

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNİN  
YAZMA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Murat Akdağ**

**DOKTORA TEZİ  
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ARALIK, 2019**



**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNİN  
YAZMA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Murat Akdağ**

**DOKTORA TEZİ**

**SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ARALIK, 2019**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Murat

Soyadı : Akdağ

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yazma Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluation of Elementary School Fourth Grade Turkish Course in Terms of Teaching Writing

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Murat Akdağ:.....

İmza :.....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Murat Akdağ tarafından hazırlanan “İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yazma Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Seyit ATEŞ  
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA  
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY  
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Yasin GÖKBULUT  
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ....

Tez Savunma Tarihi: 29/11/2019

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



*Aileme*

## TEŞEKKÜR

Tez danışmanlığından öte, tüm öğrencilerine sabır ve merhametle yaklaşp bizleri aileden hissettiren ve akademik gelişimimize önemli katkıları olan, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım tüm hayatım boyunca yardımlarından dolayı anımsayacağım kıymetli hocam Doç. Dr. Seyit Ateş'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın gerçekleştirilmesinde büyük emekleri olan ve sürecin her aşamasında bilgi ve görüşlerini paylaşan, akademik gelişimime önemli katkıları olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Doç. Dr. Mustafa Yıldız'a, Doç. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya'ya, Dr. Öğretim Üyesi Yasin Gökbulut'a, Doç. Dr. Mustafa Ulusoy'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tezime olan katkılarından dolayı dostlarım; Doç. Dr. Fatih Yazıcıya, Dr. Öğretim Üyesi Sertan Talas'a, Dr. Öğretim Üyesi Fatih Alkan'a, Dr. Öğretim Üyesi Hakan Örtlen'e, Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Erdem'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin hazırlanmasında ve akademik hayatım boyunca tüm çalışmalarımı yaparken zamanlarından çaldığım, kayıtsız şartsız bana destek olan ve yaşama enerjisi veren hayat arkadaşım Gözde Akdağ'a ve oğlum Algan Mert Akdağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Murat AKDAĞ

Aralık, 2019



# İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNİN YAZMA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Doktora Tezi**

**Murat Akdağ**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**Aralık, 2019**

**ÖZ**

Bu çalışmada genel olarak öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları ve düşünceleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü sınıf düzeyinde yazma becerisine yönelik kazanımlar sebebi ile bu araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yazma öğretimine ayırdıkları zaman ve bu zamanı ne tür yazma çalışmaları için kullandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıfı okutan biri pilot uygulamada dördü asıl uygulamada yer almak üzere beş sınıf öğretmeni ve 82 pilot uygulamada, 141 asıl uygulama sınıflarında yer almak üzere toplam 223 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı olan öğretmenlerin tamamı Tokat il merkezindeki devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş ve durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu araştırma kapsamında veri toplama sürecinde, sınıf gözlemleri için gözlem formu, katılımcılarla yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerden yazı örnekleri toplamak için metin yazma formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve ilişkili örneklem için *t* testi kullanılmıştır. Araştırmanın genel sonucu; öğretim sürecinde

öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yazma çalışmalarına ve uygulamalarına nitelik ve nicelik olarak yeteri kadar yer vermediğidir. Bu bağlamda araştırma problemleri temelinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Araştırmada; öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim süresince yazma çalışmaları yaptırırken yazma süreci basamaklarını uygulamadıkları ve yazmaya yeteri kadar zaman ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde en çok cümle, kelime ve kelime grubu düzeyinde sonrasında da paragraf ve metin düzeyinde yazma çalışmaları yapıldığı; bu çalışmalarında büyük bir kısmının ders kitabı etkinliği kapsamında yapıldığı araştırmanın bir başka sonucudur. Ayrıca sınıflarda paragraf ve metin düzeyinde bilgi verici metin, biyografi, not alma, dikte, özet çıkarma ve bakarak yazma çalışmalarının yaptırıldığı ancak paragraf düzeyinde yazılması beklenen çalışmaların cümle düzeyinde kaldığı, metin düzeyinde yazılması beklenen çalışmaların da ya cümle ya da paragraf düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinde yazma çalışmaları öğretmen yönergeleri ile başlamakta, sürece dayalı yazma aşamaları takip edilmeksizin öğretmen tarafından yazma anında biçimsel boyutta verilen geribildirim ve düzeltmelerle devam etmekte, yazılanların okunmasıyla sonlandırılmaktadır. Süreç boyunca öğretmenler, çoğunlukla yönerge veren ve değerlendirme yapan bir rol sergilemektedirler. Değerlendirme çalışmaları süreç temelli değil ürün odaklıdır. Sınıflardaki yazma çalışmaları büyük ölçüde ders kitapları ekseninde yürütülmekte, öğretmenler tarafından özgün ya da farklı yazma çalışmalarına yer verilmemektedir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazılarında içerik ve metin öğeleri bazında bir değişim gözlenmezken öğrenci yazılarının yazım ve noktalama açısından geliştiği görülmüştür. Biçimsel boyutun ağırlık merkezini oluşturduğu yazma çalışmaları bu yönde bir gelişime neden olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yazma, yazma becerisi, yazma öğretimi, Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci, sınıf içi gözlem

Sayfa Adedi : 195

Danışman : Doç. Dr. Seyit ATEŞ

**EVALUATION OF ELEMENTARY SCHOOL FOURTH GRADE  
TURKISH COURSE IN TERMS OF TEACHING WRITING**

**(Ph.D. Thesis)**

**Murat Akdağ**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**December, 2019**

**ABSTRACT**

In this study, it is emphasized that the practices and thoughts of the teachers about improving the writing skills of the students during the learning-teaching process of Turkish course. Also, in terms of the gains in writing skills at the fourth grade level, it is aimed to determine the time that the teachers devote to writing skill in the fourth-grade Turkish course learning-teaching process and what kind of writing activities they use during this time. The study group of the research consists of five classroom teachers teaching fourth-grade in the 2018-2019 academic year, one in pilot practice and four in the main practice, and 223 fourth-grade students in 82 pilot practices, 141 of which are in the main practice classes. All the teachers participating in this study work in public schools in the city center of tokat province. The teachers who participated in the study were chosen through the criterion sampling method among the purposeful sampling methods. The research was carried out through a qualitative approach, and the case study design was adopted for this study. Within the scope of this study, observation form for classroom observations, semi-structured interview form for the interviews with participants and text writing forms to collect writing samples from the students were used during the data collection process. In the analysis of the data, t-test was used for descriptive analysis and related samples. The general result of the research is that the teachers did not give enough space in terms of quality and quantity to the writing studies and practices that will improve the writing skills of the students. In this context, the results reached on the basis of research problems can be stated as follows: in the study, it was concluded that the teachers did not apply the steps of writing process and did not devote enough time to writing activities while they were doing the writing studies during the Turkish course. It is another result of the research that writing activities were done mostly at the sentence, word and word group level and then at

paragraph and text level during the teaching process and that most of these studies were conducted within the scope of the textbook activity. In addition, it was concluded that informative text, biography, note-taking, dictation, summarizing and writing by looking were done at the paragraph and text level in the classrooms, but the studies expected to be written at the paragraph level remained at the sentence level, and the studies expected to be written at the text level remained at the sentence or paragraph level. In Turkish classes, the writing activities begin with teacher instructions, and continue with formal feedback and corrections given by the teacher at the time of writing without following the process-based writing stages, and are finally terminated by reading the written text. Throughout the process, the teachers often perform in giving instructions and evaluating. The evaluation of the studies are product-based rather than process-based. Writing activities in classrooms are carried out largely on the basis of textbooks, and original or different writing activities are not included in the courses by the teachers. Whereas there was no change in the content and text elements of the students who were studying in the classrooms where the observations were made, it was observed that the writing of the students improved in terms of spelling and punctuation. The writing studies where the formal dimension forms the center has led to an improvement in this direction.

Key Words : Writing, writing skills, teaching writing, Turkish course learning and teaching process, classroom observation

Number of Pages : 195

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Seyit ATEŞ

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	6
Problem Cümlesi.....	7
Alt Problemler .....	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Araştırmanın Varsayımları.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar .....	10
BÖLÜM II .....	11
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	11
Uluslararası Alanyazında Yer Alan Çalışmalar .....	11
Ulusal Alanyazında Yer Alan Çalışmalar.....	13
BÖLÜM III.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
Yazma Modelleri .....	16
<i>Ürün Odaklı Yazma Modelleri.....</i>	<i>17</i>
<i>Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı .....</i>	<i>18</i>
Yazma Öğretim Süreci ve Öğretmenlerin Etkililiği .....	22
Yazma Öğretimi Strateji, Yöntem ve Teknikleri.....	25
Not Alma .....	26

Özet Çıkarma .....	27
Boşluk Doldurma .....	28
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma .....	28
Serbest Yazma .....	29
Kontrollü Yazma .....	30
Güdümlü Yazma .....	31
Dikte Yöntemi.....	31
Grup Olarak Yazma .....	32
Metin Tamamlama.....	32
Tahminde Bulunma .....	33
Bir Metni Kendi Sözcükleri ile Yeniden Oluşturma.....	33
Bir Metinden Hareketle Yeniden Oluşturma .....	33
Duyulardan Hareketle Yazma .....	33
Tümevarım ve Tümdengelim .....	34
Eleştirel Yazma.....	34
Yaratıcı Yazma.....	35
Yazılı Anlatım Biçimleri.....	35
Betimleyici Anlatım.....	36
Öyküleyici Anlatım .....	36
Açıklayıcı Anlatım.....	37
Tartışmacı Anlatım .....	37
Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi.....	38
Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Öğretimi .....	40
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>43</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>43</b>
Araştırmanın Yöntemi.....	43
Katılımcılar.....	43
Veri Toplama Süreci.....	48
Veri Toplama Teknikleri.....	49
Veri Toplama Araçları .....	51
Gözlem Formları .....	52
<i>Yazma Eğitimi Süreci Gözlem Formu.....</i>	<i>52</i>
Öğretmen Görüşme Formu .....	65

Metin Yazma Formları .....	65
Metin Değerlendirme Formları .....	66
<i>Hikâye Edici Metin Değerlendirme Formu ve Bilgi Verici Metin Değerlendirme Formu</i> .....	66
Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	70
BÖLÜM V.....	75
BULGULAR VE YORUM.....	75
Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yazma Çalışmalarına Ne Kadar Zaman Ayrılmaktadır?.....	75
Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kelime, Cümle, Paragraf ve Metin Düzeyinde Nasıl Çalışmalar Yapılmaktadır?.....	84
Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Paragraf ve Metin Düzeyinde Ne Tür Yazma Çalışmaları Yapılmaktadır? .....	87
Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yazma Çalışmaları Nasıl Yapılandırılmaktadır?.....	90
Yazma Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir? .....	97
Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yazma Çalışmalarının Değerlendirilme Süreci Nasıldır? .....	99
Öğretmenlerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları Örtüşmekte Midir?.....	103
Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri yıl boyunca nasıl bir gelişim göstermiştir? .....	112
BÖLÜM VI.....	131
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	131
Sonuç ve Tartışma.....	131
Öneriler .....	142
KAYNAKLAR .....	145
EKLER.....	163
Ek 1: Türkçe Dersi Gözlem Formu (TASLAK).....	164
Ek 2: Türkçe Dersi Gözlem Formu .....	165
EK 3. Öğretmen Görüşme Formu .....	166
Ek 4. Hikâye Metni .....	168
Ek 5. Bilgi Verici Metin .....	170
Ek 6. Hikâye Puanlama Anahtarı.....	172
Ek 7. Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı .....	173
Ek 8. Kitap Etkinliği Değerlendirme Örneği .....	174
Ek 9. İzin Yazısı.....	175

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara ve Fiziki Ortamlara İlişkin Betimsel Özellikler .....	45
Tablo 2. Gözlemler Süresince Türkçe Derslerinde Öğretimini Gerçekleştirdiği Temalar ve Öğretim Süreleri .....	48
Tablo 3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi Süreci .....	51
Tablo 4. Gözlem Kategori ve Kodları .....	55
Tablo 5. Yazmaya İlgili Uygulamalar - Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar .....	57
Tablo 6. Yazmayla İlgili Uygulamalar - Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık .....	58
Tablo 7. Yazmayla İlgili Uygulamalar- Yazma Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık .....	59
Tablo 8. Yazmayla İlgili Uygulamalar - Yazma Sonrası Sürece İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık .....	60
Tablo 9. Etkinlik Yazmaya İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar .....	60
Tablo 10. Yazmayla İlgili Uygulamalar - Ödevlendirmeye İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık .....	61
Tablo 11. Yazma Dışı Uygulamalara İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar .....	62
Tablo 12. Eş Gözlemci Adaylarının Kodlama Sonuçları .....	63
Tablo 13. Gözlemciler Arası Uyum Oranları .....	64
Tablo 14. Yazma Süreci Değerlendirmesinin Gözlemciler Arası Uyum Yüzdesi .....	73
Tablo 15. Katılımcıların Yazma Faaliyetlerinin ve Öğretim Dışı Faaliyetlerin Öğretim Zamanına Göre Dağılımı .....	75



Tablo 16. Katılımcıların Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine İlişkin Uygulamaların Öğretim Zamanına Göre Dağılımı .....	77
Tablo 17. Katılımcıların Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı .....	78
Tablo 18. Katılımcıların Yazma Süreci Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı .....	80
Tablo 19. Katılımcıların Yazma Sonrası Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı .....	81
Tablo 20. Katılımcıların Ders Kitabı Etkinlik Yazma Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı .....	83
Tablo 21. Katılımcıların Türkçe Dersi ile İlgili Ödev Uygulamalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı.....	83
Tablo 22. Temalar Bazında Yazma Gerektiren Etkinlikler.....	85
Tablo 23. Türkçe Derslerinde Kelime, Cümle, Paragraf ve Metin Düzeyinde Yapılan Çalışmalar.....	86
Tablo 24. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yapılan yazma çalışmaları.....	87
Tablo 25. Katılımcılar Bazında Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisi Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Puanları t testi Sonuçları.....	113
Tablo 26. Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Kahraman Alt Maddesinin Gelişimi.....	115
Tablo 27. Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Yer Alt Maddesinin Gelişimi.....	115
Tablo 28. Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Zaman Alt Maddesinin Gelişimi.....	115
Tablo 29. Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Olay Örgüsü Alt Maddesinin Gelişimi .....	116
Tablo 30. Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Ana Fikir Belirleme Alt Maddesinin Gelişimi .....	116
Tablo 31. Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Anlatım ve Dil Alt Maddesinin Gelişimi .....	116

Tablo 32. <i>Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerileri Yazım ve Noktalama Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	117
Tablo 33. <i>Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Başlık Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	118
Tablo 34. <i>Okul Bazında Öğrencilerin Bilgi Verici Metin Yazma Becerisi Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Puanları t Testi Sonuçları</i> .....	119
Tablo 35. <i>Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri İçerik Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	120
Tablo 36. <i>Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Anlatım ve Dil Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	121
Tablo 37. <i>Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Yapı Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	121
Tablo 38. <i>Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Başlık Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	121
Tablo 39. <i>Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Yazım ve Noktalama Alt Maddesinin Gelişimi</i> .....	122
Tablo 40. <i>Türkçe Ders Kitabında Yazma Gerektiren Etkinlikler</i> .....	124

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Hikâye edici metin örneği .....	68
<i>Şekil 2.</i> Bilgi verici metin örneği .....	69
<i>Şekil 3.</i> Yazma çalışmalarının yapılandırılma süreci .....	95
<i>Şekil 4.</i> Öğretmen Modelleri .....	97
<i>Şekil 5.</i> Ders Kitabı Örneği-I .....	126
<i>Şekil 6.</i> Ders Kitabı Örneği-II .....	128

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu yazma öğretimidir. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecindeki yazma öğretimine yönelik uygulamaları incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma öğretiminde yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, düzenleme, yayımlama ve paylaşım basamaklarına yer verme durumları; yazma öğretiminde kullandıkları veya öğretimini yaptıkları stratejiler, anlatım tarzları, yazma ve yazılı ürünlerin değerlendirilme süreci belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine ve alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Öğretimin her basamağında kazandırılmaya çalışılan yazma becerisinin alanyazında birçok tanımı vardır. Yazma becerisi ile ilgili; karmaşık, iç içe geçmiş birçok beceri gerektiren bir dil becerisi (Espin, Weissenburger & Benson, 2004); yazmaya dair beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilerek amaca uygun şekilde kâğıda dökülmesi (Güneş, 2007), konuşma gibi gördüklerimizi, düşündüklerimizi yazı ile anlatmak (Akyol, 2012), bireyin kendisini amacına uygun alfabetik sembollerle ifade etmesi (Tekşan, 2013), konuşma gibi

başkaları ile iletişim kurma ve kendimizi tanıtmamızın bir yolu olduğu (Gündüz & Şimşek, 2011) gibi tanımlar yapılmaktadır. Tanımlar incelendiğinde yazmanın birçok zihinsel beceri ve diğer dil becerileriyle ilişkili, bir ifade ve iletişim aracı olduğu anlaşılmaktadır.

Yazmanın diğer becerilerle ilişkili olması doğal olarak onları etkilemesine ve onlardan etkilenmesine neden olmaktadır. İnsanın, yazılı bir ürünü ortaya çıkarması için okuyarak, dinleyerek, gözlemleyerek veri toplanması ve bu durumu yazıya dökerken de konuşma becerisinin gerektirdiği süreçleri kullanması gerekir. Yazma işlemi sırasında birey zihnindeki bilgileri incelemeli, gözden geçirmeli, sorgulamalı, ilişkilendirmeli ve kontrol etmelidir. Bu gereklilikler yani yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olmalıdır (Güneş, 2007). İnsan yazma faaliyetine girdiğinde araştırmaya, eksilerini tamamlamaya ve bilgi edinmeye çalışır. Böylece yazma faaliyetinin bilgi edinme, düşünme gibi faaliyetlerle insan zihnini geliştirebileceği düşünülmektedir (Özbay, 2000). Bireyin edindiği bilgileri düşünce akışına uygun, doğru bir sıraya koyma ve doğru cümlelerle aktarma faaliyeti olan yazmanın, zihinsel beceriler ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007).

Zihinsel becerilerin düzenlenmesinde ve diğer dil becerilerinin gelişmesinde etkinli olan yazma becerisi yaşam boyu kullanılacak önemli bir beceridir. Bu sebeplerden dolayı ilkökul birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2017). İlkokulda temelleri atılan yazma becerisinin, ortaöğretimde geliştirilmesi ve lisans düzeyinde uzmanlaşma aşamasına getirilmesi için eğitimin her düzeyinde yazma eğitime gerekli önem verilmelidir (Akyol, 2005; Tekşan, 2013). Bu sebeple en temel yazma eğitiminin verildiği ilkökul döneminde verilen yazma eğitiminin önemi oldukça büyüktür.

Yazma becerisinin akademik başarı, iletişim ve birikimlerin (yaşantıların, deneysel sonuçların) aktarımı gibi beceriler açısından hayati önemi, araştırmacıları bu alanda birçok çalışma yapmaya sevk etmiştir (Ateş, 2017). Yazma alanında yapılan çalışmaların artması ise bu alandaki birikimin bütün olarak değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmuş; bu ihtiyaçtan hareketle betimsel analizler ya da meta analiz yoluyla yazma çalışmalarının

değerlendirildiği yeni araştırmalar yapılmıştır (Coşkun, Balcı & Özçakmak, 2013; Elbir & Yıldız, 2012; Goldberg, Russell & Cook, 2003; Göksu, 2016; Graham & Perin, 2007; Graham, McKeown, Kiuhara & Harris, 2012; Sidekli ve Uysal, 2017; Uyar, 2016).

Yazma alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmaların yazma strateji ve yöntemlerinin etkililiği (Ak, 2011; Bağcı Ayrancı, 2013; Cavkaytar, 2009; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Karsak, 2014; Manay, 2017; Özkara, 2007; Topkuzkanamış, 2014; Yalar, 2010); ders kitapları ve etkili materyaller (Keleş, 2011; Özçakmak, 2011; Yıldız, 2015); yazma öğretiminde karşılaşılan problemler (Bektaş, 2013; Erdoğan, Gülay & Uzuner, 2017; Vidin, 2013), yazma öğretiminde öğretmen boyutu (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2014; Taşkaya & Yetkin, 2015), demografik değişkenlerin yazma ile olan ilişkisi (Ahioğlu, 2008; şerefli, 2014); ilkokuma yazmanın öğrencilere nasıl kazandırıldığı (Aydın, 2007; Bay, 2010; Duran, 2009; Güneş, Taç & Uysal, 2014) ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi (Engin & Uygun, 2011; Kazancı, 2007) gibi konulara odaklandığı görölmektedir. Yapılan araştırmalar sayesinde yazma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş ve yazma becerisinin kazandırılmasında etkili olan yöntemler belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmalarda en fazla katılımcı olarak öğretmenlerin dâhil edildiği, veri toplama aracı olarak görüşme ve anketlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahsedilen çalışmalar da yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Strateji seçimi, bir öğretimin yapılabilmesi ve bir becerinin kazandırılabilmesinde hayati önem taşımaktadır. Çünkü strateji, yöntem ve teknikler uzun çalışmalar sonucunda konu ile ilgili en ideal olan şekli alır (Güneş, 2007). Öğretmenlerin öğretim sürecinde planlı ilerlemesini sağlar. Bu bağlamda etkili stratejilerin belirlendiği çalışmalar, yazma alanında araştırmacı ve öğretmenlere yol gösterici niteliktedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde etkililiği araştırılan bir diğer unsur ise yazma becerisinin öğretiminde kullanılan materyallerdir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde doğru materyal kullanımı öğrenciler üzerinde oluşturacağı uyarıcı etkisi ile dikkat çekici olacaktır. Dikkat çekiciliği sayesinde ise öğrenmelerin kalıcılığını sağlaması açısından önemlidir (Göçer, 2014). Yapılan araştırmalar sayesinde birçok materyal içinden etkili materyaller belirlenerek alanyazına katkı sağlanmıştır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde en önemli unsurlardan bir tanesi ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili sorunlarını veya sorun gördükleri durumları araştıran çalışmalara da alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışmalar ışığında öğretmenlerin yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik çözümleri gibi öğretim süreci içinde görülen durumlarda açığa çıkarılmıştır.

Görüldüğü üzere yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik alanyazında benzer birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Araştırmalar, öğretmenlere yazma öğretiminde etkili strateji ve yöntem seçimi, etkili materyaller gibi öğretim unsurlarını seçmede kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi gibi sürece yol gösterici niteliktedir. Bu bağlamda araştırmaların sonuçları öğretim ortamlarına yansıtıldığında öğrencilerin daha nitelikli yazma becerileri kazanacakları muhtemel görülmektedir. Ancak alanyazında rastlanan çalışmaların yazmanın kazanım boyutuna yönelik izleme çalışmaları olduğu görülmektedir. Alanyazında yazma becerisinin kazanım boyutunu inceleyen ve yöntem olarak gözlemi kullanan Aydın (2007), Bay (2010), Duran (2009) ve Güneş, Uysal ve Taç (2016) çalışmalarına rastlanılmıştır.

Bu açıdan uluslararası alanyazın incelendiğinde; kendi ülkelerinde ulusal ölçekte yazma çalışmaları yapan Cutler ve Graham (2008) ile Gilbert ve Graham (2010), araştırmalar sonucu belirlenen etkili yöntem ve tekniklerin eğitim öğretim sürecindeki yazma uygulamalarına yansımaları tespit etmek için sınıf içi gözlem tekniklerini uygulayan araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Puranik, Al Otaiba, Sidler ve Greulich (2013), yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların tamamına yakınında verilerin anket, görüşme ve ölçeklerle toplandığını; bu durumun ise öğretim yapılan sınıflardaki

etkinlikleri tam olarak yansıtamadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda ulusal alanyazında yazmanın içerik açısından gelişimini inceleyen sadece bir çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışma Ateş (2017), tarafından gerçekleştirilen ve sınıflarda yapılan yazma çalışmalarını öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı olarak betimlemeyi amaçlayan çalışmadır. Öğretmen adayları ilk önce araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formları ile sınıf içinde yapılan yazma çalışmalarını gözlemlemiştir. Daha sonra gözlem yapan öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, gözlem formlarındaki betimlemeleri de yazma çalışmalarının tespitinde kullanılmıştır. Görüldüğü üzere, ulusal alanyazında bulunan gözleme dayalı çalışmalarda sadece Ateş (2017), çalışmasında yazma becerisinin öğretimi incelemiştir. Diğer çalışmalar ise yazmanın ilk harf öğretimi, kazanımı gibi özel durumları ele alınmıştır.

Yazma becerisi öğretim sürecinin izlenmesine yönelik uluslararası alanyazına incelendiğinde ise Bowman (2015), Fischer (2002), Olson (2017), Gadd ve Parr (2017)'in çalışmaları göze çarpmaktadır.

Uluslararası alanyazında rastlanan ve çalışma kapsamında gözlem gerçekleştirilen araştırmalardan biri Fisher (2002) tarafından öğretmen ve öğrencileri gözlemleyerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin, yazma sürecinde öğrencilere verdiği desteği incelediği araştırmasında, öğrencilerin yazabileceklerine olan inançlarının ve motivasyonlarının yazma becerilerini olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Bowman (2015), araştırmasında yazma sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisine olan etkisini araştırmıştır. Bowman, yazma strateji ve basamaklarını tespit etmek için gözlemlerden faydalanmıştır. Araştırmacı, teknoloji kullanımını, öğretim yaklaşımı ve veli desteğinin, öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımına ve yazma becerilerine olumlu katkılar sağladığını tespit etmiştir.

Olson (2017), araştırmasında öğrencilerin kendilerini bir yazar olarak nasıl gördüklerini ve yazıları hakkındaki algılarını belirlemeye yönelik gözlem ve görüşmeler yapmıştır. Araştırmada 27 öğrenci yer almıştır. Araştırmacı, öğrencileri yazı yazarken gözlemlemiştir.



ve öğrencilerin yazılarını hazırlık yapmadan hızlıca yazdıklarını ve yazma faaliyeti sonunda yazılarını tekrar gözden geçirmediğini gözlemlemiştir. Ayrıca yapılan mülakatlar ile öğrencilerin yazarlıkları ve yazıları hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Gadd ve Parr (2017), öğretmenlerin yazma konusundaki uygulamalarını ölçek, görüşme ve gözlem aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin yazma öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak materyal geliştirme ve süre konusunda süreçte eksiklikleri olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarında öğretmen desteği, öğrencilerin yazabileceklerine olan inançları, yazma motivasyonu, kendi yazarlıklarına inançları gibi durumları incelemiştir. Bowman (2015) ve Gadd ve Parr (2017) ise araştırmalarında yazmanın öğretmen boyutunu ele almışlardır. Araştırmalarında öğretmenlerin yazma öğretim becerileri ve yazma uygulamalarını araştırmışlardır.

Ulusal ve uluslararası incelenen çalışmalardan farklı olarak Ateş (2017) araştırmasında sınıf içindeki yazma sürecini öğretmen adaylarının gözünden değerlendirmiştir. İncelenen araştırmaların konu alanlarına bakıldığında bu çalışma haricinde, yazma üzerine yapılmış araştırma sonuçlarının veya geliştirilen yöntem ve tekniklerin sınıfa nasıl yansıdığını gözlemleyen bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda konuyla ilgili daha uzun süreli ve daha sistematik araştırmaların yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretim sürecinde yapılan yazma çalışmaları nicelik ve nitelik yönüyle ele alınması hedeflenmiştir. Diğer bir ifade ile sınıflarda yazma öğretimi adına neler yapıldığının bir resmini elde etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları ve bu uygulamalara ne kadar zaman ayırdıkları üzerine odaklanılmıştır. Türkçe dersleri süresince sınıf öğretmenlerinin yazma etkinliklerinde kullandıkları stratejiler, kullandıkları yazılı anlatım tarzları, sürecin işleyişi

ve değerlendirme etkinliklerinde neler yaptıkları ve bu uygulamaların öğrencilerin yazma becerilerinde nasıl bir değişime neden olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik görüş ve düşüncelerinin neler olduğu ve uygulamalarıyla örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Problem Cümlesi**

İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yazma çalışmalarına ne kadar zaman ayrılmaktadır?
2. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik cümle, paragraf ve metin düzeyinde nasıl çalışmalar yapılmaktadır?
3. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde ne tür yazma çalışmaları yapılmaktadır?
4. Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yazma çalışmaları nasıl yapılandırılmaktadır?
5. Yazma çalışmalarında öğretmenin rolü nedir?
6. Türkçe dersinde yazma çalışmalarının değerlendirilme süreci nasıldır?
7. Öğretmenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri ile uygulamaları örtüşmekte midir?
8. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri yıl boyunca nasıl bir gelişim göstermektedir?

## Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, günümüz dünyasında insanın varoluşunu sürdürebilmesi için hayati bir beceridir (Tekşan, 2013). Yazma becerisi zayıf olan insanlar toplumsal, psikolojik, mesleki ve akademik yaşantılarında geri planda kalma veya başarısız olma gibi durumlarla karşılaşabilirler. Günümüzün en önemli kavramlarından biri olan okuryazarlık kavramı içerisinde hem okuma hem yazma kavramları bulunmaktadır. “*Bugünün dünyasında hayatta kalmak için yazma da okuma kadar önemli bir beceridir*” ifadesi yazmanın günlük hayattaki yeri ve önemini ifade etmektedir (Graham, Gillespie, & McKeown, 2012). Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmaların çokluğu, bu becerinin önemine yönelik fikri destekler niteliktedir. Bu araştırmalar ile yazma sürecinin yazma becerisine etkisi, etkili strateji ve yöntemler, yazılı anlatım tarzlarının yazma becerisi ve tutumuna olan etkileri gibi konularda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak araştırma sonucu elde edilen bulguların sahaya yansımaları ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Culter ve Graham (2008); Gilbert ve Graham (2010) sınıflarda yazma becerisinin öğretiminin nasıl yapıldığına ve akademik çalışmaların sahaya nasıl yansıdığına yönelik gözleme dayalı araştırmaların eksikliğine işaret etmektedir.

Bu araştırma, öğretim sürecini bir eğitim öğretim yılı boyunca takip etmesi, yazma öğretim sürecini bütün boyutlarıyla değerlendirmesi ile diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Aynı zamanda araştırma bulgularının sadece gözlem ve görüşmelere dayanmaması, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin tespiti için dönem başında ve sonunda alınan yazı örneklerinin değerlendirilmesi; öğrenci ders kitaplarının da benzer şekilde değerlendirilmesi ile diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Yapılan bu araştırma yazma alanyazınına kazandırılmış uygulamaların, sınıf ortamına ne kadar yansıdığına tespit edilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırma süresince çalışma yapılan sınıflarda Türkçe ders saatleri gözlemlenmiştir. Öğretmen tarafından ders sürelerinin nasıl kullanıldığına tasviri yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin ders sürelerini nasıl ve ne ile meşgul olarak geçirdiklerinin tespiti; yazma alanında çalışma

yapan veya yapacak araştırmacılara sınıf içinde yapılan yazma çalışmaları hakkında bilgi vermesi; ders kitaplarının Türkçe derslerinin işlenişinde nasıl kullanıldığı; sınıflarda programda yer alan yazma kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik çalışmaların ne derecede yapıldığı; yazma becerisi açısından retmen yeterliklerinin ne düzeyde olduğu ve hangi yönde geliştirilmesi gerektiğinin tespiti açısından araştırma önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Sınıf retmenlerinin Türkçe derslerinde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının belirlenmesi ve betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, aşağdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

1. Türkçe dersi üretim sürecinde yazma uygulamalarına ayrılan süre yazma becerisini etkiler.
2. Üretim sürecinde yazma stratejisi kullanımı, yazılı anlatım türlerinin üretimi ve yapılacak değerlendirme çalışmaları yazma becerisini olumlu etkiler.
3. Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek gözlemlerin süresi, araştırmacının etkisini azaltacak ve katılımcıların doğal davranışlar sergilemesini sağlayacak uzunluktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. 2018-2019 eğitim üretim yılında Tokat il merkezinde görev yapan ve araştırma kapsamına alınan gönüllü retmenlerin Türkçe derslerindeki uygulamaları ve görüşlerinden elde edilecek veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan retmenlerde gönüllülük esas olduğu için katılımcıların görüşmeler için zengin veri sağlayıp sağlayamayacakları dikkate alınmamıştır.
3. Araştırma bulguları deneyimli retmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Yazma: İnsanların duygu, düşünce ve birikimlerini kaydetme veya aktarmak amacıyla doğru işaret ve sembolleri motorsal olarak üretebilmesi ve iletişime hazır hale getirmesidir (Akyol, 2012; Gündüz & Şimşek, 2011; Tekşan, 2013).

Yazma Süreci: Hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon (tashih), yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşan; zaman zaman geri dönüşler içeren süreçtir (Akyol, 2012; Smith, 1999).

Yazma Stratejisi: Yazma eğitiminde kullanılan uygulamaların genel adı (Gündüz & Şimşek, 2011) ve bir metin yazma sırasında, daha iyi yazmayı engelleyen sorunları ortadan kaldırmak amacıyla işe koşulan bilişsel işlemlerdir (Topuzkanamış, 2014).

Yazılı Anlatım Tarzı:Yazıda ifade edilmek istenilenlerin açıklama, betimleme, tartışma, hikâye etme yollarından hangisinin kullanıldığıdır (Gündüz & Şimşek, 2011).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yazma becerisine odaklanan ve veri toplama aracı olarak gözlem tekniği kullanılan araştırmalar yer almaktadır.

#### **Uluslararası Alanyazında Yer Alan Çalışmalar**

Fischer (2002), çalışmasında ilkokul öğrencilerinin yazı gelişimini incelemiştir. Araştırmasında iki ayrı sınıftan üçer öğrenciyi ve iki öğretmeni gözlemlemiştir. Araştırma verilerini sınıf içi gözlemlere ek olarak öğretmen ve öğrenciler ile yaptığı görüşmeler aracılığıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere yazma konusunda pozitif destek sağladıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı bir ürünü yazabileceklerine olan inançları yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Son olarak metin yazma sürecindeki öğrencilerin motivasyonları da öğrencilerin yazma becerilerini etkilemiştir.

Bowman (2015), çalışmasında öğretmenlerin yazma öğretim becerilerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada veri toplamak için anketler, yüz yüze görüşmeler ve sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı sınıf içi gözlemleri yazma stratejilerini ve basamaklarını belirlemek için kullanmıştır. Araştırmacı sınıf içi gözlemler için dört bölümden oluşan bir form kullanmıştır. Formda

öğretmen eylemleri (davranışlar, kelimeler, stratejiler vb.), açıklayıcı notlar (ne olduğuna dair), yansıtıcı notlar (ilgili düşünceler vb.) ve betimsel ifadelerin not alındığı bölümler bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımını sağlamak ve yazma becerilerini geliştirmek için teknoloji kullanımı, öğretim yaklaşımları ve veli desteğinin önemli olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Olson (2017), çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin kendilerini bir yazar olarak nasıl gördüklerini ve yazıları hakkındaki algılarını araştırmıştır. Araştırmasına 27 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara yazma tutum anketi uygulamış ve sonrasında dokuz öğrenciye odaklanarak, seçilen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve yazılı ürün oluşturma süreçlerini incelemiştir. Gözlemler için kullandığı form tarih, zaman ve araştırmacının betimsel notlar tutabileceği bir bölümden oluşmaktadır. Gözlemci gözlemlerine bir sınırlama getirmemiş ve yöntem, materyal kullanımı, sınıf ortamı gibi tüm durumları el yazısı ile kayıt altına almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi yazarlıkları ve yazıları hakkında hem olumlu hem de olumsuz düşünceleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gadd ve Parr (2017), çalışmalarında öğretmenlerin yazma konusundaki uygulamalarını incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak ölçek, görüşme formu ve sınıf içi gözlemlerden faydalanmışlardır. Araştırmacılar, öğretmenler arasında öğrenme görevleri, doğrudan öğretim ve kendi kendini düzeltme durumlarının etkin olduğu ve bu durumun öğrencilerin öğrenmesine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası alanyazında yazma becerisini konu edinmiş ve gözlem tekniğini kullanan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin yazma öğretim becerilerinin ve yazma uygulamalarının araştırıldığı görülmektedir. Araştırmaların sonucunda öğretim yaklaşımı, kullanılan materyal, doğrudan öğretim, kendi kendini düzeltme durumlarının yazma becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmalarda sınıf içinde gelişen yazma sürecinin detaylı bir değerlendirmesinin yapılmadığı görülmektedir.

## **Ulusal Alanyazında Yer Alan Çalışmalar**

Bay (2010), çalışmasında ilkokul birinci sınıflardaki ilk okuma yazma çalışmalarını gözlemlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin ilkokuma yazma sürecindeki becerilerini, derse katılma, okuma ve yazma boyutları olarak ayrı ayrı ele almıştır. Yazma becerileri boyutu en fazla hata yapılan ve eksikliklerin bulunduğu boyut olarak tespit edilmiştir.

Duran (2009), bitişik eğik yazı becerilerini araştırdığı çalışmasında deneysel bir yol izlemiş, deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney grubuna ek etkinlikler uygulamıştır. Araştırma verileri gözlem, görüşme ve anketler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun yazma becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Güneş, Uysal ve Taç (2014) öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim süreçlerini gözlemlemiştir. Gözlemlenen öğretmenlerin ses öğretiminde sesi hissetme ve tanıma basamaklarını kullandıklarını, ancak öğrenciyi sürece dahil etmediklerini tespit etmişlerdir. Ses öğretiminde materyal olarak şarkı ve videodan faydalandığını ifade etmişlerdir. Kuramda öğrenci merkezli öğretim yapılması gerektiği ifade edilirken, çalışma bu ifadenin alanda uygulanmadığının tespiti açısından önemlidir.

Ateş (2017), öğretmen adaylarının gözünden sınıf içi yazma çalışmalarını değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonrası sınıflarda Türkçe derslerini gözlemlemeleri ile veriler elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı birinci sınıflardan toplanan verileri ayrıca analiz etmiştir. Birinci sınıflarda en fazla bakarak yazma çalışması yaptırıldığı, diğer sınıflarda ise hikâye yazma, boşluk doldurma, mektup ve şiir yazma etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı ulusal alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde yazma becerisini konu alan ve sınıf içi gözlem yapmaya dayalı ulaşılan çalışmalardan üç tanesinin yazmanın kazanım boyutuna yönelik, bir tanesinin ise süreç boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Sadece sürece yönelik yapılan çalışmada diğer



boyutlar da kapsam içine alınmıştır. Ancak bu çalışmada da formlarla değil öğretmen adaylarının gözüyle değerlendirme yapılmıştır.

İncelenen araştırmalarda yazma sürecinin tüm basamaklarını, kullanılan stratejileri, yazılı anlatım türlerini, yazılı ürünlerin değerlendirilme sürecini, yazmaya ayrılan süreleri ve öğretmen görüşlerini bir arada değerlendirmeye yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılacak olan bu çalışma ile önceki çalışmalarda yer veril(e)memiş bölümler de ele alınacaktır. Bu bağlamda yazı çalışmaları uygulamalarının tam bir resminin çıkarılması ve bütünün görülmesi açısından çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## BÖLÜM III

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, yazma ile ilgili ve bu çalışmanın anlaşılmasını etkileyen faktörlerle ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Yazma becerisinin içinde barındırdığı temel becerileri anlatan tanımlar incelendiğinde; yazma becerisinin; el ve göz eğitimine dayanan ve uzun süreli alıştırma sonucunda kazanılan bir beceri ve hem düşünme aracı hem de düşünce, duygu, hayal ve izlenimleri ifade edebilmek için sembol ve işaretlerin belirli bir sistematığe göre düzenleme becerisi şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Akyol, 2005; Graham 2011; Güneş, 2007). Yazı ise kolay iletişim sağlama ve bilgi aktarımı bakımından da insan zekâsının ürettiği en kıymetli kazanımlardan biridir (Gündüz & Şimşek, 2011). Yazma becerisi, zihinsel süreçlerin harekete geçirilerek, insanın düşüncelerini düzenlemesini, cümlelerin kalıcı olarak aktarılmasını ve kolay iletişim kurulmasını sağlayan bir kazanımdır (Güneş, 2013). Tekşan (2013), yazma becerisini, “bireyin kendini doğru ve amaca uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında etkili bir araç” olarak tanımlamıştır. Son olarak Sever (2000), yazma becerisini, insan yaşamına dair ne varsa, insanın duyu organları ile aldığı, öğrendiği edindiği bilgi, deneyim ve tecrübeleri, dilin kuralları ve bir plan dâhilinde kâğıda aktarmak olarak ifade etmiştir. Tanımlardan yola çıkarak bir bireyin yazma becerisine sahip olduğunu söyleyebilmek için; uzun süreli bir formal eğitimden geçmiş olması, dil becerilerine hâkim olması, bir duygu, düşünce veya hayal dünyasına sahip olması, son

olarak da bu birikimleri aktarma ihtiyacı hissetmesi ve bir plan dâhilinde yazıya dökebilmesi gerektiği söylenebilir.

Yazma becerisi, birbirini izleyen iki aşamada gelişir. İlk aşama olan kazanım aşamasında öğrenci; harf, hece, kelime ve cümlelerin ne olduğunu ve nasıl yazıldığını öğrenir. Diğer aşama olan gelişim aşamasında ise yazma ile ilgili kazandığı becerileri, etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanacağını öğrenir. Birinci aşama temel eğitimin başlangıcında öğrencilere ilk okuma ve yazma eğitimi ile kazandırılmaya çalışılan bir beceridir. Diğer aşamanın gelişimi ise ilkokuldan lisans sıralarına kadar yapılan öğretim ile devam eder (Akyol, 2012). Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımla beraber 2005 yılında yapılan düzenleme ile ilk okuma ve yazma öğretimi “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile yapılmaya başlanmıştır. 2018 yılında yapılan program revizyonu ile yaklaşım aynı kalmakla birlikte, harf grupları yeniden düzenlenmiş, öğretim stratejisinin adı ise “Ses Esaslı Cümle Yöntemi” olarak değiştirilmiştir.

Temel eğitimden başlayarak uzun yıllar devam eden yazma eğitimi ile yazma becerisinin öğrencilerde işlevsel bir beceri haline dönüşmesi hedeflenir. Elbette yazma becerisinin tek düze bir faaliyet olması beklenemez. Yazma faaliyeti neyin yazılacağı, nasıl yazılacağı, ne türde yazılacağı gibi süreçleri içinde barındırmaktadır. Bu süreçler aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

### **Yazma Modelleri**

Daha önce belirtildiği gibi zaman ve çaba gerektiren yazma eğitiminin bazı zorluklar içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda da yazma eğitiminde dikkat edilecek hususlar konusunda yaklaşımlar oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde sıklıkla iki yaklaşıma rastlanmaktadır (Topuzkanamış, 2014). Bu çalışmada da bahsi geçen iki yaklaşım olan ürün ve süreç yaklaşımları açıklanmaktadır.

### *Ürün Odaklı Yazma Modelleri*

1970'li yıllara kadar etkin şekilde kullanılan (Tekşan, 2013) ürün temelli yazma yaklaşımının temelleri yapısalcı dilbilim ve davranışçı psikolojiye dayanır (Richard & Rodgers, 1994). Bu yaklaşımda yazının şekilsel içeriği ve bilgiler ön planda olduğundan metin esas alınır. Dolayısıyla değerlendirme dil bilgisi, imla ve biçim gibi teknik unsurlar üzerinden yapılır (Clark, 2012). Bu yaklaşımda önemli olan tekniğin metinde doğru şekilde uygulanmasıdır (Can, 2019).

