim yoluyla aktarılması sağlanabilir. Böylelikle Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre görsel/uzaysal zekâyâ sahip olan bireylerin, bu alandaki başarılarını sözel/dil zekâlarına uyarlamaları söz konusu olmaktadır. Bu durum görsel zekâlarının sözel zekâlarına göre daha baskın olanların, yazmadaki başarı oranlarını artırabilir. Saban (2005: 9), görsel/uzaysal zekâyâ sahip bireylerin yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olguların arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlı olduklarını savunmaktadır. Saban'a göre

görsel/uzaysal zekâya sahip olan öğrenciler haritaları, diyagramları, tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okuyup anlamaktadır. Yazım öncesi hazırlık yazım aşamasına hazır olma durumudur. Eğer yazarlar geliştirmek için akıllarına bir fikir gelmesini beklerse sonsuza dek bekleyebilirler. Bunun yerine yazarlar neler bildiklerini keşfetmeleri için ve hangi yönde başlamak istediklerine karar vermeleri için konuşma, okuma ve yazma gibi geçici çalışmalara başlarlar (Flower, Hayes, 1994; akt. Tompkins, 1998: 111). Bu çalışmalar da konu sınırlandırmasını oluşturur. Konu sınırlandırmasından sonra konunun araştırılması yapılır. Öğrenci yazısının hangi bölümünde, hangi bilgilere yer vereceğini tespit eder ve böylelikle yazının ana hatları yavaş yavaş belirgin bir hal almaya başlar. Öğrenci bir taraftan da hedef kitlesini belirler. Yazının kimin için kaleme alındığını belirlemek, yazının anlaşılır olması bakımından göz ardı edilmeyecek kadar önemlidir. Yazısını kendisinden küçükler için kaleme alan biriyle, akranları/sınıf arkadaşları için kaleme alan birinin ya da ailesi yahut öğretmenleri için kaleme alan bir çocuğun kelimeleri farklı olmalıdır. Çünkü bilişsel açıdan birbirine denk olmayan insanlar için aynı şekilde yazılar kaleme almak, o yazıyı anlaşılmaz, zor yahut çok kolay anlaşılır ve dolayısıyla sıkıcı hale getirebilir.

Yazının türünü belirlemek, yazım öncesi hazırlık aşamasının önemli unsurlarındandır. Öğrenci, kendisine “hangi türde yazmak istiyorum?” sorusunu sormalıdır. Belirlenen konunun hangi türde kaleme alınmak istendiğine yazım öncesi hazırlık aşamasında karar vermelidir. Yazı türü, yazıya başladıktan sonra gelişigüzel tespit edilmemelidir. Yazma, bilinçli yapılan bir anlatma becerisidir. Yazma için adımlar bilinçli bir biçimde atılmalıdır.

2.1.8.2. Taslak Oluşturma Aşaması

Taslak oluşturma, hazırlık aşamasında yapılan çalışmaların birbirleriyle ilişkilendirilmesi şeklinde yorumlanabilir. Konunun temel boyutlarının ve yardımcı düşüncelerinin belirlenmesi taslak aşamasında yapılır (Temur, 2010: 12). Taslak oluşturma aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmasını içerebilir. Burada öğrenciler yazım, noktalama işaretleri, sayfa düzeni gibi şekilsel unsurlarla fazla oyalanmamalıdır. Öğrenci bu aşamada yeni fikirler ekleyebileceği gibi bazı fikirleri

de çıkarabilir. Yazıdaki değişiklikleri şekiller ve oklarla gösterebilir (Akyol, 2010:113).

Taslak oluşturma aşamasında konunun ana ve alt başlıkları belirlenir. Aynı zamanda kısa yazılar için giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir (Karatay, 2011: 33). İyi bir başlık ilgi çekici, konu ile ilişkili, kısa ve öz olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 69).

2.1.8.3. Düzenleyerek Yazma Aşaması

Bu aşamada hazırlanan taslak en iyi biçimde metin haline getirilmeye çalışılmalıdır. Bunun için yazar, hazırladığı taslağı birkaç kere gözden geçirip yazıya nasıl başlayacağına karar vermelidir. Yazıya nasıl başlayacağını bilmek çoğu kişi için aşılması güç bir engeldir. Öğretmenlerin öğrencilere metne nasıl başlayabilecekleri konusunda yardımcı olması gerekir (Coşkun, 2009: 67). Düzenleyerek yazma aşamasında öğrenci, yazdıklarını dönüt almak amacıyla sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilir. Tompkins (1998: 118), yazma gruplarında öğrencilerin yazılarını şu aktivitelerle paylaştığını ifade etmektedir:

Yazıyı yazan kişi, yazısını sınıfta okur. Sınıftaki öğrenciler, metni okuyan kişiyi dikkatlice dinler ve okuma bittiğinde önerilerini sunarlar. Yazı yazılan kâğıda sadece kâğıdın sahibi bakar. Çünkü öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının kâğıda bakmaları durumunda, kâğıdı gören herkes kâğıttaki hatalara dikkat eder.

Dinleyiciler, yazı ile ilgili olumlu görüşlerini bildirirler. Sınıftakiler, yazının hangi kısımlarını beğendiklerini ifade ederler. Bu olumlu yorumların öznel olması gerekmektedir. Sıklıkla duyulan “Yazın güzeldi.”, “Yazını beğendim.” gibi ifadelerdense metnin güçlü yönlerine odaklanılmalıdır ve “Yazındaki hayalperestlik kelimesini kullanma biçimin güzeldi.”, “Dostluğun zor bir meslek olduğu ifadesi beni etkiledi.”, “Samimiyet kelimesini tanımlama şeklin hoşuma gitti.” gibi ifadeler kullanılmalıdır.

Yazısını okuyan öğrenci, dinleyicilere yazısındaki problemleri noktalar hakkında sorular sorar. Sınıf arkadaşlarından yardım almak, gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasında öğrencinin öğrenmesi için büyük bir adım olarak kabul edilir. Bu aşamada yazısını okuyan öğrenci, sınıf arkadaşlarına “Hangi

detayları ekleyebilirim?”, “Metin içerisinde değiştirmem gereken kelime/kelimeler var mı?”, “Metinde neyi daha fazla bilmek istersiniz?” gibi sorular sorar.

Dinleyiciler öneride bulunur. Yazma grubu üyeleri, metindeki bulanık ifadelerle ilgili yazısını okuyan öğrenciye sorular sorar ve kompozisyonun nasıl gözden geçirilmesi gerektiği konusunda öneride bulunurlar. Hemen hemen her yazı yazan, yapıcı eleştiri yöneltmeyi reddeder. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin olumlu görüş bildirmeleri zordur. Öğrencilere eleştiride bulunurken kırıncı yollardan ziyade daha iyimser bir biçimde konuşmaları için hangi yorum ve önerinin kabul görülebilir olduğunu öğretmek önemlidir.

Süreç tekrar edilir. Bu basamakta ilk dört aşama, her bir öğrencinin kompozisyonu için tekrarlanır. Bu aşama, öğretmenin bilgi vermesi için de uygun olan bir zaman dilimidir. Aslında çoğu öğretmen, yanlış telaffuz edilen kelimelerden, müsveddelerdeki inişli çıkışlı yazılarda, el yazılarının neredeyse okunaksız olmasından dolayı öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonları yüksek sesle okumalarını tercih eder.

Yazıyı yazan, düzenleyerek yazma aşaması için plan yapar. Yazı yazan öğrencilerin yazılarını okumasından sonra, yazılarını okuyan bütün öğrenciler, grup üyelerinin yorum ve önerilerini temel alarak yazılarını gözden geçirmek için anlaşma yaparlar. Neyin gözden geçirilmesinin nihai kararı her zaman yazarın kendisine kalır.

2.1.8.4. Düzeltme Aşaması

Redaksiyon aşaması, son yazım aşamasıdır. Bu basamağa gelinceye kadar çalışmaların ağırlığı içerik üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu basamakta ise içerikle beraber yazının şekilselliği, dil bilgisi ve imlâya uygunluğu esas alınmaktadır. Düzeltme aşamasında daha çok yazıdaki mekanik (büyük harflerin kullanımı, noktalama, heceleme, cümle yapısı, kullanım vb.) unsurlar ön plandadır. Mekanik unsurların en iyi öğretildiği aşama düzeltme aşamasıdır (Akyol, 2010: 114-115). Düzeltme aşaması, bir yazıyı yanlışlardan kurtarıp düzgün bir duruma getirmektir. Düzeltmenin amacı öğrencinin yazısındaki eksiklikleri ve yetersizlikleri görmesini sağlamaktır (Kantemir, 1997: 102).

Düzeltilme aşamasının bir başka çalışması da anlatımda tutarlılık, anlamsal bütünlük yönünden yazıdaki ifadelerin gözden geçirilerek ifadelerin genelden özele veya özelden genele doğru sıralanmasıdır. (Karatay, 2011: 37). İyi bir cümlede akıcılık, doğruluk, etkililik, içtenlik, duruluk ve yalınlık gibi özellikler gözlenmelidir. Bu özelliklerin bulunmadığı cümlelerde anlatım bozukluğunun varlığından söz edilebilir (Kavcar vd., 2009: 28). Bu nedenle tashih aşamasında yazıdaki cümlelerin her birinde anlatım bozukluğunun olup olmadığına da dikkat etmek gerekmektedir. Bazen mutlulukları, hüznüleri paylaşmak adına hislerimizi bir kâğıda yazmayı uygun görürüz. Kâğıt, bir defterin yahut kitabın arasında, bir çekmecede unutulup gider. Belli bir zaman sonra elimize geçtiğinde, kâğıdı yeniden okuruz. Kâğıt üzerindeki şekilsel ve içerikle ilgili hataları gördüğümüzde şaşırırız, bu hataya nasıl düşmüşüm, deriz. Coşkun (2009: 68-69), düzeltme aşamasında üst üste okumalar yapılsa da yazıdaki yanlışları ve eksiklikleri görmeyen bazen mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bu yüzden yazma işlemi tamamlandıktan sonra düzeltme için bir süre beklenilmesinde yarar vardır. Ona göre, bu sürenin en az bir gün olması gerekir. Fakat zaman sınırlaması olan durumlarda bu süre kısaltılabilir. Düzeltme okumalarının yavaş ve dikkatli bir biçimde yapılması gerekir. Çünkü hızlı okumalarda zihin, yanlışları doğru gibi algılayabilir.

2.1.8.5. Paylaşım Aşaması

Yazma sürecinin bu son aşamasında öğrenci, yazılarını çevrelerindeki insanlarla, sınıf arkadaşlarıyla paylaşır. Bu basamakta öğrenci, paylaşımını ister metnin tamamlanmış şeklini insanlara okuyarak isterse de yazısını bir süreli yayında yayımlatarak paylaşımını gerçekleştirir. İlköğretim basamağındaki öğrenciler için yazılarını paylaşmaları açısından panoların kullanılmasıyla oluşturulan okul dergileri, birer fırsattır. Okul dergilerinde çıkmaya hak kazanmış yazılar, yazıları beğenilen öğrencilerin motive olması için iyi birer pekiştiricidir. Dergilerde boy gösteren başarılı yazılar Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre, yalnız yazının sahibini değil, diğer öğrencileri de etkiler, onlar için dolaylı birer pekiştirici vazifesi görür. Senemoğlu (2009: 220), davranışı pekiştirilen modeli izleyen bireyin, modelin davranışlarını daha sıklıkla ve kısa sürede taklit ettiğini belirtmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülper (2009)'in araştırmasında sınıf ortamında yazılıp tamamlanan metinleri öğretmenlerin bitmiş birer yazı olarak ele aldığı belirtilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıfta tamamlandığı varsayılan yazıların birer taslak olduğunu bilmesi ve bunu öğrencilerine de bildirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Taslaklar, öğretmenler tarafından bitmiş kabul edildiği için yazıların değerlendirilmesi biçimsel değerlendirmeden öteye gidilememekte, imla ve noktalamanın doğru olduğu metinler bütünsel olarak doğru kabul edilmektedir. Oysa metinde temel olması gereken şeylerden bir tanesi de okuyucu-yazar arasındaki iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmiş olmasıdır. Metnin asıl amacı okuyucu ile iletişim kurmaktır ve bu iletişim de tutarlı metinlerle gerçekleşmektedir.

Konedralı ve Özder (2008)'in Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Sözlü Anlatım Destekli Ön Çalışma Yönteminin Etkililiği adlı araştırmalarında sözlü anlatım destekli ön çalışmanın yazılı anlatım becerisini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Sözlü anlatım destekli ön çalışma (SADÖÇ) yönteminin kullanıldığı eğitim ortamındaki öğrencilerin, buluş, planlama, anlatım ve toplam beceri açısından geleneksel yöntemin uygulandığı eğitim ortamındaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Ungan (2007), Türkiye'deki yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki engellerden bir tanesinin üniversitelere giriş sınavları olduğunu belirtmektedir. Ungan, çoktan seçmeli test mantığının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini körelttiğini ifade etmektedir. Türkiye'de yazma eğitiminin önemini vurgulamak, halkın yazma eğitimine ne derece önem verdiğini tespit etmek gerekmektedir. Yazma eğitiminin önemini vurgulamak için komisyonlar kurulmalıdır. Okullardaki yazılı anlatım derslerinden yüksek verim alabilmek için tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulmaları talep edilmeli ve öğretmenlere yazmanın önemi kavratılmalıdır. Öğretmenlerin bu bilinci öğrencilerine de aktarmaları istenmelidir.

