

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE
(6-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN
YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ UYGULAMA
DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERKAN BİLGİN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**MERSİN
NİSAN - 2018**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE
(6-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN
YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ UYGULAMA
DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERKAN BİLGİN




**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**Danışman
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ**

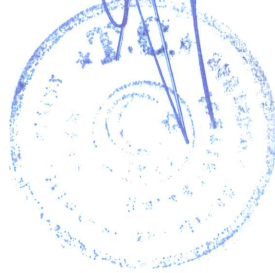
**NİSAN - 2018
MERSİN**

Serkan BİLGİN tarafından Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ danışmanlığında hazırlanan "Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Oğuz ERGENE	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi K. Kaan BÜYÜKİKİZ	
Üye	
Üye	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 12/06/2018 tarih ve 19/17 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

20 Nisan 2018/20 April 2018



Serkan BİLGİN

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE (6-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI

Bu araştırmada farklı coğrafi bölgelerdeki resmi ve özel okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ve yazma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasındaki örneklemini Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki ortaokullarda görev yapan 146 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasındaki örneklemini ise Ağrı'nın Doğubayazıt ve Hatay'ın Altınözü, Antakya ve Defne ilçelerindeki okullarda görev yapan 18 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci aşamasında nicel araştırmalardan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi için nicel veri toplama tekniklerinden anket tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel araştırmalardan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması için nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasından elde edilen nicel veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anket formuna bağlı olarak oluşturulan gözlem formundan elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın anket bulguları 23 sorudan (22 kapalı uçlu ve 1 açık uçlu) oluşan anketin her bir sorusu için tabloya dökülmüştür. Gözlem bulguları da gözlem formundan elde edilen verilerle 9 başlıkta toplanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Türkçe öğretmenleri yazma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahiptir. Türkçe öğretmenleri yazma yöntem ve tekniklerini uygulamada genel olarak iyi durumdadır. Ancak bazen Türkçe öğretmenlerindeki yetersizlikler bazen de öğretmenler dışındaki nedenlerden dolayı yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır. Bitişik eğik el yazısı, öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, sınıf mevcutları, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması öğretmenlerin yazma uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler materyal kullanımında ve yazma uygulamalarındaki dönüt düzeltmelerde yeterli düzeyde değildir. Türkçe eğitimi alan mezunu olmayan öğretmenler alan mezunu öğretmenlere göre yazma uygulamalarında daha yetersizdir. Özel okullarda yazma uygulamalarına resmi okullardan daha az önem verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma eğitimi, yazma yöntem ve teknikleri, Türkçe öğretmenleri

Danışman: Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, Mersin Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

THE SITUATIONS OF APPLICATION OF WRITING METHODS AND TECHNIQUES OF TURKISH TEACHERS IN TURKISH EDUCATION PROGRAM (6th-8th Grades)

In this research, it is aimed to determine the situation at which Turkish teachers who work in different kinds of official and private schools can apply writing methods and techniques in Turkish lessons (6th-8th grades) in the curriculum and the problems they encounter during writing practice.

In this research both qualitative and quantitative data collection techniques were used. The sample of the research in the collection of quantitative data is 146 Turkish teachers working in secondary schools in different geographic regions of Turkey. The sample of the research in the collection of qualitative data consists of 18 Turkish teachers working in the schools of Doğubayazıt, district of Ağrı and Altınözü, Antakya and Defne districts of Hatay.

In the first phase, survey technique was applied from the quantitative data collection techniques for the scanning survey. In the second phase of the study, case studies were carried out from qualitative research. Observation techniques from qualitative data collection techniques were used for Case Study.

Quantitative data from the first phase of the study were analyzed using SPSS 24.0 program. The data obtained from the observation form based on the survey form were analyzed by means of content analysis.

The results of the survey were included in the table for each question of the questionnaire consisting of 23 questions (22 close-ended and 1 open-ended). Observation findings were collected in 9 headings with the data obtained from the observation form.

The results obtained in the research are as follows: Turkish teachers have sufficient knowledge of writing methods and techniques. Turkish teachers are generally at a moderate situation in practice in writing methods and techniques. Sometimes the inadequacies in Turkish teachers and sometimes for reasons other than teachers can not achieve the desired level of success in writing studies. Students' reluctance to write, class availability, lack of time to write, lack of reading habits of the students negatively affects the teachers' writing practices. Teachers are not well-equipped to make changes in material use, feedback and correction in writing practices. Teachers who are not graduates of Turkish education are more deficient in writing applications than teachers who are graduates of Turkish education. Writing practices in private schools are less important than formal schools.

Key Words: Writing, writing education, writing method and techniques, Turkish Language Teachers

Advisor: Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, Mersin University, Turkish Education
Main Subject of Study, Mersin

ÖN SÖZ/ TEŞEKKÜR

Çalışma sırasında ilgisini ve desteğini esirgemeyen, önerilerini benimle paylaşan, yüz yüze, telefonla ya da e-postayla her zaman ve her yerde yanımda hissettiren danışmanım Doç. Dr. Sayın Namık Kemal ŞAHBAZ'a teşekkür ederim. Lisans eğitimi sonrasında bana yeni bir ufuk katan Mersin Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü başkanı Prof. Dr. Sayın Faik KANATLI ve Mersin Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün değerli öğretim üyelerine teşekkür ederim. Lisans yıllarımdan beri deneyimlerini paylaşma inceliğini gösteren, tez konusuna karar verme noktasında düşünceleri ve eleştirileriyle beni yönlendiren Doç. Dr. Sayın Mehmet Temizkan hocama teşekkür ederim.

Tez savunmasında görüş, eleştiri ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan değerli akademisyenler Doktor Öğretim Üyesi Oğuz ERGENE ve Doktor Öğretim Üyesi Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca benim için her türlü fedakârlıkta bulunan, ihtiyaç duyduğum her an varlığımı hissettiğim büyük adama-babama-; sevinçlerime benden çok sevinip üzüntülerimde benden çok üzülen, bana "en güzel bakan" kadına -anneme-; lisans yıllarımda haftalığını bana harçlık yapan, birlikte daha güçlü hissettiren ağabeyim Mesut'a ve büyük kardeş olma sorumluluğunu tatmamı sağlayan kardeşim Fehim'e teşekkür ederim.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle iletişim kurmamda bana yardımcı olan Türkçe öğretmeni arkadaşım Betül Kahye'ye, İngilizce öğretmenleri Mehmet Noyan Numanoğlu'na ve Naim Murat'a teşekkür ederim. Anket çalışmamda katılan ve ricamı kırmayarak derslerinde gözlem yapmama izin veren birbirinden değerli Türkçe öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
KISLTMALAR VE SİMGELER	viii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Araştırmanın Amacı	4
1. 3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1. 4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlılar	6
1. 6. Sınırlılıklar	6
1. 7. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2. 1. Kavramsal Çerçeve	7
2. 1. 1. Yazma Nedir?	7
2. 1. 2. Yazma Becerisinin Diğer Beceri, Alan ve Kavramlarla İlişkisi	8
2. 1. 3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	13
2. 1. 4. Yazma Yaklaşımları	24
2. 1. 5. Yazma Eğitiminin Amaçları	27
2. 1. 6. Yazma Eğitiminin İlkeleri	31
2. 1. 7. Yazma Yöntem ve Teknikleri	33
2. 2. İlgili Araştırmalar	40
3. YÖNTEM	47
3. 1. Araştırma Modeli	47
3. 2. Çalışma Grubu	48
3. 3. Veri Toplama Araçları	51
3. 4. Veri Analizi	52
4. BULGULAR	53
4. 1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Nasıl Algıladıklarına İlişkin Anket Bulguları	53
4. 2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları	74
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	80
5. 1. Sonuç	80
5. 2. Tartışma	82
5. 3. Öneriler	91
KAYNAKLAR	94
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	103

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2. 1. Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	26
Tablo 3. 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Deneyim ve Görev Bölgelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Tablo 3. 2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Tablo 3. 3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo 3. 4. Gözlemlenen Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 4. 1. Türkçe Öğretmenlerinin En Sık Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Tablo 4. 2. Türkçe Öğretmenlerinin En Az Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Tablo 4. 3. Türkçe Öğretmenlerinin Uygulamakta En Fazla Zorlandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Tablo 4. 4. Türkçe Öğretmenlerinin Gereksiz Gördüğü Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 4. 5. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarını Kazanma Bakımından En Etkili Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4. 6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Değerlendirmesine En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Tablo 4. 7. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimin Ekonomiklik İlkesi Bakımından Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Tablo 4. 8. Türkçe Öğretmenlerinin Olaya Dayalı Metin Oluşturmaya Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	58
Tablo 4. 9. Türkçe Öğretmenlerinin Düşünceye Dayalı Metin Oluşturmaya Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Tablo 4. 10. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerle Uyumluluk Bakımından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4. 11. Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaklara (Örnek Metinlere) Ulaşma Bakımından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4. 12. Türkçe Öğretmenlerinin Etkinlik Bulma/Üretme Bakımından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 4. 13. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Öz Değerlendirme Becerilerinin Gelişimi Açısından' En İyi Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Tablo 4. 14. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Akran Değerlendirme Becerilerinin Gelişimi Açısından' En İyi Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 4. 15. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Kendilerini Yazılı Olarak İfade Etme' Becerilerinin Gelişimine En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	64
Tablo 4. 16. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Kâğıt ve Sayfa Düzenine Dikkat Etme' Becerilerinin Gelişimine En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	65
Tablo 4. 17. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyuma' Becerilerinin Gelişimine En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	65

Tablo 4. 18. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Diğer Dil Becerilerinin (Dinleme, Okuma, Konuşma) Gelişimine' En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	66
Tablo 4. 19. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişimine' En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	67
Tablo 4. 20. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma' Becerilerine En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo 4. 21. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerin Sözcük Dağarcıklarını Tam Olarak Yansıtmalarına' En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4. 22. Türkçe Öğretmenlerinin 'Öğrencilerinin Şiir Yazma Becerilerinin Gelişimine' En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	69



ŞEKİLLER/FOTOĞRAFLAR DİZİNİ

	Sayfa
Fotoğraf 4. 1. Bitişik Eğik El Yazısı ile İlgili Sıkıntılar (1)	71
Fotoğraf 4. 2. Bitişik Eğik El Yazısı ile İlgili Sıkıntılar (2)	71
Fotoğraf 4. 3. Bitişik Eğik El Yazısı ile İlgili Sıkıntılar (3)	71
Fotoğraf 4. 4. Kitap Okuma Eksikliği ile İlgili Sıkıntılar (1)	72
Fotoğraf 4. 5. Kitap Okuma Eksikliği ile İlgili Sıkıntılar (2)	72
Fotoğraf 4. 6. Kitap Okuma Eksikliği ile İlgili Sıkıntılar (3)	72
Fotoğraf 4. 7. Metin Planıyla İlgili Eksiklikler (1)	73
Fotoğraf 4. 8. Metin Planıyla İlgili Eksiklikler (2)	73
Fotoğraf 4. 9. Yazmaya Karşı İsteksizlikle İlgili Sıkıntılar (1)	73
Fotoğraf 4. 10. Yazmaya Karşı İsteksizlikle İlgili Sıkıntılar (2)	73
Fotoğraf 4. 11. Yazmaya Karşı İsteksizlikle İlgili Sıkıntılar (3)	74
Fotoğraf 4. 12. Yazmaya Ayrılan Zaman ile İlgili Sıkıntılar	74



KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
akt.	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
vd.	ve diğerleri



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaçlarına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve çalışma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Türkçe dersi bilgiden ziyade bir beceri dersidir. Bu derste temel dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) etkili bir şekilde kullanmayı öğretmek amaçlanır. Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma anlama becerilerini, konuşma ve yazma da anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Ana dili eğitimi ve Türkçe dersinde başarılı olan bir bireyden dinlediklerini ve okuduklarını doğru bir şekilde anlaması, bunlardan çıkarımlar yapması, bunlar üzerine eleştiri, yorum ve değerlendirmeler yapması beklenir. Aynı şekilde kendini yazarak ve konuşarak tam, doğru, güzel ve etkili bir biçimde ifade etmesi de beklenir. Türkçe dersinin temel amacı bireyin bu özelliklerini geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Türkçe Sözlük(2011: 2562)'te yazmak, söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak, yazıya dökmek şeklinde açıklanırken *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (MEB, 2006: 21) da yazmayı beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi şeklinde tanımlamaktadır. Tansel (1985: 1) ve Akyol (2000), yazmayı "Bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün halinde kâğıda aktarmak ve duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembolle işaretleri, kurallarına uygun bir şekilde, okunaklı olarak üretebilmek" şeklinde tanımlamaktadır. Yazma sözlü ve sözsüz birtakım sesleri karşılıklı olan görsel sembollere fiziksel olarak çevirme sürecidir (Yavuzer, 2004: 50). Yazma belli bir amaca yönelen kişisel, mesleki ve toplumsal yönlerden gerekliliği olan bir ifade şeklidir (Özdemir, 1967: 7). Yazma günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimi olup temel amacı okuyucuya, belli bir konuda, belirli bir mesajı aktarmaktır (Özbay, 2014: 8).

Yazmak sadece psikomotor bir beceri değildir, psikomotor eylemlerle somutlaşan bir bilişsel sürecin sonunda ortaya çıkar. Yazma eylemi bir dizi zihinsel eylemin bir strateji dâhilinde kullanılmasına bağlıdır. Bazı bilim adamları da yazma eylemini tanımlarken onun bu yönüne dikkat çekmiştir: Yazma yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgilerin zihinde gözden geçirilmesi, seçilmesi ve kelimelerin buna göre sırlanması sürecidir (Fayol, 1997 akt. Güneş, 2007: 161). Yazma, bireyin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren bilişüstü karmaşık bir etkinliktir (Walker, vd., 2005). Yazma becerisi; dil becerisi dışında metin türleri, cümleler arasında bütünlük oluşturan zamansal sıralama, neden-sonuç-süreç gibi mantıksal bilgiye dayalı ilişkilerin yanı sıra, akıl yürütme, analiz, sentez, zihinsel temsillerin oluşumu, anlamsal ağların canlandırılması, ayıklama, planlama gibi bir dizi strateji içerir (Yalçın, 1999: 381).

Ünal ve Tekin (2013: 1597) de “Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi sadece akıldan geçenlerin kâğıda dökülmesi olmayıp, duyulan, düşünülen ve ifade edilmek istenenlerin estetik ve anlaşılır bir üslupla dile getirilmesini de esas almaktadır.” diyerek yazma eyleminin bir de sanatsal yönünün bulunduğunu vurgulamışlardır.

Yazının kişisel olarak kullanılabilir hâle gelmesi ve insanlar arasında yaygınlaşması insanlar tarafından oluşturulan bilginin saklanmasına ve taşınmasına imkân verdi ve insanlığın bundan sonraki gelişiminde çok büyük katkı sağladı (Karadağ ve Maden, 2014: 266). Günümüzde iletişim, içinde yaşadığımız çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsan zekâsının bir ürünü olan internet hayatın içine girmiş, zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırmıştır. Ancak bu iletişimin temel malzemesi dil, dili kalıcı kılan ise yazılı anlatımdır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 163). İnsanların gördüklerini, düşündüklerini, yaşadıklarını, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları, onların akademik ve sosyal hayatta daha başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır. İyi yazma gençler için bir fikir değil zorunlu bir eylemdir (Ungan, 2007: 463). Yazmak, insan için bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzüdür; bu ve benzeri hisler söz ve yazıyla başkalarına aktarılır. Bu aktarım yollarından yazmak hem maddi hem de manevi bir ihtiyaç olarak düşünülmelidir (Yavuz vd., 2003: 281).

Bu denli büyük bir önem taşıyan bu beceriyi her eğitim seviyesinden ve her meslek grubundan tüm insanların öğrenmesi ve kendini yazılı olarak doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilmesi günümüzde bir ihtiyaç, bir zorunluluktur. Günümüzde yazma hayatın her alanında karşımıza çıkan temel bir ihtiyaçtır. İnsan doğası gereği anlatma isteği duyar ve esasen bu durum insanın toplumsal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. Anlatma isteğinin, başka bir deyişle düşünceyi dışa vurma ihtiyacının giderilmesinde tercih edilecek yollar konuşma ve yazmadır.

Yüz yüze gerçekleşen iletişimlerde anlatma konuşma yoluyla gerçekleşirken muhatabın mekân olarak farklılığı yazma becerisini kullanmayı zorunlu kılar. Sahip olduğumuz meslekler yazma becerisini kullanma ihtimalimizi artırır ya da azaltır. Hangi meslekle uğraşırsak uğraşalım, yazma ihtiyacı hissederiz ancak bazı meslekler yazma becerisinin çok daha fazla kullanıldığı alanları kapsamaktadır (Karadağ ve Maden, 2014: 266-267). Bu zorunluluğu Özdemir ve Binyazar (1979: 7-12) üç temel grupta ele almıştır: kişisel zorunluluk, toplumsal zorunluluk, uğraşsal (mesleki) zorunluluk: Kişisel zorunluluk, insanın kendi varlığını değerli bulmasından kaynaklanır insan kendi gerçeğinin bilinmesini arzu eder ve bu arzunun giderilmesi anlatma ile gerçekleşir. (Özdemir ve Binyazar, 1979: 7).

Teknolojide, bilimde, sanatta, medeniyette ilerlemiş toplumların ortak özelliklerinden biri de yazma becerisinin geliştirilmesinin önemini kavramış olmalarıdır. Bu toplumlar yalnızca okullarda öğrencilere değil, toplumun tüm kesimlerinden her meslek grubundaki bireylerinin

yazılı anlatım becerisini geliştirmeyi amaçlamakta ve bu konuda ciddi çalışmalar yürütmektedirler.

Graham ve Perin (2007), etkili yazmanın Amerika'da hem devlet sektöründe hem de özel sektörde hayati önem taşıdığını, reklam ve pazarlamada etkisini direkt gösterdiğini söylemektedirler. Yazarlar, toplumun etkili yazma taleplerinin sadece profesyonel iş ile sınırlı olmadığını, bunun sekreterlik, hükümetteki danışmanlık pozisyonunu destekleme, inşaat, üretim, hizmet endüstrisi gibi birçok alana kadar genişlediğini, devlette ve özel sektörde görev yapanların yüzde otuzunun işleri ile ilgili temel yazma becerilerini kazanmaları için eğitime alındığını özel sektörün bu eğitim için yılda yaklaşık 3,1 milyar dolar, devletin 221 milyon dolar harcadığını ifade etmektedirler (Graham ve Perin'den akt. Ungan, 2007: 463).

Bugün okullarımızda yazma eğitimi dersleri baştan savma verilirken bütün dünya akademik başarı için yazma eğitiminin şart olduğunu bilmekte ve hazırlıklarını buna göre yapmaktadır. İnsanlar da günlük hayatta başarılı olmak için yazma konusunda belirli alt yapıya sahip olmanın önemini fark etmiş durumdadırlar. Amerika'da 2007 yılında millî yazım projesi için yapılan bir araştırmada:

- Amerikalıların büyük bir çoğunluğu iyi bir yazma becerisinin önemli olduğuna inanmakta ve %74'ü yazma becerisinin 20 yaşından önce öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır.
- Amerika halkının %96'sı çocukların ilkökul beşinci sınıftan önce etkili yazma ile tanıştırılması gerektiğine inanmaktadır.
- Her on kişiden yedisi öğrencilere yazma ile ilgili olarak günlük ödev verilmesini, bütün konularda yazma öğretiminin pratiğe dökülmesinin gerekliliğini dile getirmiştir.

Halkın %84'ü öğrencilerin liseden mezun olmadan yazmayı iyi öğrenmeleri gerektiğini dile getirmiştir (Commissionakt. Ungan, 2007: 467).

Japonya'da 1920'li yıllarda yaratıcı yazma *SeiKatsu* hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Amerika'da yaklaşık yüz yıldan beri var olan yaratıcı yazma, bugün freewriting (serbest yazma), rapidwriting (hızlı yazma), clustering (sınıflandırma), mindmapping (beyin haritalama), vasıtalı yazma, görmeye dayalı yazma, trans hâlinde yazma vs. gibi yazma teknikleri uygulanmaktadır. Almanya'da yaratıcı yazma çalışmalarının geçmişi 1970'li yılların Volkshochschule'lere, bizdeki karşılığıyla halk eğitim merkezlerine, dayanmaktadır. Fransa'da 1960'lı yıllarda kurulan Potansiyel Edebiyat Atelyesi hareketi yaratıcı yazma çalışmalarının başlangıcını oluşturmuştur (Küçük, 2007'den akt. Temizkan, 2010: 632).

Yazma becerisinin, dünyanın farklı coğrafyalarından ve kültürlerinden bu örneklerle kıyasla ülkemizdeki durumu ne yazık ki istenen seviyede değildir. Ayrıca bu yazma becerisinin istenen seviyeye getirilememesi sorunu yalnızca bugünün sorunu da değildir. Şu ifadeler toplumumuzda kendini yazı ile ifade etmenin on yıllar öncesinden beri süregelen bir sorun

olduğunu ortaya koymaktadır: Başarılı öğretmen, asker, memur, idareci kısaca ilerleyen ve ilerleten faydalı insan olmanın sıhhatli bir şekilde anlatabilmekle mümkün olacağına inananlar ne kadar az. Ne yazık ki ülkemiz insanları dilekçelerini başkalarının yazdığı, konuşmalarını başkalarının hazırladığı, hatta mektuplarını başkalarına havale eden insanlar ülkesidir (Tural, 1979: 109-115).

Ortaokul, lise ve hatta üniversitelerden mezun olan gençlerin duygu ve düşüncelerini anlatabilecek duruma geldiklerini söylemek oldukça zordur. Fakülteyi bitirip hayata atılan gençler arasında, bildiği bir konuda rahatlıkla kalem oynatan, seyrettiği bir manzarayı tasvir edebilen kaç kişi vardır? Yaşadığı veya gördüğü bir olayı yazılı olarak anlatabilenlerin ne kadar az olduğunu inkâr etmeyelim (Aktaş, 1989: 21-23).

Bu ifadeler bugün de geçerliliğini korumaktadır ve bugün dahi bu sorulara yanıt aramaktayız. Bu durum, aradan geçen bunca zamana rağmen yazma konusunda pek de ilerleyemediğimiz delilidir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede Türkçe öğretmenlerinin kullanabileceği çok sayıda yazma yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Yazma yöntem ve teknikleri öğrencilerin iletmek istedikleri mesajları daha etkili iletmeye, yazmak istedikleri metin türüne karar verme ve o türde metinler oluşturmada ve yazma etkinliklerini zevkle işlenen eğlenceli birer etkinlik olarak görmelerinde öğretmenlerin en büyük yardımcılarıdır.

Örneğin; bir öğretmen, öğrencisi şiir yazmak istediğinde duyulardan hareketle yazma ve yaratıcı yazma, öyküleyici metin yazmak istediğinde metin tamamlama, tahminde bulunma, bilgilendirici metin yazmak istediğinde kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, eleştirel yazma vb. yöntem ve teknikleri kullanabilir. Bu şekilde hem yazma etkinliğini daha verimli ve eğlenceli bir hale getirecek hem de öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede daha başarılı olacaktır.

İlköğretim Türkçe(6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 15 adet yazma yöntem ve tekniğine yer verilmektedir. Ayrıca bu yöntem ve teknikler 2017 yılında yenilenen programda da yer almaktadır. 2017 yılında yenilenen ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan yeni programda yöntem ve teknikler başlığı yer almamaktadır. Ancak 2005 programındaki yazma yöntem ve tekniklerinin tamamı 2017 programının yazma kazanımlarında (5. sınıflarda beş, 6. sınıflarda sekiz, 7. sınıflarda yedi ve 8. sınıflarda sekiz yöntem ve teknik) yazma yöntem ve teknikleri bulunmaktadır (MEB, 2017: 40-56).

"Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları" başlıklı bu tezin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ortaya koymaktır.

1. 3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Türkçe öğretmenleri Türkçe öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları nasıldır?

Yukarıdaki problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri *İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini kendileri açısından nasıl algılamaktadır?

2. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri *İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini öğrencileri açısından nasıl algılamaktadır?

3. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri *İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha çok, hangilerini daha az kullanmaktadırlar?

4. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazmaya hazırlık çalışmalarını yönlendirme durumları nasıldır?

5. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecini yönlendirme durumları nasıldır?

6. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarına dönüt verme durumları nasıldır?

7. Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Günümüzün iletişim kanalları ve haberleşme ağları dünyayı devasa büyüklükte bir küreden küçük bir köye dönüştürmüştür. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte ulaşım ve haberleşme kanallarının çoğalıp yaygınlaşması toplumsal bir varlık olan insanı da diğer insanlarla eskiye göre daha yoğun bir şekilde iletişim kurmaya mecbur kılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz koşullarda yaşlı genç, kadın erkek, köylü kentli hiçbir bireyin kendini diğer insanlarla iletişim kurmaktan soyutlaması düşünülemez.

Yazma, hem Türkçe dersi kapsamında yer alan temel dil becerilerinden hem de iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Bu nedenle de yazma eğitimi birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Ancak yazma eğitimi konu edinen araştırmaların Türkçe öğretmenlerini merkeze aldığını söylemek güçtür.

Eğitim programlarının okullardaki uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu nedenle araştırmacıların doğrudan öğretmenleri merkeze almaları, onların sorunlarına eğilmeleri gerekmektedir. Uygulanan programların nitelik ve verimleri hakkında en doğru ve gerçekçi

sonuçlar bu şekilde elde edilecektir. Öğretmenler üzerine yapılacak bir çalışma sonucunda alınan geri bildirim ile programların eksikliklerini ve uygulamada yaşanan sıkıntıları görmek ve düzeltmek daha kolay olacaktır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada şu temel sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Türkçe öğretmenleri kendilerine sunulan anket sorularına samimi bir şekilde cevap vermiştir.
2. Gözlemlenen Türkçe öğretmenleri gözlem sırasında gözlemcinin etkisinde kalmadan doğal davranmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin her bölgesinden tesadüfi olarak seçilen Türkçe öğretmenlerine yapılan anket aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinin Doğubayazıt ilçesi ile Hatay ilinin Antakya, Defne, Altınözü ilçelerinden seçilip gözlemlenen 18 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yazma Yöntem ve Teknikleri: Bu çalışmada, *İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*'nda ayrı bir başlık olarak yer alan, 2017 Türkçe öğretim programının da kazanımlarında adı geçen not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma teknikleri yazma yöntem ve teknikleri kapsamında ele alınmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Yazma Nedir?

Yazma ve yazının işlevini, yazma becerisinin geliştirilmesinin neden önemli olduğunu belirtmeden önce yazma ve yazı ile ilgili tanım ve açıklamaları değerlendirmek gerekir. Yazma ve yazının *Türkçe Sözlük'te, İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda*, kitap ve makalelerde onlarca tanımı yapılmıştır.

Bu tanımlardan birkaçı şu şekildedir:

Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma becerisidir (Demirel, 1999: 59; Özbay, 2007: 115; Sever, 2004: 24).

Yazma, duygu ve düşüncelerimizin ifadesi için ihtiyaç duyduğumuz sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek (Akyol, 2008: 51); duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması ve insanın doğası gereği dışı vurduğu davranışlardan birisidir (Özbay, 2006: 121).

Yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır (Karadağ ve Maden, 2014: 266).

İlköğretimde yazma, çeşitli etkinliklerle öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce, hayal, bilgi, tasarı, olay, durum ve gözlemlerini yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün halinde anlatmalarını amaçlayan bir beceridir (Arı, 2010: 44).

Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araç olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2008: 163).

Yazılı anlatım bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemidir. (Ağca, 1999: 109; Demirel, 1999: 59; Kavcar, 1986: 79;).

Yazılı anlatım, öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır (Ünalın, 2001: 123)

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere yazma sıklıkla başvurulan, kişisel ve toplumsal yönden gerekliliği tartışılmaz bir beceridir. Yazmak bir ihtiyaçtır çünkü sosyal bir varlık olan insan için aktarmak istediği mesajları ilettiği önemli yollardan biridir.

Yazı yazmak zor, belli bir birikim ve bilgi isteyen bir uğraştır (Yalçın, 1998: 149)

Bazı araştırmacılar da yazma eyleminin tanımından sonra onun işlevi üzerinde durarak önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur:

Yazmak, bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür sinirsel ruhsal kas etkinliğidir. Yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir (Covey, 2006: 153).

Rao'ya (2007) göre, yazma becerisi bir taraftan öğrenciyi düşünmeye teşvik edip onu yeni fikirler yaratmaya ve bu fikirleri özetlemeye zorlarken diğer taraftan öğrenmeyi düşünmeyi kuvvetlendirir.

Bu tanımlarda genel olarak yazmanın belli kurallar dâhilinde gerçekleşen, birtakım sembollerle ifade edilen, duygu ve düşüncelerin iletilmesinde bir araç görevi gören bir eylem, bir beceri olmasından söz etmişlerdir.

Yazma eyleminin yanında "yazı" tanımları da yapılmıştır. *Türkçe Sözlük*'te yazma işi, herhangi bir konuda yazılmış bilim, düşünce ve sanat ürünü (TDK, 2011: 2559) olarak tanımlanan yazı için Özbay (2007: 121), "İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir"; Vardar (1982: 58) ise "Sözlü iletişim aracı olan dili görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde sunan, uzaktan iletişimi sağlamak, iletilerin yitip gitmesini önlemek vb. amaçlarla kullanılan bir kodlama, simgesel bir anlatım" demektedir.