Ürün temelli yaklaşım; alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma aşamalarından oluşur (Badger & White, 2000). Alıştırma aşamasında belirlenmiş bir metnin seçilen özelliklerinin öğrenciye kazandırılması hedeflenir. Bu aşama sonunda öğrencinin metin tür ve özelliklerini kavraması beklenir. Kontrollü ve güdümlü yazma aşamasında öğrencilere bir sonraki aşamaya geçebilecek şekilde becerilerini geliştirme amaçlı uygulamalar yaptırılır. Son aşamada ise öğrenciler özgün yazılar meydana getirebilecek duruma gelirler (Badger & White, 2000). Bu süreçte örnek vermek gerekirse, mektup yazma üzerine bir beceri sağlamak isteyen öğretmen, öncelikle sınıfa mektup türünde kaleme alınmış örnek yazılar getirir. Öğretim, alıştırma aşaması ile başlar. Bu aşamada öğrencilere mektup örnekleri okutularak incelettirilir. Burada amaç öğrencilerin okuyup inceledikleri yazılı anlatım türü ile ilgili bir farkındalık kazanmalarınıdır. İkinci sırada gelen kontrollü yazma aşamasında ise öğrenciler, okuyup inceledikleri mektuba benzer yazılar yazmaya çalışırlar. Güdümlü yazma aşamasında ise öğretmen öğrenci yazılarını kontrol ederek hataları bulur ve öğrenciye dönüt verir. Öğrenci aldığı dönütlerden yola çıkarak hatalarını giderir. Son aşamada ise öğrenci, öğretim yapılan türle ilgili gerekli bilgileri öğrenmiş ve verilen konu ile ilgili özgün yazılar yazmaya hazır hale gelmiştir. Görüldüğü üzere, bu yaklaşımda bir hazırlık aşaması yoktur (Can, 2018).

Bu yaklaşımın şekilsel içeriğe önem vermesi sebebi ile öğrencilerin metin içerisindeki bağları atlamasına, metnin derin yapısını anlayamamasına sebep olması zayıf yönleri olarak görülebilir. Bu nedenle öğrenci başarısını artırmakta etkili olamamaktadır. Ayrıca

bu yaklaşımın öğretmen merkezli olması ve yazılacak metnin konusunun sınırlarının çizilerek yaratıcılığı geri planda tutması yaklaşımın eleştirilmesine sebep olmaktadır (Özdemir, 2017). Ülper (2008), bu yaklaşımın herhangi bir deney veya araştırmaya dayanmadığını ifade etmiştir. Buna rağmen okullarımızda yazma etkinlikleri esnasında etkileri sıkça görülmektedir (Topuzkanamış, 2014).

### ***Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı***

Bu yaklaşım yazma sürecini, bilgilerin toplanmasından metnin yayımlanmasına kadar olan tüm basamakları döngüsel olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yaklaşım metne değil yazara odaklanmaktadır (Tribble, 1996). Süreç temelli yazma yaklaşımı basamakları alan yazında benzerlik göstermektedir. Örneğin, Tribble (1996) yazma öncesi, düzenleme ve taslak, gözden geçirme ve yazma olmak üzere dört basamak ifade etmiştir. White ve Arndt (1991) taslak, yapılandırma, gözden geçirme, odaklanma, düşüncelerin üretilmesi ve değerlendirilmesi şeklinde altı basamak öne sürmüştür.

Yukarıda bahsedildiği gibi 1970'li yılların sonunda ürün temelli yazma yaklaşımı yerini süreç temelli yazma yaklaşımına bırakmıştır. Bu bağlamda da yazma becerisi üzerine birçok çalışma yapılmış, yapılan çalışmalar sonucunda da bazı yazma modelleri geliştirilmiştir. Bu durumun temel sebepleri yazma öğretimi alanının çok eski bir çalışma alanı olması ve çalışmalarda başarılı olan her uygulamanın model olarak sunulmasıdır (Güneş, 2007). Alanyazında sıkça rastlanılan temel dört model aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Modeller şu şekildedir;

a. Schmidt Modeli: Schmidt, 1975 yılında önerdiği modelini Chomsky'nin dil edinmek için insan beyninde özel bölümler olduğu anlayışına dayandırılmaktadır. Model, yazma sürecinde öncelikle insan beyninin bilgileri depolaması gerektiğini ifade eder. Daha sonra depolanan bu bilgilerden yola çıkarak insan bir yazma süreci oluşturur. Her yazma durumu ortaya çıktığında bu bilgiler devreye girer ancak farklı durumları yazıya dökmek için farklı

bilgiler kullanılmalıdır. Burada bilgilerin bellekten çağırılması ve düzenlenmesi önemlidir. Ayrıca insan bu bilgileri kullanırken beynin diğer birimlerinden de yardım alır (Schmidt, 1975).

b. Van Galen Modeli: Van Galen 1991 yılında yazmanın zihinsel yönünü açıklayan modelini geliştirmiştir. Bu modelde yazma sözlü dilin semboller kullanılarak yazıya aktarılması şeklinde ele alınmaktadır (Bayat, 2014; Güneş, 2007; Van Galen, 1991). Van Galen Modeli birbiri ile ilişkili üç temel başlangıç noktasından oluşur. İlki süreç modülü adını verdiği, harflerin yazımı, kelimelerin hecelenmesi gibi yazım denetiminin yapıldığı süreçtir. İkinci nokta yazma işleminin kapsamıdır. Ne yazılacağı, nasıl yazılacağı, hangi türde yazılacağı ile ilgili işlemler bu noktada gerçekleşir. Son olarak depo adı verilen süreçte bilgilerin saklanma, geri çağırılma ve düzenlenmesinin yapılmaktadır. Bu süreçler birbiri ile ilişkili ve eş güdümlü çalışmaktadır. Örneğin yazım denetimi yapılırken, insan ne büyüklükte cümle yazacağını ve cümle içinde kullanacağı bilgileri de düşünerek yazma faaliyetini gerçekleştirir (Van Galen, Smyth, Meulenbroek, & Hylkema, 1989). Bu işlemler sırasında beyinde birçok nöron faaliyet göstermektedir (Van Galen, 1981).

c. Hayes ve Flower Modeli: Araştırmacılar 1980 yılında yazma sürecini ve bu süreçte devreye giren işlemleri ayrıntılı olarak açıklayan ilk modeli geliştirmişlerdir (Güneş, 2007). Hayes ve Flower (1981), yazı yazma sürecini ve bu süreçteki güçlükleri belirlemek amacı ile bir dizi deneysel çalışma yapmıştır. Deneysel yazma becerisi ileri düzeyde olan denekler gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucu model üç ana bileşenden oluşturulmuştur. İlki yazının amacının, konusunun vb. seçilerek yazma faaliyetinin gerçekleştiği ve sürdürüldüğü bütün işlemleri kapsayan görev alanı bileşenidir. İkincisi insanın yazılı metni üretirken önceden beyinde oluşturduğu hedef kitle, metin türü, sunulacak örnekler gibi durumların süreçte işlevsel hale getirilmesidir. Bu bileşene ise ön bilgiler ve zihinsel süreçler adı verilmiştir. Son bileşen ise yazı üretim sürecidir. Bu bileşenin zihinsel tasarım süreci, metinleştirme süreci ve gözden geçirme süreci olmak üzere üç alt bileşeni vardır. Zihinsel tasarım sürecinde insan yazı türü, hedef kitle, konuyla ilgili düşünceleri planlar.

Bilgileri düzenlemede ise olayların veya düşüncelerin bir hiyerarşiye göre sıralanması işi yapılıır. Amaç belirlemede ise amaçların tanımlanması ve metinle uyumu belirlenir. Metinleştirme sürecinde insan zihnindeki kelimeleri konuya uygun olarak seçer. Seçilen kelimeler anlama uygun olarak sıralanır. Son bileşen ise gözden geçirmedir. Bu süreçte insan ortaya çıkardığı metni yeniden kontrol etmektedir (Hayes & Flowers, 1981).

d. Hayes Modeli: Bu modelde 1980 yılında geliştirilen Hayes ve Flower modelinin temele alındığı görülmektedir. Yeni model görev alanı ve bireysel alan olarak temel iki bileşenden oluşmaktadır. Görev alanı, hedef kitleyi, sosyal ortamı ve insanın yazarken okuyabileceği diğer metinleri içeren sosyal bileşenlerden oluşur. Bireysel alan ise insanın motivasyonu, güdülenmesi, bilişsel süreçleri, zihin haritaları ve kelime hazinesinden oluşur. Bu iki bileşen birbiri ile ilişkili ve döngüseldir. Ayrıca yeni modelde sürekli denetim ve kontrol faktörü bulunmaktadır. İnsan yazmaya başlamadan önce kendisini güdüleyerek yazma amacını, ön bilgilerini, yaşantılarını, hedef kitleyi ve kullanacağı kelimeleri belirler. Daha sonra bir taslak oluşturur ve yazma faaliyetine başlar. Ancak yazma süreci boyunca insan kendi yazdıklarını denetleyerek ve düzelterek ilerler. Son basamakta ise yine denetleme vardır (Hayes, 2006).

e. Harris ve Graham Modeli: 1996 yılında oluşturulan bu model öğrencilerin öz düzenleme becerilerini, içerik bilgilerini ve yazma motivasyonlarını artırmak amacıyla strateji eğitimi verilmesine yönelik geliştirilmiştir. Model yazarların kullandığı planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme basamaklarını esneterek öğrencilerin de kullanabileceği bir hale getirmiştir. Bu modelde öğretmen öğrencilere strateji öğretimi yapmalı, rehber olmalı ve süreci öğrenciler ile birlikte yürütmelidir. Model, strateji öğretiminin yapıldığı ön bilgiyi geliştirme, öğrencilerin öğrenmeye güdülendiği tartışma, öğretmenin stratejinin nasıl kullandığını gösterdiği modelleme, stratejinin basamaklarının listelendiği strateji basamaklarını öğrenme, öğretmenin stratejiyi kullanırken öğrenciyi desteklediği destekleme ve öğrencinin kendi başına stratejiyi kullanarak yazılarını yazmaya başladığı bağımsız performansı değerlendirme adında altı aşamadan oluşur (Can, 2018).

Yazma modelleri, yazma öğretimi ve yazma sürecine bir taslak oluşturmuştur. Araştırmacılar bu modeller üzerinden kendi dillerine, durumlarına ve öğretim yapacakları gruplara göre taslak modeli belli başlıklar altında birleştirmiştir.

Akyol (2012) ise bu süreçleri beş ana başlık altında toplamıştır. İlk başlık konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme ve konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme çalışmalarının yer aldığı yazım öncesi hazırlık aşamasıdır. İkinci başlık şekilsel içeriğin üzerinde fazla durulmaması gereken, birkaç yazma veya yeniden yazma çalışmasının yapılacağı, düşüncelerin eklenip çıkarılabileceği taslak oluşturma aşamasıdır. Üçüncü başlık taslağın yeniden okunduğu, yazılanların grupta paylaşıldığı, görüş alışverişinde bulunulan ve alınan dönütler doğrultusunda metnin tekrar kaleme alındığı gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasıdır. Dördüncü başlık son yazım aşaması olan redaksiyon aşamasıdır. Bu aşamada yazar içerikle beraber yazının şekilsel, dilbilgisi ve imla uygunluğu incelenir. Graves (1994), Routman (1996) ve Weaver (1996) bu aşamada üç etkinliği önermektedir.

- Yazdıktan sonra biraz ara verip sonra kontrol etmek.
- Düzeltici okuma yapıp yanlışları belirlemek.
- Yanlışları düzeltmek (Akt. Akyol, 2012).

Son aşama yayımlama ve paylaşım aşamasıdır. Bu aşamada yazılan ürünler başka insanlarla (sınıf arkadaşları, okul arkadaşları, öğretmeni) paylaşılması, onlar tarafından okunması veya yazarın metnini kendisinin okuması gerçekleştirilir. İyi bir yazma becerisine sahip bir bireyin bu ve buna benzer bir yol izlemesi beklenir. Bu bağlamda temel eğitimde yazma sürecinin öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da Akyol (2005)'un sistematığı yazma süreci incelenirken temel alınmıştır. Öğretim hangi yaklaşım ile yapılırsa yapılsın bir veya birkaç öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kullanılmaktadır. Bu sebeple yazma öğretimi strateji, yöntem ve teknikleri aşağıda açıklanmıştır.



## Yazma Öğretim Süreci ve Öğretmenlerin Etkililiği

Araştırmanın ilk iki varsayımı, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretme süreci içinde yazma ile ilgili etkinliklere ve yazma çalışmalarına ayırdıkları sürelerin, yazma becerisinin gelişimini etkileyebileceğidir. Birçok araştırmacı, zamanın öğrenmenin temel bir bileşeni olduğu konusunda hem fikirdir (Benavot & Amadi 2004; Judson 2013; Ruiz- Gallardo, González-Geraldo, & Castaño 2016; Smith, 2000). Alanyazında yapılan çalışmalarda, akademik standartların değişmesi ile beraber okullarda akademik ve toplumsal açıdan önemli görülen matematik, fen gibi derslerin öğretimine ayrılan zamanın artırıldığı; ancak bir öğrencinin okulda geçirdiği sürenin değişmediğini (Aronson, 2002; Clark & Linn, 2003; Smith, 1999) göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yeni kavramları öğrenciye öğretme telaşı, artan bilgi yükü, müfredatı yetiştirme kaygısı gibi durumlar, sabit olan sürede önceliklerin belirlenmesi ve belirlenen durumlara odaklanılmasına yol açmaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin öğretim sürecinde etkinliklere veya öğretime ayırdığı sürelerde değişikliklere sebep olmaktadır. Bu konuda Mann (1928) tarafından gerçekleştirilen öncül çalışma dikkate değerdir. Söz konusu araştırma öğretmenlerin derslere göre kullandıkları zaman dağılımını inceleyen ilk araştırmalardan biridir. Araştırmada okuma, yazma, tarih, matematik gibi alanlara daha az zaman ayrıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında fen ve güzel sanatlara daha fazla zaman ayrıldığını belirlenmiştir.

Günümüzde ders saatleri itibari ile en az zaman ayrılan dersler güzel sanatlar, beden eğitimi gibi beceri dersleridir. Örneğin ilköğretim dördüncü sınıfta Türkçe dersi haftada sekiz saat ve matematik dersi beş saat iken müzik dersi bir saat, oyun ve fiziki etkinlikler dersi iki saattir. Bu noktada ise Türkçe ve matematik ders saatlerinin artmasına karşın yapılan uluslararası sınavlarda başarının düşmesi düşündürücüdür. Dolayısıyla derslerin içerik ve öğretim sürelerinde yapılan etkinliklerin neler olduğu değerlendirilmelidir. Uygun ve Katrancı (2011), Türkçe dersinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları araştırdıkları çalışmalarında kazanım ve tema sayısının fazlalığı, etkinliklerin uzun zaman alması, önerilen etkinlik ve uygulamaların okul şartlarına uygun olmaması gibi problem durumları

tespit etmişlerdir. Daha önce ifade edildiği üzere öğretmenler yeni kavram ve kazanımları verebilmek ve programı yetiştirebilmek için önceliklerini değiştirebilmekte ve içerikle ilgili seçimler yapabilmektedirler. Bu sebeple öğretim sürecinde yaşanan bazı durumlar sonucunda kavramlar, yüzeysel olarak verilebilmekte, içselleştirilmediği için beceri halini alamamakta veya kazanım sağlanamaya bilmektedir.

Benzer bir durum yazma becerisi içinde geçerlidir. Birinci sınıfta, bir yıl boyunca verilen ilk okuma ve yazma eğitiminden sonra öğrenci yazma ile ilgili özel bir ders almamaktadır. Yazma eğitimi Türkçe derslerinin bir bölümü olarak verilmektedir. Yazma gibi bir dil becerisi olan okuma, seslendirme ile kendini gösteren bir beceridir. Öğretmenler, okuma becerisini değerlendirmek için okuma çalışmalarını kolayca yapabilirler. Ancak yazma becerisi zaman isteyen, karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu durumda da yazma, zaman baskısı, çizgi ve hece çalışmaları gereksinimi ile ev ödevi haline dönüşmektedir (Hedge, 1988). Böylece sınıfta uygulama süresi en aza inen becerilerden biri haline gelmektedir.

Öğrenme ve süre ilişkisini inceleyen araştırmalarda (Perie, 2005; Smith, 2005; Wakil, 2008) uygun süre ve uygun yöntem ile bütün öğrencilerin program amaçlarına uygun şekilde kazanımları edineceği yönünde kanaat ortaya çıkmıştır. Smith (2005)'e göre programda kazandırılmak istenen uygun zorluk düzeyindeki görevlerine fazla zaman ayıran öğrenciler, daha az zaman harcayan öğrencilere göre daha başarılı olurlar. Basit konuların öğretiminde dahi süre önemliyken; öğrencilerin okulda karşılaştıkları en karmaşık zorluklardan biri olan yazma (Bereiter, 1980; Hillocks, 1986; Scardamalia, 1981) öğretimine ayrılması gereken sürenin önemi de artmaktadır.

Yazma öğretimi ve süre üzerine Stein, Dixon ve Isaacson (1994) yaptıkları araştırmalarında dil öğretim stratejilerinin ve yazmaya ayrılan sürelerin yetersiz olması sonucu dil ve yazma problemlerinin ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Parr ve Limbrick (2010) ile Dombey (2013) yazma öğretimine odaklanarak benzer gözlemler yapmış ve benzer gözlem sonuçlarına ulaşmışlardır. Dombey (2013) araştırmasının sonunda öğretmenlere, öğrencilerin her gün yazabilmeleri için zaman ayırmaları tavsiyesinde

bulunmuştur. Amerika ve İngiltere’de yapılan araştırmalarda çocukların dönemlerine göre yazma ihtiyacının karşılandığı, yani sınıf içi yazma çalışmalarına yeteri kadar süre ayrılan sınıflarda yazma başarısının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Berninger vd. 2006; Cunningham & Allington, 1999; Office for Standards in Education, 2011). Berninger vd. (2006), gözlemleri sonucu yazma öğretiminde etkili öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla zaman harcadıkları sonucuna ulaşmış, ancak zamanın tek başına etkili olmadığı doğru seçilmiş etkinlik ve stratejilerin de önemini vurgulamışlardır. Araştırmalarında; öğretmenin yazmaya model olması, yazma etkinliklerini başlatması ve sürece dâhil olması; öğrencilerin küçük gruplar halinde yazması gibi sınıf içi etkinliklerin, yazma gelişimi üzerine olan olumlu etkilerinden de bahsetmişlerdir. Bu bağlamda sınıfta yazma eğitimine ayrılan süre, sınıf içi yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için oldukça önemli görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecinde öğretimin bir gerekliliği olarak üstlenmesi gereken bazı roller vardır (Pettersson, Postholm, Flem & Gudmundsdottir, 2004). Bu roller öğrenme ortamı ve öğretim yapılacak konu ile uyum içinde olmalıdır (Wake, Dysthe & Mjelstad, 2007). Ayrıca öğretmen rolleri konulara ve etkinlik türlerine göre değişebileceği gibi, yeni öğrenme yaklaşımları ışığında da değişime açıktır (Akpınar Dellal & Çınar, 2011). Alanyazında araştırmacılar tarafından öğretmen rolleri ile ilgili birçok sınıflandırma yapılmıştır (Brown, 2015; Harmer, 2007; Harison & Killion, 2007; Rodrigez, Serra, Cabot & Guitarr, 2006; Richards & Rodgers, 2014). Örneğin Harmer (2007), öğretmen rollerini; denetleyen, düzenleyen, değerlendirme yapan, teşvik eden, bilgi kaynağı, ders anlatan, gözlem yapan öğretmenler olarak sınıflandırmıştır. Harrison ve Killion (2007) öğretmen rollerini; bilgi kaynağı, eğitim uzmanı, eğitimi kolaylaştırarak öğreten, öğrenen, müfredat uzmanı, bilgi düzenleyici, okul lideri, rehber olarak sınıflamıştır. Bu bağlamda öğretmenler öğretim yaparken bazı rollere bürünürler. Öğretmenler, zor bir beceri öğretiminde işi yapan model veya kolay bir beceride bilgi kaynağı olarak bu rollere girebilir. Bütün bu araştırma verileri ışığında, bu araştırmada Türkçe derslerinde yazma çalışmalarına ne kadar süre

ayrıldığı ve öğretmenin yazma etkinliklerinde ki rolünün ne(ler) olduğu üzerinde durulmuştur.

### **Yazma Öğretimi Strateji, Yöntem ve Teknikleri**

Yazma öğrencilerin okulda karşılaştıkları zorluklardan biridir (Bereiter, 1980; Hillocks, 1987; Scardamalia, 1981). Bu zorluk hem fiziksel hem de zihinsel zorlanma olarak kendisini gösterir. Fiziksel zorlanma bireyde, kas gelişimine bağlı kalem tutma, harf çizme, doğru pozisyonda oturmada zorluk gibi durumlardır (Akyol, 2005; Harris vd., 2008). Yazma sürecinde; birey aktarmak istediği duygu ve düşünceleri yazı ile ifade ederken dilin kod ve kurallarına uyması, bu süreçte düşünmesi, sorgulaması, üst düzey becerileri kullanması ve beynin tüm bu süreci kontrol etmesi gerekmektedir (Kahn & Holody, 2012; Topuzkanamış, 2015). Yazma; üst düzey zihinsel süreçleri kullanmayı gerektiren karmaşık bir beceridir ve öğrencilerin karmaşık bir beceri olan yazmada başarıya ulaşabilmeleri için iyi stratejileri kullanabilmeye ihtiyaçları vardır (Harris, Santangelo & Graham, 2008).

Yazma stratejisi alanyazında, kişinin bir metni oluşturma sürecinde karşılaştığı sorunları çözmek ve fikirlerini doğru ve düzenli bir şekilde kâğıda dökmek için kullandığı özel bilişsel ve üst bilişsel faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (De Silva, 2015; Jones & Pellegrini, 1996; Oxford, 2000; Mason, Harris & Graham, 2011).

Manchon (2018), yazma stratejileri üzerine retrospektif (geçmişe yönelik) çalışmasında, yazma stratejilerinin yazı öğretiminde etkili olduğu ancak sadece öğretim boyutuyla sınırlandırılmayacağı; strateji öğretiminin, öğrencilere verilecek dönüt ve düzeltmeler ile birlikte yürütülmesi gerekliliğidir. Ayrıca strateji kullanımı ve düzeltici geri bildirimler bireysellikten ziyade hem bireysel hem de ortak çalışma koşullarında kullanılmalıdır. Geri bildirimlerin kullanılması stratejinin gelişiminin göstergesidir. Son olarak, yazmanın özellikle sosyal ortamlarda yerleşik bir dil-bilişsel etkinlik olduğu kabul edilirse, yazma stratejileri dilsel ve bilişsel bir perspektiften görülebilir, bu nedenle bir dizi kuramdan

haberdar olmak gereklidir. Sonuç olarak yazma stratejileri öğrenme konusunda faydalı bir görev üstlenmektedir.

Alanyazında ve Türkçe Öğretim Programlarında sıklıkla rastlanan yazma strateji, yöntem ve teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

### **Not Alma**

İnsanlar okudukları veya dinledikleri bilgileri belleklerinde depolar ancak depolanan bilgiler belli bir süre kullanılmadıklarında unutulur. Bilgileri tekrar hatırlamak için kitabı baştan okumak gerekir. Aynı konuşmacıyı ve aynı konuyu kayıt altına almadıysa gerekli bilginin tekrar dinlenmesi de mümkün değildir. Bu bağlamda insanlar okudukları veya dinledikleri konuların önemli yerlerini not alırlar. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında not almanın amacı, *öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemek*, olarak ifade edilmiştir. Akçay (2017, s. 156), not almayı, *“çeşitli şekillerde elde edilen bilgilerin unutulmaması ve tekrar hatırlanabilmesi amacıyla kısaca yazılması”* olarak tanımlamıştır. Ayrıca alanyazında not almanın faydaları, bilgileri önemli ve önemsiz olarak seçme, bilgileri düzenleme ve anahtar kavramları ifade etme ve öğrenmenin izlenmesi şeklinde ifade edilmiştir (Chamot, Anstromo & Dell, 2003).

Tok (2008) ve Özbay (2010) ise not almanın faydalarını; dikkatin konu üzerine yoğunlaşmasını, bilgilerin tekrarını, hatırlanmasının kolaylaşması ve çok çabuk unutulmasının önüne geçmesi, bilgilerin istenilen şekilde saklanması, bireylerin planlı hareket edebilmeleri, bilgilerin tekrarında zaman kazanılması ve son olarak da akademik başarının artması şeklinde sıralamıştır.

Örnek olarak, öğrenciler bir okuma parçasında etkinliklerde kullanabileceği, karakter, söylemler, olay vb. noktaları not edebilirler. Böylece ilerleyen etkinliklerde veya bir

sonraki derste parça hakkında konuşulurken parçayı tekrar okumak yerine notlardan faydalanabilirler.

Gündüz ve Şimşek (2011), herhangi bir kâğıda alınan notların ilerde işlevsel olmayacağı ve bilgileri tekrar hatırlamak için kullanılamayacağını ifade etmiştir. Notların eşit ölçüde fişlere veya teknolojiye uygun sanal ortamda hazırlanan dosyalara alınmasını tavsiye etmişlerdir. Notların kolay ulaşılabilir olması için ise başına mutlaka kaynakça yazılmasını; teknolojik bir kayıt alındı ise dosya isimlerinin konuya uygun bir sistematikte kaydedilmesini önermişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgilerini saklayabilmesi ve zaman kazanması açısından not alma stratejisi önem arz etmektedir.

2005 Türkçe Öğretim Programında, not alma stratejisinin uygulamasından önce, öğrencilere not almanın öncelikli işlevinin hatırlamak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunanın özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda bilgi verilir. Not alma stratejisinin uygulanması için ise, öğrencilere herhangi bir konuya yönelik metin okutulur veya dinletilir. Daha sonra öğrencilerden okuma veya dinleme esnasında notlar alınması istenilir (MEB, 2005).

### **Özet Çıkarma**

Özet çıkarmak, metnin ayrıntılarının atılıp temel düşünce ve sırasını bozmadan kısaltmaktır (Tazebay & Çelenk, 2008). Özet çıkarmada temel nokta anlatıcının düşüncesini veya düşüncelerini yoğunlaştırarak doğru ifade edebilmektir (Blanchard & Root, 2003). Özet çıkarmada cümlelerin olabildiğince kısa olması, metnin düşünce sıralamasının bozulmaması, detaylandırılmadan kaçınılması ve kişinin kendi ifadelerinin kullanılması önem arz eder (Akçay, 2017). Ancak özet çıkarmada insan başkasının düşünceleri ile kendi metnini oluşturmaya çalışır, bu bağlamda zor bir eylemdir (Akyol, 2005). Gündüz ve Şimşek (2011) ise, özeti çıkarılacak metne, metnin türüne, anlatım özelliklerine göre özet çıkarma işinin zorlaşacağını da ifade etmiştir. Özet çıkarmanın

amacı ise “öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır (MEB, 2006).

Özet çıkarma uygulaması MEB (2006)’te şu şekilde ifade edilmiştir. Sınıf ortamında okunan veya dinlenen bir konu önce öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer verilmemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi görüşlerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler vererek özet çıkarmaları istenir.

### **Boşluk Doldurma**

Boşluk doldurma stratejisinde öğrenciler hazır bir metne uygun cümle kurarlar. Böylece yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Bu bağlamda yazma çalışmalarında ara ara başvurulan etkili bir stratejidir. Uygulamanın başarılı olabilmesi için deneme, sohbet ve karşılıklı konuşma gibi eklemelerin yapılabileceği yani öğrencinin yaratıcılığını gösterebileceği metinler seçilmelidir (Tazebay & Çelenk, 2008).

Boşluk doldurma stratejisinin amacı, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun veya metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir (MEB, 2006).

Boşluk doldurma stratejisinin uygulanmasında, öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine yönelik hazırlanan metinler, cümleler halinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamına uygun ifadelerle doldurur (MEB, 2006).

### **Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma**

Gündüz ve Şimşek (2011)’e göre bu stratejide öğretmen veya öğrenciler tarafından seçilen bir konuya ilişkin kelime, atasözü, kavramlardan bir havuz oluşturulur. Oluşturulan havuzdan seçilen kelimeler ile öğrenciler metinlerini yazarlar.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma stratejisinin amacı, öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmektir (MEB, 2006).

Stratejinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken, beyin fırtınasında olduğu gibi her akla gelenin yazılmamasıdır. Sadece konuyla ilişkili olanlar not edilmelidir (İşcan, 2017).

Stratejinin uygulanmasını Gündüz ve Şimşek (2011), ilk uygulamada konunun öğretmen tarafından seçilmesi daha sonra öğrenciler tarafından seçilmesi, konu ile ilişkili kelimelerin yazılması ve ilişkilerinin oklar vb. ile belirlenmesi, kelimelerin konunun akışına göre öğrenciler tarafından seçilmesi, seçilen sözcüklerden paragrafların belirlenmesi ve son olarak yazılan metinlerin sınıf içinde okunarak kelimelerin doğru yerde kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesi şeklinde açıklamıştır.

### **Serbest Yazma**

Serbest yazma stratejisi öğrencilerin istedikleri bir konuda ve istedikleri bir tarzda duygu ve düşüncelerini yazım kurallarına dikkat ederek yazmalarınıdır (Yılmaz, 2017). Ünsal (2008) ise serbest yazma etkinliklerinde iki veya daha fazla konu başlığı belirlenerek öğrencilerden birini seçerek yazmaları; seviyelerine göre de kelime sınırlaması getirilmesi gerektiğini ifade eder. Serbest yazma stratejisinin uygulanışı, öğrencilerin seçtikleri bir konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür ve mekân sınırlaması olmadan yazarak paylaşmalarını içermektedir (MEB, 2006).

Serbest yazmanın amacı, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Ayrıca serbest yazma etkinliklerinin sınıf içinde yapılma zorunluluğu da yoktur (MEB, 2006).

Serbest yazma, yazmayı sevmeyen öğrenciler için de bir fırsattır. Bazen belli konularda yazmak öğrenciler için sıkıcı olabilir. Belli konularda yazmaya mecbur edilmek öğrencinin yazmama yönünde direnç göstermesine de sebep olabilir. Öğrencilere verilen istedikleri konuda ve istedikleri türde yazma fırsatı, öğrencinin içinde yatan cevhere ulaşmada da bir



yoldur (Yılmaz, 2017). Serbest yazma stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar; öğrencinin hazırlıklı olmadığı konuları seçmemek ve yazının ana ilkelerini öğrencilere hatırlatmaktır (Gündüz & Şimşek, 2011).

### **Kontrollü Yazma**

Kontrollü yazma, öğretmen tarafından belirlenen boyutlar veya birtakım söz kalıplarının seçilmesi ile başlar. Daha sonra bir paragrafa sığacak bir durum belirlenir. Öğrencilerin boyutları aşmadan, öğretmenin rehberliğinde ve yazıya müdahaleleri ile yapılan yazma çalışmasıdır (Gündüz & Şimşek, 2011). Bu stratejide öğretmenin sabrı ve rehberliği önemlidir. Kontrollü yazma çalışmaları kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılabilir. Aynı zamanda kontrollü yazma çalışmaları dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik kullanılabilir (MEB, 2006).

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

Demirel ve Şahin (2006), kontrollü yazma çalışmalarını beş başlık altında toplamıştır;

1. Yer değiştirme çalışmaları: Verilen cümledeki sözcüklerin değiştirilerek aynen yazılması,
2. Dönüştürme alıştırmaları: Verilen bir yapının başka bir yapıya dönüştürülerek yazılması,
3. Örneğe uygun bir kompozisyon yazma: Verilen metinden hareketle öğrencilerin kompozisyon ya da diyalogu anahtar sözcükler kullanarak yazmaları,

4. Yeniden sıraya koyma: Düzensiz olarak verilen sözcüklerden düzgün cümle yapma ya da düzensiz verilen cümlelerden düzgün paragraf yapma,
5. Sorulara cevap vererek paragraf yazma: Verilen soruların bir bütünlük içinde cevaplanarak paragraf yazılması,
6. Tamamlama alıştırmaları: Metinde yarım bırakılmış yerlerin tamamlanması.

### **Güdümlü Yazma**

Güdümlü yazma, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir konu hakkında düşünce üretmeleri, tartışmaları ve yargıya ulaşmaları için sınıf içinde yapılan yazma çalışmalarıdır (Tazebay & Çelenk, 2008). Güdümlü yazma çalışmalarında öğrencilerden kelime dağarcıklarında olan kelimeleri anlamlı şekilde kullanarak, kurallı paragraflar oluşturmaları istenir (Duran, 2010). Güdümlü yazma çalışmalarının öğrencinin dikkatini çekmede, yazmaya karşı oluşturdukları ön yargıları kırmada bir araç olabileceği söylenebilir (Yılmaz, 2017).

Güdümlü yazma uygulamasında, sınıf öğretmen tarafından bilgilendirilir. Bilgilendirme sonucu belli düzeye ulaşan öğrenciler, sınıf içinde konuyu tartışırlar. Tartışma sonucu edindikleri bilgi, duygu ve düşünceleri yazıya dökerler. Yazma faaliyeti bitiminde yazılar öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir (Gündüz & Şimşek, 2011).

### **Dikte Yöntemi**

Dikte yöntemi, öğretmen tarafından kısa bir metnin okunurken veya okunduktan sonra öğrencilerin metni yazıya dökmesidir (Duran, 2010; Tazebay & Çelenk, 2008). Dikte çalışmalarının avantajı öğrencilerin yazım ve dil bilgisi kurallarını kullanma seviyelerinin ölçülebilmesidir (Duran, 2010). Dezavantajı ise öğrencileri düşünce bakımından hareketsiz kılmasıdır (Gündüz & Şimşek, 2011).

Dikte çalışması yaptırılırken öğretmenler, iki paragrafı geçmeyecek metinler kullanmalıdır. Metin öğrenci seviyesine uygun, dikkat çekici ve öğretici olmalıdır. Metin yavaş okunmalı,

ikiden fazla tekrar edilmemelidir. Metin bir defa öğretmen tarafından okunarak anlamı bilinmeyen kelimeler açıklanmalıdır (Göğüş, 1978).

### **Grup Olarak Yazma**

Grup olarak yazma stratejisi, öğretmen tarafından öğrencilerin en az üçerli en fazla altışarlı gruplanarak verilen konu üzerinde her grup üyesinin konuyu farklı açıdan ele alarak yazması ve son olarak yazılanların dil ve içerik açısından grup üyeleri tarafından değerlendirilip anlamlı bir bütün haline getirildiği yazma stratejisidir (Gündüz & Şimşek, 2011). Bu stratejinin başarılı olması için grup üyeleri arasında yüksek düzeyde uyum olması gerekir (Varışoğlu, 2017). Strateji, grupla yapıldığı için sınıf içinde öğrencilerin daha sosyal ve aktif hale gelmesine fırsat sunmaktadır. Öğrenciler iş bölümü yaparak zamanı verimli kullanma ve birbirlerinin yazılarını değerlendirerek eleştiri ve eleştiriye açık hale gelme becerilerini de kazanmış olur.

Stratejinin uygulanması, sınıf küçük gruplara ayrılarak her gruba farklı konular verilir. Grup üyeleri konuyu farklı açılardan ele alarak yazar. Daha sonra grup üyeleri tarafından hazırlanan yazılar mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirilerek tek bir metin haline getirilir (MEB, 2006).

### **Metin Tamamlama**

Bu stratejinin uygulanmasında, öncelikle öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı bir metnin birkaç bölümü verilir. Daha sonra öğrencilerden, okudukları bölümlerden esinlenerek düşünce, duygu ve olayların nasıl gelişebileceğine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Asıl amaç metnin düşünce, duygu ve olaylarının mantıksal bütünlüğü bozulmadan yazının tamamlanmasıdır. Bu stratejideki amaç, öğrencilerin parçalar halinde okudukları metinden hareketle düşünce, duygu ve olay örgüleri ile hayal dünyalarını geliştirmektir. Aynı zamanda da öğrenciyi yazar konumuna getirerek yorum yapma, fikir yürütme gibi becerilerini geliştirmektir (MEB, 2006).

### **Tahminde Bulunma**

Bu yöntem ise metin tamamlamaya benzer bir stratejidir. Aralarındaki fark ise tahminde bulunma stratejisinin metnin öncesine dair tahminleri de içermesidir. Ayrıca bu yöntemde öğrenciler sadece okudukları metinlerden değil, dinledikleri veya izlediklerinin öncesi, gelişimi ve sonrası hakkında tahminlerde bulunarak bir metin yazarlar. Tahminde bulunma stratejisinin amacı da metin tamamlama stratejisinin amacıyla aynıdır (MEB, 2006).

### **Bir Metni Kendi Sözcükleri ile Yeniden Oluşturma**

Öğrencilere düşünce veya olaylara dayalı bir metin okutturulur veya dinlettirilir. Bu stratejide önemli olan noktalardan ilki öğrencinin metnin düşünce ve olay kurgusunu kavrayabilmesidir. İkinci önemli husus ise öğrencinin kendisini yazarın yerine koyarak “Ben olsam nasıl yazardım?” düşüncesi ile yazmasıdır. Buradaki amaç ise öğrencinin kendine özgü bir üslup ve ifade şekli geliştirmesidir (MEB, 2006).

### **Bir Metinden Hareketle Yeniden Oluşturma**

Öğrencilere herhangi bir türde bir metin okutturulur veya dinlettirilir. Daha sonra öğrencilerden metinden hareketle, okunan veya dinlenen metindeki düşünce, duygu ve olayları geliştirerek, farklı türde bir metin yazmaları istenir. Buradaki amaç ise öğrencilerin hangi türde yazma becerilerinin iyi olduğu veya hangi yazım türüne yatkınlıklarının olduğunun tespit edilerek, öğrenciyi o yönde geliştirmeye çalışmaktır (MEB, 2006).

### **Duyulardan Hareketle Yazma**

Bu stratejide öğrencilerin duyularını harekete geçirmek önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin duyularını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere Çanakkale Türküsü dinlettirilerek, kendilerinde uyandırdığı düşünce ve duyguları yazmaları istenir. Benzer şekilde bir resim veya tablo hakkında konuşularak, resmin

kendilerinde uyandırdığı düşünce, duygu ve izlenimlerini yazmaları istenir. Bu stratejide amaç, öğrencilerin dikkatlerini ve algılama güçlerini geliştirmektir (MEB, 2006).

### **Tümevarım ve Tümdengelim**

Tümevarım stratejisinde öğretmen, öğrencilere bir yazarın farklı öykülerini veya şiirlerini gruplar oluşturarak dağıtır. Öğrencilerden okunan eserlerden yola çıkarak yazarın sanatı hakkında bir yargıya varmalarını ister. Metin aracılığı ile öğrenciler yazar hakkındaki düşüncelerini yazıya döker. Daha sonra yazılan metinlerde farklı ve ortak yönler belirlenerek ortak bir metin oluşturulur (Gündüz & Şimşek, 2011).

Tümdengelim stratejisinde ise, öğrencilere genel bir yargı verilerek, sınıf ortamında tartışılır. Öğrenciler bireysel veya gruplar halinde konunun özel bir bölümünü düşünerek genel yargıya uygunluğunu yazarlar. Öğrenciler oluşturdukları metinleri sınıfla paylaşırlar. Değerlendirme yine öğrenciler tarafından yapılır (Akbayır, 2010).

Her iki stratejide de amaç, “*öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir*” (MEB, 2005).

### **Eleştirel Yazma**

Öncelikle öğrencilerin eleştirel yazma becerisi kazanmadan önce eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerekir. Çünkü eleştirel yazma sanıldığı kadar kolay değildir. Eleştirel düşünceyi geliştirmek için çok okuma yapma, olaylara farklı pencerelerden bakma, nitelikli karşılaştırmalar yapma gibi süreçler gereklidir (Gündüz & Şimşek, 2011). Öğrencilere eleştirel bir bakış kazandırıldıktan sonra eleştirel yazma çalışmaları yapılabilir. Bu stratejide sınıfa bir konu, olay, duygu vb. bir durum taşınır. Öğrencilerden konuşulan durumu her yönüyle değerlendirilmesi istenir. Daha sonra düşünceler tarafsız bir şekilde yazılır (Tazebay & Çelenk, 2008). Bu stratejide amaç, “*öğrencilerin olay ve durumlara*

*tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.*” (MEB, 2006).

### **Yaratıcı Yazma**

Yaratıcı yazma, kurmaca metinlerin oluşturulduğu, yazma çalışmalarında en zevkli aynı zamanda en ileri seviye yazma stratejisidir. Bu stratejide önemli olan öğrencinin içindeki yaratıcılığı dışarı çıkararak, onu sınırlayan tüm unsurlardan kurtarmaktır. Böylece öğrenciler gözlem yapma, sorgulama, açıklama, eleştirme, hayal kurma, cesaret gibi duygularını da gün yüzüne çıkararak geliştirirler (Gündüz & Şimşek, 2011). Bu stratejide konu, öğretmen tarafından verilebileceği gibi öğrenciler yazmak istedikleri konuyu kendileri de seçebilir. Konu belirlenip bir kâğıda yazıldıktan sonra öğrenciler kâğıtlarına konu ile ilgili akıllarına gelen kelimeleri yazarlar. Yazım sırasında her konu kelimeler ışığında şekillenir. Öğrenciler duygu, düşünce ve hayallerini yaşadıkları ışığında özgürce yazar. Bu stratejide amaç, *“öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir”* (MEB, 2006).

### **Yazılı Anlatım Biçimleri**

Bir konunun yazıya aktarılmasının bir amacı vardır. Örneğin önemli bir günümüzü unutmamak, içimizde oluşan güçlü duyguları ifade etmek, gezdiğimiz gördüğümüz bir manzarayı veya görüntüyü kalıcı hale getirmek, bir fikri savunmak veya anlatmak gibi amaçlarla yazılarımızı meydana getiririz. İşte bu noktada yazıya döneceğimiz konunun nasıl yazılacağı sorusu ortaya çıkar. Yazının nasıl kaleme alınacağına cevabı ise hangi yazılı anlatım biçiminin kullanılacağıdır.

Bu bağlamda yazılı anlatım biçimlerini açıklamak için alanyazına bakıldığında yazılı anlatım biçimlerinin belli başlıklarda ele alındığı görülmektedir. Örneğin; anlatım biçimleri alanyazında genellikle; betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimleri şeklinde ele alınmıştır (Coşkun, 2007; Kantemir, 1991; Karadağ, 2003; Özdemir &

Binyazar, 1979; Şimşek, 2017; Tekşan, 2013). Bununla beraber bazı kaynaklarda bu dört başlığa ek olarak kanıtlayıcı, konuşma yoluyla ve şiir formunda anlatım başlıklarını da ekleyen yazarlar vardır (Gündüz & Şimşek, 2011). Ancak bu çalışmada yazılı anlatım biçimleri betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı biçimleri başlıkları altında ele alınacaktır. Aşağıda bu anlatım biçimleri açıklanmıştır.

### **Betimleyici Anlatım**

Betimleme kelimesi, “*tasarlama, bir şeyi sözle veya yazıyla anlatma, göz önünde canlandırma, tasvir*” anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Betimleyici anlatım ise alan yazında birçok yazar tarafından benzer şekilde ifade edilmektedir. Betimleyici anlatım tarzı genel olarak “bir nesnenin, yerin veya bir kişinin görünüşünü, hareketlerini, kişide oluşturduğu izlenim ve duyguları anlatarak okuyucunun hayalinde canlandırmasını amaçlayan anlatım biçimi” şeklinde tanımlanmıştır (Akbayır, 2010; Aktaş & Gündüz, 2008; Gündüz & Şimşek, 2011; Kantemir, 1991; Şimşek, 2017; Tekşan, 2013). Ancak yazarlar betimlemenin tek başına bir anlatım türü olmadığını, farklı anlatım türleri (roman, öykü, anı, gezi, portre) ile bir arada kullanılan bir anlatım biçimi olduğunu ifade etmektedir (Aktaş & Gündüz, 2008; Gündüz & Şimşek, 2011; Şimşek, 2017). Betimleyici anlatımda görülen ve hissedilen duyguların okuyucuya aktarımı amaçlandığı için iyi bir gözlem becerisine sahip olunması gerekir (Coşkun, 2007; Gündüz & Şimşek, 2011). Bu bağlamda betimleyici anlatım tarzında bir yazı yazmak için öncelikle iyi bir gözlem yeteneğine sahip olmak gereklidir. Ayrıca insanın duygularını iyi tanımlaması ve diğer yazılı anlatım biçimlerine de hâkim olması gerekir.