Bağcı (2007), Türkçe öğretmenlerinin serbest yazma, günlük tutma ve seçtikleri, beğendikleri şiirleri yazarak bir defter oluşturma gibi etkinliklerde bulunma oranlarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Ders dışı etkinlikler olarak yapılması ilk ve orta öğretim programlarında teşvik edilen bu tür etkinlikleri yapmayan bir

Türkçe öğretmeninin öğrencilerinden bunları yapmasını beklemesi doğru değildir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarına bu tür etkinliklerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olacağı hatırlatılmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin düzgün ve eksiksiz bir yazılı anlatım metni oluşturabilmenin kurallarını öğrencilerine öğretebilmesi için kendisinin bu özellikleri taşıması gerekmektedir.

Sallabaş (2007)'ın İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi adlı yüksek lisans tezinde, zihinde tasarlananları tam ve doğru olarak yazıya aktarabilmenin yolunun yazmadan önce plan yapmaktan geçtiği ifade edilmektedir. Sallabaş, öğrencilerin yazılı anlatımlarında plan yapabilme becerilerinin geliştirilerek, yazılarının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun şekilde yazmaları, yazılarında giriş ve sonuç cümlelerini özenli seçmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Koçak (2005)'in araştırma sonucuna göre okuma alışkanlığı yazılı anlatım becerisine katkı sağlamaktadır. Araştırmada çok kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarının, az kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sebeple çocuklara okumanın bir ihtiyaç olduğu hissettirilmeli ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlanmalıdır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için yalnızca okuma değil, aynı zamanda dinleme, konuşma becerilerinin de yeterli olması gerekmektedir.

Coşkun (2005), araştırmasında yazma eğitiminde öğretmenin ilk hedefinin öğrencinin bir konuya odaklanmasını ve odaklanılan konuda düşünceler üretebilmesini sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Üretilen düşüncelerin geliştirilebilmesi ve bu düşünceler arasında ilişki kurulabilmesi içinse öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilmelidir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği konular seçilmelidir. Eğer atasözü ya da vecize verilerek öğrencilerden bunu açıklayan birer yazı yazmaları istenecekse verilen atasözünün veya vecizenin ne anlama geldiğini anlamalarına yardımcı olunmalıdır.

Anılan (2005), Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği adlı araştırmasında yazılı anlatım çalışmalarında,

kelime ağı oluşturma (clustering) yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Rico (2000; akt. Anılan, 2005: 38), kelime ağı oluşturma (clustering) yönteminin düzenli ve çizgisel olmayan beyin fırtınasına benzeyen bir serbest çağrışım yöntemi olduğunu vurgulamaktadır. Clustering, yeni düşünce ve hayal gücünün birbiriyle uyandırdığı çağrışımlar yardımıyla kurulan bağlantılarla beynin ortak işlevidir.

Güner (2004), araştırmasında herkesin mutlaka yazabileceği bir şeylerin olduğunu ifade etmektedir. Yazma öncesinde gerekli etkinlikler yapılmadığı, konuyla ilgili zihindeki malzemeler ortaya çıkarılmadığı için bir anda yazmaya başlamak insana zor gelmektedir. Bu engelin ortadan kaldırılması ve yazmanın kolaylaştırılması için öğrencilere beyin fırtınası yaptırma, resim ya da fotoğraf kullanırma, müzik dinletme, film parçaları izletme, deneme yanılma yoluyla problem çözme aktiviteleri yaptırma, gazetelerden kesilmiş yazılardan istifade ettirme ve cluster yöntemi uygulanabilir. Bu yollarla öğrencilerin motive olması ve yazmaya daha istekli olmaları sağlanabilir.

Temizkan (2003)'ın araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin yazmaya karşı olan isteksizliklerinin muhtemel nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin %63,3'ü kendilerine verilen konu hakkında gözlem ve bilgi bakımından eksik oldukları için öğrencilerin isteksiz olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %10'u konunun öğrencinin ilgi alanına girmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %13,3'ü öğrencilerin konuya nasıl bir giriş yapacaklarını bilmedikleri için, %6,7'si öğrencilerin yazma konularını zor buldukları için, %1,7'si öğrencilerin yazma konusunu kolay buldukları için yazmaya karşı isteksiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin %5'i ise şunları söylemiştir:

- a. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları yetersizdir ve bu nedenle kelime dağarcıkları yeterince gelişmemiştir.
- b. Kitle iletişim araçları öğrencilerin yazı yazma heveslerini kırmaktadır.
- c. Öğrenciler yazma konusunda isteksiz değildir.

Uçar (2001)'in Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması adlı araştırmasında gerek deneyimli sınıf öğretmenlerin gerekse görevine yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde öğrencinin okuma ve yazmayı kritik döneminde öğrenememesi durumunda, okuma yazma öğrenerek kazanabileceği diğer özellikleri de kazanamayarak hayatının sekteye uğrayacağını ifade etmektedir. Araştırmada bu durum ileriki yaşlarda okumadan zevk almayan ve anlamsız okuyan bir nesil yetişmesine neden olduğu savunulmaktadır.

Stromberg ve Ramanathan (1996)'ın araştırmasına göre öğrencilerin yazma konusundaki başarısızlıklarının nedenlerinden birinin öğrencilerin teknik yazı yazmaya alışık olmamalarıdır. Öğrenciler, mükemmel bir yazı elde etmek için birkaç karalama yaparak yazı yazma alışkanlığı edinememişlerdir. Akran değerlendirmesi, teknik yazmayı etkili bir biçimde öğretme ile ilgili ağırlığı azaltmaya yardım etmektedir.

III

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin tanıtıldığı bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ile verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar “verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar” (Büyüköztürk vd., 2011: 21). Betimsel araştırmalar, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır. Betimsel araştırmanın yanında ilişkisel araştırma modelinin nedensel karşılaştırma yönteminden de faydalanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2006: 81). Bu yöntemde, bağımsız değişkenin olaya etki ettiği durumla etki etmediği durum karşılaştırılır (İslamoğlu,2009: 85).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada bir örneklem alınması yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla toplam 902 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ancak geri dönen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından uç değerlere sahip olanlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan 854 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	452	52.9
	Erkek	402	47.1
	Toplam	854	100
Üniversite	7 Aralık Üniversitesi	264	30.9
	İnönü Üniversitesi	314	36.8
	Fırat Üniversitesi	276	32.3
	Toplam	854	100
Öğrenim Türü	I. Öğretim	453	53
	II. Öğretim	401	47
	Toplam	854	100
Sınıf	1	236	27.6
	2	237	27.8
	3	239	23.9
	4	177	20.7
	Toplam	854	100
Bir Ay İçerisinde Okunan Kitap Sayısı	Kitap okumuyorum	98	11.5
	1-2	394	46.1
	3-4	275	32.2
	5-6	55	6.4
	7 ve üstü	32	3.7
	Toplam	854	100
Annenin Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	254	29.7
	Okuma-yazma biliyor	124	14.5
	İlkokul mezunu	310	36.3
	Ortaokul mezunu	69	8.1
	Lise mezunu	77	9.0
	Üniversite mezunu	20	2.3
	Toplam	854	100
Babanın Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	48	5.6
	Okuma-yazma biliyor	99	11.6
	İlkokul mezunu	314	36.8
	Ortaokul mezunu	130	15.2
	Lise mezunu	174	20.4
	Üniversite mezunu	89	20.4
	Toplam	854	100
Yazılı Anlatım Dersinde Süreç Temelli Eğitim Alma Durumu	Evet	244	28.6
	Hayır	610	71.4
	Toplam	854	100

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yazma alışkanlığına ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla bir veri toplama aracının geliştirilmesi planlanmıştır. Aşağıda bu veri toplama aracının kapsam, görünüş ve yapı geçerliği ile ilgili bulgular ve veri toplama aracından elde edilen puanların güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ayrıntılarıyla raporlaştırılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yazma alışkanlığı ölçeğinin hazırlanması için birtakım aşamalardan geçilmiştir. İlk olarak MEB (2006: 30-40)'in ilköğretim ikinci kademe için hazırlanmış olduğu Türkçe programının kazanımları birer ölçek maddesi haline getirilmiştir. Bu adımdan sonra yazma becerisi ile ilgili tezler, yazılı anlatım kitapları ve yabancı kaynaklar taranarak ölçek havuzu elde edilmiştir. Ölçek havuzu bir tablo haline getirilerek ölçekteki maddelerin kapsam geçerliliğini ve görünüş geçerliliğini tespit etmeleri için ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğinde ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yansıtip yansıtmadığına bakılırken, görünüş geçerliliğinde ise testin düzeni, açıklamalar, maddelerin ve ölçeğin düzeni gibi ayrıntılara dikkat edilir (Büyüköztürk, 2010: 168-169).

Uzmanların ölçekteki maddeleri 1'den 5'e doğru birer değer vermek suretiyle puanlamalarından sonra her bir ölçek maddesinin aldığı puanın aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama, her bir maddenin toplam değerinin o maddeyi değerlendiren uzman kişi sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Aritmetik ortalaması 3.5'in altında olan maddeler geliştirilmesi gereken maddeler olarak tespit edilmiş, aritmetik ortalaması 3'ün altında olan maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır.

Kapsam ve görünüş geçerliliğiyle ilgili çalışmalar sonucunda elde edilen 5'li likert tipi 37 maddeden oluşan denemelik ölçek formunun (bkz. Ek-1) yapı geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla iki pilot uygulama yapılmıştır. Birinci uygulama için Erzincan Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 197 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

İkinci pilot uygulama ise asıl uygulamanın da yapıldığı Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 597 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

3.3.1.1. Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi (AFA) tekniği kullanılarak test edilmiştir. “Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2010: 123). Açımlayıcı faktör analizinde, yaygın kullanılan tekniklerden biri olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizden elde edilen faktörler için “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak için ise yaygın bir dik döndürme tekniği olan Varimax’tan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2011: 126). Faktör analizinde faktör yapılarının belirlenmesinde şu ölçütler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010: 124-125):

1. Faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması,
2. Maddenin tek bir faktörde yüksek yük değeri alıp, diğerlerinde düşük yüke sahip olması; yani maddenin binişik olmaması,
3. Maddelerin ortak faktör varyansının yüksek olması (.66’nın üzerinde). Ayrıca her bir maddenin kuramsal olarak tanımlanan bir yapı altında yer alması da önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Çokluk vd., 2010: 186).

Birinci pilot uygulama için açımlayıcı faktör analizine geçmeden, 197 kişilik veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre (Kaiser Meyer Olkin = .805, Bartlett's Test of Sphericity= 1822,78, sd= 406, p= .000) verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Büyüköztürk, 2010:126) belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Yapılan ilk faktör analizi sonucuna yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamayan maddeler (2, 6, 7, 11, 16, 28, 29, 35 ve 36), binişik maddelerden başlamak suretiyle tek tek ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu işlemlerin ardından birinci pilot uygulamanın sonunda ölçeğin faktör yapısıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Birinci pilot uygulama sonrasında ölçeğin faktör yapısına ilişkin bulgular

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	I. Faktör (Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma)	II. Faktör (Yazıyı edebî tür olarak kullanma)	III. Faktör (Yazma yeterliliği)	IV. Faktör (Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma)	V. faktör (Yazma stratejisini/izlemine kullanma)	VI. Faktör (Yetersizlik)	VII. Faktör (Sorun)	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
E-postalarımnda, telefon mesajlarımnda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımnda yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim (37).	,815	,884							
E-postalarımnda, telefon mesajlarımnda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımnda noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim (25).	,743	,836							
Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm (34).	,787	,816							
Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim (10).	,665	,734							
Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim (32).	,624	,719							
E-postalarımnda, telefon mesajlarımnda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımnda Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim (17).	,571	,699							
Deneme yazarım (5).	,678		,782						
Nesir yazıları yazarım (1).	,673		,778						
Öykü yazarım (3).	,611		,739						
Günlük tutarım (4).	,497		,595						
Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim (12).	,531		,534	,374					

Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım (22).	,642		,784	
Bana verilen bir atasözü, vecize ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım (23).	,640		,756	
Yazılarıma, şiirlerime başlık bulmada problem yaşamam (30).	,447		,574	
İlgi alanıma giren konularda kişisel görüş ve bakış açımı içeren yazılar yazarım (24).	,507	,392	,556	
Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım (21).	,500		,514	
Dilekçe yazabilirim (27).	,463	,345	,393	
E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum (8).	,648		,802	
Tanıdıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum (33).	,663		,787	
İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım (9).	,385		,596	
Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm (26).	,429		,545	
Kitap okurken not tutarım (18).	,681		,770	
Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım (14).	,582		,667	
Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm (19).	,491		,396	,506
Yazıma başlarken ilk cümlemi yazmakta zorlanırım (13).	,687		,754	,306
Duygularımı yazılı bir biçimde ifade etmekte güçlük yaşarım (15).	,679	,344	,710	
Özgeçmişimi yazarken sorun yaşarım (20).	,565		,707	
Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun bir biçimde düzenlerken sıkıntı yaşarım (31).	,607		,705	

KMO = .808							
Bartlett's Test of Sphericity =							
1735.329; p = .000							
Özdeğer	5.940	2.91	2.15	1.985	1.510	1.26	1.03
		3	9			9	3
Varyans açıklama oranı (%) =		10.2					
60.04 (Toplam)	14.75	6	9.99	8.36	5.91	5.50	5.26
Cronbach Alfa	.890	.776	.734	.697	.544	.601	.435

* .30'un altındaki faktör yükleri gösterilmemiştir.

Birinci pilot uygulama kapsamında yapılan ön deneme çalışması sonucu elde edilen ölçek toplam 7 alt ölçekten ve 28 maddeden oluşmuştur (bkz. Ek-2). Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın % 60.04 olduğu, faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın ise %5.26 ile %14.75 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör ortak varyansları ise .385-.815 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin ise III. faktörde (Yazma yeterliliği) yer alan 27. madde (.393) dışında .506-.884 arasında değiştiği görülmüştür. 27. maddenin faktör yükü .45'ten düşük olmasına rağmen, mevcut ölçek geliştirme çalışması ön deneme niteliğinde olduğu için maddenin düzeltilerek nihai çalışmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir (Çokluk vd., 2010: 173).

