



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN
FARKINDALIK VE GÖRÜŞLERİ

Nurullah ESENDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA STRATEJİLERİNE İLİŞKİN
FARKINDALIK VE GÖRÜŞLERİ

AWARENESS AND OPINIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS ON
WRITING STRATEGIES

Nurullah ESENDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Nurullah ESENDEMİR'in hazırladığı "T¼rkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Farkındalık ve Görüşleri" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Nermin YAZICI

İmza 

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Filiz METE

İmza 

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

İmza 

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **27.06 / 2019** tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Temel dil becerileri arasında en son edinilen zor bir öğrenme alanı olarak görülen yazmada karşılaşılan problemlerin çözümünde yazma stratejileri, çok kritik bir role sahiptir. Öğretmenlerin stratejik bir yazma eğitimi vermesi, öğrencilerine yazma stratejilerini kavratmasına bağlıdır. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine hâkimiyet durumlarını incelemek gerekliliği duyulmuştur. Araştırma, Van ilinin 2 merkez ilçesinde yer alan 5 farklı ortaokulda 6 ve 7. sınıf düzeylerinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle ve betimsel tarama deseniyle tasarlanmıştır. Araştırma verileri, gözlem ve görüşme teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin sınıflarında katılımsız gözlemler yürütülmüş, ardından söz konusu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde; Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesi, esnası ve sonrasındaki aşamalarda yazma stratejilerinden yeterince yararlanmadıkları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı yazma stratejilerinin uygulanmasının zor olduğu ve öğretmenlerin yazma stratejilerine dair farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yol açan faktörleri; lisans düzeyindeki bilgi ve uygulama eksikleri ile hizmet içi eğitimin yetersizliği şeklinde sıralamak mümkündür. Araştırmacı tarafından ulaşılan bu sonuçlar ışığında yazma stratejileri eğitiminin iyileştirilmesi yolunda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: yazma stratejileri, Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimi, öğretmen görüşleri, farkındalık

Abstract

The aim of this study is to reveal the awareness and opinions of Turkish teachers about writing strategies. Among the basic language skills, writing strategies play a critical role in solving the problems encountered in writing, which is the most recent and one of the difficult learning field. Teachers' strategic writing education depends on their students' understanding of writing strategies. In this respect, it was necessary to examine the Turkish teachers' mastery of writing strategies. The study was carried out with 10 Turkish teachers working at 6th and 7th grade levels in 5 different secondary schools in 2 central districts of Van province. This study was designed with qualitative research method and descriptive survey design. Data were collected through observation and interview techniques. Permanent observations were conducted in the classrooms of the teachers who were participants of the study, and then semi-structured interviews were conducted with these teachers. The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. As a result of the research; It was found that Turkish teachers did not make use of writing strategies sufficiently during the pre-, during and after writing stages, it was difficult to implement some writing strategies in the Turkish Lesson Curriculum and teachers' awareness about writing strategies was low. Factors causing this situation are lack of knowledge and practice at the undergraduate level and inadequate in-service training. In the light of these conclusions reached by the researcher, some suggestions were made to improve writing strategy training.

Keywords: writing strategies, Turkish language teachers, writing instruction, teachers' opinions, awareness

Teşekkür

Her eser, ciddi ve özverili bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Kaleme aldığım bu yüksek lisans çalışmamda sadece benim değil birçok insanın emeği bulunmaktadır. Yetişmemde ve bugünlere ulaşmamda emekleri bulunan tüm öğretmenlerime, hocalarıma, üstatlarıma ve kıymetli büyüklerime minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Başta, destek ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. M. Nuri KARDAŞ, tebessüm ettirirken düşündüren Doç. Dr. Raşit KOÇ, birikim ve ahlakından istifade ettiğim Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ, azmiyle beni etkileyen Dr. Öğrt. Ü. Hatice COŞKUN, özgüveniyle bana örnek olan Dr. Öğrt. Ü. Kenan BULUT ve hep pratik çözümlerle karşıma çıkan Dr. Öğrt. Ü. Enes Abdurrahman BİLGİN olmak üzere Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi akademi camiasının değerli üyelerine teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi bünyesindeki lisans eğitimim esnasında öğrencilerine gösterdikleri özen ve işlerine verdikleri dikkatle yetişmemizi sağlayan Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Doç. Dr. Yusuf DOĞAN, Doç. Dr. Kemalettin DENİZ, Doç. Dr. Başak UYSAL, Dr. Öğrt. Ü. Asiye DUMAN, Dr. Öğrt. Ü. Zeki GÜREL, Dr. Öğrt. Ü. M. Kayahan ÖZGÜL, Dr. Öğrt. Ü. Kâmil AKARSU, Dr. Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ ve diğer tüm hocalarıma, bana öğrettikleri için minnettarım.

Ayrıca, özgür düşünmemin yolunu açan Prof. Dr. Nermin YAZICI'ya, nüktedan ve hikmet dolu kişiliğiyle akıllara kazınan Doç. Dr. Mahir KALFA'ya, yüksek lisans dersleriyle ufkumu genişleten Doç. Dr. Özay KARADAĞ'a, çalışmamı her zaman destekleyip beni motive eden değerli danışmanım Doç. Dr. Filiz METE'ye şükranlarımı sunarım.

En önemli teşekkürü en sona sakladım. Hayat yolunda kendisiyle yoldaş olma bahtiyarlığına eriştiğim sevgili eşime, bana sunduğu şefkat, saadet ve sürür için nihayet derecede müteşekkirim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	4
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Dil.....	7
Ana Dili.....	8
Temel Dil Becerileri.....	10
Yazma Kavramı.....	10
Yazma Becerisi.....	12
Yazma Eğitimi.....	14
Yazma Eğitiminde İzlenen Yaklaşımlar.....	15
Strateji.....	19
Öğrenme Stratejileri.....	19
Yazma Stratejileri.....	22
Yazma Stratejileri ile İlgili Çalışmalar.....	25
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Stratejileri.....	28
Yazma Eğitiminde Mevcut Durum ve Yaşanan Sorunlar.....	30

Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenleri.....	38
Yazma Eğitiminde Türkçe Öğretmeninin Rolü	40
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırmanın Çalışma Grubu	43
Veri Toplama Süreci.....	45
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin Analizi	48
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	50
Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular.....	50
Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	69
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
Sonuç ve Tartışma	101
Öneriler	133
Kaynaklar	136
EK-A: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu.....	151
EK-B: Veli Onay Formu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EK-C: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu	154
EK-Ç: Gözlem Formu	155
EK-D: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	157
EK-E: MEB Uygulama İzin Yazısı.....	158
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	159
EK-G: Etik Beyanı	160
EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	161
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	162
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	163

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Bilgileri</i>	44
Tablo 2	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Dair Bilgiler</i>	44
Tablo 3	<i>Sınıflara ve Türkçe Öğretmenlerine Verilen Kodların Karşılaştırılması</i> ...	49
Tablo 4	<i>Yazma Öncesi Boyutuna Dair Bulgular</i>	50
Tablo 5	<i>Yazma Esnası Boyutuna Dair Bulgular</i>	58
Tablo 6	<i>Yazma Sonrası Boyutuna Dair Bulgular</i>	64
Tablo 7	<i>Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar</i>	69
Tablo 8	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Etkinlikleri Esnasında Yaşadıkları Zorlukları Aşarken İzledikleri Yollar</i>	75
Tablo 9	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinin Yazma Stratejilerine Etkisi</i> 78	
Tablo 10	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Hâkim Olup Olmadıklarına Dair Görüşleri</i>	80
Tablo 11	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Hâkim Olamama Nedenlerine Dair Görüşleri</i>	81
Tablo 12	<i>Türkçe Öğretmenlerinin En Fazla Kullandıkları Yazma Stratejileri ve Bu Durumun Nedenleri</i>	84
Tablo 13	<i>Türkçe Öğretmenlerinin En Az Kullandıkları veya Hiç Kullanmadıkları Yazma Stratejileri ve Bu Durumun Nedenleri</i>	88
Tablo 14	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminin İyileştirilmesi İçin Sundukları Öneriler</i>	93

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEB-EARGED: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

Vd.: Ve diğerleri



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırma ile ilgili açıklamalara, araştırmanın üzerine inşa edildiği kuramsal bilgilere, temel kavramlara, araştırmanın önemine, varsayım ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsan, doğduğu andan itibaren dış dünyayla etkileşim süreci içine girer. Bu etkileşim sürecinde birey, sosyal bir varlık olmanın gereği olarak kendini ifade etmeye çalışır. Dünya üzerinde diğer canlılarla birlikte hayatını devam ettiren, dolayısıyla sosyal bir varlık olma özelliği bulunan insan; duygu, düşünce ve hayallerini kendi türdeşleriyle paylaşma ihtiyacı duyar. Kendi fikir ve hislerini diğer insanlara aktarmak isterken diğer insanların sahip olduğu fikir ve hisleri de anlamak ister. İşte bu iki yönlü istek, iletişim araçlarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Dil, iletişim ihtiyacını karşılamada kullanılan araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin iletişim ihtiyacının karşılanmasında dilin vazgeçilmez bir rolü vardır. “Bir anda düşünülemez kadar çok yönlü” (Aksan, 2007, s. 11) bir dizge olan dil, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta” (Ergin, 1994, s. 3). Bu yönüyle dil, insanlar arasında iletişimi hızlı ve etkili bir şekilde sağlamak amacıyla kullanılan en temel araçtır.

Düşünce ile dil arasında çift yönlü ve yoğun bir ilişki vardır. Düşünceler dil ile ifade edilirken dil de düşünceleri şekillendirmektedir. Dolayısıyla dil becerilerinin gelişmiş olması, bireyin düşünme becerilerine de katkı sunmaktadır. Düşünmeye ve problem çözmeye katkı sunan dil becerilerinin stratejik bir süreç içerisinde ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir. Tompkins (1998) bütün dil becerilerinin stratejik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim kurumlarında verilen dil eğitiminin stratejik olması, öğrenciye ve öğretmene büyük faydalar sağlayacaktır. Bu bakımdan ana dili derslerinde stratejilerden yararlanılması, verimliliği artıran bir etmen olarak görülmektedir.

İnsanın iletişim yeteneğini belirleyen şey, onun dili kullanma becerisidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015; Tekin, 1980). Bireyler tarafından aileden ve

yakın çevreden öğrenilen ana dilin etkili bir biçimde kullanılması, belirli bir eğitim aşamasını gerektirmektedir. Bundan dolayı eğitimin temel hedeflerinden biri de kişinin yaşamında büyük bir öneme sahip olan temel dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu nedenle okullarımızda ana dili derslerine yer verilmektedir. Zorunlu eğitim sürecinden geçmiş her bireyin ana dilini etkili bir biçimde kullanması beklenmektedir.

Dil becerileri, dört temel alandan oluşmaktadır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Dinleme ve okuma becerileri, anlama üst alanına bağlı iken konuşma ve yazma, anlatma üst alanını meydana getirir. Bu ayrıma göre bireyin kendini anlatması için konuşma ve yazma yollarından birini tercih etmesi gerekmektedir. Konuşma ve yazma, insan düşüncesinin dışa yansımalarının iki formu olarak görülür (Ağca, 2001). Yani iletişim sürecinde dil, yazılı ve sözlü olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Daha önce öğrenilmesi ve günlük hayatta daha fazla kullanılması, sözlü anlatımın yazılı anlatıma göre hızlı gelişmesine katkı sağlarken yazılı anlatımın okul dönemine kadar kullanılmaması, yazılı anlatım becerilerinin özel bir ilgiyle ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, özel bir ilgiye muhtaç alan olarak göze çarpmaktadır.

Türkçe eğitiminde önemli bir yeri olan yazma; sınıflama, sıralama, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok bilişsel basamağı bünyesinde barındıran karmaşık bir zihinsel beceridir. Dolayısıyla bireyin yazmayı öğrenmesi, düşünmeyi öğrenmesini gerekli kılar. Yazma becerisinin önemi, alan yazında farklı araştırmacılar tarafından birçok kez ifade edilmiştir (Akbayır, 2010; Aktaş ve Gündüz, 2009; Bağcı, 2007; Barnett, 1989; Coşkun, 2007; Göçer, 2014; Harmer, 2004; Koç, 2017; Maltepe, 2006; Oral, 2008; Temizkan, 2010; Ungan, 2007; Zorbaz, 2010). Dile getirilen bir başka husus, farklı seviyelerdeki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde gözlenen eksiklik ve hatalardır (Alkan, 2007; Arıcı ve Ungan, 2008; Babacan 2003; Karagül, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Özbay, 1995; Özdemir, 2008; Sallabaş, 2007; Temizkan, 2003; Uçgun, 2014; Ülper, 2011a; Yılmaz, 2009).

Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda; ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri, yazma kaygısı taşıdıkları, yazma kazanımlarına istenen düzeyde ulaşamadıkları ve yazma etkinliklerini sıkıcı buldukları tespit edilmiştir (Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı ve Temizkan, 2006; Dağ,

2017; Demir, 2013a; Karagül, 2010; Sallabaş, 2007; Sis ve Bahşi, 2016; Şimşek, 2016; Temizkan, 2003; Uçgun, 2014; Zorbaz, 2010). Yazmanın doğasından kaynaklanan zorluklar kadar, sınıf ortamında etkili stratejilerin uygulanmaması, yazma derslerinin öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor bulunmasına sebep olmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmenlerine düşen görev, öğrencilerin yazma kaygılarını üzerlerinden atmalarına ve daha iyi yazılar yazmalarına yardımcı olacak stratejileri uygulamaktır. Yukarıda sıralanan sorunların çözümü için sunulan yazma stratejileri, anahtar bir rol üstlenebilir. Bu yüzden yazma stratejilerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşlerinin araştırılması ve bu stratejilerin öğrenme ortamlarına ne düzeyde yansıdığına incelenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Günümüz dünyasında toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergelerinden biri olan yazma becerisi, bireyin sosyalleşmesi ve sosyal hayatın bir parçası olması açısından önemli görülmektedir (Güneş, 2013; Harmer, 2004; İpşiroğlu, 2006). Yazma becerisinde görülen eksiklerin giderilmesi ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen seviyeye yükseltilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılması aşamasında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilere dair görüşleri ve farkındalıklarının tespiti, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlarda, yani Türkçe Öğretmenliği lisans bölümlerinde yazma becerisi ile ilgili Yazılı Anlatım ve Yazma Eğitimi gibi çeşitli derslere yer verilmekte, bu dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının yazma becerisine dair bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi hedeflenmektedir. 2018 yılında güncellenen lisans programlarında Yazılı Anlatım dersinin yerini Türk Dili I ve Türk Dili II dersleri almıştır. Lisans düzeyinde edinilen bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından sınıf ortamlarına taşınması ve öğrenilen stratejilerin uygulanması, öğrencilerin yazma etkinliklerinde başarı ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Türkçe öğretmenin yazma stratejilerini uygulaması, öğrencilerin yazıya karşı olan tutumuna etki edecek, sınıfta yaşanabilecek yazma sorunlarının çözümünde etkin bir rol oynayacaktır. Alan yazında Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında yazma stratejilerinden ne ölçüde yararlandıkları ve bu stratejilere ne oranda hâkim oldukları konusunda yeterli

düzeyde çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin yeterlik ve görüşleri, alana önemli bir katkı sunacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri, yazma kaygısı taşıdıkları, yazma etkinliklerini sıkıcı buldukları ve yazma kazanımlarına istenilen düzeyde ulaşamadıkları gibi hususlar, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli araştırmalar sonucunda ifade edilmiştir (Demir, 2013a; Deniz, 2003; Karakuş Tayşi, 2007; Sallabaş, 2007; Sis ve Bahşi, 2016; Tağa ve Ünlü, 2013; Zorbaz, 2010). Yukarıda belirtilen sorunların çözümü sürecine katkı sağlayacak bileşenlerden biri de yazma stratejileridir. Yazma stratejileri, yazma sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üreten yolları kapsamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde rehber rolü üstlenen öğretmenlerin yazma etkinliklerinde öğrencilerini bu stratejiler doğrultusunda yönlendirmesi, öğrencilerin yaratıcılık güçlerini harekete geçirerek yazma sürecinin verimini yükseltebilir. Bu aşamada Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüş ve farkındalıklarının belirlenmesidir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerinde süreci yönetme becerileri ve yazma stratejilerini hayata geçirmeleri, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum oluşturmalarına da yardımcı olabilir. Bu noktadan hareketle Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejileri hakkındaki farkındalıkları ve görüşleri ile bu stratejileri yazma etkinlikleri esnasında ne ölçüde uyguladıklarının tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazında mevcut bir boşluğu doldurmaya yönelik bu çalışma, yazma eğitiminde başarıyı artıracak unsurlara dikkat çekmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma Problemi

Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin farkındalık ve görüşleri ile bu stratejileri sınıf ortamında uygulama durumları nelerdir?

Alt problemler. Araştırmanın problemini çözmek için aşağıdaki alt problemlere başvurulmuştur:

1. Türkçe öğretmenleri, yazma öncesindeki temel aşamalara ne derece dikkat etmekte ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden ne düzeyde yararlanmaktadır?
2. Türkçe öğretmenleri, yazma esnasındaki temel aşamalara ne derece dikkat etmekte ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden ne düzeyde yararlanmaktadır?
3. Türkçe öğretmenleri, yazma sonrasındaki temel aşamalara ne derece dikkat etmekte ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden ne düzeyde yararlanmaktadır?
4. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları temel sorun ve zorluklar nelerdir?
5. Türkçe öğretmenleri, bu sorun ve zorlukları çözmeye hangi yolları izlemektedir?
6. Türkçe öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitiminin yazma stratejilerini kullanmalarına etkisi nedir? Lisans eğitimi, yazma stratejilerini kullanma becerilerine katkı sağlamakta mıdır?
7. Türkçe öğretmenleri yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduklarını düşünüyorlar mı?
8. Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine hâkim olmamalarının gerekçeleri nelerdir?
9. Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında en çok kullandıkları yazma stratejileri hangileridir? Neden?
10. Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında en az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları yazma stratejileri hangileridir? Neden?
11. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmacının gözlemci olarak katıldığı derslerin, sınıflarda eğitim dönemi boyunca gerçekleştirilen Türkçe derslerinin genelini yansıtan tipik dersler olduğu ve

Türkçe öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına içten cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu yüksek lisans tez çalışması; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilindeki 5 farklı ortaokulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yazma: “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemidir” (Sever, 2011, s. 24).