### **Öyküleyici Anlatım**

Öyküleyici anlatım, yaşanmış veya yaşanması muhtemel bir olayın, baştan sona kadar belli bir uzam ve zaman içine konularak anlatılmasıdır (Akbayır, 2010; Aktaş & Gündüz, 2008). Ancak unutulmamalıdır ki metinler gerçek hayatın kendisi değildir. Okur metni okurken

hayal dünyasında verdiği tepkiler ile olayı birebir yaşadığında vereceği tepkiler farklı olabilir. Bu bağlamda öykülemedeki anlatım ve yaşantı okuru heyecanlandırarak, hayattaki bilgi ve deneyimlerine katkı sağlamaktır (Akbayır, 2010; Gündüz & Şimşek, 2011). Öyküleyici anlatımda, olayın başlangıcından sonuna kadar zaman sıralamasının doğru yapılması, olayların birbirinden kopuk işlenmemesi, okurun metnin içine çekilmesi için betimleme, tartışma, örneklendirme gibi türler ile anlatımın zenginleştirilmesi gerekmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011; Şimşek, 2017; Tekşan, 2013).

Ders kitaplarında da öyküleyici metinler sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü metinde geçen kahramanların değer ve davranışlarının öğrencilere tanım olarak verilmesinden ziyade yaşantı olarak sunulması etkisini ve kalıcılığını artıracaktır. Ayrıca öğrenciler geçirdikleri bir günü, başlarından geçen bir olayı öyküleyici tarzda daha rahat ifade edecekleri için yazıya alınması da kolay bir anlatım biçimidir.

### **Açıklayıcı Anlatım**

Açıklayıcı anlatım, *“herhangi bir konuda bilgi vermek, okuyucuya bilmediği bir şeyi açıklamak amacıyla kullanılan anlatım biçimidir”* (Coşkun, 2007, s. 80). Günlük hayatta en çok kullanılan anlatım biçimidir. Çünkü insan dilekçe, elektronik posta hatta telefon mesajları yazarken bile açıklayıcı anlatıma başvurur. Açıklayıcı metinler, bir bilgiyi iletirken, anlamayı da kolaylaştırmaya çalışır (Akbayır, 2010). Örneğin, ders kitaplarında öğretilmeye çalışılan konu ile ilgili terim ve kavramlar metnin ilerleyen bölümünde açıklanarak örneklendirilir. Her türlü konu bu anlatım biçimi ile anlatılabilir.

### **Tartışmacı Anlatım**

Tartışmacı anlatım, herhangi bir konuda benimsenmiş olan bir yargıyı, bir düşüncüyü, bir öneriyi değiştirmek, desteklemek ya da yanlışlığını kanıtlamak için başvurulan anlatım biçimidir (Gündüz & Şimşek, 2011). Alanyazına bakıldığında birçok kaynak tartışmacı anlatım yerine kanıtlayıcı anlatım biçimini kullanmaktadır (Akbayır, 2010). Ancak metnin



özelliğine göre karşılaştırma veya kanıt gösterme yöntemleri kullanılabilir (Gündüz & Şimşek, 2011). Düşünceyi geliştirme yöntemlerinden biri olan kanıtlayıcı anlatım, tartışmacı anlatımdan ayrı düşünülmemesi gerekir. Tartışmacı anlatımda önemli olan işlenen konunun açık, tartışmaya uygun ve tek yönlü olmasıdır (Aktaş & Gündüz, 2008). Aksi takdirde yazar ikna etme amacıyla yazdığı yazısında okuyucuyu çelişkiye düşürebilir, ikna ediciliğini kaybedebilir. Yazar karşı düşünceleri çürütmeye çalışır. Amaç kendi düşüncesinin doğruluğunu ispat etmektir. Açıklayıcı anlatımda yazar, tanımlama, karşılaştırma, tartışma, benzetme, tanık gösterme gibi yollara başvurabilir.

Yukarda açıklanan anlatım biçimleri 2006'dan 2018'e kadar hazırlanmış ve uygulanmış Türkçe Öğretim programlarında da öğretilmesi esas anlatım biçimleridir. Son olarak 2018 Türkçe Öğretim Programında 4. sınıf yazma kazanımları arasında 3. ve 4. kazanım; "*hikâye edici metin yazar, bilgilendirici metin yazar.*" ifadeleri ile iki anlatım biçiminin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir.

### **Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi**

Eğitimin olduğu her süreçte mutlaka bir ölçme değerlendirme sürecine de ihtiyaç duyulmaktadır. Öyle ki ölçme ve değerlendirmenin olmadığı bir eğitim-öğretim süreci düşünülemez (Başol, 2013). Bu durumun temel sebebi eğitim öğretim süresince, eğitim veren ve eğitim alan bireylerdeki değişikliğin gözlenme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç öğretim yöntem teknikleri, program, öğretmen vb. gibi eğitim paydaşlarını daha işlevsel hale getirmek için önem arz etmektedir (Calp, 2010; Güneş, 2007).

Türkçe eğitiminde değerlendirme amaca, yapıldığı zamana ve kullanılan ölçüte göre sınıflandırılabilir. Örneğin Türkçe eğitiminde sürecin başında, süreçte ve öğretim sürecinin sonunda değerlendirilme yapılabilir (MEB, 2006).

Zaman olarak Türkçe öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirme, öğrencinin hazırbulunuşluğunu değerlendirme amacıyla yapılabileceği gibi temel dil becerilerindeki

başarısı da değerlendirilebilir (Göçer, 2014; Güneş, 2007; MEB, 2006). Bu amaçla yapılan ölçmede ise tutum ölçekleri, gözlem formları, başarı testleri gibi materyaller kullanılabilir.

Öğretim sürecinde değerlendirmede ise izleme testleri, performans ödevleri, öğrenci dosyaları, akran ve öz değerlendirme formları vb. kullanılır. Burada amaç öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir (MEB, 2006). Eksikliklerin tamamlanması öğrenciye müdahale ile değil etkinliğin ya da öğretimin içeriğinin yeniden düzenlenmesi şeklinde yapılmalıdır (MEB, 2015). Kullanılan ölçme araçları dikkate alındığında, süreçte yapılan değerlendirmenin başarılı olması için öğretmen ve öğrencinin etkin katılımı önemli görülmektedir.

Sürecin sonunda başarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmenin amacı öğretim süreci sonunda öğrencilerin öğrenmelerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda ürün odaklı bir değerlendirme yapıldığını söylemek mümkündür. Ancak Türkçe eğitiminde sadece tek yönlü bir ölçme ile öğrenciler değerlendirilmemelidir. Sürece ve ürüne birlikte bakılarak bir değerlendirme yapılmalıdır (Akyol, 2007; MEB, 2006; MEB, 2015; Tekşan, 2011). İfade edilen zamanlarda ve farklı amaçlarda yapılan değerlendirmelerin bir diğer amacı Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımlarla ifade edilen temel dil becerileri ve dil bilgisi kurallarını öğrencilerin kazanma düzeylerini değerlendirmektir. Bu bağlamda yazılı ürünlerin değerlendirilmesi, öğrencilerin yazma becerisini edinme düzeylerini belirleyici etkenlerden birisidir (Olson, 2017).

Öğrencilerin yazma çalışmaları öğretmen veya kendisi tarafından değerlendirilebileceği gibi bir arkadaşı veya grupta da değerlendirilebilir (Tekşan, 2011). Bu değerlendirme esnasında da dereceli puanlama anahtarı veya kontrol listesi gibi ölçme araçları kullanılabilir (MEB, 2006). Türkçe öğretiminde veya yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde temel hedef öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve kendisini geliştirebilmesi için öğrenciye dönüt-düzeltilme verilmesidir. Bu bağlamda yazılı ürünlerin değerlendirilmesi öğrencinin yazma becerisinin gelişmesi için oldukça önemli görülmektedir.

## **Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Öğretimi**

Yazma, Türkçe öğretiminde temel dil becerileri içinde yer almaktadır. Ders programlarında ise temel dil becerilerine yönelik yazma dersi, okuma dersi vb. gibi doğrudan bir ders yoktur. Tüm dil becerilerinin ve dil bilgisi konularının öğretimi Türkçe dersi başlığı altında yapılmaktadır. Öğretim sürecinde de öğretmenlerin temel kaynağı Türkçe ders kitaplarıdır. Türkçe derslerinin temel kaynağı olan Türkçe ders kitapları da hazırlanan Türkçe öğretim programlarına göre şekillendirilmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin, dolayısı ile yazma öğretiminin temel kaynağı olan ders kitaplarının temeli olan Türkçe programlarında yazma eğitiminden bahsetme gereği ortaya çıkmıştır. Aşağıda 2006-2019 tarihleri arasında yayınlanmış olan Türkçe öğretim programlarında yazma eğitiminin öneminden bahsedilmiştir.

2006 Türkçe Öğretim Programı: “Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır.” (MEB, 2006, s. 1) ifadesi ile başlayan programın amacı sekiz yıllık eğitim sonunda öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmış olmalarıdır. Öğretimde bireysel farklılıklara ve farklı öğretim tekniklerine yer verilmesi vurgulanmıştır. Programın yazma becerisi ile ilgili bölümüne gelindiğinde, yazılı anlatımın insanın kendini ifade etmesinde en önemli araçlardan biri olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Yazma becerisinin gelişmesi ile bireyin hayal gücü, duygu, düşünce, yaşantı ve hislerini ifade yeteneğinin de geliştirileceğine işaret edilmiştir. Ayrıca programda, öğrencilere hikâye, şiir vb. tarzlarda farklı türlerde metinler tanıtılarak; bu türlerde yazmanın zevkli hale getirilmesi hususundan da bahsedilmektedir. Ayrıca farklı yöntem ve tekniklerle öğrenciler tanıştırılarak öğrencinin istediği yolla yazılarını yazması da sağlanmalıdır. Ayrıca yazma çalışmalarının istenilen niteliğe ulaşması da iyi bir değerlendirme süreci ile ilişkili olduğu ifadeleri ile özetle yazma öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği açıklanmıştır.

2009 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programında ise yazma becerisinin gelişimi için öncelikle öğrencilerin dinledikleri ve okuduklarını iyi anlamaları gerekliliği ile yazmaya hazır oluşun zihinsel boyutu vurgulanmıştır. Yazma becerisinin duygu, düşünce, hayal dünyası gelişimi gibi diğer becerileri de geliştirmeye olan katkıları vurgulanmıştır. Programda, yazma becerisi ile öğrencilerin zihinsel gelişimine de katkı sağlanması hedeflenmiştir. Programın yazma becerisine yönelik kazanımları incelendiğinde ise birinci sınıfta harflerin düzgün yazılması, kelimeler arası boşlukların bırakılması gibi şekilsel kazanımlarla başladığı; arzu ettiği bir konuda düşüncelerini sıralayarak anlama uygun olarak yazılar yazar ifadesine kadar uzandığı görülmektedir. Ayrıca programda öğrencilere öğretilmek istenen yazılı anlatım türleri; günlük, anı, mektup, duyuru, afiş, hikâye, şiirdir. Ayrıca öğrencilere ikna edici, bilgi verici, hikâye edici metin türlerinin öğretimi de program kazanımları arasında yer almaktadır. Programın uygulanması sürecinde öğretmen rolleri, etkinlikler ve değerlendirme süreci açık şekilde ifade edilmiştir.

2015 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisi ile ilgili ifadeler 2009 yılında yayınlanan program ile paralel niteliktedir. Ancak 2015 programında, yazma çalışmalarının istenen amaca ulaşabilmesi için öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirebilmesi için yazılı ürünlerini kendilerinin gözden geçirmesi gerekliliği ifade edilmiştir (MEB, 2015).

2017 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin açıklandığı bir bölüm yer almamaktadır. Programın genel amaçlarının ifade edildiği bölümde yazma kazanımlarının sağlanma yolu kısaca açıklanmıştır. Fakat ilk okuma yazma öğretim sürecinin açıklandığı Ses Esaslı İlk Okuma Yazma bölümünün sonunda bir bölüm yer almaktadır. 3 ve 4. sınıf düzeyinde yazma çalışmaları bu bölümde ifade edilmiştir. Türkçe derslerinin bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması, bu sınıflarda öğrencilerin biçimsel olarak düzgün ve içerik olarak düzeylerine uygun yazılar yazmaları hedeflendiği ifade edilmiştir.

2018 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda da temel dil becerilerinin açıklandığı bir bölüm yer almamaktadır. 2017 programında Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları bölümü, 2018 yılında Türkçe Öğretim Programının Özel Amaçları başlığı altında verilmiştir. Bu sebeple yazma kazanımlarının sağlanma yolu benzer şekilde bu bölümde açıklanmıştır. Her iki program birkaç başlık değişikliği haricinde içerik olarak aynıdır.

Türkçe Programları incelendiğinde 2006 Türkçe Öğretim Programının önemli bir farkı ortaya çıkmaktadır. Bu fark diğer programlarda fazla değinilmeyen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve araçlarıdır. 2018 Türkçe Öğretim Programında ölçme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme bireye özel ve sürece dayalı olması gerektiğine değinilerek; kullanılacak araçlar veya yöntem öğretmene bırakılmıştır. 2006 programında ise ölçme ve değerlendirme araçları öğretmenlerin kullanabilmesi için ayrı ayrı verilmiş ve kullanma kılavuzları ile açıklanmıştır. 2018 programında ise programın ölçme değerlendirme yaklaşımı aynı başlık altında yedi maddeden oluşan genel ifadelerle açıklanmıştır. Yazma becerisi daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi öğrencinin eğitim hayatında karşılaştığı en zor becerilerden biridir. Bu bağlamda beceri haline getirilmesi de aynı zorluktadır. Yazma çalışmalarının istenilen amaca ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile mümkündür (Tazebay & Çelenk, 2008). Yazma çalışmalarının doğru değerlendirilebilmesi için hedefler ve kıstaslar açıkça ifade edilmelidir (Stiggins, 2002; Buzzetto-More & Alade, 2006).

Yayınlanan Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazma becerisi hakkında bir takım eksiklikler olduğu görülmektedir. Bazı programlarda öğretilmesi hedeflenen yazılı anlatım tarzı ifade edilmeyip kazanımlarda yer bulmuştur. Yayınlanan program detaylı incelenerek öğretimi hedeflenen yazılı anlatım tarzları tespit edilmektedir. Benzer şekilde bazı programlarda genel değerlendirme yaklaşımından bahsedilirken, bazılarında öğretmenin kullanabileceği model niteliğinde değerlendirme araçları sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcıları, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi sürecine yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş ve durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmaları bir veya birden fazla durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu araştırma esnasında birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak birbirini teyit edecek verilere ulaşılr (Creswell, 2009, Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalar bir durum olarak belirlenmiş; gözlem, görüşme, teknolojik kayıt ve doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleri ile de durumu analiz edebilecek verilerin toplanması amaçlanmıştır.

#### **Katılımcılar**

Araştırmada katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden hazırlanmış veya araştırmacı tarafından belirlenmiş kriter veya kriterlere göre belirlenen durumların çalışılmasıdır

(Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada örneklem seçiminde temel olarak üç kitere dikkat edilmiştir. Birincisi katılımcıların araştırmaya gönüllülük ilkesi ile katılmasıdır. Bunun sebebi gözlem yapılacak sınıflarda yapay bir ortamın oluşturulmamasıdır. Ayrıca katılımcıların görev yaptıkları okulların, bulunduğu bölgelere göre sosyo-ekonomik yönden çeşitlilik göstermesine de dikkat edilmiştir. Bu bağlamda farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip ailelerin yaşadıkları üç farklı bölgeden üç okul seçilmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu ailelerin yoğunlukta yaşadığı ve yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu bir okul da araştırmaya dahil edilmiştir.

Bir diğer kriter ise katılımcıların araştırmanın yapıldığı sürede ilkokul dördüncü sınıfı okutuyor olmasıdır. Bu ölçütün sebebi ise Türkçe öğretim programları kazanımlarıdır. İlk üç sınıfta kazanımlar daha çok kısa metinler yazmaya, harflerin ve imlanın doğruluğuna yöneliktir. 2017 ve daha önce kullanılmış olan Türkçe öğretim programları kazanımlarına genel olarak bakıldığında “günlük, anı, mektup, şiir, hikâye, kısa oyun, duyuru, afiş vb yazar” (MEB, 2005; MEB, 2009; MEB; 2012; MEB, 2017) ifadeleri ile en fazla metin türünün dördüncü sınıfta kullanıldığını görmek mümkündür. Ayrıca “açıklayıcı, ikna edici, bilgilendirici, sorgulayıcı, hikâye edici, tartışmacı, betimleyici anlatım tarzlarında yazılar yazar” (MEB, 2005: MEB, 2009; MEB; 2012; MEB, 2017) ifadeleri ile yazılı anlatım tarzlarında en fazla çeşitliliğin yine ilkokul dördüncü sınıfta sağlandığı görülmektedir. Yine 2017 Türkçe öğretim programı dördüncü sınıf kazanımında ise “yazdıklarına başlık belirler, yazdıklarını düzenler, yazdıklarını paylaşır” kazanımları yazma sürecini kapsayıcı kazanımlardır. Ayrıca 2017 Türkçe öğretim programında ki son yazma kazanımı “yazma stratejilerini uygular” ifadesi ile araştırmada yazma becerisi ile ilgili gözlemlenmek istenen becerilerin tamamını karşılamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarına ve gözlemlerin gerçekleştirildiği ortamlara ilişkin betimsel tablo aşağıda gösterilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokul dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma, asıl çalışma grubunu oluşturan dört sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim

gören toplam 141 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar ve sınıfların fiziki ortamları ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcılara ve Fiziki Ortamlara İlişkin Betimsel Özellikler*

Mesleki Kıdem	Öğrenci Sayısı	Araç-Gereçler	Görev Okulun Ekonomik Çevresi	Yapılan Sosyo-Ekonomik Çevresi
1	31	34	Sınıf kitaplığı, öğrenci dolapları, akıllı tahta, sergi panoları, öğretmen dolabı, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi	Üst Düzey
2	30	40	Sınıf kitaplığı, öğrenci dolapları, akıllı tahta, sergi panoları, öğretmen dolabı, bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, yazıcı	Orta Düzey
3	22	32	Sınıf kitaplığı, öğrenci dolapları, akıllı tahta, sergi panoları, öğretmen dolabı	Yabancı Öğrenci Yoğunluğu
4	23	35	Sınıf kitaplığı, öğrenci dolapları, akıllı tahta, sergi panoları, öğretmen dolabı, bilgisayar	Alt Düzey

Tabloda görüldüğü üzere araştırmada yer alan katılımcı isimleri numaralandırılarak kodlanmıştır. Okullar, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre sıralanmıştır. Okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, o okulda görev yapan öğretmenlere sorulmuş alınan cevaplara göre sıralama yapılmıştır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu bölge çalışmanın yapıldığı ilin sosyo-ekonomik düzeyine göre alt düzeyden iyi, orta düzeye daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenler de bu sıra ile kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler verilmeden önce sınıfların tanıtılması uygun görülmüş bu bağlamda sınıflarda genel olarak gözlemlenen fiziki şartlar ve yardımcı ders materyalleri tanımlanmıştır.

Gözlemlerin yapıldığı her sınıfta akıllı tahta, öğretmen ve öğrenci dolapları, öğrenci çalışmalarının sergilendiği pano, öğrenci askılığı bulunmaktadır. Her sınıfta öğretmen masası giriş kapısının tam karşısında ve pencere kenarında yer almaktadır. Öğretmen masasının üzerinde öğretmene ait bir dolap bulunmaktadır. Ayrıca bilgisayarlar da öğretmen masası üzerindedir. Tüm sınıflarda öğrenci sıraları klasik düzende yerleştirilmiştir. Sınıfların fiziki şartları tanıtıldıktan sonra aşağıda her bir katılımcıya ilişkin bilgiler aşağıda ayrı ayrı sunulmaya çalışılmıştır.



Katılımcı – 1: Meslek hayatında 31 yılını tamamlamış olan katılımcı 3 yıl birleştirilmiş sınıfta ve 6 yıl da müstakil sınıflarda olmak üzere 9 yıl dördüncü sınıf öğretmenliği yapmıştır. Katılımcı 1, 2018-2019 öğretim yılı itibari ile dördüncü sınıf okutmaktadır. Katılımcı öğretmen okulu mezunu olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği sınıfta toplam 34 öğrenci öğrenim görmektedir.

Katılımcı 1'in sınıfında öğrenciler genelde klasik düzende otursalar da, bazı derslerde küme şeklinde oturma düzenleri gözlemlenmiştir. Sebebi öğretmene sorulduğunda ise belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmalar yapıldığında bu düzende öğrencileri oturttuğu cevabını vermiştir. Ayrıca öğrenciler her hafta Cuma günü yer değiştirmektedir. Yer değişimi ise sağda oturan öğrencinin bir sıra ileri, solda oturan öğrencinin ise bir sıra geri geçmesi ile yapılmıştır. Öğretmen bu durumun öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak, herhangi bir küslük durumunu gidermek amaçlı yapıldığını ifade etmiştir.

Sınıfta bulunan akıllı tahta sadece dinleme-izleme metinleri çalışılırken aktif kullanılmıştır. Yapılan gözlemlerde akıllı tahtanın ve bilgisayarın Türkçe derslerinde aktif kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı – 2: 30 yıllık mesleki deneyime sahip olan Katılımcı 2, Tokat Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilk okulda görev yapmaktadır. Altı yıl birleştirilmiş sınıflarda altı yıl da müstakil sınıflarda olmak üzere toplamda 12 yıl dördüncü sınıf öğretmenliği yapmış olan Katılımcı 2, 2018-2019 öğretim yılı itibari ile dördüncü sınıf okutmaktadır. Katılımcı öğretmen okulu mezunu olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği sınıfta toplam 40 öğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıca sınıfta bir yabancı uyruklu, bir kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Gözlemler boyunca akıllı tahtanın ve çıktı almak için yazıcının aktif olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca gözlemler boyunca panolar, sadece belirli gün ve haftalar için hazırlanmış etkinliklerin sergilenmesinde kullanılmıştır. Öğrenciler klasik düzende oturmaktadır. Sınıfın fiziki genişliği de başka bir oturma düzeni için yeterli değildir. Ayrıca sınıf oturma düzeni de her Cuma günü değişmektedir. Öğrenciler sıra arkadaşları

ile birlikte her Cuma günü bir arka sıraya geçmektedir. Sınıfta sabit bir oturma düzeni yoktur. Bu durumu öğretmen, öğrencilerin ön sıralarda oturma isteğini yerine getirmek ve sınıfa yeni bir hava katmak amacı ile yaptırdığını ifade etmiştir.

Katılımcı – 3: Birleştirilmiş sınıflarda bir, müstakil sınıflarda da dört yıl olmak üzere beş yıl dördüncü sınıf öğretmenliği yapmış olan Katılımcı 3, 2018-2019 öğretim yılı itibariyle dördüncü sınıfı okutmaktadır. Tokat Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda görev yapan ve 23 yıllık mesleki deneyime sahip olan katılımcı, sınıf öğretmenliği lisans mezunudur. Çalışmanın gerçekleştiği sınıfta 2018-2019 öğretim yılı itibari ile 35 öğrenci eğitim görmektedir.

Öğrenciler klasik düzende oturmaktadır. Sınıfın küçüklüğü sebebi ile farklı bir oturma düzeni de mümkün görülmemektedir. Öğretmen, bilgisayarı derslerinde dinletti yaptırmak veya yazı çıkarmak için sıklıkla kullanmıştır. Panolarda ise genelde kes yapıştır çalışmaları şeklinde belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlikler gözlemlenmiştir. Türkçe dersi ile ilgili herhangi bir çalışma panolarda gözlemlenmemiştir.

Katılımcı – 4: Birleştirilmiş sınıflarda altı, müstakil sınıflarda da altı yıl olmak üzere 12 yıl dördüncü sınıf öğretmenliği yapmış olan katılımcı 2018-2019 öğretim yılı itibariyle dördüncü sınıfı okutmaktadır. Tokat Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda görev yapan ve 22 yıllık mesleki deneyime sahip olan katılımcı, sınıf öğretmenliği lisans mezunudur. Çalışmanın gerçekleştiği sınıfta 2018-2019 öğretim yılı itibari ile 32 öğrenci eğitim görmektedir.

Sınıfta bir kaynaştırma ve beş yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta farklı oturma düzenlerinin kurulacağı yeterli alan mevcuttur. Ancak öğrenciler klasik düzende oturmaktadır. Gözlemler boyunca akıllı tahtanın Türkçe derslerinin tüm süreçlerinde aktif olarak kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bir takım etkinlik kağıtları çıkarmak için de bilgisayar ve yazıcı kullanılmıştır. Panolarda ise resim, hayat bilgisi dersleri ile ilgili asılmış örnek etkinlikler gözlemlenmiştir. Türkçe dersi ile ilgili herhangi bir çalışma panolarda gözlemlenmemiştir.

## Veri Toplama Süreci

Karma bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada nitel veriler gözlem ve görüşme yoluyla; nicel veriler ise ders saatleri içinde kullanılan zaman ölçümü ve öğrenci yazılarının değerlendirildiği rubrikler ile toplanmıştır. Aşağıda katılımcıların gözlemler süresince Türkçe derslerinde öğretimini gerçekleştirdiği temalar ve öğretim süresine ilişkin ders saatleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Gözlemler Süresince Türkçe Derslerinde Öğretimini Gerçekleştirdiği Temalar Ve Öğretim Süreleri*

Katılımcılar	Tema	Süre
1	Okuma Kültürü	9 ders
	Milli Mücadele ve Atatürk	11ders
2	Milli Mücadele ve Atatürk	5 ders
	Erdemler	13 ders
	Küçük Mucitler	2 ders
3	Milli Mücadele ve Atatürk	5 ders
	Erdemler	5 ders
	Küçük Mucitler	10 ders
4	Milli Mücadele ve Atatürk	8 ders
	Erdemler	12 ders

Üç haftalık pilot uygulamanın ardından aynı dönemde gözlemlere başlanmıştır. Gözlemler öncesinde katılımcılar ile görüşülüp planlama yapılmasına rağmen Tablo 2’de görüldüğü üzere gözlemlenen temalar arasında farklılıklar görülmektedir. Süreç içinde katılımcıların görevlendirilmeleri, hastalık ve cenaze gibi izin gerektiren durumları da ortaya çıkmış bu sebeple de gözlemlenen temalarda farklılıklar oluşmuştur. Örneğin, Katılımcı 4’ün geçirdiği kaza sebebi ile yerine başka bir öğretmen görevlendirilmiştir. Bu sebeple görevlendirme yapılan öğretmenin dersleri takip edilmemiş, Katılımcı 4 göreve başladıktan sonra gözlemlere devam edilmiştir.

Veri güvenilirliğinin sağlanması amacı ile gözlemlenen ve betimsel notları alınmış olan ancak kamera veya ses kaydı olmayan dersler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda eksik gözlemlerin tamamlanması amacı ile farklı temalar gözlemlenmiştir.

## Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalar bilimin keşif modunu takip etme eğilimindedir (Johnson & Christensen, 2012). Nitel çalışmalarda keşfedilmeye çalışılan ise esnek ve bütüncül bir araştırma ile insan davranışları ve durumlarıdır. Nitel araştırma, “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*”dır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalarda çalışılan konu derinlemesine ve çok yönlü incelendiği için birkaç veri toplama tekniği birlikte kullanılabilir (Johnson & Christensen, 2012). Bu araştırmada da veri toplamak amacı ile gözlem, görüşme ve doküman analizi birlikte kullanılmıştır.

**Gözlem**, herhangi bir ortamda oluşan davranış veya durum hakkında ayrıntılı bir şekilde çeşitli araç ve gereçlerin yardımıyla bilgi toplayarak niteliklerinin belirlenmesi ve olayların sebeplerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak toplanan verilerin ele alınıp incelenmesi için uygulanan bilimsel yöntem (Johnson & Christensen, 2012; TDK, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Johnson ve Christensen (2012), gözlem ortamında davranışın tam olarak sergilenmesi için doğallığa vurgu yapmıştır. Araştırmada, araştırmacı gözlemci olarak veri toplamıştır. Bu bağlamda Johnson ve Christensen (2012), bu tarz gözlemlerde gözlemlenen gruba herhangi bir bilgi verilmemesinin ortamın doğallığını bozabileceğine değinmişlerdir. Bu sebeple araştırmada gözlemlere başlanılmadan önce araştırmacının sınıfa kendisini kabul ettirebilmesi; öğrencilerin ve öğretmenlerin kendisini bir uyarıcı olarak görmemesi için sınıfta farklı ders ve zamanlarda vakit geçirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin gönüllülük ilkesi ile seçilmesi de kendisini izleyecek birinden rahatsızlık duymaması amacı ile tercih edilmiştir.

Bu araştırmada gözlem, yazma sürecinin, kullanılan yazılı anlatım becerilerinin, yazma mekanının, yazma sürecinin, kullanılan yazma stratejilerinin ve yazma öğretimine ayrılan sürenin belirlenmesinde kullanılmıştır. Gözlem formları ile nicel veriler toplanması ve

betimsel kısım ile de gözlemcinin betimsel ifadeleri ile nitel veri toplanması amaçlanmaktadır.

**Görüşme**, veri toplamak amacıyla kullanılan bir diğer tekniktir. Araştırmada görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Rubin ve Rubin (1995), nitel araştırmalarda en çok kullanılan yöntem olan görüşmeyi, önceden konu dahilinde hazırlanan soruların belli bir sistematik içerisinde araştırmacı tarafından görüşülene sorulması ve cevapların alınmasını öngören sosyal bir etkileşim, olarak tanımlamaktadır. Darling ve Scott (2005), gözlemlenemeyecek düşünce, beklenti ve inançların da görüşme yöntemi ile belirlenebileceğini ifade etmiştir. Johnson ve Christensen (2012), görüşme için en önemli unsurların karşılıklı güven, uyum ve samimiyet olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca görüşmelerin gözlemler sonunda yapılmasının, katılımcıların davranışlarını etkilememesi açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme formundaki sorular, yazma becerisi öğretim süreci ve yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve stratejiler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Görüşme, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile düşüncelerinin ne düzeyde örtüştüğünün tespiti için kullanılmıştır.

**Doküman İncelemesi**, araştırılan konu ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belli bir kodlama sistemiyle incelenmesidir (Çepni, 2014). Hangi kaynağın kullanılıp kullanılmayacağı ise araştırma problemi ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları incelenmiştir. Çalışmaya başlanmadan önce yapılan pilot uygulamalar sırasında öğretmenlerin derslerini kitap yönergeleri ile işlediği görülmüştür. Aynı zamanda hazırlanan Türkçe kitaplarında her etkinliğin yazılması için bırakılan boşluklara öğrencilerin etkinlik cevaplarını yazdıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu durum “ders kitaplarının incelenmesinin hem öğretmenlerin yazma faaliyetlerini yapılandırma süreçlerini, hem de öğrencilerin yazılarının nasıl bir gelişim gösterdiğini tespit etmekte kullanılabilir” düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Türkçe ders kitapları yönergeleri ve öğrencilerin doldurdıkları etkinlik kısımları

araştırmaya dahil edilmiştir. Doküman incelemesi, öğrencilerin bir eğitim öğretim yılı sonucunda yazma becerilerinin nasıl bir değişim gösterdiğinin tespiti için kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf gözlemleri için yazılı anlatım tarzını, kullanılan stratejileri, yazma sürecinin basamaklarını ve yazım sonrası yapılan değerlendirmeyi gözlemlemek amacıyla yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacı ile gözlem süreci teknolojik kayıt ile de kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için görüş ve düşüncelerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla öğrencilerden yazı toplamak için yazma formları ve toplanan yazıların değerlendirilmesi için metin değerlendirme formları kullanılmıştır (Ek-5, Ek-6).

Gözlem ve görüşme formlarının oluşturulması sürecinde alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması ile gözlem ve görüşme maddeleri oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan soruların kapsam geçerliliği için nitel çalışmalar yapmış en az doktora düzeyinde eğitim almış uzmanların bilgilerine ve görüşlerine başvurulmuştur. Sorular, uzman görüşleri ile yeniden yapılandırıldıktan sonra pilot uygulamalar için formlar hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanma sürecinin özeti Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### *Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi Süreci*

Veri Toplama Aracı	Süreç
Gözlem Formu	İlgili alanyazın taraması Kodların belirlenerek uzman görüşüne sunulması Oluşturulan kodların kategorileştirilmesi Kod ve kategorilerin tanımlanması
Görüşme Formu	Formun pilot uygulaması Veri güvenirliliğinin test edilmesi Gözlem kategorilerinin esas alınması

Buna göre aşağıda gözlem ve görüşme formlarının hazırlanış süreci detaylı şekilde açıklanmıştır.

### **Gözlem Formları**

Katılımcıların yazma çalışmalarını gözlemlemek amacı ile gözlem formları oluşturulmadan önce ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Yapılan incelemede benzer yöntemle yapılmış sekiz araştırmaya rastlanmıştır (Ateş, 2017; Bay, 2010; Bowman, 2015; Duran, 2009; Güneş, Uysal & Taç, 2016; Henk, Marinak, Moore & Malette, 2004; Wijekumar, Beerwinkle, Harris & Graham, 2019; Kotula, Aguilar & Tivnan, 2014). Bu çalışmaların üçünde ilkokuma yazma çalışmaları gözlemlenmiştir. Ateş (2017), çalışmasında öğretmen adaylarına eğitim vererek, sınıf içinde öğretmenlerin yazma çalışmalarını müdahale etmeden gözlemlemiştir. Bu bağlamda çalışmanın gözlem formu bir örnek teşkil etmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem formunu oluşturma sürecinde araştırmacının faydalandığı kaynaklar (Ateş, 2011; Durkin 1978-79; Kotula, Aguilar & Tivnan, 2014) incelenmiştir. Ateş'in işaret ettiği alanyazın dışında yazma çalışmalarına kaynaklık etmiş diğer çalışmalar (Ateş, 2017; Fischer, 2002; Harris, Graham, Mason & Friedlander 2008; Henk vd. 2004; Hogan, 2014; Topuzkanamış, 2014), ayrıca 2005 ve 2018 arasında yayımlanmış veya revize edilmiş Türkçe öğretim programları da incelenmiştir. Formlar taslak niteliği taşıdığı ve süreçte değişebileceği için maddeler başlangıçta olabildiğince geniş tutulmuştur. Ölçme araçlarının süreç içerisinde toplanan verilere göre geliştirilebilmesi de bir avantaj olarak görülmüştür (Steak, 1995).

İlk oluşturulan gözlem formu ilgili alanyazın incelenerek alt başlıklara ayrılmıştır. Gözlem formunun içeriği aşağıda açıklanmıştır.

### ***Yazma Eğitimi Süreci Gözlem Formu***

1. Alanyazın Taraması: Yazma eğitimi süreci gözlem formu oluşturulurken, yazma becerisi üzerine araştırma yapılmış birçok kaynakta atıf yapılmış olan Toth, Nancy ve Betty (1990),

Smith (1999), Akyol (2012), Gündüz ve Şimşek (2011)'in çalışmaları incelenmiştir. Çalışmalarda yazma sürecine yönelik ortak olan bölümler yazmaya hazırlık, yazma süreci ve değerlendirme bölümleridir. Araştırmanın gözlem formunda yazma becerisi için bu üç temel basamak kategori olarak belirlenmiştir. Ayrıca yazma becerisinin bütün olarak gözlemlendiği Henk, Marınak, Moore ve Malette (2004) ve Ateş (2017)'in çalışmaları incelenmiştir. Henk, vd. (2004), yazma becerisinin ve yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde çok farklı formlar olduğunu, bunların bir kısmının çağdaş yaklaşımlar ile çeliştiğini, bireylerin farklılıklarının ön planda tutulmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda değerlendirmeler yapılırken bireylere göre değerlendirmeler yapılamamaktadır. Yazma gibi bireysel duygu ve düşüncelerin ön plana çıkarıldığı bir beceride bahsettikleri bir değerlendirmenin de pek doğru olamayacağını düşünmüşlerdir. Bu düşünceden hareketle ulusal ölçekte ve süreci genel olarak değerlendirebilecek bir yazma gözlem formu ihtiyacını karşılamak için çalışmalarını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, gözlem formlarını sınırlandırmak için oluşturdukları çerçeve plan (The Writing Observation Framework) için öncelikle alanyazın taraması yapmış; bu esnada da okullarda okutulan kitapları incelemişlerdir. Elde ettikleri kavramlar ışığında yazma alanında uzmanlardan görüş almışlardır. Ayrıca araştırmacılar, bu süreçte en fazla katkıyı okullara yaptıkları aylık ziyaretlerde aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacıların oluşturdukları çerçeve gözlem formunun ilk kısmında gözlemlenen öğretmen adı, gözlemci, zaman gibi gözlemi betimleyici unsurlar bulunmaktadır. Formun ikinci başlığı sınıf iklimidir. Araştırmacılar bu başlık altında yazma derslerinde öğretmenin sınıf içindeki konumunun, öğrenci durumlarının ve yazma materyallerinin gözlemlenmesini önermiştir. Üçüncü başlık altında, yazma hazırlık süreci vardır. Diğer alt başlıklar taslak oluşturma, yeniden yapılandırma, gözden geçirme ve yazma süreci ile strateji öğretimi, değerlendirme ve öğretmen modellerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar bir ölçek geliştirme sürecinde olduğu gibi yazma becerisinin gözlenmesi için bir gözlem formu oluşturmuşlardır. Bir başka araştırmada Kotula, Aguilar ve Tivnan (2014), Henk, vd. (2004)'nin hazırladığı çerçeve formu bir gözlem formu haline dönüştürmüşlerdir. Araştırmacılar, iki yıllık bir



süre içinde, altı ilçede rastgele seçilen 56 kolejlin 259 sınıfında dördüncü ve beşinci sınıf yazma çalışmalarını izlemişlerdir.

Kotula, Aguilar ve Tivnan (2014)'ün, geliştirdikleri gözlem formu yedi bölümden oluşmaktadır. Yazma sürecini gözlemledikleri bölüm daha önceden bu çalışmada bahsedilen Akyol (2012)'un hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon (tashih), yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşan beş basamaklı yazma sürecinin aynısıdır. Alt kategorileri ise yine süreç içinde bahsedilen aşamalardan oluşmaktadır. Diğer iki kategori ise öğretmenin ve sınıf ikliminin gözlemlendiği kısımlardır. Öğretmenin sınıf içindeki konumu, davranışları vb. gibi alt bölümlerden oluşmaktadır. Kotula, Aguilar ve Tivnan (2014)'ün çalışmasının bu çalışmadan ayrılan kısmı ise sınıf iklimi boyutudur. Çünkü araştırmacılar çalışmalarını doğrudan yazma dersinde yapmışlardır. Yani ders sadece yazma çalışmaları ve yazma öğretimi üzerine işlenmektedir. Türkiye'de ise yazma öğretim çalışmaları Türkçe dersinin bir parçası olarak işlenmektedir. Bu bağlamda farklılaşan çalışmada sınıf iklimi kategorisinde araştırmacılar gözlemlerini yaparken belli dönemlerde yazma derslerine dahil olan yazma öğretmenini (Lecturer Teacher) gözlemlemişlerdir. Ateş (2017) ise, öğretmen adaylarının gözünden sınıf içi yazma çalışmalarını değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu öğretmenin hangi türde (hikâye, mektup vb) yazma çalışmaları yaptırdığının işaretleneceği ve yapılan yazma çalışmalarıyla ilgili detaylı betimlemelerin yapılabileceği iki bölümden oluşmaktadır. İki çalışmanın ortak noktası ise gözlem formlarının üzerinde bulunan, gözlemleri künyelemek için kullanılan bölümdür. Bu bölüm ise gözlem yapılan sınıf, konu (tema), sınıf içi materyaller, öğrenci sayıları, ders saati ve süresi gibi doldurulması gereken alanlardan oluşmaktadır. İncelenen araştırmalar ve alanyazın taraması ışığında çalışmanın gözlem formunun içeriği aşağıda açıklanmıştır.

2. Kodların Belirlenmesi ve Uzman Görüşü: Gözlem formunun geliştirilmesinde ikinci basamağı oluşturan gözlem kategori ve kodlarının belirlenmesi amacı ile 2005-2018 yılları arasında yayınlanmış Türkçe Öğretim Programları incelenmiştir. Programlarda ifade edilen

yazma becerisi ile ilgili yazma türleri, kazanımlar, alt beceriler belirlenmiştir. Alanyazın taraması ve programlardan ulaşılan gözlenen muhtemel kodlar kategorik olarak bir form (Ek 1) üzerine liste halinde yerleştirilmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla oluşturulan form yazma alanında ve nitel çalışmalar yapan en az doktora düzeyinde eğitim almış dört uzmana gönderilmiş, gelen dönütlere göre form yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen form ise Ek 2’de sunulmuştur.

3. Kodların Kategori İçerisine Yerleştirilmesi: Alanyazın taraması sonucu ulaşılan bilgiler, Türkçe Öğretim Programlarının incelenmesi ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gözlem formunun temel ve alt kategorileri ile kategoriler içindeki kodlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda formda, “Yazmayla İlgili Uygulamalar” (YIU) ve “Yazma Dışı Uygulamalar” (YDU) şeklinde iki temel kategori meydana gelmiştir. Bu kategoriler içinde yer alan alt kategoriler ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

*Gözlem Kategori ve Kodları*

	Öğretim Süreci	Etkinlikler
Yazmayla İlgili Uygulamalar (YIU)	Yazma Becerisini Geliştirme	Yazma becerisini geliştirecek her türlü yöntem, teknik, metin türü, öğretimi Fiziksel hazırlık Yazmaya Güdüleme
	Yazmaya hazırlık	Yazma amacı belirleme Ön bilgileri harekete geçirme Anahtar kelimelerle çalışma Bilgileri düzenleme Konu ve metin türü belirleme Hedef kitle belirleme Metin taslağı oluşturma
	Yazma Süreci	İçerik Biçim Geribildirim-Düzeltilme Açıklama-Bilgi verme
	Yazma sonrası	Paylaşım Değerlendirme
	Etkinlik yazma Ödevlendirme	Metin ile ilgili yazma gerektiren etkinlikler Ödev verme, ödevleri kontrol etme
Yazma Dışı Uygulamalar (YDU)	Başka Dersler İle İlgili Öğretim Ödevlendirme	Matematik, Fen Teknoloji vb. Ödevlendirme ve ödevlerin kontrol süreci
	Türkçe Dersi ile İlgili Diğer Öğretim Çalışmaları	Doğrudan Dil Bilgisi Öğretimi ve Dinleme, Okuma ve Konuşma alanlarına yönelik uygulamalar
	Öğretim Dışı Davranışlar	Öğretmenin geç kaldığı süreler, konu dışı tartışmalar, derse hazırlık, sınıf yönetimi, etkinlikler arası geçiş vb.

Tablo 4’te görüldüğü üzere yazmayla ilgili uygulamalar (a) yazma becerisini geliştirme, (b) yazmaya hazırlık, (c) yazma süreci, (d) yazma sonrası, (e) etkinlik yazma, (f) ödevlendirme olmak üzere altı alt bölümden oluşmaktadır. Yazma becerisini geliştirme bölümü “*Yazma becerisini geliştirecek her türlü yöntem, teknik, metin türü öğretimini*” içeren öğretim faaliyetlerinden oluşmaktadır. Yazmaya hazırlık bölümü kendi içinde “*fiziksel hazırlık, yazmaya güdüleme, yazma amacı belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, bilgileri düzenleme, konu ve metin türü belirleme, hedef kitle belirleme, metin taslağı oluşturma*” olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır. Yazma süreci bölümü “*içerik, biçim, geri bildirim-düzeltilme, açıklama-bilgi verme*” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Yazma sonrası bölüm ise “*paylaşım ve değerlendirme*” alt bölümlerinden oluşmaktadır. Türkçe derslerinde okuma parçalarının sonrasında yaptırılan etkinlikler ise “*etkinlik yazma*” bölümünde ele alınmıştır. Son olarak yazma ile ilgili uygulamalar bölümünde; cümle, paragraf ve metin düzeyinde yazma gerektiren ödevlerin işaretlendiği “*ödevlendirme bölümü*” yer almaktadır.

Yazma dışı uygulamalar olarak belirlenen kodlama bölümü de, “*başka derslerle ilgili öğretime, bu konularla ilgili ödevlendirmeye ve öğretmenin geç kalması gibi öğretim dışı davranışlara ayrılan zamanı*” belirlemek üzere oluşturulmuştur.