Her bir faktöre düşen maddelerin içerikleri incelendiğinde I. faktörün çeşitli iletişim araçları kullanılırken kişinin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymasıyla ilgili alışkanlıklarını sorgulayan maddelerden oluştuğu görülmüştür. Bu yüzden bu boyut "*Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma*" şeklinde isimlendirilmiştir. II. faktör öğrencilerin hangi yazı türleri ile ilgili yazılar yazdığını ve bu türlerde hangi sıklıkta yazı yazdığını belirleyecektir. Öğrencilerin "*Yazıyı edebî tür olarak kullanma*" faktörüne verecekleri sıklık puanlaması, bize öğrencilerin hangi türde yazı yazdığı ile ilgili bilgi verecektir. III. faktör, yazma alışkanlığı için bir temel oluşturmak amacıyla hazırlanmış maddeler demetidir. Bu faktördeki maddeler daha çok beceri ölçer niteliktedir. Ancak söz konusu becerileri ölçerken bunların alışkanlığa yakın ifadeler olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla ölçekte "*Yazımı sonuca bağlarım*" yerine "*Yazımı etkili ifadelerle sonuca bağlarım*"

gibi maddelere yer verilmiştir. Alışkanlık kazanmak için temelde olması gerektiği düşünülen bu maddelerin bulunduğu faktöre “*Yazma yeterliliği*” denilmiştir. IV. faktörün yazıyı iletişim araçları ile kullanmayla ilgili maddeleri bir araya topladığı görülmektedir. Kitle iletişim araçlarından e-postaları, mektupları ve faks makinelerini yazı vasıtasıyla anlamlı hale getirmek “*Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma*” alışkanlığını da beraberinde getirmektedir. V. faktöre dâhil olan maddeler incelendiğinde, bu faktöre giren maddelerin yazmayı diğer dil becerileriyle birlikte yürütmekle alakalı maddeler olduğu görülecektir. V. faktör “*Yazma stratejisini/izlemini kullanma*” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan “*Yetersizlik*” (VI. faktör) ve “*Sorun*” (VII. faktör) boyutların sadece ikişer maddeden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutlarda yer alan olumsuz köke sahip maddelerin yazma yeterliliği boyutuna (III. faktör) giren olumlu köke sahip maddeler ile benzer özellikleri ölçüyor olduğu görülmektedir. Bu maddeleri aynı faktör altında birleştirebilmek amacıyla 15., 20., 27. ve 30. maddelerde düzeltmeler yapılarak ölçüğe 2. pilot uygulama için son hali verilmiştir.

İkinci pilot uygulama için açıklayıcı faktör analizine geçmeden, 597 kişilik ikinci veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre (Kaiser Meyer Olkin = .872, Bartlett's Test of Sphericity= 5961,41, sd= 325, p= .000) verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Büyüköztürk, 2010:126) belirlendikten sonra açıklayıcı faktör analizine geçilmiştir. Yapılan ikinci faktör analizi sonucuna “İlgi alanıma giren konularda kişisel görüş ve bakış açımı içeren yazılar yazarım” (İlk uygulamada 24, son uygulamada 18 numaralı madde) ve “Dipnot, kaynakça, özet, içindikiler vb. kısımları uygun bir biçimde düzenlerken sıkıntı yaşarım” (İlk uygulamada 31, son uygulamada 28 numaralı madde) maddeleri, birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yükü aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca “Yazıma başlarken ilk cümlemi yazmakta zorlanırım” maddesi (İlk uygulamada 13, son uygulamada 9 numaralı madde) ölçekte yer alan diğer alt boyutlardan herhangi birine girmediği için tek başına faktör olarak değerlendirilmemiş ve ölçekten çıkarılmıştır (bkz. Ek-3). Bu işlemlerin ardından ikinci pilot uygulama sonunda ölçüğün nihai faktör yapısıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. İkinci pilot uygulama sonrasında ölçeğin nihai faktör yapısına ilişkin bulgular

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	I. Faktör (Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma)	II. Faktör (Yazma yeterliliği)	III. Faktör (Yazıyı edebî tür olarak kullanma)	IV. Faktör (Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma)	V. faktör (Yazma stratejisini/izlemeni kullanma)
E-postalarımda, telefon mesajlarımda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımda yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim (27).	,808	,877				
Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm (26).	,795	,865				
E-postalarımda, telefon mesajlarımda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımda noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim (19).	,573	,847				
Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim (7).	,661	,772				
E-postalarımda, telefon mesajlarımda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımda Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim (11).	,575	,724				
Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim (24).	,589	,676	,360			
Bana verilen bir atasözü, vecize ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım (17).	,601		,717			
Özgeçmişimi rahatlıkla yazarım (14).	,504		,678			
Kimseden yardım almadan dilekçe yazarım (21).	,439		,605			
Yazılarıma başlık bulmada problem yaşamam (22).	,345		,584			
Duygularımı yazılı bir biçimde kolaylıkla ifade ederim (10).	,482		,578	,365		
Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım (16).	,507		,577	,327		
Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım (15).	,486		,532			,330
Nesir yazıları yazarım (1).	,644			,764		
Deneme yazarım (4).	,576			,728		
Öykü yazarım (2).	,486			,658		
Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim (8).	,500			,613		
Günlük tutarım (3).	,324			,549		

E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum (5).	,690				,817
Tandıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum (25).	,689				,794
İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım (6).	,505				,674
Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm (20).	,524				,656
Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm (13).	,605				,740
Kitap okurken not tutarım (12).	,585				,710
Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım (23).	,463				,553
<hr/>					
KMO = .873					
Bartlett's Test of Sphericity = 6019.489; p = .000					
Özdeğer	6.67	2.83	2.09	1.73	1.20
Varyans açıklama oranı (%) = 55.87 (Toplam)	16.18	12.42	10.79	9.89	6.59

* .30'un altındaki faktör yükleri gösterilmemiştir.

İkinci pilot uygulama sonunda elde edilen nihai ölçek, toplam 5 alt ölçekten ve 25 maddeden oluşmuştur. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın % 55.87 olduğu, faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın ise %6.59 ile %16.18 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer, çok faktörlü ölçekler için kabul edilebilir sınırlar olan % 40-60 arasında yer almaktadır (Çokluk vd., 2010: 176). Maddelerin faktör ortak varyansları ise .324-.808 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin ise .532-.877 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca yapılan düzeltmelerin ardından ilk uygulamada farklı boyutlarda bulunan “14. Madde- Özgeçmişimi rahatlıkla yazarım” ve “10. Madde- Duygularımı yazılı bir biçimde kolaylıkla ifade ederim” maddelerinin yazma yeterliliği faktöründe yer aldığı görülmüştür. İkinci pilot uygulama sonucunda ölçekten çıkarılan “*Yetersizlik*” ve “*Sorun*” faktörlerinin dışında kalan diğer 5 faktörün isimlendirilmelerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

3.3.1.2. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Faktör analizi sonucunda elde edilen boyutlar ve maddelerin güvenirliliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar test kararlılık katsayısı, düzeltilmiş

madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt ve üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Bu amaçla ikinci pilot uygulamadan elde edilen veriler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Faktör analizi sonucunda elde edilen boyutlar ve maddelere ilişkin güvenilirlik kanıtları: Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar test kararlılık katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt ve üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri

Boyutlar/Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları (n=597)	χ^2 (n1=n2=160)		T	p
		%27'lik alt grup	%27'lik üst grup		
I. faktör (Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma)					
E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim (27).	,843	2,4313	5,0000	31,87	.000*
Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm (26).	,833	2,3063	5,0000	36,84	.000*
E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim (19).	,797	2,6375	4,9689	28,21	.000*
Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim (7).	,701	2,3500	4,9130	27,50	.000*
E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim (11).	,639	3,0438	4,9006	20,11	.000*
Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim (24).	,626	3,0438	4,9814	23,59	.000*
Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, $\alpha = .904$					
Test-tekrar test kararlılık katsayısı, $r = .768$					

II. faktör (Yazma yeterliliği)					
Bana verilen bir atasözünü, vecizeyi ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım (17).	,631	2,7950	4,6783	18,02	.000*
Özgeçmişimi rahatlıkla yazarım (14).	,531	2,9255	4,6913	23,71	.000*
Kimseden yardım almadan dilekçe yazarım (21)	,411	3,0683	4,6174	14,59	.000*
Yazılarıma başlık bulmada problem yaşamam (22).	,374	2,9379	4,4435	14,15	.000*
Duygularımı kolaylıkla yazılı bir biçimde ifade ederim (10).	,479	2,7888	4,3000	15,88	.000*
Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım (16).	,555	2,7826	4,4174	17,94	.000*
Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım (15).	,512	2,7081	4,4087	17,82	.000*
Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, $\alpha = .773$ Test-tekrar test kararlılık katsayısı, $r = .823$					
III. faktör (Yazıyı edebî tür olarak kullanma)					
Nesir yazıları yazarım (1).	,610	1,26	3,4843	25,11	.000*
Deneme yazarım (4).	,555	1,06	2,7610	20,53	.000*
Öykü yazarım (2).	,504	1,04	2,5157	18,78	.000*
Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim (8).	,469	2,00	4,1635	23,86	.000*
Günlük tutarım (3).	,340	1,24	2,7799	14,19	.000*
Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, $\alpha = .728$ Test-tekrar test kararlılık katsayısı, $r = .745$					
IV. faktör (Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma)					
E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum (5).	,648	1,2722	4,1491	34,08	.000*
Tanıdıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum (25).	,655	1,5000	4,3727	35,82	.000*
İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım (6).	,454	1,0570	2,9938	16,43	.000*
Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm (20).	,521	1,5886	4,0373	26,93	.000*
Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, $\alpha = .768$ Test-tekrar test kararlılık katsayısı, $r = .710$					

V. faktör (Yazma stratejisini/izlemi kullanma)					
Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm (13).	,382	1,4534	3,6164	23,00	.000*
Kitap okurken not tutarım (12).	,391	2,0559	4,1761	21,67	.000*
Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım (23).	,337	1,7888	4,1258	24,25	.000*
Cronbach Alfa					
iç tutarlılık katsayısı, $\alpha = .559$					
Test-tekrar test kararlılık katsayısı, $r = .630$					

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının I. faktör için .904, II. faktör için .773, III. faktör için .728, IV. faktör için .768 ve V. faktör içinse .559 olarak hesaplandığı görülmüştür. Kline (2011: 70), genel olarak güvenilirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .80 civarında çok iyi, .70 civarında yeterli, .50'nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Buna göre ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının, V. faktör hariç tüm faktörler için mükemmel ya da çok iyi değerler verdiği, V. faktör için ise .70'ten yüksek olmamakla birlikte yetersiz olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği çalışması için İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıf I. ve II. öğretim öğrencilerinden oluşan toplam 66 kişi belirlenmiş ve ölçek, belirlenen bu öğrencilere üç hafta arayla uygulanmıştır. Ancak bazı öğrencilerin ölçeği hatalı ya da eksik işaretlemeleri nedeniyle toplam 46 öğrenci tarafından doldurulan ölçek formu test-tekrar test analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini gösteren test-tekrar test güvenilirlik katsayıları I. faktör için .768, II. faktör için .823, III. faktör için .745, IV. faktör için .710 ve V. faktör içinse .630 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon katsayıların strateji boyutu için orta değerleri için yüksek düzeyde bulunması, ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2010: 170).

Ölçeğin her bir faktöründe yer alan maddeler için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonların .843 ile .337 arasında değiştiği ve tüm maddeler için alt ve üst %27'lik gruplar arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı

görülmektedir. Bu sonuç, maddelerin yer aldıkları faktörlerle aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduğunu ve yazma alışkanlıkları açısından öğrencileri ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2010: 181).

“*Yazma Alışkanlığı Ölçeği*” likert tipinde hazırlanmış olup, ölçeğin her bir maddesi için “*Her zaman*”, “*Sık sık*”, “*Ara sıra*”, “*Nadiren*” ve “*Hiçbir zaman*” seçenekleri bulunmaktadır. Bu seçeneklerden “*Her zaman*” 5, “*Sık sık*” 4, “*Ara sıra*” 3, “*Nadiren*” 2 ve “*Hiçbir zaman*” 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin ölçeğin 1. faktöründen (Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma) alabileceği en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30’dur. Ölçeğin 2. faktöründen (Yazma yeterliliği) alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35’tir. Ölçeğin 3. faktöründen (Yazıyı edebî tür olarak kullanma) alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25’tir. Ölçeğin 4. Faktöründen (Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma) alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir. Ölçeğin 5. ve son faktöründen (Yazma stratejisini/izlemini kullanma) alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 15’tir. Puanların artması öğrencilerin bu alt boyutlara daha fazla sahip oldukları, azalması ise bu alışkanlığa daha az sahip oldukları anlamına gelir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenebilmesi için ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgi formu yer almaktadır (bkz. Ek-3). Ölçeğin ikinci bölümünde ise yazma alışkanlığına ait olan 5 alt boyutta toplam 25 madde yer almaktadır.

Ölçekteki puanlamada 1-1.80 arasında puan değeri alan maddeler “*Hiçbir zaman*”, 1.81-2.60 arasında puan değeri alan maddeler “*Nadiren*”, 2.61- 3.40 arasında puan değeri alan maddeler “*Ara sıra*”, 3.41- 4.20 arasında puan değeri alan maddeler “*Sık sık*”, 4.21-5.00 arasında puan değeri alan maddeler “*Her zaman*” olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, Türkçe öğretmeni adaylarının aldığı puan aralığı belirlenmiş ve böylelikle yazma alışkanlığının hangi alt boyutuna sahip

olunduğu ya da olunmadığı belirlenmiştir. Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Ölçekte yer alan iki değişkenli maddelerin analizi için t testi, üç ve daha fazla değişkenli maddelerin analizi için ise ANOVA kullanılmıştır.