Yazma Becerisi: “Duyguların, düşüncelerin, olayların, isteklerin, hayallerin yazılı biçimde ifade edilmesidir” (Coşkun, 2007, s. 56).

Strateji: “Problem çözme yöntem ve davranışlarıdır” (Tompkins, 1998, s. 31).

Öğrenme Stratejisi: “Öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlayabilmek amacıyla yapmış oldukları uygulamaları ifade etmekte olup bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan stratejilerdir” (Arslan, 2015, s. 211).

Yazma Stratejisi: “Yazma stratejileri, bir metin oluşturmada, kişinin karşılaştığı herhangi bir sorunu çözmeye işe koştuğu bilişsel veya üstbilişsel işlem veya işlem dizileri olarak tanımlanabilir” (Topuzkanamış, 2014, s. 23).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan kavramlar detaylı bir şekilde açıklanacak ve konuya dair alan yazındaki çalışmalar sunulacaktır.

Dil

İnsanoğlunun sahip olduğu en etkili araçlardan biri olan dil, üzerinde çokça düşünülen bir alan olagelmıştır. Eker (2011, s. 3), dili tanımlarken “toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir” ifadelerine başvurur. Aksan’a (2007, s. 55) göre “dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”. Aksan (2007), bu tanımla dilin çok yönlü ve gelişmiş olması gibi özelliklerini ön plana çıkarır. Dilin bu özellikleri onu, insanın kendisini ve çevresini tanıyıp anlamlandırmasını sağlayan araçlardan biri kılar.

İnsanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak dil, kültürlerin aktarılmasını sağlar, iletişimi hızlandırır, insanların birlikte çalışarak teknik gelişmeler ve ilerlemeler kaydetmesine olanak sağlar. Bu bakımdan dilin toplumlar için hayati bir önemi bulunmaktadır. Bir toplum, üyeleri arasındaki bağları dil aracılığıyla kuvvetlendirir. Dilin bu özelliği, toplumları yığın olmaktan çıkarıp onları aynı amaç etrafında birleştirerek bir millete dönüştürür.

Bir millete ait özellikler, o milletin konuştuğu dil incelenerek daha iyi anlaşılabilir (Aksan, 2000; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015) çünkü “tarihî ve sosyolojik olarak bir milletin başından neler geçmişse bunun izlerini dilde bulmak mümkündür” (Yaman ve Köstekçi, 2003, s. 6). Toplumsal hayatta var olan tüm unsurlar, dilde karşılığını bulur. Bu yüzden, sıkı etkileşim hâlinde olan dil ve millet kavramlarını birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir.

Dilin bir diğer özelliği, nesiller ve çağlar arasında bağ kurmasıdır. Dil, bir millete ait maddî ve manevî tüm unsurları üzerinde bulundurur, taşır ve aktarır (Eker, 2011). Geçmiş günümüze, günümüzü de geleceğe taşıyan dil, bu yönüyle kültürün aktarıcısı olma işlevine sahiptir (Yaman ve Köstekçi, 2003). Milletlerin birlik ve

dirliklerini sağlamaları, benliklerini muhafaza ederek sürdürmeleri, varlıklarını devam ettirmeleri ve kültürel miraslarını yeni üyelerine aktarmaları ancak dillerini korumaları ve geliştirmeleri ile mümkündür.

Bir insan ürünü olan dil, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden olan düşünme becerisinin sonucudur. Yalçın ve Şengül'e (2007) göre dil, insanlara var olduklarını hatırlatır ve onları sosyalleştirir. Bu özelliklerin yanı sıra dil, düşünmeye kaynaklık etme işlevine de sahiptir. Vygotsky'e (1998) göre dil ile düşünce arasında çok önemli ve çift yönlü bir ilişki vardır. Birey, düşünce, duygu, hayal ve isteklerini dil vasıtasıyla ifade imkânı bulur. Yaman ve Köstekçi'nin (2003, s. 7) de belirttiği üzere "dışa vurulmayan düşünceler, denizin dibindeki inciler gibi değerlidirler; ancak, kullanılmadıkları için bir işe yaramazlar". Dil olmasaydı insanın sahip olduğu duygu, düşünce, hayal ve istekler, ortaya konamayacaktı.

Dilin bir diğer önemli işlevi, insanın bilgiyle etkileşimini sağlamaktır. İnsan, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kullanmak için dilden yararlanmaktadır. Güneş (2013), bilgi çağının yaşandığı dünyamızda dili, güce ulaşmanın en önemli anahtarlarından biri olarak görür. Çağımızın bireyleri, dil vasıtasıyla etraflarından akan bilgi nehirlerinden su içmektedirler. Bu bakımdan bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma açısından dil becerilerine hâkim olmak, çok büyük önem arz etmektedir.

Ana Dili

Her bebek, bir dil dünyasının içine doğmakta ve belirli bir süre içerisinde bu dili hızlıca edinmektedir. Yani "çocuk, yaşamının ilk günlerinden başlayarak içinde yaşadığı çevreden ana dilini edinmeye" başlamaktadır (Sever, 2013, s. 36). Çevreden edinilen ilk dil, ana dili olarak tanımlanmaktadır. Ailesinden ve yakın çevresinden ana dilini edinen çocuk, bu dili hayatı boyunca kullanmaktadır (Demirel, 1999). Bu yüzden ana dili, bireyin yaşamında önemli bir yer kaplamaktadır.

İnsanın, hayatında büyük bir öneme sahip olan dilini tam anlamıyla öğrenmesi eğitim ile mümkün olabilmektedir. Aile ve yakın çevresinden ana dilini öğrenen çocuk, okula gittiğinde edinmiş olduğu dili bilinçli bir şekilde öğrenmeye başlar. İlkokulla birlikte dil becerileri, düzenli bir şekilde geliştirilir. Bu aşamada çocuk; eksiklerini giderir, yanlışlarını düzeltir, dilin sahip olduğu sistematığı kavrar ve o dilin ustalıkla kullanıldığı eserlerle karşı karşıya kalarak edebî zevkini geliştirir.