#### 4. Kodların Tanımlanması:

Bu aşama gözlem formunda yer alan kodların açıklanması için yapılan çalışmayı içermektedir. Gözlemlerde, gözlemlenecek birimlerin birbirine karıştırılmaması için sınırlarının iyi belirlenmesi gereklidir. Sınırları iyi çizilmiş gözlem birimleri verilerin güvenliği için de oldukça önemlidir (Ateş, 2011). Bu bağlamda kodlama birimleri detaylı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Yazmayla ilgili uygulamalara ilişkin kategoriler; yazma becerisini geliştirme, yazmaya hazırlık, yazma süreci, yazma sonrası, etkinlik yazma ve ödevlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Bu kategoriler içinde yer verilmiş kodlar ve kodlamalara dair açıklamalar ve örnekler ayrı ayrı tablolaştırılarak gösterilmiştir. Tablo 5’te yazmaya ilgili uygulamalar -

yazma becerisini geliştirme sürecine ilişkin kodlamalar, açıklamalar ve örnek durumlar verilmiştir.

Tablo 5

*Yazmaya İlgili Uygulamalar - Yazma Becerisini Geliştirme Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Yazma Becerisini Geliştirme	Yöntem, teknik ve strateji öğretimi	Öğretmenin bir yazma stratejisi, yöntemi ile ilgili bilgi verme veya öğretim amaçlı bir çalışma yapması durumunda formda bu bölüm işaretlenmiştir.	Mektup yazarken giriş bölümünde neden bu yazıyı kaleme aldığımızı anlatıyoruz.
	Metin türü ve yapıları öğretimi	Öğretmen yazılı anlatım türü, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin içeriklerini düzenleyici veya öğretimi amaçlı bir çalışma yaptığı durumlarda formda bu bölüm işaretlenmiştir.	

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik strateji, yöntem, teknik ve tür öğretiminden sonra öğretimi yapılan yazma türü, stratejisi vb. ile ilgili bir yazma çalışması yapılacağı düşünülerek formdaki sonraki bölüm yazmaya hazırlık başlığı şeklinde belirlenmiştir. Tablo 6'da bu bölümde yer alan kodlar ve örnek durumlar gösterilmiştir.

Tablo 6

*Yazmayla İlgili Uygulamalar - Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Yazma Hazırlık	Fiziksel hazırlık	Eğer öğretmen defter, kâğıt, kitap gibi yazma materyallerinin kullanışı veya kalem tutma, öğrencinin oturuş pozisyonu ile ilgili bir çalışma yapıyorsa bu alanda işaretleme yapılmıştır.	-Çıkarın Türkçe defterlerinizi. -Kalemi böyle mi tutuyoruz? -Yazarken kolumuzun kaçta kaçı sıranın üzerinde? -Defterimizi ne dik ne yan tutuyoruz, değil mi?
	Yazmaya Güdüleme	Eğer öğretmen öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve korkularını yenmek için etkinlikler ve açıklamalar yapıyorsa formda bu bölüme kodlama yapılmıştır.	-Hatıranızı yazarak o anı unutulmaz hale getirebilirsiniz.
	Yazma amacı belirleme	Eğer öğretmen yazılacak metnin amacının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapıyorsa formda bu bölüme kodlama yapılmıştır.	-Öğretmenimize çalıştığımız atandığımız yer ile ilgili bilgi verecek bir mektup mesela.
	Ön bilgileri harekete geçirme	Eğer öğretmen yazılacak metin ile ilgili sorular soruyorsa, konu ile ilgili neler bildiklerini (yaşantılar, düşünceler, inançlar vb.) açığa çıkarıcı çalışmalar yapıyorsa bu bölümde kodlama yapılmıştır.	-Önce konu hakkında konuşalım.
	Anahtar kelimelerle çalışma	Eğer öğretmen yazılacak metinde kullanılacak kelimeler ile ilgili çalışmalar yapıyorsa bu bölümde kodlama yapılmıştır.	-Bu konuda hangi terimler kullanılabilir?
	Bilgileri düzenleme	Eğer öğretmen konu ve metin türü belirleme, hedef kitle belirleme, metin taslağı oluşturma, çalışılan kelimelerin nerelerde kullanılabileceği gibi çalışmalar yapıyorsa formda bu alana işaretleme yapılmıştır.	-Mektup türünde bir yazı. -Bir hikâye mesela, çocuklar için.

Yazma hazırlık sürecinden sonra yazma faaliyetinin başlayacağı düşünülerek sonraki bölümde yazma süreci kategorisine yer verilmiştir. Yazma süreci kategorisinde bu bölüme uygun kodlar yerleştirilmiştir ve aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Yazmayla İlgili Uygulamalar- Yazma Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Yazma Süreci	İçerik Düzenleme	Eğer öğretmen başlık seçimi, yazıya giriş, düşüncelerin sıralanması ile ilgili bir çalışma yaptırıyorsa bu alana işaretleme yapılmıştır.	-Önce düşüncemizi söyleriz, sonra bu düşünceleri destekleyen örnekler veririz.
	Biçimsel Düzenleme	Eğer öğretmen yazıyla ilgili imla, noktalama, dil bilgisi kurallarına uygunluk, sayfa düzeni gibi biçimsel düzeltme ve değerlendirmeler ile ilgili çalışmalar yapıyorsa formda bu alana işaretleme yapılmıştır.	-Noktadan sonra nasıl başlıyoruz? -Kelimeler arası neden bu kadar açık?
	Öğretmen ve öğrenci rolleri	Eğer öğretmen yazma çalışması esnasında öğrencilere düzeltmeler yapıyorsa veya rehberlik etme, bilgi verme gibi roller üstleniyorsa formda bu alana işaretleme yapılmıştır. Ayrıca yazma çalışmasının bireysel mi, grupla mı yapıldığı; öğretmenin yazma çalışması sürecinde sınıf içindeki pozisyonu ile ilgili değerlendirmeler formda bu alana işaretlenmiştir.	-Cümlelerin sonunda nokta varsa büyük harfle başlanır.
	Geri Bildirim-Dönüt-Düzeltilme	Yazma sürecinde biçime ve içeriğe yönelik (paragraf başı gibi) çalışmalar yapıldıysa bu bölüme işaretleme yapılmıştır.	-Bu nasıl yazı? -Cümlelerin sonunda ne var?
	Modelleme-Rehberlik	Nasıl yazılacağını gösteriyorsa, yazma çalışmasına rehberlik ediyor ise	-Beni izleyin, tahtaya önce ben yazıyorum.
	Örneklendirme	Eğer öğretmen yazılacak metin türü ile ilgili bir örneği kendisi yazıyor veya planlıyorsa formda bu bölüme işaretlenmiştir.	-Şimdi, bir hikâye yazacağız. Ama önce beni dinleyin. Olaylar şöyle sıralanmalı...
	Öğretmenin Sınıf İçindeki Pozisyonu	Masasında oturuyor, sıralar arasında geziyor vb ise formda bu bölüme işaretlenmiştir.	

Sınıf içi yazma etkinlikleri tamamlandıktan sonra yazılı ürünlerin paylaşılması ve sürecin değerlendirilmesi çalışmalarının yapılacağı öngörülmüştür. Burada sürecin değerlendirilmesi yanında ortaya çıkan yazılı ürünlerin de değerlendirilmesi söz konusudur. Bu nedenle formda sonraki bölüm yazma sonrası paylaşım ve değerlendirme şeklinde hazırlanmıştır ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Yazmayla İlgili Uygulamalar - Yazma Sonrası Sürece İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Yazma Sonrası	Paylaşım	Eğer öğrenciler yazılı ürünlerini ortaya koyduktan sonra yazdıkları metinlerini okuyor veya sınıf, okul panosu vb bir yerde paylaşıyorsa formda bu alana işaretlenmiştir.	-Ne yazdınız, okuyalım. -Okuyun bakalım cümleleri.
	Değerlendirme	Öğretmenin, yazma sürecini değerlendirmeye yönelik uygulamaları; yazma çalışmaları bittikten sonra öğrencilerin yazılı ürünlerinin içerik veya biçimsel olarak değerlendirilmesi veya öğrencilerin kendi yazılarını veya arkadaşlarının yazılarını benzer şekilde değerlendirme çalışmaları formda bu alana işaretlenmiştir.	-Anlamlı bir yazı olmuş. -Seni anlatan bir içerik.
	Geri Bildirim	Yazma sürecine ve öğrenci yazılarına ilişkin biçimsel ve içerik olarak verilen tüm geri bildirimler bu bölüme işaretlenmiştir.	Noktadan sonra hangi harfle başlıyorduk? Paragraf nerde olur? Bu cümle, sorunun cevabını anlatıyor mu?

Ayrıca sınıf ortamında kitap etkinliği olarak yazma etkinlikleri yazılmaktadır. Bu gibi etkinlikleri gözlemek için bir sonraki bölümde etkinlik yazma formda yer almış ve ilgili bölüm Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

*Etkinlik Yazmaya İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Etkinlik yazma	Etkinlik yazma	Metin ile ilgili her türlü yazma faaliyeti gerektiren etkinlikler	-Evet, yazıyoruz beşinci etkinlik. -Etkinliği dolduruyorsunuz.

Türkçe öğretimi süresince diğer derslerde olduğu gibi öğrencilerin yeni konuya veya metne hazır gelmeleri için ödevlendirme yapılmaktadır. Ödevlendirme kapsamında yapılan kodlamalar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Yazmayla İlgili Uygulamalar - Ödevlendirmeye İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar Hazırlık*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Ödevlendirme	Ödev verme ve kontrol etme	Öğretmenin öğrencilere paragraf veya metin düzeyinde ödev vermesi, etkinliklerin ödev olarak verilmesi ve verilen ödevlerin kontrol edilmesi uygulamaları formda bu bölüme işaretlenmiştir. Ayrıca verilen ödevlerin akranlar tarafından kontrol edilmesi de formda bu bölüme kodlanmıştır.	-Evet, kim yaptı ödevini?

Öğrenme-öğretme sürecinin tamamının öğretim etkinlikleri ile geçirilmesi mümkün değildir. Ayrıca çalışmanın konusu olan yazma becerisinin, Türkçe öğretiminin diğer üç (dinleme, konuşma ve okuma) becerisi ile birlikte verilmesi bu becerileri de süreç içinde gözlemlenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle formun ikinci kategorisi Yazma Dışı Uygulamalar (YDU) olarak belirlenmiştir. Araştırmada yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara odaklanıldığı için yazma dışı uygulamalar yazma öğretimi uygulamaları kadar detaylandırılmamıştır.

Yazma dışı uygulamalar; başka konularda öğretim, ödevlendirme ve öğretim dışı davranışlar gibi durumları içermektedir. Yazma dışı uygulamalar içinde yer alan kodlamalar, bu kodların açıklamaları ve örnek durumlar bir bütün halinde Tablo 11’de verilmiştir.



Tablo 11

*Yazma Dışı Uygulamalara İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar*

Kategori	Kodlamalar	Açıklamalar	Örnek Yönergeler
Yazma Dışı Uygulamalar	Başka Konularda Öğretim	Türkçe dersi ile ilgili olmayan, bir önceki matematik dersinden kalan soruların çözümü, bir başka dersin yazılı sorularının çözümü gibi çalışmaları içermektedir.	-Matematik dersinden kalan üç soruyu çözüp başlayalım.
	Ödevlendirme	Öğretmenin yazma becerisi dışındaki becerilere veya başka derslere yönelik verdiği ödevler vermesi, verdiği ödevleri kontrol etmesi durumlarında bu bölüme kodlama yapılmıştır.	-Unutmadan fen dersindeki projeler hakkında...
	Öğretim Dışı Davranışlar	Öğretmenin derse geç gelmesi, sınıf yönetimine ilişkin davranışları (sınıfı ders için susturmaya çalışması), ders süresinde bilgisayar, telefon ile uğraşması veya ders haricindeki bir durum hakkında konuşması, öğrencilerle tartışması, derse geç gelmesi, sınıf dışı ziyaretçiler gibi durumları içermektedir.	-Siz okumaya devam edin önemli bir telefon bakıp geliyorum. -Derse başlamadan önce biliyorsunuz bu hafta okul başkanlığı seçimi var.

5. Formun Kullanıma Uygunluğunun Test Edilmesi: Bu aşama, üzerine kategori ve kodların yerleştirildiği formun kullanılabilirliği ve amaca ne derecede hizmet ettiğinin belirlenmesini içermektedir. Bu bağlamda hazırlanan form nitel araştırmalar ve yazma konularında uzman üç araştırmacının görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda form tekrar yapılandırılarak toplamda 6 ders saatinden oluşan küçük bir uygulamanın gözlenmesinde kullanılmıştır.

Yapılan uygulamada yazma haricindeki diğer üç beceri üzerine yapılan çalışmaların sürelerinin belirlenmesinde sorunlar yaşanmıştır. Formun 40 eş bölmeye ayrıldığı bölümün ön kısmına “başka konularda öğretim” ifadesi eklenerek bu sorun aşılmıştır.

6. Veri Güvenirliğinin Test Edilmesi: Gözlem formunun geliştirilme sürecinin son basamağında, geliştirilen formdan elde edilen verilerin güvenilirliğinin test edilme çalışmalardan bahsedilmiştir. Bu amaçla formun kullanıldığı pilot çalışmalar yapılmıştır. Henk vd. (2004)'nin çalışmalarında olduğu gibi yazma süreci gözlemlendiği için, kodlamaların hareket noktası sınıf içi yazma uygulamalarıdır.

İlk olarak araştırmacı gözlem yaptığı sınıflarda gözlem formunu doldurmuştur. Ayrıca gözlem yapılan dersler ses ve görüntü kaydı ile kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan gözlemler, eş gözlemcilerin seçilmesinde kullanılmıştır. Kayıtlar nitel araştırmalar yapan ve en az doktora düzeyinde eğitim almış eş gözlemci adaylarına izlettirilerek form üzerinde kodlama yapmaları sağlanmıştır. Uygulamalar sonucunda eş gözlemcilerden elde edilen kodlama sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Eş Gözlemci Adaylarının Kodlama Sonuçları*

Uygulamalar	Katılımcılar			
	M	S	F	A
	dk	dk	dk	dk
Yazma Becerisini Geliştirme	5	6	5	4
Yazmaya Hazırlık	3	3	3	3
Yazma Süreci	15	13	14	14
Yazma Sonrası	-	-	-	-
Etkinlik Yazma	40	40	37	38
Ödevlendirme	-	-	-	-
Yazma dışı çalışmalar	137	139	139	141
Toplam	200	200	200	200

M=Araştırmacı S, F, A=Eş Gözlemciler

Tablo 12 incelendiğinde hiçbir gözlemcinin yazma sonrası ve ödevlendirmeye ilişkin bir kodlama yapmadığı görülmektedir. Gözlemciler diğer uygulamalarla ilgili kodlama yapmışlardır. Ancak kodlama yapılan sürelerde farklılıklar göze çarpmaktadır. Alanyazında bu tür çalışmalarda veri güvenilirliğini test etmek için önerilen formüller vardır (Selçuk, 2001). Bu çalışmada Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi kullanılmıştır. Bu formül;

Güvenirlilik = (Görüş ayrılığı) / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 şeklinde ifade edilmiştir.

Formülün çalışmasına bir örnek olarak; birinci gözlemci yazma becerisinin geliştirilmesine harcanan zamanı 5 dk, ikinci gözlemci ise 6 dk olarak belirlemiştir. Buna göre gözlemciler arası Güvenirlilik; 5.0 (Görüş ayrılığı) / [ 5.0 (Görüş birliği + 1.0 (Görüş ayrılığı)) ] x 100 = %83,3 şeklinde hesaplanmaktadır. Bu formülden hareketle yapılan işaretlemelere ilişkin eş

gözlemci adaylarıyla araştırmacı arasındaki hesaplanan uyum yüzdeleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Gözlemciler Arası Uyum Oranları*

Uygulamalar	Uyum Yüzdesi		
	M-S (%)	M-F (%)	M-A (%)
Yazma Becerisini Geliştirme	83,3	100	72,7
Yazmaya Hazırlık	100	100	100
Yazma Süreci	86,6	93,3	93,3
Yazma Sonrası	-	-	-
Etkinlik Yazma	100	92,5	95
Ödevlendirme	-	-	-
Yazma dışı alışmalar	98,5	98,5	97

M=Araştırmacı S, F, A=Eş Gözlemciler

Tablo 13 incelendiğinde araştırmacı ve eş gözlemci adaylarının tüm kategorilerde uyum yüzdelerinin yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle tüm adayların gözlem sürecinde eş gözlemci olarak yer almasına karar verilmiştir. Eş gözlemciler ile video kayıtları tekrar izlenerek oluşan farklılıkların kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmaların ardından eş gözlemcilerle video ile kayıt altına alınan gözlemler paylaşılmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda katılımcıların yazma çalışmaları sırasında hangi basamaklar üzerinde durduğunu belirlemek için kontrol listesi şeklinde değerlendirilme yapılması amacıyla Yazma Eğitimi Süreci Gözlem Formu hazırlanmıştır. Form gözlem yapılacak her ders saati için de kullanılacaktır. Formun ilk kısmında gözlemin yapıldığı sınıf, işlenilen tema ve konunun belirtildiği; tarih, zaman ve yazma faaliyetinin yapıldığı materyalin ifade edildiği kısım bulunmaktadır. Katılımcıların ders sürelerinin ne kadarını hangi yazma çalışması için kullandığını; bu sürelerin ne kadarının hazırlık ne kadarının yazma faaliyeti ve ne kadarının ise yazma sonrası süreçler için kullanıldığını tespit etmek amacıyla form 40 dakikalık zaman dilimlerine ayrılmıştır. Yazma etkinliklerinin düzeyini, türünü belirlemek ve bu süreçte neler yapıldığının kaydedilmesi amacı ile bir bölüm oluşturulmuştur. Ayrıca gözlemcinin betimsel gözlemlerini ifade edebilmesi için formun altında not almak için bir bölüm ayrılmıştır.

## **Öğretmen Görüşme Formu**

Araştırma kapsamında gözlemlerden sonra katılımcıların yazma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik görüşlerinin alınması için Öğretmen Görüşme Formu (Ek-3) oluşturulmuştur. Katılımcıların yazma eğitiminde yer verdikleri uygulamaları ile düşünce ve kuramsal bilgilerinin ne kadar örtüştüğünün tespitinin yapılması amaçlanmıştır. Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi yapılan çalışmalar, getirilen öneriler ve verilen eğitimlerin yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi bağlamında sahaya ne kadar yansıdığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla denemelik açık uçlu sorular belirlenmiştir. Belirlenen açık uçlu soruların cevaplarının daha derinlemesine açılabilmesi için sondaj sorular hazırlanmıştır. Belirlenen soruların uygunluğu ile ilgili uzman görüşü alınmış, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu Ek 3'te sunulmuştur.

## **Metin Yazma Formları**

Araştırma kapsamında gözlemlenen sınıflardaki öğrencilerin bir öğretim yılı sonunda yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek için sene başında ve sene sonunda yazı örnekleri toplanmıştır. Bu amaçla iki adet form oluşturulmuştur. Formlardan ilki hikâye edici metin yazma formudur. Form iki sayfadan oluşmaktadır. İlk sayfada öğrencinin seçim yapıp hakkında yazı yazacağı üç farklı konu ve hikâye unsurları hakkında dikkat etmesi gerekenleri anlatan bir yönerge vardır. Ayrıca ilk sayfada yazıların okunaklı ve imlaya uygunluğunun önemini belirten bir yönerge bulunmaktadır. İkinci sayfa ise seçtiği konuda yazacağı hikâye için ayrılan boş sayfadır. İlgili form Ek 4'te sunulmuştur. Bir diğer form ise bilgi verici metin yazma formudur. Bu formda da aynı şekilde ilk sayfada öğrencinin seçip hakkında yazı yazacağı altı konu vardır. Sayfanın orta kısmında bilgi verici metin yazarken dikkat edilmesi gerekenler ile ilgili bir yönerge vardır. Yazıların okunaklı olması, imla kurallarına uygunluk yönergesi ve öğrenci yazıları için ayrılmış ayrı bir boş sayfa bu formda da bulunmaktadır. Ayrıca her iki formda öğrencilerin isimlerini

yazacakları bir boşluk bırakılmış ve öğrencilere yazılarını tamamlamaları için verilen süre belirtilmiştir. Formlar üç farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda hikâye metni için konu sayısı üçe indirilmiştir. Bilgi verici metin için ise konu sayısı altıya çıkarılmıştır. Ayrıca yine uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yazılarını yazmaları için ayrılan sayfaya başlık ve metin için kılavuz çizgiler eklenmiştir. Oluşturulan formların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin denenmesi amacı ile farklı üç okulda uygulama yapılmıştır. Uygulamalar esnasında öğrencilere yazılarının herhangi bir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı, yazdıkları yazılardan herhangi bir not almayacakları konusunda bilgi verilmiştir. Hazırlanan form Ek 5’te sunulmuştur.

### **Metin Değerlendirme Formları**

#### ***Hikâye Edici Metin Değerlendirme Formu ve Bilgi Verici Metin Değerlendirme Formu***

Öğrencilere eğitim öğretim yılının başlangıcında ve bitiminde hikâye yazma formu ve bilgi verici metin yazma formu verilerek, öğrencilere hikâye ve bilgi verici metinler yazdırılmıştır. Hikâye ve bilgi verici metin türünün seçilme amacı ise öğretim programında iki tür ile ilgili kazanım sayısı ve ders kitaplarında hikâye ve bilgi verici metin sayısının diğer türlere göre fazla olmasıdır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin bir eğitim öğretim yılı süresince bu iki tür bağlamında yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini tespit etmektir. Bu bağlamda yazdırılan metinlerin değerlendirilmesi amacı ile Hikâye Metni Değerlendirme Formu (Ek-6) ve Bilgi Verici Metin Değerlendirme Formu (Ek-7) geliştirilmiştir. Formların geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış, mevcut değerlendirme formlarından yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan değerlendirme maddeleri üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda oluşturulan maddelerin sayısı ve sıralaması değiştirilerek formlara son hali verilmiştir (Ek 6 ve Ek7). Son halini alan form ile güvenilirlik çalışması yapabilmek için çalışma grubunda olmayan 40 dördüncü sınıf öğrencisinden hikâye ve bilgi verici

metin yazma formları ile yazılar toplanmıştır. İki farklı türde toplam 80 yazılı ürün fotokopi ile çoğaltılarak yazma alanında uzman en az doktora mezunu üç uzmana puanlaması için verilmiştir. Alan uzmanlarının yaptığı puanlama sonrasında metin türlerine göre puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. İki'den fazla puanlayıcı ile çalışıldığı için güvenilirlik için Kendall's W uyum katsayısına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hikâye metinleri için Kendall's W uyum katsayısı  $W=.83$ ; bilgi verici metinler için ise  $W=.82$  olarak bulunmuştur. Kendall's W testi; 0(uyumluluk yok) ile 1(tam uyumluluk) aralığındadır (Kendall & Babington-Smith, 1939). Bu bağlamda rubriklerin uzmanlar tarafından puanlanması sonucu uyumun güçlü olduğunu söylemek mümkündür.

Hikâye edici ve bilgi verici metin değerlendirme ile ilgili birer örnek değerlendirme yapılan öğrenci yazıları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

## MINİK TAUSANI RAKİ

Bir illahatın yarı minik tavşan ailesi ile bir piknik ağacına piknik yapmaya girmişler. Bu tavşanın adı Rakî. İki minik tavşan Rakî çok meraklı bir a. k. t. de. yanında bir tavşan imiş. Minik tavşan Rakî kelebek görmüş ve onun peşinden koşmaya başlamış. Ne kadar uzaktığına bile farkına varmamış ve nece. oldu. farkettiğinde çok korkmuş ve ağla. mayı. başlamış. ağ. gitmiş. uz. gitmiş. karsısına bir havuç bahçesi çıkmış. Minik tavşan Rakî. iki gündür aç olduğu için hemen havuçları yemiş. bir havuç yemiş. iki havuç yemiş. tamam. ağ. mayaya başlamış. tabii. bu kadar zaman. olmuş. aileside. Rakî. göremedikleri için. üzül. misler. Rakî. nin. kaç. ağ. sı. geçmiş. ve. yoluna devam etmiş. artık piknik alanından epey. uzaklaşmış. yağmur yağmaya başlamış. rakî bir ağacın altına yatmış ve uyumaya başlamış. ailesi onu aramaya başlamışlar. a. gitmiş. uz. gitmişler. karanlık görmüş. havuç bahçesine ulaşmışlar. ama ailesi yefektin ve daha çok bilgiye sahip oldukları için havuç yememişler. ve sonunda Rakî. yi görmüşler. ve koşarak yanına gitmişler. Rakî. uyanmış ve ailesini yanında görün. ce çok mutlu olmuş ve hemen onlara sarıl. mis. solaca. başından geçen olayları anlatmış ve bir daha bilmediği yerlere gitmeyece. ğine dair ailesine söz vermiş ve sö. zünü tutmuş.

Şekil 1. Hikâye edici metin örneği

Şekil 1’de öğrenci tarafından yazılmış hikâye metni incelendiğinde, başlık ve metin arasındaki uyumdan dört puan almıştır. Karakterler, fiziksel ve kişilik özellikleri ile tanıtılmış. Ana karakter için minik, meraklı ve yaramaz, tavşanın ailesi için yetişkin ve bilgili tanımları yapılmış. Bu bağlamda yazı karakterlerin tanıtımı ile ilgili bölümden üç puan almıştır. Hikâye zamanı sadece dönem olarak belirtilmiş, bu sebeple iki puan almıştır. Hikâyenin geçtiği yer belli değildir, bu sebeple bir puan verilmiştir. Metinde geçen olaylar arasında bir kopukluk olduğu için ilgili bölümden iki puan almıştır. Metinde sadece ana fikir bulunması sebebiyle  $2 \times 2 = 4$ ; anlatım ve dil açısından cümleler arası bağlantılar yeterli görülmediği için ise  $2 \times 2 = 4$  puan almıştır. Metin yazım ve noktalama açısından değerlendirildiğinde metin genelinde 10’un üzerinde yazım yanlış ve noktalama hatası tespit edildiği için yetersiz görülerek bir puan verilmiştir. Toplam puan hesaplandığında öğrencinin yazmış olduğu hikâye metni 21 puan almıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 30 olduğundan yazının puanının ortalamasının üstünde olduğunu söylemek mümkündür.

ISINIYORUZ

Dünya'mız ısınıyor. Dünya son yıllarda 2 derece  
birden ısındı bu nedenle bazı güllerimiz daha  
sıcak olacak.

Atmosferimizde bazı katmanlar vardı.  
Bu katmanlar Güneş'in zararlı ışınlarını uzaya geri  
gönderir ama son günlerde fosil yakıtlar ve sera  
gazlarının artmasıyla atmosferin içinde bir katman  
daha oluşmaya başladı. Bu kendi desturduğumuz  
katmanlar bazı ışınları Dünya'ya döndürür. Dünya  
ya ihtiyacı olanı alır ve ihtiyacı olmayanı  
geri gönderir ama bu katman sayesinde gönderilen  
ışınlar Dünya'mıza geri döner.

Bu sıcaklar yüzünden kutup ayıları evlerinden  
çıkarılıyor bu duruma bir son verilmezse dünya'mız  
ısınmaya devam edecektir.

Şekil 2. Bilgi verici metin örneği



Öğrenci tarafından yazılmış bilgi verici metin örneği incelendiğinde, başlığın “İsınyoruz”, içeriğin ise sera etkisi ile dünyanın ısınması olduğu görülmektedir. Bu bağlamda başlık dikkat çekici ve içerikle uyumlu olduğu için dört puan verilmiştir. İçerik ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmış, ancak konuyu açıklayıcı örnekler verilmemiştir. Örneğin fosil yakıtların ve sera gazlarının artması bir bilgi olarak verilmiş, ancak bunların neler olduğu veya bunlara nelerin sebep olduğu ile ilgili örnekler (açıklamalar) yapılmamıştır. Bu sebeple içerik kısmına  $3 \times 3 = 9$  puan verilmiştir. Yazıda kullanılan cümleler anlaşılır ve bağlantı vardır. Alana özgü “sera gazları, atmosfer, fosil yakıtlar, katman” terimleri kullanılmıştır. Bu bağlamda ilkököl fen bilimleri dersi öğretim programı (2018) incelendiğinde sera etkisinin sekizinci sınıf altıncı ünitesinde yer aldığı görülmüştür. Yine fosil yakıtlar, atmosfer kirliliği konularının da altıncı sınıfta başladığı tespit edilmiştir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencinin bilgi verdiği konu ile ilgili kazanımlara rastlanmamıştır. Bu sebeple öğrenci yazısı anlatım ve dil açısından yeterli görülmüş ve 3 puan verilmiştir. Metinde giriş, gelişme ve sonuç paragrafı bulunmaktadır ancak aralarındaki bağlantıların zayıf olduğu için bu bölümden öğrenci yazısı  $3 \times 2 = 6$  puan almıştır. Metinde 10 tane yazım ve noktalama hatası olması sebebi ile ilgili bölümden iki puan almıştır. Toplam puan hesaplandığında öğrencinin yazmış olduğu bilgi verici metin 24 puan almıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 32 olduğundan yazının puanının ortalamasının üstünde olduğunu söylemek mümkündür.

### **Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmalarda araştırmanın odağında araştırmacı bulunmaktadır. Bu durum nitel araştırmada öznelliği artırabilmektedir. Bu bağlamda çalışmalarda geçerlik ve güvenirliğin düşük olabileceği kaygısı ortaya çıkmaktadır. Ancak nitel araştırmalar fenomenleri ortaya çıkarmak amacıyla insan ve insan doğası gibi karmaşık konuları ele aldığı için bütüncül bir bakışa sahiptir. Bu sebeple de eleştirilerin adil olmadığını söylemek mümkündür (Arastaman, Öztürk & Fidan, 2018). Son dönemlerde nitel araştırma alanlarındaki artışla beraber yapılan nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması hususunda bir takım

endişeler ortaya çıkmıştır (Roulson, 2010). Bu endişelerin giderilmesi ve nitelikli nitel araştırmalar için ölçüt geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Van Houten & Hall, 2001; Maxwell, 1992; Miles & Huberman, 1994). Geliştirilen ölçütler, araştırma paradigmasına göre farklılıklar göstermekle birlikte nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine güvendeniyulabilirlik ifadesinin kullanılması daha doğru bulunmaktadır (Guba & Lincoln, 1986). Geliştirilen bu kriterler, çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için de kullanılmıştır. Bu kriterden ilki toplanan veriler ile gerçeğin ne kadar uyumlu olduğu yani iç geçerliğin karşılığı olan inanılabilirlik kriteridir. İnanılabilirliği sağlamak için araştırma kapsamında yapılan uygulamalar aşağıda açıklanmıştır.

Çalışmada kuramsal geçerliliğin sağlanması için öncelikle yazma becerisi ile ilgili derinlemesine bir alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması ile ele alınan kavramlar ve çalışılan durumun anlaşılır şekilde açıklanması sağlanmıştır. Alanyazın taraması ile ulaşılan benzer çalışmalar ışığında gözlem ve görüşme formları oluşturulmuş, oluşturulan bu formlar pilot uygulamalarla denenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan bu çalışmaların araştırmanın kapsam geçerliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada verilerin gerçeğe uygunluğu yani inandırıcılığın sağlanması için; araştırma öncesinde araştırmacı ve araştırılan kişiler arasında etkileşim kurularak, aralıksız ve uzun gözlemler yapılması önerilmektedir (Lincoln & Guba, 1981; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırma sürecine başlanmadan önce gözlem yapılacak öğretmenlerin sınıflarına gidilerek öğretmen ve öğrencilerle zaman geçirilmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince gözlemlere ara verilmeden gidilmiştir. Ayrıca sınıflar gözlemler için doğal bir ortam olarak nitelendirilmemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu bağlamda da bir uyarıcı olarak sınıfta bulunan araştırmacıya öğretmenin ve öğrencilerin alışarak daha doğal tepkiler vermesi amacı ile üç hafta tüm katılımcıların Türkçe dersleri takip edilmiştir. Yine öğretmenlerin uygulamalarını etkileyebileceği düşüncesi ile araştırma konusu hakkında katılımcılara gözlemin konusu hakkında net bilgi verilmemiştir. Katılımcılara amacın

sadece Türkçe derslerini genel olarak izlemek olduğu bilgisi verilmiştir. Temel konunun farkettilmemesi amacı ile de katılımcılar ile görüşmeler gözlem sonrasına bırakılmıştır. Gözlem süresince yapılan uygulama ve çalışmalar hakkında araştırmacı tarafından herhangi bir yorum da yapılmamıştır.

Araştırmaya dahil olmayan uzmanların araştırmayı takip etmesi de alanyazında önerilmektedir (Lincoln & Guba, 1981). Bu bağlamda araştırma süresi boyunca yazma alanında nitel çalışmalar yapmış tecrübeli araştırmacılar ile tüm süreç paylaşılmıştır. Tez izleme komitesi ile sık sık bir araya gelerek süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Tez izleme komitesinin değerlendirmesi sonucu sürece yön verilmiştir.

Güvenirliği sağlamak için araştırmacılar örneklemin rastgele seçilmesini önermektedir (Rolf, 2006). Ancak araştırma ilkokul dördüncü sınıfa yönelik olduğu için kriter olarak katılımcının ilkokul dördüncü sınıf okutuyor olması gerekliliği vardır. Aynı zamanda ve çalışma esnasında kayıt tutulduğu için gönüllülük ilkesi ile katılımcılar seçilmiştir. Bu seçimin sebebi öncelikle çalışmada temel alınan problem durumu, sonrasında ise isteksiz katılımcıların araştırma esnasında doğal davranamama eğilimi gösterebileceği düşüncesidir.

Araştırmada, araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Pilot uygulamaların ve sürecin belli dönemlerinde araştırmacı, eş gözlemciler ile anlık gözlemler yapamamıştır. Bu durumda veri güvenilirliğini sağlamak amacı ile gözlemler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları her gözlemin sonunda eş gözlemciler tarafından bağımsız olarak izlenerek kodlamalar yapılmıştır. Gözlem esnasında yapılan kodlamalar ile eş gözlemcilerin yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Aşağıda araştırmacının ve eş gözlemcilerin 3200 dakikalık (80 ders saati) derslere ilişkin kodlamaları arasındaki uyum oranları hesaplanarak Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

*Yazma Süreci Değerlendirmesinin Gözlemciler Arası Uyum Yüzdesi*

Kategoriler	Gözlemciler arası uyum yüzdeleri %			
	M-S	M-F	M-A	M-S
Yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar	83,3	96,6	82,3	83,3
Yazma hazırlığı sürecinde yapılan çalışmalar	80,8	81,6	83,2	96,1
Yazma sürecinde yapılan uygulamalar	86,6	87,3	86,5	86,6
Yazma sonrası yapılan çalışmalar	87,8	82,5	81,9	84,6
Etkinlik Yazma	100	92,5	95	100
Ödevlendirme	96,3	96,8	98,2	97,4
Yazma dışı çalışmalar	98,6	98,4	91,5	93,2

M=Araştırmacı S, F, A=Eş Gözlemciler

Araştırmacılar (Miles & Huberman, 1994) alanyazında gözlemciler arası uyum değerinin %80 üstünde iyi olduğunu ifade etmiştir. Tablo 14 incelendiğinde de gözlemciler arasındaki uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada veri güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı, kayıtların tamamını farklı zamanlarda beş defa izlemiştir.

Araştırma süresince veriler gözlem formları yanında anekdot kayıtları, betimsel kayıtlar ve teknolojik kayıtlar ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının düşüncelerinin bu kayıtlardan ayrı tutulmasına dikkat edilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Öğrencilerden toplanan metin örneklerinin analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye edici metin değerlendirme rubriği ve bilgi verici metin değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının nicel kısmını oluşturan süre hesaplamalarında iki farklı zaman sayacı kullanılarak ders saatlerindeki çalışma süreleri hesaplanmıştır.

Araştırma problemleri hiyerarşisi dikkate alınarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların öğretim zamanını nasıl kullandıklarına ilişkin veriler araştırmacı anekdotlarından, gözlem formundan ve kamera kayıtlarından elde edilmiştir. Süreler

belirlenirken öncelikle kategorilere ayrılan zamanın toplam zamana göre yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra süreleri ve uygulamaları daha detaylı betimleyebilmek amacı ile kodlara göre süreler detaylı olarak hesaplanıp yüzdeler belirlenmiştir. Belirlenen sürelerde katılımcıların neler yaptıkları araştırmacı anekdotlarından faydalanılarak betimlenmiştir. İkinci alt probleme ilişkin veriler ders kitabı etkinlikleri, araştırmacı notları ve video kayıtlar incelenerek elde edilmiştir. Öncelikle ders süresinde araştırmacı gözlemlediği kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyindeki yazma çalışmalarını not etmiştir. Daha sonra ders kitabı etkinlikleri incelenerek yazma çalışmaları sayılmıştır. Son olarak ilgili ders saatine ait video kaydı araştırmacı tarafından üç defa, diğer üç gözlemci tarafından birer defa izlenerek ilgili yazma çalışmaları sayılmıştır. Verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolandırılmıştır. Oluşturulan tablo yine araştırmacı notları ve videolar analiz edilerek betimlenmiştir. Üç, dört, beş ve altıncı alt problemlere ilişkin veriler de gözlem formu, video kayıtlar ve araştırmacı notları incelenerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Yedinci alt probleme ilişkin veriler ise öğrencilere verilen hikâye edici ve bilgi verici metin yazma formları ile toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye edici ve bilgi verici metin değerlendirme formları ile analiz edilmiştir. Son alt probleme ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ve içinde sondaj sorular da barındıran görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen kavramlar arası ilişkileri göstermek için Nvivo 8 programından faydalanılmıştır. Öğretim yılının sonunda öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl değiştiği ile ilgili alt problem kapsamında öğrencilerden öğretim yılı başında ve sonunda yazma formları ile yazılar toplanmıştır. Hikâye ve bilgi verici metin türünde toplanan yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye metni değerlendirme formu ve bilgi verici metin değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeden elde edilen puanlar SPSS 19 istatistik programına yüklenmiş ve ön değerlendirme - son değerlendirme sonuçları *t* testi ile analiz edilmiştir.

## BÖLÜM V

### BULGULAR VE YORUM

Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucu ulaşılan bulgular, araştırma problemleri temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma problemleri ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

#### **Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yazma Çalışmalarına Ne Kadar Zaman Ayrılmaktadır?**

Tablo 15

*Katılımcıların Yazma Faaliyetlerinin ve Öğretim Dışı Faaliyetlerinin Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Uygulamalar	Katılımcılar									
	1		2		3		4		Ort	
	dk	%	dk	%	dk	%	dk	%	dk	%
Yazma Becerisini Geliştirme	4	0,5	2	0,25	5	0,62	3	0,38	14	0,44
Yazmaya Hazırlık	4	0,5	1	0,13	20	2,5	2	0,25	27	0,86
Yazma Süreci	44	5,5	70	8,75	65	8,13	38	4,75	217	6,78
Yazma Sonrası	9	1,1	49	6,12	2	0,25	3	0,37	63	1,96
Etkinlik Yazma	121	15,1	240	30	88	11	62	7,75	508	15,8
Ödevlendirme	-	-	-	-	35	4,38	-	-	35	0,91
Yazma dışı çalışmalar	618	77,3	438	54,75	580	72,49	692	86,5	2336	73
Toplam	800	100	800	100	800	100	800	100	3200	100

Tablo 15 incelendiğinde gözlenen eğitim öğretim sürecinin (3200 dk.) yaklaşık dörtte üçlük kısmının (2335 dk.) yazma dışı faaliyetlere ayrıldığı görülmektedir. Yazma faaliyetlerine ise öğrenme öğretme sürecinin yaklaşık üçte biri (864 dk.) kadar zaman ayrılmıştır. Bu sürenin önemli bir kısmı ise etkinlik yazma faaliyetlerine (508 dk.) ayrılmıştır. Yazma faaliyetleri içinde etkinlik yazmaya ayrılan sürenin ardından en fazla süre öğrencilerin yazı yazdıkları yazma sürecine (217 dk.) ayrılmıştır. Öğretmenler yazma sonrası faaliyetlere ise toplamda 63 dk. ayırmışlardır. Yazılı bir ürün oluşturmada önemli görülen zihinsel hazırlık, metin türü seçimi gibi yazılı metnin zihinde şekillendiği süreçlerden oluşan yazmaya hazırlık sürecine 27 dk. ayrılmıştır. Ayrıca yazma yöntem ve stratejileri ve metin türü gibi yazma becerisini geliştirecek öğretimlerin işaretlendiği yazma becerisini geliştirme sürecine en az zamanın (14 dk.) ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, yazma becerisini geliştirme, yazmaya hazırlık, yazma sonrası uygulamalar ve ödevlendirmeye katılımcıların çok az süre ayırdıkları görülmektedir. İki katılımcının da gözlemlenen öğretim süreci içinde yazma ile ilgili ödevlendirme uygulamaları için süre ayırmadığı görülmektedir. Sadece Katılımcı 3 ve 4 (36 dk.), yazma ödevlerine öğretim süresince zaman ayırmıştır.

Yazma becerisini geliştirecek çalışmalarda ise metin türünün soru cevap ile hatırlatılması veya doğrudan kısa bilgiler verilmesi gibi etkinlikler yapılmıştır. Katılımcılar genel olarak yazma sürecinde öğrencilerle etkileşim içindedir. Yazma sonrası süreçlerde ise sadece öğrencilerin yazılarının paylaşımı yapılmıştır. Etkinlik yazma sürecinde ise öğretmenler genelde kitapta yazan etkinlikleri öğrencilere okuyup, soru cevap şeklinde gerekli boşlukları öğrencilerin doldurmalarını sağlamıştır.

Aşağıda yazma becerisini geliştirme, yazmaya hazırlık, yazma süreci ve sonrası, etkinlik yazma, ödevlendirme ve yazma dışı uygulamalar kapsamında yapılan gözlemlere ilişkin ayrıntılı tablolar ve betimlemeler verilmiştir. Katılımcıların yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarının gözlenen öğretim zamanına göre dağılımlarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 16

*Katılımcıların Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaların Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Kategori	Kodlar	1		2		3		4	
		dk	(%)	dk	(%)	dk	(%)	dk	(%)
Yazma Becerisini Geliştirme	Yazma becerisini geliştirecek her türlü strateji, yöntem, teknik öğretimi	-	-	-	-	-	-	-	-
	Metin türü öğretimi	4	0,50	2	0,25	5	0,62	3	0,38
	Toplam	4	0,50	2	0,25	5	0,62	-	0,38

Tablo 16 incelendiğinde gözlemlenen öğretim sürecinde, Katılımcı 1 ve 4 (3dk)'ün yazma becerisini geliştirmek için strateji, yöntem ve tekniklerin öğretimine çok az bir süre ayırdığı görülmektedir. Bu ayrılan süre içinde de bir yöntem veya teknik hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Örneğin; Katılımcı 1, metin türü öğretiminde, mektup türü hakkında öğrencilere bilgilendirme yapmıştır. Türkçe ders kitabının 1. temasının tema değerlendirme çalışmalarının 10. etkinliği metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden cümlelerin işaretlenmesidir. Katılımcı 1, öğrenciler bu bölümleri işaretlerken; *“...bu bölümler aynı mektup gibi, mektup yazarken giriş bölümünde neden bu yazıyı kaleme aldığımızı anlatıyoruz....Gelişme bölümünde derdimizi anlatıyoruz...Son bölümde kelam, selam...”* şeklinde açıklamalar yapmıştır. Ancak gözlemlenen öğretim sürecinde hakkında açıklamalar yapılan mektup türü ile ilgili bir uygulama gözlemlenmemiştir.

Katılımcı 3 de metin türü öğretimi için süre (5dk.) ayırmıştır. Bu sürede Katılımcı 3, Türkçe ders kitabının 3. Temasının (Erdemler) serbest okuma metni olan “Kaşağı” parçasını okuduktan sonra öğrencilerine *“...sizce bunu yaşayan yazar mı?...sizce olayı yaşadıkten sonra mı yazmış, hemen mi yazmış...eskiden yaşanan olayların anlatıldığı yazılar ne tür yazılardı?...”* sorularını öğrencilere yöneltmiştir. Öğrenciler sırası ile *“...yazar yaşamıştır...sonra yazmıştır...anı...”* şeklinde cevaplar vermiştir. Katılımcı 3 soru ve cevaplarla anı yazı türünü öğrencilerine tekrar ettirerek hatırlatmıştır.