IV

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “*Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları, yazma alışkanlığına ne düzeyde sahiptir?*” olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin yazma alışkanlığı ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı

Boyut	Maddeler	Min.- Mak.	\bar{X}	Ss	Düzye
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	11.*	1-5	4,07	1,06	Sık sık
	24.*	1-5	4,02	1,06	Sık sık
	27.*	1-5	3,96	1,19	Sık sık
	19.*	1-5	3,92	1,18	Sık sık
	26.*	1-5	3,85	1,26	Sık sık
	07.*	1-5	3,72	1,33	Sık sık
	Toplam	6-30	23,54 (3.92/5)	5,71	Sık sık
Yazma yeterliliği	21.*	1-5	3,91	1,17	Sık sık
	17.*	1-5	3,88	1,03	Sık sık
	14.*	1-5	3,88	1,18	Sık sık
	22.*	1-5	3,71	1,15	Sık sık
	16.*	1-5	3,70	1,05	Sık sık
	15.*	1-5	3,66	1,10	Sık sık
	10.*	1-5	3,59	1,10	Sık sık
Toplam	7-35	26,33 (3.76/5)	4,97	Sık sık	

Yazıyı edebî tür olarak kullanma	8.*	1-5	3,15	1,15	Ara sıra
	1.*	1-5	2,26	1,14	Nadiren
	3.*	1-5	1,99	1,16	Nadiren
	4.*	1-5	1,86	1,04	Nadiren
	2.*	1-5	1,69	0,93	Hiçbir zaman
	Toplam	5-25	10,94 (2.18/5)	3,79	Nadiren
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	25.*	1-5	2,96	1,35	Ara sıra
	20.*	1-5	2,79	1,30	Ara sıra
	5.*	1-5	2,61	1,37	Ara sıra
	6.*	1-5	1,83	1,21	Nadiren
	Toplam	4-20	10,19 (2.54/5)	3,93	Nadiren
Yazma izlemine kullanma	12.*	1-5	3,09	1,18	Ara sıra
	23.*	1-5	3,01	1,27	Ara sıra
	13.*	1-5	2,45	1,19	Nadiren
	Toplam	3-15	8,55 (2.85/5)	2,63	Ara sıra

*bkz. Ek-2

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Yazma Alışkanlığı* ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar; *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alt boyutu için $\bar{X}=23,54$ (3.92/5), *yazma yeterliliği alt boyutu* için $\bar{X}=26,33$ (3.76/5), *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alt boyutu için $\bar{X}=10,94$ (2.18/5), *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alt boyutu için $\bar{X}=10,19$ (2.54/5) ve *yazma stratejisini kullanma* alt boyutu için $\bar{X}=8,55$ (2.85/5) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma ve yazma yeterliliği alt boyutlarına *sık sık* düzeyinde puan verdikleri, yazma stratejisi/izlemi alt boyutuna *ara sıra* düzeyinde puan verdikleri ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ve yazıyı edebî tür olarak kullanma alt boyutlarına ise *nadiren* düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle Türkçe öğretmeni adayları, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma ve yazma yeterliliği alışkanlıklarını sıklıkla göstermektedir. Ancak

Türkçe öğretmeni adayları, yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanma ve yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığını nadiren sergilemektedir. Türkçe öğretmeni adayları, yazılarında yazma izleminden faydalanma alışkanlığını ise ara sıra sergiledikleri söylenebilir.

Ölçekten alınan puanlar madde bazında incelendiğinde, öğrencilerin alışkanlıkları gösterme sıklık düzeylerinin en yüksek olduğu maddelerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alt boyutunda yer alan 11. ($\bar{X} = 4.07$), 24. ($\bar{X} = 4.02$), 27. ($\bar{X} = 3.96$) ve 19. ($\bar{X} = 3.92$) maddeler olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılarında, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerini kullanmaya dikkat ettikleri söylenebilir. 11. maddedeki “E-postalarımnda, telefon mesajlarımda ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarımda Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim” ifadesinin ölçekteki en yüksek puana sahip madde olması bu dikkatin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin verdikleri puanlar doğrultusunda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymadan sonra yazma yeterliliği konusunda da iyi oldukları söylenebilir. Yazıyı edebî bir tür olarak kullanma alışkanlığı alt boyutunda Türkçe öğretmeni adaylarının *hiçbir zaman* öykü yazmadıkları görülmektedir. *Nadiren* günlük yazan Türkçe öğretmeni adaylarının, neden günlük tutma alışkanlıklarının az olduğu konusu düşündürücüdür. Günlükler, bir iç dökme, bir paylaşım vasıtasıdır. Ancak günlük tutanların genel korkuları, yazdıklarının başkalarının eline geçeceği düşüncesidir. Aile ve arkadaşlar, günlük tutan kimselerin, özel defterlerine saygı duymalıdır. Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına verilen puanlara göre Türkçe öğretmeni adayları *nadiren* “İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım” demişlerdir. Yazma izlemi alt boyutunda, Türkçe öğretmeni adaylarının yazı yazarken diğer dil becerilerinden *ara sıra* faydalandıkları görülmektedir. Yazma stratejisi alt boyutunda en az puan alan maddenin “Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm” olduğu ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları metinleri *nadiren* görsel materyallerle zenginleştirdikleri söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen ikinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının öğrencinin cinsiyetine göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	T	P																																												
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	Kız	452	23,67	5,55	852	,725	,469																																												
	Erkek	402	23,39	5,89				Yazma yeterliliği	Kız	452	26,34	5,03	852	,022	,983	Erkek	402	26,33	4,91	Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Kız	452	11,47	3,74	852	4,320	,000*	Erkek	402	10,36	3,76	Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Kız	452	9,72	3,74	818,33	3,741	,000*	Erkek	402	10,73	4,07	Yazma stratejisi kullanma	Kız	452	8,81	2,59	852	3,156	,002*
Yazma yeterliliği	Kız	452	26,34	5,03	852	,022	,983																																												
	Erkek	402	26,33	4,91				Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Kız	452	11,47	3,74	852	4,320	,000*	Erkek	402	10,36	3,76	Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Kız	452	9,72	3,74	818,33	3,741	,000*	Erkek	402	10,73	4,07	Yazma stratejisi kullanma	Kız	452	8,81	2,59	852	3,156	,002*	Erkek	402	8,25	2,64								
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Kız	452	11,47	3,74	852	4,320	,000*																																												
	Erkek	402	10,36	3,76				Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Kız	452	9,72	3,74	818,33	3,741	,000*	Erkek	402	10,73	4,07	Yazma stratejisi kullanma	Kız	452	8,81	2,59	852	3,156	,002*	Erkek	402	8,25	2,64																				
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Kız	452	9,72	3,74	818,33	3,741	,000*																																												
	Erkek	402	10,73	4,07				Yazma stratejisi kullanma	Kız	452	8,81	2,59	852	3,156	,002*	Erkek	402	8,25	2,64																																
Yazma stratejisi kullanma	Kız	452	8,81	2,59	852	3,156	,002*																																												
	Erkek	402	8,25	2,64																																															

*p<.05

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(852) = ,725, p>.05$]. Buradan hareketle, kız ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına benzer düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Benzer şekilde Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazma yeterliliği* alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(852) = ,022, p>.05$]. Buradan hareketle, kız

ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [t (852) = 4,320, p<.05]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kız Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =11.47) yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığına, erkek Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =10.36) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [t (818,33) = 3.741, p<.05]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =10,73) yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına, kız Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =9,72) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Son olarak Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazma stratejilerini kullanma* alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [t (852) = 3,156, p<.05]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kız Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =8.81) yazma stratejisini kullanma alışkanlığına, erkek Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =8.25) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı alt boyutlar açısından incelendiği zaman öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığına erkeklerden daha fazla sahip olan kız Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyata karşı daha ilgili oldukları söylenebilir. Kız Türkçe öğretmeni adaylarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre edebî türde daha fazla yazı yazma alışkanlığına sahip olması bulgusundan hareketle kız Türkçe öğretmeni adaylarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha üretken oldukları söylenebilir. Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alt boyutundan alınan puanlardan hareketle erkek Türkçe öğretmeni adaylarının kız Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazıyı bir

iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına daha fazla sahip olmasının erkeklerin teknolojik cihazlara olan ilgisinden geldiği kabul edilebilir. Son olarak kız Türkçe öğretmeni adaylarının, erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma izlemi kullanma alışkanlığına daha fazla sahiptir denilebilir. Bu bulgudan hareketle kız Türkçe öğretmeni adaylarının, yazı yazarken yazma becerileriyle birlikte diğer temel dil becerilerini de harekete geçirerek yazılar yazmakta olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “*Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” olarak ifade edilen üçüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının öğrencinin sınıf değişkenine göre F testi sonuçları

Boyut	Sınıf	N	\bar{x}	S	Varyansın kaynağı	Kareler		F	P	Fark (LSD)	
						Top.	Sd				Ort.
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	1. Sınıf	236	23,14	6,03	Gruplararası	288,58	3	96,19	2,969	,031*	3>1
	2. Sınıf	237	23,51	5,86	Grupları içi	27540,57	850	32,40			3>4
	3. Sınıf	204	24,52	5,15	Toplam	27829,16	853				
	4. Sınıf	177	22,97	5,60							
Yazma Yeterliliği	1. Sınıf	236	25,77	5,36	Gruplararası	133,90	3	44,63	1,810	,144	
	2. Sınıf	237	26,30	4,83	Grupları içi	20963,30	850	24,66			
	3. Sınıf	204	26,83	4,51	Toplam	21097,19	853				
	4. Sınıf	177	26,56	5,10							
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	1. Sınıf	236	10,31	3,28	Gruplararası	144,94	3	48,31	3,394	,018*	2>1
	2. Sınıf	237	11,01	4,06	Grupları içi	12099,01	850	14,23			3>1
	3. Sınıf	204	11,34	3,96	Toplam	12243,95	853				4>1
	4. Sınıf	177	11,25	3,76							
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	1. Sınıf	236	9,25	3,97	Gruplararası	374,56	3	124,85	8,299	,000*	2>1
	2. Sınıf	237	10,13	3,73	Grupları içi	12788,57	850	15,05			3>1
	3. Sınıf	204	11,00	3,95	Toplam	13163,14	853				4>1
	4. Sınıf	177	10,62	3,87							3>2
Yazma stratejisi	1. Sınıf	236	8,41	2,72	Gruplararası	26,55	3	8,85	1,284	,279	
	2. Sınıf	237	8,50	2,66	Grupları içi	5858,80	850	6,89			
	3. Sınıf	204	8,47	2,47	Toplam	5885,35	853				
	4. Sınıf	177	8,89	2,62							

*p<.05

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (3, 850) = 2,969, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, 3. sınıf öğrencilerinin imla ve yazım kurallarına uyma alışkanlıklarına ($\bar{X}=24,52$), hem 1. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=23,14$), hem de 4. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=22,97$) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma yeterliliğinin* öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F (3, 850) = 1,810, p>.05]. Bu bulgudan hareketle farklı sınıf düzeylerinde (1-4) öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (3, 850) = 3,394, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=10,31$), hem 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=11,01$), hem 3. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=11,34$), hem de 4. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=11,25$) göre daha az sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (3, 850) = 8,299, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=9,25$), hem 2. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=10,13$), hem 3. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=11,00$), hem de 4. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=10,62$) göre daha az sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=11,00$), 2. Sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=10,13$) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma stratejilerini kullanma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F (3, 850) = 1.284, p>.05]. Bu bulgudan hareketle farklı sınıf düzeylerinde (1-4) öğrenim

gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini benzer düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının ($\bar{X}=24.52$), yazma yeterliliklerinin ($\bar{X}=26.83$), yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=11.34$) ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=11.00$) diğer sınıflardaki (1,2,4) Türkçe öğretmeni adaylarının alışkanlıklarından daha fazla olduğu söylenebilir. Tablo 7’de yazma alışkanlığının 1. sınıftan 3. sınıfa kadar beklendiği şekilde gelişim gösterdiği görülmektedir. Ancak 3. sınıftan 4. sınıfa geçen Türkçe öğretmeni adaylarında yazma izlemine kullanma alışkanlığı dışında diğer bütün alt boyutlardaki puanlarda bir azalma olduğu görülmektedir. 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarındaki bu genel düşüşü, sınav kaygısına bağlayabiliriz. 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarındaki genel düşüşün KPSS’den yüksek bir puan alıp atanmak istemeleriyle önceliklerini değiştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, *“Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?”* olarak ifade edilen dördüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre F testi sonuçları