Okullarda ders olarak okutulan bütün öğrenme alanlarının ayrı bir yeri ve önemi vardır, lâkin tüm derslerin ana dilde verilmesi, okul içinde ve dışında iletişimin ana dilinde sağlanması ve dil ile düşünme arasında kuvvetli bir bağlantının olması, Türkçe derslerini diğer dersler arasında çok müstesna bir konuma taşımaktadır. Okuldaki tüm derslerde ve hayatın her alanında sıkça kullanılan dil becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artıracaktır.

Dilde görülen yanlış kullanımların düzeltilmesi, hata ve eksiklerin giderilmesi, dil becerilerinin bütünleşik olarak geliştirilmesi ve kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, ana dili eğitimi ile mümkün olmaktadır. Birey, eğitim hayatına başlayana kadar gelişigüzel bir şekilde gerçekleşen dil öğrenme süreci, ana dili eğitimi ile birlikte planlı bir hâl alır. Bu sayede birey, yazı dilinin temelini oluşturan ölçünlü dili iyice öğrenir; okul ve ileriki hayatı için gereken becerileri edinir (Yıldız vd. 2010).

Göğüş'e (1978) göre ana dili eğitimi, bireye anlama ve anlatma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Temizkan (2003, s. 3), ana dili eğitiminin en önemli amacının, "yazılanları ve konuşulanları doğru anlama ile düşüncelerini sözle ve yazıyla amaca uygun bir şekilde anlatma becerileri kazandırmak" olduğunu vurgular. Yıldız vd. (2010), ana dili dersinin temel görevinin, her öğrencinin farklı seviyelerde sahip olduğu dil becerilerini geliştirmek olduğunu kaydeder.

Ana dili eğitimi ile birlikte birey, kendisini ve çevresini daha iyi anlayacak ve sahip olduğu duygu ve düşünceleri daha etkili bir şekilde anlatacaktır. Bu yolla bireyin iletişim becerilerini kuvvetlenecektir. Bu gerçekten hareketle, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe derslerinin birey için hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Ana dili eğitimiyle insan beyninin işleyişi bir düzene kavuşur (Karaağaç, 2005). Gelişmiş olarak tabir edilen tüm ülkelerin ana dili eğitimine hassasiyetle eğilmiş olmaları bir tesadüf değildir. Bu öneminden dolayı ana dili eğitimi, dünyanın bütün ülkelerinde zorunlu ders olarak eğitimin her kademesinde yer almaktadır (Özbay, 2006; Yaman ve Dağtaş, 2015; Yıldız vd., 2013). Özbay (1999), muasır medeniyetler seviyesine yükselmenin ancak nitelikli bir ana dili eğitimiyle mümkün olacağını vurgular. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere öncü olmak isteyen, aynı zamanda kültürel kimliklerini gelecek kuşaklar aktarmayı hedefleyen milletlerin ana

dili eğitimine büyük önem vermeleri gerekmektedir. Aksi takdirde yazılı ve sözlü becerileri yeterince gelişmemiş bireylerin oluşturduğu toplumlar, günümüzün dünyasında diğer ülkelerle rekabet etmekten uzak kalacaklardır.

Temel Dil Becerileri

Dil ile düşünme arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması ile dil öğretiminde bilgi aktarımından çok beceri öğretimi kavramı yaygınlık kazanmıştır (Çevik, 2016). Beceriye “bireyin bir işi yapma gücü” olarak tanımlayan Güneş (2007, s. 57), becerinin uygulamaya yönelik olma, sürekli gelişme, bütünlük gösterme, kullanımı için farkındalık gerektirme ve aktarılabilme özelliklerine dikkat çekmektedir. Dile dair bilgilerin uygulamaya dökülmesi ile açığa çıkan dil becerileri, bireyin kendini ifade etme ve çevresini anlamlandırmasına yarar.

Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmaktadır. Bu sıralama bize aynı zamanda becerileri edinme sırasını da vermektedir. Belli bir süre, etrafındaki dil girdilerini sadece dinleyen çocuk, bu sürenin sonunda dili sözlü olarak kullanmaya başlar. Bu süreçte heceleme, tek kelime, telgraf, cümle gibi aşamalar bulunur. Ardından yazılı metinleri okumayı öğrenir. En sonunda sahip olduğu duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeye başlar. Bu dört temel dil becerisi, bir bütünlük ve etkileşim içerisinde geliştirilir.

Öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla temel dil becerileri üzerinden onlara ana dili eğitimi verilir. Her bir temel dil becerisi, dilin ayrı bir öğrenme alanını ifade eder. Okuma; bir metni anlamlandırma sürecidir (Ünalın, 2006). Dinleme, kulağımıza gelen ses titreşimlerinin beyinde anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2006). Konuşma, bireyin başka insanların karşısında hazırlıklı veya hazırlıksız olarak duygu, düşünce ve hayallerini ifade etmesidir (Yalçın, 2002). Yazma, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesidir (Coşkun, 2007).

Yazma Kavramı

Akbayır (2010, s. 2), yazmayı “dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma işlemi” olarak tanımlar. Sever (2011), yazmanın duyup düşündüklerimizi, görüp hissettiklerimizi yazı aracılığıyla aktarma eylemi olduğunu belirtir. İnsanoğlu, zihninde beliren sözcükleri kâğıda yazı ile dökmektedir (Karaalioğlu, 1979). Her eylem, belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilir.

Yazının amacı ise, insanın duyup düşündüklerini etrafındaki insanlara iletmektir. Özbay'a (2002, s. 173) göre "insanlar; duygu, düşünce, hayal ve tasarılarını başkalarına aktarmak için birtakım semboller kullanarak yazıya başvururlar".

Yazının icadı, hayatın birçok alanında kullanılmakta ve insanların yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Hatta Göçer'e (2014, s. 2) göre bu icat, "insan aklının en önemli buluşlarından birisidir". Her icat gibi yazmanın da bir ihtiyaç sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Bireysel, toplumsal ve mesleki alanda yazıyı kullanma ihtiyacı, insanı yazmaya sevk etmektedir (Korkmaz, 1988). Gülsoy (2009), yazmanın insanın tüm yaşamına yayılan bir etkinlik olduğunu belirtir. Ayrıca yazma, "kişisel anlatma ihtiyacının giderilmesi açısından verimli bir yol" olarak görülür (Karadağ ve Maden, 2013, s. 267). Bu bakımdan yazma, insanın iletişimini etkileyen en önemli araçlardan biri olarak değerlendirilir.