2. 1. 2. Yazma Becerisinin Diğer Beceri, Alan ve Kavramlarla İlişkisi

Dört temel dil becerisinden biri olan yazmanın gelişmesi diğer dil becerilerinin de gelişmesine bağlıdır. Çünkü yazma dil becerileri içinde en son gelişendir. Esasen dil becerilerinin tümü birbirine bağlı olarak gelişir. Bu becerilerden birindeki eksiklik diğer beceri de doğrudan etkiler. Bundan dolayı dil becerileri bütün olarak ele alınıp geliştirilmelidir. Ancak dört temel dil becerisi içinde bazı farklar da bulunmaktadır.

Dil becerileri bir çarkın dişlileri gibi birbirine bağlıdır ve mekanizmanın yerli yerince işlemesi için dişlilerin tümünün işlevini yerine getirmesi gerekir. Dişlilerden birinde görülen aksaklık tüm mekanizmayı etkiler ve aksaklık baş gösterir. Bu bakımdan dil becerileri dil bilgisi kurallarının işlevselliğinden de yararlanılarak bütünsel bir anlayışla geliştirilmeye çalışılmalıdır. Okuma yazmadan, konuşma dinlemeden, anlatma anlamadan ayrı düşünülemez (Göçer, 2007: 20-22).

Öğrenci çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma ya da yazma yoluyla aktarır. Bu dört etkinlik (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle ana dili öğrenimi, bütün derslerin temelini oluşturur (Tekin, 1978: 18).

Yazma çok kapsamlı işlevleri dolayısıyla bütün alanlarda kendine yer bulur (Martinez (1998: 96).

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisi bilgi, birikim sayesinde dili etkili bir şekilde kullanmayı gerektirdiği, dinleme/izleme, konuşma, okuma, dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006: 7).

1926 *İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı(1-5)*'ndan, *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı*'na kadar yazma eğitimine ilişkin 14 amacın dile getirildiği görülmektedir (Balcı, Coşkun& Tamer, 2012: 6). Topçuoğlu ve Tekin (2013)'e göre bu sayı, diğer beceri alanlarının amaçlarıyla karşılaştırıldığında yazma becerisi bütün programlar içerisinde en fazla kazanıma sahip olan beceridir (Topçuoğlu, Tekin, 2013: 1597).

Yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla daha çok öğrencinin aktif olduğu bir beceridir. Bu yüzden özellikle yazma eğitiminde, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme tekniklerini içine alan yaklaşımlar tercih edilebilir (Yıldız, 2015: 70).

Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitiminin temel ilkesi yazdırmaktır. Dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olan yazma becerisini bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111).

Yazma becerisi diğer dil becerilerinden sırasıyla en çok konuşma becerisiyle, sonra okuma becerisiyle ve en az da dinleme becerisiyle ilişkilendirilebilir.

2. 1. 2. 1.Yazma Becerisinin Okuma ve Dinleme Becerileri ile İlişkisi

Dil becerilerini genel manada ikiye ayırmak mümkündür: Anlama becerileri, anlatma becerileri. Okuma, dinleme anlama becerilerini oluştururken konuşma ve yazma anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır (Akyol, 2008).

Sağlıklı bir dil ortamında doğan her insan doğal yollardan dinleme ve konuşma becerisini kazanır, buna karşılık okuma ve yazma becerilerini eğitim yoluyla edinir. Yazma becerisi muhakkak bir başkasının yardımıyla, doğal ya da örgün eğitim yoluyla edinilir (Karadağ ve Maden, 2014: 266)

Çocuklar işittikleri seslerin bazı anlamları olduğunu fark ederek dinleme eğitimine adım atmış olurlar. Dinleme yoluyla öğrenilen sesler taklit yoluyla tekrar edilerek konuşma becerisinin ilk ürünlerine dönüşür. Okuma ve yazma ise kişinin daha çok formal eğitim yoluyla kazandığı dil becerileridir (Coşkun, 2007: 49).

Sözlü ve yazılıyı birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Bu nedenle okuma ve yazma da birbirinden ayrılamaz. Yazma öğretimi bir bütün arz etmelidir. (Martinez, 1998: 100).

Yazmayı öğrenmenin okumayı öğrenmeye göre daha zor olduğu söylenebilir. Çünkü okuma işlemi göz, yazılı bir metni görür ve bu yolla alınan uyarıcılar zihne gider, burada anlam kazanarak sese çevrilir. Yani okumada zihni harekete geçiren bir obje varken yazmada objeyi zihin üretir (Alperen, 1994).

Tosunoğlu (2010: 688)'nin yaptığı bir çalışmanın bulgularına göre yazma ve okuma faaliyetlerinde aynı yazı stilini kullanmanın gerekli olduğu; yazmada ayrı okumada ayrı yazı stiliyle karşılaşan öğrencilerin anlama düzeylerinde düşme olduğu tespit edilmiştir.

Okuma ve dinleme becerilerini tam olarak kazanamamış bir bireyin yazma becerisini de sağlıklı bir şekilde kazanamaz. Çünkü yazma becerisi dinleme ve okumayı de içinde barındırır.

2. 1. 2. 2. Yazma Becerisinin Konuşma Becerisi ile İlişkisi

Dil becerileri arasında yazma becerisi en çok konuşma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun nedeni konuşma ve yazmanın anlatma becerisi olması yani “söz” ve “yazı”nın ortak yönlerinin bulunmasıdır.

Öğrencinin yazma eylemini belli bir kural dâhilinde gerçekleştirebilmesi, gerek konuşma gerekse düşünme yetisini kullanmasına bağlıdır (Çelik, 2012: 15)

Yazmayı öğrenmek, yazıyı kullanarak iletişim kurmayı öğrenmektir. Sözlü ve yazılı öğretimden biri diğeri kadar önemlidir ve iyi bir sözcük bilgisi üstünlük demektir (Cornaire – Raymond, 1999: 12).

Araştırmacılar çoğunlukla konuşma ve yazmanın ortak ve farklı yönlerine değinerek bu becerileri kıyas yoluna gitmişlerdir. Her iki becerinin de diğere göre üstün yönleri vardır ancak özellikleri ve işlevleri bütünsel olarak ele alındığında yazma, konuşmaya göre daha ön plana çıkmaktadır.

Günlük hayatta kişiler arası iletişimde anlatma ihtiyacını çoğunlukla konuşma becerisiyle karşılarız. Konuşma bu açıdan son derece ekonomik bir yoldur. Konuşmada kullanılan sesin tonu ve şiddeti üzerinde yapılan değişikliklerle farklı anlamları aktarmak mümkündür. Konuşma sırasında üretilen beden dilinin anlam aktarmada işimizi çok kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca dinleyicilerin tepkilerini görmek ve bu tepkilere göre konuşma içeriğini yeniden yapılandırmak imkânı konuşmanın en büyük avantajlarıdır (Karadağ ve Maden, 2014: 270).

Yazma becerisi görsel sembollerle gerçekleşir, anlamlar sembollerle kodlanır ve muhatabının görme duyusuna etki eder. Yazma becerisinin kullanılmasının temelinde, genellikle muhatapla aynı mekânı paylaşmama, yani yüz yüze olmama durumu yatar. Konuşmanın hedef kitlesi, çoğu kişi için ve çoğu kez sınırlı sayıda insandan oluşurken yazmada genellikle bu hedef kitle genişlemektedir.

Konuşmanın anlık ve çoğu kez yüz yüze gerçekleşmesi sebebiyle zikredilen özellikler konuşma yoluyla anlamın kesin ve net olarak aktarılmasını sağlamaktadır. Yazmada ise iletişimin anlık ve yüz yüze gerçekleşmesi söz konusu olmadığından yazım ve noktalama ile ilgili kuralları uygulamak, okunabilir yazmak, biçimsel özelliklere uymak, aktarılacak anlamın okuyucunun zihninde oluşmasını kolaylaştırmaktır (Karadağ ve Maden, 2014: 270-271).

Yazılı dil, bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir. Konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimidir. Yazılı dil, daha ölçülü, daha kurallıdır (Aksan, 1995: 86).

Yazılı anlatım sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır, konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması vb.) bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamızı şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirmesine karşın yazıda böyle bir imkân yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hesaplayarak yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam bizim istediğimiz anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gereklidir. Çünkü yapacağımız yanlışları sonradan şu ya da bu biçimde düzeltmez, eksiklikleri tamamlayamayız. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uymamız, düşüncelerimizi kurallara uygun cümleler durumuna getirmemiz, bu cümleleri en etkili ve amacımıza en iyi varacak biçimde sıralamamız gerekir (MEB, 1981).

Yazılı anlatım sözlü anlatıma göre daha zor kazanılan bir beceridir. Yazılı anlatımda uyulması gereken birtakım kurallar vardır. Anlatılmak istenen duygu, düşünce, hayal, izlenim ya da tasarılar bu kurallar çerçevesinde dile getirilir. Bu bakımdan ilköğretim Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en son kazanılan yazma becerisine daha fazla önem verilmelidir (Göçer, 2011: 88)

“Yazı” birçok yönden “söz”den farklı ve üstündür. Yazılı anlatım, insanların her türlü duygu ve düşüncesini yakın ve uzak çevresindeki, hatta gelecekteki, insanlara etkili biçimde ulaştırılmasını olanaklı kılar. Sözlü anlatımdaki bazı yanlışlıklar göz ardı edilebilir. Ama yazıdaki yanlışlıklar okuyucunun gözü önünde olduğu için dikkat çeker. Bunun yanında yazıdaki yanlışları düzeltmek için konuşmadakine göre daha çok zaman vardır. Yazma, araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye olanak verdiği için insanın bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar (Özbay, 2000: 39-40).

Dil eğitiminin amacı bireyin dil becerilerini geliştirerek onların iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmaktır. Yazılı anlatım becerisi iletişim araçlarının en etkili olanıdır. Yazı, insanlığın belleğidir, yazının düşünceyi bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır (Özdemir, 1999).

Sözlü iletişim kurarken yapılan dil yanlışları hoş görü ile karşılanırken yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte, dili doğru ve düzgün kullanma önemli olmaktadır (Demirel, 2014: 117).

Yazılı anlatımdaki dil kullanımları sözlü anlatıma göre daha düzenlidir. Yazılı anlatımın gelişmiş bir sözdizimi ve zengin bir söz dağarcığı vardır. Eşanlamlı sözcükler, kullanım sıklığı daha az olan sözcükler metin oluşturmada göz önünde bulundurulabilir (Günay, 2007: 37).

Konuşan da yazan gibi düşünür; sözüne giriş arar, düşüncelerini sıralar, kelimelerini seçer ama yazıda bunlar daha çok önem kazanır çünkü yazı kalıcıdır (Özbay, 2010: 252).

Yazmanın konuşmadan bir farkı da düşüncelerin kâğıda dökülmesi sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi anlama bağlı biçim ve düzenleme bilgisini gerektirmesidir (Özby, 2010: 253).

2. 1. 2. 3. Yazma Becerisinin Dil Bilgisi ile İlişkisi

Anlatım becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisinin de önemli bir yeri vardır. Kelimelerin cümlelerdeki yerlerinin dikkate alınmasında, cümle yapısına göre dizilmesinde, hangi durumda daha etkili olabileceklerinin bilinerek uygulanmasında dil bilgisi yol göstericidir. Türkçenin ek sisteminin kelime gruplarının teşkilindeki rolünü iyi kavrayan öğrenciler, cümleyi de hatasız kurabileceklerdir (Sara, 1988: 149-155).

İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazma becerisinin dilbilgisi etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006: 7).

2. 1. 2. 4. Yazma Becerisinin Sözcük Dağarcığı ile İlişkisi

Dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için kelime hazinesinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü insanlar ancak bildikleri kelimelerle konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini kullanabilirler. Bu nedenle dil derslerinin amacına ulaşması için öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine önem verilmelidir (Özby, 2013: 102).

Kelime hazinesi anlatmanın yanı sıra anlatım gücünü de etkilemektedir. Kelime hazinesi fakir olan bir kişinin, duygu ve düşüncelerini anlatmakta güçlük çekeceği, kendini sınırlı kelimelerle bağlı kılacağı bir gerçektir (Karaalioğlu, 1987: 24).

Kelime hazinesi kişinin anlatacaklarıyla ilgili "Neyle?" sorusunun cevabını oluşturur? Öğrenci ne yazacağına düşünerek veya hissederek karar verir. Ancak yazacaklarını neyle yazacağı konusunda tek kaynağı kelime hazinesidir. Öğrencinin hayal gücü ne kadar zengin olursa olsun, düşünme yetisini istediği kadar aktif kullansın eğer zengin bir kelime hazinesine sahip değilse anlatacakları her zaman eksik kalacak ve amacına ulaşamayacaktır. Bu nedenle öğrencinin anlatma becerilerini geliştirmesi kadar anlatma becerilerini kullanırken başvuracağı kelimeler de önemlidir.

2. 1. 2. 5. Yazma Becerisinin Düşünme Yetisi ile İlişkisi

Yazma becerisinin gelişmesi için diğer dil becerilerinin de gelişmesi gerekli ancak yeterli değildir. Çünkü yazma bir üretim faaliyetidir ve üretim birden çok bileşenin bir arada bulunması gerekir. Yazma becerisinin gelişmesi için de diğer dil becerilerinin ve zengin bir sözcük dağarcığının yanı sıra hayal gücü, nitelikli okumalar, okunan, duyulan, görülen veya yaşananlar üzerine düşünme yetisini kullanmak gerekir. Düşünme eylemi olmaksızın bir yazma faaliyeti düşünülemez çünkü yazma zihinsel becerileri kullanmayı gerektiren karmaşık bir eylemdir.

Yazma becerisi diğer becerileri de içine alan çatı bir dil becerisidir diyebiliriz. Yazma becerisi, sadece diğer dil becerileri ile değil aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan

bir birikimle birlikte (İşeri ve Ünal, 2010: 107), iyi bir gözlem ve düşünme gücüne sahip (Karatay, 2013: 21) olmakla geliştirilebilir.

Başarılı bir yazı yazabilmek için önce, doğru düşünme ve duyma, sonra da bunları iyi bir biçimde anlatabilmek gerekir (Kantemir, 1997: 106).

Düşünme becerisi ile yaratıcı yazma arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin şekillenmesi gerekir. Bireyde düşünme becerisinin varlığı, sadece yazacak bir şeyler bulmada sıkıntı çekmeme avantajı yanında düşünülenlerin belli bir düzene göre tasnifi ve ifadesinde de önemli avantajlar vermektedir (Göçer, 2010: 188).

Yazma eylemi öncesinde zihinsel olarak aktif olmayı sağlayan, yazmaya hazırlık aşamasında kullanılacak teknikler vardır. Bu tekniklerden en önemlisi beyin fırtınası tekniğidir. Beyin fırtınası tekniği, yazma eylemi için gerekli olan düşünme yetisini somut bir şekilde ortaya çıkaran yaratıcı bir tekniktir. Öğrencilerin hem sözcük dağarcığını ortaya çıkarmada hem de farklı metin türleri oluşturmalarında kullanılabilir. Özellikle yazma tutukluğu yaşayan ve fikir üretmede zorluk yaşayan bireylerin bu problemlerini aşmalarında onlara yardımcı olur.

Beyin fırtınası, yaratıcı ve özgün fikirlerin doğmasına yardımcı olan ve eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılacak etkili bir yaratıcı düşünme türüdür (Ünal, 2001: 248).

2. 1. 2. 6. Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi

Yazma becerisi, değerlendirme yöntemlerinin kullanılması bakımından da diğer dil becerilerinden farklıdır. Yazma becerisini değerlendirmek okuma, dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirmeye göre daha kolaydır. Çünkü yazma becerisinde öğrenciyi değerlendirebilmek için elde bir değerlendirme malzemesi bulunmaktadır. Yazma becerisi daha somut veriler üzerinden değerlendirilebilir.

Türkiye şartlarında sınıflardaki öğrenci sayısı göz önüne alındığında süreç değerlendirmenin daha zor olacağı düşünülebilir. Değerlendirmeye kanıt teşkil etmesi bakımından dinleme, konuşma ve okuma becerisine göre yazma becerisini değerlendirmenin daha uygun olduğu gözden uzak tutulmamalıdır (Arı, 2010: 45).

2. 1. 3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

2. 1. 3. 1. Yazmanın ve Yazma Becerisini Geliştirmenin Önemi

Yazının icadı insanlık tarihinin en büyük icadıdır. Çünkü insanlık olarak bugün gelişmişlik anlamında bulunduğumuz noktaya gelmemizdeki en önemli etken kültürel birikimdir. İnsanoğlu, bu birikimi yazı sayesinde koruyup aktarmıştır.

Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı, insanlığa konuşma yanında çok önemli yeni bir iletişim

aracı kazandırmıştır. Yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir (Coşkun, 2013: 50).

Yazılı anlatım eğitim öğretim faaliyetleriyle kazandırılan bilgilerin hayata yansıtılması aşamasında önemli rol oynar. Öğrenilen bilgilerin amacı kişideki diğer bilgi ve becerilerle bir bütün oluşturarak hayata yansıtılmasıdır. Yazılı anlatım, kişideki bu yoğrulan bilgileri aktarmaya yarar (Özbay, 2009: 117).

Özbay da yazının ve yazılı anlatımın önemini vurgulamış ve “Yazı hem bilgiye ulaşma hem de bilginin geleceğe aktarılmasının bir aracıdır. Yazılı anlatım, sosyal bir varlık olan insanın çağdaş ve demokratik bir toplumda hak ve sorumluluklarını tam olarak karşılayabilmesinin bir aracıdır. Bu sebeple yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi, aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir zorunluluktur”(Özbay, 2009: 134) demiştir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi ve bireylerinin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri, bir toplumun kültürünü yeni kuşaklara aktararak geleceğe güvenle bakmasında, gelecekte de var olmasında hayati önem taşımaktadır.

Yazmada yaratıcılık vardır. Yaratıcı olan bireyin kendine güveni artar, kendine güveni artan bireyin fert olma bilinci oluşur, demokratik toplumun gereklerinden olan özgürce karar verme yetisini elde etmiş olur. Aynı zamanda yazdıklarını etrafına okuttukça paylaşma duygusu gelişir. Tarih boyunca kültüre ve medeniyetin merkezinde olan toplumların yazılı kültürlerinin çok geniş olduğu ve milletlerden dünya edebiyatına birçok yapıtın kazandırıldığı görülmüştür (Ungan, 2007: 469).

Bu konuyla ilgilenen aydın ve yazarlar bu konuda çalışmalarda bulunan araştırmacılar yazma becerisinin neden gelişmediğine dair sorular sorup bu sorulara yanıtlar aramışlardır. Bulunan yanıtlardan birkaçı şu şekilde özetlenebilir:

- “Acaba niçin düşündüğümüzü ve duyduğumuzu yazı ile derli toplu bir şekilde anlatamıyoruz? Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine düzgünce anlatabilmek bir meslek ya da bir sanat değildir. Bu, ortaöğretimden geçen her insan tarafından yapılabilmesi gereken bir şeydir. Hikâye yazmak bir sanattır ancak bir gün önce başından geçeni anlatabilmek sanat değildir” (Atay, 1953: 45).
- Yazma becerisi bütün bireylerde doğuştan getirilmiş bir beceri olsa da kaybedilmemesi ve geriye gidişin önlenmesi için üzerinde çalışılmalı ve daha da ileriye taşınmalıdır. Bir birey duygu ve düşüncelerini sağlam bir dille ifade edebiliyorsa bunları yazıya dökmekten de kaçınmamalıdır (Yıldız vd., 2010: 204).
- İnsan kusursuz yazı yazmak hünerine sahip olmak istiyorsa güzel ifadeli bir sanat eserini yalnız okumakla yetinmeyip tekrar tekrar yazmalı, hata ve eksikleri yavaş yavaş düzeltmeli ve tamamlamalıdır. Yazı yazmak da otomobil kullanmayı öğrenmek, ata binmek, yüzmek, kürek çekmek gibi bir şeydir. Egzersizle öğrenilebilir (Kantemir, 1991: 114).

- Öğrencilerin yazma becerileri birden değişmez, ağır ağır gelişir. Çünkü yazma, üç beş günde öğrenilecek bir bilgi değil, alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir (Güzel, 1987).
- Aktaş ve Gündüz (2008: 165-168)'e göre yazılı anlatımda başarılı olmanın yolları şunlardır: ana dilini kullanma becerisi, bireysellik/üslup, gözlem yapmak, okumak, düşünmek.
- Çelik'in(2012: 28-29) yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin öğrenim durumlarının lisans ve üstü olması, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının üst düzeyde olması, evlerine sıklıkla süreli yayın girmesi ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine pozitif yönlü etki etmektedir. Diğer yandan cinsiyet, evde kendine ait bir oda bulunup bulunmama, günlük tutup tutmama, okul öncesi eğitim alıp almama gibi faktörler öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
- Birey yazma becerisinin uygulamasında sahip olduğu söz varlığını kullanır. Bu bağlamda yazma öğretimi uygulamalarında öğrencinin sahip olduğu anlamaya dair pasif sözcüklerin doğru yaklaşım ve uygulamalarla anlatmaya yönelik aktif kelimelere dönüştürülmesi gerekmektedir (Gömleksiz vd., 2010: 1139).
- Öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olabilmesi için bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması, Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması, yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması, olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi, farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi ve sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182).

Yazma becerisini geliştirmedeki nihai hedef bireyin meramını eksiksiz olarak anlatabildiği, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabildiği yazılı bir ürün yani metin ortaya koymaktır. O halde, yazılı anlatım becerisi geliştirilirken bireye metin bilgisi ve metin türlerini de sunmak gerekir. Bu şekilde birey, hangi konuyu, hangi düşünceyi hangi tür metinle daha iyi işleyebileceğini de kavrayacaktır. Yazılı anlatım becerisi geliştirilirken öğrencilere o konuda yazılmış metinlerden iyi örnekler gösterilmelidir.

Yazılı anlatımı geliştirmede en sık başvurulan yollardan biri de örnek metin sunmadır. Örnek metinler yoluyla öğrencide hem şekil bilgisi hem de konu bilgisi oluşacaktır. Ayrıca bu metinler öğrencide yazma isteğinin uyanmasını da sağlayacaktır (Robbins, 1993: 30).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerisi geliştirilirken metin türleri de öğretilmelidir çünkü öğrenci, ne yazacağına, iletmek istediği mesaja karar verdikten sonra bu mesajı hangi metin türüyle aktaracağını bilmelidir.

Hiç kimse toplumdan ayrı düşünülemez. Bir arada yaşamının getirdiği yükümlülükler de kimi zaman çeşitli şekillerde yazılı olarak ifadeyi gerekli kılar. İnsanların sahip oldukları

mesleklerin bir gereği olarak yazışma gerekebilir. Bu, bir rapor, mektup, tez vb. olabileceği gibi başka yazılı metinler de olabilir (Özdemir ve Binyazar, 1998: 16).

Türkçe dersinde türkü, mani, şiir, hikâye, masal, halk fıkrası, fabl, tekerleme ve bilmece gibi edebi türler vasıtasıyla çok çeşitli yazma etkinlikleri geliştirilebilir. Üstelik bu metinler kurgu metinlerdir. Dolayısıyla hem yazan hem de okuyanlar açısından sonsuz bir hareketi ve değişkenliği barındıran bir yapı içermektedir (Yalçın, 1999: 149).

Yazma becerisi yalnızca Türkçe dersleri için değil bütün dersler için duygu ve düşüncelerin aktarımında önemli bir yere sahiptir. Dil becerileri içinde özellikle yazma diğer derslerdeki başarının da temelini oluşturur. Bu yüzden, yazılı anlatımdaki düzensizlik ve bozukluk genel olarak diğer derslerde de sorunların yaşanmasına yol açar (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010).

Yazılı anlatımda sadece kuralları öğrenmek yeterli değildir. Bunları yazıya aksettirmek de işin önemli bir bölümünü oluşturur. Yani öğrendiklerimizi, doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile yazıya yansıtılabilmek için uygulamaya yönelmek şarttır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 164). Uygulamaya yöneldiğimiz zaman da karşımıza “öğretmen” çıkmaktadır. Çünkü uygulanan öğretim programı ne olursa olsun bunun, uygulamadaki muhatabı öğretmendir. Sayılan bütün bu etkenler içinde öğretmen, en önemli olanıdır.

Ülkemizde kısa vadede öğrencilerin ve uzun vadede de her meslek grubundan tüm bireylerin yazma becerisini geliştirebilmek için öncelikle öğretmenlere hizmet içi ve öğretmen adaylarına da üniversitelerde bu konuda eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Buna gerekçe olarak Temizkan'ın (2008: 59) Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada ulaştığı şu sonuçları paylaşmak yerinde olacaktır:

1. Öğretmen adayları bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin dış yapısını, iç yapısını, dil ve anlatım özelliklerini değerlendirme bakımından yeterli düzeyde değildir.

2. Öğretmen adayları bilgilendirici metinleri düzeltme aşamasında genel olarak metinlere başlık önerme, kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma, anlatım bozukluklarını giderme, özne-yüklem uyumunu sağlama, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, birleşik kelimelerin yazımı, ikilemelerin yazımı, bağlaçların yazımı, fiillerin çekimi ve isim tamlamalarının yazımı konularındaki bilgileri yeterince uygulayamamaktadır.

3. Öğretmen adayları öyküleyici metinleri düzeltme aşamasında genel olarak metinlere başlık önerme, paragrafları sıraya koyma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, birleşik kelimelerin yazımı konularındaki bilgileri yeterince uygulayamamaktadır.

Bu araştırmanın üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adayları üzerinde yapıldığını ve bugün o öğretmen adaylarının çoğunun meslek hayatında olduğunu düşünecek olursak

ülkemizde yazma becerisinin neden gelişmediği, öğretmen ve öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin gerekliliği ortaya çıkacaktır.

2. 1. 3. 2. Yazma Becerisini Geliştirmede Öğretmen Rolü

Türkçe bir bilgi değil bir beceri dersidir. Türkçe dersinde başarılı sayılacak bir öğrencinin dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması, bunlar üzerinde analiz, sentez, değerlendirme, eleştiri ve yorum yapması; kendini konuşarak ve yazarak doğru ve etkili anlatması beklenir.

Türkçe dersi bağlamında temel dil becerilerinin geliştirilmesi bir tek etkene bağlı değildir. Bu becerilerin geliştirilmesinde birçok etkenden söz etmek mümkündür. Dil becerilerinin geliştirilmesinde aile önemlidir, çevre ve okul önemlidir, öğretim programları, eğitim ortamları, kullanılan araç ve gereçler, yöntem ve teknikler, değerlendirme yöntemleri önemlidir. Ancak öğretmen, sayılan bütün bu unsurlardan daha önemlidir. Çünkü öğretim programını uygulayacak, eğitim ortamını tasarlayacak, araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak, yöntem ve tekniklere karar verip bu konuda öğrencilere yol gösterecek, değerlendirme yöntemlerini uygulayıp analiz ederek sonuçları doğrultusunda öğrenciye dönüt verecek olan öğretmendir.

Dil becerilerinin tümünün gelişmesinde en büyük görev öğretmene, özellikle de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde de Türkçe öğretmenlerine sorumluluk düşmektedir ancak yazma becerisi, geliştirilmesi daha uzun soluklu ve daha profesyonelce bir süreç gerektirdiğinden öğretmen unsuru bu beceride diğer dil becerilerine göre daha çok önem arz etmektedir.

İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı, bu alanla ilgili çalışmalar yapan bilim adamları yazma becerisinin gelişmesinden ilkin Türkçe öğretmenini sorumlu tutmaktadır. Bu kapsamda yazma eğitiminin ilkeleri ve amaçları ile birlikte Türkçe öğretmenin görevlerini belirterek yapılan hataları ve öğretmen tarafından yapılması gerekenleri ifade etmişlerdir.

Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda öğretmenden beklenen başlıca görevler şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Öğrencileri yazmaya güdülemek ve onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,
2. Öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu belirleyip düzeyine uygun yazma eğitimi almasını sağlamak,
3. Öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını kavramasını ve uygulamasını sağlamak,
4. Metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, geri bildirimlerle ona rehberlik yapmak,

5. Yazma kaygısı ve tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazmaya başlamasına ve devam etmesine yardımcı olmak,
6. Yazma yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek,
7. Öğrencilerin farklı metin yapılarını öğrenmelerini ve düzeylerine göre kullanmalarını sağlamak,
8. Öğrencilerin yazma sürecinde teknolojiyi kullanabilmesini sağlamak,
9. Öğrencilere kendilerine ve başkalarına ait metinleri eleştirel biçimde değerlendirme becerisi kazandırmak (MEB, 2012: 4-5).

Öğretmen, öğrenci ile iletişimde çoğu zaman kaynak durumundadır. Kaynaktan alıcıya mesajın ulaştırılma sorumluluğu öğretmene aittir. Sınıf ortamında iletişim çok yönlüdür. Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında sürekli bir iletişim cereyan etmektedir (Kılıç ve Seven, 2002: 23-24).

Demirci, yaratıcı yazmada öğretmen tipleriyle ilgili olarak Chambers'tan şunları aktarmaktadır: Yaratıcı yazmada iki tip öğretmen vardır. Bunlardan yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen öğrencileri bir birey olarak kabul eder, öğrenciyi özgür olmaya yönlendirir, öğrencilere iyi bir model olmaya çalışır, heyecanını daima korur, öğrencileri eşit olarak kabul eder ve onları ödüllendirir, sürekli okuyarak kendini yeniler, öğrencileriyle etkili iletişim kurar. Yaratıcılığı engelleyen öğretmen ise öğrencinin cesaretini kırar, öğrenciye güvenmez, aşırı eleştirir, davranışlarında denge kuramaz, heyecanını yitirmiştir, katı bir eğitim anlayışına sahiptir, sınırlı ilgi alanları vardır, sınıf dışında tartışma ve konuşma yeteneği yoktur ve öğrencileriyle etkili bir iletişim içine giremez (Chambers, akt. Demirci, 2000: 9).