Katılımcı 4, yaptıracağı dikte çalışmasından önce, dikte çalışmasının nasıl yapılacağı ile ilgili *“...şimdi ben size bir metin okuyacağım. Sizde defterlerinize bu söylediklerimi yazacaksınız. Ben yeteri kadar tekrar edeceğim. Yazarken güzel ve imlaya dikkat ederek*



yazıyorsunuz. Bu çalışmanın adı dikte çalışmasıdır...” şeklinde bilgi vermiştir. Ardından dikte çalışması yaptırarak yöntemi uygulatmıştır. Ayrıca sınıflarda yazıların içeriğinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir strateji, yöntem ve tekniğe ilişkin öğretim süreci gözlemlenmemiştir. Metin türlerinin öğretimi ders kitabı metin etkinlikleri dahilinde yapılmıştır. Hiçbir katılımcı doğrudan herhangi bir metin türü öğretimi yapmamıştır.

Tablo 17

*Katılımcıların Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Kategori	Kodlar	1		2		3		4	
		dk	(%)	dk	(%)	dk	(%)	dk	(%)
Yazmaya Hazırlık	Fiziksel hazırlık	4	0,5	1	0,13	2	0,25	2	0,25
	Yazmaya Güdüleme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Yazma amacı belirleme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ön bilgileri harekete geçirme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anahtar kelimelerle çalışma	-	-	-	-	4	0,5	-	-
	Bilgileri düzenleme	-	-	-	-	14	1,75	-	-
	Konu ve metin türü belirleme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hedef kitle belirleme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Metin taslağı oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	4	0,5	1	0,13	20	2,5	2	0,25

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların tamamının yazma öncesi fiziksel hazırlığa zaman ayırdıkları görülmektedir. Katılımcı 1 (4 dk.), Katılımcı 2 (1 dk.) ve Katılımcı 4'ün (2 dk.) yazma hazırlığı için kullandıkları sürelerin tamamı fiziksel hazırlığa yöneliktir. Fiziksel hazırlıkta ise katılımcılar öğrencilerden defterlerini açmalarını, oturuşlarını ve defterlerinin duruşunu ayarlamalarını istemiştir. Fiziksel hazırlık için en az süre kullanan Katılımcı 2 (1dk.)'dir. Sadece Katılımcı 3, yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında; sınıfında yaptırdığı özet yazma çalışmalarında anahtar kelimelerle çalışma (4 dk.) ve bilgileri düzenleme (14 dk.) uygulamalarına da zaman ayırmıştır. Ancak diğer katılımcıların yazmaya güdüleme, ön bilgileri harekete geçirme, konu ve metin türü belirleme, hedef kitle belirleme ve metin taslağı oluşturma süreçlerine hiç zaman ayırmadıkları ve bu uygulamalarla ilgili bir çalışma yapmadıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde, gözlemlenen süreler içinde katılımcılardan hiçbirinin yazmaya güdüleme, yazma amacı belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, konu ve metin türü

belirleme, hedef kitle belirleme ve taslak oluşturma çalışmaları ile ilgili bir uygulama yaptırmadığı görülmektedir.

Katılımcı 2, ders kitabının üçüncü temasında yer alan Akıllı Güvercin Matuka metninin etkinlikleri kapsamında yazdırdığı metin öncesinde “...bilgi verici metin yazacaksınız, bu yüzden atasözü ve deyimlerden faydalanabilirsiniz...” diyerek bilgi verici metin unsurları hakkında bilgilendirme yapmıştır.

Katılımcı 4, zet yazma çalışmaları öncesinde öğrencilerine “...metni ne kadar anlamışız...nasıl bir ders ıkarmışız...aklımızda ne kadarı kalmış...” şeklinde ifadelerle yazma amacından öğrencileri haberdar etmiştir. Öğretmen zet çıkarma çalışmalarından önce metin ile ilgili öğrencilerin yazacakları, özette kullanabilecekleri ve metinde doğrudan verilen kelimeler üzerine konuşmuştur. Örneğin “...Cezeri neleri icat etmiş, etmişte icat ne demektir?...kaşağı neydi, özellikleri neydi?...” şeklinde soru cevaplar ile anahtar kelime çalışmaları yapmıştır. Bilgileri düzenleme çalışmalarında ise öğrencilere “...herkes yanındaki ile metinden ne anladığını, ne çıkarım yaptığını tartışsın, anlatsın...” diyerek, öğrencilerin kendi aralarında metin hakkında konuşmaları için fırsat vermiştir. Öğrenciler kendi aralarında metin ile ilgili akıllarında kalanları konuşurken, ğretmen zaman zaman ğrenci konuşmalarına dahil olmuştur. alışmalar bittikten sonra öğrencilere defterlerine metnin özetini yazmaları için süre vermiştir.

Yazma süreci çalışmalarına ve bu çalışmalara ayrılan sürelerin gözlemlenen bütün ğretim zamanı içerisindeki yüzdelikleri Tablo 18’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 18

*Katılımcıların Yazma Süreci Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Kategori	Kodlamalar	1		2		3		4	
		dk	%	dk	%	dk	%	dk	%
Yazma Süreci	İçerik Düzenleme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Biçimsel Düzenleme	3	0,38	4	0,5	6	0,75	2	0,25
	Geri Bildirim-Dönüt-Düzeltilme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Modelleme-Rehberlik	5	0,63	-	-	-	-	-	-
	Yazmayla İlgili Açıklama - Bilgi Verme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Örneklendirme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Öğrencilerin Yazı Yazdıkları Süre	36	4,51	66	8,26	59	7,38	36	4,5

Tablo 18 incelendiği zaman katılımcıların tamamının biçimsel düzenleme yaptıkları ve biçimsel düzenleme için süre ayırdıkları görülmektedir. Öğretmenler genelde öğrenciler yazı yazarken sıraların etrafında gezerken gözlerine çarpan durumlarda tek öğrenciye yönelik biçimsel düzeltmeler yapmıştır. Örneğin, Katılımcı 1, “...neden bu harflerin arası bu kadar açık?”...” veya “...dik temel harfle yazıyoruz. Dik yazacaksın harfleri sağa sola yatırma...” şeklinde öğrencilerin yazılarını düzeltmiştir. Katılımcı 4 ise “...kağıda düzgün yaz, eğri eğri yazma...” ; “...paragraf başı nereden başlıyor, sil o cümleyi baştan yaz...” şeklinde biçimsel düzeltmeler yapmıştır. Diğer öğretmenler de öğrencilerinin yazılarına biçimsel düzeltmeleri benzer şekillerde yapmıştır. Görüldüğü üzere gözlemlenen sınıflarda öğretmenler içerik düzenleme ve geri bildirim - dönüt - düzeltme ile ilgili bir çalışma yapmamıştır. Öğretmenlerin örneklendirme ile ilgili de bir çalışma yaptırmadığı tabloda görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece Katılımcı 1 modelleme yapmıştır. Öğretmen haftada bir günü güzel yazı dersi olarak işlemektedir. Bu bağlamda ilgili derslerde bakarak yazma çalışmaları yaptırmıştır. Öğrenciler bu derste dört çizgi üç aralıktan oluşan güzel yazı defterleri kullanmaktadır. Katılımcı 1’de tahtaya aynı şekilde çizgiler çizerek yazdıracağı cümleleri önce kendisi tahtaya yazmıştır. Yazma çalışmasına başlamadan önce “...beni izleyin, bir şey yazmayın...” demiştir. Daha sonra ilgili cümleyi harflerin yazılışı, imla ve noktalamaya uygunluk açısından modelleyerek yazmıştır. Örneğin, “...cümleye nasıl başlıyoruz? Büyük harfle...”; “...Türk’ün t’si büyük harf.

*Neden? Özel isim...”; “...ün yazmadan önce kesme işareti, Türk özel isim...” şeklinde yazıyı modellemiştir. Bu çalışma tam bir modelleme örneği olmasa da yazılış şeklinin modellenmesi açısından değerlendirilmeye dahil edilmiştir. Yazmayla ilgili açıklama - bilgi vermeye ise Katılımcı 1 ve 2 süre ayırmıştır. Türkçe ders kitabının 1. Temasının tema değerlendirme çalışmasında bir etkinlikte, metinden cümleler verilmiştir. İlgili cümlelerin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin hangisinde olduğunun eşleştirilmesi istenmektedir. Katılımcı 1, ilgili etkinliği yaptırırken mektup örneği üzerinden çalışmayı örneklendirmiştir. Bir yazı türü olan mektup ile ilgili “...giriş bölümünde hal hatır ve niye yazdığımız... gelişme bölümünde amaç, örnekler... sonuç bölümü kelimeler, selam, vassalam...” bilgilendirmesini yapmıştır. Katılımcılar yazma süresince öğrencilere yazmayla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapmamıştır.*

Sınıflarda gözlem yapılan süre içinde (3200 dk.) öğrencilerin yazı yazdıkları süre toplamda 195 dk olarak gözlemlenmiştir. Bu süre içinde öğrenciler bireysel olarak yazma faaliyetlerini yürütmektedir.

Yazma sonrası çalışmalarına ve bu çalışmalara ayrılan sürelerin gözlemlenen bütün öğretim zamanı içerisindeki yüzdeleri Tablo 19’da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 19

*Katılımcıların Yazma Sonrası Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Kategori	Kod	1		2		3		4	
		dk	%	dk	%	dk	%	dk	%
Yazma sonrası	Paylaşım	9	1,1	49	6,12	2	0,25	3	0,37
	Değerlendirme	-	-	-	-	5	0,63	-	-
	Toplam	9	1,1	49	6,12	7	0,88	3	0,37

Tablo 19 incelendiğinde, yazma sonrası paylaşım çalışmalarına tüm öğretmenlerin süre ayırdığı görülmektedir. Yazıların değerlendirilmesi için ayrılan süreye bakıldığında ise sadece Katılımcı 3’ün (5 dk.) bu uygulamalara zaman ayırdığı diğer katılımcıların ise değerlendirme uygulamalarına zaman ayırmadığı görülmektedir. Katılımcı 4, öğrencilerine verdiği ödev sonrasında defterlerini kontrol ederek yazıları değerlendirmektedir.

Öğretmen, eline aldığı kırmızı kalem ile öğrencilerin ödev olarak hazırladıkları özet yazma çalışmasını kontrol etmiştir. Öğrencilerin defterlerine tek tek bakan öğretmen, yer yer kırmızı kalem ile yazılar üzerinde biçimsel düzeltmeler yapmıştır. Bu biçimsel düzeltmeler “...Neden cümle sonunda nokta kullanmıyorsun? ...”; “...Biraz daha küçük yazabilirsin...” gibi ifadeler ile yapılmıştır.

Katılımcı 1, paylaşım sürecinden önce öğrencilerinden, Atatürk’ün bilim, kitap vb. ile ilgili sözlerini araştırarak bir kağıda yazmalarını istemiştir. Öğrenciler ders başlamadan Katılımcı 1’e, “...öğretmenim ödev vermiştiniz...” şeklinde hatırlatma yapmıştır. Bunun üzerine Katılımcı 1, parmak kaldırıp söz hakkı isteyen öğrencilerine yazdıkları sözleri sırası ile okutmuştur. Öğretmen ödevlerini okuyan öğrencilere “...teşekkürler...şimdi yeni konumuza geçiyoruz...” demiştir ve yapılan paylaşımın ardından herhangi bir değerlendirme veya düzeltme yapılmamıştır.

Katılımcı 2 ise, Türkçe ders kitabının 3. Teması Erdemler Temasının dinleme-izleme metni olan Akıllı Güvercin Matuka okuma parçasının 11. etkinliği bakarak yazma çalışmasıdır. Katılımcı 2, öğrencilere yönergeyi okuduktan sonra sınıfın arkasında bir süre beklemiştir. Daha sonra sıraların arasında gezerken yanından geçtiği öğrencilerin kitaplarına bakmış; “...Küçük yaz biraz!...”; “...Aferin, güzel oluyor...” şeklinde dönüt vermiştir. Katılımcı 3 ve 4’te benzer şekilde yazdıkları yazıları öğrencilerine okutturarak paylaşım çalışmaları yaptırmıştır.

Öğrencilerin sınıf içinde yazma çalışmaları yaptıkları bir uygulama da ders kitaplarının metin ile ilgili etkinlikler bölümüdür. Etkinlik yazma (doldurma) çalışmaları; kelime veya cümle boyutunda yapılmaktadır. Bu çalışmalara ayrılan süreyi gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 20

*Katılımcıların Ders Kitabı Etkinlik Yazma Çalışmalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Kategoriler	Kodlar	1		2		3		4	
		dk	%	dk	%	dk	%	dk	%
Etkinlik Yazma	Metin ile Hazırlık	73	9,13	13	1,58	23	2,87	16	2
	ilgili yazma Süreç	24	3	98	12,3	39	4,88	33	4,13
	gerektiren Sonrası	21	2,63	129	16,12	26	3,25	13	1,62
	etkinlikler								
	Toplam	121	15,1	240	30	88	11	62	7,75

Tablo 20 incelendiğinde, gözlemlenen eğitim öğretim faaliyetleri süresince ders kitabı etkinlikleri yazma faaliyetinde önemli bir süreyi (511 dk.) kapsadığı görülmektedir. Tabloya bütün olarak bakıldığında, ders kitabı etkinlik yazma sürecine en fazla süreyi Katılımcı 3'ün (240 dk.) ayırdığı; en az süreyi ise Katılımcı 4'ün (62 dk.) ayırdığı görülmektedir.

Yazma gerektiren etkinliklerin hazırlık sürecine en fazla süreyi Katılımcı 1 (73 dk.) ayırmıştır. Etkinliklerin doldurulduğu yani yazma faaliyetinin gerçekleştiği süre ise en fazla Katılımcı 2'nin (98 dk.) sınıfında gözlemlenmiştir. Yazma sonrası sürece ise yine Katılımcı 2 (129 dk.) en fazla süreyi ayırmıştır. Türkçe öğretimi süresince diğer derslerde olduğu gibi öğrencilerin yeni konuya veya metne hazır gelmeleri için ödevlendirme yapılmaktadır. Ödevlendirme kapsamında yapılan kodlamalar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

*Katılımcıların Türkçe Dersi ile İlgili Ödev Uygulamalarına İlişkin Uygulamalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımı*

Kategoriler	Kodlar	1		2		3		4	
		dk	%	dk	%	dk	%	dk	%
Ödevlendirme	Ödev verme	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ödevleri kontrol etme	1	0,25	-	-	35	4,38	1	0,13

Tablo 21 incelendiğinde gözlemlenen Türkçe dersleri öğretim süresi boyunca katılımcıların Türkçe dersi ile ilgili bir ödev verme süreci gözlemlenmemesinin sebebi öğretmenlerin, Türkçe dersi ve diğer dersler ile ilgili ödevleri genelde Cuma günü son ders saatlerinde vermiş olmalarıdır. Bu durum ise gözlemler öncesi katılımcıların ve öğrencilerin araştırmacıya alışabilmesi amacı ile takip edilen derslerde tespit edilmiştir.

Ayrıca, ödev kontrolü yapılan derslerden sonra öğrencilerden ödevin ne zaman verildiği ile ilgili bilgiler alınmıştır. Katılımcı 1, Atatürk'ün akla ve bilime verdiği önem ile ilgili sözleri ders kitabı etkinliği kapsamında ödev olarak vermiştir. Verilen ödevle ilişkin sınıfa “...Kimler yazdı?...” diye sorduktan sonra, iki öğrenciye yazdıkları sözleri paylaşmaları için söz hakkı vermiştir. Sadece Katılımcı 3, işlenecek metinlerin özetlerinin evde yazılmasını kontrol etmiştir. Kontrol esnasında ise eline aldığı kırmızı kalem ile tüm öğrencilerin defterlerini sırayla incelemiştir. Ödev kontrolü esnasında gördüğü hataları kalemlerle düzeltmiştir. Yaptığı düzeltme esnasında ise “...Neden bu kadar büyük yazıyorsun?...”; “...senin yazın daha güzeldi önceden, daha güzel yazabilirsin bence...”; “...başlık neden yazmadın?...”; “...paragrafların çok içerden, sayfanın ortasında, daha kenardan bir parmak boşluk bırakabilirsin...” şeklinde biçimsel düzeltmeler yapmıştır. Katılımcı 4 ise ödev olarak yazdırdığı metni bir öğrencisine kırmızı kalem vererek kontrol ettirmiştir. Ancak öğrenci sadece ödevin yapılıp yapılmadığına dair arkadaşlarının defterlerine yıldız atmıştır. Katılımcılar genelde haftanın son günü olan Cuma günü gelecek konuya hazırlık olarak ödevlendirme yaptırmıştır. Cuma günü son ders saatinde yazdırılan ödevler Türkçe dersine denk gelmediği için gözlemlenememiştir. Ancak öğretmenler ile yapılan mülakatlarda süreç hakkında bilgi alınabilmektedir.

## **Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kelime, Cümle, Paragraf ve Metin**

### **Düzeyinde Nasıl Çalışmalar Yapılmaktadır?**

Yazmaya ayrılan sürelerle ilgili bulgularda yazmaya ayrılan süreler içinde en fazla süre etkinlik yazma çalışmalarına ayrılmıştır. Yani yazılan farklı düzeydeki yazıların birçoğu ders kitabı etkinlikleri kapsamında yazılmıştır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde yapılan çalışmalar incelenmeden önce etkinliklerin cevaplanabilmesi için yazılması gereken kelime, cümle, paragraf ve metin sayılarının incelenmesinin açıklayıcı olacağı düşünülmüştür.

Ders kitabı etkinliklerinin cevapları etkinlik sayısından daha fazladır. Örneğin metin sonrası anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma etkinliği, bir etkinlik olarak sayılmaktadır. Ancak kelime etkinliklerinin içinde en az üç kelime ile etkinlik yapılmaktadır. Bir kelime için öğrencinin en az cümle düzeyinde üç yazma çalışması yapması gerekmektedir. Bu bağlamda etkinliğin tamamlanması için de toplamda dokuz cümle düzeyinde yazma çalışması gerekmektedir. Cümle düzeyinde yazma becerisi gerektiren etkinlikler içinde benzer şekilde metin ile ilgili soruların cevaplandığı bölüm bir etkinlik olarak sayılmakta ancak cevaplanması gereken üç soru bulunmaktadır. Böylece öğrencinin bir etkinliği tamamlaması için cümle düzeyinde üç yazma çalışması yapması gerekmektedir. Ders kitabı etkinliklerinin tamamlanması için öğrencilerin yapması gereken yazma çalışmaları düzeylerine göre tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

*Temalar Bazında Yazma Gerektiren Etkinlikler*

Etkinlik Düzeyi	Temalar ve Etkinlik İçinde Yer Alan Yazma Çalışması Sayıları									
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema6	Tema 7	Tema 8	Toplam	%
Kelime	20	30	21	6	12	16	21	30	156	15,05
Cümle	117	97	89	120	106	119	116	96	860	83,01
Paragraf	1	2	1	-	-	2	2	1	9	0,88
Metin	1	1	1	1	2	3	1	1	11	1,06
Toplam	139	130	112	127	120	140	140	128	1036	100

Tablo 22 incelendiğinde etkinlik cevaplarının neredeyse % 80’i cümle düzeyindedir. Toplamda 1036 etkinlik cevabı içinde paragraf ve metin düzeyinde toplam 20 cevap tespit edilmiştir. Bu bağlamda derslerde düzeylerine göre yazma faaliyetleri Tablo 23’te sunulmuş ve bulgular aşağıda açıklamıştır.



Tablo 23

*Türkçe Derslerinde Kelime, Cümle, Paragraf ve Metin Düzeyinde Yapılan Çalışmalar*

Yazma Türü	Katılımcılar												
	1		2		3		4		Toplam		Ortalama		
	ei	ed	ei	ed	ei	ed	ei	ed	ei	ed	ei	ed	
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%	%
Kelime	19	-	21	-	19	-	12	-	71	-	17,75	-	
Kelime Grubu	20	-	4	-	11	-	18	-	53	-	13,25	-	
Cümle	76	6	77	-	63	16	82	-	298	22	74,5	5,5	
Paragraf	-	-	-	1	-	3	-	-	-	4	-	1	
Metin	1	-	1	-	-	1	1	1	3	2	0,75	0,5	

ei=etkinlik içi ei=etkinlik dışı

Öğretmenlerin kelime ve kelime gurubu düzeyinde yazdırdıkları yazıların tamamı metin etkinliği dâhilinde yapılmıştır. Öğretmenler toplamda 124 kelime ve kelime grubu düzeyinde yazı yazdırmışlardır. Tüm katılımcıların en fazla cümle düzeyinde (f=298) yazma çalışması yaptırdığı görülmektedir. Katılımcı 2 ve 4, sadece metin etkinlikleri kapsamında yazma çalışmaları yaptırmıştır. Her iki sınıfta da metin etkinlikleri dışında cümle düzeyinde bir yazma faaliyeti gözlenmemiştir. Cümle düzeyinde yapılan çalışmaların sadece 22 tanesi etkinlik dışı yazma çalışması olarak yaptırılmıştır. Metin etkinlikleri dışında yapılan yazma çalışmalarında paragraf düzeyindeki yazma çalışmalarına bakıldığında Katılımcı 1 ve 4'ün bu düzeyde bir yazma çalışması yaptırmadığı görülmektedir. Bu düzeyde Katılımcı 2'nin bir ve 3'ün üç yazma çalışması bulunmaktadır. Son olarak metin düzeyinde yapılan çalışmalar incelendiğinde tüm katılımcıların bu düzeyde yazma çalışmalarının olduğu görülmektedir. Katılımcı 1, 2 ve 3 metin düzeyinde bir; Katılımcı 4, iki tane yazma çalışması yaptırmıştır. Gözlemlenen öğretim süreci boyunca metin düzeyinde en fazla yazma çalışması Katılımcı 4'ün derslerinde gözlemlenmiştir.

Çalışmanın diğer bulguları ile paralel bir şekilde öğretmenlerin çoğunlukla kitap etkinlikleri kapsamında yazma çalışmaları yaptırdıkları gözlemlenmiştir. Ancak kitap etkinliği kapsamında dahi olsa paragraf ve metin düzeyinde yazma çalışmalarının azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda dersin ana kaynağı olan ders kitabının yazma etkinliklerinin kelime ve cümle boyutunda ağırlık gösterdiğini söylemek mümkündür.

## Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Paragraf ve Metin Düzeyinde Ne Tür Yazma Çalışmaları Yapılmaktadır?

Aşağıda katılımcıların Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde paragraf ve metin düzeyinde ne tür yazma çalışmaları yaptıklarına dair bulgular verilmektedir.

Tablo 24

*Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yapılan yazma çalışmaları*

Yazma Türü	Katılımcılar			
	1	2	3	4
Bilgi verici metin	-	1	1	-
Biyografi	-	-	1	-
Özet Çıkarma	-	-	3	-
Not Alma	1	2	-	1
Dikte	-	-	-	1
Bakarak Yazma	2	2	-	1
Toplam	3	5	5	3

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların, gözlemlenen öğretim süreci boyunca altı farklı türde yazma çalışması yaptırdığı görülmektedir. Ancak bu yazma çalışmalarının bir çoğu ders kitabında işlenen metnin etkinliği kapsamındadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

*Bilgi Verici Metin Yazma Çalışmaları:* Bilgi verici metin yazma çalışmaları Katılımcı 2 ve 3'ün sınıflarında gözlemlenmiştir. Katılımcı 2, bilgi verici metin yazma çalışmasını Türkçe Ders Kitabının Erdemler temasının Akıllı Güvercin Matuka dinleme-izleme metninin 9. etkinliği kapsamında yaptırmıştır. Ancak etkinlikte “birlikte hareket etmek bize ne kazandırır” ifadesinin sınıfça konuşulması istenirken; Katılımcı 2, öğrencilerden defterlerini çıkararak birlikte hareket etmenin bize kazandırdıklarını yazmalarını istemiştir.

Katılımcı 3 ise ders kitabı etkinlikleri dışında “Bilim insanı nasıl olunur?” başlığı altında öğrencilere bir araştırma ödevi vermiştir. Bilgi verici metin niteliğinde ve paragraf düzeyinde çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler ödevlerini boş bir kağıda yazmışlardır. Bir öğrenci bir paragrafta bilim insanının özelliklerinden bahsetmiştir.

*Biyografi Yazma Çalışması:* Katılımcı 3, öğrencilerinden Bilim ve Teknoloji Teması'nın Küçük Mucitler isimli metnin etkinlikleri kapsamında bir biyografi yazma çalışması istemiştir. Gelecek derse hazırlık isimli etkinlikte bir Türk bilim insanının araştırılması istenmiştir. Bu etkinlik ödev olarak verilmiş, öğrencilerden araştırıp biyografisini yazdıkları bir Türk bilim insanını derste tanıtmaları istenmiştir. Öğrenciler yazılarını boş bir kağıda yazmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları yazılar paragraf ve metin düzeyinde hazırlanmıştır. Öğrenciler söz alarak yazılarını okumuşlardır.

*Özet Çıkarma Çalışmaları:* Özet çıkarma çalışması sadece bir sınıfta gözlemlenmiştir. Katılımcı 3'ün yaptırdığı bu çalışmalar metin etkinlikleri dışında yapılan çalışmalardır. Özet çalışması iki farklı şekilde yaptırılmıştır. İlkinde, öğretmen işlenecek metnin özetinin derse gelmeden önce ödev olarak hazırlanması istemiştir. Diğerinde ise derste okunan metnin ders süresi içinde özeti yazdırılmıştır. Ders dışında ödev olarak verilen özet çıkarma çalışması Erdemler temasında yer alan Kaşığı isimli parçanın özetinin çıkarılmasıdır. Ders içinde yapılan özet çıkarma çalışmaları öğrencilerin okudukları metinleri önce tahtada veya yerlerinde sözlü olarak anlatmalarının ardından, kitaplarını kapatarak akıllarında kalanları defterlerine özet olarak yazılması şeklinde yapılmıştır. Bu bağlamda Bilim ve Teknoloji Teması'nın İcat Nasıl Yapılır? isimli parçası ve aynı temanın Cezeri isimli parçasının özetlerini öğrenciler defterlerine yazmışlardır.

*Not Alma Çalışmaları:* Katılımcı 3 haricinde gözlemlenen diğer üç öğretmen not alma çalışmaları yaptırmıştır. Yapılan not alma çalışmaları kitap etkinlikleri kapsamında yapılmıştır. Katılımcı 1 not alma etkinliğini, Türkçe Ders Kitabının 2. Teması olan Milli Mücadele ve Atatürk'ün Şerife Bacı dinleme-izleme metninin birinci ve üçüncü etkinliği olarak yaptırmıştır. Video akıllı tahtadan açılmadan önce öğretmen birinci etkinliği okuyarak, etkinlik gereği öğrencilerin önemli gördükleri yerleri not almalarını istemiştir. Katılımcı 2 ve Katılımcı 4 de benzer şekilde not alma çalışmasını aynı etkinlikler kapsamında yaptırmıştır.

*Dikte ve Bakarak Yazma Çalışmaları:* Dikte ve bakarak yazma çalışmaları cümle ve metin düzeyinde yapılan çalışmalardır. Dikte çalışması sadece bir sınıfta gözlenmiş olup, öğretmenin sesli olarak okuduğu metni öğrenciler yazmıştır. Öğrenciler, öğretmen tarafından seslendirilen cümle bölümünü yazarken; öğretmen aynı kelime grubunu birkaç kez daha sesli olarak tekrar etmiştir.

Bakarak yazma çalışmaları cümle ve metin düzeyinde gözlemlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinden ders kitabı etkinliklerinde yer alan bir cümleyi veya bir şiiri ilgili alana bakarak yazmalarını istemiştir. Gözlemlenen öğretmenlerden sadece Katılımcı 1 haftada bir ders saatini güzel yazı dersi olarak işlemektedir. Bu derste öğrenciler dört çizgi üç aralıktan oluşan yazı defteri kullanmaktadır. Aynı şekilde öğretmen de tahtaya dört çizgi üç aralıktan oluşan yazı alanı çizmektedir. Katılımcı 1, derste tahtaya yazdığı cümleleri öğrencilerin de defterlerine yazmalarını istemektedir. Bu kapsamda gözlemlenen ilk yazma dersinde tahtaya “*Emek olmadan başarıya ulaşılmaz.*”, “*Temizlik imandan gelir.*” ve “*Nemutlu Türk’üm diyene!*” cümleleri yazılmıştır. Katılımcı 2 ise kitap etkinlikleri kapsamında iki bakarak yazma etkinliği yaptırmıştır. Bakarak yazma çalışmasının ilki, Türkçe Ders Kitabının 2. Teması olan Milli Mücadele ve Atatürk’ün Şerife Bacı dinleme-izleme metninin 8. etkinliği olarak yapılmıştır. Etkinlikte Atatürk’ün “*Cumhuriyet, erdem ve ahlaka dayanan bir yöntemdir.*”, “*Cumhuriyet, düşüncesi hür, anlayışı hür, vicdanı hür nesiller ister.*” ve “*Ey yükselen yeni nesil! İstikbal sizindir. Cumhuriyet’i biz kurduk, onu devam ettirecek sizlersiniz.*” sözleri verilerek kitapta boş bırakılan dört çizgi üç aralıktan oluşmuş alana yazılması istenmektedir.

Katılımcı 3 ve Katılımcı 4’te kitap etkinliği kapsamında “Tamah” isimli şiiri bakarak yazma çalışması yaptırmıştır. Her iki öğretmen de Katılımcı 2’nin sürecine benzer bir süreçle bakarak yazma etkinliklerini yaptırmıştır.

2018 Türkçe Öğretim Programının 4. sınıf yazma ile ilgili kazanımlarına baktığımızda ilk dört kazanımın “Şiir, bilgilendirici metin ve hikâye edici metin yazar” şeklinde olduğu görülmektedir. Gözlemlenen süreçte tüm katılımcılar içinde sadece Katılımcı 3 bilgi verici

metin yazdırmıştır. Diğer katılımcıların hiçbirinde kazanımlarda ifadesini bulan metin türleri ile ilgili bir yazma çalışması gözlemlenememiştir. Ayrıca programın 4. kazanımı olan “Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.” ifadesinin karşılığı olan bir çalışmaya da gözlemlenememiştir. Katılımcılar herhangi bir strateji öğretimi veya yazma çalışmaları esnasında bu stratejilerin uygulanmasına yönelik bir rehberlik faaliyetinde bulunmamıştır.

### **Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yazma Çalışmaları Nasıl Yapılandırılmaktadır?**

Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yazma çalışmalarının nasıl yapılandırıldığını betimlemek için öğretmen ve öğrenci süreçleri ayrı ayrı tasvir edilmeye çalışılmıştır. Bununla beraber sınıf iklimi, öğretmenin yazma çalışması öncesi, sonrası ve yazma esnasında sınıfa verdiği yönergeler, düzeltmeler, kullanılan yazma materyalleri ayrı ayrı açıklanmaya çalışılmıştır. Son olarak yazma çalışmalarının metin etkinliklerine göre veya metin etkinliği dışında nasıl yapılandırıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Katılımcı 1 ve 4 derslerini ya masalarında ya da yazı tahtasının önünde işlemektedir. Bu bağlamda öğrenciler kitap etkinliklerini yaparken herhangi bir kontrol yapmamaktadırlar. Katılımcı 2 ve 3 ise derslerini sıraların arasında gezerek işlemektedir. Her iki katılımcı da öğrenciler kitap etkinliklerini yazarken sık sık öğrenci yazılarını biçimsel olarak kontrol etmektedir. Ancak düzeltmeler genel olarak bireysel ve biçimsel olarak yapılmaktadır. Örneğin; Katılımcı 2 öğrenci kitabına baktıktan sonra “...Böyle mi yazıyoruz? Cümlelerin ilk harfi büyük...” veya “...kelimeler arasında boşluk bırak...” şeklinde düzeltmeler yapmaktadır. Katılımcı 3 ise “...Güzel yaz, daha güzel yazmalısın...”; “...Bu nasıl e? Düzelt! Güzel yaz bunu...” şeklinde düzeltmeler yapmaktadır. Aşağıda yazma etkinliklerinin nasıl yapılandırıldığı yazma çalışmalarının türleri ve düzeyleri dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

1. *Etkinlik Yazma Çalışmaları:* Katılımcıların tamamı ders kitabı etkinliklerini benzer şekilde yaptırmıştır. Çünkü etkinlik yönergeleri ders kitabında açık bir şekilde verilmiştir. Verilen yönergeler haricinde katılımcılar farklı bir yol izlememiştir. Örneğin, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma etkinliğinde tüm katılımcılar önce kelimenin tahmin edilmesini istemiştir. Öğrenciler ilgili kelimeye yönelik tahminlerini söyleyip kitaplarına yazdıktan sonra kelimenin anlamını sözlükten bularak/kontrol ederek kitaplarında etkinliğin ilgili kısmına yazmıştır. Son olarak öğrenciler, ilgili kelimeyi cümle içinde kullanmıştır.

Metin ile ilgili soruların cevaplanması etkinliğinde ise önce öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Daha sonra öğretmenler, öğrencilerin verdikleri cevapları değil, kendi söyledikleri cevapları yazmalarını istemiştir. Örneğin, Katılımcı 1, soru için aldığı cevaplardan sonra “...evet, teşekkür ediyorum. Ancak benim dediğim gibi yazalım, yazın bakalım...” diyerek kendi cevaplarını yazdırmıştır.

Etkinliklerin sonrasında ise öğrencilerin metin ile ilgili yazdıkları tahminler, metin türü veya öğrencilerin önceden yazdıkları etkinliklerin cevaplarının okunması yani paylaşım olarak şekillenmiştir.

2. *Paragraf Düzeyinde Yapılan Yazma Çalışmaları:* Paragraf düzeyinde yapılan yazma çalışmalarından bir tanesi, Katılımcı 2'nin sınıfında yapılan Türkçe ders kitabının 3. temasının Akıllı Güvercin Matuka (Dinleme-İzleme Metni) metninin 9. etkinliğidir. Etkinlik “Birlikte hareket etmek bize ne kazandırır? Sınıfça konuşunuz.” ifadesi ile bir konuşma etkinliğidir. Ancak öğretmen etkinliği, yazma etkinliği gibi yaptırdığı için etkinlik yazma bölümünde değerlendirilmiştir. Etkinlikte durumun konuşulması istenirken Katılımcı 2, “...Türkçe defterlerinizi çıkartıyorsunuz, birlikte hareket etmek bize ne kazandırır önce yazıyoruz, sonra konuşuyoruz...” diyerek yazma sürecini başlatmıştır. Ancak yazma çalışmasından önce alanyazında ifade edilen yazma hazırlık sürecine yönelik herhangi çalışma yapılmamıştır. Öğretmenin yönergelerinden sonra birkaç dakikalık fiziksel hazırlıktan sonra öğrenciler yazılarını yazmaya başlamıştır. Öğrenciler yazmaya

başladıktan sonra Katılımcı 2, “...Atasözlerinden faydalanabilirsiniz...” demiştir. Daha sonra “...başlığımız birlikte hareket etmek bize ne kazandırır, bu başlıktan hareketle yazıyorsunuz...” demiştir. Yazma çalışması esnasında sözlüğünü çıkarmış bakan öğrenciye “...kapat sözlüğünü...” diyerek ikaz etmiştir. Bu çalışmada yazma sürecinin hazırlık ve taslak oluşturma basamaklarına yönelik çalışmalar gözlemlenmemiştir. Katılımcı 2, en arka sırada oturan öğrencinin defterini kontrol ederken “...oğlum böyle mi yazıyoruz? Kolun bu kadar içerde olursa ilkokul çocuğundan kötü yazarsın, ne dedik kolun üçte biri içerde, illa seni sağ eline mi geçirelim?...” demiştir. Ardından söylediklerini çocuğun kolunu geriye çekerek, çocuğa yaptırmıştır. Haricinde başka herhangi bir düzeltme veya değerlendirme yapılmamıştır. Yazma çalışmalarının düzenleyerek yazma ve düzeltme basamaklarına yönelik çalışmalar gözlemlenmemiştir. Öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra sıra ile yazılarını paylaşmışlardır. Bu paylaşım öğrencilerin yazılarını sesli şekilde okumaları ile gerçekleşmiştir. Öğrenciler okumalarını tamamladıkça Katılımcı 2, “...afetin...”, “...güzel olmuş...” gibi değerlendirmeler yapmıştır. Öğrenciler paylaşımlarını yaptıktan sonra herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

Katılımcı 3, Bilim ve Teknoloji Teması'nın Küçük Mucitler isimli parçasının metin etkinliği kapsamında bir adet biyografi yazma çalışması istemiştir. Gelecek derse hazırlık isimli etkinlikte Türk bir bilim insanının araştırılması istenmiştir. Bu etkinlik ödev olarak verilmiş, öğrencilerden derste araştırıp biyografisini yazdıkları bir Türk bilim insanını tanıtmaları istenmiştir. Öğrenciler yazılarını boş bir kağıda yazmışlardır. Öğrenciler söz alarak yazılarını okumuşlardır. Okunan yazıdaki bilim insanının keşiflerini öğretmen “...kalp pilini bulmuş demek ki, ne güzel...”; “...evet ilk uçağı yapan kişi...” şeklinde tekrarlamıştır. Öğretmen yazılar okunurken masasında oturmuş, yazılar üzerinde herhangi bir düzeltme yapmamıştır.

Paragraf düzeyinde yapılan yazma çalışmalarından bir tanesi de özet çıkarma çalışmalarıdır. Özet çıkarma çalışması sadece bir sınıfta gözlemlenmiştir. Katılımcı 3'ün yaptırdığı bu çalışmalar metin etkinlikleri dışında yapılan çalışmalardır. Özet çalışması iki

farklı şekilde yaptırılmıştır. İlki, öğretmen işlenecek metnin özetinin ödev olarak derse gelinmeden önce yazılmasını istemiştir. Diğer ise derste okunan metnin ders süresi içinde özetinin yazılmasıdır. Ders dışında ödev olarak verilen özet çıkarma çalışması Türkçe Ders kitabının Erdemler temasının tema değerlendirme çalışmaları metni Kaşığı isimli parçanın işlenmeden önce evde okunarak özetinin çıkarılmasıdır. Ders içinde yapılan özet çıkarma çalışmaları öğrencilerin okudukları metinleri önce tahtada veya yerlerinde sözlü olarak anlatmalarının ardından, kitaplarını kapatarak akıllarında kalanları defterlerine özet olarak yazılması şeklinde yapılmıştır. Bu bağlamda Bilim ve Teknoloji Teması'nın İcat Nasıl Yapılır? isimli parçası ve aynı temanın Cezeri isimli parçasının özetlerini öğrenciler defterlerine yazmışlardır. Cezeri isimli okuma parçasını öğrenciler sırayla okuduktan sonra öğretmen, “...evet, tahtada veya yerinde Cezeri parçasını anlatacak var mı?...” diye öğrencilere sormuştur. Sonra anlatım yapmak isteyen öğrenciler sırayla aklında kalanları anlatmıştır. Anlatımlar bittikten sonra öğretmen “...şimdi parçamızın özetini çıkaracağız. Herkes kitaplarını kapatsın ama defterleri açmayın...öncelikle etrafınızdakilerle yani önünüzdeki yanınızdaki ile bir grup olup aklınızda kalanları tartışacak, konuşacaksınız...” dedikten sonra grupları oluşturmuştur. Öğrencilere aklında kalanları konuşmaları için birkaç dakikalık bir süre vermiştir. Öğrenciler kendi aralarında konuşurken öğretmen sınıf içinde gezerek bazı konuşmalara katılmıştır. Bu süreci yazmaya hazırlık süreci olarak nitelendirmek mümkündür. Çünkü, öğrenciler, kendi aralarında konuşarak yazma için zihinsel hazırlık yapmaktadırlar. Ancak yazma hazırlık sürecinin diğer alt başlıkları bu süreçte gözlemlenememiştir. Öğretmen, “..evet, yeterli bu kadar şimdi defterlerimize aklınızda ne kaldıysa yazıyoruz...” diyerek yazma sürecini başlatmıştır. Öğrenciler yazma çalışmalarını yaparken de sıraların arasında gezerek öğrenci yazılarını kontrol etmiştir. Kontrol esnasında “...Cümle nasıl başlar? Büyük harfle...”; “...harflerin arası neden bu kadar açık? Sil, baştan yaz...” şeklinde biçimsel düzeltmeler yapmıştır. Yazma sürecinde öğretmen, yazma çalışmalarını sadece biçimsel olarak değerlendirmiş ve düzeltmiştir. Yazma süreci ders zili ile sona ermiştir. Öğretmen “...özetini bitiremeyenler evde devam etsin. Çıkabilirsiniz...” dedikten sonra öğrenciler teneffüse çıkmıştır. Sonraki

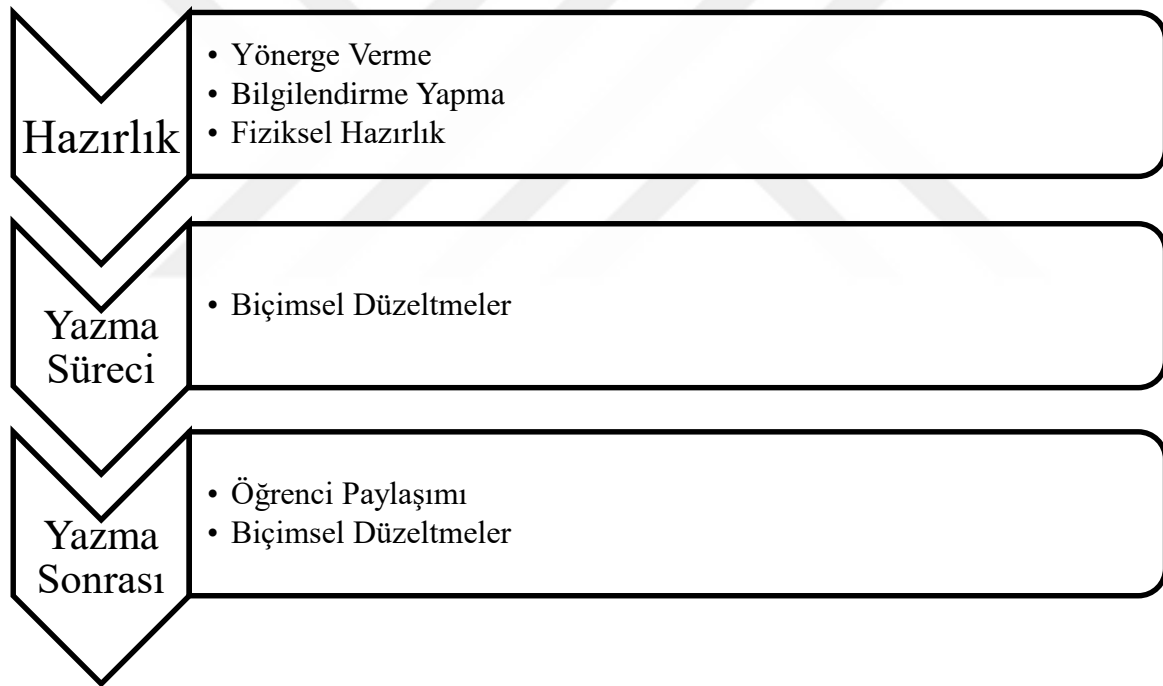


derslerde öğrencilerin yazdıkları özet çıkarma çalışmasına dair herhangi bir değerlendirme gözlemlenmemiştir. Bu bağlamda yazma süreci basamaklarından sadece kısıtlı da olsa hazırlık basamağının yazma çalışması sürecinde gözlemlendiğini söylemek mümkündür.