Birey, bir yazıyı kaleme alırken duygu ve düşüncelerini düzenler, neyi nasıl ifade edeceğine karar verir. Böylelikle kendi his ve fikirlerini daha yakından tanıma ve anlama olanağına kavuşur. Oral'a (2008) göre yazı, duygularımızın ne olduğunu tanımamız için ihtiyacımız olan ayna görevi görmektedir. Yazı, sadece kendimizi tanımanın değil aynı zamanda kendimizi tanıtmanın da özel bir yolu olarak göze çarpmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Tüm bunların ötesinde, diğer insanların dünyalarını tanıma-anlama-keşfetme yönü de bulunan yazma, bu yönüyle bireylerin empatik gelişimlerine katkı sunmaktadır.

Güneş (2013, s. 157), yazmanın "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi" olduğunu ifade eder. Chen ve Zhou'ya (2010) göre açık uçlu bir tasarım süreci olan yazma, yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminden beslenir. Özdemir (1999), insanın düşüncesini zenginleştirmede yazının önemli bir rolü bulunduğuna dikkat çeker. Yazılı anlatım; insanın duygu, düşünce ve deneyimlerini yazı ile buluşturmasıdır. Bu bakımdan ele alındığında yazmayı öğretmenin aynı zamanda düşünmeyi öğretmek anlamına geldiği söylenebilir.

Aktaş ve Gündüz (2009), bireyin dil becerilerini en etkili biçimde yazılı anlatım yoluyla ortaya koyduğunu belirtir. Özdemir (1981, s. 10) yazının düşüncüyü kalıcı kılma işlevine dikkat çeker ve yazıyı "insanlığın belleği" olarak niteler. Bağcı'nın

(2007) da belirttiği üzere, konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası olan yazma işlemi, insanın hem gündelik yaşamında hem de mesleki hayatındaki bilgilerin başkalarına aktarılması noktasında büyük bir boşluğu doldurmaktadır. İçinde yaşadığımız ve birçok teknolojik gelişmeye tanıklık ettiğimiz 21. yüzyılda dahi yazı, sahip olduğu bireysel ve toplumsal önemden herhangi bir şey kaybetmemiştir (Akyol, 2010).

Yazının, bireyin hayatında olduğu kadar toplumların hayatında da çok önemli bir yeri vardır. Karatay (2011b), yazının icadının insanlık tarihine diğer tüm icatlardan çok daha büyük katkılar sunduğunu belirtir. Yazıyı bu denli önemli hâle getiren husus, yazının somut ve kalıcı olmasıdır. Sözlü anlatıma kıyasla daha somut olan yazı, toplumsal birikimi kalıcı hâle getirir ve gelecek kuşaklara aktarır. Düşünce ve sanat eserlerinin doğuşunda olduğu gibi yaygınlaşmasında da en temel araç, yazıdır (Özdemir, 1981). Bilimsel ve sanatsal eserler, yazı aracılığıyla varlıklarını korumaktadırlar. Kaplan'ın (2009, s. 127) da belirttiği üzere "yazının icadı, insanlık tarihinde yeni bir çağ açmıştır". Karaalioğlu'na (1979) göre yazı olmasaydı insanlık kendini bu kadar tanıyamayacak ve uygarlıklar yerinde sayacaktı. Tüm bu özellikler, yazının toplumsal hayattaki önemini göstermektedir.

Yazma eylemi, sadece bir anlatım tarzı olmanın ötesinde; "kendini keşfetmek ve öğrenmek için uygun bir araç" (Temizkan, 2010, s. 627), "bireyin kendi duygularıyla kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntem" (Özbay ve Dedeoğlu Orhun, 2014, s. 51), "üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme" (Güneş, 2007, s. 161), "bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliği" (Göçer, 2010b, s. 179) olarak görülmektedir. Bu denli değer ve önem atfedilen yazma becerisinin geliştirilmesinin ana dili derslerinin kazandırmak istediği önemli becerilerden biri olarak ele alınması bu önemin en doğal sonucu olarak görülebilir.

Yazma Becerisi

Dili bir iletişim aracı olarak önce konuşma eyleminde kullanan insanoğlu, yazıya çok daha sonraki devirlerde geçmiştir (Ağca, 2001). Tıpkı insanlık tarihinde yazının konuşmaya göre daha sonra ortaya çıkması gibi, insanın hayatında da yazma, konuşmaya nispetle hayatın daha geç dönemlerinde ortaya çıkar.

Dolayısıyla yazı, daha geç edinilen ve daha yavaş gelişen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2010; Maltepe, 2006).

Küçük yaşlardan itibaren aile ve yakın çevresiyle genellikle sözlü anlatım yoluyla iletişim kuran çocuk, okul dönemiyle birlikte sözlü ve yazılı anlatım olanaklarını bir arada kullanmaya başlar. Ailede iç içe olduğu sözlü ürünlerin yanında okulda yazılı ürünlerle de karşılaşır. Onun için yeni bir dil becerisi olan yazmanın kapıları açılmıştır. Yazılı ürünleri anlamakla kalmayıp yazılı ürünler üretme aşamasına geçer. Çocuk, kendini ifade etmek için daha önceleri kullanmadığı bir yolu denemektedir. Bu yol, çocuğa hayatın olağan akışı içinde bugüne kadar kullandığı sözlü iletişimden farklı ve zor gelmektedir. Bu nedenle yazma eyleminin çocuk için farklı ve biraz korkutucu gelmesi, olağan karşılanmalıdır.

Dil becerileri bir bütün olsa da her birinin kendine has özellikleri vardır. Bu özellikler, genelde bir dil becerisini diğer alanlara kıyaslamak yoluyla netlik kazanır. Yazma becerisi de diğer alanlara göre farklılıklar sergiler. Bu farklılıkları daha net görebilmek için yazma eylemine daha yakından bakmak gerekir.

Yazmanın dil becerileri içinde özel bir yeri vardır. En son edinilen beceri olması (Coşkun, 2007; Yıldız vd., 2013), üretime yönelik olması (Güneş, 2013), üzerinde değişiklik ve düzenleme yapılabilmesi, uzun bir zaman dilimi içinde gerçekleşmesi, zannedilenden daha karmaşık bilişsel işlemleri içermesi (Ülper, 2008), geliştirilmesinin uzun bir süreç gerektirmesi gibi özellikler, yazmayı diğer dil becerilerinden farklı kılmaktadır.