Yazma öğretiminde ürün odaklı yaklaşımın yerini süreç odaklı yaklaşımın almasıyla birlikte öğretmenlerin rolü de değişmiştir. Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenin rolü daha çok öğrencilere rehberlik etmekle ilgilidir. Öğrencilere rehberlik etmek ve onları desteklemekle görevli öğretmen bu görevi yerine getirirken kendisi de öğrenci için iyi bir model oluşturmalıdır. Öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla yetinmemeli aynı zamanda kendisi de yazma çalışmalarına katılmalıdır (Temizkan, 2010: 635).

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en büyük amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmedeki en önemli görev öğretmene düşmektedir (Temizkan, 2010: 638).

Öğrencilere yazma öğrenme alanına ilişkin becerilerin kazandırılmasında ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu sorumluluk yazma sürecini içselleştirme, yazma zevki ve alışkanlığı kazandırma gibi temel amaçla bütünleşir. Öğrencilere yazma becerileri kazandırmak amacıyla yapılacak çalışmalardan verim elde edebilmeleri için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçları konusunda bilgi

sahibi olmaları ve bu bilgilerini belirli ilkeler çerçevesinde, yazma çalışmalarının yürütüldüğü öğretim ortamına uyarlamaları gerekmektedir (Şengül, 2014: 349).

Şimdiye kadar yapılan çalışmalar öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmek için gerek uygulama gerekse değerlendirme boyutunda yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencinin yazma becerisinin istenen düzeye gelmemesinin tek sorumlusu elbette öğretmen değildir ancak öğretmenler de, kendilerinden veya başka sebeplerden, üzerlerine düşen görevi tam anlamıyla yerine getirememektedirler.

Göçer'in (2013: 11) yazma becerisinin gelişimi ile ilgili olarak yaptığı bir araştırmada, Türkçe öğretmeni adayları; yazma becerisinin gelişimine olumsuz etki eden ilk 6 unsur arasında 'Öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerekli ve yeterli eğitimi verememeleri', 'Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi', 'Öğretmenin hoşgörüsüz tavrı, öğrenci hatalarına karşı tavizsiz tutumu ve iyi bir model olamayışı unsurlarını saymışlardır. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri adaylarınca yazma becerisinin geliştirilmesinde olumsuz etkiye sahip ilk 6 unsurdan 3'ü doğrudan Türkçe öğretmenleri ile ilgilidir.

Sınıf içinde etkin bir konuma sahip Türkçe öğretmenleri, yazma etkinlikleri konusunda yeterince bilinçli ve duyarlı davranmamakta, çoğu kere yazmada kendinden bekleneni yerine getirememektedirler. Yazma çalışmalarının birkaç atasözünün, deyim, özdeyişin açıklandığı, klasik yazma yöntemlerinin uygulandığı sıradan bir yapıya dönüşmüş bulunmaktadır (Küçük, 2006: 182).

Şengül (2014: 368-370), Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleri ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenlerin yazma sürecine yönelik yönlendirmelerde kullandığı ölçütlerle ilgili görüşleri bu ölçütlerin uygulama boyutundaki işlerliğiyle ilgili görüşleriyle tutarsızlık göstermektedir.

2. Öğretmenler yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmede kullandıkları ölçütleri işlevselleştirememişlerdir.

3. Öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmemekte, etmişse bile yazıyı bu değerlendirme ölçütlerine göre gözden geçirmelerine olanak sağlayacak uygulamaları çok az gerçekleştirmektedirler.

4. Türkçe öğretmenleri, MEB tarafından hazırlanan "*Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*" içerisinde yer alan "Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanma" (MEB, 2008: 53); "Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanılabilirliği, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirme veya özgün materyaller hazırlama" (MEB, 2008: 47) konuları ile ilgili performans açısından yetersizdirler.

Şengül (2014: 348), ulaştığı bu bulgular sonucunda da öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük süreç ve ürün temelli çalışmaların hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeterli donanıma sahip olmadıklarını tespit etmiştir.

“İşin yazı dili cephesi, öğrencinin yanlışı olmadan yazı yazamaması, doğru cümle kuramaması ise büsbütün faciadır. Bugün lise mezunu, Türkçeyi doğru dürüst yazamadığına göre, demek ki, ilk ve ortaöğretim kurumlarımız çocuklara ana dili ile yazı yazma becerisini de verememektedir” (Ergin, 1964: 76-78).

Halla’a (1998’den akt. Özbay, 2013: 190) göre kompozisyonun sınırlı bir zamanda yazılacak olması ve öğrencilere bu konuda yardımcı olmayan öğretmenler de yazma tutukluğuna sebep olmaktadır.

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için değerlendirme yöntem ve tekniklerini de etkili olarak kullanamamaktadır.

Göçer (2011: 87), yaptığı bir araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmesi ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenlerin çoğu sınavlardaki kompozisyon sorusunun yanında farklı araçlar da kullanmaktadır.
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken dikkat ettikleri temel ölçütte içerikten çok biçimsel nitelikler öne çıkmaktadır.
3. Öğretmenlerin çoğu bütünlük ve sürece yayılmış değerlendirme yerine toplu değerlendirme yapmaktadır.
4. Öğretmenlerin yarısından fazlası düzeltme sembollerini hiç kullanmamaktadır.
5. Türkçe öğretmenleri etkinlikleri gerçekleştirmede ve öğrenci başarısının belirlenmesinde hem zaman hem de uygulama biçimi konusunda sıkıntı içerisinde.

Öğretmenlerin öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak için yazma eğitimi ilkelerini bilmeleri ve uygulamada bu ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri gerekir. Bu ilkelerden hareketle öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde onlara nasıl yardımcı olabileceklerine dair öneriler daha önceki çalışmalarda belirtilmiştir.

Sönmez’e (1994: 10) göre öğretmenin konu alanına çok iyi hâkim olması, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve davranışlar konusunda da donanımlı olması gerekmektedir. Bu sebepten, bilinçli ve planlı bir Türkçe öğretiminde öğretmenin gerekli yazılı anlatım becerisine sahip olması oldukça önemlidir.

Öğretmen normal yetenekli bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla yeterince açık ve etkili olarak anlatma becerisini kazanabileceğine inanmalı ve bu inancı öğrencilere de aşılamalıdır.

Toplumumuzda ve öğrencilerimizde nasıl ki matematik dersine karşı bir öğrenilmiş çaresizlik durumu yaşanmaktaysa ne yazık ki aynı olumsuz tutum dil becerileri arasında yazmaya karşı da oluşmuştur. Bu bağlamda yazma becerisine 'dil becerilerinin matematiği' yakıştırması yapılabilir. Öğrencinin bu olumsuz tutumunu yıkıp onda, yazmaya karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirecek olan da Türkçe öğretmenidir.

Sınıfta, yazmaya istek havası uyandırılmalıdır; bu hava, yazarları isteklendirerek, çekingenleri yüreklendirerek, yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okula gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.

Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazıya aktarma becerisi geliştirilerek yüreklendirilmeli, kişisel yazma hevesi uyandırılmalıdır. Bu amaçla, serbest okuma saati uygulamasına benzer bir etkinlik, yazma becerisine yönelik olarak da düşünülebilir (Göçer, 2010: 192).

Öğrenciler için zaman zaman sıkıcı hale gelen yazma çalışmalarını isteyerek ve zevkle yapılan bir etkinliğe dönüştürmenin yolu, ilk olarak öğrencileri yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı hale getirmektir. Neyi, nasıl yazacağını yöntemini bilen öğrenciler için hayal dünyalarını harekete geçirecek ilginç yazma konuları belirlendiğinde yazma etkinliğini severek ve isteyerek gerçekleştirecektir. Yazma yöntem ve teknikleri yazma etkinliklerindeki sıradanlığı, monotonluğu ortadan kaldırma işlevine de sahiptir. Öğretmen Türkçe dersinde yazma çalışması yapılacağı zaman boşluk doldurma, metin tamamlama, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanarak yazma etkinliklerini çeşitlendirebilir, zenginleştirebilir, öğrencide yazma çalışmasına ilgi ve istek uyandırabilir.

Yazı yazmayı öğretmek için her hatayı devamlı olarak göstermek doğru olmaz. Bu, öğrencinin cesaretini kırar, gayretini tüketir. Hiç değilse hatalar yanında beğenilecek, takdire değer bazı noktaları da bulmak ve belirtmek suretiyle öğrenci teşvik edilip cesaretlendirilmelidir (Özbay, 2010: 260-261).

Öğretmenlerin yazma sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için öğrencilerin konuya ilişkin ilgilerini uyandırma, yazma taslağı oluşturma/planlama, araştırma/keşfetme, çözümlenme/derinleştirme, paylaşma ve uygulama aşamalarında etkin bir yol izlemesi gerekir (Karatay, 2011: 1035).

Yazma çalışmalarından önce öğrencilerde duygu ve düşünce zenginliği yaratmak ya da duygu ve düşüncelerini harekete geçirmek, kısaca onları kamçulamak gerekir. Bu görev öğretmenindir. O, derse gelmeden önce öğrencide ateşleme görevi yapacak metinleri seçip getirmeli, en etkili şekilde sunmalıdır (Tekşan, 2010: 608).

Yazma öncesi öğrencileri hazırlamak amacıyla beyin fırtınası, resim ve fotoğraf kullanımı, müzik dinleme, film parçaları izleme, bir problemi çözme aktivitesi, gazete kupürleri ve ilanları kullanma, sınıflandırma gibi uygulamalar yaptırılabilir (Güner, 2004: 226-228).

Öğretmenin öğrencilere yönelteceği çeşitli sorular yazılı ve sözlü anlatımdan sıkılan öğrencilere yazma ve konuşma fırsatı sağlar, onları zihinsel yönde uyarır. Öğretmen öğrencileri “bir sistem içinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar çok konuşturur, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür” ise o kadar başarılı sonuçlar elde eder (Açıkgöz, 2005: 249).

Öğretmenler, öğrencilerine yazma becerisini kazandırmak için temel teorik bilgileri kavradıktan sonra değişik materyaller eşliğinde farklı çalışma ortamları hazırlamalı, öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyabilmeleri için farklı etkinlikler düzenlemelidirler (Göçer, 2011: 73).

Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.

Öğrencilerini iyi tanıyan öğretmenler, onların ilgi alanlarından ve kültür birikimlerinden hareketle konuları seçerek, sözcük ağı oluşturmalarına yardım ederlerse yazılı anlatımda başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaklardır (Tekşan, 2010: 616).

Öğrencilerden “Şu kadar cümle, satır veya sayfa yaz.” gibi bir şartla konuları belli uzunlukta yazmaları istenmemelidir. Ancak öğretmen, öğrencilerin kendiliklerinden her sınıfta istenen düzeye gelmelerine çalışmalıdır. (Özbay, 2009: 119-124)

Öğrencilere çeşitli örnekler vererek dizi, sıra, istif veya düzenin önemini anlatmak lazımdır. Düşünce karışıklığının önüne ancak böyle geçebiliriz. Kompozisyon derslerinin gayesi, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarına bir çekidüzen verdirme (Kaplan, 1972: 9).

Öğrencilerin yazma konusundaki ferdi farklılıkları da gözden uzak tutulmamalıdır. Zayıf öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerini giderecek tedbirler alınmalıdır. Mesela onlara ders kitabından veya başka kaynaklardan her gün yazmak üzere bir veya yarım sayfa yazma ödevi verilmeli, bu ödevin ayrıca özetlenmesi istenmelidir.

Özet çalışmalarına, yazma becerisinin gelişmesi için gereken önem verilmelidir. Çünkü bu çalışma öğrencilerin eldeki bilgileri ilişkilendirmesini, yorumlamasını kısaca kavrama becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu yüzden öğretmen her metinde özet çalışması yapmamalı, üstelik uygun metinler üzerinde gerekli ciddiyeti göstererek yapmalıdır (Tekşan, 2010: 600-603).

Metin derste işlenmeli, ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirlenmeli, metnin planı çıkarılmalı ondan sonra özet metin yazılmalıdır. İlk derslerde bu, sınıfta öğretmen gözetiminde yapılmalı ve kısa metinler seçilmelidir. Bu beceri geliştikten sonra ev ödevi olarak verilebilir.

Yazma ödevleri için öğretmen tarafından öğrencilerin serbest yazmalarını sınırlayacak planlar verilmemelidir. Ancak öğrencilerin bir sıra gözetmelerine yardım etmek üzere bazı konularda kendilerinden plan hazırlamaları istenmelidir.

Öğretmen, sınıf içi veya ev ödevi olarak verilen yazılı ifadeye bağlı öğrenci çalışmalarını mutlaka tashih edip düzeltmeli, geri vermelidir (Tural, 1984: 31-37).

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım ödevlerini incelerken öğretmen, bu tür çalışmalara ilgi uyandırma, sevdirmeye, cesaretlendirme görevini yerine getirmede çok duyarlı olmalıdır.

İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımların tam olarak gerçekleşmesi için öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili deneyimlerinin artırılması gerekir. Öğrencilerin daha çok yazması için öğretmenlerin yazma becerilerine gerekli önemi vermesi, düzenleme ve düzeltme çalışmalarını arttırmaları gerekir. Ayrıca yazmaya ayrılan süre de arttırılmalıdır.

Türkçe dersinin bilgiden ziyade beceri dersi göz önüne alındığında dikte çalışması önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen gerek noktalama işaretlerinin kullanılmasını pekiştirmek gerekse yeni kelimeleri kavratmak ve kültürel değerleri tanıtmak için uygun bulunduğu metinleri dikte ettirmelidir. Ancak dikte ettirilecek metin metinler iyi seçilmeli ve normal hızda okunmalı ve sonra mutlaka kontrol edilmelidir.

Okullarımızda hem sınıf öğretmenleri hem de Türkçe öğretmenlerine, öğrencilerin kelime hazinesi bakımından gelişimini takip etmelerini sağlayacak ölçme teknikleri ve ölçme araçları hakkında bilgi verilmeli, geliştirilecek araçlar öğretmenlere çeşitli yollarla ulaştırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kelime öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi de sağlanmalıdır (Özbay, 2013: 115).

Mevcut kavramların arasındaki ilişkilerden yeni kavramlar üretmeyi amaçlayan yaratıcı çalışmalar için öğretmen öğrencileri mevcut şeyleri değiştirmeye, yeni bağlantılar bulmaya, eldekileri geliştirmeye teşvik etmelidir (Özden, 1999: 143).

Yazılı anlatımda kullanılacak söz dağarcığı çocuğun sevdiği bir yiyeceği veya oyuncağı satın almada kullanacağı harçlığa benzer. Çocuğun cebinde ihtiyacını karşılayacak kadar harçlığı yoksa istediği amaca ulaşamaz. Yazmada da durum böyledir. Öğrenci duygu ve düşüncelerini anlatabilecek kadar söz dağarcığına sahip değilse elbette bu anlatım ve üretim eksik ve sığ olacaktır.

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerine değerlendirmede de öğretmenlerin dikkat etmesi gereken birtakım hususlar vardır.

Öğrencilerin yazma becerilerini zayıftan vasata, vasattan iyiye, iyiden çok iyiye çıkarmak için Türkçe öğretmenlerine çok iş düşmektedir. Bunun için öğretmenler her eğitim öğretim yılı başında öğrencilerin yazma durumlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Yaptıkları tespiti göre öğretim programında değişiklikler yapıp öğrencilere faydalı olamaya çalışmalıdır. Öğretim yılı sonunda öğrencilere metin yazdırıp bunları değerlendirerek uyguladığı eğitimin ne denli başarı olduğunu sınımalıdır (Arı, 2010: 66).

Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerisindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenin öğrencilere geri bildirimde bulunması çok önemlidir. Yaptığı yanlışların gösterilmesi, öğrencilerin kendisini geliştirmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenler, dersine girdikleri öğrenci sayısının fazla olması dolayısıyla her öğrenciyle ve öğrencinin her sorunuyla ilgilenemeyeceklerini gerekçe göstermemelidir. Gerekirse yazma etkinliklerinin sayısı azaltılıp değerlendirmeye ve geri bildirim zaman ayrılmalıdır (Coşkun, 2007: 54).

Brillant (2005'ten akt. Ungan, 2007: 465) öğretmenlerin öğrencilerin yazma çalışmalarını uygulama ve değerlendirme boyutlarında onlar için şu önerileri yapmaktadır:

- Öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söyle.
- Öğrencilere açık ve özel dönüt ver.
- Yargılamadan ziyade onlarla iletişim kurmaya odaklan.
- Öğrencilere çeşitli iyi yazı örnekleri temin et.
- Yazdıkları ilk metni daha sonra yazacakları ile karşılaştırmak için sakla.

İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretmenlerden, anlama ve anlatma becerisinin geliştirilmesine yönelik olan etkinlikleri bütünsel olarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme, dil bilgisi alanına ait konuları kavratma etkinliklerini iç içe ve birbirlerini tamamlayacak şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Göçer, 2010: 180).

2. 1. 4. Yazma Yaklaşımları

Yazma yaklaşımlarını yazma eğitiminin tarihi gelişiminden ayrı düşünmek olanaksızdır. Çünkü dünyadaki siyasi, toplumsal, ekonomik, teknolojik vb. gelişmeler düşünsel gelişmeleri de etkilemiştir. Böylece dil öğretimi konusunda da tarihsel süreç içinde farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Bin dokuz yüz yetmişli yılların başlarına kadar yazı yazma büyük ölçüde sıkı kuralları olan, ürün merkezli bir faaliyet olarak değerlendirilmiştir. Bu yıllarda yazma sürecinde önemli görülen husus dil bilgisi kurallarını doğru kullanabilme becerisidir. Bin dokuz yüz yetmişli yıllardan sonra özellikle de bin dokuz yüz seksenli yıllardan itibaren yazma öğretimi konusu ile ilgili olarak temel kavramlar değişmiş ve yazılı anlatım çalışmalarının sonucuna odaklanmaya doğrudan karşı çıkmıştır. Bu durum yazmayı öğrenmede süreç yaklaşımına destek verilmesini sağlamıştır (Paquette, 2002, akt. Öztürk, 2007: 4).

Birinci dünya savaşı sonrasında ülkeler arasındaki ilişkiler yeniden kurulmuş, vatandaşlık kavramını algılama biçimi değişmiş ve bireysellik ön plana çıkmaya başlamıştır. Bireyselliğin önemsenmeye başladığı, demokratik vatandaşlık kavramının telaffuz edildiği bu

dönemde eğitim sistemleri ve kurumları da değişimden payını almıştır. Bu gelişmelere paralel olarak dil eğitimi bağlamında yazma etkinliğinin niteliği de değişmiştir (Temizkan, 2010: 631).

Günümüze doğru gelindiğinde özellikle 1980 ve sonraki yıllarda yazma eğitiminde farklı bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Bu yaklaşımın adı süreç yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda temel olarak ortaya konan ürün değil, ürünün ortaya konma aşamaları ve yazarın yazmak istediklerine hangi oranda yaklaştığı değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım yazma eğitiminde özellikle öğretmenin rolünü ve değerlendirme biçimlerini değiştirmiştir (Temizkan, 2010: 632).

Dil becerilerinden yazma becerisi ile ilgili olarak iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar ürün odaklı yazma yaklaşımı ve süreç odaklı yazma yaklaşımıdır. Bunlardan, önceleri ürün odaklı yazma yaklaşımı yazma becerisinin öğretiminde esas alınırken günümüzde ise yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsenmektedir.

2. 1. 4. 1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

1970'lere kadar yazma, etkili metin oluşturma konusunda yerleşmiş bir dizi kurala göre fikirleri kelimelere dönüştürme süreci olarak görülüyordu (Galbraith ve Rijlaarsdam, 1999, akt. Göçer, 2013: 149). Göçer'e göre yazma ile ilgili bu algı ürün odaklı yazma yaklaşımının etkisi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ürün odaklı yazma yaklaşımı araştırma yada deneylere dayanan bir yazma öğretimi yaklaşımı değil, klasik sözbilimden (retorik) türemiş bir yaklaşımdır (Hairston, akt. Ülper, 2008: 39).

Ürün odaklı yazma yaklaşımında esas olan ürün yani metindir. Yazma süreci de değerlendirme de ürün üzerinden yapılmaktadır. Buna göre yazma, öğrencinin bilgileri kâğıda aktarması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu haliyle öğrenci açısından ürün odaklı yazma yaklaşımında yazma eylemi yazılı bir sınav gibidir. Öğretmen de yazma sürecinde pasiftir. Yalnızca değerlendirmede rol almakta ve ortaya konan metin üzerinden öğrencinin becerisini değerlendirmektedir. Öğretmen değerlendirme yaparken dilbilgisi, yazım ve noktalama kuralları, kâğıt ve sayfa düzeni gibi birtakım ölçütlere göre öğrenciyi değerlendirmekte; yazılanların içeriğine, öğrencinin ifade şekline ve yazma sürecindeki gelişmeye dikkat etmemektedir.

Ürün odaklı yazma yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşım değildir. Bundan dolayı öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı birçok nokta bulunmaktadır. Bu konuda Göçer (2013), şunları söylemektedir: "Bu yaklaşım, yazma sürecinde bireysel farkları dikkate almayarak tüm öğrencileri eşit kabul etmesi, öğretmen merkezli bir anlayışı benimsemesi, biçimsel öğelere önem vermesi ve süreci değil ürünü dikkate alması sebebiyle yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir (Göçer, 2013: 150).

2. 1. 4. 2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Günümüzde ürün odaklı yazma yaklaşımının yerini süreç odaklı yazma yaklaşımı almıştır. Süreç odaklı yazma yaklaşımı ürün odaklı yazma yaklaşımından çok farklı hatta

nerdeyse ürün odaklı yazma yaklaşımı ile taban tabana zıttır denilebilir. Ülper (2008), süreç odaklı yazma yaklaşımı ile ilgili olarak “Bu yaklaşım yazmayı bir ürün olarak değil, süreç olarak ele almaktadır. Diğer bir deyişle bu yeni yaklaşım ‘ne’ yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine ‘nasıl’ yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır” demektedir (Ülper, 2008: 41).

Süreç odaklı yazma yaklaşımı bireysel farkları dikkate alan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Önemli olan, öğrencinin ortaya koyduğu üründen çok o ürünü ortaya koyma sürecidir. Bu süreçte öğrencinin ortaya koyduğu beceriler dikkate alınır. Öğrenci bilgiyi alır, yapılandırır, hayaller kurar, bilgi ve hayallerini kendi duygu ve düşünceleriyle yoğurur, stratejiler üretir. Öğrenci yazmadan önce ve yazma sürecinde sürekli aktiftir.

Süreç odaklı yazma yaklaşımında öğretmenin de rolü değişmektedir. Oral’a (2008) göre, bu yaklaşımda öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmen artık değerlendiren konumunda değildir. Öğretmen öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Süreç merkezli yaklaşımda öğretmenle öğrencinin ilişkisi usta çırağ ilişkisini andırır. Usta çırağa öğretir ama sanattaki eserleri tanır ve yeni eserler yaratır. Dolayısıyla, yazı uygulamalarını etkin bir şekilde yaptırmak isteyen bir öğretmenin kişisel olarak yazım deneyimine sahip olması gerekir (Oral, 2008: 24-25).

Süreç odaklı yazma yaklaşımında yazma süreci hazırlık, taslak, gözden geçirerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşmaktadır (Akyol, 2006; Coşkun, 2013: 56; McCallum vd., 1998; Smith, 1999; Toth vd., 1990).

Tablo2. 1. Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Coşkun, 2013: 55-56)

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
<ul style="list-style-type: none">• Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	<ul style="list-style-type: none">• Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak düşünülür.
<ul style="list-style-type: none">• Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	<ul style="list-style-type: none">• Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
<ul style="list-style-type: none">• Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	<ul style="list-style-type: none">• Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler arasındaki bireysel farklar göz önünde bulundurulur.
<ul style="list-style-type: none">• Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	<ul style="list-style-type: none">• İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
<ul style="list-style-type: none">• Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	<ul style="list-style-type: none">• Özel bir amaç olmadıkça konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi

	birini seçme hakkı verilir.
• Belli metin türleri dışına çıkmaz.	• Her türden metin oluşturulur.
• Öğrencilerin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	• Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
• Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	• Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
• Değerlendirme not vermek için yapılıdır.	• Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışlarını düzeltmesinde ona yol göstermektir.
• Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	• Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf içi çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Ürün temelli de olsa süreç temelli de olsa yazma çalışmalarının başarıya ulaşması için öğrencilerin birtakım bilgi ve becerileri kazanmış olması şarttır. Öğrencilerin bu bilgi ve becerileri kazanmaları ve içselleştirmeleri ilk olarak yazmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin yazmaya karşı geliştirecekleri tutumun olumlu mu yoksa olumsuz mu olacağını belirleyen etkenler vardır. Bu etkenlerden bazıları eğitim ortamı, öğretmen yaklaşımı, öğrencilerin yazma konusunda kendilerine olan inançlarıdır. Eğitim ortamı, yazma süreci, öğretmenin rolü gibi etkenler uygulanan yazma yaklaşımına göre farklılık göstereceğinden yazma yaklaşımı öğrencinin yazmaya karşı geliştireceği tutumu da etkilemektedir.

Zamel'e göre (1982), öğrenciler ürün odaklı yazma anlayışının hâkim olduğu sınıflara yazma kaygısı ile gelmektedir (Zamel, akt. Göçer, 2013: 149). Bu kaygının sebebi yukarıda sözünü ettiğimiz, öğrencinin yazma eylemini 'bir sınav gibi' görmesinden kaynaklanmaktadır. Oysa süreç odaklı yazma yaklaşımında öğretmen de öğrenciyle birlikte yazma sürecinde yer alacak, öğrenciyi değerlendiren bir otoriteden ziyade ona yardım ve destekte bulunan bir rehber olacaktır. Öğretmenin bu yaklaşımı öğrencinin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine, yazma kaygısını azaltmasına, bunun sonucunda da yazma zevk ve alışkanlığı kazanarak nihayetinde kendini açık, net ve tam olarak ifade edebilen bir birey olmasına yardım edecektir.

2. 1. 5. Yazma Eğitiminin Amaçları

Ürün odaklı yazma yaklaşımında amaç, ortaya bir ürün koymaktır. Öğrenci ürün üzerinden değerlendirilir. Günümüz modern eğitim anlayışında ise süreç odaklı yazma yaklaşımı temel alınmaktadır. Süreç odaklı yazma yaklaşımında ürün odaklı yaklaşımdan farklı olarak ürün değil süreç önemlidir. Yani öğrencinin bir metin oluşturmasından çok metin oluşturma becerilerine sahip olması önemsenmektedir.

Yazma eğitiminin amaçlarına kimi araştırmacılar öğrenci açısından bakmıştır. Bu araştırmacılar tarafından yazma eğitiminin amaçları, öğrencinin kazanacağı beceriler şeklinde ifade edilmiştir. Kimi araştırmacılar ise öğrenciye kazandırılacak beceriler şeklinde ifade etmiş, yani yazma eğitiminin amaçlarını öğretmen açısından ele almıştır.

Koç ve Müftüoğlu yazma öğretiminin amaçlarını öğretmen açısından ele alıp öğretmenin yapması gerekenler şeklinde sıralamıştır (1998'den akt. Göçer, 2016: 61):

- Öğrencilere, düşündüklerini, duyduklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
- Öğrencilere düzgün, doğru, güzel, açık ve anlaşılır yazmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak.
- Yazı ve söze dönüştürülmeyen düşünce, bilgi ve birikimin (kimseye) yararı(nın) olmayacağı(nı) öğretmek.
- Dilin iletişimsel işlevinin yazı ya da sözle anlatmak ve aktarmak olduğunu öğretmek.
- Öğrencilerin düşünce, duygu, bilgi ve birikimlerini belirli amaç ve kendi değer ölçüleriyle bağdaştırarak yazılı olarak anlatmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin, ilgilerini çekecek konularda, yazmalarını isteyerek (özgün) düşünce üretme ve (etkili) yazma güçlerini geliştirmek.
- Öğrencilerin kendi yazılarını; kâğıt düzeni, konu, içerik, düzenleme, dil, anlatım, yazım ve noktalama açılarından incelemelerini, gerekli düzenlemeleri yapmalarını isteyerek onlara hem özeleştiri yapma hem de bir konuya değişik açılardan bakma alışkanlığı kazandırmaktır.

Göğüş ise yazma eğitiminin amaçlarını kazanılacak beceriler olarak ele almış, yani öğrenci açısından değerlendirmiştir. Göğüş ayrıca bu amaçları farklı yönlerden kümeleyerek alt başlıklar halinde sıralamıştır (Göğüş, 1978: 237-239):

Yazılı Bildirme Yönünden

- Sözle belirtebildiği bilgisini, düşüncesini, duygusunu yazıyla da doğru ve açık bildirebilmek
- Sorulara yazıyla cevap verebilmek
- Yazısına ilginç bir giriş yapabilmek.
- Yazısında olaylara, düşüncelerine gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmek, paragraf yapabilmek.
- Yazısını giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmeyi öğrenmek.
- Yazısında ana düşünceyi ayrıntılar arasında yitirmeyip belirtebilmek.

Yazı Türlerine Alışma Yönünden

- Resmi yazışma biçim ve yollarını öğrenmek.

- Mektup, dilekçe, duyuru, tutanak, bildirme, inceleme gibi yazıların biçim ve anlatım özelliklerine göre yazabilmek.
- Bir emir, yönerge yazabilmek.
- Gezi türü, tanıtma, görüşme, betimleme, anı, makale, deneme gibi yazınsal türleri biçim, plan ve anlatım özelliklerine uygun olarak kendi düzeyinde yazmaya alışmak.