Boyut	Üniversite	N	\bar{x}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (LSD)
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	1. Kilis 7 Aralık Ü.	264	24,14	5,80	Gruplararası	236,41	2	118,20	3,6	,027*	1>3
	2. İnönü Ü.	314	23,65	5,61	Gruplarıçi	27592,75	851	32,42	46		
	3. Fırat Ü.	854	23,54	5,71	Toplam	27829,16	853				
Yazma yeterliliği	1. Kilis 7 Aralık Ü.	264	25,64	5,27	Gruplararası	275,35	2	137,67	5,6	,004*	2>1
	2. İnönü Ü.	314	27,01	4,82	Gruplarıçi	20821,84	851	24,47	27		
	3. Fırat Ü.	276	26,22	4,76	Toplam	21097,19	853				
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	1. Kilis 7 Aralık Ü.	264	10,58	3,94	Gruplararası	58,46	2	29,23	2,0	,131	
	2. İnönü Ü.	314	11,22	3,66	Gruplarıçi	12185,49	851	14,32	41		
	3. Fırat Ü.	276	10,98	3,77	Toplam	12243,95	853				
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	1. Kilis 7 Aralık Ü.	264	9,70	4,28	Gruplararası	95,75	2	47,88	3,1	,045*	2>1
	2. İnönü Ü.	314	10,38	3,70	Gruplarıçi	13067,38	851	15,36	18		3>1
	3. Fırat Ü.	276	10,46	3,79	Toplam	13163,14	853				
Yazma stratejisini kullanma	1. Kilis 7 Aralık Ü.	264	8,14	2,73	Gruplararası	63,93	2	31,96	4,6	,010*	2>1
	2. İnönü Ü.	314	8,69	2,64	Gruplarıçi	5821,42	851	6,84	72		3>1
	3. Fırat Ü.	276	8,78	2,47	Toplam	5885,35	853				

*p<.05

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (2, 851) = 3,646, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarına (\bar{X} =24.14), Fırat Üniversitesi öğrencilerine (\bar{X} =23.54) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma yeterliliğinin* öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (2, 851) = 5,627, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerine (\bar{X} =27,01), Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerine (\bar{X} =25,64) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F (2, 851) = 2, 041, p>.05]. Bu bulgudan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (2, 851) = 3,118, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına (\bar{X} =10,38), Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerine (\bar{X} =9,70) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına (\bar{X} =10,46) Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =9,70) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma stratejilerini kullanma* alışkanlıklarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F

(2, 851) = 4,672, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma izlemini kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=8,69$), Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerine ($\bar{X}=8,14$) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma izlemini kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=8,78$ Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim görenlere ($\bar{X}=8,14$) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

Verilere göre, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığının Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe öğretmeni adaylarında Fırat Üniversitesi Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazladır. Yazma yeterliliğine İnönü Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim görenlere göre daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına hem İnönü Üniversitesinde hem de Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yazı yazarken yazmadan başka diğer temel dil becerilerini de aktif hale getirerek yazı yazma alışkanlığına hem İnönü Üniversitesinde öğrenim gören hem de Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim görenlere göre daha fazla sahip olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın yapıldığı üç üniversitede de birtakım alışkanlıklarda daha baskın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, öğrencilerin bazı becerilerinin üzerinde daha fazla durduğu ve öğrencilerin de öğretim elemanlarının üzerinde dikkatle durdukları konularda daha hassas oldukları ifade edilebilir. Bu yolla da farklı üniversitede öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının alışkanlıkları farklı yönlerde gelişmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “*Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” olarak ifade edilen beşinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının annelerinin eğitim düzeylerine göre F testi sonuçları

Boyut	Annenin eğitim düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (LSD)
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	1. Okuma yazma bilmiyor	254	22,85	6,05	Gruplararası	467,85	5	93,57	2,900	,013*	4>1
	2. Okuma yazma biliyor	124	23,08	6,22	Gruplarıçi	27361,30	848	32,27			4>2
	3. İlkokul mezunu	310	23,77	5,42	Toplam	27829,16	853				6>1
	4. Ortaokul mezunu	69	25,12	4,44							6>2
	5. Lise mezunu	77	23,56	5,76							
	6. Üniversite mezunu	20	26,09	4,66							
Yazma yeterliliği	1. Okuma yazma bilmiyor	254	25,69	5,21	Gruplararası	317,64	5	63,53	2,593	,024*	3>1
	2. Okuma yazma biliyor	124	26,36	4,96	Gruplarıçi	20779,55	848	24,50			4>1
	3. İlkokul mezunu	310	26,66	4,78	Toplam	21097,19	853				4>2
	4. Ortaokul mezunu	69	27,84	4,58							4>5
	5. Lise mezunu	77	25,81	5,09							
	6. Üniversite mezunu	20	25,99	4,82							
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	1. Okuma yazma bilmiyor	254	10,55	3,53	Gruplararası	169,86	5	33,97	2,386	,037*	5>1
	2. Okuma yazma biliyor	124	10,67	3,86	Gruplarıçi	12074,09	848	14,24			5>2
	3. İlkokul mezunu	310	10,95	3,67	Toplam	12243,95	853				6>1
	4. Ortaokul mezunu	69	11,52	4,30							
	5. Lise mezunu	77	11,83	4,12							
	6. Üniversite mezunu	20	12,30	4,47							

1. Okuma yazma bilmiyor	254	9,44	3,65	Gruplararası	514,01	5	102,80	6,892	,000*	2>1
2. Okuma yazma biliyor	124	10,43	3,81	Gruplarıçici	12649,12	848	14,92			4>1
3. İlkokul mezunu	310	9,96	3,92	Toplam	13163,14	853				5>1
4. Ortaokul mezunu	69	11,44	4,32							5>2
5. Lise mezunu	77	11,54	3,96							6>1
6. Üniversite mezunu	20	12,40	3,97							6>2
										6>3
1. Okuma yazma bilmiyor	254	8,00	2,65	Gruplararası	248,19	5	49,64	7,467	,000*	3>1
2. Okuma yazma biliyor	124	8,48	2,65	Gruplarıçici	5637,16	848	6,65			4>1,
3. İlkokul mezunu	310	8,49	2,48	Toplam	5885,35	853				4>2,
4. Ortaokul mezunu	69	9,66	2,50							5>1,
5. Lise mezunu	77	9,52	2,64							5>2,
6. Üniversite mezunu	20	9,30	2,77							6>1

*p<.05

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alışkanlıklarının annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (5, 848) = 2,900, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarına (\bar{X} =25,12), anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =22,85) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Yine anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarına (\bar{X} =25,12) örgün öğretime dâhil olmamış ancak okuma yazmayı bilen annelerin Türkçe öğretmeni adayı olan çocuklarına (\bar{X} =23,08) göre daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığının (\bar{X} =26,09) anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığından (\bar{X} =22,85) daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer şekilde anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığının (\bar{X} =26,09) anneleri örgün öğretime dâhil olmamış ancak okuma yazmayı bilen annelerin Türkçe öğretmeni adayı olan çocuklarına (\bar{X} =23,08) göre daha fazladır denilebilir.

Öğrencilerin *yazma yeterliliklerinin* annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (5, 848) = 2,593, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anneleri ilkokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin (\bar{X} =26,66), anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =22,85) göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yine anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin (\bar{X} =25,12) okuma yazmayı bilmeyen annelerin Türkçe öğretmeni adayı olan çocuklarına (\bar{X} =25,69) göre daha fazla olduğu söylenebilir. Anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin (\bar{X} =27,84) anneleri okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinden (\bar{X} =26,36) daha fazla

olduğunu söyleyebiliriz. Yine anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin ($\bar{X}=27,84$) anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=25,81$) yazma yeterliliklerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alışkanlıklarının annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (5, 848) = 2,386, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=11,83$), anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=10,55$) göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yine anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=11,83$) örgün eğitim almaksızın okuma yazma bilen annelerin Türkçe öğretmeni adayları çocuklarına ($\bar{X}=10,67$) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=12,30$) anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarından ($\bar{X}=10,55$) daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alışkanlıklarının annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (5, 848) = 6,892, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anneleri okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=10,43$), anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=9,44$) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=11,44$) anneleri okuma yazma bilmeyen ($\bar{X}=9,44$) ve anneleri örgün öğretim almaksızın okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adayları olan çocuklarına ($\bar{X}=10,43$) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=11,54$)

anneleri okuma yazma bilmeyen ($\bar{X}=9,44$), anneleri okuma yazma bilen ($\bar{X}=10,43$) ve anneleri ilkokul mezunu olan ($\bar{X}=9,96$) Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarından daha fazladır denilebilir. Benzer şekilde anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=12,40$) anneleri okuma yazma bilmeyen ($\bar{X}=9,44$), anneleri okuma yazma bilen ($\bar{X}=10,43$) ve anneleri ilkokul mezunu olan ($\bar{X}=9,96$) Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarından daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin *yazma stratejilerini kullanma* alışkanlıklarının annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(5, 848) = 7,467, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anneleri ilkokul mezunu Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=8,49$), anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=8,00$) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X}=9,66$) anneleri okuma yazma bilmeyen ($\bar{X}=8,00$), anneleri okuma yazma bilen ($\bar{X}=8,48$) ve anneleri ilkokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X}=8,49$) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Anneleri okuma yazma bilmeyen ($\bar{X}=8,00$), anneleri okuma yazma bilen ($\bar{X}=8,48$) ve anneleri ilkokul mezunu olan ($\bar{X}=8,49$) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıkları anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=9,052$) göre daha az olduğu görülmektedir. Anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=8,00$) yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarının anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=9,30$) yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına daha az sahip oldukları söylenebilir.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre yazma alışkanlıklarına daha fazla sahiptir denilebilir. Eğitim düzeyi, annenin iyi işlerde istihdam olmasına ve böylece ailenin refah

içerisinde yaşamasına yardımcı olmaktadır. Geçim kaygısı taşımayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığına daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda olduğu gibi yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığının annenin eğitim düzeyi ile orantılı olduğu görülmektedir. Annesinin eğitim düzeyi ne kadar yükselirse Türkçe öğretmeni adayının yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına sahip olma durumu da o kadar artmaktadır. Özensel (2004), aile içerisindeki bireylerin davranışının diğer aile bireyleri açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden aile ilişkilerinde sıcaklık, samimiyet önemlidir. Çocukların eğitiminde annenin rolü çok önemlidir. Çocuk-anne ilişkisi duygusal olarak başlar. Çocuk annesinin kendisini sevdiğini hissettiği için annesi tarafından gelen her davranışı koşulsuz olarak kabul eder (Akt. Pala Günkan, 2007, 48).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “*Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” olarak ifade edilen altıncı alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının babalarının eğitim düzeylerine göre F testi sonuçları

Boyut	Babanın eğitim düzeyi	N	\bar{x}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (LSD)
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	1. Okuma yazma bilmiyor	48	20,84	6,93	Gruplararası	378,84	5	75,77	2,341	,040*	2>1
	2. Okuma yazma biliyor	99	23,45	6,11	Gruplarıçi	27450,31	848	32,37			3>1
	3. İlkokul mezunu	314	23,74	5,69	Toplam	27829,16	853				4>1
	4. Ortaokul mezunu	130	23,63	5,25							5>1
	5. Lise mezunu	174	23,78	5,34							6>1
	6. Üniversite mezunu	89	23,78	5,75							
Yazma yeterliliği	1. Okuma yazma bilmiyor	48	26,42	5,06	Gruplararası	54,87	5	10,97	442	,819	
	2. Okuma yazma biliyor	99	26,23	5,23	Gruplarıçi	21042,32	848	24,81			
	3. İlkokul mezunu	314	26,22	4,89	Toplam	21097,19	853				
	4. Ortaokul mezunu	130	26,45	4,52							
	5. Lise mezunu	174	26,14	4,96							
	6. Üniversite mezunu	89	27,01	5,63							
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	1. Okuma yazma bilmiyor	48	10,61	4,09	Gruplararası	60,39	5	12,08	841	,521	
	2. Okuma yazma biliyor	99	10,90	3,98	Gruplarıçi	12183,56	848	14,37			
	3. İlkokul mezunu	314	10,83	3,65	Toplam	12243,95	853				
	4. Ortaokul mezunu	130	10,84	3,51							
	5. Lise mezunu	174	10,96	3,65							
	6. Üniversite mezunu	89	11,69	4,49							

1. Okuma yazma bilmiyor	48	8,88	3,62	Gruplararası	426,57	5	85,31	5,680 ,000*	5>1
2. Okuma yazma biliyor	99	10,10	3,85	Gruplarıçi	12736,56	848	15,02		5>3
3. İlkokul mezunu	314	9,75	3,83	Toplam	13163,14	853			5>4
4. Ortaokul mezunu	130	9,92	3,56						6>1
5. Lise mezunu	174	10,88	4,19						6>2
6. Üniversite mezunu	89	11,65	4,00						6>3
									6>4
Yazma stratejisini									
1. Okuma yazma bilmiyor	48	7,09	2,72	Gruplararası	221,04	5	44,21	6,618 ,000*	2>1
2. Okuma yazma biliyor	99	8,66	2,82	Gruplarıçi	5664,31	848	6,68		3>1
3. İlkokul mezunu	314	8,31	2,52	Toplam	5885,35	853			4>1
4. Ortaokul mezunu	130	8,37	2,36						5>1
5. Lise mezunu	174	9,11	2,59						5>3
6. Üniversite mezunu	89	9,23	2,77						5>4
									6>1
									6>3
									6>4

*p<.05

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alışkanlıklarının babalarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (5, 848) = 2,341, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, babası okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 20,84$) yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarına babası okuma yazma bilen ($\bar{X} = 23,45$), babası ilkokul mezunu ($\bar{X} = 23,74$), babası ortaokul mezunu ($\bar{X} = 23,63$), babası lise mezunu ($\bar{X} = 23,78$) ve babası üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X} = 23,78$) göre daha az sahip olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre, *yazma yeterliliğinin* Türkçe öğretmeni adaylarının babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [F (5, 848) = ,442, $p > .05$]. Bu bulgudan hareketle babalarının eğitim düzeyleri farklı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterlilikleri benzer düzeydedir denilebilir.