Yazmayı diğer dil becerilerinden ayıran özelliklerden biri; duygu, düşünce ve isteklerin aktarılması esnasında hazırlık ve planlamaya ayrılan sürenin fazla olmasıdır. Yazı yazma işlemi, basit bir iş değil karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı olarak görülür. “Bir hamlede başlayıp biten bir eylem” olmayan yazma, hazırlık, plan, taslak, düzeltme, gözden geçirme gibi aşamalara sahip olan ve uzun bir sürecin sonunda gelişen bir beceridir (Coşkun ve Tamer, 2015). Bu yüzden yazma becerisinin gelişmesi için düzenli ve planlı bir eğitim sürecine gereksinim duyulmaktadır.

Yazma, gelişigüzel gerçekleşen bir eylem olmaktan uzaktır. Yazma, zihindeki düşüncelerin anlamlı metin yapılarına dönüştürülmesidir (Pilav ve Ünalın,

2012). Yazma eyleminin bireyde sağlıklı ve düzenli düşünme alışkanlığını güçlendirmesi, zihinsel gelişimi destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Zihinsel gelişimi desteklenen öğrencinin diğer alanlardaki başarısı da doğal olarak artacaktır.

Yazma, kısa bir süre içinde geliştirilemeyecek kadar karmaşık bilişsel işlemleri bünyesinde barındırmaktadır. Coşkun'un (2014, s. 12) da belirttiği gibi "bir anda kazanılamayan güzel ve etkili yazma becerisi, bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir". Bu beceri, sadece dil becerilerini değil aynı zamanda birçok zihinsel becerinin gelişmesini destekleyen bir üst beceri olarak görülebilir (Güneş, 2013). Beydemir (2010), yazma becerisinin gelişmesi için etraflıca düşünme, duygu ve düşünceleri çarpıcı bir şekilde ifade etme gibi özelliklerin geliştirilmesi gerektiğini söyler. Bu bakımdan yazma eğitimi sürecinde öğrenciler sadece yazı yazmayı değil, yazı yazmak için gereken becerileri de öğrenmektedirler (Coşkun, 2007).

Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi, dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak verilen eğitimin adıdır. İlkokulda temel düzeyde yazma eğitimi verilirken ortaokulda ve ilerleyen kademelerde yazma becerisi daha üst düzeylere taşınmak istenir. Bu aşamada amaç, öğrencinin kendini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamaktır.

Yazma eğitiminin amacı; bireyi duygu, düşünce ve hayallerini anlaşılır, etkili ve güzel bir şekilde karşı tarafa aktaracak seviyeye ulaştırmaktır. Yalçın'a (2006) göre ilköğretim düzeyindeki yazma eğitimi, kişinin tüm hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı yazma eylemlerini yerine getirmesini sağlamalıdır. Ayrıca öğrencide yazmaya karşı olumlu bir tutum gelişmesinin sağlanması ve yazmaya olan isteğin artırılması da verimli bir yazma eğitiminden beklenenler arasındadır.

Coşkun (2005), yazma eğitiminin en temel amacının öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel bir biçimde ifade etme becerisi kazandırmak olduğunu belirtir. Bulut (2012), yazma öğretiminin can damarının, öğrencilerin yazma ve yaratma güçlerini harekete geçirmek olduğunu vurgular. Gündüz ve Şimşek (2016, s. 19-20), dört temel dil etkinliğinin en temel halkası olarak gördükleri yazma derslerinin "öğrencilere Türkçenin kurallarına uygun yazma becerisi kazandırmanın

yanında onları sanat metinleriyle buluşturarak estetik zevklerini geliştirmeyi” amaçladığını belirtir.

Öğrencilere etkili ve güzel yazma becerisi kazandırmak, yazma eğitiminin temel hedefi olsa da süreç sonunda geliştirilmek istenen başka zihinsel beceriler de bulunmaktadır. Bunlar, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerinden yararlanma olarak sıralanabilir (Yıldız vd., 2013). Bu bakımdan yazma eğitimi sürecinden geçmiş öğrencilerin birçok yönden zihinsel gelişimlerini gerçekleştirmiş olmaları beklenmektedir.

Yazma ile barışık bireyler, kendilerini ifade noktasında sorun yaşamayacak, çevresiyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kuracaktır. Ayrıca yazmanın düşünmeyi geliştirme özelliği sayesinde hayatın her alanında başarıya ulaşmak kolaylaşacaktır. Kendini rahatça ve etkili bir şekilde yazılı yolla ifade eden bireyler, sosyal zemindeki sorunları daha hızlı tespit edecek ve kalıcı çözüm yolları sunacaktır.

Yazma Eğitiminde İzlenen Yaklaşımlar

Dil eğitiminde ürünü ve süreci merkeze alan iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların yazma eğitiminde de geçerli olduğu söylenebilir.

Ürün temelli yazma yaklaşımı. Ürün temelli yaklaşımda önemli olan, ortaya bir ürünün veya davranışın çıkmasıdır. Bu yaklaşım, davranışçı psikolojinin eğitime yansımalarından biridir. Oluşan ürün veya davranışın hangi aşamalardan geçtiği, çok önemli değildir. Sadece ortaya çıkan ürünle ilgilenilir.

Ürün temelli yaklaşıma göre verilen bir yazma eğitiminde yazıların kaleme alınması ve değerlendirilmesi aşamaları, mekanik bir şekilde yürütülür. Öğretmenlerin sınıf tahtasına bir özlü söz yazıp yazma etkinliği yapması, bu yaklaşıma uygun bir öğretim sağlar. Yazmanın bir anda gerçekleştiği ve bittiği kabul edilir. Ayrıca her öğrencinin aynı şekilde yazabileceği düşünülür (Ülper, 2008).