Yaratıcı Yazılar Yazma Yönünden

- Yaratıcılık isteyen öykü, roman, oyun gibi türler için konu bulmaya, bunları iyi bir düzenleyim ve etkili bir anlatımla yazmaya alışmak.
- Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmaya alışmak.
- Bir konuyu öykü ya da oyun olarak yazabilmek.
- Bir öykü ya da romanı oyun, oyunu da öykü ya da roman türüne çevirebilmek.

Bilgi Toplayarak Yazma Yönünden

- Yazacağı yazı için kitap, belge, birirkişi gibi kaynaklardan topladığı bilgileri (tutarlı ve akıcı bir şekilde) sıralayarak yazabilmek.
- Kendi yaşantı ve görüşlerini katarak yazısına özgün bir değer katabilmek.
- Verilen bir yönergeye, belirlenen bir amaca göre yazılı bir açıklama yapabilmek.

Anlatım Yönünden

- Olayları, düşünce ve duyguları anlatmada açık, yapmacıksız bir anlatım alışkanlığı kazanmak.
- Konusuna, paragraf ve tümcelerdeki anlama uygun sözcükler seçebilmek.
- Kişisel ve iş yazılarında, yazının yöneltildiği kişiye, makama ve duruma uygun nazik ve saygılı dil kullanabilmek.
- Tümceleri konuya, türe ve duygulara göre anlatıma canlılık, etkililik ve duygululuk verebilmek için kullanabilmek.
- Başarılı bir yazılı anlatımın tadına varmak.
- Yazma istek ve zevkini kazanmak.
- Yetişkinlerin yazma becerilerini ve tüm yazma biçimlerini öğrenmek.

Noktalama ve Yazım Yönünden

- Noktalama imlerini yerinde ve yeterince kullanarak yazısını daha anlaşılır duruma getirebilmek.
- Yazım kurallarını öğrenmek.

Düzeltilme ve Değerlendirme Yönünden

- Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak.
- Bir yazının başarılı yönlerini görebilmek, yazının tümünü değerlendirebilmek.

Yazma çalışmalarının amacına ulaşmasında yalnızca öğretmen veya yalnızca öğrenciyi sorumlu tutmak doğru değildir. Yazma çalışmalarından verim elde edebilmek için öğrenciye de öğretmene de birtakım görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak öğrencinin kendisine düşen görev ve sorumlulukları yerinde getirebilmesi öğretmenin kendi görevini yerine getirmesine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenin görevini çok iyi bilmesi ve bilgisini uygulamaya dökerek öğrenciye her anlamda rehber ve destek olması gerekir. Bu şekilde, yazma çalışmaları amacına ulaşabilir.

Göçer, bir literatür taraması yapmış ve yazma çalışmalarından verim elde edilebilmesi için öğretmenlerin yazma eğitiminin amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmiştir. Yazma eğitiminin amaçlarını da hem öğrenci hem de öğretmen yönlerinden harmanlayarak şu şekilde sıralamıştır (2016: 63):

- Yazma sürecini içselleştirmek, yazma istek ve zevkini kazanmak.
- Yazmada bilgi vermek yanında okuyanın zevk almasını da sağlamak.
- Doğru yazma sorumluluğu kazandırmak.
- Metin oluşturmaktan çok, metin oluşturma için öğrencilerin gerekli becerilere sahip olmalarını sağlamak.
- Sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söylenişini öğretmek.
- Yazma kurallarını öğretmek.
- Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak.
- Yazarken olaylara, düşüncelere gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmek.
- Yazıyı, giriş, gelişme ve sonuç düzenleyişine göre geliştirmek, yazıya uygun bir başlık koyabilmek.
- Duyuru, dilekçe, mektup gibi yazıları biçim ve anlatım özelliklerine uygun olarak yazabilmek.
- Yaratıcılık isteyen, öykü, roman, oyun vb. türler için konu bulmaya, bunları iyi bir düzenleme ve etkili bir anlatımla yazmaya alışmak.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini (metnin türüne göre öznel/nesnel bakış açısı ve buna göre metindeki dilsel düzenlemeleri) tanımak ve uygulayabilmek.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini öğrenebilmek.
- Bir yapıtı, bir düşünceyi ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmaya alışmak.

- Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak.

- Bütün alanlarda kullanabilir olmak ve bütüncül öğrenmeyi sağlamak.

Yazma eğitimini okullardaki çalışmalarla sınırlı bırakmamak, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak.

2. 1. 6. Yazma Eğitiminin İlkeleri

Yazma eğitimi amaçlarının öğrenci ve öğretmen açılarından değerlendirilebileceğini belirtmiştik. Yazma eğitimi amaçlarının başarıya ulaşması yazma eğitiminin ilkelerinin iyice özümsemesine bağlıdır. Yazma eğitiminin amaçları ile yazma eğitiminin ilkeleri bütünsel olarak düşünülmelidir. Çünkü yazma eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşmada kullanılacak yöntem ve teknikler, uygulanacak etkinlikler, materyaller ve bunlardan verim elde etmek için öğretmenlerin yazma eğitiminin ilkelerini bilmeleri gerekir. Yazma eğitiminin ilkeleri daha çok öğretmenlerin yapmaları gerekenleri ifade eden kurallardır.

Coşkun (2013: 51-54), yazma eğitiminde hangi yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılсын şu ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini söylemektedir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
- Yazma eğitiminin amacı metin oluşturma değil, metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasının sağlamaktır. Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin farklı ve orijinal olması teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.

- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Özbay (2009: 118-120) da yazılı anlatım becerisi kazandırmak için kullanılacak etkinlikleri aktardıktan sonra yazma eğitiminin ilkelerini Göğüş (1978)'den, özetle, şu şekilde aktarmaktadır:

- Öğrenciler, bir konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını, kendi sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yönlendirilmelidir.
- Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Düzenleme bilgileri, dil bilgisi kuralları yazma etkinlikleri içinde öğrencilere gerek duyuldukça verilmeli ve hemen uygulanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilerin düzeylerine dikkat edilmelidir.
- Yazma zaman ister. Bu yüzden her yazılan tür üzerinde, öğrenciler biçim, plan, anlatım yönlerinden yeterli beceri kazanıncaya kadar sınıf içi alıştırmalar yapılmalı, yeter sayıda örnek verilmelidir.
- Öğrenciler derslerdeki yazma çalışmaları ve sınıftaki alıştırmalardan kazandıkları bilgi ve becerileri evlerinde hazırlayacakları ödevlerle desteklemelidir.
- Yazma çalışmaları ile konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farkları ön planda tutulmalı ve yazmaya istekli öğrenciler yöreklendirilmelidir. Bu öğrencilere yazma yolları ve iyi örnekler gösterilmelidir.
- Sınıfta yazmaya istek havası uyandırılmalıdır. Bu istek çekingen öğrencileri cesaretlendirerek, yazdıklarını birbirlerine okutarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete ve dergi çıkararak yapılabilir.
- Yazma etkinlikleri yalnızca ana dili dersinde değil, başka derslere, öğrencinin aile ve özel yaşantısına da yayılmalıdır.

Göçer (2010: 181-182) yaptığı literatür taramasında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken ilkeleri bir liste halinde özetlemiştir. Bu listede yer alan maddelerden yukarıda zikredilenlerden farklı olanları şunlardır:

- Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitiminin temel ilkesi "yazdırmaktır".
- Yazma çalışmalarında öğrenci daima merkeze alınmalıdır.
- Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli, günlük tutma, rapor oluşturma, anı yazma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın zevkli yanları gösterilmelidir.
- Öğretmenler de öğrencileriyle yazmalıdır.
- Öğrenci yazısını kendisinin de kabul etmiş ve benimsemiş olacağı bir amaç için yazmalıdır.

- Öğrenci yazmadan önce azının konusuna muhakkak ilgi duymalıdır.
- Öğrenci yazısına karşı bir sorumluluk duygusuna erişmelidir.
- Öğretmen öğrencilerini tanıyıp ona göre yöntemler belirlemeli ve yazma çalışmalarını program dâhilinde yapmalıdır.
- Öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, etkinliklerle üretilen ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler yazma çalışmalarını yalnızca not vermek için değil, öğrencilerin yazma konusundaki eksikliklerini tespit ederek onların yanlışlarını düzeltmeye yardımcı olmak için kullanılmalıdır.

Öğrencinin bir konuda başarılı olabilmesi ona ilgi ve istek duymasına bağlıdır. Bir konuya ilgi duyabilmesi için de o konuda başarı duygusunu hissetmesi gerekir. Bu nedenle öğrencinin yazma serüveninin başında yaptığı hatalar, eksikleri, yanlışları hoş görülmeli; öğrenciye yapıcı bir tutumla yaklaşılmalı ve olumlu eleştiriler yapılmalıdır. Büyük hataları küçük, küçük doğruları büyük görülmelidir. Belki de bir metindeki yerinde kullandığı, güzel ve etkili ifade ettiği bir tek cümle sebebiyle öğrenci övülmelidir. Çünkü hiçbir beceride birden mükemmel olmak mümkün değildir. Öğrencinin hataları yapıcı bir tutumla eleştirildikçe bu hatalar zamanla azalacak ve öğrenci istenen düzeye gelecektir. Yazma becerisinin gelişmesi planlı, programlı ve mutlaka sabır gerektiren bir süreç ister.

2. 1. 7. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Yazma, Akyol (2008: 51) tarafından duygu ve düşüncelerimizin ifadesi için ihtiyaç duyduğumuz sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek olarak tanımlanmaktadır. Bu üretim için motorsal bir eylemden önce zihinsel bir eylem gereklidir.

Zihinsel faaliyetler sonucunda nitelikli ürünler ortaya koyabilmek için uygulanabilecek birtakım yöntem ve teknikler vardır. *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda bu yöntem ve tekniklerden 15 tanesi amaç ve uygulama açıklamaları ile birlikte yer almaktadır. Bu yöntem ve teknikler 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaokulların 5. Sınıflarında uygulanmaya başlayacak olan yeni programın da kazanımlarında yer almaktadır.

Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yöntem ve teknikler şunlardır:

Not Alma

Amaç: Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir.

Uygulama: Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunulunun olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda bilgi verilir. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli noktaları not almaları istenir.

Özet Çıkarma

Amaç: Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.

Uygulama: Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılması, süslü ifadelere, 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.

Boşluk Doldurma

Amaç: Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunu/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine/izlediklerine yönelik olarak hazırlanan metinler, cümleler halinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafında 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.

Serbest Yazma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.

Kontrollü Yazma

Amaç: Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır.

Uygulama: Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da 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 tarafında 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.

Güdümlü Yazma

Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.

Yaratıcı Yazma

Amaç: Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu hakkındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya geldiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazar.

Metin Tamamlama

Amaç: Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilerin olay veya düşünce ağırlıklı herhangi metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada esas, duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır.

Tahminde Bulunma

Amaç: Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: 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.

Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Amaç: Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üsluplarını geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere olaya veya düşünceye dayalı bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler “Ben olsaydım nasıl yazardım?” düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar.

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Amaç: Öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmektir.

Uygulama: 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 ve olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar.

Duyulardan Hareketle Yazma

Amaç: Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Uygulama: 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.

Grup Olarak Yazma

Amaç: Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Uygulama: Sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyeleri konunun belli bir yönünü ele alarak yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline getirirler.

Eleştirel Yazma

Amaç: Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar (MEB, 2006: 69-71).

Bu yöntem ve tekniklere ek olarak Özbay (2009: 132), yazma yöntem ve tekniklerini sayarken “tümevarım” ve “tümdengelim” başlıklarına da yer vermiştir. Buna göre;

Tümevarım

Amaç: Öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Bu yöntem çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin;

1. Bir konu seçilerek sınıf gruplara ayrılır. Her grup, konuyu farklı açıdan ele alır. Konu hakkındaki bu farklı bakış açıları sınıflanır ve bu yargılardan yola çıkılarak genel bir yargıya varılır.

2. Bir şairin şiirlerinden her gruba bir örnek verilir. Öğrenciler, şiirleri incelerler ve o şiir hakkındaki düşüncelerini yazıya geçirirler. Daha sonra yazılanlar sınıfta okunarak şairin şiir anlayışı hakkında genel bir yargıya varılır.

Tümdengelim

Amaç: Öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: herhangi bir konu hakkında genel bir yargı verilir. Bu yargı sınıf ortamında tartışılır. Oluşturulan gruplar veya seçilen öğrenciler, konunun özel bir yönünü genel yargıya uygunluğu yönünden değerlendirirler. Gerekli araştırmayı yaparak ulaştıkları sonucu yazılı hale getirirler. Araştırma sonuçlarını ve değerlendirmelerini sınıfta paylaşırlar.

Göçer (2016: 117-134) de yazma öğretiminde kullanılabilecek teknikleri açıklayıcı yazma çalışmaları, yaratıcı yazma çalışmaları, beyin fırtınası, grupla yazma çalışmaları, yetizleme çalışmaları, kümeleme ya da salkım oluşturma (Cluster tekniği), kontrollü yazma, güdümlü yazma, konunun zıddını/olumsuzunu düşünerek yazma, serbest yazma şeklinde saymıştır.

Bu yöntem ve tekniklerden bazıları 2005 programında yer alırken bazıları da bu programda yer almamıştır.

Açıklayıcı Yazma Çalışmaları

Bir düşüncenin açıklanması, bir isteğin yazıyla ortaya konması, bir duygunun dile getirilmesi gibi öğretici yazılar, yazılı anlatım içinde önemli bir yer tutar. Bu yönden, düşünme, duygu ve düşünceleri oluşturma, bunları belli bir düzen içinde anlatma açıklayıcı yazma öğretiminin bel kemiğini oluşturur. Açıklayıcı yazma çalışmalarında izlenecek yolu bir sistem olarak öğrencilere kazandırmak gerekir. Yazının oluşumunda belli bir program içinde öğretilecek bu sistem ya da yolu oluşturan temel öğeler şunlardır (Özdemir, 1991'den akt. Göçer, 2016: 117):

- Konuyu seçirme ve kavratma,
- Amacı belirletme,

- Söylenecekleri buldurtma ve düzenleme,
- Planı yazıya dönüştürme.

Yetizleme Çalışmaları

Özellikle öğrencilerin sınıfta ve sınıf sonrası ödev olarak yaptığı bir metin inceleme yaklaşımlarından birisi de yetizlemedir (fr.*dissertation*). Bu inceleme ve araştırma biçimi, okunana metinden yola çıkılarak yapılır. Bir konuyu değerlendirmek için oluşturulmuş bir metin türüdür. Okunan bir metindeki izlekten yola çıkarak başka bilimlerin (toplumbilim, tarih, dilbilim, sözbilim, ruhbilim vb.) verilerinden de yararlanılarak öğrenciden yazılması istenen kanıtlayıcı, betimleyici ya da açıklayıcı nitelikteki metin tipini belirtir. O zaman yetizleme yapmak için hemen her türlü bilimden yararlanılabilir. Ama konu seçimi incelenen metinden olmak durumundadır. Birkaç sözcükle açıklanmış bir sorudan yola çıkarak yeni bir metin oluşturulur. Yetizleme için kullanılacak konu, tek bir sözcük olabileceği gibi, bir soru ya da bir alıntı biçiminde olabilir. Çalışmanın sınırlarını belirten buyurmalarla ilgili bazı talimatları içerebilir (Günay, 2013: 217).

Göçer (2016: 127)'e göre yetizleme çalışmaları güdümlü yazma olarak nitelendirilebilir.

Cluster Tekniği (Kümeleme ya da Salkım Oluşturma)

Cluster tekniği ile ilgili olarak Temizkan (2010: 609-610) şunları aktarmaktadır:

Cluster yönteminin öncüsü Rico, beyinle konusundaki çalışmaları yakından takip etmiş ve beynin iki bölümünün de nasıl düşündüğüyle ilgilenmiştir. Sol yarım kürenin zamanla ilgili motifleri işlediğini, sistematik ve mantıklı düşünce sağladığını, dili anlaşılır cümlelerle bölümlere ayırdığını; sağ yarım kürenin ise yabancı, yeni, çok anlamlı, çelişkili ve alışılmadık düşünceleri işlemekte usta olduğunu vurgulamıştır. Sağ yarım küre bütünü algılar. Dili de parçalar ayırmadan, bütün bir yapı olarak algılar. Bu beyin dilsel yapıları çok kullanır; imgelere, sesler, mecazlar oluşturur.

Rico, beynin her iki yarım küresini birbirine bağlayan corpuscollosum (beyin bağı) adı verilen sinirsel bağa önemli görevler düştüğünü, yaratıcılığın ve doğal yazmanın beyin yarım küreleri arasındaki geçiş ile sağlandığını kabul eder. Doğal kompozisyonun, yaratıcı düşüncelerin oluştuğu başlangıç aşamasında beynimizin sağ yarım küresinin, sonraki üretim aşamasında ise sol yarım kürenin daha önemli olduğunu kabul ederek yöntemini geliştirir.

Beynimiz bilgileri kendi arasında bağlantılar kurarak depolar. Bu hücre grupları sağ yarım kürede çoktur. Bu hücre grupları çeşitli uyarıcılarla ortaya çıkarılırsa o konuyla ilgili beyinde depolanmış bütün bilgiler ortaya çıkmış olur. Yazar bu ortaya çıkan şeye *öz* veya *çekirdek* adını verir.

Öğretmen tarafından verilen ya da öğrenci tarafından seçilen çekirdek sözcük boş bir kâğıda yazılıp daire içine alınır. Sonra bu çekirdekle ilgili akla gelen düşüncelerin yazılıp daire içine alınması ve oklarla çekirdeğe bağlanması istenir. Birbirini izleyen çağrışımlar oklarla

birbirine bağlanır. Burada öğrencilerin serbest olması, akıllarına gelen her çağrışımı hiçbir şeyden çekinmeden yazması ve daire içine alması gerekir. Her kelimenin imgelerle düşünmenizi sağlayan bir gücü vardır. Bu kelime sizin imgelerle düşünme alanınıza girdiğinde miknatis gibi imajları, duyguları ortaya çıkarır. Bu kelimeyle ilgili olarak beyne yüklenen duygu, düşünce, imaj ve anıların hepsi ortaya çıkar. Hangisi kişide daha derin iz bıraktıysa ona odaklanır. Yazar, bunu *iç ses* olarak değerlendirir ve bunun da kendiliğinden ve aniden olduğunu belirtir. “İçinizde oluşan ‘aradığım bu, bu konuda yazmalıyım’ sesini duyunca çağrışımı kesin ve yazmaya başlayın.” der.

Coşkun (2013: 61) da bu tekniği beyin fırtınası tekniğine benzetmektedir. Beyin fırtınası tekniğinden en önemli farkının ise bireysel olarak uygulanması ve temel birim olarak düşüncelerin değil kavramların alınması olduğunu belirtir.

Cluster tekniğinde oluşturulan daireler içinde birbirlerine yakın düşünceler belli bir mantık düzeni içinde sıralanır. Aralarında anlamsal bütünlük bulunan paragraflar haline getirilir ve ürüne dönüştürülür.

Şahbaz ve Duran (2011) da Cluster yönteminin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. 6. Sınıf düzeyindeki 32 öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmaları sonucunda Cluster yöntemini kullanan öğrencilerle bu yöntemi kullanmayan öğrenciler arasında Cluster yöntemini kullanan öğrenciler lehine anlamlı farklar elde etmişlerdir. Çalışmalarında Cluster yöntemini kullanan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin daha çok geliştiği, bu öğrencilerin yazılı ürünlerinin sözcük, cümle, metin ifadeleri ve ana fikir ekleme yönlerinden daha çok geliştiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Diğer yandan Cluster yöntemini uygulamayan öğrencilerin yazılı ürünlerinin daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yazma eyleminin öğrenciler için sürecin başında zor, sıkıcı ve karmaşık olduğunu; sürecin sonundaysa öğrencilerde “Ben de yazabilirim” düşüncesinin ortaya çıktığını ve yazmanın eğlenceli hale geldiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak Cluster yöntemini uygulayan grubun yazma becerisi yönünden bu yöntemi uygulamayan her hangi bir gruptan daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. (Şahbaz ve Duran, 2011: 708).

Konunun Zıddını/ Olumsuzunu Düşünerek Yazma

Metin üretim sürecinde öğrenciler, akıllarına bir şey gelmemesinden, yazı yazamamaktan ve metin üretememekten yakınmaktadırlar. Özellikle ilk ve ortaokul düzeyinde öğrenciler bu tekniği kullandığında bir şeyler yazabilmekte daha da önemlisi yazmaya karşı olumsuz tutumları yok olmaktadır. İlk ve ortaokul öğrencilerinin yazmayı severek yaptıkları bir etkinlik olarak gerçekleştirmeleri için zıtlıklardan yararlanma tekniğini kullanmak gerekir (Göçer, 2016: 132).

Bu yöntem ve teknikler dışında Temizkan (2010: 600-618), yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili yöntem ve teknikleri sayarken dikte çalışması, not alma, özet çıkarma, yeniden yazma,

sıraya koyma, yer değiştirme, devam ettirme, değiştirme, çerçeveyi doldurma, esinlendirme, resim kullanma başlıklarına yer vermiştir.

Yazma yöntem ve tekniklerinin isimleri ve sayıları ne kadar çeşitli olursa olsun aşağı yukarı aynı içeriği ifade etmektedirler. Bazen aynı yöntem ve teknik farklı kaynaklarda farklı isimlerle ifade edilmiştir. 2005 programında yer alan yazma yöntem ve teknikleri ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yeterli sayıda ve niteliktedir.

2. 2. İlgili Araştırmalar

Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar temel dil becerileri, dil bilgisi, yabancılara Türkçe öğretimi, çocuk edebiyatı, öğretim programları gibi alt konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yazma eğitimi ile ilgili olarak alanyazında yapılmış çalışmaları incelemeden önce “Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmaların ne kadarı yazma eğitimi alanını ele almaktadır?” sorusuna yanıt aramak gerekir. Alanyazında Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların konu dağılımlarını ele alan çalışmalar mevcuttur:

Varışoğlu, Şahin ve Kana (2013), 2000-2011 yılları arasında dizinlenen ve erişim izni verilen 62 doktora ve 490 yüksek lisans tezini incelemiş ve bu tezlere yönelik kategorik içerik analizi yapmıştır. Araştırma bulgularına göre tezlerde dört temel dil becerisi ile ilgili konulara diğerlerine göre daha az yer verildiğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre dil bilgisi, çocuk edebiyatı, yabancılara Türkçe öğretimi konuları dört temel dil becerisinden daha çok ele alınmıştır.

Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmaları da kendi içinde alt konulara ayırmak mümkündür.

Elbir ve Yıldız (2012), 2005-2010 yılları arasında yazma eğitimi alanında hazırlanan 20 yüksek lisans ve doktora tezini incelemiş ve araştırma için seçilen tezlerin konu dağılımını yazma becerisi (10), yazma tekniği (5), yazmaya karşı tutum (3) ve yazma programı (2) olarak belirlemiştir.

Tok ve Potur(2015), yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında 126 yüksek lisans, 38 doktora tezini ve 127 makaleyi taramış ve sonucunda hedef kitle bakımından en fazla ortaokul öğrencilerinin seçildiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, yazmanın daha çok okuma ve ilk okuma ile ilişkilendirilerek ele alındığını, araştırmacı eğilimlerinin de yazma yöntemleri ve farklı türlerde metinler yazmaya yönelik olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu bölümde yazma eğitimi, yazma becerisinin geliştirilmesi, yazma yöntem ve teknikleri, ortaokul öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri ile ilgili alanyazında yapılmış çalışmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Uludağ (2002), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri” başlıklı çalışmasında Erzincan il merkezindeki iki ilköğretim

okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri üzerinde yazılı anlatım uygulamaları yaparak yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları becerilerinde ciddi problemler olduğunu saptamıştır.

Temizkan (2003), *“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi”* başlıklı çalışmada dilin sözlü ve yazılı olarak kullanımının yaşa, görülen eğitime, yapılan okumalara ve geçirilen yaşantılara bağlı olarak değişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda beklenenin aksine 8. sınıfların en başarısız sınıflar olduğunu, 7. sınıfların da 6. sınıflara göre düşük, 8. sınıflara göre ise vasat bir seyir çizdiğini tespit etmiştir.

Deniz (2003), *“Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu”* başlıklı çalışmada 1999-2000 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçeye bağlı köylerde sekiz ve kent merkezinde dört ilköğretim okulunda 400 öğrenciye yazılı anlatım çalışması yaptırmıştır. Çalışma sonucunda köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerileri bakımından kent lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı olduğunu tespit etmiştir.

Ungan (2007), *“Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi”* başlıklı makalesinde yazılı anlatım çalışmalarına gerekli önemin verilmediğini ifade etmiştir. Müfredat programlarının şekil olarak değiştiğini belirtmiş ancak uygulamada görülen yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olmasını, öğretmen ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına bakış açılarını yazılı anlatım çalışmalarının başlıca sorunları olarak ifade etmiştir.

Yaman (2009), *“İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine Dair Öğretmen Görüşleri”* başlıklı çalışmada kalabalık sınıfları bulunan on bir Türkçe öğretmenine ‘yarı yapılandırılmış mülakat formu’ uygulayarak kalabalık sınıflarda *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın* uygulanabilirliğini sorgulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak zamanın yeterli olmaması sonucu etkinliklerin amacına ulaşamadığı algısına sahip olduklarını saptamıştır.

Kırmızı ve Akkaya (2009), *“Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”* başlıklı çalışmalarını Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymak, uygulamadaki yetersizliklere önerilerde bulunmak amacıyla İzmir'in Buca ilçesinden 50 öğretmenle 4 ve 5. sınıflarda gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada açık uçlu sorularda oluşan ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ kullanmışlardır. Araştırmadan öğretmenlerin; etkinlikler, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları ve hizmet içi eğitime yönelik sorunlar yaşadıkları sonuçlarını elde etmişlerdir.

Temizkan (2010), *“Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”* başlıklı makalesinde yaratıcı yazmanın niteliğinden, amaçlarından, tarihi gelişiminden, yaratıcı

yazma ve beyin ilişkisinden söz etmiştir. Makalede öğretmenlere düşen görevler üzerinde durmuş, onların, öğrencilere hazır kalıplar vererek yazmalarını isteme, hayal gücünü harekete geçirecek çalışmalardan uzak durma, öğrencilerin merak güdülerini kırma gibi davranışlardan sakınmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), *“İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi”* başlıklı çalışmalarında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarını incelemişlerdir. Araştırmada Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 4861 öğrenciyi örneklem olarak belirlemişlerdir. Araştırmada konusu serbest olarak belirlenmiş yazılı anlatımların sayısının üst sınıflara doğru çıktıkça arttığı; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendilerine verilen konu seçeneklerinden bizzat yaşadıkları olayları, kendileri üzerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanların anlatımını içeren konuları seçtiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010), *“İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi”* başlıklı araştırmada Malatya ilinde görev yapan 15 Türkçe öğretmenine 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' uygulayarak programın yazma öğrenme alanının ne kadar etkili olduğu konusunda bu öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yazma öğrenme alanı ile ilgili uygulamalarda *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın* genel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmanın sonuç bölümünde bitişik eğik yazının öğrencilerin kas gelişimine uygun olduğunu, öğrencilerde bütünlük algısını geliştirerek daha kolay öğrenmelerini sağladığını, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde kendilerine has bir yazı karakteri geliştirmelerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Göçer (2010), *“Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”* başlıklı makalesinde Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin geliştirilmesindeki görevleri ve öğrencilere temel kompozisyon kuralları verilerek yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kazandırma çalışmaları üzerinde durmuştur.

Bağcı (2011), *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri ile Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi”* başlıklı çalışmada Burdur il merkezinden 3 ilköğretim okulundaki 130 öğrencinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını doğru uygulayabilme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Türkçe ders kitabından iki metin seçerek bu metindeki noktalama işaretlerinin yerlerini boş bırakmışlar ve öğrencilerden tamamlamalarını istemiştir. Araştırmanın ikinci adımında aynı metinlerdeki yazım yanlışları olan kelimeleri de bularak bu yanlışları düzeltmelerini istemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmada birbirlerine yakın başarı gösteremediklerini, yazım kurallarını uygulamada ise %50'nin üzerinde bir başarı düzeyine ulaştıklarını tespit etmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin

noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulama düzeyi puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güven (2011), *“İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”* başlıklı çalışmada Türkiye’deki yedi farklı bölgeden random olarak birer il seçmiş, bu illerden ikişer öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak elde ettiği verileri içerik analizi tekniği ile analiz etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni programın öğrencilerdeki ‘eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği, yaparak yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin bir şekilde hazırlandığı’ görüşlerine sahip olduklarını ancak programı, yazma becerilerini geliştirmesi bakımından yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısının yeni programın anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamada sıkıntıları olduğunu savunduklarını belirtmiştir.

Özbay, Büyükikiz ve Uyar (2011), *“İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme”* başlıklı çalışmalarında 7. sınıftan 394 öğrenciye altı konu vererek bunlardan birini seçip bir kompozisyon yazmalarını istemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin kelime hazinesinin, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sosyoekonomik düzey ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Göçer (2011), öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmeyi amaçladığı *“Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine”* başlıklı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile uyguladıkları yazılı sınav kâğıtlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken her bir öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yaptığını, tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu sonucuna varmıştır.

Coşkun ve Coşkun (2012), *“İlköğretim Öğrencileri ile Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre bitişik eğik yazı konusunda daha başarılı olduklarını ancak her iki gruptaki öğretmenlerin de bitişik eğik yazı başarısının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere bitişik eğik yazıyı kazandırma konusunda yetersiz oldukları ve bu konudaki eksiklerini kapatmak için gerekli çabayı göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Çelik (2012), *“İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmada Samsun ili merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerisi

üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerisinin cinsiyet, kendine ait oda ve evde kitaplık bulunup bulunmaması, günlük tutup tutmama alışkanlığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Buna karşılık babanın ve annenin eğitim düzeyinin, ailenin sosyoekonomik düzeyinin, eve süreli yayınlar alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olmanın yazma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır.