Öğrencilerin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alışkanlıklarının babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [F (5, 848) = ,841, $p > .05$]. Bu bulgudan hareketle babalarının eğitim düzeyleri farklı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerini benzer düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma stratejilerini kullanma* alışkanlıklarının babalarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (5, 848) = 6,618, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, babaları okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X} = 7,09$), babaları okuma yazma bilen ($\bar{X} = 8,66$), babaları ilkokul mezunu olan ($\bar{X} = 8,31$), babaları ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 8,37$) ve babaları lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından ($\bar{X} = 9,11$) daha az sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerden, babaları lise mezunu olanların yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X} = 9,11$), babaları

ilkokul mezunu olanların yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarından ($\bar{X}=8,31$) ve babaları ortaokul mezunu olanların yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarından ($\bar{X}=8,37$) daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Babaları üniversite mezunu olan Türkçe öğretmen adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X}=9,23$), babaları okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarından ($\bar{X}=7,09$), babaları ilkokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından ($\bar{X}=8,31$) ve babaları ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından ($\bar{X}=8,37$) daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Ancak babaları üniversite mezunu olanlar ile babaları lise mezunu olanlar arasında ve babaları üniversite mezunu olanlar ile babaları okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adayları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Annenin eğitim düzeyi değişkeninde annenin eğitiminin Türkçe öğretmeni adayının yazma alışkanlığının her boyutuna etki ettiği görülmektedir. Ancak babaların eğitim düzeyi, bazı alt boyutlarda Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığına etki etmektedir. Babalarının eğitim düzeyi Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliğine ve yazıyı edebî tür olarak kullanmalarına anlamlı düzeyde etki etmemektedir. Bu durum ise bebeklikten itibaren çocuğun yetiştirilmesinde en önemli payın anneye ait olması ile açıklanabilir. Özense (2004), bazen çocukların eğitimleriyle ilgili tüm sorumlulukların anneye bırakıldığını, babanın yalnızca eve maddi katkı sağladığını ve bu durumun da bireyi etkilediğini belirtmektedir. Devamlı olarak annenin yanında olan çocuk, onunla bütünleşip annesi gibi davranmaktadır (Akt. Pala Günkan, 2007, 48). Bu durum, çocuğun babasından ziyade annesine daha yakınlık duyduğunu ve ondan etkilendiğini göstermektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, *“Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları bir ay içerisinde okumuş oldukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?”* olarak ifade edilen yedinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bir ay içerisinde okumuş oldukları ortalama kitap sayısına göre F testi sonuçları

Boyut	Bir ay içerisinde okunan ortalama kitap sayısı	N	\bar{x}	S	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (LSD)
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	1. Kitap okumuyor	98	21,95	5,99	Gruplararası	731,78	4	182,95	5,732	,000*	3>1
	2. 1-2 kitap okuyor	394	23,02	5,74	Gruplarıçi	27097,37	849	31,92			3>2
	3. 3-4 kitap okuyor	275	24,42	5,51	Toplam	27829,16	853				4>1
	4. 5-6 kitap okuyor	55	25,17	5,61							4>2
	5. 7 ya da daha fazla kitap okuyor	32	24,30	4,60							5>1
Yazma yeterliliği	1. Kitap okumuyor	98	25,20	5,21	Gruplararası	422,99	4	105,75	4,343	,002*	3>1
	2. 1-2 kitap okuyor	394	25,96	4,94	Gruplarıçi	20674,20	849	24,35			3>2
	3. 3-4 kitap okuyor	275	26,83	4,75	Toplam	21097,19	853				4>1
	4. 5-6 kitap okuyor	55	27,99	4,37							4>2
	5. 7 ya da daha fazla kitap okuyor	32	27,23	6,32							5>1
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	1. Kitap okumuyor	98	10,47	4,26	Gruplararası	462,55	4	115,64	8,333	,000*	3>2, 4>1,4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	2. 1-2 kitap okuyor	394	10,41	3,38	Gruplarıçi	11781,40	849	13,88			
	3. 3-4 kitap okuyor	275	11,31	3,84	Toplam	12243,95	853				
	4. 5-6 kitap okuyor	55	12,50	3,88							
	5. 7 ya da daha fazla kitap okuyor	32	13,16	4,75							

	1. Kitap okumuyor	98	9,83	3,84	Gruplararası	117,36	4	29,34	1,909	,107
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	2. 1-2 kitap okuyor	394	10,36	3,92	Gruplariçi	13045,78	849	15,37		
	3. 3-4 kitap okuyor	275	9,86	3,91	Toplam	13163,14	853			
	4. 5-6 kitap okuyor	55	10,58	3,77						
	5. 7 ya da daha fazla kitap okuyor	32	11,49	4,49						
	1. Kitap okumuyor	98	7,43	2,70	Gruplararası	230,11	4	57,53	8,636	,000*
Yazma stratejisini kullanma	2. 1-2 kitap okuyor	394	8,42	2,55	Gruplariçi	5655,24	849	6,66		2>1, 3>1, 3>2, 4>1, 4>2, 5>1, 5>2
	3. 3-4 kitap okuyor	275	8,82	2,55	Toplam	5885,35	853			
	4. 5-6 kitap okuyor	55	9,46	2,67						
	5. 7 ya da daha fazla kitap okuyor	32	9,60	2,73						

*p<.05

Tablo11'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alışkanlıklarının bir ay içerisinde okumuş oldukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (4, 849) = 5,732, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =24,42) bir ay içerisinde hiç kitap okumayan (\bar{X} =21,95) ve bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan (\bar{X} =23,02) Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =25,17) yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının bir ay içerisinde hiç kitap okumayan (\bar{X} =21,95) ve bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan (\bar{X} =23,02) Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bir ay içerisinde 7 ve daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =24,30) yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının yalnızca bir ay içerisinde hiç kitap okumayanlardan (\bar{X} =21,95) daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma yeterliliklerinin* bir ay içerisinde okumuş oldukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (4, 849) = 4,343, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyanların (\bar{X} =26,83) bir ay içerisinde hiç kitap okumayanlara (\bar{X} =25,20) ve bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyanlara (\bar{X} =25,96) göre yazma yeterliliğini daha fazla kullandığı görülmüştür. Aynı şekilde bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerine bir ay içerisinde hiç kitap okumayanlara (\bar{X} =25,20) ve bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyanlara (\bar{X} =25,96) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Bir ay içerisinde 7 ve daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =24,30) yazma yeterliliklerinin bir ay içerisinde hiç kitap okumayanlardan (\bar{X} =21,95) daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alışkanlıklarının bir ay içerisinde okumuş oldukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F (4, 849) = 8,333, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda, bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarına (\bar{X} =10,41) bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına (\bar{X} =11,31) göre daha az sahip olduğu söylenebilir. Bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının (\bar{X} =12,50) yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe öğretmeni adaylarından (\bar{X} =10,47), bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarından (\bar{X} =10,41) ve bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarından (\bar{X} =11,31) daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, bir ay içerisinde 7 ya da daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =13,16), yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığına bir ay içerisinde hiç kitap okumayan (\bar{X} =10,47), bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan (\bar{X} =10,41) ve bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyan (\bar{X} =11,31) Türkçe öğretmeni adaylarından daha fazla sahiptir.

Öğrencilerin *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alışkanlıklarının bir ay içerisinde okumuş oldukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [F (4, 849) = 1,909, p>.05]. Bu bulgudan hareketle aylık okudukları kitap sayısı farklı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma stratejilerini kullanma* alışkanlıklarının bir ay içerisinde okumuş oldukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir [F (4, 849) = 8,636, p<.05]. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan LSD testi sonucunda, bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlığına (\bar{X} =7,43), bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyanlara (\bar{X} =8,42), bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyanlara (\bar{X} =8,82) ve bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyanlara (\bar{X} =9,46) göre daha az sahip olduğu görülmektedir. Bir ay içerisinde 1-2 kitap

okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlığına (\bar{X} =8,42), bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyanlara (\bar{X} =8,82) ve bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyanlara (\bar{X} = 9,46) göre daha az sahip oldukları söylenebilir.

Bir ay içerisinde okunan kitap sayıları, Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının dışında, yazma alışkanlıkları ile ilgili tüm alt boyutlarla orantılıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının bir ay içerisinde okumuş oldukları kitap sayıları ne kadar artarsa yazma alışkanlıkları da aynı oranda artmaktadır. Bu durum ise, her ne kadar biri anlama, diğeri ise anlatma becerilerinden olsa da okuma ve yazma arasındaki bağın ne kadar güçlü olduğunu gözler önüne sermektedir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen sekizinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının öğrencinin Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi aldınız mı?	N	\bar{x}	S	Sd	t	P																																												
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyuma	Evet	244	23,96	5,43	852	1,38	,168																																												
	Hayır	610	23,37	5,82				Yazma yeterliliği	Evet	244	27,21	4,56	852	3,27	,001*	Hayır	610	25,98	5,09	Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Evet	244	11,47	3,68	852	2,55	,011*	Hayır	610	10,74	3,81	Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	244	11,08	3,85	852	4,19	,000*	Hayır	610	9,84	3,91	Yazma stratejilerini kullanma	Evet	244	8,93	2,33	517,95	2,89	,004*
Yazma yeterliliği	Evet	244	27,21	4,56	852	3,27	,001*																																												
	Hayır	610	25,98	5,09				Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Evet	244	11,47	3,68	852	2,55	,011*	Hayır	610	10,74	3,81	Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	244	11,08	3,85	852	4,19	,000*	Hayır	610	9,84	3,91	Yazma stratejilerini kullanma	Evet	244	8,93	2,33	517,95	2,89	,004*	Hayır	610	8,39	2,72								
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Evet	244	11,47	3,68	852	2,55	,011*																																												
	Hayır	610	10,74	3,81				Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	244	11,08	3,85	852	4,19	,000*	Hayır	610	9,84	3,91	Yazma stratejilerini kullanma	Evet	244	8,93	2,33	517,95	2,89	,004*	Hayır	610	8,39	2,72																				
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	244	11,08	3,85	852	4,19	,000*																																												
	Hayır	610	9,84	3,91				Yazma stratejilerini kullanma	Evet	244	8,93	2,33	517,95	2,89	,004*	Hayır	610	8,39	2,72																																
Yazma stratejilerini kullanma	Evet	244	8,93	2,33	517,95	2,89	,004*																																												
	Hayır	610	8,39	2,72																																															

*p<.05

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma* alt boyutundan aldıkları puanların Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(851) = 1,38, p > .05$]. Buradan hareketle, Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alan ve almayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına benzer düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Diğer taraftan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin *yazma yeterliliği* alt boyutundan aldıkları puanların Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t(852) = 3,27, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 27,21$) Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi almayan ($\bar{X} = 25,98$) Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazmada daha yeterli oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin *yazıyı edebî tür olarak kullanma* alışkanlıklarının Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t(852) = 2,55, p < .05$]. Bu bulgulardan hareketle Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 11,47$) Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi almayan Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X} = 10,74$) göre yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarına daha fazla sahip oldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının *yazıyı iletişim aracı olarak kullanma* alt boyutundan aldıkları puanların Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t(852) = 4,19, p < .05$]. Buradan hareketle Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 11,08$) Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi almayan Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin *yazma izlemini kullanma* alışkanlıklarının Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t(517,95) = 2,89, p < .05$]. Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi almayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma izlemini kullanma alışkanlıklarının ($\bar{X} = 8,39$) Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarına ($\bar{X} = 8,93$) göre daha az olduğu tespit edilmiştir.

Süreç temelli yazma eğitimi çeşitli aşamalar halinde yürütülmektedir. Bu aşamalar, yazma alışkanlığının alt boyutlarından dördünü olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Süreç temelli yazma eğitiminin yalnızca yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alt boyutu ile anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Süreç temelli yazma eğitiminin redaksiyon aşaması, imla ve noktalama işaretlerinin dikkate alınarak metnin yeniden okunması ile gerçekleşmekteydi. Ancak Yazılı Anlatım derslerinde süreç temelli yazma eğitimi alıp almama durumunun yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına etkisi konusunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Süreç temelli yazma eğitimi derslerinde yazım öncesi hazırlık aşamasında, yazma izlemleri kullanılır. Öğrenci, bu aşamada eğer isterse, yazı yazacağı konu ile ilgili çizimler yapar. Böylece öğrenci, yazma işine yazma becerisinden başka görsel sunu becerisi ile de katılmış olur.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada, “ *Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları öğrenim türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” olarak ifade edilen dokuzuncu alt probleme cevap bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının öğrencinin öğrenim türüne göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim türü	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma	Birinci öğretim	453	23,56	5,83	852	,135	,893
	İkinci öğretim	401	23,51	5,59			
Yazma yeterliliği	Birinci öğretim	453	26,36	4,84	852	,177	,859
	İkinci öğretim	401	26,30	5,12			
Yazıyı edebî tür olarak kullanma	Birinci öğretim	453	10,89	3,66	821,326	,483	,629
	İkinci öğretim	401	11,01	3,93			
Yazıyı iletişim aracı olarak	Birinci öğretim	453	9,91	3,98	852	2,278	,023*
	İkinci öğretim	401	10,52	3,85			
Yazma stratejilerini kullanma	Birinci öğretim	453	8,45	2,77	851,995	1,131	,258
	İkinci öğretim	401	8,65	2,46			

*p<.05

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [t (852) = ,135, p>.05]. Buradan hareketle öğrenim türü farklı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına benzer düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Yine Tablo 13'teki verilere göre, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliğinin öğrenim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t (852) = ,177, p>.05]. Bu bulgudan hareketle, birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebi tür olarak kullanma alışkanlıklarının öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(821,326) = ,483, p > .05$].

Öğrencilerin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$t(852) = 2,278, p < .05$]. İkinci öğretim öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına ($\bar{X} = 8,65$) birinci öğretim öğrencilerine ($\bar{X} = 8,45$) göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

İkinci öğretim öğrencilerinin akşam saatlerinde derslere girmeleri, gündüz saatlerinde bir boşluk oluşturmaktadır. Gündüz derse giren arkadaşları ile vakit geçiremeyen ikinci öğretim öğrencisi, gün içerisinde zamanını harcamak için bir uğraş aramaktadır. Bu uğraşlardan en cazip gelenlerden bir tanesinin de bilgisayar başında zaman geçirmek olduğunu düşünenler, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığını zaman içerisinde edinmektedir.