3. *Metin Düzeyinde Yapılan Yazma Çalışmaları:* Metin düzeyinde yapılan çalışmaların çoğu bakarak yazma çalışması olarak gerçekleşmiştir. Ancak çalışmalar metin düzeyinde olduğu için incelemeye alınmıştır. Bu yazma çalışmalarının süreci benzer şekildedir. Yazma öncesinde öğretmenin yönergeyi okuması ile süreç başlatılmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken öğretmenler kitapları kontrol ederek öğrencilerine biçimsel düzeltmeler vermiştir. Yazma sonrası herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

Katılımcı 4, öğrencilerine metin düzeyinde bir dikte çalışması yaptırmıştır. Dikte çalışması Katılımcı 4'ün bilgisayardan açtığı hazır bir metin üzerinden yaptırılmıştır. Katılımcı 4, derse geldikten sonra bilgisayarını açıp, bir süre bilgisayar ile ilgilenmiştir. Katılımcı 4, yaptıracığı dikte çalışmasından önce, dikte çalışmasının nasıl yapılacağı ile ilgili “...şimdi ben size bir metin okuyacağım. Sizde defterlerinize bu söylediklerimi yazacaksınız. Ben yeteri kadar tekrar edeceğim. Yazarken güzel ve imlaya dikkat ederek yazıyorsunuz. Bu çalışmanın adı dikte çalışmasıdır...” şeklinde bilgi vermiştir. Öğrencilerin başlığı sorması üzerine, “Başlık, disiplin ve sorumluluk...” cevabını vermiştir. Daha sonra açtığı metni okuyarak yazdırmaya başlamıştır. Metnin belli bir kısmı yazdırıldıktan sonra Katılımcı 4, masasından kalkarak sıraların arasında dolaşmaya başlamış, bu sırada öğrencilerin defterlerini kontrol etmiştir. İki öğrencinin defterlerine baktıktan sonra “...iki tane çivi yazısı...” diyerek başka öğrenciye yönelmiştir. Defterine baktığı öğrenciye “...Bakayım, aferin...” diyerek, metni yazdırmaya devam etmiştir. Metne bakıp yazdırırken bir öğrencinin defterine bakıp “...oğlum kelimeler arasında bu kadar boşluk mu oluyor? Buraya neden buradan başladın? Neden kırmızıdan başlamadın?...” sorularını sormuştur. Sorular sonrasında herhangi bir düzeltme yapmamıştır. Daha sonra masasına oturarak yazma çalışmasına devam etmiştir. “...Öğrenci olarak bizim görevimiz...” dedikten sonra “...araya bir virgül mü koysak?...” diyerek öğrencileri noktalama işareti konması hususunda uyarmıştır. Öğretmen dikte sürecinde sıklıkla “...yazdınız mı?...” diye öğrencilere

sormuştur. Öğretmen, öğrencilerin yanındakilere baktığını veya birbirlerine soru sorduğunu gözlemlediğinde “...Ne soruyorsun?... Nereyi yazamadın?...” “...Bakma yanındakine!... Hangi cümledeyin?...Bana sor!...” diyerek geride kalan öğrenciler için ilgili kısmı tekrar seslendirmiştir. Dikte çalışması teneffüs ziline çalması ile metin tamamlanmadan çalışma sona ermiştir. Ders ziline kadar süren yazma çalışması sonrasında öğrenci defterleri kontrol edilmemiştir. Yapılan gözlemler süresince öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yöntem ve teknik öğretimi de gözlemlenmemiştir. Sadece bazı türler hakkında hatırlatmaya yönelik bilgilendirmeler yapıldığı tespit edilmiştir. Yine programda yer alan yazma türleri ile ilgili yazma çalışmaları yapılmadığı da tespit edilmiştir. Gözlemlenen paragraf ve metin düzeyinde yapılan yazma çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde aşağıdaki sunulan Şekil 3 ortaya çıkmaktadır.



Şekil 3. Yazma çalışmalarının yapılandırılma süreci

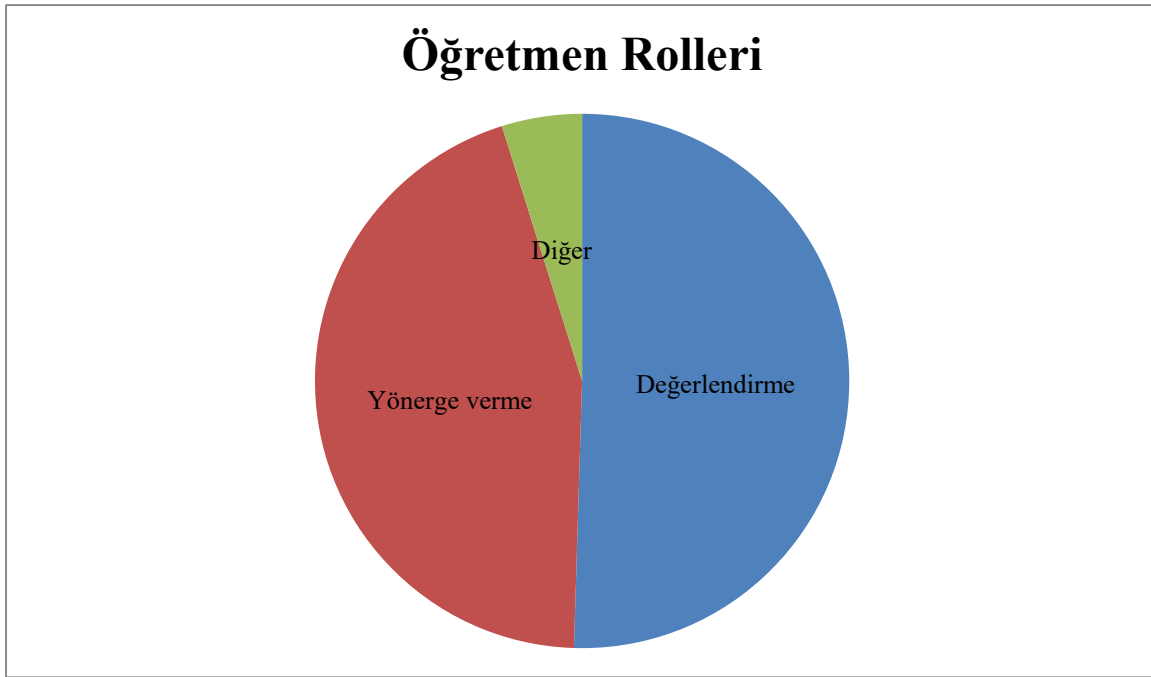
Yazma çalışmalarında öğretmenler sadece yönerge vermiştir. Yönergeler ile başlayan yazma çalışmalarında sadece yazma hazırlığı ve yazma sonrası paylaşım basamakları gözlemlenmiştir. Yazma sürecinde veya sonunda yapılan değerlendirmeler ise biçimsel değerlendirme düzeyinde kalmıştır.

Yazma sürecinin basamaklarının alanyazında ifade edildiği şekilde uygulandığı bir yazma çalışmasına rastlanmamıştır. Yazma süreçlerine yönelik ise yazma hazırlığı sürecinde sadece bir öğretmenin zihinsel hazırlık yaptırdığı, diğer katılımcıların sadece fiziksel hazırlık aşaması ile ilgili uygulamaları olduğu gözlemlenmiştir. Oysaki yazma çalışmalarının %70'inin bu sürece ayrılması önerilmektedir (Akt. Akyol, 2011). Yazma çalışmalarının hazırlık sürecinin büyük bir kısmı fiziksel hazırlık ile geçmiştir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerine sadece yazacakları yazılar ile ilgili yönergeler vermiş, nadiren de bilgilendirme yapmışlardır. Yazma süreci çoğunlukla öğretmenlerin yönerge vermesi ile başlamakta, yönergeler veya biçimsel düzeltmeleri ile devam etmektedir. Yazma sürecinin basamakları olan taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, düzenleme aşamalarından herhangi biri gözlemlenmemiştir. Yayımlama ve paylaşım aşamasında yani yazma sonrası süreçte sadece öğrencilerin yazdıkları yazıları sesli bir şekilde sınıfa okuma çalışmaları gözlemlenmiştir. Yine yazma sonrası bir süreç olan değerlendirme basamağında ise sadece öğretmen tarafından öğrencilere bireysel olarak yapılan biçimsel düzeltme çalışmaları gözlemlenmiştir. Görüldüğü üzere bilgilendirme ve yönergelerle başlayan yazma süreci öğrencilerin harf büyüklükleri, kelimeler arasında bıraktıkları boşluklar ve kağıt kullanımı gibi biçimsel özelliklerin düzeltilmesi ile devam edip sonlanmıştır. Bu bağlamda sınıflarda yazma etkinliklerinin çok kısıtlı olarak yapıldığı ve öğrencilere yazma deneyimi sağlayacak çok fazla çalışma yaptırılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı ürünleri yine kısıtlı bir şekilde sadece biçimsel olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğrenci yazılarının içeriği ile öğretmenlerin çok fazla ilgilenmediği görülmektedir.

Gözlemlenen öğretim süresince yazma çalışmalarının büyük bir kısmı metin etkinliklerinin cevaplarının ders kitabına yazılması ile şekillenmiştir. Ders kitabı etkinliklerinin yazma süreci benzer şekilde yapılandırılmaktadır. Öğretmenlerin yönergeleri okuması ve etkinliğin doldurulması şeklinde süreç ilerlemektedir. Ders kitabı etkinlikleri kelime veya cümle düzeyinde yapıldığı için araştırma da detaylı şekilde sunulmamıştır.

## Yazma Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir?

Yazma çalışmalarında öğretmen rolünü betimlerken, alanyazında ifade edilen roller değerlendirmeye alınarak analizler yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda süreci model olma, değerlendirme ve görevlendirme / yönerge sunma / soru sorma başlıklarına ayırmanın öğretmen rollerini rahat görmek adına iyi olacağı düşünülmüştür. Gözlemlenen süreçte öğretmenlerin yazma çalışmalarında sergiledikleri roller aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen Modelleri

Görevlendirme / Yönerge sunma / Soru sorma

Gözlemlenen tüm öğretmenler öğrencileri yazma hususunda görevlendirmiş ve yönergeler vermiştir. Yazma çalışmalarının yoğun bir kısmını kapsayan etkinlik yazma çalışmaları süreci bu duruma en iyi örnek olarak görülmektedir.

Tüm katılımcılar öğrencilere yönergeleri vererek yazma sürecine başlatmaktadır. Örneğin Katılımcı 3, “...ilgili kısma gerekli cevapları yazıyoruz...”; “...birlikte olmak bize ne kazandırır. Defterlerinize yazıyorsunuz...” şeklinde ifadelerle yazma çalışmalarını başlatmaktadır. Yazma çalışmaları esnasında Katılımcı 1, “...tek cümleyle mi ifade ettin?

*Biraz daha yazmalısın...*” şeklinde öğrenci yazılarının uzunluğu ile ilgili yönergeler vermiştir. Katılımcı 4, “*...acaba cevabı bu mu? Bir daha düşünün size zaman...*” şeklinde ifadelerle öğrencilere sorular yönelterek öğrencilerin cevap olarak yazdıkları yazıları yeniden sorgulatmıştır.

#### Model olma

Katılımcı 1, güzel yazı dersleri şeklinde işlediği Türkçe derslerinde, tahtaya cümleleri, harflerin yazılışı, kelimeler arasındaki boşluk mesafeleri ve dil bilgisi kurallarını anlatarak yazmıştır. Örneğin, “*Ne mutlu, Türk’üm diyene!*” cümlesini yazarken “*...n harfini nasıl yazıyoruz bir dik çizgi...*”; “*Cümleye her zaman olduğu gibi büyük harfle başlıyoruz...*”; “*...Türk’ün t si büyük? Neden, çünkü Türk özel isim...*” gibi cümle içinde harflerin nasıl yazılacağını ve imla kurallarını modellemiştir. Benzer şekilde dil bilgisi ile ilgili örnek cümleler yazarken de öğretmen benzer şekilde cümlelerin nasıl yazılacağını modellemiştir.

Diğer gözlemlenen öğretmenler de cümle düzeyinde yazılan konu örnekleri, metin ile ilgili yazılan cevaplar gibi yazma faaliyetlerinde tahtada modelleme yapmışlardır. Uygulamaları yazma becerisini geliştirmeye yönelik tam bir model olma rolü gibi ifade etmek mümkün olmasa da cümlenin ve harflerin yazılışı bağlamında öğretmenlerin yazma çalışmalarına model olması başlığı altında alınmıştır.

#### Değerlendirme

Katılımcıların tamamı yazma sürecinde değerlendirici bir rol sergilemiştir. Ancak ifade edilen değerlendirme Türkçe Öğretim programında ifade edilen sürecin değerlendirilmesi veya süreç sonunda ortaya çıkan yazılı ürünün değerlendirilmesi değildir. Sınıflarda gözlemlenen değerlendirmeler öğrencilerin yazılarının biçimsel değerlendirilmesidir. Örneğin öğrenciler yazılarını yazarken Katılımcı 2, “*...Kızım, büyük a böyle mi? Sil bunu!...*”; Katılımcı 3, “*...harfleri aynı hizada yazıyorsun...*” şeklinde biçimsel değerlendirmeler yapmıştır.

Süreç incelendiğinde yazma faaliyetlerinin çoğu metin ile ilgili etkinlikler kapsamında (%15,78) yaptırılmıştır. Bu bağlamda da öğretmenlerin yazma ile ilgili rolleri de bu

etkinlikler yazılırken görülmektedir. Bu sebeple öğretmenler etkinliklerde istenen yönergeleri veren ve uygulanmasını sağlayan bir model sergilemektedir.

### **Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yazma Çalışmalarının Değerlendirilme Süreci Nasıldır?**

Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde katılımcıların öğrenci yazılarını değerlendirme süreci aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Gözlemlenen Türkçe dersi süreleri boyunca derslerde yazma çalışmaları sadece öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Akran değerlendirme, formla değerlendirme, süreç değerlendirme vb. bir değerlendirme yaklaşımı gözlemlenememiştir. Tüm katılımcılar öğrenci yazılarını genellikle biçimsel yönden değerlendirmiştir.

*Etkinlik Değerlendirme:* Yazılan etkinliklerin değerlendirilme sürecini tüm öğretmenler benzer şekilde yapmıştır. Öğrenciler etkinliklerini doldururken öğretmenler sıraların arasında gezerek, kitapları kontrol etmiştir. Bu kontroller esnasında öğrenci yazılarını biçimsel olarak düzeltmişlerdir. Örneğin; Katılımcı 1 bakarak yazma etkinliği sırasında ve sonrasında sıraların arasında gezerek öğrencilerin yazılarını kontrol etmiştir. Kontrol esnasında “...çizgiler yukarıdan aşağıya...; ...böyle bir a yok. Önce yuvarlağı çiziyoruz, sonra çizgisini yuvarlağa değdirecek şekilde yukardan aşağıya çekiyoruz...” şeklinde düzetmeler vermiştir. Bu düzetmeler sonunda ise “...evet güzel yazıyorsun...” şeklinde öğrencilere dönüt vermiştir. Bir başka etkinlik yazma çalışma esnasında Katılımcı 1 sıraların arasında gezerek “şu ç’yi güzel yaz; harflerin karakterlerini doğru yapalım; harfler arasındaki boşluklara dikkat edelim; sonlardaki soru işaretlerini unutma...” gibi düzetmeler yapmıştır.

Katılımcı 2 metin ile ilgili yazma etkinliklerinde öğrencilere önce yazmalarını sonra cevaplarını okumalarını istemektedir. Yazma sırasında öğrencilere zaman tanımaktadır. Öğrenciler etkinlikte istenen cevapları okuduklarında Katılımcı 2 “...evet; güzel; aferin...” şeklinde değerlendirmeler yapmaktadır. Bazı etkinliklerde (metin ile ilgili soruların

cevaplanması; metnin konusu ve ana fikrinin bulunması gibi) öğrencilere süre vererek sıraların arasında gezerek öğrencilerin verdikleri cevapları kontrol etmektedir. Bu süreçte de “...cümlelerin sonunda ne var; bu nasıl yazı karalamışsın sil tekrar yaz...” şeklinde dönütler vermiştir. Katılımcı 3 ve 4’te etkinlikleri süreç içinde ve biçimsel olarak değerlendirmiştir. Görüldüğü üzere yapılan değerlendirmeler etkinlik cevaplarının içeriği ile ilgili değildir. Öğrenci yazıları biçimsel yönden değerlendirilmiştir. Bu durumun temel sebebi öğretmenlerin etkinlik yönergelerini öğrencilere okuduktan sonra aldığı cevapları kendisi düzenleyerek öğrencilere yazdırması olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen tarafından yazdırılan cevabın içeriği etkinlikte istenen içerik ile uyumludur. Bu değerlendirmeler ise süreç içinde öğrenciler yazılarını yazarken yapılmıştır. Ancak iki çalışma sonrasında da herhangi bir değerlendirme faaliyeti gözlenememiştir. Aynı zaman da değerlendirmenin merkezinde öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Yani etkinlik yazıları sadece öğretmen tarafından değerlendirilmiştir.

*Paragraf ve Metin Düzeyinde Yapılan Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi:* Paragraf ve metin düzeyinde yapılan yazma çalışmalarının değerlendirilme süreci aşağıda betimlenmeye çalışılmıştır.

Paragraf ve metin düzeyinde yaptırılan bilgi verici metin yazma çalışmasında Katılımcı 2 öğrencilerinden birlikte çalışmanın kazandırdıkları ile ilgili bir yazı yazmalarını istemiştir. Yazma süreci boyunca herhangi bir şey söylememiştir. Sadece öğrencilere “...bitirdiniz mi?..” sorusunu sormuştur. Öğrenciler yazılarını bitirdiklerinde söz alarak okumaya başlamıştır. Öğrenciler yazılarını okudukça öğretmen “...evet; aferin; tamam güzel; farklı bir düşünce; güzel...” ifadeleri ile değerlendirme yapmıştır. Ayrıca Katılımcı 2 okumalar esnasında sıraların arasında gezerek öğrenci defterlerini kontrol etmiştir, ancak yazılar hakkında herhangi bir şey söylememiştir.

Katılımcı 3, ödev olarak verdiği özet çıkarma etkinliği sonrası öğrencilerin defterlerini tek tek kontrol ederek imzalamıştır. Defterleri kontrol ederken “...büyük küçük harfe dikkat ediyoruz; harflerin ve kelimelerin arasındaki boşluklar böyle mi?...” şeklinde yazıların

biçimsel özellikleri ile ilgili sorular yönelmiştir. Ayrıca düzeltmeleri kırmızı kalem ile defterler üzerinde de göstermiştir. Ders içinde yaptırdığı özet çıkarma çalışmasında öğrenciler özetlerini yazarken sıraların arasında gezerek düzeltmeler yapmıştır. Katılımcı 3, öğrenci yazıları için “...Noktadan sonra büyük harf...; Paragraf bir parmak içerden...; Aferin...” gibi ifadeler kullanmıştır. Derste bakarak yazma çalışmasında da “...burada nokta mı var?; kelimeler arasında boşluk neden yok; cümle büyük harfle başlar...” şeklinde benzer ifadeler kullanmıştır. Değerlendirmenin yine biçimsel olduğunu söylemek mümkündür. Ödev olarak verdiği biyografi çalışmasında öğrenciler yazdıkları metinleri derste okumuşlardır. Okuma esnasında ve sonrasında öğretmen “...aferin; evet; güzel...” şeklinde dönüt vermiştir. Benzer şekilde yine ödev olarak verdiği bilgilendirici metin içinde aynı süreç yaşanmıştır. Katılımcı 3 süreç esnasında da öğrencilerin yazılarını değerlendirmektedir.

Katılımcı 4 ise ödev olarak verdiği özet çıkarma çalışmasını kendisi değerlendirmemiştir. Bir öğrenciyi görevlendirerek kimlerin yazıp kimlerin yazmadığını kontrol etmesini istemiştir. Kontrol esnasında görevli öğrenci Katılımcı 4’ün verdiği kırmızı kalem ile arkadaşlarının defterlerine özetleri okumadan paraf atmıştır. Bu çalışma, akran tarafından kontrol amaçlı yapılmış bir uygulamadır. Herhangi bir değerlendirme faaliyeti yapılmamıştır.

Ayrıca Katılımcı 4 bir dersinde ders kitabı etkinlikleri dışında dikte çalışması yaptırmıştır. Katılımcı 4 metnin bir kısmını yazdırdıktan sonra kontrol için ayağa kalkmıştır. Öğrencilerin yazılarını kontrol etmiş “...evet t harfi doğru; aferin güzel yazıyorsunuz; yazınız çirkin ikinizin; kelimeler arası boşluk bırakmıyorsunuz...” gibi ifadelerle şekilsel değerlendirmeler yapmıştır. Ancak dikte etkinliği bittikten sonra öğrenci yazıları ile ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

2018-2019 öğretim yılı için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında öğrenciler etkinlik cevaplarını ders kitabının üzerine yazmaktadır. Bu bağlamda yazma sürecinin ve ürünlerinin değerlendirilmesinin sadece defterler üzerinden yapılmaması gerektiği



düşünülmektedir. Önceki bulgularda öğrencilerin en fazla ders kitabı üzerine yazma çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Yoğun yazma çalışmaları yapılan ders kitaplarında yer alan yazıların değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler kapsamında öğrencilere dönüt ve düzeltmelerin yapılması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda gözlem yapılan dört katılımcının öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarından örnekler incelenmiştir. Yapılan gözlemlerde ve incelenen 141 ders kitabında öğrencilerin yazma çalışmaları ile ilgili herhangi bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. Sadece Katılımcı 3'ün sınıfında bir etkinlikte öğretmen parafına rastlanmıştır. Ancak atılan paraf etkinliğin yapılıp yapılmadığında dair kontrol amaçlı atılmıştır. Bu durum ise yanlış yazımlar olan bir sayfada paraf olması durumu ile açıklanmıştır. Örnek olarak bir kitap sayfası Ek 8'de sunulmuştur.

Yapılan çalışmalardan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin paragraf ve metin düzeyinde yapılan yazma çalışmalarını da etkinlik yazma çalışmalarında olduğu gibi biçimsel değerlendirmeler ile yaptıkları tespit edilmiştir. İçerik ve anlatılmak istenen düşüncelerin değerlendirilmesi sadece "...afetin; güzel..." ifadeleri kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılar, öğrenci yazılarının içeriğini dinlemiş, ancak içeriği değerlendirmek üzere herhangi bir çalışma yapmamıştır. Değerlendirme çalışmalarının sonucunda öğrenciye ne yazdığı, nasıl yazdığı veya nasıl daha güzel yazabileceği ile ilgili bir dönüt verilmemiştir. Değerlendirme sürecinin bu kadar basit bir şekilde gerçekleşmesinin temel sebebi sınıflarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışmanın yapılmamasıdır. Katılımcılar yazma çalışmalarının neredeyse tamamını ders kitabı etkinlikleri dâhilinde veya etkinliklere paralel olarak yaptırmaktadır. Herhangi bir metin türünde bir yazı ortaya çıkmadığı için aslında değerlendirilecek bir ürün veya süreçte ortaya çıkmamaktadır.

## **Öğretmenlerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları Örtüşmekte Midir?**

Araştırmanın son alt problemine cevap bulmak amacı ile katılımcılarla gözlemler sonrası görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere Türkçe dersi öğretim sürecine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrası ulaşılan bulgular görüşmede sorulan sorular altında ayrı ayrı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan sorular ve bulgular şu şekildedir:

*7.1. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitabı yeterliliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?*

Katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe Öğretim programının yeterli olduğu ancak ders sürelerinin programın uygulanabilirliği açısından yetersiz olduğu düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler yeni programla beraber kazanımların azaltılmasının öğrenciler açısından daha olumlu olduğu görüşündedir. Örneğin Katılımcı 3, “...programda yazma ile ilgili kazanımlar azaltıldı. Bu da iş yükünü azalttı. Yani öğrenciye harcayabileceğimiz zaman arttı. Güzel oldu...”; Katılımcı 4 “...eski program çok kalabalıktı, yetişmiyordu. Her şey yarım kalıyordu. Bir yazı yazdıramıyorduk. Şimdi daha rahat...” ifadeleri ile bu durumu özetlemişlerdir. Katılımcı 2 ise “...daha az yazma kazanımı var var. Hepsiyle ilgili çalışma yapabiliyoruz.. Yazma kazanımları sadeleşti. Eski programlarda şunu yazar bunu yazar ifadesi çoktu. Şimdi düşüncelerini yazar, şiir yazar gibi net kazanımlar var...” ifadesi ile azaltılan yazma kazanımlarının bu hali ile yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler yazma kazanımlarının yeterli olduğunu, ancak uygulanabilir olmadığını da ifade etmişlerdir. Yani katılımcılar programda beklenen yetkinlikleri kazandırmak için yeterli süre olmadığı düşüncesindedirler. Bu durumu Katılımcı 2, “...tamam çocuk metin yazacak. Biz de istiyoruz kendini yazarak ifade etmesini. Ama ne zaman sorusu var bir de, sınıfta okuma mı yaptıralım? Uzun uzun metin mi yazdıralım?...”; Katılımcı 3; “...şimdi bir hikâye yazdıracağız. Bir ders en aşağı yazılacak süre. Kazanım yazsın diyor ama

*uygulama süresi fazla...*” ifadeleri ile kazanımların zaman ile uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında öğretim sürecinde ayrılan zamana ilgili bulgulara bakıldığında uygulamaların ve öğretmen görüşlerinin birbirini desteklediği görülmektedir. Tüm katılımcılar Türkçe dersi öğretiminde temelde program olsa da ders kitabının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ders kitapları ile ilgili de öğretmenler ortak düşünceler içindedir. Tüm öğretmenler kitapların kâğıt kalitesinin üzerine yazı yazılması için yetersizliği, etkinlik cevaplarının yazılması için ayrılan kısımların yetersizliği veya fazlalığı konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Kâğıt kalitesi ile ilgili tüm öğretmenler parlak kâğıt kullanımının öğrencilerin yazılarını göstermediği ve yazıların silindiğinde kâğıt üzerinde bıraktığı iz ile ilgili yetersizlikten bahsetmiştir. Ders kitapları ile ilgili öğretmenlerin ortak görüş belirttiği ilk husus metin etkinliklerinin cevaplarının yazılacağı kısımlar ile ilgilidir. Bu durumu Katılımcı 2, “...bazı etkinlikler bir cümle, yarım sayfa boşluk var. Bazı etkinlikleri yarım sayfa yazmak gerekiyor, iki satır yer var...”; Katılımcı 4, “...yetersiz gelen boşluklarda öğrenci bir kere kendini ifade edemiyor ki!...” ifadeleri ile açıklamıştır. Öğretmenlerin bu ifadeleri ile yazma etkinliğinin niteliğinden önce yine biçime önem verdiklerini söylemek mümkündür.

Ders kitabının basıldığı kâğıt kalitesi ile ilgili olarak Katılımcı 4’ün, “...Öğrenci parlak kâğıtta kendisinin ne yazdığını göremiyor ki...; virgül mü koydu, nokta mı, oda görünmüyor...”; Katılımcı 1’in ise “...kitabın kâğıdı kaygan. Öğrenci güzel yazamıyor...” ifadeleri ile örneklendirmek mümkündür. Ders kitaplarının yeterliliği hususunda öğretmenler ilk olarak kitabın kâğıt kalitesi gibi niceliksel özelliği ile ilgili görüş bildirmiştir.

Ders kitabı etkinlikleri ile ilgili öğretmenler, öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yeterli olmadığı düşüncesindedir. Kitap etkinliklerinin birer cümle veya kelimedenden oluşmasının öğrencilerin yazma becerisi kazanmasında yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler kitapların içinde yer alan yazma çalışmaları ile ilgili şiir yazma çalışmalarının çok olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında öğrenciye daha uygun olan hikâye yazma çalışmalarının az olduğunu ifade etmişlerdir. Kitaplarda öğrenciye uygun yazma etkinliği az olduğunda derslerde de yazma çalışmalarına yer vermenin zorluğu hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, yazma etkinliklerinin ders kitabında yeteri kadar olmadığı temalarda öğretmenler kendilerinin etkinlik yazması gerektiğini ancak ders süresinin öğretmenin etkinlik hazırlaması için yeterli olmadığını veya etkinlik hazırlama konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 3, “...beş altı tane şiir yazma çalışması var. Şiir zaman alıyor. Bazen etkinliği atlıyoruz. Şiire ilham lazım, duygu lazım, zaman lazım. Etkinlik konusu hikâye olsa konuyu verir yazdırırız hemen...etkinlikte olmayınca da biz yazdıramıyoruz...” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı 4 ise, “...yazma etkinlikleri ya çok basit ya çok zor. Öğrenciye göre değil. Biz de bu etkinlikleri yetiştirmek için diğer yazma çalışmalarına zaman kalmıyor...” ifadesi ile açıklamıştır.

Öğretmenler dil becerilerinin öğretimi açısından programı ve ders kitabını yeterli görmemektedir. Mümkün olması halinde beceri eğitimlerinin farklı dersler olarak verilmesinin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Türkçe derslerinin çok bölündüğünü okumaya ağırlık verilmesi durumunda, yazmaya az zaman ayrılacağı; yazmaya ağırlık verilmesi durumunda ise programın yetiştiremeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda tüm öğretmenler haftada bir saat okuma, bir saat dinleme (anlama), bir saat konuşma (kendini ifade etme) ve bir saatte yazma dersi olarak işlenmesinin hem programı rahatlatacağı hem de öğrencilerde kazandırılması hedeflenen becerilerin tam olarak içselleştirilebileceği düşüncesindedir. Ancak bu durum ise Türkçe öğretiminde ilişkili ve bütüncül öğretim anlayışına ters düşmektedir.

Öğretmen görüşmeleri sonucunda, programın yazma becerilerini geliştirmek için yeterli olduğunu ancak ders süresinin kazanımların sağlanması için yetersiz olduğunu

düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler Türkçe ders kitabının, biçimsel olarak ve yazma etkinlikleri boyutunda da yetersiz olduğunu düşünmektedir.

#### 7.2. Öğrencilere yazı çalışması yaptırırken nelere dikkat edersiniz?

Öğretmenler sorulan bu soruya da birbirlerine benzer yanıtlar vermiştir. Tüm katılımcılar imla, noktalama, büyük, küçük harf, kelimeler arası boşluklar ve paragraf düzenine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı 1, “...yazıyı anlamlı, okunaklı kılan noktalamadır. Hele bir de güzel yazılmışsa işte o zaman yazı olur. Bu sebeple öğrenciler yazarken bu hususlara dikkat ederim...”; benzer şekilde Katılımcı 3, “...öğrenciler yazı yazarken mümkün mertebe sıraların arasında gezerek, güzel yazıyorlar mı, imla ve noktalama hataları yapıyorlar mı?” diye kontrol ediyorum...”; Katılımcı 4 ise, “...büyük küçük harf yazımı, ara boşluklar yani kelime ve cümleler arasındaki, kesinlikle de noktalama işaretlerine dikkat ederim...” ifadeleri ile öğrenci yazılarının biçimsel özelliklerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar soru cevabının son bölümünde “...elbette içerik de önemli, ancak güzel yazarsa, imlâ noktalamaya dikkat ederse yazı bu şekilde gider...” şeklinde ifadelerle yazının içerik kısmına değinmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin önceki alt problemlerde tespit edilen öğrenci yazılarını biçimsel olarak değerlendirmeleri ve öğrencilerden toplanan yazılı ürünlerdeki biçimsel değişimin nedeni de bu bulgu ile açıklanmıştır.

Katılımcılar, alanyazında ve programda ifade edilen yazma süreçleri hakkında herhangi bir görüş bildirmemiştir. Sondaj sorular sorularak öğretmenlerden yazma sürecinde hazırlık aşamasının önemi ve yazıların değerlendirilmesi hakkında cevaplar alınmış ancak hazırlık aşamasını da öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluğu olarak açıklamıştır.

Öğretmenler yazma çalışmalarında hazırlık sürecini en önemli basamak olarak görmektedir. Ancak yapılan mülakatların analizi sonucunda hazırlık basamağı olarak öğrencinin hazırbulunuşluğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcı 3, “...hazırlık aşaması önemli tabi, öğrenci ne kadar hazırbulunuşluğa sahipse o kadar yazabilir. Bu sebeple yazacağı konuya hâkim vaziyette olması gerekli...” ifadesi ile öğrenci

hazırbulunuşluğunun öneminden bahsetmiştir. Katılımcı 1, 2 ve 4 ise öğrencilerin yazılarında en önemli basamağı yine hazırbulunuşluk olarak açıklamış ancak bu hazırbulunuşluğu “...*imla ve noktalama kurallarını bilmeleri, kelimeler arasında yeterli boşluk bırakabilmeleri...*” gibi yazmanın biçimsel özelliklerine hâkim olabilme şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler yazmanın son basamağı olan yayımlama basamağını öğrencilerin yazılarını okuması ve okunan yazıların öğretmen tarafından düzeltilmesi olarak tanımlamıştır. Örneğin, Katılımcı 3, “...*Öğrenci yazısını okuyacak mutlaka ve bende bakacağım. Noktalar doğru yerde mi? Büyük harfle başlamış mı?...Elbette paylaşım önemli bir yerde...*” ifadesi ile düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yazma çalışmaları yaptırırken, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları benzerlik göstermekle beraber; öğretmenler öğrencilere yazmanın biçimsel özelliklerinin öğretimi konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

Tüm katılımcılar, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde dikte çalışmalarının öneminden bahsetmiştir. Özellikle öğrencilerin yazmaya başladığı yıllardan itibaren yaptırılan dikte çalışmaları sürecinde mutlaka imla, noktalama ve güzel yazma hususlarına dikkat edilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu şekilde yapılan dikte çalışmalarının öğrencilerin yazı gelişimine ve ilerleyen yıllarda yazacakları yazılara katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler bakarak yazma çalışmalarının da öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceğini; atasözü, deyim gibi sözlerin yazılması esnasında öğrenci yazılarının imla ve noktalama yönünden izlenerek anında verilecek dönütlerle geliştirilebileceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik sadece Katılımcı 3 geçen yıl, yazma kursu açtığını, bu kursta öğrencilere hikâye, şiir ve bilgi verici metinler yazdığını, öğrencilerin yazdıkları metinleri daha sonra canlandırıldığını ifade etmiştir. Bu uygulamanın öğrencilerin çok hoşuna gittiğini ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini söylemiştir.

Ayrıca öğretmenler yazma becerilesi gelişimini iki farklı şekilde değerlendirmektedir. İlki öğrenci yazılarının biçimsel gelişimi ile ilgilidir. Bu hususta öğretmenler; dikte çalışmaları, bakarak yazma çalışmaları yapılması ve bu çalışmalar esnasında öğrencilere sıkça düzeltmelerin yapılması ve dönütlerin verilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, ikinci planda yazma gelişimini öğrencilerin yazılarında içerik gelişimi olarak görmektedir. Öğrenci yazılarının içeriğinin gelişimi için ise yazma çalışmalarının değil öğrencilerin çok okumasının ve sıklıkla yazmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

### 7.3. Öğrencilerin yazılı ürünlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sorulan bu soruya öğretmenler benzer şekilde cevaplar vermiştir. Tüm öğretmenler mutlaka öğretmen değerlendirmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Katılımcı 1; “...*Elbette çocuk yazım hatası, imla hatası yapar. Öğretmenin bu hataları hemen görmesi lazım, anında düzeltme ile değerlendirilmeli yazılar...*”; Katılımcı 4 ise; “...*öğretmen yazıları okunmalı ve dinlemeli, okurken yazım hataları düzeltilmeli, dinlerken güzel olana hemen aferin diyerek ödüllendirilmeli...*” şeklinde öğretmen değerlendirmesine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak Katılımcı 2; “...*mutlaka öğretmen değerlendirmesi şart. Çünkü nokta, virgül kullanımı gibi şeylere bakmak lazım. Bazen yani zaman oldukça öğrenci, yazılarını arkadaşlarına okunmalı, arkadaşları da güzel olup olmadığına karar vermeli...*” ve Katılımcı 3; “...*öncelikle ben değerlendiririm. Hataları yanlışları görmesi için önemli benim değerlendirmem. Zamanla kendi kendini değerlendirmesini de isterim. Fırsat olursa da yazılar panoya asılır, arkadaşları değerlendirir. Olmazsa olmaz öğretmen değerlendirmesi, sonra kendi, sonra akran değerlendirmesi gelir...*” ifadeleri ile öğretmen değerlendirmesi yanında öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi ve akran değerlendirmesinin önemini vurgulamıştır. Ancak her iki katılımcı da Türkçe ders kitaplarının bu tür etkinlikler barındırmadığını, değerlendirme yapılacaksa ilgili etkinlikleri öğretmenin planlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Katılımcıların tamamı öğrenci yazılarını değerlendirirken mutlaka biçimsel özelliklere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Biçimsel özellikleri tam olmayan bir yazının içeriğinin

de anlaşılmayacağı düşüncesindedirler. Örneğin Katılımcı 4, “...öncelikle yazının güzel yazılması için değerlendirme yaparım. Bunun yanında noktalama, büyük küçük harf, paragraf düzeni... Yazısı düzenli olan çocuk sonrasında öyle gider çünkü...”; Katılımcı 2; “...güzel yazması şart, güzel yazmazsa ne yazdığını kimse okumaz...” ifadeleri ile düşüncelerini gerekçelendirmiştir. Tüm katılımcılar biçimsel özellikleri gelişen yazının zamanla içerik yönünün de zenginleşeceği düşüncesi içindedirler.

İlgili soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrenci yazılarını genelde öğretmen değerlendirmesi ile ve biçimsel özellikleri ile değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer değerlendirme türleri için de ders kitabına değerlendirme örnekleri yazılması gerektiği ile ilgili bir beklenti içinde olduklarını söylemek mümkündür.

*7.4. Sizce öğrencilere iyi bir yazma becerisi kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir?*

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bu soruya ilişkin Katılımcı 1, öğrencilerin sıklıkla kitap okuması, öğretmenlerinde bol bol güzel yazı çalışması yaptırması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin hayal güçlerinin ve kendini ifade etme becerilerinin yapılacak etkinliklerle desteklenmesinin öneminden bahsetmiştir. Bu etkinliklerin de ders kitabı aracılığı ile yapılması gerektiğini, programda mutlaka bu çalışmalara yer verilmesinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. “...Çünkü, öğretmene bırakılırsa zaman kavramı ortaya çıkıyor.. Yetişmiyor, bizler de yeterince bu işlere zaman ayıramıyoruz...” ifadeleri ile Katılımcı 1, ders kitabında etkinlik olarak yapılacak bu çalışmalara yer verilmesinin yazma becerisi öğretim süreci açısından gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı 2, ara sınıflardan itibaren yani çocuk ilk okuma yazma sürecini tamamladıktan sonra mutlaka dikte çalışmaları ile yazma becerisinin desteklenmesinin çocukların yazı gelişiminde önemli olduğundan bahsetmiştir. Katılımcı 2’de Katılımcı 1’in düşüncelerine benzer şekilde, sadece yazma kazanımı olarak değil programda ve kitapta ne tür



uygulamalar yapılması gerektiğini açık ve net şekilde ifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcı 3, mutlaka ilk okuma yazma sürecinin sorunsuz atlatılmasının ilerleyen dönemlerde yazma becerisinde önem arz ettiğini vurgulamıştır. “...*Bu süreç tam olarak verildikten sonra çok okumak gerekli...yaratıcılık becerisi ve hayal gücü ölmemiş olmalı...yani çocuk eğitimle kalıplara sokulmamalı...bunlar bir araya gelince zaten kendini iyi ifade edecektir...*” diyerek yazma gelişiminde yapılması gerekenlere yönelik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca “...*kargaşayı gidermek için biçimsel olarak mutlaka süreç desteklenmeli...*” ifadesi ile yazma gelişiminde öğrencilere yazmanın biçimsel boyutunun öğretiminin gerekliliğini vurgulamıştır.

Katılımcı 4, hiç taviz verilmeden yanlışların sürekli düzeltilmesi, kötü yazan öğrencilerle ayrıca bakarak yazma çalışmalarının yapılması, bu arada kaliteli yazma materyalleri (kaliteli kalem, kâğıt, silgi vb.)kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir. Yazmaya biçimsel olarak doğru başlayan öğrencilerin, yazma becerilerinin kendiliğinden gelişeceği, öğretmenlerin öğrenci yazılarında noktalamayı, büyük, küçük harf yazım hatalarını, kelimeler arasındaki boşluk hatalarını düzelterek sürece katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Bu düşüncelerin yanında Katılımcı 3 ve 4, öğrencilerin iyi bir yazma becerisine sahip olmasalar da günlük ve akademik hayatta başarılı olabileceklerine inandıklarını, bu bağlamda yazma becerisinin çok önemli bir avantaj olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

*7.5. Sizce Türkçe derslerinde yazma becerisi ulaşılmaması gereken bir amaç mıdır, amaca ulaştıracak bir araç mıdır?*

Bu soruya tüm katılımcılar benzer cevaplar vermişlerdir. Katılımcılar eğer program ve kazanım yönünden bakılırsa yazma becerisinin öğrenciye kazandırılması hedeflenen bir amaç olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler yazma becerisine akademik hayatta öğrencilerin ihtiyaç duyacakları not alma, soruların cevaplarını yazma, kendini ifade etme

ve günlük hayatta dilekçe, şikâyet vb. gibi becerileri gerçekleştirmesine lazım olacak bir araç olarak baktıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca Katılımcı 3, içine kapanık, kendini konuşarak ifade etmeye çekinen öğrencilerin yazma becerisi kazanması ile kendini ifade etmede kolaylık yaşayacağını; bu açıdan bakıldığında böyle öğrenciler için aslında yazmanın tamamen bir araç olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler yazma kazanımının azaltılması ile iş yüklerinin azaldığını düşünmektedir. Bu sayede de öğrencilere beceri öğretimi için ayırabildikleri sürelerin artmasının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Programın son halinin yazma becerisinin kazandırılması için yeterli olduğunu ancak programın uygulanabilirliğinin Türkçe ders saatlerinin yetersizliği sebebiyle zor olduğunu düşünmektedirler. Ancak program kazanımlarının azaltılmasına rağmen gözlem yapılan sürelerde yazma becerisinin nitelikli bir çalışma gözlemlenememiştir.

Öğretmenler ders kitaplarını yazma becerisi yönünden fiziksel ve biçimsel özellikleri ile ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda ders kitabında kullanılan kâğıdın kaygan ve parlak olmasının öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca etkinlik cevaplarının yazılması için ayrılan bölümlerin yetersizliği öğretmenlerin bir diğer dikkat çektiği husustur. Öğretmenler ders kitaplarının öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yeterli olmadığı düşüncesindedir. Bu durumun temel sebebinin öğretmenlerin derslerini metin ve etkinlik temelli işlemeleri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenler ders kitabı etkinlikleri haricinde yazma becerisinin gelişimi açısından önemli olabilecek bir çalışma yaptırmamaktadır. Bununla beraber ders kitabında yer alan bilgi verici metin yazma, hikâye yazma ve şiir yazma etkinliklerini zaman alacağı düşüncesi ile yaptırmadıkları da gözlemlenmiştir. Kısaca öğretmenler programı yeterli, ders kitabını yetersiz görmektedir. Ancak yapılan görüşmelerden yola çıkarak bu durumun temel sebebinin zaman kaygısı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenler yazma çalışmaları ile ilgili olarak derslerde gözlemlenen uygulamalar ile benzer görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler yazma sürecinin basamakları, yazılı anlatım türleri, yazma strateji ve teknikleri veya yazının içeriğinden fazla yazının biçimsel özellikleri ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda da derslerde yer alan yazma çalışmaları öğrenci yazılarının biçimsel özelliklerinin geliştirilmesi yönünde yapılmıştır.

Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi de öğretmenlerin yazının biçimine önem vermesi sebebiyle biçimsel ve öğretmen merkezli yapılmaktadır. Öğretmenler programda önerilen süreç değerlendirme veya farklı değerlendirme türleri ile ilgili çalışmalar yaptırmamıştır. Yazma çalışmaları ile ilgili olarak da öğretmenler, yükü öğrencinin omuzlarına yükleme düşüncesindedir. Öğretmenlerin sadece biçimsel yönden öğrenci yazılarını geliştirmesi gerektiği, içerikle ilgili kısmı öğrencinin okuyarak geliştirebileceği inancındadırlar. Son olarak öğretmenler yazma becerisini öğrencileri belli hedeflere ulaştıracak bir araç olarak görmektedirler.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler yazma becerisinin en önemli kısmını biçimsel özellikleri olarak görmektedir. Yazma becerisinin gelişiminde yazma süreci basamaklarını, yazma strateji ve yöntemlerini ve yazma türlerini göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini öğrencilerin kaderine bıraktıkları görülmüştür. Yani öğretmenlerde, öğrencilere yazmanın biçimsel boyutunu öğrettikten sonra yazma gelişimi için öğrencilerin hayal gücü ve kitap okuması gibi bireysel çalışmaları yapması gerektiği inancı hâkimdir.