Öztürk (2012), *“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”* başlıklı araştırmasında Adana ilinin merkez ilçelerinden 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden altışar sınıf seçmiş ve toplam 611 öğrenci üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Çalışma sonucunda yazma kaygısının sınıf düzeyi, konu serbestliği ve yazma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiğini saptamıştır. Üç sınıf düzeyinde en yüksek yazma kaygısına 6. sınıf, en düşük yazma kaygısına 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte kendilerine yazma konusu seçmede serbestlik tanınan öğrencilerin serbestlik tanınmayan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı taşıdığı belirlenmiştir. Aynı şekilde yazmak için verilen süreyi uygun bulan öğrencilerin de süreyi yeterli bulmayan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı taşıdığı sonucuna ulaşmıştır.

Akkaya ve Kara (2012), *“6. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaşadıkları Sorunların Nedenleri Üzerine Görüşleri”* başlıklı araştırmalarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde üç ortaokulda öğrenim gören 366 öğrencinin bitişik eğik yazı yazıp yazmadıklarını irdelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39,9’unun bitişik eğik yazı kullanmadığını tespit etmişlerdir. Bitişik eğik yazı kullanmayan 146 öğrencinin, bitişik eğik yazı kullanmama sebebi olarak ‘bitişik eğik yazıya karşı olumsuz bir tutum takınmaları, düz yazının yaygın kullanılması, bitişik eğik yazının uygulama güçlüklerinin olması, bitişik eğik yazının okunaklı olmaması ve öğretmen etkisi’ şeklinde görüş belirttiklerini saptamışlardır.

Durukan (2013), *“Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları”* başlıklı çalışmasında 175 Türkçe öğretmenine anket uygulamış ve öğretmen görüşlerini ‘açıklık, uygulanabilirlik, faydalılık, ölçülebilirlik, seviyeye uygunluk’ ölçütleri doğrultusunda ele almıştır. Bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanı kazanımlarını genel olarak açıklık, uygulanabilirlik, faydalılık, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygunluk açılarından olumlu bulduklarını ifade etmiştir.

Baş ve Şahin (2013), *“İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”* başlıklı çalışmalarında öğrencilerin yazma eğilimi algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmayı, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan 6 ilköğretim okulunda gerçekleştirmiş ve çalışmaya 387 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin genel olarak ‘düşük’ düzeyde yazma eğilimi algısına sahip

oldukları, öğrencilerin yazma eğilimi algılarının cinsiyet, anne baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Demir (2013), *“Yazma Becerisine Yönelik Kazanımların Ortaokulda Gerçekleşme Düzeyi”* başlıklı çalışmasında 8. Sınıf öğrencilerinin *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı*’nda belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilere 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 1170 sekizinci sınıf öğrencisine üç ay arayla iki kompozisyon yazdırmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerinin genel olarak çok yetersiz olmadığı, içerik boyutunda nitelendirilen kazanımların büyük çoğunluğunun öğrenciler tarafından yazılı anlatımlara yansıtıldığı, biçim boyutunda noktalama işaretleri, yazım kuralları ve imla hataları noktasında kazanımların düşük oranda edinildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Güfta ve Özçakmak (2013), *“İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”* başlıklı araştırmalarını 2010-2011 öğretim yılında Antakya şehir merkezindeki 36 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 92 Türkçe öğretmeni üzerinde öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre 83 yazma etkinliğinden 37’si amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutları açısından yüksek oranda uygun bulunurken 23 yazma etkinliğinde bu oran %50’nin altında kalmıştır. Ayrıca cinsiyete göre erkek, kıdeme göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip, mezun olunan okula göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yazma etkinliklerine yönelik daha olumlu düşündüğünü saptamışlardır.

Topçuoğlu ve Tekin (2013), *“Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları”* başlıklı çalışmalarında, çalışma grubunu 2013-2014 akademik yılının güz yarısında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 188 öğretmen adayı olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştiri kavramı ekseninde eleştirel yazma becerisini bir olay, durum veya varlık hakkında sadece olumsuz yönleri ele alma, objektif yaklaşma olarak düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yaylı ve Solak (2014), Solak’ın yüksek lisans tezinden ürettikleri *“Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri”* başlıklı çalışmalarında *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı* ile birlikte okutulmaya başlanan kitaplarda yer alan yazma etkinlikleri hakkında öğretmenlerin ne düşündüğünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerine göre yazma etkinliklerinin niteliği ile ilgili sorun olmadığı, öğretmenlerin yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından beğenilmemesinden ve öğrencilerin isteksizliğinden, zaman yetersizliği ve

sınıfların kalabalık olmasından yakındıkları, öğretmenlerin teknolojiyi ve çeşitli materyalleri kullanmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Şengül (2014), *"Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri"* başlıklı çalışmasında yazma becerisinin öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde işlevsel olarak kullanılacak stratejilerin kullanım sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük süreç ve ürün temelli çalışmaların hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeterli donanıma sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

Yıldız (2015), *"Aktif Öğrenme Yönteminin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi"* başlıklı araştırmasını 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmi bir ortaokuldaki 78 öğrenci ile yürütmüştür. Bu kapsamda 6. sınıf öğrencilerine aktif öğrenme tekniklerinden yazma eğitimine uygun olanları beş hafta boyunca uygulamıştır. Yıldız, araştırma bulgularına göre 6. sınıf öğrencilerine uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin yazma becerisine uygulanması sonucunda son testte deney grubu lehine anlamlı bir fark çıktığını ifade etmektedir.

Karadüz ve Çarkıt (2015), *"Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri"* başlıklı çalışmalarında "Yazarlık ve Yazma Becerileri" dersinde yazma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştiğini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin deneyimlerinin ve bakış açılarının "Yazarlık ve Yazma Becerileri" dersi öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç da öğretmenlerin hangi yazma yöntem ve tekniklerini sıklıkla kullandığıdır. Buna göre öğretmenlerin çoğu hikâye tamamlama ve serbest yazma tekniklerini kullanırken çok az bir kısmı da kelime havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, görsellerden hareketle metin oluşturma ve yaratıcı yazma tekniklerini kullanmaktadır.

Özbay ve Memiş (2015), *"Beyin Araştırmalarına Dayalı Öğrenme ve Yazma Eğitimi"* başlıklı makalelerinde beyin araştırmalarına dayalı öğrenmenin son yüzyılda ortaya çıkan bir öğrenme yaklaşımı olduğunu ve Türkçe öğretimi alanına henüz uyarlanmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar beyin araştırmalarına dayalı öğrenmenin Türkçe eğitimi alanına yerleşmesine katkı sağlamak için çalışmalarında bir uygulama örneği sunmuşlardır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında “araştırma modeli”, “çalışma grubu”, “veri toplama araçları” ve “veri analizi” yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmalar temel aldıkları felsefeye göre nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) araştırma olarak ikiye ayrılır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçeğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır. Nicel araştırmalar yapanlar genellikle çalışmalarını, gerçekler ile duyguların birbirinden ayrılabilirdiği ve dünyanın keşfedilebilecek gerçeklerden oluşan ‘tek gerçektir’ inancına dayandırır. En basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Araştırmacının bilgileri ve deneyimleriyle gerçeğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısı ise nitel araştırmalara işaret eder. En basit anlamda nitel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 12).

İki aşamadan oluşan bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışmalara karma araştırmalar denmektedir. Creswell ve PlanoClark (2007) karma yöntemleri zenginleştirilmiş desen (triangulation design), açıklayıcı desenler (explanatory design), keşfe yönelik/keşfedici desen (exploratory design) ve gömülü desen (embedded design) olarak dörde ayırmaktadır (Creswell ve PlanoClark 2007’den akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 246-247).

Bu çalışma yukarıdaki karma desenlerden açıklayıcı desende bir çalışmadır. Açıklayıcı desende araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplarlar ve analiz ederler ve ardından bu verileri tanımlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplarlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 247).

İki aşamadan oluşan bu çalışmanın birinci aşamasında nicel araştırmalardan *tarama araştırması* kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 14).

Araştırmanın ikinci aşamasında nitel araştırmalardan *durum çalışması* uygulanmıştır. Durum çalışmaları (casestudies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayrıt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (McMillan, 2000’den akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 21).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu birinci aşamada 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki ortaokullarda görev yapan 146 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu aşamada Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini öğretmenler ve öğrenciler açısından nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla onlara 23 soruluk bir anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğretmenler basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 85).

Tablo 3. 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Deneyim ve Görev Bölgelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Durum		F	%
Cinsiyet	Kadın	79	56
	Erkek	62	44
	Toplam	141	100
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	91	62,8
	6-10 yıl	24	16,6
	11+ yıl	30	20,7
	Toplam	145	100
Görev yapılan bölgenin özelliği	Kırsal kesim	66	45,8
	Kent merkezi	78	54,2
	Toplam	144	100

Ankete katılan 146 Türkçe öğretmeninden cinsiyet sorusuna 141, mesleki deneyim sorusuna 145, görev yapılan bölgenin özelliği sorusuna 144 kişi cevap vermiştir. Cinsiyet sorusuna cevap veren öğretmenlerden % 56'sı (79 kişi) kadın, %44'ü (62 kişi) ise erkektir. Mesleki deneyim sorusuna cevap veren öğretmenlerden %62,8'i (91 kişi) 1-5 yıllık, %16,6'sı (24 kişi) 6-10 yıllık, %20,7'si (30 kişi) de 11+ yıllık mesleki deneyime sahiptir. Görev yapılan bölgenin özelliği sorusuna cevap veren öğretmenlerden % 45,8'i (66 kişi) kırsal kesimde, % 54,2'si (78 kişi) de kent merkezinde görev yapmaktadır.

Tablo 3. 2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversite	F	%
Mustafa Kemal Üniversitesi	20	14,388
Dokuz Eylül Üniversitesi	14	10,071
Giresun Üniversitesi	12	8,633
Gazi Üniversitesi	10	7,194
Karadeniz Teknik Üniversitesi	7	5,035
Selçuk Üniversitesi	6	4,316
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	6	4,316
Mersin Üniversitesi	5	3,597
Erciyes Üniversitesi	5	3,597
Muğla Üniversitesi	4	2,877
Niğde Üniversitesi	4	2,877
Pamukkale Üniversitesi	3	2,158
Celal Bayar Üniversitesi	3	2,158
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	2,158
Gaziantep Üniversitesi	3	2,158
Atatürk Üniversitesi	3	2,158
Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi	3	2,158
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	1,438
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1,438
Balıkesir Üniversitesi	2	1,438
Fırat Üniversitesi	2	1,438
Kırıkkale Üniversitesi	2	1,438
Hacettepe Üniversitesi	1	0,719
Hacettepe Üniversitesi	1	0,719
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,719
Dicle Üniversitesi	1	0,719
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,719
İnönü Üniversitesi	1	0,719
Uludağ Üniversitesi	1	0,719
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,719
Amasya Üniversitesi	1	0,719

Tablo 3. 2 (devamı)

Üniversite	f	%
Sakarya Üniversitesi	1	0,719
Trakya Üniversitesi	1	0,719
Ahi Evran Üniversitesi	1	0,719
Uşak Üniversitesi	1	0,719
Kastamonu Üniversitesi	1	0,719
Kahramanmaraş sütçü İmam Üniversitesi	1	0,719
Marmara Üniversitesi	1	0,719
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	1	0,719
Burdur Eğitim Fakültesi	1	0,719
Hatay Eğitim Enstitüsü	1	0,719
Toplam	139	99,98

“Mezun olduğunuz üniversite” sorusuna cevap veren 139 öğretmenin %14,38’i (20 kişi) Mustafa Kemal Üniversitesi, %10,07’si (14 kişi) Dokuz Eylül Üniversitesi, %8,63’ü (12 kişi)Giresun Üniversitesi, %7,19’u da (10 kişi) Gazi Üniversitesi mezunudur.

Tablo 3. 3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bölüm	F	%
Türkçe Eğitimi/Türkçe Öğretmenliği	124	89,85
Türk Dili ve Edebiyatı	7	5,07
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	5	3,62
Sınıf Öğretmenliği	1	0,72
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	0,72
Toplam	138	99,98

“Mezun olduğunuz bölüm” sorusuna cevap veren 138 öğretmenin %89,85’i (124 kişi) Türkçe eğitimi/Türkçe Öğretmenliği, %5,07’si (7 kişi) Türk Dili ve Edebiyatı, %3,62’si (5 kişi) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, %0,72’si (1 kişi) Sınıf Öğretmenliği ve %0,72’si (1 kişi) de Fen Bilgisi Öğretmenliği mezunudur.

Araştırmanın ikinci aşamasındaki çalışma grubunu ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı’nın Doğubayazıt ve Hatay’ın Antakya, Defne, Altınözü ilçelerinden MEB’e resmi ve özel ortaokullarda görev yapan 18 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme (typical case sampling) yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok

sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 91). Seçilen öğretmenlerden bir ders saati boyunca istedikleri bir yazma yöntem ve tekniğini seçerek o yöntem ve tekniğe uygun olduğunu düşündükleri yazma etkinlikleri yapmaları istenmiş ve öğretmenler söz konusu bir ders saati boyunca gözlemlenmiştir.

Tablo 3. 4. Gözlemlenen Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Durum		f	%
Cinsiyet	Kadın	11	61,11
	Erkek	7	38,89
Toplam		18	100

Gözlemlenen 18 öğretmenin %61,11'i (11 kişi) kadın, %38,89'u (7 kişi) da erkektir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında nicel veri toplama tekniklerinden anket tekniği kullanılmıştır. Thomas (1998) anketi (questionnaire) insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Thomas, 1998'den akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 124).

Anket aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye, e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir. Cevaplar daha sonra genellikle, her bir soruyu bir şekilde cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde, cetvel haline getirilir ve rapor edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 14).

Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır. Cevaplayıcıyı güdülemekte sorunlar yaşanması, daha çok yüzeysel bilgi toplamaya uygun olması ve önceden hazırlanan soruların cevaplanmasının gerekliliği (esnek olmaması) anketin önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 124).

Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem tekniklerini öğretmen ve öğrenci açısından nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla onlara bir anket uygulanmıştır. Anket, "Demografik Bilgiler" ve "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler bölümünde cinsiyet, mesleki deneyim, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm ve görev yapılan bölgenin özelliği bilgileri yer almaktadır. Yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler bölümünde ise iki başlık altında toplam 23 soru bulunmaktadır. 23 sorudan 22'si kapalı uçlu sınıflama sorularıdır. Bu sorularda

katılımcılara birden fazla seçeneği işaretleme olanağı verilmiştir. Anketin son sorusu ise açık uçludur. Bu soruda, katılımcılardan yazma uygulamalarında (varsa) yaşadıkları sorunları yazmaları istenmiştir (Bakınız Ek2).

Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği uygulanmıştır. Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar. Herhangi bir araştırmada insan davranışları ve hareketleri gözlemin esasını oluşturur. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. İnsanla ilgili yapılan pek çok araştırma genel olarak gözlem içermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 140).

Araştırmada kullanılan gözlem formu anket verilerine bağlı olarak oluşturulmuştur. Anket ve gözlem formları uygulanmadan önce taslak formlar oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak bu veri toplama tekniklerine son şekli verilmiştir (Bakınız Ek3).

3. 4. Veri Analizi

Çalışmada Türkçe öğretmenlerine uygulanan anketten elde edilen nicel veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anket formuna bağlı olarak oluşturulan gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar. İçerik analizi genellikle diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 240-241).

Bu çalışmada gözlem yoluyla elde edilen veriler analiz edilirken ilk aşamada veriler incelenmiş, bu verilerden araştırmanın amacına uygun olanlar ayrıştırılmış ve düzenlenmiştir. Gözlemlenen 18 Türkçe öğretmeni gözlem tarihine göre kronolojik olarak sıralanmış; Ö1, Ö2, Ö3, (...), Ö17, Ö18 şeklinde numaralandırılmış ve aynı durumu örnekleyenler birleştirilmiştir. Birleştirme işleminden sonra araştırma problemine uygun temalar ve kavramlar kullanılarak gözlem bulguları ortaya çıkarılmış ve bu bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Anket ve gözlem formları ile elde edilen verilerin analiz sonuçları yüzde ve frekans değerleri ile birlikte verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini nasıl algıladıklarına ilişkin anket bulguları ile Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarına ilişkin gözlem bulguları farklı başlıklarda yer almaktadır.

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Nasıl Algıladıklarına İlişkin Anket Bulguları

4.1.1. Kendileri Açısından

Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kendileri açısından nasıl algıladıklarına ilişkin her bir soruya ait bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 1. Türkçe Öğretmenlerinin En Sık Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
En sık kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	83	11.4%	57.2%
	Özet Çıkarma	52	7.2%	35.9%
	Boşluk Doldurma	35	4.8%	24.1%
	Serbest Yazma	79	10.9%	54.5%
	Kontrollü Yazma	22	3.0%	15.2%
	Güdümlü Yazma	27	3.7%	18.6%
	Metin Tamamlama	85	11.7%	58.6%
	Tahminde Bulunma	58	8.0%	40.0%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	58	8.0%	40.0%
	Yaratıcı Yazma	86	11.8%	59.3%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	30	4.1%	20.7%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	40	5.5%	27.6%
	Duyulardan Hareketle Yazma	28	3.9%	19.3%
	Grup Olarak Yazma	19	2.6%	13.1%
	Eleştirel Yazma	25	3.4%	17.2%
	Toplam		727	100.0%

“En sık kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 145 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerince en sık kullanılan yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, metin tamamlama ve not almadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 86’sı yaratıcı yazma, 85’i metin tamamlama ve 83’ü de not alma cevabını vermiştir.

Tablo 4. 2. Türkçe Öğretmenlerinin En Az Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
En az kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	11	2.8%	7.7%
	Özet Çıkarma	37	9.4%	25.9%
	Boşluk Doldurma	19	4.8%	13.3%
	Serbest Yazma	10	2.5%	7.0%
	Kontrollü Yazma	23	5.8%	16.1%
	Güdümlü Yazma	28	7.1%	19.6%
	Metin Tamamlama	4	1.0%	2.8%
	Tahminde Bulunma	6	1.5%	4.2%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	16	4.1%	11.2%
	Yaratıcı Yazma	5	1.3%	3.5%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	31	7.9%	21.7%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	26	6.6%	18.2%
	Duyulardan Hareketle Yazma	36	9.1%	25.2%
	Grup Olarak Yazma	85	21.6%	59.4%
	Eleştirel Yazma	57	14.5%	39.9%
Toplam		394	100.0%	275.5%

“En az kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 143 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerince en az kullanılan yazma yöntem ve teknikleri grup olarak yazma, eleştirel yazma ve özet çıkarmadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 85’i grup olarak yazma, 57’si metin tamamlama ve 37’si de özet çıkarma cevabını vermiştir.

Tablo 4. 3. Türkçe Öğretmenlerinin Uygulamakta En Fazla Zorlandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Uygulamakta en fazla zorluk çektiğiniz yazma yöntem ve tekniği hangisidir?	Not Alma	13	4.3%	9.2%
	Özet Çıkarma	22	7.4%	15.6%
	Boşluk Doldurma	4	1.3%	2.8%
	Serbest Yazma	5	1.7%	3.5%
	Kontrollü Yazma	14	4.7%	9.9%
	Güdümlü Yazma	19	6.4%	13.5%
	Tahminde Bulunma	7	2.3%	5.0%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	6	2.0%	4.3%

Tablo 4. 3 (devamı)

	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Yaratıcı Yazma	35	11.7%	24.8%
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	23	7.7%	16.3%
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	18	6.0%	12.8%
Duyulardan Hareketle Yazma	14	4.7%	9.9%
Grup Olarak Yazma	51	17.1%	36.2%
Eleştirel Yazma	68	22.7%	48.2%
Toplam	299	100.0%	212.1%

“Uygulamakta en fazla zorlandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 141 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin uygulamakta en çok zorlandıkları yazma yöntem ve teknikleri eleştirel yazma, grup olarak yazma ve yaratıcı yazmadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 68’i eleştirel yazma, 51’i eleştirel yazma ve 35’i de yaratıcı yazma cevabını vermiştir.

Tablo 4. 4. Türkçe Öğretmenlerinin Gereksiz Gördüğü Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Gereksiz gördüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	3	1.9%	3.0%
	Özet Çıkarma	22	14.2%	22.0%
	Boşluk Doldurma	18	11.6%	18.0%
	Serbest Yazma	1	0.6%	1.0%
	Kontrollü Yazma	9	5.8%	9.0%
	Güdümlü Yazma	13	8.4%	13.0%
	Metin Tamamlama	2	1.3%	2.0%
	Tahminde Bulunma	3	1.9%	3.0%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	5	3.2%	5.0%
	Yaratıcı Yazma	2	1.3%	2.0%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	19	12.3%	19.0%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	10	6.5%	10.0%
	Duyulardan Hareketle Yazma	6	3.9%	6.0%
	Grup Olarak Yazma	36	23.2%	36.0%
	Eleştirel Yazma	6	3.9%	6.0%
Toplam	155	100.0%	155.0%	

“Gereksiz gördüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 100 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin gereksiz gördükleri yazma yöntem ve tekniklerinde grup olarak yazma, özet çıkarma ve bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma en sık seçilen yöntem ve tekniklerdir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 36’sı grup olarak yazma, 22’si özet çıkarma ve 19’u da bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma cevabını vermiştir.

Tablo 4. 5. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarını Kazanma Bakımından En Etkili Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Yazma öğrenme alanı kazanımlarını kazanma bakımından en etkili olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	38	8.2%	26.4%
	Özet Çıkarma	30	6.4%	20.8%
	Boşluk Doldurma	9	1.9%	6.3%
	Serbest Yazma	39	8.4%	27.1%
	Kontrollü Yazma	18	3.9%	12.5%
	Güdümlü Yazma	28	6.0%	19.4%
	Metin Tamamlama	41	8.8%	28.5%
	Tahminde Bulunma	21	4.5%	14.6%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	40	8.6%	27.8%
	Yaratıcı Yazma	83	17.8%	57.6%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	31	6.7%	21.5%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	24	5.2%	16.7%
	Duyulardan Hareketle Yazma	22	4.7%	15.3%
	Grup Olarak Yazma	11	2.4%	7.6%
	Eleştirel Yazma	31	6.7%	21.5%
Toplam		466	100.0 %	323.6%

“Yazma öğrenme alanı kazanımlarını kazanma bakımından en etkili olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 144 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanı kazanımlarını kazanma bakımından en etkili olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve metin tamamlamadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 83’ü yaratıcı yazma, 41’i kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, 40’ı da metin tamamlama yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Değerlendirmesine En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğretmen değerlendirmesine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	23	5.7%	16.5%
	Özet Çıkarma	38	9.5%	27.3%
	Boşluk Doldurma	27	6.7%	19.4%
	Serbest Yazma	25	6.2%	18.0%
	Kontrollü Yazma	24	6.0%	17.3%
	Güdümlü Yazma	24	6.0%	17.3%
	Metin Tamamlama	53	13.2%	38.1%
	Tahminde Bulunma	16	4.0%	11.5%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	38	9.5%	27.3%
	Yaratıcı Yazma	54	13.5%	38.8%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	22	5.5%	15.8%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	23	5.7%	16.5%
	Duyulardan Hareketle Yazma	9	2.2%	6.5%
	Grup Olarak Yazma	4	1.0%	2.9%
Eleştirel Yazma	21	5.2%	15.1%	
Toplam		401	100.0%	288.5%

“Öğretmen değerlendirmesine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 139 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğretmen değerlendirmesi için en uygun gördüğü yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, metin tamamlama, özet çıkarma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 54’ü yaratıcı yazma, 53’ü metin tamamlama, 38’i de özet çıkarma ile kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4. 7. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimin Ekonomiklik İlkesi Bakımından Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Eğitimin ekonomiklik ilkesi (zaman-verim) bakımından uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri	Not Alma	69	19.6%	48.6%
	Özet Çıkarma	40	11.4%	28.2%
	Boşluk Doldurma	59	16.8%	41.5%
	Serbest Yazma	19	5.4%	13.4%
	Kontrollü Yazma	11	3.1%	7.7%
	Güdümlü Yazma	12	3.4%	8.5%

Tablo 4. 7 (devamı)
hangileridir?

	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Metin Tamamlama	51	14.5%	35.9%
Tahminde Bulunma	13	3.7%	9.2%
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	24	6.8%	16.9%
Yaratıcı Yazma	15	4.3%	10.6%
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	10	2.8%	7.0%
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	10	2.8%	7.0%
Duyulardan Hareketle Yazma	4	1.1%	2.8%
Grup Olarak Yazma	8	2.3%	5.6%
Eleştirel Yazma	7	2.0%	4.9%
Toplam	352	100.0%	247.9%

“Eğitimin ekonomiklik ilkesi (zaman-verim) bakımından uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 139 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ekonomiklik ilkesi bakımından en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri not alma, boşluk doldurma ve metin tamamlamadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 69’u not alma, 59’u boşluk doldurma ve 51’i de metin tamamlama cevabını vermiştir.

Tablo 4. 8. Türkçe Öğretmenlerinin Olaya Dayalı Metin Oluşturmaya Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Olaya dayalı metin oluşturmaya uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	1	0.3%	0.7%
	Özet Çıkarma	7	1.9%	5.0%
	Boşluk Doldurma	4	1.1%	2.9%
	Serbest Yazma	41	11.0%	29.3%
	Kontrollü Yazma	8	2.1%	5.7%
	Güdümlü Yazma	16	4.3%	11.4%
	Metin Tamamlama	66	17.7%	47.1%
	Tahminde Bulunma	42	11.3%	30.0%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	38	10.2%	27.1%
	Yaratıcı Yazma	68	18.2%	48.6%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	20	5.4%	14.3%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	28	7.5%	20.0%
	Duyulardan Hareketle Yazma	21	5.6%	15.0%

Tablo 4. 8 (devamı)

	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Grup Olarak Yazma	12	3.2%	8.6%
Eleştirel Yazma	1	0.3%	0.7%
Toplam	373	100.0%	266.4%

“Olaya dayalı metin oluşturmaya uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 140 Türkçe öğretmeni cevap vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin olaya dayalı metin oluşturmaya en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, metin tamamlama ve tahminde bulunmadır. Bu soruya yanıt veren öğretmenlerin 68’i yaratıcı yazma, 66’sı metin tamamlama ve 42’si de tahminde bulunma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 9. Türkçe Öğretmenlerinin Düşünceye Dayalı Metin Oluşturmaya Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Düşünceye dayalı	Not Alma	16	4.6%	11.3%
metin oluşturmaya	Özet Çıkarma	9	2.6%	6.4%
uygun olduğunu	Boşluk Doldurma	5	1.4%	3.5%
düşündüğünüz	Serbest Yazma	34	9.7%	24.1%
yazma yöntem ve	Kontrollü Yazma	24	6.9%	17.0%
teknikleri	Güdümlü Yazma	31	8.9%	22.0%
hangileridir?	Metin Tamamlama	8	2.3%	5.7%
	Tahminde Bulunma	12	3.4%	8.5%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	23	6.6%	16.3%
	Yaratıcı Yazma	46	13.1%	32.6%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	13	3.7%	9.2%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	16	4.6%	11.3%
	Duyulardan Hareketle Yazma	27	7.7%	19.1%
	Grup Olarak Yazma	5	1.4%	3.5%
	Eleştirel Yazma	81	23.1%	57.4%
Toplam		350	100.0%	248.2%

“Düşünceye dayalı metin oluşturmaya uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 141 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin düşünceye dayalı metin oluşturmaya en uygun olduğunu düşündükleri yazma

yöntem ve teknikleri eleştirel yazma, yaratıcı yazma ve serbest yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 81'i eleştirel yazma, 46'sı yaratıcı yazma ve 34'ü de serbest yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 10. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Metinlerle Uyumluluk Bakımından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Ders kitaplarındaki metinlerle uyumluluk bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	27	9.3%	19.1%
	Özet Çıkarma	51	9.6%	36.1%
	Boşluk Doldurma	37	7.1%	26.2%
	Serbest Yazma	17	7.0%	12.0%
	Kontrollü Yazma	13	3.3%	9.2%
	Güdümlü Yazma	16	3.7%	11.3%
	Metin Tamamlama	55	12.3%	39.0%
	Tahminde Bulunma	47	9.9%	33.3%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	37	8.5%	24.8%
	Yaratıcı Yazma	23	8.9%	16.3%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	34	6.0%	24.1%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	31	7.1%	21.9%
	Duyulardan Hareketle Yazma	10	3.4%	7.0%
	Grup Olarak Yazma	3	2.0%	2.1%
Eleştirel Yazma	5	2.0%	3.5%	
Toplam		404	100.0%	285.9%

“Ders kitaplarındaki metinlerle uyumluluk bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 141 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin düşünceye dayalı metin oluşturmaya en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri metin tamamlama, özet çıkarma ve tahminde bulunmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 55'i metin tamamlama, 51'i özet çıkarma ve 47'si de tahminde bulunma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 11. Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaklara (Örnek Metinlere) Ulaşma Bakımından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Kaynaklara (örnek	Not Alma	26	8.0%	19.3%

Tablo 4. 11 (devamı)

metinlere) ulaşma bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Özet Çıkarma	43	13.1%	31.9%
	Boşluk Doldurma	10	3.1%	7.4%
	Serbest Yazma	18	5.5%	13.3%
	Kontrollü Yazma	21	6.4%	15.6%
	Güdümlü Yazma	21	6.4%	15.6%
	Metin Tamamlama	41	12.5%	30.4%
	Tahminde Bulunma	17	5.2%	12.6%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	25	7.6%	18.5%
	Yaratıcı Yazma	18	5.5%	13.3%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	31	9.5%	23.0%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	32	9.8%	23.7%
	Duyulardan Hareketle Yazma	9	2.8%	6.7%
	Grup Olarak Yazma	5	1.5%	3.7%
	Eleştirel Yazma	10	3.1%	7.4%
Toplam	327	100.0%	242.2%	

“Kaynaklara (örnek metinlere) ulaşma bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 135 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin kaynaklara (örnek metinlere) ulaşma bakımından en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri özet çıkarma, metin tamamlama ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaktır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 43’ü özet çıkarma, 41’i metin tamamlama ve 32’si de bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 12. Türkçe Öğretmenlerinin Etkinlik Bulma/Üretme Bakımından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Etkinlik bulma/üretme bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	5	1.1%	3.5%
	Özet Çıkarma	12	2.6%	8.5%
	Boşluk Doldurma	30	6.5%	21.3%
	Serbest Yazma	34	7.3%	24.1%
	Kontrollü Yazma	7	1.5%	5.0%
	Güdümlü Yazma	15	3.2%	10.6%
	Metin Tamamlama	54	11.7%	38.3%

Tablo 4. 12 (devamı)

	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Tahminde Bulunma	47	10.2%	33.3%
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	62	13.4%	44.0%
Yaratıcı Yazma	69	14.9%	48.9%
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	29	6.3%	20.6%
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	36	7.8%	25.5%
Duyulardan Hareketle Yazma	27	5.8%	19.1%
Grup Olarak Yazma	22	4.8%	15.6%
Eleştirel Yazma	14	3.0%	9.9%
Toplam	463	100.0%	328.4%

“Etkinlik bulma/üretme bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 141 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin etkinlik bulma/üretme bakımından en uygun oldukları yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve metin tamamlamadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 69’u yaratıcı yazma, 62’si kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve 54’ü de metin tamamlama yanıtını vermiştir.