V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmeni adayları, e-postalarında, telefon mesajlarında, İnternetteki anlık mesajlaşmalarında Türkçe karakter kullanmaya, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaya; duygularını yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına uymaya; sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaya *çoğunlukla* özen göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına *çoğunlukla* sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri, kimseden yardım almadan *çoğunlukla* dilekçe yazabilmekte; kendisine verilen bir atasözünü, vecizeyi ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde *çoğunlukla* yazabilmektedir. Öğrenciler, özgeçmişlerini *çoğunlukla* rahatlıkla yazmaktadır. Yazılarına başlık bulmada *çoğunlukla* problem yaşamamakta; *çoğunlukla* yazılarını etkileyici ifadelerle sonuca bağlayabilmektedir. Öğrenciler, yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) *çoğunlukla* yararlanmakta; duygularını kolayca yazılı bir biçimde *çoğunlukla* ifade etmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak yazma yeterliliğine *çoğunlukla* sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, duyu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini *bazen* yazarak ifade etmektedir. Ancak Türkçe öğretmeni adayları, *genellikle* nesir yazıları yazmayıp günlük tutmamakta ve deneme yazmamaktadır. Öğrenciler, *hiçbir zaman* öykü yazmamaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlığına *genellikle* sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, tanıdıkları ya da iş arkadaşlarıyla faks, e-posta aracılığı ile *ara sıra* bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında *ara sıra* bilgiler vermektedir. Öğrenciler, bazen e-posta ile bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Türkçe öğretmeni adayları *genellikle* İnternet üzerinden bir sitede yazı yazmamaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına *genellikle* sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri, kitap okurken *ara sıra* not tutmakta; konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken *ara sıra* not almaktadır. Türkçe öğretmeni adayları, *genellikle* yazdıkları metinleri görsel materyallerle zenginleştirmemektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma izlemlerini kullanma alışkanlığına *orta düzeyde* sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları arasında ve yazma yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Kız Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarına erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma

alışkanlıklarından daha fazla sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının ise kız Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Kız Türkçe öğretmeni adaylarının yazma izlemine kullanma alışkanlıklarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yazma izlemine kullanma alışkanlıklarından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerden 3. sınıfta öğrenim görenlerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının 1. sınıfta öğrenim görenlerden ve 4. sınıfta öğrenim görenlerden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden 1. sınıfta öğrenim görenlerin yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları, 2. sınıfta öğrenim görenlerden, 3. sınıfta öğrenim görenlerden ve 4. sınıfta öğrenim görenlere göre daha azdır.

1. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha azdır. 3. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına 2. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla sahiptir.

Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarının birbirine benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma yeterliliklerinin de birbirine benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerden Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim görenlerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı, Fırat Üniversitesinde öğrenim görenlerden daha fazladır.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile Malatya İnönü Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu iki üniversitenin öğrencilerinin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları benzer düzeydedir.

Malatya İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile Elazığ Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları arasında, yazma yeterlilikleri arasında, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ve yazma stratejilerini kullanma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerden Malatya İnönü Üniversitesinde öğrenim görenler, yazma yeterliliğine Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim görenlerden daha fazla sahiptir.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri, Malatya İnönü Üniversitesi ile Elazığ Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları benzer düzeydedir. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri ile Elazığ Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazma yeterlilikleri benzer düzeydedir.

Malatya İnönü Üniversitesinde ve Elazığ Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına göre daha fazladır.

Malatya İnönü Üniversitesinde ve Elazığ Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma stratejilerini kullanma alışkanlıkları, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına göre daha fazladır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları, yazma yeterlilikleri, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları ve yazma izlemini kullanma alışkanlıkları, anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Anneleri okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları, yazma yeterlilikleri, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları ve yazma izlemini kullanma alışkanlıkları, anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları ve yazma izlemini kullanma alışkanlıkları, anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Anneleri üniversite mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları anneleri okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adaylarından daha fazladır.

Anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterlilikleri ve yazma izlemini kullanma alışkanlıkları, anneleri ilkokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Anneleri okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları ve yazma izlemini kullanma alışkanlıkları, anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Anneleri okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları ve

yazma izlemine kullanma alışkanlıkları, anneleri lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Anneleri ortaokul mezunu olan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma yeterliliğinin anneleri lise mezunu olanlardan daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Anneleri okuma yazma bilen Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları, anneleri okuma yazma bilmeyenlerden daha fazladır.

Verilerden elde edilen en çarpıcı sonuçlardan bir tanesi, anneleri üniversite mezunu olanlar ile anneleri lise ve ortaokul mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasıdır. Diğer bir ilgi çekici sonuç, anneleri lise mezunu olanlarla anneleri ortaokul ve ilkököl mezunu olanlar arasında da yazma alışkanlığının hiçbir alt boyut açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasıdır.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Babaları okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıkları babaları okuma yazma bilenlerden, ilkököl mezunu olanlardan, ortaokul mezunu olanlardan, lise mezunu olanlardan ve üniversite mezunu olanlardan azdır. Bu sonuç dışında, babalarının eğitim durumları Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarını etkilememektedir.

Babalarının eğitim durumunun Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yazma yeterliliklerini ve yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Babaları lise mezunu olan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları, babaları okuma yazma bilmeyen, ilkököl mezunu ve ortaokul mezunu Türkçe öğretmeni adaylarından daha yüksektir. Benzer şekilde, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin yazıyı iletişim aracı olarak

kullanma alışkanlıkları, babaları okuma yazma bilmeyen, okuma yazma bilen, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarından daha yüksektir. Babaları lise mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanların ve babaları lise mezunu olanlar ve okuma yazma bilenlerin yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıkları benzer düzeydedir.

Babaları okuma yazma bilmeyen Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıkları babaları okuma yazma bilenlerden, ilkokul mezunu olanlardan, ortaokul mezunu olanlardan ve lise mezunu olanlardan daha azdır.

Babaları lise mezunu olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlıkları babaları ilkokul mezunu olanlardan ve babaları ortaokul mezunu olanlardan daha fazladır.

Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma stratejilerini kullanma alışkanlıkları, babaları okuma yazma bilmeyenlerden, ilkokul mezunu olanlardan ve ortaokul mezunu olanlardan daha fazladır.

Babaları üniversite mezunu olanların yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarıyla babaları örgün öğretime dâhil olmaksızın okuma yazma bilen Türkçe öğretmeni adaylarının alışkanlıkları benzer düzeydedir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı bir ay içerisinde 3-4 kitap, 5-6 kitap, 7 ve üstü kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarından daha azdır.

Bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan öğrencilerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı, bir ay içerisinde 3-4 kitap ve 5-6 kitap okuyanlardan daha azdır.

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerle 1-2 kitap okuyan öğrencilerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yine yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı açısından bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyanlarla 5-6 kitap okuyanların arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adayları ile 7 ve üstü kitap okuyanların yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığının benzer düzeydedir.

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterlilikleri, bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyanlar, 5-6 kitap okuyanlar, 7 ve üstü kitap okuyanların yazma yeterliliklerinden daha azdır.

Bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma yeterliliklerinin bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyan ve 5-6 kitap okuyan öğrencilerden daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe öğretmeni adayları ile bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bir ayda 3-4 kitap okuyanlarla 5-6 kitap okuyanların yazma yeterliliklerinin de benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarıyla da 7 ve üstü kitap okuyanların yazma yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları, bir ay içerisinde 5-6 kitap okuyarlardan ve bir ay içerisinde 7 ve üstü kitap okuyarlardan daha azdır. Bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları ise, bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyarlardan, 5-6 kitap okuyarlardan ve 7 ve üstü kitap okuyarlardan daha azdır. Bir ay içerisinde 5-6 ve 7 ve üstü kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının bir ay içerisinde 3-4 kitap okuyanların yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayanlarla bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyanların yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları benzer düzeydedir. Yine bir ay içerisinde hiç kitap okumayanlarla 3-4 kitap okuyanların yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayda ortalama 5-6 kitap okuyanlarla 7 ve üstü kitap okuyanların yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıkları da benzer düzeydedir.

Bir ay içerisinde okumuş oldukları kitapların ortalama sayılarının Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Bir ay içerisinde hiç kitap okumayan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini kullanma alışkanlığı, bir ay içerisinde 1-2, 3-4, 5-6 ve 7 ve üstü kitap okuyanların yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarından daha azdır.

Bir ay içerisinde 1-2 kitap okuyan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma stratejilerini kullanma alışkanlığı, bir ay içerisinde 3-4, 5-6 ve 7 ve üstü kitap okuyanların yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarından daha azdır.

Bir ay içerisinde ortalama 3-4, 5-6 ve 7 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin Yazılı Anlatım derslerinde, süreç temelli yazma eğitimi dersi alma durumlarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Yazılı Anlatım derslerinde, süreç temelli yazma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmen adaylarının yazma yeterliliklerine, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarına, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına ve yazma stratejilerini kullanma alışkanlıklarına Yazılı Anlatım derslerinde, süreç temelli yazma eğitimi dersi almayan adaylara göre daha fazla sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenim türlerinin, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarını, yazma yeterliliklerini, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarını ve yazma izlemlerini kullanma alışkanlıklarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

İkinci öğretimde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının birinci öğretimde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Yazma alışkanlığının en önemli basamaklarından bir tanesi yazarın kelime hazinesinin geniş olması, doğru kelimelerin doğru yerde kullanılmasıdır. Yazma alışkanlığına sahip olabilmek için sözlük kullanma alışkanlığı edinmek gerekmektedir. Aynı zamanda imla kılavuzu kullanmak da sözcüklerin doğru yazılışını öğrenmek demektir. Yani doğru yazma alışkanlığı kazanmak demektir.

Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin sınıfları arasındaki yazma alışkanlığı farklılığını ortadan kaldırmak ve beklendiği şekilde 1. sınıftan başlamak suretiyle kademe kademe artan bir yazma alışkanlığı grafiği çizilmesi için 4. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını ortalama bir düzeye getirmeleri sağlanmalıdır.

Anne ve babaların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi için üniversitelerde birtakım kurslar düzenlenmelidir. Kurslar, çocukları üniversitede okuyanlar için değil, tüm halkı kapsar nitelikte olmalıdır. Bu kurslarda verilecek eğitimle ilgili Halk Eğitim Merkezleri ile işbirliği yapılarak ortak bir çalışma takvimi belirlenebilir.

Yazılı Anlatım derslerinde, süreç temelli yazma eğitimi kullanmak, derslerde öğrencilere bu eğitimle ilgili çalışmalar yaptırmak onların yazma alışkanlıklarını geliştirecektir.

Aylık olarak ortalama okunan kitap sayısı ile yazma alışkanlığı arasındaki bağ dikkate alındığında kütüphanelerin ve kitapların önemi daha anlaşılmaktadır.

Yazmaya olduğu kadar okumaya da yeterince eğilim gösterilmeli ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlık düzeyleri ile ilgili çalışmalar artırılmalıdır. Öğretim elemanları, sınavlarını mümkün mertebe çoktan seçmeli test şeklinde yapmamalıdır. Çünkü bu sınav şekli yalnızca bilgiyi sınamaktadır. Yapılacak olan sınavlar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini de ölçer nitelikte olmalıdır.

Üniversitelerde kültür ve eğitim sorunlarıyla ilgili konularda araştırma yarışmaları düzenlenerek Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya, yazmaya, araştırmaya, proje geliştirmeye yönelmesi sağlanmalıdır. Tüm bu aktiviteler için öğretmen adaylarının teşvik edilmesi için başarılı olacaklar için burs, yurt dışı dil kursu gibi ödüller konulabilir.

Yazılı Anlatım derslerinin daha ilgi çekici olabilmesi için geleneksel yazılı anlatım derslerindeki tahtaya bir atasözünün, veciz bir sözün yazılarak öğrencilerin bu cümlelerle ilgili bir kompozisyon yazmasını istemek yerine öğrencileri yazacakları konu hakkında serbest bırakmak gerekmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları yazmaya teşvik edilmelidir. Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim görenlerin yazdıkları öyküleri, denemeleri şiirleri bir deftere derlemeleri istenebilir. Derlenen bu türlerin içlerinde niteliği iyi olan yazıların üniversitede, dergi ve gazetelerde yayımlamaları sağlanabilir.

Türkçenin kelime türetme özelliği, kişilerin dili daha zengin ve etkili kullanmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle kelime hazinesinin geliştirilmesi/zenginleştirilmesi açısından Türkçenin kelime türetme özelliğinden yararlanılmalıdır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010: 454).

İlköğretimden başlayarak üniversite öğrencileri de dâhil olmak üzere tüm dal öğretmenlerinin öğrencileri sadece bilgi yönünden değerlendirmemeleri gerekmektedir. Hangi ders olursa olsun öğretmenler, öğrencileri dil ve anlatım yönünden de değerlendirmelidir.

Öğretim elemanları, öncelikle yazarak anlatmanın önemi ve gerekliliği konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir. Yazılı Anlatım derslerinde, öğretmen adaylarına teorik bilgiler vermek yerine yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanarak bu dersler yürütülmelidir.

Yazılı anlatım derslerini desteklemesi için görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi derslerin en azından seçmeli birer ders olması sağlanmalıdır.

Yazılı anlatım sınavlarından sonra, sınav kâğıtları üzerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler tespit edilmeli ve sınavları takip eden ilk derste yanlış ve eksik öğrenmelerin düzeltilmesi için öğretmen aynı konulara yeniden temas etmelidir.

Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak isteyen öğretmenler, yazma kadar okumaya da önem vermelidir. Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin kütüphanelerden kopmasını engellemek ve bu araştırma-okuma mekânına gitme, orada zaman geçirme oranlarını artırmak için dönemlik ödevler verilmelidir. Öğrencilerin, verilen ödevlerin okunmadığıyla ilgili kanılarını değiştirmek için öğrencilere çalışmalarıyla ilgili dönütler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2010). *Yazılı Anlatım-Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (2004a). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2004b). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atasoy, F. O. (2011). *Türkçede Noktalama İşaretleri İle İlgili Sorunlar*, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (Editör: İlyas Yazar). 16-18 Aralık 2010. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. s. 116-125.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. (2006). *Teorik Gramer Bilgisi ile Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki (İlköğretim II. Kademe Uşak Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, M. (2010). *Yazma Becerisini Değerlendirmede Kullanılabilecek Ölçütlerin Birbirleri ve Yazma Becerisi İle İlişkisi*, Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya, Ulusal

- Malatya Sempozyumları-1 (Editör: İlhan Erdem). 15-16 Mayıs 2010. Malatya: BİLSAM Yayınları. s. 386- 397.
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal Dilbilimi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bolat, S. (2005). *Öykü Yazma Teknikleri*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Pearson Education, Inc.
- Buzan, T. (2005). *Hızlı Okuma* (Çev: Hür Güldü). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.
- Cavkaytar, S. (2010). *İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (10) , 133-139.
- Celepoğlu, A., Beyreli, L. ve Çetindağ, Z. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çatıkkaş, M. A. (2001). *Örnekli- Açıklamalı Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çeçen, M. A.(2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. (2009). *Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler Üzerine Tutarlılık Bakımından Bir Araştırma*, XXII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri. 8-9 Mayıs 2008, Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları. s. 12-19.

- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi, Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetindağ, Z., Beyreli, L. ve Celepoğlu, A. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çonoğlu, S. (2009). *Günce, Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım* (Editörler: Nurettin Demir, Emine Yılmaz). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Uygulamalı Türk Dili, Cilt 1*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durukafa, G. (1992). *Cluster Metodu Yaratıcı Yazma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (3), 83-114.
- Eijk, P. V. D. (1994). *Comperative Discourse Analysis of Parallel Texts*. The Netherlands: Digital Equipment Corporation.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ercan, Y. (2008). *Türk Dili, Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). *Mezun Oldukları Bölümlerin Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisi*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Y. 15, S. 27, s. 321-339.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2011). *An Introduction to Language*. Canada: Nelson Education, Ltd.
- Godley, A. (2004). *Commentary: Applying "Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar" to Current Research on Literacy and Grammar Instruction*. Journal of Russian and East European Psychology, 42 (6), 53-58.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Greenfield, S. (2006). *İnsan Beyni* (Çev: Burcu Çekmece). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Güleryüz, H. (2007). *Programlanmış İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O., Şimşek, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 2, Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güner, G. (2004). *Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.17, s. 225-230.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İşeri, K. (2010). *Türk Üniversite Öğrencilerinin Deyimleri Tahmin Etme Durumları*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Y. 15, S. 27, s. 385-405.
- Jensen, E.(2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme* (Çev: Ahmet Doğanay). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). *Türkçedeki Kelime Türetme Özelliğinin İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Yansımaları*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi. Y. 15, S. 27, s. 437-455.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, Yazma Eğitimi* (Editör: Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavruk, H., Salman, R., Öztürk, A., Aydın, G., Uğur, H. ve Karagöz, N. (2010). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Kılıç, Y. D. (2009). *Deneme, Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım* (Editörler: Nurettin Demir, Emine Yılmaz). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kıran, Z. ve Kıran A. E. (2010). *Dilbilimine Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd edition). New York London: The Guilford Press.

- Koçak, A. (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Konedralı, G. ve Özder, H. (2008). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Sözlü Anlatım Destekli Ön Çalışma Yönteminin Etkililiği*, I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. 27-28 Mart. Gazimağusa/KKTC: Doğu Akdeniz Üniversitesi. s. 377-391.
- Kükey, M. (2003). *Türkçenin Dilbilgisi 1*. Ankara: Cem Ofset.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Günümüz Dilbilim Çalışmaları* (Yayına Hazırlayanlar: Ayşe Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Oral, G.(2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama Teknikleri: I, Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama Teknikleri: II, Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2002). *Yazma Öğretimi- Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özkan, M. (2009). *İnsan, İletişim ve Dil*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Quandt, I. J. (1982). *Language Arts For The Children*. New Jersey/USA: Englewood Cliffs.

- Pala Günkan, H. E. (2007). *Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Rifat, M. (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları, 1. Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Saban, A.(2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, S. (1988). *Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31, 51-66.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Stromberg, A.J. and Ramanathan, S. (1996). *Easy Implementation of Writing in Introductory Statistics Courses*. American Statistical Association, The American Statistician 50 (2), 159-163.
- Şenöz, C. A.(2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri III*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- TDK (2005). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2011). <http://tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF66AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=izlem>, 01.04.2011 tarihinde alınmıştır.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Y.15, S.27, s. 621-643.
- Temizyürek, F., Erdem İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Temur, T.(2010). *Yazılı Anlatım, Etkinliklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım* (Turan Temur ve Ahmet Çakıroğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tompkins, G.E. (1998). *Language Arts*. New Jersey/USA: Von Hoffmann Press Inc.
- Topaloğlu, Y. (2006). *Yazmak Sanatı ve Yazıda Plan, Üniversiteler İçin Yazılı ve Sözlü Anlatım* (Editör: Levent Doğan). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ungan, S. (2007). *Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 23, s. 461-472.
- Ülper, H. (2009). *Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (2), 422-429.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimden Yaşama: Yapısalcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2004). *Üniversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yaman, H.(2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Y.15, S. 27, s. 735-751
- Yaylı, D. (2008). *Yazma, Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N.). İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Yılmaz, Y. (2008). *Yazma Öğretimi, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Editör: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ek-1

Yazma Alışkanlığı Ölçeği (Güvenilirlik Öncesi)

Aşağıdaki veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu vardır. İkinci bölümde ise yazma alışkanlığına ilişkin çeşitli ifadeler tablolar halinde verilmiştir. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Nur Hümeýra ÖZDEMİR

Birinci Bölüm

1. **Cinsiyetiniz:** () K () E
2. **Üniversiteniz:** () Cumhuriyet Üniversitesi () İnönü Üniversitesi () Erzincañ Üniversitesi
3. **Öğrenim Türünüz:** () Birinci Öğretim () İkinci Öğretim
4. **Sınıfınız:** () 3 () 4
5. **Ayda kaç kitap okuyorsunuz?** () Kitap okumuyorum. () 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve üstü
6. **Annenizin Eğitim Durumu:** () Okuma-yazma bilmiyor () Okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
7. **Babanızın Eğitim Durumu:** () Okuma-yazma bilmiyor () Okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
8. **Yazılı Anlatım dersinizde “Süreç Temelli Yazma” çalışmalarını yaptınız mı?** () Evet () Hayır

İkinci Bölüm

Yazma alışkanlığıyla ilgili aşağıdaki ifadelere hangi oranda katılıyorsanız karşısındaki ilgili sütunu “x” ile işaretleyiniz.

İFADELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Nesir yazıları yazarım.					
2. Şiir yazarım.					
3. Öykü yazarım.					
4. Günlük tutarım.					
5. Deneme yazarım.					
6. Yazmayı sevdiğim türle ilgili yayınları takip ederim.					
7. Yazılarımı beğendiğim, sürekli takip ettiğim bir şair/yazar var.					
8. E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
9. İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım.					
10. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					

İFADELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
11. Süreli yayımlar (dergi, gazete vb.) alırım.					
12. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim.					
13. Yazıma başlarken ilk cümlemi yazmakta zorlanırım.					
14. Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım.					
15. Duygularımı yazılı bir biçimde ifade etmekte güçlük yaşarım.					
16. Yazılarımda atasözü, deyim ve söz sanatlarını kullanırım.					
17. E-postalarım, telefon mesajlarımda ve internetteki anlık mesajlaşmalarım Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim.					
18. Kitap okurken not tutarım.					
19. Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm.					
20. Özgeçmişimi yazarken sorun yaşarım.					
21. Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım.					
22. Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım.					
23. Bana verilen bir atasözü, vecize ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım.					
24. İlgi alanıma giren konularda kişisel görüş ve bakış açımı içeren yazılar yazarım.					
25. E-postalarım, telefon mesajlarımda ve internetteki anlık mesajlaşmalarımda noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
26. Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm.					
27. Dilekçe yazabilirim.					
28. İçinde bulunduğum ruh hali beni yazmaya yönlendirir.					
29. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanırım.					
30. Yazılarıma, şiirlerime başlık bulmada problem yaşamam.					
31. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun bir biçimde düzenlerken sıkıntı yaşarım.					
32. Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim.					
33. Tanıdıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
34. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm.					
35. Yazarken anlamını yeni öğrendiğim kelimeleri kullanırım.					
36. Beğendiğim sözleri, metinleri veya şiirleri derlediğim bir defterim var.					
37. E-postalarım, telefon mesajlarımda ve internetteki anlık mesajlaşmalarım yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.					

Ek-2

Yazma Alışkanlığı Ölçeği (1. Güvenilirlik Sonrası)

Aşağıdaki veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu vardır. İkinci bölümde ise yazma alışkanlığına ve süreç temelli yazma becerisine ilişkin çeşitli ifadeler tablolar halinde verilmiştir. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Nur Hümeýra ÖZDEMİR

Birinci Bölüm

1. Cinsiyetiniz: () K () E
2. Üniversiteniz: () 7 Aralık Üniversitesi () İnönü Üniversitesi () Fırat Üniversitesi
3. Öğrenim Türünüz: () Birinci Öğretim () İkinci Öğretim
4. Sınıfınız: () 1 () 2 () 3 () 4
5. Ayda kaç kitap okuyorsunuz? () Kitap okumuyorum. () 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve üstü
6. Annenizin Eğitim Durumu: () Okuma-yazma bilmiyor () Okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
7. Babanızın Eğitim Durumu: () Okuma-yazma bilmiyor () Okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
8. Yazılı Anlatım dersinizde “Süreç Temelli Yazma” çalışmalarını yaptınız mı? () Evet () Hayır

İkinci Bölüm

Yazma alışkanlığıyla ilgili aşağıdaki ifadelere hangi oranda katılıyorsanız karşısındaki ilgili sütunu “x” ile işaretleyiniz.

İFADELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Nesir yazıları yazarım.					
2. Öykü yazarım.					
3. Günlük tutarım.					
4. Deneme yazarım.					
5. E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
6. İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım.					
7. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
8. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim.					
9. Yazıma başlarken ilk cümlemi yazmakta zorlanırım.					

İFADELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
10. Duygularımı kolaylıkla yazılı bir biçimde ifade ederim.					
11. E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim.					
12. Kitap okurken not tutarım.					
13. Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm.					
14. Özgeçmişimi rahatlıkla yazarım.					
15. Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım.					
16. Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım.					
17. Bana verilen bir atasözünü, vecizeyi ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım.					
18. İlgi alanıma giren konularda kişisel görüş ve bakış açımı içeren yazılar yazarım.					
19. E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarımda noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
20. Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm.					
21. Kimseden yardım almadan dilekçe yazarım.					
22. Yazılarıma başlık bulmada problem yaşamam.					
23. Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım.					
24. Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim.					
25. Tanıdıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
26. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm.					
27. E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.					
28. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun bir biçimde düzenlerken sıkıntı yaşarım.					

Ek-3

Yazma Alışkanlığı Ölçeği (Nihai Ölçek)

Aşağıdaki veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu vardır. İkinci bölümde ise yazma alışkanlığına ve süreç temelli yazma becerisine ilişkin çeşitli ifadeler tablolar halinde verilmiştir. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Nur Hümeýra ÖZDEMİR

Birinci Bölüm

1. Cinsiyetiniz: () K () E
2. Üniversiteniz:
3. Öğrenim Türünüz: () Birinci Öğretim () İkinci Öğretim
4. Sınıfınız: () 1 () 2 () 3 () 4
5. Ayda kaç kitap okuyorsunuz? () Kitap okumuyorum. () 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve üstü
6. Annenizin Eğitim Durumu: () Okuma-yazma bilmiyor () Okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
7. Babanızın Eğitim Durumu: () Okuma-yazma bilmiyor () Okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu
8. Yazılı Anlatım dersinizde “Süreç Temelli Yazma” çalışmalarını yaptınız mı? () Evet () Hayır

İkinci Bölüm

Yazma alışkanlığıyla ilgili aşağıdaki ifadelere hangi oranda katılıyorsanız karşısındaki ilgili sütunu “x” ile işaretleyiniz.

İFADELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Nesir yazıları yazarım.					
2. Öykü yazarım.					
3. Günlük tutarım.					
4. Deneme yazarım.					
5. E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
6. İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım.					
7. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
8. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim.					

İFADELER	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
9. Duygularımı yazılı bir biçimde kolaylıkla ifade ederim.					
10. E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim.					
11. Kitap okurken not tutarım.					
12. Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm.					
13. Özgeçmişimi rahatlıkla yazarım.					
14. Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım.					
15. Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım.					
16. Bana verilen bir atasözünü, vecizeyi ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım.					
17. E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarımda noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
18. Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm.					
19. Kimseden yardım almadan dilekçe yazarım.					
20. Yazılarıma başlık bulmada problem yaşamam.					
21. Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim.					
22. Tanıdıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
23. Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım.					
24. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm.					
25. E-postalarım, telefon mesajlarım ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.					