### **Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri yıl boyunca nasıl bir gelişim göstermiştir?**

Araştırma sorusunun cevabına ulaşabilmek için dönem sonunda öğrencilerin ders kitapları toplanmıştır. Ders kitaplarının toplanma sebebi, Türkçe derslerinde yazma materyali olarak en fazla ders kitaplarının kullanılmasıdır. Ders kitapları doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerden dönem başında ve sonunda metin yazma formları ile

hikâye ve bilgi verici türde yazılar yazdırılmış ve toplanmıştır. Toplanan yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen Hikâye Değerlendirme Formu ve Bilgi Verici Metin Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yazma uygulamaları çerçevesinde öğrenci yazılarının değişiminin daha net analiz edilebilmesi için veriler okul bazında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25

*Katılımcılar Bazında Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisi Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Puanları t testi Sonuçları*

	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Katılımcı 1'in Öğrencileri	Ön Değerlendirme	34	13,85	1,893	33	-5,31	,000
	Son Değerlendirme	34	14,41	1,892			
Katılımcı 2'nin Öğrencileri	Ön Değerlendirme	40	13,77	2,401	39	-4,64	,000
	Son Değerlendirme	40	14,32	2,200			
Katılımcı 3'ün Öğrencileri	Ön Değerlendirme	32	12,03	1,469	31	-5,40	,000
	Son Değerlendirme	32	12,87	1,237			
Katılımcı 4'ün Öğrencileri	Ön Değerlendirme	35	11,91	1,482	34	-1,71	,096
	Son Değerlendirme	35	12,05	1,370			

( $p < .05$ )

Tablo 25 incelendiği zaman sadece Katılımcı 4'ün sınıfında öğrencilerin hikâye yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 11.91, son değerlendirme puanının ise 12.05 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 4'ün sınıfında yapılan yazma çalışmalarının hikâye yazma becerisini artırdığı fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Katılımcı 1'in sınıfında öğrencilerin hikâye yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 13.85, son değerlendirme puanının ise 14.41 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmüştür ( $p>.05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 1'in sınıfında yapılan yazma çalışmalarının hikâye yazma becerisini artırdığı ve bu artışın istatistiki olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Katılımcı 2'nin sınıfında öğrencilerin hikâye yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 13.77, son değerlendirme puanının ise 14.02 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 2'nin sınıfında yapılan yazma çalışmalarının hikâye yazma becerisini artırdığı ve bu artışın istatistiki olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Katılımcı 3'ün sınıfında öğrencilerin hikâye yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 12.03, son değerlendirme puanının ise 12.87 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 3'ün sınıfında yapılan yazma çalışmalarının hikâye yazma becerisini artırdığı ve bu artışın istatistiki olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin kahraman, yer, zaman, olay örgüsü, ana fikir belirleme, anlatım ve dil, başlık ölçütlerinden hangisinde artış gösterdiğinin tespiti için de analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrenci yazılarında kahramanların, yer, zaman, olay örgüsü, ana fikir belirleme, anlatım ve dil yazım noktalama bölümlerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak analizler sonucu ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları maddeler aşağıda tablolar halinde verilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 26

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Kahraman Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kahraman	1	Ön Değerlendirme	34	1,05	,23	33	,00	1,00
		Son Değerlendirme	34	1,05	,23			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,02	,15	39	1,00	,32
		Son Değerlendirme	40	1,00	,00			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,03	,17	31	-,57	,57
		Son Değerlendirme	32	1,06	,24			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,02	,16	34	-,57	,57
		Son Değerlendirme	35	1,05	,23			

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin hikâye puanlama anahtarının “kahraman” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 27

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Yer Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yer	1	Ön Değerlendirme	34	1,05	,23	33	-,57	,57
		Son Değerlendirme	34	1,08	,28			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,07	,26	39	-,43	,66
		Son Değerlendirme	40	1,10	,30			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,06	,24	31	,00	1,00
		Son Değerlendirme	32	1,06	,24			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,08	,28	34	1,00	,32
		Son Değerlendirme	35	1,14	,35			

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin hikâye puanlama anahtarının “yer” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 28

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Zaman Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaman	1	Ön Değerlendirme	34	1,11	,32	33	-,57	,57
		Son Değerlendirme	34	1,14	,35			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,12	,33	39	,37	,71
		Son Değerlendirme	40	1,10	,30			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,12	,33	31	-,57	,57
		Son Değerlendirme	32	1,15	,36			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,14	,35	34	1,43	,16
		Son Değerlendirme	35	1,08	,28			

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin hikâye puanlama anahtarının “zaman” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 29

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Olay Örgüsü Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Olay	1	Ön Değerlendirme	34	1,35	,49	33	-1,16	,25
		Son Değerlendirme	34	1,47	,49			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,52	,50	39	,33	,74
		Son Değerlendirme	40	1,50	,50			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,21	,42	31	,44	,66
		Son Değerlendirme	32	1,18	,39			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,14	,35	34	-,67	,53
		Son Değerlendirme	35	1,20	,40			

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin hikâye puanlama anahtarının “olay örgüsü” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 30

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Ana Fikir Belirleme Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ana fikir belirleme	1	Ön Değerlendirme	34	2,00	,00	33		,32
		Son Değerlendirme	34	1,97	,17			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,57	,50	39	-1,00	,32
		Son Değerlendirme	40	1,60	,49			
	3	Ön Değerlendirme	32	2,06	,00	31	1,00	,32
		Son Değerlendirme	32	2,00	,87			
	4	Ön Değerlendirme	35	2,17	,56	34	,00	1,00
		Son Değerlendirme	35	2,17	,56			

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin hikâye puanlama anahtarının “ana fikir belirleme” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 31

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Anlatım ve Dil Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Anlatım ve Dil	1	Ön Değerlendirme	34	3,35	,94	33	,00	1,00
		Son Değerlendirme	34	3,35	,94			
	2	Ön Değerlendirme	40	2,95	1,08	39	,00	1,00
		Son Değerlendirme	40	2,95	1,17			
	3	Ön Değerlendirme	32	2,50	,87	31	-1,35	,18
		Son Değerlendirme	32	2,68	,96			
	4	Ön Değerlendirme	35	2,51	,88	34	-,70	,48
		Son Değerlendirme	35	2,62	,94			

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin hikâye puanlama anahtarının “anlatım ve dil” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 32

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerileri Yazım ve Noktalama Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yazım ve Noktalama	1	Ön Değerlendirme	34	2,14	,743	33	-3,70	,001
		Son Değerlendirme	34	2,44	,612			
	2	Ön Değerlendirme	40	2,27	,064	39	-3.59	,001
		Son Değerlendirme	40	2,60	,496			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,56	,669	31	-5.92	,000
		Son Değerlendirme	32	2,09	,390			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,54	,65	34	-1,71	,096
		Son Değerlendirme	35	1,68	,52			

Katılımcıların öğrencilerinin hikâye puanlama anahtarına göre aldıkları puanlar madde madde analiz edilmiştir. Katılımcı 4’ün öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ön değerlendirme ortalama puanları ve son değerlendirme puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde formda yer alan maddeler bazında yapılan değerlendirmelerde de öğrencilerin yazılarının aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Katılımcı 1’in öğrencilerinin yazım noktalama ön değerlendirme ortalama puanının 2.14, son değerlendirme puanının ise 2.44 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Benzer şekilde Katılımcı 2’nin öğrencilerinin yazım noktalama ön değerlendirme ortalama puanının 2.27, son değerlendirme puanının ise 2.60 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 1 ve 2’nin sınıfında yapılan yazma çalışmalarının yazım ve noktalama hatalarını azalttığı ve bu değişimin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Katılımcı 1, yapılan mülakatta da “...*imla ve noktalama yazının en önemli unsurudur. İmla ve noktalama olmazsa anlam zaten olmaz. Virgül*



*koymadan, nokta koymadan nasıl anlam sağlanır ki değil mi?...” ifadesi ile yazma çalışmalarında bu unsurların kendisi için önemini dile getirmiştir. Gözlem ve mülakat sonuçları ile öğrenci yazılarının değerlendirilmesi ile elde edilen veriler birbirini destekler niteliktedir.*

Tablo 33

*Katılımcıların Sınıfında Hikâye Yazma Becerilerinin Başlık Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Başlık	1	Ön Değerlendirme	34	1,82	,45	33	-1,00	,32
		Son Değerlendirme	34	1,91	,57			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,95	,45	39	-1,52	,135
		Son Değerlendirme	40	2,10	,67			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,78	,42	31	-2,67	0,01
		Son Değerlendirme	32	1,96	,17			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,65	,48	34	,70	,48
		Son Değerlendirme	35	1,60	,49			

Tablo 33 incelendiğinde üç katılımcının öğrencilerinin hikâye puanlama anahtarının “başlık” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ). Ancak Katılımcı 3’ün sınıfında başlık yazma ön değerlendirme ortalama puanının 1.78, son değerlendirme puanının ise 1.96 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre yazım noktalama ve başlık yazma ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Öğrencilere dönem başında ve sonunda bilgi verici türde de metinler yazdırılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların öğrencilerinin bilgi verici metin yazma becerileri ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

*Okul Bazında Öğrencilerin Bilgi Verici Metin Yazma Becerisi Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Puanları t Testi Sonuçları*

	Ölçüm	n	X	S	sd	t	p
Katılımcı 1'in Öğrencileri	Ön Değerlendirme	34	12,735	2,37	33	-,362	,720
	Son Değerlendirme	34	12,823	2,06			
Katılımcı 2'nin Öğrencileri	Ön Değerlendirme	40	11,425	2,27	39	-1,05	,298
	Son Değerlendirme	40	11,650	1,73			
Katılımcı 3'ün Öğrencileri	Ön Değerlendirme	32	11,625	1,77	31	-,68	,501
	Son Değerlendirme	32	11,750	1,07			
Katılımcı 4'ün Öğrencileri	Ön Değerlendirme	35	10,914	2,16	34	1,37	,177
	Son Değerlendirme	35	10,628	1,16			

Tablo 34 incelendiğinde Katılımcı 1'in sınıfında öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 12.73, son değerlendirme puanının ise 12.82 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 1'in sınıfında yapılan yazma çalışmalarının bilgi verici metin yazma becerisini artırdığı fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Katılımcı 2'nin sınıfında öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 11.42, son değerlendirme puanının ise 11.65 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 2'nin sınıfında yapılan yazma çalışmalarının bilgi verici metin yazma becerisini artırdığı fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Katılımcı 3'ün sınıfında öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 11.62, son değerlendirme puanının ise 11.75 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 3'ün sınıfında yapılan

yazma çalışmalarının bilgi verici metin yazma becerisini artırdığı fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Katılımcı 4'ün sınıfında öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerileri yazma ön değerlendirme ortalama puanının 10.91, son değerlendirme puanının ise 10.62 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ). Buradan hareketle Katılımcı 4'ün sınıfında yapılan yazma çalışmalarının bilgi verici metin yazma becerisinde bir düşüşe sebep olduğu ancak fakat bu düşüşün istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerilerinin değerlendirme türlerinde bir artış gösterip göstermediğinin tespiti için değerlendirme formundaki her bir maddeye göre de analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu yazıların içerik, anlatım ve dil, yapı ve başlık ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistiki anlamda fark tespit edilememiştir. Ancak hikâye yazma metinlerinde olduğu gibi yazım ve noktalama ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Analiz edilen maddeler tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 35

*Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri İçerik Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	n	X	S	sd	t	p
İçerik	1	Ön Değerlendirme	34	3,61	1,23	33	-,32	,74
		Son Değerlendirme	34	3,70	1,29			
	2	Ön Değerlendirme	40	3,30	,91	39	-1,76	,09
		Son Değerlendirme	40	3,67	1,26			
	3	Ön Değerlendirme	32	3,18	,73	31	,57	,57
		Son Değerlendirme	32	3,09	,53			
	4	Ön Değerlendirme	35	3,17	,70	34	-,81	,42
		Son Değerlendirme	35	3,34	,96			

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin bilgi verici metin puanlama anahtarının “içerik” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 36

*Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Anlatım ve Dil Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	n	X	S	sd	t	p
Anlatım ve Dil	1	Ön Değerlendirme	34	3,29	1,19	33	,81	,41
		Son Değerlendirme	34	3,14	1,10			
	2	Ön Değerlendirme	40	2,40	,81	39	-,44	,66
		Son Değerlendirme	40	2,45	,84			
	3	Ön Değerlendirme	32	2,37	,79	31	-,70	,48
		Son Değerlendirme	32	2,50	,87			
	4	Ön Değerlendirme	35	2,11	,47	34	-,44	,66
		Son Değerlendirme	35	2,17	,56			

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin bilgi verici metin puanlama anahtarının “anlatım ve dil” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 37

*Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Yapı Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	n	X	S	sd	t	p
Yapı	1	Ön Değerlendirme	34	2,29	,71	33	,37	,71
		Son Değerlendirme	34	2,23	,68			
	2	Ön Değerlendirme	40	2,10	,59	39	-1,4	,16
		Son Değerlendirme	40	2,27	,75			
	3	Ön Değerlendirme	32	2,18	,59	31	-,81	,42
		Son Değerlendirme	32	2,31	,73			
	4	Ön Değerlendirme	35	2,25	,81	34	1,00	,32
		Son Değerlendirme	35	2,20	,75			

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin bilgi verici metin puanlama anahtarının “yapı” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 38

*Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Başlık Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	n	X	S	sd	t	p
Başlık	1	Ön Değerlendirme	34	1,82	,45	33	-,27	,78
		Son Değerlendirme	34	1,85	,35			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,85	,57	39	1,00	,32
		Son Değerlendirme	40	1,82	,59			
	3	Ön Değerlendirme	32	1,87	,55	31	,29	,76
		Son Değerlendirme	32	1,84	,51			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,80	,53	34	1,78	,08
		Son Değerlendirme	35	1,71	,57			

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin bilgi verici metin puanlama anahtarının “başlık” alt başlığına göre yazma becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 39

*Katılımcıların Sınıfında Bilgi Verici Metin Yazma Becerileri Yazım ve Noktalama Alt Maddesinin Gelişimi*

Form Maddesi	Katılımcı	Ölçüm	n	X	S	sd	t	p
Yazım ve Noktalama	1	Ön Değerlendirme	34	1,852	,55	33	-2,9	,006
		Son Değerlendirme	34	2,058	,48			
	2	Ön Değerlendirme	40	1,575	,50	39	-3,1	,003
		Son Değerlendirme	40	1,775	,42			
	3	Ön Değerlendirme	32	2,093	,53	31	-2,9	,006
		Son Değerlendirme	32	2,312	,47			
	4	Ön Değerlendirme	35	1,571	,50	34	-2,3	,023
		Son Değerlendirme	35	1,714	,45			

Katılımcıların öğrencilerinin bilgi verici metin puanlama anahtarına göre aldıkları puanlar madde madde analiz edilmiştir. Katılımcıların öğrencilerinin bilgi verici metin yazma becerileri ön değerlendirme ortalama puanları ve son değerlendirme toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrenci yazılarının yazım noktalama ile ilgili ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Katılımcı 1’in sınıfında öğrencilerin yazım noktalama ön değerlendirme ortalama puanının 1.85, son değerlendirme puanının 2.05 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar  $t$  testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Katılımcı 2’nin sınıfında öğrencilerin yazım noktalama ön değerlendirme ortalama puanının 1.57, son değerlendirme puanının 1.77 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar  $t$  testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Katılımcı 3’ün sınıfında öğrencilerin yazım noktalama ön değerlendirme ortalama puanının 2.09, son değerlendirme puanının 2.31 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının

anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Katılımcı 4'ün sınıfında öğrencilerin yazım noktalama ön değerlendirme ortalama puanının 1.57, son değerlendirme puanının 1.71 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar *t* testi sonucuna göre ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Yapılan analizler sonucunda öğrenci yazılarının noktalama işaretleri ile ilgili aldıkları puanlarda fark görülmektedir. Bunun sebebi ise gözlemler sırasında tespit edilen ve öğretmenler ile yapılan mülakatlar sonucu katılımcıların da ifade ettikleri gibi, sınıflarda çoğunlukla yazma çalışmalarında biçimsel özelliklere dikkat edilmesidir. Öğrenciler de yazma becerilerini genellikle biçimsel olarak geliştirmiştir. Bu durumun bir diğer sebebi ise yine mülakatlarda ifade edildiği gibi öğretmenlerin ders kitabı üzerinden Türkçe derslerini işlemeleridir. Türkçe ders kitaplarında da noktalama işaretleri ile ilgili etkinlikler sıklıkla tekrar edildiği için öğretmenler de bu yönde öğrencilerin yazılarını geliştirme çabası içindedirler.

2. *Öğrenci Ders Kitapları*: Araştırmanın bir diğer alt problemine cevap bulmak amacı ile öğrenci ders kitaplarında yer alan ve yazma çalışması gerektiren etkinlikler incelenmiştir. Gözlem yapılan sınıflardaki tüm öğrencilerin ders kitapları incelemeye tabi tutulmamıştır. Ders kitabı incelenecek öğrencilerin çalışma grubunu temsil edebilmesi için okul yönetimlerinden ve öğretmenlerinden görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda öğrenciler, akademik not ortalamaları ve sınıf içindeki öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Her sınıftan üç öğrenci olmak üzere dört okuldan 12 öğrenci tespit edilerek ders kitapları incelenmiştir. Öğrenci yazıları incelenmeden önce ders kitabı etkinlikleri gerektirdiği dil becerisine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak yazma becerisi gerektiren etkinlikler belirlenmiştir. Son olarak etkinlikler hangi düzeyde yazma becerisi gerektirdiğine göre sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda ders kitabında yer alan 408 etkinlikten, yazma becerisi gerektiren 310 etkinlik tespit edilmiştir. Ancak her metnin

son etkinliği olarak hazırlanmış bakarak yazma çalışmaları bulunmaktadır. Bakarak yazma çalışmaları, kelime düzeyinde beş, cümle düzeyinde dokuz, metin düzeyinde ise on dokuz etkinlik olarak tespit edilmiştir. Bakarak yazma etkinlikleri alanyazında kopya çalışması olarak geçmektedir. Bu sebeple bakarak yazma çalışmalarında yazılan yazılar öğrencilerin özgün yazıları değildir. Bu bağlamda ilgili etkinlikler inceleme kapsamına dâhil edilmemiştir. Yazma becerisi gerektiren diğer ilgili etkinlikler Tablo 40'te düzeylerine göre sınıflanarak verilmiştir.

Tablo 40

*Türkçe Ders Kitabında Yazma Gerektiren Etkinlikler*

Etkinlik Düzeyi	Temalar ve Etkinlik Sayıları								
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Toplam
Kelime	7	4	4	2	3	5	2	6	33
Cümle	32	19	25	30	30	31	31	26	224
Paragraf	1	2	1	-	-	2	2	1	9
Metin	1	1	1	1	2	3	1	1	11
Toplam	41	26	31	33	35	41	36	34	277

Tablo 40 incelendiğinde ders kitabında en fazla cümle düzeyinde (f=224) yazma becerisi gerektiren etkinliklerin olduğu görülmektedir. Cümle düzeyindeki etkinlikler diğer düzeydeki tüm etkinliklerin toplamından daha fazladır. Kelime düzeyinde (f=33) yazma becerisi gerektiren etkinlik sayısı ikinci sırada yer almaktadır. Son olarak metin düzeyinde (f=11), paragraf düzeyinde (f=9) yazma becerisi gerektiren etkinlik olduğu görülmektedir.

Kelime düzeyinde olan etkinlikler; eş anlamlı, zıt anlamlı kelimeler yazma, metin kahramanlarının fiziksel ve kişisel özelliklerini yazma şeklinde hazırlanmıştır. Cümle düzeyinde olan etkinlikler; anlamı bilinmeyen kelimeler ile ilgili çalışmalar, metin ile ilgili soruların cevaplanması veya metin ile ilgili sorular yazılması, verilen görsellerin yazı ile ifade edilmesi gibi çalışmalardır. Paragraf düzeyindeki yazma etkinlikleri, metin ile duygu, düşünce ve görüşlerin yazılması gibi çalışmalardır. Son olarak metin düzeyindeki çalışmalar ise bilgi verici, hikâye edici metinlerin yazılması ve şiir yazılması şeklinde hazırlanmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini tespit edebilmek amacı ile ders kitabında bulunan sekiz temanın etkinlikleri ilk dönem işlenen temalar (ilk dört tema, 131 etkinlik) ve ikinci dönem işlenen temalar (son dört tema, 146 etkinlik) olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir. Etkinlikler ise, gerektirdikleri yazma düzeylerine göre incelenmiştir.

Daha önceki bulgularda da bahsedildiği gibi öğretmenler derslerde etkinlik cevaplarını uygun gördükleri kelime ve cümleleri öğrencilere yazdırarak doldurtmuşlardır. Bu bağlamda kelimeler ve cümleler içerik açısından bir incelemeye tabi tutulmamıştır. İlk dört temada 17 etkinlik kelime düzeyinde yazma çalışması gerektirmektedir. İncelenen 12 ders kitabının tamamında kelime etkinlikleri eksiksiz şekilde doldurulmuştur. Cümle düzeyinde ise 106 etkinlik bulunmaktadır. İlgili etkinlikler için 12 ders kitabı incelendiğinde etkinlik cümlelerinin aynı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci kitaplarında cümle düzeyinde 248 adet boş bırakılmış etkinlik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin imla ve noktalama konusunda sıklıkla cümle sonunda nokta işareti koymadıkları ve ilk dört temada 12 ders kitabında 1698 adet sonunda nokta olmayan; 926 küçük harfle başlayan cümle tespit edilmiştir. İlk dört temaya ait yazma etkinlikleri incelendiğinde öğrencilerin yazdıkları cümlelerin birçoğunda noktalama ve imla hatası olduğunu söylemek mümkündür. Aşağıda tespit edilen yazma hatalarına örnek olarak ders kitabının ilk ünitesinden bir sayfa verilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde cümlelerin birçoğunun küçük harfle başladığı ve sonlarında nokta işaretinin olmadığı görülmektedir.



**2. ETKİNLİK:** Metni izlerken karakterlerin beden dillerine de dikkat ederek sözlü olmayan mesajları bulup örnekteki gibi yazınız.

**Örnek:** Limon'un elini çenesine götürmesi hareketinden onun düşündüğünü anlıyoruz.

Başını kaldırıp parmağını kasma kasma  
hayal kurması parmağını dudagina götürmesi  
sessiz olma Zıplama mutluluk

**3. ETKİNLİK:** Kelimelerin anlamlarını tahmin edip tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz. Kelimelerle birer cümle kurunuz. Kelimeleri sözlük defterinize ekleyiniz.

**müthiş** Tahminim: ..harika, süper, çok güzel.....  
Anlamı : ..sarı, kırmızı, kadar, değişik.....  
Cümlem: ..Annem müthiş bir pasta yaptı.....

**gizem** Tahminim: ..macera, korku.....  
Anlamı : ..Sırrı, bilinmeyen şey.....  
Cümlem: ..gizemli bir kitap okudum.....

**manyetik** Tahminim: ..bir birine, çok şey.....  
Anlamı : ..mıktatıs, ilgili, özellikleri, bakımı.....  
Cümlem: ..manyetik bir a.....

**emek** Tahminim: ..Bir şey için, çok, takdir, zahmet.....  
Anlamı : ..zahmet.....  
Cümlem: ..Babam bu tarlaya çok emek verdi.....

Şekil 5. Ders Kitabı Örneği-I

İlk dört temada paragraf düzeyinde yazma çalışması gerektiren dört etkinlik bulunmaktadır. Dört etkinliğin tamamı paragraf düzeyine ulaşamamıştır. Etkinliklerin ilgili

kısımlarında bir veya iki cümlelik yazılar yer almaktadır. Ayrıca aynı sınıftan alınan ders kitaplarında aynı cümleler yazıldığı gözlemlenmiştir.

Metin düzeyinde yazma gerektiren etkinliklerde iki bilgi verici metin, bir hikâye yazma ve bir şiir yazma etkinliği bulunmaktadır. İlgili etkinlikler üzerinde sınıflarda konuşulmuş, ancak yazıya dökülmemiştir. Gözlemler esnasında, iki öğretmen özel gün ve haftalarda şiir okunacağını ve bu sebeple de şiir yazma etkinliğini geçeceklerini söylemişlerdir. İlk dört temaya ait yazma gerektiren çalışmalar incelendiğinde genelde öğretmenlerin ifadelerinin kitaplara yazıldığı, paragraf düzeyinde yazma çalışmalarının cümle düzeyinin ötesine geçemediği ve zaman alacağı endişesi ile metin düzeyinde yazma çalışmalarının konuşma etkinliği olarak yaptırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Son dört temanın yazma gerektiren etkinlikleri incelendiğinde ise, kelime düzeyinde 16 etkinlik olduğu görülmektedir. İlgili etkinliklerin tamamlanması için öğrencilerin toplamda 79 kelime yazması gerekmektedir. Öğrenciler kitaplarında ilgili yerlere doğru kelimeleri yazmıştır. Ancak sadece bir sınıfın öğrencileri son kelime etkinliğini doldurmamışlardır. Cümle düzeyinde yazma çalışması gerektiren 118 etkinlik vardır. 12 öğrenci kitabında toplam 290 boş bırakılmış cümle düzeyinde yazma çalışması gerektiren etkinlik tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları cümlelerde 1179 adet sonunda nokta olmayan cümle tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler sıklıkla cümleye büyük harfle başlamamıştır. Bu bağlamda 864 küçük harfle başlayan cümle tespit edilmiştir. Noktalama ve yazım yanlışlarının azalmış olduğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca öğrencilerin ders kitabı etkinliklerini doldururken kurşun kalem, renkli tükenmez kalemler ve tahta kalem kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ilgili öğretmen dönütleri incelendiğinde sadece Katılımcı 3'ün sınıfında kontrol amaçlı geri bildirim yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yazma çalışmalarında en fazla kullanılan yazma materyali olan ders kitaplarında öğrenci yazılarına yönelik bir uygulamaya rastlanmamıştır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan öğrenci yazılarının incelendiği araştırma bulgularına bakarak, öğrenci yazılarının bir yıl

sürede biçimsel olarak bir gelişim gösterse de bu gelişimin yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

**5. TEMA**  
**MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ**

**3. ETKİNLİK: a.** Film kimler için hazırlanmıştır?  
Bence bu ülkenin evlatları için hazırlanmıştır.

**b.** Film hangi amaçla hazırlanmıştır?  
Ülkemizin tanıtımı için hazırlanmıştır.

**4. ETKİNLİK:** Filmin içeriğine uygun farklı başlıklar belirleyiniz.  
Türkiyem Türkiyem Güzel Türkiyem

**5. ETKİNLİK:** Kelimelerin anlamlarını tahmin edip tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz. Kelimelerle birer cümle kurunuz. Kelimeleri sözlük defterinize ekleyiniz.

türkü	Tahminim: beste Anlamı: bestelenmiş malzeme Cümlem: Yanık sesle güzel türkü söylüyor
memleket	Tahminim: Doğup büyüyen yer Anlamı: Bir kimsenin doğup büyüdüğü yer Cümlem: Memleketimi çok özledim
yayla	Tahminim: Yüksek yerlerin yerleri Anlamı: Yazın havası iyi ve serin olan yer Cümlem: Yazları yaylara çıkıyorlar
şafak	Tahminim: Gün doğma vakti Anlamı: Güneş doğmadan az önce beliren aydınlık Cümlem: Şafak vaktinden evvel yola çıkacağız.
zilgiri	Tahminim: Ağızla çıkarılan sesler Anlamı: Bir ses çıkarma biçiminde belirtme Cümlem: Düşünde zilgiri çalıyorlardı.

191

Şekil 6. Ders Kitabı Örneği-II

Örnek olarak verilen kitap sayfasında ki etkinlik son dört tema içinde yer almaktadır. Şekil 6'da bir öğrencinin ders kitabı etkinlik bölümünde renkli kalem kullanımını ve yazım hatalarını görmek mümkündür.





## BÖLÜM VI

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### Sonuç ve Tartışma

Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucu ulaşılan sonuçlar araştırma problemleri temel alınarak ifade edilmiştir. Buna göre sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yazma becerisini geliştirmeye, yazma öncesi hazırlık çalışmalarına, yazma sürecine ve sonrasına, etkinlik yazma sürecine, ödevlendirmeye ve yazma dışı çalışmalara ne kadar zaman ayırdıkları ile ilgilidir. Buna göre yapılan gözlemlerden katılımcıların öğretim sürecinde en az zamanı yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara ayırdıkları tespit edilmiştir. Gözlem yapılan süre içerisinde yazma becerilerini geliştirecek çalışmalara 3200 dk içinde sadece 14 dk'lık bir süre ayrıldığı tespit edilmiştir. Yazmanın karmaşık bir beceri olması sebebiyle ayrılan sürenin bu beceriyi geliştirmekte yetersiz olabileceğini söylemek mümkündür. Benzer bir çalışmada Williamson (2013), yazma kazanımlarının nasıl geliştirilebileceğini incelemiş ve yazma becerisinin öğretimine ayrılan sürelerin yetersizliğinin kazanımların sağlanamamasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ilk bulgusu yazma becerisinin geliştirilmesine ayrılan sürenin yetersizliği bağlamında alanyazınla paralellik göstermektedir. Yazma çalışmaları içinde en az süre alan ikinci çalışma, yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Gözlemlenen yazmaya hazırlık

süresinin belli bir bölümü ise fiziksel hazırlıkla geçmiştir. Öğretmenler yazma çalışmalarında, yazmaya hazırlık sürecini ihmal etmişlerdir. Ancak, araştırma bulgusu, alanyazında ifade edilen, yazmaya ayrılan sürenin büyük çoğunluğunun hazırlık süreci ile geçirilmesi (Akyol, 2006; Graham vd., 2012) gerekliliği ile ters düşmektedir. Yani yazma sürecinde en önemli kısım olarak belirtilen yazmaya hazırlık bölümüne katılımcılar öğretim süresince ne nitelik ne de nicelik yönünden yeteri kadar yer vermemiştir. Bu durum ise yazılacak metnin konusunun, amacının, türünün, hedef kitlesinin belirlenememesine sebep olabilmektedir. En önemlisi ise yazılacak metinde sunulacak düşünce ve fikirlerin planlanamamasına, bu bağlamda da içerik olarak niteliksiz yazılara sebep olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar yazma hazırlık çalışmaları içinde yer alan zihinsel hazırlık aşamasının yazma becerisine olumlu yönde katkı yaptığı yönündedir (Anılan, 2005; İzdeş, 2011; Tağa, 2013). Ancak bu araştırma bulgusu ile yazma hazırlık süreci ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının sınıf içi uygulamalara yansımadağını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin yazma çalışmalarını yaptığı yazma süreci çalışmaları en fazla süre ayrılan uygulamalardır. Ancak bu süreçte doğrudan bir metin yazma çalışması gözlemlenememiştir. Yazma çalışmalarına ayrılan süreler genellikle öğrencilerin bakarak yazma çalışmaları ile geçmiştir. Sınıflarda öğrenciler hem az hem de özgün olmayan basit bakarak yazma çalışmaları yapmışlardır. Bu durum ise düşünme, yaratıcılık, kurgulama gibi beceriler gerektiren yazma becerisinin öğrenciler tarafından kazanılamayacağı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Kotula ve Aguilar (2014), sınıf içinde yapılan yazma çalışmalarını gözlemledikleri araştırmalarında ders sürelerinin neredeyse üçte ikilik kısmının doğrudan ve özgün yazma çalışmaları ile geçtiğini tespit etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğrudan yazma çalışması yapması ile yazma becerilerinin olumlu gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Alanyazın benzer şekilde öğrencilerin bir beceriyi geliştirmesi için uygulama yapmaları gerekliliğini göstermektedir (Baki, 2015; Doğan & Müldür, 2014). Bu bağlamda gözlemlenen sınıflarda yazma çalışmalarına yeteri kadar yer

verilmediği ve bu durumun bir sonucu olarak uygulamanın yapılmadığı bir becerinin de gelişmesinin zor olacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Sınıflarda yazma sonrası çalışmalarda ise yazma sürecinin paylaşım ve değerlendirme basamakları gözlemlenmiştir. Paylaşım sürecinde öğrenciler yazılı ürünlerini sırayla okumaktadırlar. Öğrenciler emek verip ortaya çıkardıkları ürünleri göstermek isteyebilir veya tam tersi durumlar yaşanabilir. Öğrencinin onore edilmesi veya zorlanmaması paylaşım basamağının önemli bir noktasıdır (Coşkun, 2007). Sınıflarda ise öğrenciler okumak istemeseler bile bazı durumlarda yazılarını okumaktadırlar. Paylaşım aşamasında yer alan öğrenci yazılarının öğretmen tarafından takdiri de yeterli görülmemiştir. Çünkü öğrenci yazıları panolarda veya herhangi bir yerde de paylaşılmamıştır. Bu durumun asıl sebebi ise sınıflarda nitelikli yazma çalışmalarının yapılmaması olarak görülmektedir. Değerlendirme olarak tespit edilen kısa sürede öğretmenler öğrenci yazılarını biçimsel olarak değerlendirmişlerdir. İçerik ile ilgili herhangi bir değerlendirme gözlemlenmemiştir. Oysaki değerlendirme süreci eğitim sisteminin en temel parçasıdır (Tekindal, 2017). Bu durumun temel sebebi eğitim ile bir davranış kazandırmanın hedeflendiği durumlarda bu hedefin de ne kadar kazanıldığına tespiti önemlidir (İsman, 2005). Bu sayede hem öğretmen hem öğrenci kendi durumları hakkında ve becerinin kazanılması için yapılacaklar hakkında bilgi sahibi olurlar (Guskey, 2003). Bu bağlamda öğrenci yazma sürecinin işlevselliği, ortaya çıkardığı ürünün niteliği ve ilgili durumları geliştirmek için neler yapacağı hususunda bilgilendirilmemektedir. Bu durumun sonucu olarak öğretimin her kademesinde geliştirilmeye çalışılan yazma becerisi değerlendirme sürecinden geçmedikçe öğrenciler yazılarının niteliği konusunda bilgi sahibi olamayacaktır. Bu bağlamda da öğrenci ne kadar eğitim alırsa alsın, yazdığı yazı ile ilgili değerlendirme yapılmadığı için yazılarını geliştirmek için yapacağı girişimler de kısıtlı olacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarda ödevlendirmeye %1'in altında bir zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Ödevlendirme ile ilgili sürenin tamamına yakını öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini kontrol etmeleri ile geçmiştir. Oysa Türkçe dersi ile ilgili



ödevlendirmelere rastlanılmamıştır. Alanyazında ödevler, öğrencilerin becerilerini pekiştirebilmeleri için verilen ders dışı çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Arıkan ve Altun, 2007). Bu bağlamda öğrencilere ödevler; derse hazırlık, becerilerini pekiştirme veya geliştirme amaçlı verilir (Türkoğlu, İflazoğlu & Karakuş, 2007). Bu durumda da ilk olarak sınıflarda yazma ile ilgili ödevlendirmelerin çok az olması öğrencilerin yazma becerilerini pekiştirme konusunda eksik kalmaktadır. İkinci olarak verilen ödevlerin kontrollerinin az olması, öğrencilerin yazılarını hem biçimsel hem de içerik olarak hatalarını düzeltmeleri için dönüt alamamalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerin yazma konusunda ödevlendirilmemeleri ayrıca zaman gerektiren yazma çalışmalarının ders sürelerine sıkışmasına bazen de hiç yapılmamasına sebep olmaktadır.

Öğretmenin geç geldiği, başka derslerle ilgili çalışmalar yaptığı; derste, telefon ve bilgisayar gibi aletlerle zaman geçirdiği süre ise toplam gözlem yapılan sürenin yaklaşık üçte birlik kısmını kapsamaktadır. Bu durum ise bütün bir öğretim süreci incelendiğinde ders sürelerinin önemli bir bölümünün öğretim dışı faaliyetlerle geçirildiğini göstermektedir. Araştırma bulgusuna paralel olarak Ateş (2011), sınıflarda anlama becerisinin geliştirilmesini gözlemlediği çalışmasında öğretmenlerin gözlemlenen sürelerin beşte birini ders dışı faaliyetlerle geçirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda iki araştırma arasında geçen sekiz yıllık sürede öğretmenlerin süre kullanımı ile ilgili alışkanlıklarının değişmediği ifade edilebilir. Öğretmenler için kısa görünen geç gelmeler, telefon görüşmeleri gibi durumlar öğretim sürecinde bir bütün halinde ele alındığında bu gibi davranışların ciddi zaman kayıplarına sebep olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda derslerde öğretim dışı faaliyetlerde geçen sürelerin hem konuların yetişmemesi hem de kazanımların sağlanamaması durumunun ortaya çıkmasında başlıca etmenlerden olduğunu söylemek mümkündür.

2. Araştırmanın bir diğer alt problemi, sınıflarda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kelime, cümle, metin ve paragraf düzeyinde nasıl çalışmalar yapıldığı ile ilgilidir. Buna göre yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin toplamda en fazla cümle düzeyinde yazma

çalışması yaptırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaları sırasıyla kelime ve kelime grubu düzeyinde yapılan çalışmalar, daha sonra paragraf düzeyinde yapılan çalışmalar ve metin düzeyinde yapılan çalışmalar izlemektedir. Kelime ve kelime grubu düzeyinde yapılan yazma çalışmalarının tamamı ders kitabı etkinlikleri kapsamında yapılmıştır. Cümle düzeyinde yapılan çalışmalar da genellikle ders kitabı etkinlikleri kapsamında yazdırılmıştır. Cümle düzeyinde yapılan diğer çalışmalar ise bakarak yazma çalışmaları veya dil bilgisi konuları ile ilgili örnek cümle yazma çalışmalarıdır. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olan paragraf ve metin düzeyinde toplam yedi çalışma gözlemlenmiştir. Kelime ve cümle düzeyinde yazma çalışmaları bu kadar fazla iken paragraf ve metin düzeyinde bu kadar az yazma çalışması gözlemlenmesinin temel sebebi olarak öğretmenlerin derslerini ders kitabı temelli işlemeleri gösterilebilir. Cemiloğlu (2013), paragraf düzeyindeki yazma çalışmalarının yazma becerisinde temel olacağını ifade etmiştir. Paragraf düzeyindeki çalışmaların nicelik ve nitelik olarak eksikliği sonucu öğrenciler düşünce ve fikirlerini planlı şekilde aktarmayı öğrenememekte ve yazılarını metin formatında düzenleyememektedir (Özdemir, 2008). Öğretmenlerin paragraf ve metin düzeyinde yeteri kadar çalışma yaptırmamasının sonucu olarak öğrencilerin cümleleri birleştirerek anlamlı bir metin oluşturmakta güçlük çektikleri düşünülmektedir (Can, 2012; Özdemir, 2008). Türkçe derslerinde paragraf ve metin düzeyinde yazma çalışmalarının sayısının az olmasının, öğrencilerin yerinde ve anlamlı cümle kurma becerilerine katkı sağlamayacağını söylemek mümkündür. Aynı zamanda öğrencilerde potansiyel halinde olan yazma becerisinin ortaya çıkmasında da güçlüğe sebep olacağı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi sınıflarda hangi türlerde yazma çalışmaları yapıldığı ile ilgilidir. Sınıflarda ilgili alt probleme ilişkin cevabı bulmak amacıyla yapılan gözlemlerde toplamda altı farklı türde yazma çalışması tespit edilmiştir. Bu çalışmalar özet türünde, bakarak yazma, not alma, dikte ve biyografi türünde yapılmıştır. Yani aynı altı türden toplamda 14 yazma çalışması yapılmıştır. Ayrıca bakarak yazma çalışmalarının iki tanesi şiir türünde metinlerin yazılmasıdır. Ancak öğrenciler özgün bir şiir yazmadıkları için bu yazma çalışmaları, bakarak yazma çalışması olarak değerlendirilmiştir. Türkçe

öğretim programındaki kazanımlara göre dördüncü sınıfa gelmiş öğrencilerin şiir, günlük, mektup, anı, hikâye, bilgilendirici metin türünde yazılar yazması gereklidir (MEB, 2018). Benzer bir araştırmada Ateş (2017), sınıflarda dördüncü sınıf düzeyinde kompozisyon, bilgi verici metin, şiir, hikâye ve gezi yazısı türünde yazma çalışmaları yapıldığını tespit etmiştir. Yapılan yazma çalışmalarının sadece bir tanesinin yazma süreci dikkate alınarak yapıldığını ifade etmiştir. Araştırmada, gözlemler sonucu kazanımlarda ifade edilen ve araştırma sonucu tespit edilen türlerden sadece bilgi verici türde metin yazdırıldığı tespit edilmiştir. Sınıflarda farklı türlerde yazma becerisini geliştirecek çalışmalar yapılmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde tür temelli yazma yaklaşımının, süreç temelli yazma yaklaşımı ile birlikte kullanıldığında öğrencilere yazma becerisi kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Carstens, 2010; Clark, 2012; Jones & Derewianka; 2016). Tok ve Potur (2015) ise, tür temelli yazma yaklaşımının başarısı ile beraber ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda farklı türlerde metin yazmaya yönelik çalışmaların yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda okullarda metin türü ile ilgili yaptırılacak çalışmalar, öğrencilerin yazmaya karşı tutum, kaygı ve beceri düzeylerini etkileyecektir. Nitekim sınıflarda uygulaması yapılmayan metin türleri ile ilgili öğrencilerden de o türlere ilişkin başarı beklenmemesi gayet doğaldır.

4. Araştırmanın bir diğer alt problemi Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinde yazma çalışmalarının nasıl yapılandırıldığı ile ilgilidir. Yapılan gözlemler sonucu yazma çalışmalarının öğretmen yönlendirmesi ile ve yazma süreçleri uygulanmadan yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler yazma çalışmalarında çoğunlukla yönerge veren bir rol sergilemiştir. Yazma çalışmaları çoğunlukla ders kitabı etkinlikleri kapsamında yapıldığı için öğretmen, etkinliğin yönergesini öğrencilere okuyarak süreci başlatmıştır. Süreç başladıktan sonra öğretmenler öğrenci yazılarının biçimsel yönü ile ilgilenmiştir. Yazma çalışmaları tamamlandıktan sonra ise genelde öğrencilerin, yazılarını sesli okumaları ile paylaşım yapılmıştır. Sadece Katılımcı 3'ün sınıfında yazma hazırlık süreci gözlenmiştir. Bu çalışmalar ise anahtar kelimeler ve ön bilgiler ile ilgili çalışmalardır. Programda önerilen süreç temelli yazma yaklaşımı için araştırmacılar, yazma becerisi öğretiminde ve

yazma çalışmalarında dikkate alınarak kullanılması gereken belli aşamalardan oluştuğunu belirtmektedir (Akyol, 2011; Flowers & Hayes, 1981; Graves, 1983). Bu aşamalar; yazma öncesi hazırlık ve planlama, taslak yazı oluşturma, gözden geçirme ve kontrol, gözden geçirme doğrultusunda düzenleme ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Akyol, 2011; Gündüz & Şimşek, 2011; Kırkılınç & Akyol, 2003). Alanyazında ifade edilen yazma sürecinin nispeten hazırlık ve paylaşım aşamaları haricinde diğer aşamaları sınıflarda gözlemlenememiştir. Kısaca yazma çalışmaları öğretmen yönergesi ile başlamış, öğrencilerin yazılarını bireysel olarak yazmaları ile devam etmiş ve son olarak öğrencilerin yazılarını paylaşmaları ile sona ermiştir. Bu bağlamda sınıflarda yazma çalışmalarının programda önerilen süreç temelli yaklaşıma göre yapılmadığını söylemek mümkündür. Yazma çalışmaları sürece uygun yapılandırılmadığı için ise öğrenciler yazılarında planlama, hedef kitle belirleme, kurgulama, düşünce akışına uygun yazma gibi süreçleri uygulayamamaktadır. Böylece uygulama yapmadıkları bir beceriyi de kazanmakta güçlük çekebileceklerini söylemek mümkündür. Yazma sürecinin yapılandırılması ve bu yapılandırmaya uygun yazma çalışmalarının yapılması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Massachusetts Department of Education, 2001; Persky, Daane & Jin, 2003). Ancak geçtiğimiz yirmi yıl boyunca, bir dizi meta-analiz ve ek araştırma çalışmaları öğretmenlerin yazma sürecini etkili bir şekilde yapılandırmayı öğrenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur (Coker & Levis, 2008; Graham & Perin, 2007a). Bu durum alanyazın ile araştırma bulgusunun paralellik gösterdiğini, ayrıca öğretmenlerin yazma çalışmalarını kendi istekleri doğrultusunda program kazanımlarının ve programda önerilen süreç temelli yazma yaklaşımı basamaklarının dışında yapılandığı söylemek mümkündür.