4. 1. 2. Öğrenciler Açısından

Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini öğretmenler açısından nasıl algıladıklarına ilişkin her bir soruya ait bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 13. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Öz Değerlendirme Becerilerinin Gelişimi Açısından’ En İyi Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişimi açısından en iyi olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	21	4.8%	15.1%
	Özet Çıkarma	24	5.5%	17.3%
	Boşluk Doldurma	18	4.1%	12.9%
	Serbest Yazma	54	12.4%	38.8%
	Kontrollü Yazma	19	4.4%	13.7%
	Güdümlü Yazma	15	3.4%	10.8%
	Metin Tamamlama	35	8.0%	25.2%
	Tahminde Bulunma	31	7.1%	22.3%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	32	7.3%	23.0%
Yaratıcı Yazma	57	13.1%	41.0%	

Tablo 4. 13 (devamı)

	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	27	6.2%	19.4%
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	23	5.3%	16.5%
Duyulardan Hareketle Yazma	25	5.7%	18.0%
Grup Olarak Yazma	12	2.8%	8.6%
Eleştirel Yazma	43	9.9%	30.9%
Toplam	436	100.0%	313.7%

“Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişimi açısından en iyi olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 139 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişimi açısından en iyi olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, serbest yazma ve eleştirel yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 57’si yaratıcı yazma, 54’ü serbest yazma ve 43’ü de eleştirel yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 14. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Akran Değerlendirme Becerilerinin Gelişimi Açısından’ En İyi Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin akran değerlendirme becerilerinin gelişimi açısından en iyi olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangisidir?	Not Alma	12	3.8%	8.6%
	Özet Çıkarma	10	3.1%	7.2%
	Boşluk Doldurma	17	5.3%	12.2%
	Serbest Yazma	24	7.5%	17.3%
	Kontrollü Yazma	17	5.3%	12.2%
	Güdümlü Yazma	13	4.1%	9.4%
	Metin Tamamlama	27	8.5%	19.4%
	Tahminde Bulunma	22	6.9%	15.8%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	13	4.1%	9.4%
	Yaratıcı Yazma	28	8.8%	20.1%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	16	5.0%	11.5%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	13	4.1%	9.4%
	Duyulardan Hareketle Yazma	8	2.5%	5.8%
	Grup Olarak Yazma	63	19.8%	45.3%
Eleştirel Yazma	35	11.0%	25.2%	
Toplam	318	100.0%	228.8%	

“Öğrencilerin akran değerlendirme becerilerinin gelişimi açısından en iyi olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 139 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin akran değerlendirme becerilerinin gelişimi açısından’ en iyi olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri grup olarak yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 63’ü grup olarak yazma, 35’i eleştirel yazma ve 28’i de yaratıcı yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 15. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Kendilerini Yazılı Olarak İfade Etme’ Becerilerinin Gelişimi Açısından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Yanıtlar	Vakaların		
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	2	0.5%	1.4%
	Özet Çıkarma	7	1.6%	5.0%
	Boşluk Doldurma	4	0.9%	2.9%
	Serbest Yazma	89	20.9%	64.0%
	Kontrollü Yazma	10	2.3%	7.2%
	Güdümlü Yazma	21	4.9%	15.1%
	Metin Tamamlama	28	6.6%	20.1%
	Tahminde Bulunma	25	5.9%	18.0%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	26	6.1%	18.7%
	Yaratıcı Yazma	85	20.0%	61.2%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	14	3.3%	10.1%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	18	4.2%	12.9%
	Duyulardan Hareketle Yazma	55	12.9%	39.6%
	Grup Olarak Yazma	5	1.2%	3.6%
Eleştirel Yazma	37	8.7%	26.6%	
Toplam	426	100.0%	306.5%	

“Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 139 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme’ becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri serbest yazma, yaratıcı yazma ve duyulardan hareketle yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 89’u serbest yazma, 85’i yaratıcı yazma ve 55’i de duyulardan hareketle yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 16. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Kâğıt ve Sayfa Düzenine Dikkat Etme’ Becerilerinin Gelişimi Açısından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	29	8.3%	21.2%
	Özet Çıkarma	26	7.4%	19.0%
	Boşluk Doldurma	21	6.0%	15.3%
	Serbest Yazma	38	10.9%	27.7%
	Kontrollü Yazma	54	15.4%	39.4%
	Güdümlü Yazma	25	7.1%	18.2%
	Metin Tamamlama	43	12.3%	31.4%
	Tahminde Bulunma	11	3.1%	8.0%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	15	4.3%	10.9%
	Yaratıcı Yazma	29	8.3%	21.2%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	17	4.9%	12.4%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	18	5.1%	13.1%
	Duyulardan Hareketle Yazma	8	2.3%	5.8%
Grup Olarak Yazma	7	2.0%	5.1%	
Eleştirel Yazma	9	2.6%	6.6%	
Toplam		350	100.0%	255.5%

“Öğrencilerin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 137 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme’ becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri kontrollü yazma, metin tamamlama ve serbest yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 54’ükontrollü yazma, 43’ümetin tamamlama ve 38’i de serbest yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 17. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma’ Becerilerinin Gelişimi Açısından En Uygun Olduğunu Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma becerilerinin	Not Alma	23	6.4%	16.9%
	Özet Çıkarma	27	7.5%	19.9%
	Boşluk Doldurma	20	5.6%	14.7%
	Serbest Yazma	34	9.4%	25.0%

Tablo 4. 17 (devamı)

gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
	Kontrollü Yazma	59	16.4%	43.4%
	Güdümlü Yazma	36	10.0%	26.5%
	Metin Tamamlama	38	10.6%	27.9%
	Tahminde Bulunma	9	2.5%	6.6%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	18	5.0%	13.2%
	Yaratıcı Yazma	21	5.8%	15.4%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	22	6.1%	16.2%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	25	6.9%	18.4%
	Duyulardan Hareketle Yazma	6	1.7%	4.4%
	Grup Olarak Yazma	11	3.1%	8.1%
	Eleştirel Yazma	11	3.1%	8.1%
Toplam		360	100.0%	264.7%

“Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 136 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma’ becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri kontrollü yazma, metin tamamlama ve güdümlü yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 59’u kontrollü yazma, 38’i metin tamamlama ve 36’sı da güdümlü yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 18. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Diğer Dil Becerilerinin (Dinleme, Okuma, Konuşma) Gelişimine’ En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin diğer dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma) gelişimine en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	31	6.4%	23.0%
	Özet Çıkarma	43	8.8%	31.9%
	Boşluk Doldurma	11	2.3%	8.1%
	Serbest Yazma	39	8.0%	28.9%
	Kontrollü Yazma	20	4.1%	14.8%
	Güdümlü Yazma	19	3.9%	14.1%
	Metin Tamamlama	41	8.4%	30.4%
	Tahminde Bulunma	35	7.2%	25.9%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	30	6.2%	22.2%
Yaratıcı Yazma	55	11.3%	40.7%	

Tablo 4. 18 (devamı)

	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	32	6.6%	23.7%
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	27	5.6%	20.0%
Duyulardan Hareketle Yazma	37	7.6%	27.4%
Grup Olarak Yazma	27	5.6%	20.0%
Eleştirel Yazma	39	8.0%	28.9%
Toplam	486	100.0%	360.0%

“Öğrencilerin diğer dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma) gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 135 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin diğer dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma) gelişimine’ en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, özet çıkarma, serbest yazma ve eleştirel yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 55’i yaratıcı yazma, 41’i özet çıkarma ve 39’u da serbest yazma ile eleştirel yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 19. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişimine’ En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	4	0.8%	2.9%
	Özet Çıkarma	6	1.2%	4.4%
	Boşluk Doldurma	7	1.4%	5.1%
	Serbest Yazma	71	14.5%	51.8%
	Kontrollü Yazma	4	0.8%	2.9%
	Güdümlü Yazma	9	1.8%	6.6%
	Metin Tamamlama	45	9.2%	32.8%
	Tahminde Bulunma	49	10.0%	35.8%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	37	7.6%	27.0%
	Yaratıcı Yazma	104	21.3%	75.9%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	25	5.1%	18.2%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	36	7.4%	26.3%
	Duyulardan Hareketle Yazma	33	6.7%	24.1%
	Grup Olarak Yazma	13	2.7%	9.5%
Eleştirel Yazma	46	9.4%	33.6%	
Toplam		489	100.0%	356.9%

“Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 137 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine’ en uygun olduğunu düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, serbest yazma ve tahminde bulunmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 104’ü yaratıcı yazma, 71’i serbest yazma ve 49’u da tahminde bulunma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 20. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma’ Becerilerinin Gelişimine En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanma becerilerine en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	9	2.1%	6.6%
	Özet Çıkarma	8	1.9%	5.9%
	Boşluk Doldurma	2	0.5%	1.5%
	Serbest Yazma	44	10.3%	32.4%
	Kontrollü Yazma	30	7.0%	22.1%
	Güdümlü Yazma	31	7.3%	22.8%
	Metin Tamamlama	24	5.6%	17.6%
	Tahminde Bulunma	27	6.3%	19.9%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	30	7.0%	22.1%
	Yaratıcı Yazma	73	17.1%	53.7%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	22	5.2%	16.2%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	32	7.5%	23.5%
	Duyulardan Hareketle Yazma	31	7.3%	22.8%
	Grup Olarak Yazma	8	1.9%	5.9%
Eleştirel Yazma	56	13.1%	41.2%	
Toplam		427	100.0%	314.0%

“Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanma becerilerine en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 136 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanma becerilerine’ en çok katkı sağladığını düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri yaratıcı yazma, eleştirel yazma ve serbest yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 73’ü yaratıcı yazma, 56’sı eleştirel yazma ve 44’ü da serbest yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 21. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerin Sözcük Dağarcıklarını Tam Olarak Yansıtma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını tam olarak yansıtma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Not Alma	8	1.9%	5.8%
	Özet Çıkarma	13	3.0%	9.4%
	Boşluk Doldurma	9	2.1%	6.5%
	Serbest Yazma	77	17.8%	55.8%
	Kontrollü Yazma	14	3.2%	10.1%
	Güdümlü Yazma	12	2.8%	8.7%
	Metin Tamamlama	26	6.0%	18.8%
	Tahminde Bulunma	26	6.0%	18.8%
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	50	11.6%	36.2%
	Yaratıcı Yazma	74	17.1%	53.6%
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	38	8.8%	27.5%
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	32	7.4%	23.2%
	Duyulardan Hareketle Yazma	22	5.1%	15.9%
	Grup Olarak Yazma	7	1.6%	5.1%
Eleştirel Yazma	24	5.6%	17.4%	
Toplam		432	100.0%	313.0%

“Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını tam olarak yansıtma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 138 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin sözcük dağarcıklarını tam olarak yansıtma yöntem ve teknikleri serbest yazma, yaratıcı yazma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 77’si serbest yazma, 74’ü yaratıcı yazma ve 50’si de kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yanıtını vermiştir.

Tablo 4. 22. Türkçe Öğretmenlerinin ‘Öğrencilerinin Şiir Yazma Becerilerinin Gelişimine’ En Çok Katkı Sağladığını Düşündükleri Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		Yanıtlar		Vakaların
		F	Yüzde	Yüzdesi
Öğrencilerin şiir yazma becerilerinin	Not Alma	2	0.6%	1.5%
	Özet Çıkarma	2	0.6%	1.5%
	Boşluk Doldurma	3	0.9%	2.2%

Tablo 4. 22 (devamı)

gelişimine en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	Yanıtlar		Vakaların
	F	Yüzde	Yüzdesi
Serbest Yazma	68	21.1%	50.0%
Kontrollü Yazma	10	3.1%	7.4%
Güdümlü Yazma	21	6.5%	15.4%
Metin Tamamlama	6	1.9%	4.4%
Tahminde Bulunma	5	1.5%	3.7%
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	38	11.8%	27.9%
Yaratıcı Yazma	68	21.1%	50.0%
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	10	3.1%	7.4%
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	16	5.0%	11.8%
Duyulardan Hareketle Yazma	55	17.0%	40.4%
Grup Olarak Yazma	9	2.8%	6.6%
Eleştirel Yazma	10	3.1%	7.4%
Toplam	323	100.0%	237.5%

“Öğrencilerin şiir yazma becerilerinin gelişimine en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna 136 Türkçe öğretmeni yanıt vermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ‘öğrencilerin şiir yazma becerilerinin gelişimine’ en çok katkı sağladığını düşündükleri yazma yöntem ve teknikleri serbest yazma, yaratıcı yazma, duyulardan hareketle yazma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır. Bu soruya yanıt veren Türkçe öğretmenlerinin 38’si serbest yazma ve yaratıcı yazma, 55’i duyulardan hareketle yazma ve 38’i de kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yanıtını vermiştir.

Türkçe öğretmenlerine kapalı uçlu sınıflama sorularının yanı sıra “Uygulamada yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin en çok yaşadığı sıkıntıların başında bitişik eğik el yazısı gelmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, yazım ve noktalama konusundaki eksiklikler, öğrencilerin kitap okumaması ve buna bağlı eksiklikler (anlama ve yorumlama eksikliği, sözcük dağarcığının yetersizliği vb.), metnin planıyla ilgili eksiklikler (giriş, gelişme ve sonuç bölümleri, başlık, ana fikir vb.)de Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında yaşadıkları diğer sıkıntılardır.

Çocukların yazılarının içeriği kadar şekli de vahim bir durumdadır. Bunun nedenini el yazısı olarak görmekteyim. İmla ve yazım kurallarına uygunluk da fevkalade kötü durumda, içerik olarak da çocuklar çok sığ düşünmekte hayal gücünü zorlamamaktadır. Televizyon çocukların okuma ve yazma kültürünü olumsuz etkilemektedir.

Fotoğraf 4. 1. Bitişik eğik el yazısı ile ilgili sıkıntılar (1)

Yazma çalışmalarında bitişik eğik el yazısını kullandırmada sıkıntı çekiyorum.

Öğrencilere ne kadar aşılamaya çalışsak da lise düzeyinde bu alışkanlık terk edildiği için bütün çabamız heba oluyor. Öğrenciler de bunun farkında” Lise ve üniversitede kullanmayacağım bir şeyi neden burada kullanayım?” diyor. Benim de şahsi düşüncem şudur: Yazma çalışmalarında bitişik eğik yazının kullanımı alfabemize uygun olmadığından gerekli düzenlemenin yapılması gerekir. Noktalı harflere sahip bir alfabenin bitişik eğik yazıyla yazılmaya çalışılması bizi ileriye götürmekten çok geriletiyor. Öğrenciler lise bitene kadar belli bir yazı yazma alışkanlığı edinemiyor.

Fotoğraf 4. 2. Bitişik eğik el yazısı ile ilgili sıkıntılar (2)

Bu konunun dışında gibi görünebilir ama el yazısı ile yazmaya çalışan çoğu çocuk, ne yazacağını unutuyor. Düzgün yazayım derken, yazdıklarını defalarca siliyor ve dikkati dağılıyor. Bazı çocuklar, kendi yazdıklarını okumakta zorlanıyor.

Fotoğraf 4. 3. Bitişik eğik el yazısı ile ilgili sıkıntılar (3)

Yazma uygulamaları esnasında öğrencilerimin çektiği en büyük sıkıntı yazma etkinliğinin şu ana kadar sadece kompozisyonla sınırlandırılmış olmasıdır. Yazma etkinliği yapılmak istendiğinde ilk akıllarına gelen bu olduğu için yazmaya karşı istek ve hevesleri azalmakta. Bundan dolayı yazma etkinliklerini güncel olarak tutmakta ilk etapta yazmaya karşı bir isteğin uyanmasını sağlamaya çalışıyorum.

Bir diğer sıkıntı ise öğrencilerin kelime dağarcıklarının azlığıdır. Bunun sebebi ise malumunuz okuma eksikliğidir. Buna çözüm olarak okuma kampanyaları ve günleri düzenlemekteyim. Okumaya karşı bir bilinçlenme gerçekleşirse diğerinin de aşılacağı kanısındayım. Öğrencilerimde fark ettiğim diğer eksiklikse atasözü ve deyimlerin anlamlarının bilinmemesi. Tabi ki ilk etapta buna çözüm olarak okuma çalışmaları yapıyorum. Ayrıca tüm sınıflara ve okulun muhtelif yerlerine bununla ilgili etkinlikler yerleştirmeyi planlamaktayım

Fotoğraf 4. 4. Kitap okuma eksikliği ile ilgili sıkıntılar (1)

Öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmekte zorlanıyorlar. Bunun nedeni olarak kitap okuma alışkanlığı kazanmamış olmaları gösterilebilir. Çünkü kelime dağarcıkları, hayal güçleri ve düşünme-yorumlama becerileri de gelişmemiş oluyor.

Fotoğraf 4. 5. Kitap okuma eksikliği ile ilgili sıkıntılar (2)

El yazısı-düz yazı karışıklığı
Kelimelerin yanlış yazımı
Öğrencinin sözcük dağarcığının azlığı
Öğrencilerin okumaması
Öğrencilerin okudukları kitapları not almamaları
Kitapların önemli yerlerini not almamaları

Fotoğraf 4. 6. Kitap okuma eksikliği ile ilgili sıkıntılar (3)

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi yazım kuralları bilgileri ile doğrudan ilişkili. Kelime, cümle, paragrafta anlam bilgisinin eksikliği de yazma becerilerini olumsuz etkiliyor. Birçok öğrenci basit düzeydeki kelimeleri bile yanlış yazmakta. Parafın bölümlere nasıl ve niçin ayrıldığı, sayfa düzeni, ana fikir kavratılmadan öğrencilerin anlam bütünlüğü olan yazılar yazması neredeyse imkansız. Yazdıklarını okumada zorlanmak, cümle kurarken ekleri kullanmadan yazmaları da karşılaştığım sorunlar arasında.

Fotoğraf 4. 7. Metin planı ile ilgili eksiklikler (1)

1-ÖĞRENCİLER METNE UYGUN METNİN TAMAMINI KAPSAYAN BAŞLIKLAR BULMAKTA ZORLANIYORLAR.
2-METNİ BİR ANA FİKRE ULAŞACAK ŞEKİLDE BİTİREMİYORLAR.

Fotoğraf 4. 8. Metin planıyla ilgili eksiklikler (2)

Kullandığım yazma yöntem ve teknikleri sınırlı sayıda. Hepsini kullanmakta zorlanıyorum. Öğrenciler yazma konusunda isteksiz.

Fotoğraf 4. 9. Yazmaya karşı isteksizlikle ilgili sıkıntılar (1)

Öğrencilerin yazı yazmaya karşı ön yargılı oluşları ,sevmediklerini söylemeleri. Keyif alarak yazmaları için verilen konulardan sonra yavaş yavaş kırılıyor. Ancak bu her öğrenci için mümkün olmuyor.

Fotoğraf 4. 10. Yazmaya karşı isteksizlikle ilgili sıkıntılar (2)

Çocuklar ne yazık ki noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına tam olarak hakim olamıyorlar. Bu konuların oldukça soyut kaldığını düşünmekteyim. Bunun için sıradan etkinlikler yerine yaratıcı projeler üretilmelidir. Ve artık eskisi gibi "yazmak" kavramına sıcak bakmıyorlar. Yazarken çok sıkılıyorlar.

Fotoğraf 4. 11. Yazmaya karşı isteksizlikle ilgili sıkıntılar (3)

Yazma çalışmaları için en az iki ders saati ayırmak faydalı olacaktır. Öğrenciler ilkokul kademesinde okuma yazma kazanımlarını tam olarak kazanamadıkları için ortaokullarda çok sıkıntı çekilmektedir.

Fotoğraf 4. 12. Yazmaya ayrılan zaman ile ilgili sıkıntılar

4. 2. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları

Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla 18 Türkçe öğretmeni birer ders saati boyunca yazma etkinliği yaptıkları sırada gözlemlenmiştir. Gözlem bulguları; sınıf mevcutları, zaman yönetimi, araç-gereç kullanımı, bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı, metin seçimi, yazmaya ilgi, dönüt ve düzeltme, özel okullar, alan değişikliği yapan öğretmenler olmak üzere dokuz alt başlıkta toplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı ve sınıfların düzeyleri ile yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin istatistiksel verilere de gözlem bulguları başlığı altında yer verilmiştir.

4. 2. 1. Gözlemlenen Öğretmenlere ve Sınıf Düzeylerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Gözlemlenen öğretmenlerden 11'i kadın, 7'si de erkektir. Gözlem yapılan 18 sınıfın 5'i 6. sınıf, 6'sı 7. sınıf ve 7'si de 8. sınıf düzeyindedir.

4. 2. 2. Öğretmenler Tarafından Uygulanan Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İstatistiksel Veriler

Gözlemlenen öğretmenler tarafından en çok kullanılan yazma yöntem ve tekniği *duyulardan hareketle yazmadır*. Üç öğretmen (Ö3, Ö11, Ö14) *duyulardan hareketle yazmayı* uygulamıştır. İki öğretmen (Ö9, Ö15) *metin tamamlama*, iki öğretmen (Ö2, Ö18) *grup olarak*

yazma, iki öğretmen (Ö5, Ö16) kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, iki öğretmen (Ö6, Ö8) serbest yazma ve iki öğretmen de (Ö4, Ö17) kontrollü yazmayı uygulamıştır. Birer öğretmen de yaratıcı yazma (Ö1), bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma (Ö7), boşluk doldurma (Ö12), güdümlü yazma (Ö10) ve tahminde bulunma (Ö13) yöntem ve tekniklerini uygulamışlardır.

Not alma, özet çıkarma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma ve eleştirel yazma yöntem ve teknikleri hiçbir öğretmen tarafından uygulanmamıştır.

Anket verilerine göre bir metni kendi kelimeleri ile yeniden yazma, öğretmenlerin gereksiz gördüğü yazma yöntem ve tekniklerinden biridir. Gözlem verilerine göre de bu yöntemin hiçbir öğretmen tarafından uygulanmaması bu noktada anket verileri ile gözlem verileri arasında bir kesişme olduğunu göstermektedir.

Anket verilerine göre özet çıkarma, öğretmenlerin en az kullandıkları ve gereksiz gördükleri yazma yöntem ve tekniklerinden biridir. Gözlem verilerine göre de bu yöntemin hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemesi bu noktada anket verileri ile gözlem verileri arasında bir kesişme olduğunu göstermektedir.

Anket verilerine göre eleştirel yazma, öğretmenlerin en az kullandıkları ve uygulamada en çok zorlandıkları yazma yöntem ve tekniklerinden biridir. Gözlem verilerine göre de bu yöntemin hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemesi bu noktada anket verileri ile gözlem verileri arasında bir kesişme olduğunu göstermektedir.

Anket verilerine göre not alma, öğretmenler tarafından en sık kullanılan ve öğretmen değerlendirmesine uygun görülen yazma yöntem ve tekniklerindedir. Gözlem verilerine göre bu yöntem ve teknik hiçbir öğretmen tarafından kullanılmamıştır. Bu noktada anket verileri ile gözlem verileri arasında bir ayrışma söz konusudur.

Anket verilerine göre özet çıkarma, öğretmenler tarafından ders kitabındaki metinlerle uyumlu, öğretmen değerlendirmesine, örnek metinlere ulaşmaya ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesine uygun görülen yazma yöntem ve tekniklerindedir. Gözlem verilerine göre bu yöntem ve teknik hiçbir öğretmen tarafından kullanılmamıştır. Bu noktada anket verileri ile gözlem verileri arasında bir ayrışma söz konusudur.

Anket verilerine göre eleştirel yazma, öğretmenler tarafından düşünceye dayalı metinler üretmeye, öz ve akran değerlendirmelerine, diğer dil becerilerinin ve düşünceyi geliştirme yollarının geliştirilmesine en uygun görülen yazma yöntem ve tekniklerindedir. Gözlem verilerine göre bu yöntem ve teknik hiçbir öğretmen tarafından kullanılmamıştır. Bu noktada anket verileri ile gözlem verileri arasında bir ayrışma söz konusudur.

4. 2. 3. Sınıf Mevcutlarına İlişkin Gözlem Bulguları (G1)

Sınıf mevcutları yazma uygulamalarını olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıf hâkimiyeti ve öğrencilere birebir

ayırabildiği zaman düşmektedir (Ö13, Ö15, Ö16, Ö17). Ayrıca bu sınıflarda yazma etkinliğinin sonunda yazılı ürünlerin paylaşımında da zaman sıkıntısı yaşanmaktadır. Yazdıklarını paylaşmak isteyen birçok öğrenci için zaman kalmamakta veya öğretmen dönüt ve düzeltmeleri birkaç cümle ile geçiştirmek zorunda kalmaktadır. Buna karşılık sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere ayırabildiği süre yeterli seviyeye çıkmakta, öğrencilerin çoğu yazdıklarını sınıfla paylaşabilmekte ve öğretmen tarafından yapılacak dönüt ve düzeltme için zaman kalmaktadır (Ö7, Ö9, Ö10, Ö14). Ayrıca öğretmenin sınıf hâkimiyeti arttığından öğrencilerin dikkati dağılmamaktadır.

4. 2. 4. Öğretmenlerin Zaman Yönetimine İlişkin Gözlem Bulguları (G2)

Bir ders saati (40 dakika) yazma etkinliği için genel olarak yeterli değildir. Ancak yazma etkinliğinden önce zaman planlaması ve yazma konusu hakkında araştırma yapıp yazma etkinliği için hazır olduğunda 40 dakika, bir metin ortaya koyabilmek için yeterli olabilmektedir. Yazma etkinlikleri üç aşamadan oluşmaktadır: yazmaya hazırlık, yazma süreci, yazılı ürünlerin paylaşımı ve dönüt-düzeltilme. Öğretmenler genel olarak zaman yönetimi konusunda iyi durumdadır ancak zaman planlaması yapılmadığında bu üç aşama için gerekenden çok veya gerekenden az zaman ayrılmaktadır. Öğretmenlere yazma etkinliği için gözlem süresinin bir ders saati (40 dakika) olduğu önceden söylendiği hâlde bazı öğretmenlerin yazma uygulamalarında bu süre aşarak dönüt-düzeltilme aşaması ikinci derse sarkmıştır. (Ö7, Ö11, Ö12, Ö16)

Zamanın etkili kullanılmasında sınıf mevcutlarının da etkisi bulunmaktadır. Alt sınıf düzeylerinde ve kalabalık sınıflarda öğretmenler zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Özellikle 6. sınıf öğrencilerinin öğretmenlere sürekli sorular sorması, beyin fırtınası gibi tekniklerin uygulanması ya da ön bilgilerin harekete geçirilmesi sırasında ana konudan çıkılıp başka konulara girilmesi (örneğin öğretmenin kendi hayatından örnekler vermek isterken yazma konusundan uzaklaşılması) zamanın yetmemesine neden olmaktadır. (Ö11)

4. 2. 5. Öğretmenlerin Araç Gereç Kullanımına İlişkin Gözlem Bulguları (G3)

Yazma etkinliklerinde öğretmenler tarafından çalışma kâğıtları, görseller, akıllı tahta, sınıf tahtası, yazım kılavuzu ve Türkçe sözlük kullanılmıştır. Gözlemlenen on sekiz öğretmenden yalnızca biri yazma uygulamasında *Yazım Kılavuzu* ve *Türkçe Sözlük* kullanmıştır (Ö5). Üç öğretmen(Ö1, Ö9, Ö14) akıllı tahta, dört öğretmen (Ö5, Ö11, Ö16, Ö17) sınıf tahtası kullanmıştır. Dört öğretmen araç-gereç olarak görseller kullanmıştır (Ö1, Ö3, Ö9, Ö11). Öğretmenlerden biri (Ö6) dışında hepsi araç-gereç olarak çalışma kâğıtları kullanmıştır.

Ö5 (çalışma kâğıtları, sınıf tahtası, yazım kılavuzu ve *Türkçe Sözlük*) ve Ö9 (akıllı tahta, çalışma kâğıtları, görseller), en fazla araç-gereç kullanan öğretmenlerdir. Dokuz öğretmen (Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18) araç-gereç olarak yalnızca çalışma kâğıtları kullanmıştır.

Söz konusu bu öğretmenler çalışma kâğıdı olarak tamamlanmamış metin/metinler veya yalnızca çizgisiz kâğıtlar kullanmışlardır. Bir öğretmen (Ö6) hiçbir araç-gereç kullanmamış, yalnızca öğrencilerden beyaz birer kâğıt kullanmalarını istemiştir.

4. 2. 6. Öğretmenlerin Bitişik Eğik El Yazısı/Dik Temel Yazı Kullanımına İlişkin Gözlem Bulguları (G4)

Gözlemlenen öğretmenlerden yalnızca biri yazma etkinliğinde öğrencilerden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını istemiştir (Ö7). Diğer öğretmenlerin tümü bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı konusunda öğrencilere serbestlik tanımışlardır. Öğrencilerinden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını isteyen öğretmen de bunu MEB zorunlu tuttuğu için yaptığını, aksi takdirde dik temel yazı kullandırmayı daha uygun bulduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerden biri de (Ö15) derslerinde bitişik eğik el yazısı kullandığını ancak bu derse özel olarak esneklik tanıdığını ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilere dik temel yazı kullanabileceklerini söylediğinde öğrencilerin mutlu olduğunu da ifade etmek gerekmektedir.

4. 2. 7. Öğretmenlerin Metin Seçimine İlişkin Gözlem Bulguları (G5)

Öğretmenlerin metin seçimi konusunda iyi durumda olduklarını, herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenler tarafından seçilen metinler genel olarak öğrenci seviyesine uygun metinlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18) öğrencilerden olaya dayalı metinler oluşturmalarını isterken dört öğretmen de (Ö3, Ö5, Ö11, Ö16) öğrencilerden düşünceye dayalı metin oluşturmalarını istemiştir. Üç öğretmen (Ö6, Ö7, Ö8) metin türü konusunda öğrencilere serbestlik tanımış ve bir öğretmen de (Ö1) öğrencilerinden şiir yazmalarını istemiştir.

Öğrencilerin olaya dayalı metin oluşturmaya daha istekli ve bu konuda daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler düşünceye dayalı metin oluşturmada diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha başarılıdır. Altıncı sınıf öğrencileri ise olaya dayalı metin yazmaya daha ilgilidir.

4. 2. 8. Öğrencilerin Yazma İlgilerine İlişkin Gözlem Bulguları (G6)

Öğrenciler genel olarak yazmaya karşı isteksiz görünmektedir. Yazma etkinlikleri öğrencilere sıkıcı ve zor gelmektedir. Öğrenciler yazmaya başlama, yazıyı bir sonuca ulaştırma ve yazıya başlık bulma konusunda zorluk yaşamaktadır.

Gözlem yapılan tüm sınıflarda neredeyse öğrencilerin tamamı yazma etkinliklerine katılmıştır ancak yazılı ürünleri paylaşma konusunda öğrenciler oldukça çekingen davranmaktadır. Özellikle yazdıkları metinlerin gözlemci tarafından alınacağını öğrenince yazmaya karşı daha çok direnç göstermektedirler. Ancak bunun yanında yazma etkinliklerine zevkle katılan ve yazdıklarını paylaşma konusunda istekli davranan öğrenciler de bulunmaktadır.

4. 2. 9. Öğretmenlerin Yazma Etkinliklerindeki Dönüt ve Düzeltmelerine İlişkin Gözlem Bulguları (G7)

Yazma becerisinin gelişimi için öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri çok önemlidir. Öğrencinin bir etkinlikte yaptığı hataları bir diğer etkinlikte tekrarlamaması öğretmenin vereceği dönüt ve düzeltmelere bağlıdır.

Öğretmenler dönüt ve düzeltmelerde daha çok yazıların içeriği üzerinde durmakta, yazım ve noktalama açısından dönüt ve düzeltme pek yapılmamaktadır. Gözlemlenen öğretmenlerden yalnızca dördü (Ö4, Ö5, Ö9, Ö10), öğrenciler tarafından yazılan metinlerin hem içeriği hem de yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu üzerinde durmuştur.

Öğretmenlerin dönüt ve düzeltmelerde yaşadıkları en büyük sorun zamanın yetersizliğidir. 20-25 öğrenciden oluşan bir sınıfta en fazla birkaç öğrencinin yazısını paylaşacağı kadar zaman kalmaktadır. Öğretmen de bu öğrencilerin her birine ancak bir iki dakika zaman ayırıp dönütlerde bulunabilmektedir. Bu dönütler de daha çok yazıların içeriğine yönelik olmaktadır çünkü öğrenci metnini okuduğu esnada öğretmen yalnızca dinleyici konumunda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin dönüt ve düzeltme konusunda yaşadığı bir diğer sorun da öğrencilerin yazdıklarını paylaşma konusunda isteksiz davranması veya çekingenliğidir. Gözlemlenen öğretmenlerin tümü yazılı metinlerin paylaşımı konusunda gönüllülük esasını benimsemektedir. Gözlem yapılan hemen her sınıfta yalnızca 5-6 öğrenci yazdıklarını paylaşma konusunda gönüllü davranmaktadır. Gönüllü öğrenci olmaması durumunda da öğretmen birkaç öğrenciden (sınıfın geneline göre daha başarılı öğrenciler) yazılarını okumalarını istemektedir. Her iki durumda da sınıfın büyük bir çoğunluğu yazısını paylaşmamakta ve öğretmen de bu büyük çoğunluğa dönüt ve düzeltmede bulunamamaktadır.

4. 2. 10. Gözlemlenen Özel Okuldaki Yazma Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları (G8)

Gözlemlenen özel okulda resmi okullara göre temel dil becerileri daha çok göz ardı edilmekte ve derslere daha çok sınavlara hazırlık mantığı ile yaklaşılmaktadır. Yapılacak gözlem kapsamında iki özel okula gidilmiş ancak bunlardan yalnızca bir tanesinde gözlem yapılabilmıştır (Ö6).

Özel okulda gözlem yapılmadan bir hafta önce öğretmene gözlem hakkında bilgi verilmesine ve bir ders saati boyunca yazma etkinliği yapılması istenmesine rağmen etkinlik yapılacak dersin yaklaşık 15 dakikası, bir önceki derste TEOG'a (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) yönelik çözülen soruların analizine ayrılmıştır. Yazma etkinliği için yaklaşık 25 dakika zaman ayrılmıştır. Bu sürede de öğretmen öğrencilere istedikleri bir konuda serbest yazma yöntemini kullanarak bir metin yazmalarını söylemiştir.

Öğretmen (Ö6), yazmaya hazırlık aşamasını 2-3 dakika ile geçiştirip öğrencilere yazmaları için 10-15 dakika süre vermiş ve dersin son 5 dakikası da yazılan metinlerin okunmasına ayrılmıştır.

Öğretmen, yazmaya hazırlık çalışmaları, zaman yönetimi, araç gereç kullanımı, metin seçimi, dönüt ve düzeltme konularında da pasif durumda kalmıştır.

Özel okulda gözlemlenen öğretmen, kendisinin edebiyat öğretmenliği mezunu olduğunu söz konusu okulun ortaokul kısmında Türkçe, lise kısmında ise edebiyat derslerine girdiğini ve okulda daha çok sınavlara yönelik çalışmalar yapıldığını ifade etmiştir.

Gözlem için gidilen bir diğer özel okulda ise okul yöneticisi (müdür yardımcısı) MEB müfredatından çok kendi programlarını uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil becerileriyle ilgili etkinliklerden çok sınavlara yönelik çalışmalar yapıldığını ifade etmiştir.

4. 2. 11. Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlere İlişkin Gözlem Bulguları (G9)

Gözlemlenen 18 öğretmenden biri (Ö15), 2012 yılında alan değişikliği yaparak sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine geçmiş, toplamda 21 hizmet yılı olan bir öğretmendir. Bu 21 yılın ise yalnızca son 4 yılında Türkçe öğretmenliği yapmış, önceki 17 yıl boyunca sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Öğretmen, yazma etkinliği kapsamında öğrencilere bir öykü vermiş ve bu öyküyü tamamlamalarını söylemiştir. Yazmaya hazırlık, yazma süreci, dönüt ve düzeltme aşamalarında ise pasif kalmıştır. Hatta yazma süreci boyunca öğretmen ara ara cep telefonu ile ilgilenmiştir ancak öğrenciler soru sormak için öğretmen masasına gittiğinde öğrencilerin sorularına cevaplar vermiştir. Dersin sonunda yazısını okumak isteyen öğrencilere sırayla söz hakkı vermiş ancak dönüt ve düzeltmede bulunmamıştır.

Öğretmen yazıların içeriğine yönelik dönüt ve düzeltmede bulunmamasına karşın yazma sürecinin başında öğrencilere birkaç defa “Cümle büyük harfle başlar.”, “Biten cümlenin sonuna nokta konur.” gibi yazım ve noktalama konusunda uyarılarda bulunmuştur.

Öğretmen, yazmaya hazırlık çalışmaları, zaman yönetimi, araç gereç kullanımı, dönüt ve düzeltme konularında pasif kalmıştır. Öğretmenin seçtiği metin ise öğrencilerin seviyesine uygundur.

Öğretmenin sınıf öğretmenliği mezunu olmasından, 20 yılı aşkın süredir görevde olmasından ve yazım ve noktalama üzerinde içerikten daha çok durmasından yazma yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda birtakım eksiklikleri olduğu sonucu çıkarılabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. 1. Sonuç

Anket verilerine göre öğretmenlerin yazma yöntem ve teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ancak çalışma, anket verileri arasında ve anket verileri ile gözlem verileri arasında farklar olduğunu da ortaya koymaktadır. Türkçe öğretmenleri yazmaya hazırlık çalışmalarını yönlendirmede, yazma sürecini yönlendirmede ve yazma çalışmalarına dönüt vermede ne kötü ne de iyi durumdadır ancak bazen öğretmenlerdeki yetersizliklerden bazen de öğretmenler dışındaki nedenlerden dolayı yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

1. Ankette bulunan 22 kapalı uçlu sorunun 19'u olumlu, 3'ü ise olumsuz algıya yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Anket verilerinden yaratıcı yazma, metin tamamlama, serbest yazma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntem ve teknikleri hakkında öğretmenlerin olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Olumlu ifade içeren 19 sorudan 14'ünde yaratıcı yazma, 10'unda metin tamamlama, 8'inde serbest yazma ve 4'ünde de kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yanıtı yer almaktadır.

Öğretmenlere yazma yöntem ve tekniklerini "öğrencileri açısından" nasıl algıladıklarını öğrenmek amacıyla sorulan ve olumlu algıya yönelik 10 sorunun 8'sinde *yaratıcı yazma* ve *serbest yazma* yanıtları yer almaktadır. Bu 8 sorunun 6'sında yaratıcı yazma ve serbest yazma en çok tercih edilen üç yöntem ve tekniğin ikisi olarak birlikte yer almaktadır. Yaratıcı yazma yanıtının verilmediği bir soruda serbest yazma, serbest yazma yanıtının verilmediği bir soruda da yaratıcı yazma yanıtı en çok tercih edilen üç yöntem ve teknikten biri olmuştur. Bu iki yazma yöntem ve tekniğinin de ilk üç tercih arasında yer almadığı 2 soru bulunmaktadır.

2. Anket verilerine göre öğretmenlerin en çok olumsuz algıya sahip oldukları yazma yöntem ve tekniği *grup olarak yazmadır*. Olumsuz algıya yönelik 3 sorunun 3'ünde de (en az kullanılan, uygulamakta en çok zorlanılan, gereksiz görülen) grup olarak yazma cevabı yer almaktadır.

3. Anket verilerine göre öğretmenlerin en az kullandıkları yazma yöntem ve teknikleri arasında *eleştirel yazma* ve *özet çıkarma* yer almaktadır. Gözlemlenen 18 Türkçe öğretmenin de hiçbiri bu yöntem ve teknikleri kullanmamıştır. Bu konuda anket bulguları ile gözlem bulguları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Anket verilerine göre en az kullanılan yöntem ve tekniklerden biri olan grup olarak yazmayı ise 2 öğretmen uygulamıştır. Bu noktada ise anket bulguları ile gözlem bulguları arasında ayrışma olduğu söylenebilir.

4. Anket verilerine göre öğretmenler tarafından en sık kullanılan üç yazma yöntem ve tekniği arasında *yaratıcı yazma* ve *not alma* yer almaktadır ancak gözlemlenen 18 öğretmenden yalnızca biri yaratıcı yazmayı uygularken not alma hiçbir öğretmen tarafından uygulanmamıştır.

5. Anket verilerine göre *yaratıcı yazma* Türkçe öğretmenlerinin uygulamakta en çok zorlandıkları üç yazma yöntem ve tekniğinden biridir buna rağmen anketin başka bir maddesinde *yaratıcı yazma* öğretmenler tarafından en sık kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinden biri olarak da ön plana çıkmaktadır. Yani öğretmenler yaratıcı yazmayı hem sıklıkla kullanmakta hem de uygularken zorlanmaktadır.

6. Anket verilerine göre *özet çıkarma* Türkçe öğretmenlerinin gereksiz gördüğü ilk üç yazma yöntem ve tekniğinden biridir ancak öğretmenler *özet çıkarmayı* öğretmen değerlendirmesine en uygun yazma yöntem ve tekniklerinden biri olarak da görmektedir.

7. Anket verilerine göre öğretmenlerin en çok yakındıkları konunun başında *bitişik eğik el yazısı* bulunmaktadır. Öğretmenler genel olarak öğrencilerin bitişik eğik el yazısını uygulayamamalarından, uyguladıklarında yazılı ürünlerin şekil olarak göze hoş gelmemesinden, bunun bir alışkanlığa dönüşmemesinden, öğrencilerin kendi yazdıkları yazılar dâhil olmak üzere bitişik eğik el yazısı ile oluşturulan metinleri okuyamamalarından yakınmaktadırlar. Gözlemlenen 18 öğretmenin de yalnızca biri öğrencilerinden bitişik eğik el yazısını kullanmalarını istemiştir. Bunun nedeni olarak da MEB'in öğretmenleri el yazısı kullanmaları konusunda zorunlu tutmasını ifade etmiştir. Gözlemlerin yapıldığı 2016-2017 öğretim sezonunda bitişik eğik el yazısı konusunda öğretmenlere henüz serbestlik tanınmadığı, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı konusunun öğretmenlerin tercihine bırakıldığı unutulmamalıdır.

8. Anket verilerine göre öğretmenlerin en çok karşılaştıkları durumlardan biri de öğrencilerin *yazmaya karşı ilgisizlikleridir*. Gözlem verileri de anketten elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler yazma konusuna sıcak bakmamaktadır. Yazma alışkanlığı kazanmamış olma, özgüven eksikliği, yazma kaygısı gibi nedenler öğrencilerde ilgisizliğe yol açmaktadır.

9. Sınıf mevcutları yazma etkinliklerini doğrudan etkilemektedir. Genel olarak sınıf mevcudu 20'den az olan sınıflarda öğretmenin sınıf yönetimi de yazma çalışmalarını yönlendirme becerileri de artmakta buna karşılık kalabalık sınıflarda yazma etkinliklerinden istenen verim alınamamaktadır. Dersin özellikle paylaşım, değerlendirme ve düzeltme bölümlerinde sınıflardaki öğrencilerin çoğunun çalışması gözden kaçmaktadır. Çalışmasıyla ilgili dönüt almayan öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin gelişimi ve bu gelişimin takibi de mümkün olmayacaktır.

10. Yazma becerisinin gelişimi için öğrencilerin yazma kaygısından uzak olması, kendilerini rahat hissetmesi önemlidir. Öğrencilerden 40 dakika içinde ortaya yazılı bir ürün çıkarmalarını

istemek onların kendilerini baskı altında hissetmesine, yazma kaygısı yaşamalarına ve yazmaya karşı ilgisiz bir tutum içerisine girmelerine neden olmaktadır. Yazma başlangıcı ve bitişi sınırlandırılabilir bir beceri değildir. Yazma çalışmalarında zaman yetersizliğinin en belirgin olarak göze çarptığı nokta öğrencilerin yazdığı metinlerin sınıfta paylaşımı ve öğretmen tarafından değerlendirilmesi bölümüdür. Hem anket hem de gözlem verileri yazma çalışmalarında yaşanan sorunlardan birinin de zaman yetersizliğini olduğunu göstermektedir.

11. Yazma çalışmalarından istenen verimi alabilmek ve öğrencilerin yazmaya ilgisizliğini ortadan kaldırmak için yazma çalışmalarının daha ilgi çekici, merak uyandırıcı hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin kullandığı materyallerin çeşitliliği ve ne kadar işlevsel kullanıldığı önem arz etmektedir. Yazma çalışmalarında yalnızca sınıf tahtasının ve çalışma kâğıtlarının kullanılması öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda iyi durumda olmadıklarını göstermektedir. Gözlemlenen 18 öğretmenden 17'sinin yazım kılavuzu ve sözlük dahi kullanmaması veya öğrencilerine kullandırmaması, birçoğunun da çalışma kâğıdı olarak yalnızca beyaz çizgisiz kâğıtlar kullandırması bunu desteklemektedir.

12. Öğretmenler dönüt düzeltme konusunda iyi durumda değildir. Öğretmen dönütleri öğrencilerden yalnızca yazdığı metinleri paylaşan öğrencilere yönelik olmakta ve bu öğrenciler de sınıfın ancak %20-25'ini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenler dönütleri metinlerin içeriğine yönelik olmakta; metinlerin biçimsel özellikleri, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu göz ardı edilmektedir.

13. Anket verilerine göre öğretmenler yazma çalışmalarından istenen verimin alınmamasının nedenlerinden biri olarak da öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmamasını görmektedir. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kelime hazineleri duygu ve düşüncelerini karşılayacak zenginlikte olmamakta bu yüzden de öğrenciler kendilerini yazılı olarak tam ve doğru ifade edememektedir.

14. Türkçe eğitimi alan mezunu olmayan öğretmenler alan mezunu öğretmenlere göre yazma uygulamalarında daha çok sorun yaşamaktadır. Alan mezunu olmayan öğretmenler yazma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Yazmaya hazırlık, yazma çalışmalarını yönlendirme ve dönüt-düzeltilme konularında da pasif kalmaktadırlar.

15. Gözlemlenen özel okulda yazma çalışmalarına gereken önem verilmemekte daha çok sınavlara yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Okul yönetimlerinin, velilerin ve öğrencilerin genel beklentisi sınavlarda elde edilecek başarı olduğundan temel dil becerilerinin geliştirilmesi ikinci planda kalmaktadır.

5. 2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

5. 2. 1. Öğretmenlerin Yazma Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Algularına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin *yaratıcı yazma, serbest yazma, metin tamamlama* gibi yöntem ve tekniklerle ilgili olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler gerek kendileri gerekse öğrencileri açısından en iyi yöntemin *yaratıcı yazma* olduğunu düşünmektedir. Anket verileri, öğretmenler tarafından en sık kullanılan, öğrencilerin zihinsel becerileri en çok geliştiren, hem olay hem de düşünce yazıları oluşturmada en etkili yöntemin yaratıcı yazma olduğunu göstermektedir. Yaratıcı yazmayla ilgili olarak öğretmenlerin tek olumsuz algısı bu yöntemi uygularken zorlandıklarını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu algıya sahip oldukları diğer yöntem ve teknikler *serbest yazma ve metin tamamlama*dır. Metin tamamlama; öğretmenlerin en sık kullandıkları, yazma kazanımlarını kazanma bakımından en etkili olduğunu düşündükleri, uygulamada en ekonomik gördükleri yazma yöntem ve tekniklerinden biridir. “Uygulamada zorlandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?” sorusuna hiçbir öğretmenin metin tamamlama yanıtını vermemesi de bu veriyi desteklemektedir. Ayrıca gözlemlenen öğretmenler içinde de metin tamamlama en çok tercih edilen yöntem ve tekniklerden biri olmuştur.

Serbest yazma da öğretmenlerin özellikle öğrencileri açısından olumlu algıya sahip oldukları yöntem ve tekniklerin başında gelmektedir.

Güven (2011) ile Karadüz ve Çarkıt'ın (2015) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar da yöntem ve teknikler ile ilgili bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

Güven (2011), öğretmenlerin 2005 programını yazma becerilerini geliştirmesi bakımından yetersiz gördüğü ancak yine bu programın öğrencilerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirici olduğu sonucuna varmıştır. Bizim çalışmamızda da öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Karadüz ve Çarkıt da (2015) öğretmenlerin derste öğrenilmesi gereken konuları (metin türleri, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları gibi) öğrencilere not ettirdikleri ve öğretmenlerin yarıya yakınının bu yaklaşımı benimsediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun hikâye tamamlama ve serbest yazma tekniklerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da not alma, serbest yazma ve metin tamamlamanın öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5. 2. 2. Sınıf Mevcutlarının Yazma Uygulamalarındaki Etkisine İlişkin Tartışma

Yazma uygulamaları ile ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlardan biri de bu uygulamaları kalabalık sınıflarda yürütmeye çalışmaktır. Bu sınıflarda yazmaya hazırlık süreci gerekenden fazla zaman almakta, yazma sürecinde öğretmenin etkinliği ve öğrencilerin dikkati dağılmaktadır. Öğretmenin her bir öğrenciye ayırabileceği zaman dilimi azalmakta,

sınıftaki çoğu öğrencinin çalışması gerek yazma gerekse değerlendirme süreçlerinde gözden kaçmaktadır.

Bu çalışmanın sınıf mevcutlarının yazma uygulamalarına etkisi ile ilgili sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir.

Ungan (2007), Yaman (2009), Güven (2011) ile Yaylı ve Solak (2014) da çalışmalarında sınıf mevcutlarının yazma uygulamalarına etkisine ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir.

Ungan (2007); Aşıcı ve Elvan'ın 2001 yılında yaptıkları bir araştırmada ülkemizdeki öğretmenlerin kalabalık sınıfları yazılı anlatım dersinde bir sorun olarak görmedikleri sonucuna ulaştıklarını ancak Amerika'da oluşturulan yazma komisyonunun hazırladığı raporlarda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin önündeki en büyük engelin kalabalık sınıflar olarak yer aldığını aktarmıştır. Yaman (2009) da yaptığı araştırma bulgularında yalnızca yazma uygulamalarının değil öğretim programının kalabalık sınıflarda uygulanmasının neredeyse imkânsız olduğunu saptamıştır. Yaman, yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygularken sorun yaşadıkları, sınıf hâkimiyeti sağlayamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Güven (2011), Türkçe öğretim programına ilişkin araştırmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aktarırken özellikle büyük şehirlerde görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarının dikkat çektiğini ifade etmektedir. Yaylı ve Solak (2014), sınıfların kalabalık olmasının özellikle yapılan çalışmaların değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin işini zorlaştırdığını ve öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesini engellediğini belirtmektedir.

Bu çalışmanın gözlem bulguları yukarıda zikredilen çalışmalardan yalnızca Ungan'ın; Aşıcı ve Elvan'dan aktardığı bilgilerle çelişmektedir. 2001 yılından bu yana ülkemizde Türkçe eğitimi ve yazma çalışmaları ile ilgili olarak birçok değişiklik ve yenilik yaşanmıştır. Ungan'ın aktardığı bilgilerin 2001 yılı verileri olduğu da unutulmamalıdır. Ungan'ın Amerika'daki yazma çalışmaları ile ilgili verdiği bilgiler ve ülkemizde bu konuda daha yakın tarihlerde yapılan çalışmaların sonuçları ise bizim çalışmamız ile örtüşmektedir.

5. 2. 3. Yazma Uygulamalarına Ayrılan Zamana İlişkin Tartışma

Yazma becerisi sürekli olarak yazmakla geliştirilebilecek bir beceridir. Bu nedenle yazma becerisi için belli zaman dilimleri ayırmak daha doğrusu yalnızca belli zaman dilimleri içinde bu becerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapmak doğru bir uygulama değildir. Elbette yazma becerisi için okulda, ders içinde uygulamalar yapmak gereklidir ancak ders içi uygulamalarla yetinilmemelidir. Yazma becerinin önce Türkçe derslerinde öğrenci tarafından kazanılması, ardından diğer derslerde etkin olarak kullanılması ve okul dışında da alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir.

Gözlem öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yazma uygulamalarının daha çok öğrenci çalışma kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerle sınırlı tutulduğu öğretmenler

tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu çalışma kitaplarındaki etkinlikler dışında yazma uygulaması yapmamaktadır. Kitaplardaki etkinlikler dışında öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülebildiği tek araç da yazılı yoklamalardır.

Bu çalışmanın gözlem aşamasında gözlem tarihinden bir hafta Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek onlardan istedikleri bir yazma yöntem ve tekniğini seçmeleri ve bir ders saati (40 dakika) boyunca seçtikleri yöntem ve tekniğe uygun olarak yazma çalışmaları yapmaları istenmiştir. Gözlem bulgularına göre genel olarak yazma çalışmasının yazmaya hazırlık, yazma süreci ve dönüt-düzeltilme aşamaları için 40 dakikanın yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 30 dakika gibi bir sürede yazılı bir ürün ortaya çıkarabilmektedir. Bunun yanında bazı öğrenciler daha kısa sürede (20-25 dakika) yazısını bitirebilirken bazı öğrenciler de bir ders saatinde yazmayı sonlandıramamaktadır. Yazma uygulamalarına ayrılan zaman ile ilgili sorun daha çok yazma çalışmaları bitirilip paylaşma ve dönüt düzeltme aşamalarında yaşanmaktadır. Bir ders saatinde yazma uygulamasını başarılı bir şekilde tamamlamak isteyen öğretmenler dersin ortasında öğrencilerin bir kısmı yazmaya devam ederken yazısını bitiren öğrencilerden yazılı metinlerini sınıfla paylaşmalarını istemektedir. Bu durumda yazmaya devam eden öğrencilerin dikkati dağılabilmekte, bu öğrenciler arkadaşlarının yazılarından etkilenabilmekte ve yazısını sınıfla paylaşan öğrenciler yalnızca öğretmenle ve birkaç arkadaşıyla paylaşmaktadır. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (genellikle grup olarak yazma yöntemini uygulayan öğretmenler) bütün öğrencilerin yazma süreci sonlandıktan sonra yazılı metinlerin sınıfla paylaşılmasını istemektedir.

Yazma çalışmasından önce araştırma, hazırlık yapıldığı takdirde yazma için ayrılan 40 dakika daha verimli geçmekte ve yazmaya ayrılan zaman da hazırlıksız yapılan yazma çalışmalarına oranla daha yeterli olmaktadır. Gözlemlenen öğretmenlerin çoğu yazma uygulaması için hazırlık yapmış ancak öğrencilerinden yazma uygulaması için hazırlık yapmalarını istememiştir.

Yazma uygulamasının bir ders saatinde yapılamaması veya yapıldığında istenen verimin alınamaması öğretmenin yetersiz olduğunu göstermez ancak yine de öğretmenler zaman planlaması ve yönetimi yaparak yazma uygulamalarından daha çok verim alabilirler.

Ungan (2007), Yaman (2009), Karakoç Öztürk (2012) ve Yaylı ve Solak (2014) da çalışmalarında yazmaya ayrılan zaman ile ilgili birtakım sonuçlar elde etmişlerdir.

Ungan (2007), Amerika'da oluşturulan yazma komisyonuna göre yazma için ayrılan sürenin yetersizliğinin de yazma becerisinin geliştirilmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu aktarmaktadır. Yaman (2009), öğretmenlerin Türkçe dersi için ayrılan haftalık 5 saat dersin yeterli olmadığını düşündüklerini ifade etmektedir. Yaman'a göre zamanın yetersizliğinin ana nedeni de sınıfların kalabalık olmasıdır. Yaman araştırmasında öğretmenlerin, öğretim programının öğrenciyle birebir ilgilenmeyi ve öğrenciyi yakından takip

etmeyi gerekli kıldığını ve bunun için de daha çok zamana ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini aktarmaktadır. Karakoç Öztürk (2012), yazmak için kendilerine verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının, süreyi yetersiz bulan öğrencilere daha az olduğunu saptamıştır. Yaylı ve Solak (2014), araştırmalarında öğretmenlerin yazma etkinlikleri ile ilgili olarak en çok zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasından yakındıklarını ifade etmektedirler.

Bu çalışmanın gözlem verileri de yazma çalışmalarına ayrılan zamanın yetersizliği konusunda alanyazındaki çalışmaları desteklemektedir. Yazma çalışmaları için öğrencilere daha çok süre verilmelidir. Bu şekilde öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilecek ve yazma kaygısından da uzak olacaklardır. Yazma kaygısı hissetmeyen öğrenci hem daha nitelikli yazılı ürünler ortaya koyabilecek hem de yazmaya karşı sahip oldukları olumsuz tutum değişecektir.

5. 2. 4. Öğrencilerin Yazmaya Karşı İlgisizliğine İlişkin Tartışma

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen anketteki açık uçlu soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre yazma konusunda yaşanan temel problemlerden biri de öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliğidir. Anket verilerinde öğretmenlerin, “öğrenciler yazma kavramına sıcak bakmıyor, yazarken çok sıkılıyorlar”, “yazma tekniklerini kullanmakta zorlanıyorum çünkü öğrenciler çok isteksiz”, “öğrenciler yazı yazmaya karşı önyargılılar” gibi ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğrencilere keyif alarak yazacakları konular verildiğinde yazmaya karşı önyargılarının yavaş yavaş kırıldığı ancak bunun da her öğrenci için geçerli olmadığı da öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

Öğrencilerin yazma konusundaki isteksizlikleriyle ilgili olarak bu çalışmada ulaşılan sonuçlar alanyazında daha önce yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Ungan (2007), Baş ve Şahin (2013), Yaylı ve Solak (2014) da çalışmalarında öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliklerini öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan biri olarak tespit etmişlerdir.