Araştırmanın bu alt problemi altında kitap etkinliklerinin yazılması süreci ile ilgili sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu bağlamda kitap etkinliklerinin yazılması süreci bu bölümde verilmiştir. Etkinliklerin yazılması, öğretmen yönergeleri ile başlayıp, öğrencilerin yazdıklarını paylaşması ile sona ermektedir. Öğretmenler metin etkinlikleri kapsamında hazırlanmış tüm etkinlikleri uygulamaktadır. Benzer şekilde araştırmacılar çalışmalarında,

öğretmenlerin kitap etkinliklerinin tamamını uygulayarak derslerini işlediği sonucuna ulaşmıştır (Fan & Kaeley, 2000; Fujii, 2001; Sturino, 2002; MEB Eğitim Araştırmaları Geliştirme Dairesi, 2003; Remoshebi, 2017). Bu durumun temel sebebi ise öğretmenlerin öğretim programından değil ders kitabından hareketle derslerini işlemesi ve genellikle öğretim konusu ile ilgili etkinlik yazmamalarından (Sturino, 2002) kaynaklanmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan gözlemler süresince de sadece iki katılımcı ders kitabı etkinlikleri dışında farklı etkinlik yaptırmıştır. Bir tanesi güzel yazı çalışması; bir tanesi de dikte çalışmasıdır. Bu bağlamda araştırma bulgusu alanyazınla benzerlik göstermektedir.

5. Yazma çalışmalarında öğretmen rollerinin araştırıldığı alt problemde yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin görevlendirme, yönerge sunma, soru sorma ve model olma rolleri üstlendiği tespit edilmiştir. Ancak model olma rolünde daha önceden de ifade edildiği gibi sadece yazıyı modelleme vardır. Öğretmenlerin yazma çalışmalarında etkili bir yazma rolü üstlenmedikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Bir öğretimin veya becerinin öğretmen tarafından model olunarak öğretilmesi, öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsurdur (Keskin, 2012; Schuraben, 2010). Yıldırım ve Ateş (2010), ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde etkili olan faktörleri araştırdıkları çalışmalarında 56 öğretmen ile görüşmüş ve 54'ünün öğretmenin öğrenci yazılarının biçimsel olarak gelişmesi için model olması gerektiği cevabını almıştır. Başka bir çalışmada Binbaşıoğlu (2005), öğrencilerin, öğretmenlerinin yazılarına benzer yazılar yazdıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yazı gelişiminde öğretmenlerin bir yazı türünü modellemesi öğrenci yazı gelişimi açısından önemlidir. Ancak araştırma bulguları ile öğretmenlerin yazma çalışmalarında öğrencilere herhangi bir şekilde model olmadıkları görülmektedir. Bu durum ise öğrenciler için karmaşık bir beceri olan yazma çalışmalarının örnek olmadan öğrenilmeye çalışıldığının göstergesidir.

6. Araştırmanın bir diğer alt problemi yazma çalışmalarının değerlendirilme sürecinin nasıl olduğu ile ilgilidir. İlgili alt problemin cevabını bulmak için öncelikle yapılan gözlemler sonucunda sınıflarda yazma çalışmalarının süreç temelli bir değerlendirmeye tabi

tutulmadığı tespit edilmiştir. Ancak yazma sürecinde öğretmenler, öğrenci yazılarını biçimsel yönden düzelterek öğrencilere dönütler vermiştir. Öğretmenler genelde süreci değil yazma sonucunda ortaya çıkan ürünleri değerlendirmişlerdir. Yine benzer şekilde ürünlerin değerlendirilmesi de biçimsel yönden yapılmıştır. Sınıflarda öğretmen değerlendirmesi haricinde öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi değerlendirme çalışmaları gözlemlenmemiştir. Ayrıca sınıflarda en fazla yazma materyali olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Bu bağlamdan ders kitaplarının değerlendirilmesi önemli görülmüştür. Yapılan gözlem ve incelemelerden sonra öğretmenlerin sözlü değerlendirmeler sonrasında ders kitapları üzerinde bir dönüt veya düzeltme yapmadıkları tespit edilmiştir. Wilson (2006), yapılandırmacı yaklaşımla beraber değerlendirme sürecinin sadece öğretmen tarafından yapılmadığını, öğrencilerin yazılarını geliştirebilmek için kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Gülüşen (2011), araştırmasında yazma çalışmalarında akran değerlendirmesinin yazma becerilerine, akademik başarılarına ve sosyal becerilerine olumlu yönde katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak gözlem yapılan sınıflarda sadece öğretmen değerlendirmesi gözlemlenmiştir. Yazma becerisinin gelişmesi için mutlaka sürecin ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi gereklidir. Çünkü içinde farklı döngüler içeren yazma süreci basamakları içselleştirilirse planlı ve amaca uygun yazılar ortaya çıkabilir. Öğrencinin hangi basamakta neyi doğru neyi yanlış yaptığının belirlenmesi, kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin işlevselliği veya kullandığı kelime ve cümlelerin yerinde ve akışa uygunluğu yazıların değerlendirilme süreci ile görülebilir. Mevcudun fazla olduğu sınıflarda sadece öğretmen değerlendirmesi ile ifade edilen durumların ortaya çıkarılması zordur.

Yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinin göreceli olduğuna alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır (Ağca, 2003; Aktaş & Gündüz, 2008; Çetin & Kelecioğlu, 2004). Bu bağlamda öğretmen gözlemleri, rubrikler ve formların da sınıflarda yazma çalışmalarının değerlendirilme sürecinde kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda sınıf içinde yazma çalışmalarının değerlendirilmemesi durumu öğrencilerin kendi yazma süreçlerini

veya yazılı anlatım ürünlerindeki eksik ve hataları görememelerine; bu sebeple de yazılı anlatım becerilerini geliştirememelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

7. Araştırmanın bir diğer alt problemi öğretmenlerin, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri ve uygulamalarının örtüşüp örtüşmediğine yöneliktir. Bu bağlamda katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, gözlemler sonucu elde edilen bulgular ile öğretmen görüşlerinin genelde örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yazma kazanımlarını sadece yazmanın biçimsel boyutu, imla ve noktalama açısından değerlendirmiş ve bu değerlendirmeyi yeterli görmüşlerdir.

Öğretmenler yazma değerlendirme çalışmalarında mutlaka biçimsel özelliklere, imla ve noktalamaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde sınıf içi uygulamaları ve düşünceleri örtüşmekle beraber, bu durum öğrencilerden toplanan yazı örneklerinde de net bir şekilde görülmektedir. Ancak öğrenci yazılarının içeriğini ve öğrencilerin yazma çalışmalarının sürecini geliştirmeye yönelik herhangi bir değerlendirme yapmadıkları görülmektedir.

Benzer şekilde öğretmenler sınıflarında ders süresinin yazma çalışmaları için yeterli olmadığını, konuları yetiştirmek için yazma çalışmalarına zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2011), çalışmalarında öğretmenlerin zamanı yeterli bulmadığı, konuların yetiştiremediği düşüncesine sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Ayrıca öğretmenler Türkçe dersinde yazma becerisini dil becerileri içinde son sıraya koymuşlardır. Bu durum yapılan gözlemlerde yazma çalışmalarının neden bu kadar az süre aldığı da açıklayabilir.

Öğretmenler ders kitaplarında içeriğe yönelik sadece anlaşılması zor cümle ve metinler hakkında görüş bildirmiş olup, yine kitabın kâğıt kalitesi, üzerine yazılacak alanların yetersizliği gibi biçimsel özelliklerden bahsetmişlerdir. Ekiz ve Şahin (2011), araştırmalarında öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinlerin uzunluklarından şikâyet

ettikleri ve etkinlik alanlarının yetersizliği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenler derslerini ders kitabını temel alarak işlemekte, bu sebeple de tüm yazma çalışmalarını ders kitabı etkinlikleri kapsamında yaptırılmaktadır. Öğretmenler yazma becerisinde en önemli süreci hazırlık aşaması olarak görmektedir. Ancak hazırlık aşaması olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda sınıflarda yazma hazırlık süreci ile ilgili uygun bir çalışma da gözlemlenmemiştir. Oysa ki alanyazında yazma sürecinin yüzde yetmişlik kısmının yazma hazırlık çalışmaları ile geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Akyol, 2012).

8. Öğrenci yazılarının değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin öğrencilerinin hikâye ve metin yazma becerilerinde biçimsel yönden gelişme görülmüştür. Bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığının cevabı için yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yarım ve noktalama becerilerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak hikâye unsurları ve içeriğe yönelik öğrenci yazılarında bir değişim gözlemlenmemiştir.

Öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerilerinde ise tüm katılımcıların öğrencilerinde bir fark görülmemiştir. Ancak rubriğin alt maddeleri bazında bir fark olup olmadığı da analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sadece yazım ve noktalama maddesinde bir anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öğrenci yazılarından elde edilen istatistiksel veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin hem hikâye hem de bilgi verici metin yazma becerilerinde içerik olarak bir fark tespit edilmemiş, ancak biçimsel yazma becerilerinde farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın bir önceki alt probleminde öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik düşünceleri alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenler öğrenci yazılarında biçimsel özelliklere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan gözlemlerle öğretmenlerin derslerinde öğrencilerine yazı yazdırırken veya yazma sonrası değerlendirme çalışmalarının neredeyse tamamının biçimsel düzeltmeye dayalı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenci yazılarında içerikle alakalı değerlendirilen kısımlarda neden ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark oluşmadığını açıklar niteliktedir.



Genel olarak öğretmenler ders sürelerinde yazma çalışmalarına çok az süre ayırmaktadırlar. Bu durumun temel sebepleri; öğretmenlerin yazma becerisini diğer dil becerileri arasında çok önemli görmemeleri ve ders sürelerinin konuları yetiştirmek için yeterli olmadığını düşünmeleridir. Bu sebeple süre alacağını düşündükleri yazma çalışmalarına yeterince yer vermemişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders kitabında yeterli etkinlik olmadığı durumlarda yazma çalışmalarına yönelik etkinlik hazırlamakta kendilerini yetersiz görmektedirler. Sınıflarda ders kitabı etkinlikleri kapsamında yazma çalışmaları yapıldığı için paragraf ve metin düzeyinde yazma çalışmalarına yeterince rastlanmamıştır. Derslerde gözlemlenen paragraf ve metin düzeyindeki çalışmalar ise çoğunlukla kitap etkinliği kapsamında ve amacına ulaşmayan etkinliklerdir. Bu etkinlikler yaptırılırken öğretmenler yönerge verip, yazma süreci basamaklarını uygulamamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmen yazma çalışmalarında ya yönerge verici ya da değerlendirici bir rol sergilemektedir. Yapılan yazma çalışmaları genelde biçimsel ve ürün odaklı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin yazma becerisinin gelişimine yönelik düşünce ve uygulamaları örtüşmektedir. Öğrenci yazıları da öğretmenlerin uygulama ve düşünceleri doğrultusunda gelişim göstermiştir.

## **Öneriler**

1. Sınıf içi öğretim sürecine yönelik yapılacak araştırmaların sayısının artması ile öğretim sürelerinin nasıl kullanıldığı eğitimciler ve eğitimle ilgilenen kurumların dikkatini çekecektir.
2. Araştırmanın çalışma grubunu dört sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu bağlamda ileride yapılacak benzer araştırmalar daha büyük örneklemelerle tekrarlanabilir.
3. Araştırma ile öğretmenlerin sınıflarında yazma becerisini geliştirmek için ne tür uygulamalar yaptığı incelenmiştir. Yani araştırmanın odağında katılımcı olan öğretmenler vardır. Ancak öğrencilerin kendi yazma becerilerini geliştirmek için neler yaptığı ile ilgili

bir bilgi sunmamaktadır. Sürece bakış açımızı geliştirmek için öğrencilerinde çalışmalara dâhil edilmesi sağlanabilir.

4. Araştırma sadece dördüncü sınıf Türkçe derslerinin izlenmesi ile gerçekleşmiştir. Yeni araştırmalara diğer derslerde dâhil edilerek yazma gelişimi süreci açısından daha geniş bir bakış açısı sağlanabilir.

5. Araştırma ile bir eğitim öğretim yılında yapılan yazma çalışmaları gözlemlenebilmiştir. Yeni araştırmalar boylamsal şekilde alt sınıflardan itibaren başlatılarak sürecin tam bir resmi çıkarılabilir.

6. Araştırma ile öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak yöntem, strateji ve metin türü öğretimi yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıflarda herhangi bir metin yazma çalışması da gözlemlenmemiştir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik nitelikli uygulamalar yapmadıklarını söylemek mümkündür. Araştırmalar sonucu tespit edilen etkili yöntemlerin, uygulamaların ve etkinliklerin neden sınıflara inmediğinin araştırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda kuramsal veya deneysel yöntemlerin yanı sıra sınıf içi gözlemlere dayalı araştırmalar yapılmalıdır. Sınıflarda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların neden olmadığı cevabı ile öğretmenlere farklı türde eğitimler verilebilir. Bu eğitimler sadece hizmet içi kurslarla sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenlere yönelik yapılacak yöntem ve strateji öğretileri, paneller ve yazma atölyeleri sınıf içinde yapılacak yazma çalışmalarını da destekleyici olacaktır. Çünkü alanyazın incelendiğinde etkili yöntem ve strateji öğretimi ile öğrencilerin yazma becerilerinin olumlu yönde değiştiği bulgusuna ulaşılan birçok çalışma vardır.

7. Öğretmenler derslerini ders kitabı merkezli işlemektedir. İşlenen konunun veya metnin etkinliklerinin neredeyse tamamı yaptırılmaktadır. Ancak konu sayısının fazlalığı öğretmenleri konuşma etkinliklerine göre daha fazla zaman isteyen yazma çalışması içeren etkinliklerin yapılmasından alıkoymaktadır. Bu bağlamda derslerde işlenecek ders kitabı hazırlanmasına yönelik de çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarla tüm dil

becerilerine yeterli etkinlik ve sürelerin ayrıldığı kitaplar hazırlanabilir. Bu sayede öğretim süresine sığacak ve süre kaygısı oluşturmayan ders kitaplarının hazırlanmasına katkı sağlanabilir.

8. Araştırma ile öğrencilerin yazma materyali olarak en çok ders kitabı kullandığı görülmüştür. Bu bağlamda ders kitapları, benzer şekilde yazma faaliyeti yapılacak şekilde basılacak ise paragraf ve metin düzeyinde yazma çalışmalarının yazılabileceği alanlar bırakılması, yazma çalışmalarının yapılmasının önünü açabilir.



## KAYNAKLAR

- Ağca, H. (2003). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ahioğlu, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Akçay, A. (2018). Yazılı metin oluşturma ve yazma yöntemleri VI. İşcan, A. & Baskın, S. (Ed), *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatı* içinde (s. 147-155). Ankara: Nobel.
- Akpınar Dellal, N., & Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim, *Dil Dergisi*, 154, 21-36.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. 10. Baskı. Ankara: Akçağ yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma – Yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, K. (1995). *Modern Türk edebiyatının ana çizgileri 1860-1923*. İstanbul: İnkılâp.

- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 37-75.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, Y. D., & Altun, E. (2007). A research on preschool and primary student-teachers' use of online homework sites. *Elementary Education Online*, 6(3), 366-376.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Science*. 14 (2), 1534-1557.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*. 6(2), 475-493.
- Aydın, İ. (2007). İlkokuma yazma öğretimi üzerine bir çalışma. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu*, 13(1), 183-225.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*. 54(2), 153-160.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniği kullanımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*. 3(1), 164-181.
- Bektaş, M. (2013). An examination of the elementary school teachers' preferred teaching methods and instructional technologies in terms of various variables in life study lesson. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 551-561
- Benavot, A., & Amadi, M. (2004). "A Global Study of Intended Instruction Time and Official School Curricula, 1980-2000. Background paper commissioned by the International Bureau of Education for the UNESCO- EFA Global Monitoring Report (2005): *The Quality Imperative*." Geneva: IBE.
- Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderson Youngstrom, M., & Brooks, A. (2006). "Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing", *Journal of School Psychology*, 44, 3-30.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (122-135). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Blanchard, K., & Root, C. (2003). *Ready to write* (3rd ed.). White Plains: Pearson Education.
- Bowman, M. A. (2015). *Teachers' efficacy: A case study on the effects of writing instruction on fourth-grade students in urban, low-socioeconomic, and low-performance schools in the Inland Empire*. Doctoral dissertation, University of La Verne.

- Brown, H. D. (2015). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy* (4th Edition). London: Englewood Cliffs.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Third Edition. Oxford: Oxford University.
- Buzzetto-More, N. A., & Alade, A. J. (2006). Best practices in e-assessment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 5, 251-269.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. Akyol, H. & Yıldız, M. (Ed). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 29-59). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carstens, A. (2010). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases*. Doctoral dissertation. University of Pretoria, South Africa
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından türkçe yazılı anlatım öğretimi ve anlatım teknikleri*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Clark, I. L. (2012). *Invention. concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing*. NY: Routledge.
- Clark, D., & Linn. M. C. (2003). Designing for knowledge integration: The impact of instructional time. *The Journal of the Learning Sciences*, 12 (4) (2003), 451-493
- Clouse, B. F. (2005). *265 trouble shooting strategies for writing nonfiction*. McGraw-Hill.

- Coker, D., & Lewis, W. (2008). Beyond writing next: A discussion of writing research and instructional uncertainty. *Harvard Educational Review*, 78(1), 231–251.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol, (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.1-13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed). *Yazma eğitimi içinde* (s.45-83). Ankara: Pegem A.
- Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousands Oaks, CA: SAGE.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work: They can all read and write*. New York: Longman
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*. 100, 907–919.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık: Trabzon.
- Çetin, B., & Kelecioğlu, H. (2004). Kompozisyon tipi sınavlarda kompozisyonun biçimsel özelliklerinden kestirilen puanların anahtarlarla ve genel izlenimle elde edilen puanlarla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 19-26.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19 (3), 301-323
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006); *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Yedinci Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.



- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). Sınıf ğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 1-9.
- Dombey, H. (2013). What we know about teaching writing. *Preschool and Primary Education*, 1, 22-40.
- Donoughue, C. (2009). *Yazının yks*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Dostoyevski, F. M. (2016). *Yer altından notlar*. (N. Yalaza Taluy, ev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı ğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Ekiz, D., & şahin, Z. D. (2011). Sınıf ğretmenlerinin ilköğretim programları ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi: holistik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 59-91.
- Elbir, B., & Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış*, 30, 1-12.
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma ğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Erdoğan, . (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerilerine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, Ö., Gülay, A., & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12(1), 55-66.
- Fan, L., & Kaeley, G. S. (2000). The influence of textbooks on teaching: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4), 2-9.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: development of self regulated writing in young writers*. Doctoral dissertation, Maryland Universty, USA.
- Fujii, T. (2001). The changing winds in Japanese mathematics education. *Mathematics Education Dialogue*. <http://www.nctm.org/dialogues/2001-11/20011105.htm>. sayfasından erişilmiştir.
- Gadd, M., & Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, 30(7), 1551-1574.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: a meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1-54.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Göksu, E. (2016). *İlköğretim düzeyi yazma becerileri ile ilgili makalelerin ve lisansüstü tezlerin çok yönlü incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi – yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313–335.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to carnegie corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). *Writing: Importance, development, and instruction*. Reading & Writing. Advance Online Publication, doi:10.1007/s11145-012-9395-2.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Graves, D. H. (1983). Teacher intervention in children's writing: A response to Myra Barrs. *Language arts*, 60(7), 841-846.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approach*. San Fransisco, CA: Josses Bass. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97542-000> sayfasından erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (2003). *How classroom assessments improve learning*. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ycWqDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Guskey,+T.R.+\(2003\).+How+Classroom+Assessments+Improve+Teaching%3F,+Educational+Leadership.&ots=R3A86zOsj3&sig=yaQGyK9wwOQlIEI-aNwzWgNTzm0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ycWqDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Guskey,+T.R.+(2003).+How+Classroom+Assessments+Improve+Teaching%3F,+Educational+Leadership.&ots=R3A86zOsj3&sig=yaQGyK9wwOQlIEI-aNwzWgNTzm0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.

- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretim ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazma öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2, 23-33.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Harris, K., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36, 5-6, 395-408
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008), *Powerful writing strategies for all students*. Paul H. Brookes .
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten Roles for teacher. *Educational Leadership*. 9, 74-77.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., Moore, J. C., & Mallette, M. H. (2004). *The writing observation framework: A guide for refining and validating writing instruction*. *The Reading Teacher*. 57(4), 322-333.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. *Handbook of writing research*, 2, 28-40.
- Hayes, R., & Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *Colege Composition and Communication*, 32 (4), 365-387

Hogan, K. M. (2014). *Teacher perceptions and classroom observations of writing opportunities in prekindergarten classrooms*. Doctoral dissertation, A&M University, Texas.

<https://search.proquest.com/docview/203277019?accountid=15959>

Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.

Jones P., & Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum* 63, 24-34.

Jones, L., & Pellegrini, A. D. (1996). The effects of social relationships writing media and microgenetic development on first-grade students' written narratives. *American Educational Research Journal*, 33 (3) (1996), 691-718

Judson, E. (2013). The relationship between time allocated for science in elementary schools and state accountability policies. *Science Education* 97: 621–636.

Kahn, J. M., & Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48(1), 65–73. doi:10.5175/JSWE.2012.201000018

Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: I. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Karadağ, M. (2001). *Kuram yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

- Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, H. (2007). *Osmanlı'dan günümüze okuma yazma yöntemleri ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Keleş, S. (2012). *İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kendall, M. G., Babington-Smith B. (1939). The Problem of m rankings. *The Annals of Mathematical Statistics*. 10 (3), 275- 287.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Kırkkılıç, A. & Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Kırmızı, F. S. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Koschwanetz, H. E., Kerse, N., Darragh, M., Jarrett, P., Booth, R. J., & Broadbent, E. (2013). Expressive writing and wound healing in older adults: a randomized controlled trial. *Psychosomatic Medicine*, 75(6), 581-590.
- Kotula, A. W., Aguilar, C. M., & Tivnan, T. (2014). *Developing a writing instruction observation protocol: implications for practice, research, and policy*. Waltham, MA: Education Development Center.
- Manay, E. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Manchón, R. M. (2018). Past and future research agendas on writing strategies: Conceptualizations, inquiry methods, and research findings. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 247–267.
- Massachusetts Department of Education. (2001). *Massachusetts English language arts curriculum framework*. Malden, MA: Author.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: Ulusal Raporu <http://earged.meb.gov.tr/Projsb/TIMSS.TIMMSulusrap.pdf>>(21/05/2005).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB EARGED). [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli\\_Egitimi\\_Gelistirme.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20-27.
- Olson, M. L. (2017). *Students' attitudes and perceptions about writing: what do they think?*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.

- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri (alan araştırması)*. Ankara: Bizim Büro.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (1979). *Yazmak sanatı kompozisyon*. İstanbul: Varlık.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (2002). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papürüs.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı kompozisyon*, 15. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parr, J., & Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26, 583-590.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour research and therapy*, 31(6), 539-548.
- Persky, H. R., Daane, M. C., & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002 (NCES 2003-529)*. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences.



- National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Petterson, T., Postholm, M. B., Flem, A., & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education*. 20 (6), 589-605.
- Puranik C. S., Al Otaiba S., Folsom Sidler, J., & Greulich, L. (2013). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 27 (2), 213-236.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. *Cambridge university press*.
- Robinson, H., Jarrett, P., Vedhara, K. & Broadbent, E. (2016). The effects of expressive writing before or after punchbiopsy on wound healing. *Brain, Behavior, and Immunity*. 61, 217–227.
- Rodriquez, M. E., Serra, M., Cabot, J. & Guitart, I. (2006). *Evaluation of the teacher roles and figures in e-learning environments*. Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06).
- Rolf, G. (2006). Qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 304-310
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199-228.
- Rubin, H. J., & I., S. Rubin. (1995). *Qualitative Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ruiz-Gallardo, J. R., González-Geraldo, J. L., & Castaño, S. (2016). what are our students doing? workload, time allocation and time management in pbl instruction. A case study in science education.” *Teaching and Teacher Education* 53, 51–62.

- Scardamalia, M. (1981). *How children cope with the cognitive demands of writing*. In Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication. Ed. C. Frederiksen, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological review*, 82(4), 225.
- Sidekli, S., & Uysal, H. (2017). An examination of graduate theses made for writing education: A meta-analysis study. *Electronic Turkish Studies*, 12(25). 705-720.
- Smith, C. B. (1999). Improving your childs writing skills. *Family Learning Association*. [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED427322/ERIC\\_ED427322\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED427322/ERIC_ED427322_djvu.txt) sayfasından erişilmiştir.
- Smith, B. (2000). "Quantity matters: Annual instruction time in an urban school system." *Educational Administration Quarterly*, 36 (5): 652–682.
- Stein, M., Dixon, R. C., & Isaacson, S. (1994). Effective writing instruction for diverse learners. *School Psychology Review*, 23 (3), 392-405.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis. The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Sturino, G. (2002). *Mathematics textbook use by secondary school teachers: a case study*. Doctoral Dissertation. Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto.
- Şimşek, Y. (2017). Yazılı metin oluşturma ve yazma yöntemleri VII. İşcan, A. & Baskın, S. (Ed), *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım içinde* (s. 178-186). Ankara: Nobel.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Taşkaya, S. M. & Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169.
- Tazebay, A. & Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Tekindal, S. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Beşinci baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve Bil-İste-Öğren (BİO) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015) Yazma Eğitimi Alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toth, M. D., Nancy, N. R. & Betty, G. G. (1990). *World of language*. NJ:Silver Burdett and Ginn.
- Tribble, W. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Türkoğlu, A., İflazoğlu, A., & Karakuş, M. (2007), *İlköğretimde ödev*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). Telefon arama ve mesaj trafiği İstatistiği. [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt\\_id=1062](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1062) sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 11, 2273-2294.

- Uygun, M. & Katrancı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(1), 255-270.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vakil, A. (2008). Teaching creative writing. *Changing English*, 15(2), 157-165.
- Van Galen, G., P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10 (1991), pp. 165-191
- Van Galen, G. P., Smyth, M. M., Meulenbroek, R. G. J., & Hylkema, H. (1989). The role of short-term memory and the motor buffer in handwriting under visual and non-visual guidance. In R. Plamondon & C. Y. Suen & M. L. Simner (Eds.), *Computer recognition and human production of handwriting* (253-271). Singapore: World Scientific.
- Van Houten, R., & Hall, R. V. (2001). *The measurement of behavior: Behavior modification*. Austin: Pro-ed.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wake, J. D., Dysthe, O., & Mjelstad, S. (2007). New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 40-51.
- Weinman, J., Ebrecht, M., Scott, S., Walburn, J., & Dyson, M. (2008). Enhanced wound healing after emotional disclosure intervention. *British Journal of Health Psychology*. 13(1), 95-102.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Longman: Harlow.

- Wijekumar, K., Beerwinkle, A. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2019). Etiology of teacher knowledge and instructional skills for literacy at the upper elementary grades. *Annals of Dyslexia*, 69, 5–20. doi:10.1007/s11881-018-00170-6
- Williamson, L. (2013). *Can action research reveal how to raise attainment levels in L2 English Functional Skills writing*. Institute for Learning (IfL)[Online]. Available from: www. ifl. ac. Uk. adresinden erişilmiştir.
- Wilson, M. (2006). *Rethinking Rubrics in Writing Assessment*. Portsmouth: Heinemann
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3.sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010), 30-41
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. & Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(5), 57-71.
- Yıldız, C. (2010). Ölçme ve değerlendirme. C. Yıldız (Ed), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 357-394). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, E. (2015). *Etkileşimli materyal destekli öğretimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yılmaz, İ. (2017). Yazılı metin oluşturma ve yazma yöntemleri. İşcan, A. & Baskın, S. (Ed), *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatı içinde* (s. 147-155). Ankara: Nobel.

## **EKLER**



## Ek 1: Türkçe Dersi Gözlem Formu (TASLAK)

Gözlemci:	Okul:	Sınıf:	Tema-Metin:	Tarih:	Öğrenci Sayısı:	Başlangıç-Bitiş Saati:																																			
Öğretim Süreci	Etkinlikler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
YIU	Yazmaya Hazırlık	Yazma Becerisini Geliştirme																																							
		Yazmaya Güdüleme																																							
		Yazma amacı belirleme																																							
		Ön bilgileri harekete geçirme																																							
		Anahtar kelimelerle çalışma																																							
		Bilgileri düzenleme																																							
		Konu ve metin türü belirleme																																							
		Hedef kitle belirleme																																							
		Metin taslağı oluşturma																																							
		Fiziksel hazırlık																																							
YIU	Yazma Süreci	Düzenleyerek yazma																																							
		Tashih																																							
		Yazma çalışması (bireysel, grupla)																																							
		Öğretmen ve öğrenci rolleri																																							
Yazma sonrası	Paylaşım																																								
	Değerlendirme																																								
Ödevlendirme	Ödev verme, ödevleri kontrol etme																																								
Etkinlik yazma	Metin ile ilgili yazma gerektiren etkinlikler																																								
Başka Konularda Öğretim	Dinleme, Okuma ve Konuşma Alanlarına yönelik uygulamalar																																								
YDU	Ödevlendirme	Ödevlendirme ve ödevlerin kontrol süreci																																							
Öğretim Davranışlar	Dışarı Öğretmenin geç kaldığı süreler, Konu dışı tartışmalar, derse hazırlık, sınıf yönetimi vb.																																								

## Ek 2: Türkçe Dersi Gözlem Formu

Gözlemci:	Sınıf:	Tema-Metin:	Okul:	Tarih:	Başlangıç-Bitiş Saati:
Öğretim Süreci	Etkinlikler	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40			
Öğretim	Yazma Becerisini Geliştirme				
Yazmaya Hazırlık	Fiziksel hazırlık				
	Yazmaya Güdüleme				
	Yazma amacı belirleme				
	Ön bilgileri harekete geçirme				
	Anahtar kelimelerle çalışma				
	Bilgileri düzenleme				
	Konu ve metin türü belirleme				
	Hedef kitle belirleme				
	Metin taslağı oluşturma				
YIU	Yazma Süreci	Düzenleyerek yazma			
		Tashih			
		Yazma çalışması (bireysel, grupla)			
		Öğretmen ve öğrenci rolleri			
	Yazma sonrası	Paylaşım			
		Değerlendirme			
		Gerİ Bildirim			
	Ödevlendirme	Ödev verme, ödevleri kontrol etme			
	Etkinlik yazma	Metin ile ilgili yazma gerektiren etkinlikler			
	Başka Konularda Öğretim	Dinleme, Okuma ve Konuşma Alanlarına yönelik uygulamalar			
	Ödevlendirme	Ödevlendirme ve ödevlerin kontrol süreci			
YDU	Öğretim Davranışlar	Öğretmenin geç kaldığı süreler, Konu dışı tartışmalar, derse hazırlık, sınıf yönetimi vb.			



### **EK 3. Öğretmen Görüşme Formu**

Öğretmen Görüşme Formu

Cinsiyetiniz:

Meslekteki Kıdeminiz:

Dördüncü sınıfı kaçını kez okutuyorsunuz:

Eğitim Düzeyiniz:

1. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitabı yeterliliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

(Türkçe Öğretim Programında yer alan yazma becerileri ve kazanımları hakkında neler söyleyebilirsiniz?)

(Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yeterli zaman ve imkânı barındırmakta mıdır?)

(Türkçe derslerinde yazma becerisinin yeri hakkında neler söyleyebilirsiniz?)

2. Öğrencilere yazı çalışması yaptırırken nelere dikkat edersiniz?

(Yazma çalışmalarında sizce en önemli basamak nedir?)

(Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?)

3. Öğrencilerin yazılı ürünlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Hangi değerlendirme türü öğrencinin yazma becerisinin gelişiminde daha önemli?)

(Sizce içerik mi önemli biçim mi?)

4. Lisans eğitiminde aldığınız yazılı anlatım ve Türkçe öğretimi derslerinin, öğretmenlik hayatınızda öğrencilere yazma becerisi kazandırma da etkililiği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

5. Sizce öğrencilere iyi bir yazma becerisi kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir?

(İyi bir yazma becerisine sahip bir öğrencinin avantajları nelerdir?)

6. Sizce Türkçe derslerinde yazma becerisi ulaşılması gereken bir amaç mıdır, amaca ulaştıracak bir araç mıdır?



#### **Ek 4. Hikâye Metni**

**Aşağıdaki 3 konudan 1 bir tanesini seçerek bir hikâye yaz.**

- 1) Bir ormanda yolunu kaybetmiş küçük tavşanın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yaz.
- 2) Soğuk bir kış gününde sokakta kalmış küçük bir kedinin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yaz.
- 3) Yeni bir mahalleye taşınan bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yaz.

#### **DİKKAT!**

- Yazına hikâyende yer alacak olan kahraman ve yer hakkında açıklamalarla başlamalı.
- Hikâyede geçen olayın nasıl başladığı ve nasıl devam ettiği ile ilgili ayrıntılar olmalı.
- Hikâyen, olayın nasıl sonuçlandığı ile bitmeli.
- Hikâyen bittikten sonra uygun bir başlık yazmayı unutma.

*\*Yazınızı okunaklı, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun şekilde yazınız.*

**Hikâyeni arka sayfaya yazabilirsin.**

**Süreniz: 40 dk**



## Ek 5. Bilgi Verici Metin

Aşağıdaki altı konudan bir tanesini seçerek bilgi verici bir yazı yaz.

- 1) Okulunuza yeni başlayan bir öğrenciye okulunu tanıtabak bilgi verici bir metin yaz.
- 2) Önceden gittiğin, gezdiğin bir yeri (şehir, park, müze, alışveriş merkezi, piknik alanı ya da başka bir yer olabilir) buraları görmeyen birine tanıtmak için bilgi verici bir metin yaz.
- 3) Bildiğin ve çok sevdiğin bir oyunun nasıl oynandığını arkadaşlarına öğretmek amacıyla bilgi verici bir metin yaz.
- 4) Okuduğun ve çok sevdiğin bir kitap hakkında bir gazetede ya da internette yayınlanmak üzere bilgilendirici bir metin yaz.
- 5) Sevdiğiniz birçok hayvan olabilir ama içlerinden biri sizin için çok daha özeldir. Onu tanıtan bilgilendirici bir yazı yaz.
- 6) Çöplerin, atıkların çevreye ve doğaya verdiği zararlar konusunda insanları bilgilendirmeye yönelik bilgi verici bir metin yaz.

### **DİKKAT!**

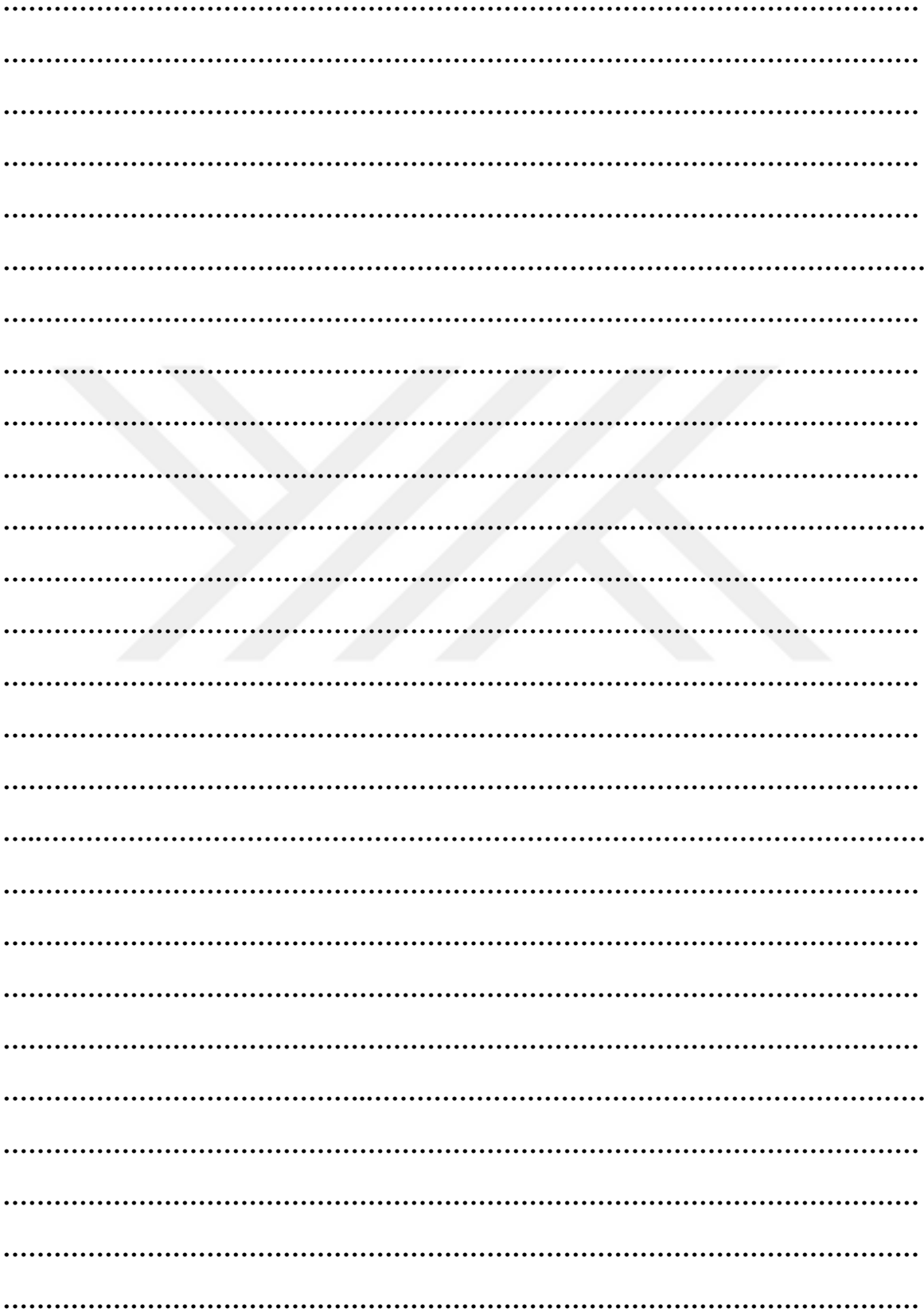
- Yazının amacı seçtiğin konuyla ilgili insanları bilgilendirmektir.
- Konuya uygun bir giriş yapılmalıdır.
- Gelişme bölümünde konuyu detaylandırmalısın.
- Yazını bir sonuç cümlesi ile bitirmelisin.

*\*Yazınızı; okunaklı, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun şekilde yazınız.*

**Metnini arka sayfaya yazabilirsin.**

**Süreniz: 40 dk**

.....



## Ek 6. Hikâye Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Yeterli
	1	2	3
<b>Kahramanlar</b>	Kahramanların sadece isimleri geçmekte	Kahramanların isimleri ile beraber birkaç özelliğine yer verilmiş	Kahramanların gerekli olanları hem fiziksel hem duygusal özellikleri ile tasvir edilmiş
<b>Yer</b>	Hikâyenin geçtiği yer belirsiz	Hikâyenin geçtiği yer sadece isim olarak verilmiş	Hikâyenin geçtiği yer iyi bir şekilde betimlenmiş
<b>Zaman</b>	Hikâyenin geçtiği zaman belli değil	Zaman sadece söylenmiş	Hikâyenin geçtiği zaman hakkında iyi bir şekilde bilgi verilmiş
<b>Olay Örgüsü</b>	Metinde bir olay örgüsü yok	Metinde bir olay örgüsü var ama olaylar arası geçişte kopukluk var	Metinde olay örgüsü var ve olayların geçişleri arasında bağ kurulmuş
<b>Ana fikir belirleme (x2)</b>	Metinde ana fikir ve yardımcı fikir yok	Metinde bir ana fikir veya bir yardımcı fikir var	Metinde bir ana fikir ve yardımcı fikirler var
<b>Anlatım ve Dil (x2)</b>	Cümleler açık anlaşılır değil	Cümleler anlaşılır ama bağlantıları yeterli değil	Cümleler açık anlaşılır ve aralarında bağ var
<b>Yazım Noktalama</b>	Metnin genelinde çok fazla yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metnin genelinde 6-10 arası yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metin genelinde toplamda 5'in altında yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır.
<b>Başlık</b>	Başlık yok	Başlık var ama metinle tutarsız	Başlık metnin içeriği ile uyumlu

## Ek 7. Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı


	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Yeterli	Başarılı
Ölçütler	1	2	3	4
<b>İçerik (x3)</b>	Bilgiler yetersiz.	Konu ile ilgili çok az bilgi var. Ancak verdiği bilgiler ve örnekler ilişkili değil ve rastgele sunulmuş.	Konu ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmış	Konu ile ilgili yeterince bilgi var. bilgileri destekleyici (açıklayıcı) ifadeler ve örnekleri ilişkilendirilerek sunulmuş.
<b>Anlatım ve Dil</b>	Cümleler açık anlaşılır değil. Bilgi verilen konuya özgü terimler kullanılmamış. Sınırlı kelimeler kullanılmış.	Cümleler anlaşılır cümleler arasında bağlantı özgü terimler kullanılsa da yine sınırlı kelime kullanımı söz konusu.	Cümleler açık, anlaşılır ve aralarında bağ kurulmuş. Çoğu zaman konuya özgü terimler kullanılmış. Kelime seçimi çeşitlenmiş ancak yerinde ve etkili kullanım söz konusu değil.	Cümleler açık, anlaşılır ve bağlantıları kurulmuş. Çeşitli ve konuya özgü terimler yerinde ve etkili kullanılmış. Anlatım oldukça akıcı.
<b>Yapı (x2)</b>	Metinde (a) giriş (b) gelişme ve (c) sonuç bölümü ayırt edilememektedir. Yazı metin özelliği taşımamaktadır.	Metinde (a) giriş, (b) gelişme veya (c) sonuç bölümlerinden biri eksik ve paragraflar arasındaki bağlantılarda sorunlar var.	Metinde (a) giriş, (b) gelişme ve (c) sonuç paragrafı bulunmaktadır ancak aralarındaki bağlantılar zayıf.	Metinde (a) giriş, (b) gelişme ve (c) sonuç paragrafı bulunmaktadır. Bölümler arasında bağlantılar kurulmuş.
<b>Yazım Noktalama</b>	Metnin genelinde çok fazla yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır. Seviyeye uygun imla ve noktalama işaretleri kullanılmamış.	Metnin genelinde 6-10 arası yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır. Yaptığı imla ve noktalama hataları anlamayı zorlaştırıyor.	Metin genelinde toplamda 5'in altında yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır. Yapılan hatalar anlamayı zorlaştırmıyor.	Metin genelinde seviyesine uygun imla ve noktalama işaretleri kullanılmış. İmla ve noktalama kullanımı okumayı kolaylaştırıyor ve etkili kılıyor.
<b>Başlık</b>	Başlık yok.	Başlık var ama metinle tutarsız.	Başlık metnin içeriğini kısmen yansıtıyor.	Başlık etkileyici ve metnin içeriği ile uyumlu.



## Ek 8. Kitap Etkinliği Değerlendirme Örneği

**6. TEMA**  
**MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ**

**10. ETKİNLİK: Görsellere göre Nasrettin Hoca'nın fıkrasını yazınız.**



Bir gün... hocanın karona ihtiyacı olur. Hoca komsu ana-  
giden karan ister komsu verir bir hafta sonra  
hoca karan getirir komsu karona bakar ve derki  
hoca bu karan bişey değil der. Hoca sırt  
karan doğurdu der. komsu kışkırtıyor edar aracı  
saman geçen ve hoca tekni karan alır hoca ar  
halkları geçen komsu gelir hocanın yanına hocam  
bişey karan verdim karan derki sen karan  
aldı komsu karan nasıl olur hoca karanın  
güne inayesinde aklığına deden inan mıydın

173

## Ek 9. İzin Yazısı



T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.18800347  
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

09/10/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.  
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 09/10/2017 tarihli tutanağı.  
d) 26/09/2018 tarihli dilekçe.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bölümü doktora öğrencisi, aynı zamanda Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi Murat AKDAĞ'ın İlgi (d) talebi gereği ilimiz geneli gönüllülük ilkesine dayalı 4. Sınıflarda sınıf içi gözlem kapsamında "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yazma Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" isimli doktora tez çalışması için ilkokul dördüncü sınıflarda gözlem çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışmanın ilimiz geleninde 4. Sınıflarda sınıf içi gönüllülük esasına dayalı uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Abdullah TAŞTAN  
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
09/10/2018

Mehmet Suphi KÜSBECİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Tutanak  
2-Gözlem Formu  
3-Dilekçe

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur  
Tel: 0 (356) 214 10 17  
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 45e3-e91a-33d7-a17b-6f3d kodu ile teyit edilebilir.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*