Ungan (2007), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin olması gerekenden çok daha geri seviyede bulunduğunu, bunun da yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik çabaların yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Ungan’a göre öğrencilere yazılı anlatım dersinde verilen ödevler (bir atasözü veya özdeyişi açıklama gibi) öğrencileri sıkıcı bir ortama sürüklemekte ve onları yazılı anlatım dersinden soğutmaktadır. Gökhan ve Baş (2013), ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yazma eğilimine ilişkin algılarını güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarında incelemiş ve 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının genel olarak düşük bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yaylı ve Solak (2014), öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair görüşlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin isteksiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaylı ve Solak’ın çalışmalarında öğretmenler; öğrencilerin yazma çalışmalarında zorlandıklarını, yazarak kendini ifade etmek yerine konuşmayı tercih ettiklerini, birinci kademedeyen yazma eğitimi

almadıklarından ve düşünceyi yazılı olarak ifade etme becerisi çok fazla önemsenmediğinden bilinçsiz ve isteksiz olarak 6. sınıfa geldiklerini, genel olarak yazmayı sevmediklerini, bitişik eğik yazıyı ise hiç sevmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yazmaya isteksizliği konusunda yukarıdaki çalışmaların sonuçları da bu çalışmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

5. 2. 5. Yazma Uygulamalarında Bitişik Eğik El Yazısı Kullanımına İlişkin Tartışma

Bitişik eğik el yazısı/dik temel yazısı Türkçe eğitiminin en çok tartışılan konularından biri olmuştur. MEB, son olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı kullanımını öğretmenlerin tercihine bırakmıştır. Bu çalışmanın gözlem bulgularının toplandığı yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ise öğretmenlerin bitişik eğik el yazısı kullanmaları zorunlu idi. Bu nedenle bu çalışmanın tartışma bölümünde bitişik eğik el yazısı kullanımı başlığına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerek anket verileri gerekse gözlem bulguları bitişik eğik el yazısı konusunun öğrenciler ve öğretmenler tarafından büyük bir sorun olarak algılandığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Anketteki açık uçlu soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre öğretmenler, öğrencilerinin yazılarının hem içeriğinin hem de şeklinin “vahim durumda” olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin yazılarının şekil bakımından göze hoş gelmemesinin nedeni bitişik eğik el yazısıdır. Bu çalışmanın Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik el yazısı konusundaki düşünceleriyle ilgili sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin “Lise ve üniversitede kullanmayacağım bir şeyi neden burada kullanayım?” diye düşündüklerini ve bitişik eğik el yazısını gereksiz gördüklerini sonuçta da bütün çabalarının boşa gittiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı bitişik eğik el yazısının alfabemize uygun olmadığını düşünmektedir.

Bazı öğretmenler de “Bitişik eğik el yazısı ile yazmaya çalışan çocuk ne yazacağını unutuyor. Düzgün yazayım derken yazdıklarını defalarca siliyor ve dikkati dağılıyor. Çocuklar kendi yazdıklarını okuyamıyor.” demektedir.

Çalışmanın gözlem bulguları da anket verilerini doğrular niteliktedir. Çalışma kapsamında gözlemlenen 18 öğretmenin yalnızca biri yazma uygulamasında öğrencilerinden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını istemiştir. Buna gerekçe olarak da MEB’in öğretmenleri bu konuda zorunlu tutmalarını göstermiştir. Diğer 17 öğretmenden biri de derslerinde öğrencilerden bitişik eğik yazı kullanmalarını istediğini belirtmiştir ancak gözlem dersi için öğrencilere bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı konusunda serbestlik tanımıştır. Öğrencilerin bu tutum karşısında duydukları sevinç, onların da bitişik eğik yazı kullanmak istemediklerini

göstermektedir. Geri kalan öğretmenler bitişik eğik el yazısı kullanmak zorunlu olmasına rağmen bunu tercih etmemiştir.

Alanyazında da bitişik eğik el yazısı konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı bu çalışmanın sonuçları ile çelişmekte bir kısmı ise örtüşmektedir.

Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010), yaptıkları çalışmanın sonucunda bitişik eğik el yazısı ile ilgili olarak “İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı (İTDÖP) ile birlikte ilköğretimde uygulanmaya başlanan bitişik eğik yazı, öğrencilerin kas gelişimine uygundur ve öğrencilerde bütünlük algısını geliştirerek daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Yine öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde kendilerine has bir yazı karakteri geliştirmelerini desteklemektedir.” demektedir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuç bizim çalışmamızın sonuçları ile çelişmektedir.

Akkaya ve Kara (2012), 6. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunları inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanmama nedenlerine yer vermişlerdir. Akkaya ve Kara, araştırmalarında öğrencilerin %60,1’i bitişik eğik yazı kullandığını, %39,9’u bitişik eğik yazı kullanmadığını tespit etmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihte bitişik eğik yazı kullanımı zorunlu olduğu halde öğrencilerin yaklaşık %40’ının bu yazı şeklini kullanmaması önemli bir veridir. Akkaya ve Kara, öğrencilere “Neden bitişik eğik yazı kullanmıyorsunuz?” sorusunu yönelttiklerinde aldıkları cevapları eğik yazıya karşı olumsuz tutum(126 yanıt), yaygınlık(18 yanıt), uygulama güçlükleri(108 yanıt), okunaklılık (74 yanıt), öğretmenlerin etkisi(91 yanıt) alt başlıklarında gruplamışlardır. Öğrenciler tarafından bitişik eğik yazı kullanılmamasının en büyük sebeplerinden biri bitişik eğik yazının uygulama güçlükleridir. Akkaya ve Kara bu alt başlıkta öğrencilerin, bitişik eğik yazmada zorlandıklarını, ellerinin ağrıdığını, harfleri ve noktaları eksik bıraktıklarını ve yazamadıklarını, bitişik eğik yazının dik temel yazıya göre daha çok zaman aldığını ifade etmelerinin bitişik eğik yazının uygulama güçlükleri olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar bitişik eğik yazı konusunda bizim çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir.

Coşkun ve Coşkun (2012), ilköğretim öğrencileri, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerini değerlendirdikleri araştırmalarında bitişik eğik yazı konusunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi durumda olduklarını ancak iki gruptaki öğretmenlerin de bu konuda orta düzeyde başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Coşkun ve Coşkun, öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı öğrencilere kazandırma konusunda yetersiz oldukları ve öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini kapatma konusunda gerekli çabayı da göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bitişik eğik yazıyı kullanma konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin düzeyleri bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir ancak bizim çalışmamızda öğretmenlerin öğrencilere bitişik eğik yazı becerisini kazandırmaları ile ilgili herhangi bir bulguya ulaşılmamıştır çünkü zaten öğretmenler bu beceriyi kullanmayı tercih

etmemektedir. Öğrencilerden bitişik eğik yazı kullanmalarını isteyen tek öğretmen de öğrencilerine bitişik eğik yazı konusunda herhangi bir dönütte bulunmamıştır.

Bitişik eğik yazı konusunda öğretmenleri sorumlu tutmak doğru değildir. Çünkü öğretmenlerin çoğu öğrencilik yıllarında bu beceriyi edinmemiştir ve lisans düzeyinde bile yalnızca bir dönem bu konuda eğitim almışlardır. Öğretmenlerin kendileri dahi bu beceriyi kullanırken zorlanmakta, zaman kaybetmekte, istenilen estetik görünüme ulaşamamaktadır. Bitişik eğik yazı uygulamasında hem yazma hem de okuma hızı düşmekte ve bu da anlamayı etkilemektedir. Bu durumda öğretmenlerden bitişik eğik yazı kullanmalarını ve bu beceriyi öğrencilere kazandırmalarını beklemek yanlış bir tutum olacaktır. Yazma uygulamalarından daha çok verim almak ve yazma becerisini geliştirmek için konu serbestliği gibi bu hususta da öğretmen ve öğrencilere serbestlik tanımak gerekir.

5. 2. 6. Yazma Uygulamalarında Materyal Kullanımına İlişkin Tartışma

Gözlem bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında en sık kullandıkları materyal çalışma kâğıtlarıdır. Sınıf tahtası da çalışma kâğıtlarından sonra öğretmenlerin sıklıkla kullandığı materyaldir. Öğretmenler yazma uygulamalarında materyal kullanımı konusunda iyi durumda değildir. Özellikle sınıfa örnek metin getirme, sözlük ve yazım kılavuzu kullanma, teknolojiden faydalanma konularında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Gözlemlenen 18 öğretmenden yalnızca birinin yazım kılavuzu ve sözlük kullanması, hiçbir öğretmenin yazma çalışması ile ilgili örnek metin kullanmaması, etkileşimli tahtaların 18 öğretmenin yalnızca üçü tarafından kullanılması öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda iyi durumda olmadıklarını doğrulamaktadır.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) ile Yaylı ve Solak (2014) da çalışmalarında öğretmenlerin materyal kullanımı ile ilgili birtakım sonuçlara ulaşmışlardır.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009), Türkçe öğretmenlerinin programla ilgili sorunlarını tespit etmek amacıyla onlarla görüşmeler yapmış ve görüşme formu kullanarak öğretmenlerin görüşlerini kaydetmişlerdir. Görüşme formundan elde ettikleri verilere göre öğretmenler materyal kullanımı konusunda eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Yaylı ve Solak (2014) da yazma etkinlikleri konusunda öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin teknolojiyi ve çeşitli materyalleri kullanmadıklarının gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları da önceki çalışmaların verileri ile örtüşmekte ve çalışmada ulaşılan sonuç, önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir.

5. 2. 7. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Uygulamalarındaki Dönüt ve Düzeltmelerine İlişkin Tartışma

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazılarını değerlendirirken bu yazıların içeriğine yazım ve noktalamadan daha çok önem vermektedir. Bu bulguya öğretmenlerin öğrencilere verdikleri dönütlerden ulaşılmıştır. Öğretmenler yazılı ürünlerin içeriği üzerinde biçim ve

noktalamadan daha çok durmaktadır. Ancak sınıf içi yazma süreci sona erip yazılı metinlerin paylaşılmasına geçildiğinde öğretmen yalnızca dinleyici konumda bulunmakta ve düzeltme-değerlendirmelerini de buna göre yapmaktadır. Öğretmenlerin çoğu yazılı metinleri duydukları kadarıyla değerlendirmekte ve öğrencilerin kâğıtlarını neredeyse hiç görmemektedir. Öğretmenlerin yazılı metinlerin içeriği üzerinde yazım ve noktalamadan daha çok durmasının yalnızca dinleyici konumda bulunmalarından mı yoksa gerçekten içeriği daha çok önemsediklerinden mi kaynaklandığı bilinmemektedir. Ancak her ne sebeple olursa olsun öğretmenlerin içeriğe daha çok odaklanması doğru bir tutumdur.

Öğretmenler genel olarak dönüt ve düzeltmelerini dersin sonunda yazısını paylaşan öğrenciye yapmaktadır. Öğretmenlerin az bir kısmı yazma sürecinde öğrencilerin arasında gezerek onların yazılarına yönelik yorumlarda bulunmuştur. Öğretmenler genellikle yazma sürecinde öğrencilere müdahale etmemeyi tercih etmektedir ancak öğrenciler soru sorduğunda yorum yapmış veya yönlendirmede bulunmuşlardır. Bunun dışında yine öğretmenlerin az bir kısmı da dersin başında veya sonunda öğrencilere yazma kurallarını hatırlatma veya genel değerlendirme yapma gereği görmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere daha etkili dönüt ve düzeltmelerde bulunabilmesi için öğrencilerin yazılı metinlerini görmeleri, incelemeleri gerekmektedir.

Göçer (2011), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme durumları üzerine araştırma yapmıştır. Göçer, yaptığı araştırmanın sonuçlarını paylaşırken “Öğretmenlerin dikkat ettikleri temel ölçütte içerikten çok biçimsel nitelikler öne çıkmaktadır.” demektedir. Bu bulgu bizim çalışmamızın bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışmada biçim-içerik konusunda Göçer’in çalışmasının tam tersi sonuçlar elde edilmiştir.

Göçer’in çalışmasının diğer sonuçları ise bu çalışma ile örtüşmektedir. Göçer, “Öğretmenlerin çoğunun bütünselik ve sürece yayılmış değerlendirme yerine toplu değerlendirme yaptığını, yarıdan fazlasının düzeltme sembollerini kullanmadığını, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde hem zaman hem de uygulama biçimi konusunda sıkıntı içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları da Göçer’in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Gözlemlenen öğretmenlerden hiçbirinin düzeltme sembollerini kullanmaması özellikle dikkat çekicidir.

5. 2. 8. Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlerin Yazma Uygulamalarına İlişkin Tartışma

Türkçe öğretmenliği/Türkçe eğitimi mezunu olmayıp ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler yazma uygulamaları konusunda alan mezunu öğretmenlerden daha yetersiz durumdadır. Gözlem bulgularına göre alan değişikliği yaparak Türkçe öğretmenliğine geçen öğretmenin yazmaya hazırlık, yazma süreci, dönüt-düzeltilme aşamalarında pasif kalması yazma yöntem ve teknikleri ile bu tekniklerin uygulanışı konusunda yeterli bilgiye de sahip olmadığını göstermektedir.

Güfta ve Özçakmak (2013), Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine dair görüşlerini inceledikleri çalışmalarında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yazma etkinliklerine yönelik daha olumlu görüş bildirdiklerini saptamıştır. Bu saptama, bu çalışmada ulaşılan sonucu da destekler niteliktedir.

Daha önce doğrudan alan değişikliği yapan öğretmenlerin yazma uygulamalarını konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu başlık altında tartışmaya açılacak herhangi bir veri bulunmamıştır.

5. 2. 9. Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yazma Uygulamalarına İlişkin Tartışma

Gözlemlenen özel okulda temel dil becerilerinin kazandırılmasından çok sınavlarda daha iyi sonuçlar elde edilmesini amaçlayan müfredatlar uygulanmaktadır. Bu çalışmada bir saatlik gözlemin neredeyse yarısının merkezi sınavlara yönelik soru çözümüne ayrılması bunun en belirgin örneğidir. Gözlemlenen özel okulda yazma uygulaması 15-20 dakikaya sığdırılıp birkaç karalamayla bitirilmesi gereken bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen yazmaya hazırlık yapmamış ve materyal olarak öğrencilere birer çizgisiz kâğıt dağıtarak onlardan istedikleri bir konu hakkında birer deneme yazmalarını istemiştir.

Özel okullarla ilgili gözlem bulgularından biri de bu çalışma kapsamında gözlemlenen öğretmenin edebiyat öğretmenliği mezunu olması ve okulun hem ortaokul hem de lise kısmında derslere giriyor olmasıdır.

Gözlem için görüşmeye gidilen bir başka özel okulda okul yetkilisi “Biz milli eğitim müfredatından biraz farklı ilerliyoruz bu nedenle yazma uygulaması çerçevesinde gözlem yapmanız pek uygun olmaz.” diyerek gözlem için randevu vermemiştir.

Alanyazında özel okullardaki yazma uygulamalarını konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu başlık altında tartışmaya açılacak bir veri bulunmamaktadır.

5. 3. Öneriler

5. 3. 1. Türkçe Öğretmenlerine Öneriler

1. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinin ön koşulu yazmayı sevmeleridir. İnsan sevmediği hiçbir şeyde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenlerin yazmayı öğrencilerin zevk alacağı birer etkinliğe dönüştürmeleri gerekmektedir. Bunu, yazmaya hazırlık aşamasında çeşitli oyunlar oynatarak, farklı yazma materyalleri kullanarak, etkinliği öğrencilerin farklı duyularına hitap edecek içeriklerle zenginleştirerek sağlayabilirler.

2. Yazma becerisinin yalnızca Türkçe derslerinde birer saat yer verilen bir etkinlik olmaktan çıkartılıp genele yayılması gerekmektedir. Bunu yapmada temel sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenler sınıf içi yazma çalışmalarından önce öğrencileri yazma konusu hakkında bilgilendirebilir ve onlardan konu hakkında araştırmalar yapmalarını isteyebilir. Sınıf dışı yazma çalışmalarında öğrencilere özellikle kendi yaşantıları ile ilgili veya

konusunu kendilerinin seçecekleri yazma ödevleri verebilir, öğrencilerden günlük tutmalarını veya günlük olaylarla ilgili yazılı değerlendirmeler yapmalarını istenebilir. Bunun yanı sıra bazı derslerde öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yazdıkları yazıları sınıfla paylaşmalarına fırsat verebilir.

3. Öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilmeleri, zengin içerikte metinler oluşturabilmeleri sözcük dağarcıkları ile doğrudan ilişkilidir. Zengin bir sözcük dağarcığı için de kitap okuma alışkanlığına sahip olmak gerekir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için kitapla tanışma dönemlerinde onların hayal güçlerine hitap edecek, ilgilerini çekecek kitaplarla buluşmaları çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler öncelikle öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına önem vermeli, zevkle okuyacağı kitaplarla buluşmaları için onlara rehberlik etmelidir. Okuma alışkanlığına sahip öğrenciler diğer öğrencilere göre daha az yazma kaygısı yaşamakta, daha yüksek özgüvene sahip olmaktadır.

4. Öğretmenler öğrencilerin yazma konusundaki sıkıntılarını anlamak için yazma eylemine kendileri de bizzat katılmalıdır. Öğrencileri ile birlikte yazı yazan, yazdığı yazıyı öğrencileri ile paylaşan öğretmen hem öğrenci ile duygudaşlık kurabilir hem de öğrencilerinin utangaçlıklarını yenmelerine yardımcı olabilir. Yalnızca “Bu etkinlikte ben de sizinle yazacağım, bakalım kim daha güzel yazacak?” ifadesi bile öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumunu kırmakta ve onları yazmaya güdülemektedir. Yazma eylemine katılan öğretmen ara sıra öğrencilerden küçük yardımlar da isteyerek onlara başarılı olduklarını hissettirebilir.

5. 3. 2. Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı üniversiteler ile işbirliği yaparak Türkçe eğitimi mezunu olmayıp daha sonra alan değişikliği ile Türkçe alanına geçen öğretmenlere yazma yöntem ve teknikleri ve bu tekniklerin uygulanışı konusunda hizmet içi eğitim vermelidir.

2. Bu çalışmanın bulguları Türkçe öğretmenlerinin bazı yazma yöntem ve tekniklerine (eleştirel yazma, özet çıkarma, grup olarak yazma) karşı olumsuz algıya sahip olduklarını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu durumun nedenleri üzerine eğilmeli ve gerekirse ortaokulda kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinde güncellemeye gitmelidir.

5. 3. 3. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmacıların yazma uygulamaları konusunda öğretmenleri merkeze alan başka çalışmalar yapmaları, bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılarak yazma konusunda yaşanan sorunların daha somut olarak görülmesi ve daha sağlıklı bir zeminde ele alınabilmesi konusunda alanyazına katkı sağlayacaktır.

2. Araştırmacılar özel olarak, alan değişikliği yapan öğretmenlerin yazma uygulamalarına/yeterliklerine, diğer dil becerileriyle ilgili uygulamalarına/yeterliklerine, ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamalarına/yeterliklerine vs. yönelik başka araştırmalar yapabilirler.

3. Araştırmacılar özel okullardaki yazma becerisi veya diğer dil becerileri ile ilgili uygulamaları ele alan çalışmalar yapabilirler.



KAYNAKLAR

- [1]Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- [2]Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- [3]Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- [4]Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- [5]Aktas, Ş. (1989). Kompozisyon eğitimi üzerine. *Milli Eğitim* (81), 21-23
- [6]Aktas, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (9. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [7]Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim*, 146, 37-48.
- [8]Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- [9]Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- [10]Alperen, N. (1994). *Okuma yazma öğretimi metotları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- [11]Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 43-75.
- [12]Atay, F. R. (1953). *Niçin Kurtulmamak?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- [13]Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarının uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume: 6/1* p. 693-706.
- [14]Balci, A., Coşkun, E. & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- [15]Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 3/1, 32-42.
- [16]Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [17]Cornaire, C. and Raymond, P. M. (1999). *La Production Écrite*. Paris: Clé International.
- [18]Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Birinci Baskı) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [19]Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *GEFAD/GUJGEF* 32(3), 761-776.
- [20]Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 49-90). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [21]Coşkun, E. (2013). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [22]Covey, S. R. (2006). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı* (29. Baskı) (Osman & Filiz Nayır Denizteki, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- [23]Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 727-743.
- [24]Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- [25]Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 4-9.
- [26]Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- [27]Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi (7. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- [28]Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [29]Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR-XIII/2003-Bahar*.
- [30]Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013

- [31]Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 10 s. 1-11.
- [32]Ergin, M. (1964). Türkçe ve dil bilgisi öğretimi. *Türk Kültürü* (18), 76-78
- [33]Göçer, A. (2007). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- [34]Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- The Journal Of International Social Research*, 3 (12), 178-195.
- [35]Göçer, A. (2011), Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97).
- [36]Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24) 1-14.
- [37]Göçer, A. (2016). *Yazma Uğraşı -Yazma Eğitimi-*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [38]Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- [39]Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1135-1173.
- [40]Güfta, H. & Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(21), 125-144
- [41]Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- [42]Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- [43]Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 224-228.
- [44]Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [45]Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29.
- [46]Güzel, A. (1987). Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programları. *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü- Bugünü-Geleceği Sempozyumu* tebliğler. 8-11 Haziran. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- [47]İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 155, 104-117.
- [48]Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- [49]Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- [50]Kaplan, M. (1972). Kompozisyon. *Hisar* (101), 9.
- [51]Karaalioglu, S. K. (1987). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanat*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- [52]Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama ve Ölçme Değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (İkinci Baskı) içinde (s. 265-301). Ankara: Pegem Akademi.
- [53]Karadüz, A. ve Çarkıt, C. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.
- [54]Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- [55]Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.
- [56]Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri. Murat Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [57]Kavcar, C. (1986). *Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- [58]Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [59]Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- [60]Martinez, P. (1998). *La Didactique des Langues Étrangères*. Presses Universitaires de France, Paris.
- [61]McCallum, A., William, S. And Tina, T. (1998). *Language Arts Today*. New York: McGraw-Hill.
- [62]MEB. (1981). *Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı*. Tebliğler Dergisi, 2098. 12.12.2017 tarihinde <http://tebliğler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/45-1981> adresinden erişildi.
- [63]MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- [64]MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [65]MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- [66]MEB. (2018). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 12.12.2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden erişildi.
- [67]Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz- Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları-*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [68]Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- [69]Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- [70]Özbay, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- [71]Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [72]Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- [73]Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- [74]Özbay, M. (2013). *Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırma ve İncelemeler*. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- [75]Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- [76]Özbay, M., Büyükikiz, K. K. & Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- [77]Özbay, M. ve Memiş, M. R. (2015). Beyin araştırmalarına dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-34.
- [78]Özdemir, E. (1967). *Örnekli ve Uygulamalı Yazma Tekniği*. Ankara: Üçler Yayınevi.
- [79]Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [80]Özdemir, E. & Binyazar, A. (1979). *Yazma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- [81]Özdemir, E. & Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- [82]Özdemir, E. (1991). Yazma Öğretimi. Bekir Özer (Ed.). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* içinde. Eskişehir: AÜ Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- [83]Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [84]Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [85]Rao, Z. (2007). Training in Brainstorming and Developing Writing Skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.
- [86]Robbins, A. (1993). *Sınırsız Güç* (M, Değirmenci, Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- [87]Sara, Ö. F. (1988). Askeri ortaöğretim okullarında Türkçe öğretimi. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. 1-3 Ekim 1986. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- [88]Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- [89]Smith, C. B. (1999). *Improving your child's writing skills*. Bloomington: Family Learning Association. 11.07.2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427322.pdf> adresinden erişildi.
- [90]Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [91]Susar Kırmızı, F. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 2009, 25. Sayı*
- [92]Şahbaz, N. K. & Duran, G. (2011). The efficiency of cluster method in improving the creative writing skill of 6th grade students of primary school. *Educational Research and Reviews* vol. 6(11), pp. 702-709. <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/F8008D56864> adresinden 05.02.2018 tarihinde erişildi.
- [93]Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences, 10(2)*, 356-378.
- [94]Şengül, M. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme-değerlendirme yeterlikleri. *International Journal of Language Academy, 2(4)*, 348-374.
- [95]Tanpınar, A. H. (1982). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- [96]Tansel, F. A. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- [97]TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [98]Tekin, H. (1978). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- [99]Tekşan, K. (2010). Kültür aktarımında yazılı anlatımın rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 595-619.
- [100]Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *TÜBAR-XIII-/ 2003-Bahar*.
- [101]Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3)*, 49-61.
- [102]Temizkan, M. (2010). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR-XXVII-, 2010, Bahar*, 631-643.
- [103]Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitiminde yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4)*, 1-25.
- [104]Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 8/13*, 1595-1606.
- [105]Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 679-690.
- [106]Toth, M. D., Nancy, N. R. And Betty, G. G. (1990). *World of Language*. New Jersey: Silver Burdett and Ginn.
- [107]Tural, S. (1979). Yazmak sanatı. *Milli Eğitim ve Kültür (3)*, 77-83.
- [108]Tural, S. (1984). *Ana dili öğretimi*. Milli Eğitim Sempozyumu. İstanbul.
- [109]Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1)*.
- [110]Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(2)*, 461-472.
- [111]Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- [112]Ünal, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [113]Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- [114]Walker, B.; Shippen, M. E.; Alberto, P.; Houchins, D. E.; Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 20(3)*, 175-183.

- [115]Yalçın, G. Ü. (1999). *Beyin dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Teknolojisi, Dil Eğitimi ve Mesleki Teknik Eğitim, Eskişehir.
- [116]Yalçın, S. D. (1998). *Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: Yaratıcı yazarlık*. Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler. AÜ TÖMER, Gaziantep Şubesi Yayını. 145-152.
- [117]Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/EducationalSciences: TheoryandPractice* 9(1), 329-359.
- [118]Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (2003). *Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Tanıtım.
- [119]Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [120]Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *International Periodical For The Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 9/6, 1139-1151.
- [121]Yıldız, C.,& vd. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uyulamaya Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [122]Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-604.01-E.13046428
Konu : Serkan BİLGİN'nin
Araştırma İzin Onayı

18.11.2016

VALİLİK MAKAMINA

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi ve Altınözlü Çetenli Ortaokulunda Öğretmen olarak görev yapan Serkan BİLGİN "Türkçe Öğretmenlerinin (6-8 Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı (2005)'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri" başlıklı tez çalışmasını, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Hatay'da bulunan Resmi ve Özel Ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin Hatay'da bulunan Resmi ve Özel Ortaokullarda okul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18.11.2016

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EK-2: ANKET FORMU

Aşağıdaki anket, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlanmakta olan "Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında oluşturulmuştur. Anket sorularının amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Serkan BİLGİN
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kaç yıllık öğretmensiniz?	<input type="checkbox"/> 1-5 yıllık	<input type="checkbox"/> 5-10 yıllık	<input type="checkbox"/> 10 yıldan fazla
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
Mezun olduğunuz üniversite			
Mezun olduğunuz bölüm			
Görev yaptığınız bölgenin özelliği	<input type="checkbox"/> Şehir merkezi	<input type="checkbox"/> Kırsal kesim	

A- Öğretmenler açısından

En sık kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
En az kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
Uygulamakta en fazla zorluk çektiğiniz yazma yöntem ve tekniği hangisidir?	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
Gereksiz gördüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Yazma öğrenme alanı kazanımlarını kazanma bakımından en etkili olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma

Öğretmen değerlendirmesine en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Eğitimin ekonomiklik ilkesi (zaman-verim) bakımından uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Olaya dayalı metin oluşturmaya uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Düşünceye dayalı metin oluşturmaya uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Ders kitaplarındaki metinlerle uyumluluk bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Kaynaklara (örnek metinlere) ulaşma bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	
Etkinlik bulma/üretme bakımından en uygun olduğunu düşündüğünüz yazma yöntem ve teknikleri hangileridir?	<input type="checkbox"/> Not Alma	<input type="checkbox"/> Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	<input type="checkbox"/> Özet Çıkarma	<input type="checkbox"/> Yaratıcı Yazma
	<input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma	<input type="checkbox"/> Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Serbest Yazma	<input type="checkbox"/> Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma
	<input type="checkbox"/> Kontrollü Yazma	<input type="checkbox"/> Duyulardan Hareketle Yazma
	<input type="checkbox"/> Gündümlü Yazma	<input type="checkbox"/> Grup Olarak Yazma
	<input type="checkbox"/> Metin Tamamlama	<input type="checkbox"/> Eleştirel Yazma
	<input type="checkbox"/> Tahminde Bulunma	

EK-3: GÖZLEM FORMU

GÖZLEM FORMU			
GÖZLEM TARİHİ	SINIF DÜZEYİ	SINIF MEVCUDU	DERS SÜRESİ
OKUL ADI		ÖĞRETMEN ADI	
KULLANILAN YÖNTEM TEKNİK			
ARAÇ VE GEREÇLER			
YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARI			
DERS İŞLEME SÜRECİ			
YORUMLAR			

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Serkan BİLGİN

Doğum Tarihi: 17 Haziran 1990

E-mail : bilginus@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Giresun Üniversitesi	2008-2009
	Türkçe Öğretmenliği	Mustafa Kemal Üniversitesi	2009-2010 2010-2011(Güz Yarıyılı)
	Türkçe Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2010-2011 (Bahar Yarıyılı)
	Türkçe Öğretmenliği	Mustafa Kemal Üniversitesi	2011-2012
Yüksek Lisans			

Görevler

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Öğretmeni	Avsuyu Atatürk Ortaokulu/Antakya/Hatay	2012-2013
Türkçe Öğretmeni	Çetenli Ortaokulu/Altınözü/Hatay	2013- halen