Yazma uygulamalarının doğrusal olarak ilerlemesi sebebiyle öğrenciler, yazılarına dair düşük düzeyde bir farkındalığa sahip olur. Önceden belirlenmiş kurallar ve biçimsel özellikler, çok önemli görülür. Öğrencilerin oluşturduğu metinler, dil bilimsel ve biçimsel özelliklerine göre değerlendirilir. Öğretmenler, öğrencilerin hangi aşamada zorluk yaşadıklarını kestirmekte güçlük yaşarlar (Erdoğan, 2012). Beyin üzerine yapılan çalışmaların artması ile yazmanın mekanik bir süreç olmadığı

ve birçok bilişsel işlem gerektirdiği fark edilince bu yaklaşımın yetersiz olduğu ortaya çıkarılmış, bunun üzerine farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Süreç temelli yaklaşım. Süreci temel alan yaklaşım, yapılandırmacı eğitim felsefesinin bir uzantısı olarak görülebilir. Üründen ziyade ürünün oluşma süreci önemsendir. Bu doğrultuda bireysel farklılıklar göz önüne alınır ve bilişsel işlemlere dikkat çekilir. Bireyin hedef davranışa giderken veya ürün oluştururken izlediği adımların farkına varması sağlanmaya çalışılır. Bu sayede öğrenen kişide bir farkındalık oluşturulur. Süreci temel alan yaklaşım, yazıya, üründen çok bir süreç olarak yaklaşır; yazmanın bir süreç olduğunu kabul eder.

Süreç temelli yaklaşımda öğrenci aktif bir rol alır, öğrenme sürecine dair farkındalıklarını yüksek tutar. Önemli olan, öğrencinin süreç boyunca bilgiyi yapılandırması, yaratıcılık potansiyelini keşfetmesi, yazma becerilerini geliştirmesi ve yazmaya dair farkındalığını yükseltmesidir. Öğretmenin rolü ise öğrencilerine örnek olmak ve rehberlik sunmaktır (Erdoğan, 2012; Karatay, 2011a). Öğretmen, öğrencilerin yazma sürecinin her aşamasında bilinçli ve başarılı olmaları için elinden gelen çabayı gösterir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim üst düzeyde gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde yazma sürecinin yazmaya hazırlık, taslak yazımı, gözden geçirme, düzenleme, paylaşma gibi basamakları bulunmaktadır. Daha etkili yazılar için belirtilen basamakların her birine ayrı ayrı özen gösterilmektedir. Çünkü Karatay'ın (2011b, s. 1032) da belirttiği gibi yazma eyleminin başarılı olması ve nitelikli metinlerin ortaya çıkması, "yazının belli aşamalardan geçerek adım adım oluşturulmasına bağlıdır". Bu aşamalar göz önünde bulundurularak bilişsel süreç modeli, Flower ve Hayes modeli (1981), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, 5+1, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme gibi yazma modelleri geliştirilmiştir. Süreç temelli yazma modelleri, öğrencilerin planlama becerilerini artırmayı ve yazma eylemi öncesi, sırası ve sonrasında farkındalıklarını geliştirmeyi hedeflemektedir.

Yazma eğitiminde süreç temelli yaklaşımın öncelenmesi, yazmanın doğasına daha uygun olduğu için öğrenci başarısını artıran sonuçlar vermektedir (Karatay, 2011b). Çünkü bu süreç, öğrencinin yazma aşamalarını öğrenmesine ve yanlışlarını anında fark edip düzeltmesine yardımcı olabilir. Ayrıca karmaşık bilişsel işlemler bütünü olan yazma süreci, süreç temelli yazma modelleri aracılığıyla basamaklara

ayrılarak kolay hâle getirilir. Dolayısıyla yazmaya hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzenleme, düzeltme gibi adımlarla metinlerin niteliği artırılır.

Özkara (2007), ön test-son test deney ve kontrol gruplu yürüttüğü çalışmasını toplam yetmiş üç 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Deney grubuna süreç temelli yaklaşım esas alınarak hazırlanan 6+1 modeliyle eğitim verilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma sonunda 6+1 modeliyle eğitim alan deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerinin puan ortalamaları, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Buradan hareketle süreç temelli modellerin yazma başarısına katkısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Selanikli (2015), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisini araştırmıştır. İstanbul ilindeki bir ortaokuldan altmış 7. sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Belirlenen öğrenciler, deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. 16 hafta boyunca 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin uygulandığı öğrencilerin yazılı anlatımlarında diğer grup öğrencilerine oranla anlamlı bir artışın görüldüğü kaydedilmiştir.

Geleneksel yazma etkinlikleri yerine bilişsel süreç modelini dikkate alarak yazma etkinlikleri hazırlayan Ülper (2008), deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Ankara ilindeki bir ilköğretim okulunda 8. sınıfta eğitim gören toplam 56 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine bilişsel süreç modelinin dikkate alındığı bir eğitim modülü, 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel eğitim uygulamaları takip edilmiştir. Sözcük, tümce ve metin düzeylerinde bilişsel üretimlerde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu şekilde bilişsel süreç modelinin öğrencilerin yazma becerilerini çok daha geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu model ile eğitilen öğrencilerin üst düzey bilişsel üretim işlemlerini daha fazla yapabildikleri görülmüştür.

Karatay (2011b), süreç temelli yaklaşıma uygun olarak hazırlanan 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelini iki farklı üniversitenin Türkçe Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencileri ile çalışmış, deney grubunda 12 hafta boyunca 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli yazma etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma

sonucunda bu modelin, öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Geleneksel öğretim anlayışı ile ders işlenen kontrol grubunda ise böyle bir gelişme kaydedilmemiştir. Buradan hareketle süreç temelli hazırlanan 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma eğitiminde yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencilerinden 34'ünün dâhil olduğu araştırmada Dilidüzgün (2013), öğrencilere ilgi duydukları bir alanda yazı yazdırmıştır. 12 haftalık süreç odaklı yazma eğitiminin ardından öğrencilerden bir metin daha yazmaları istenmiştir. İlk ve son metinlerin karşılaştırılmasına göre öğrencilerin yazılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ve iyileşme görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, yazmanın öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu fark etmişlerdir.

Süreç temelli yazma modellerinden 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi inceleyen Kaldırım (2014), çalışmasını Kütahya ilinde öğrenim gören 53 öğrenci ile yürütmüştür. Deneysel desenle tasarlanan araştırmanın deney grubundaki dersler, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli doğrultusunda oluşturulmuş etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programının sunduğu etkinlikler takip edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede 6+1 analitik Yazma ve Değerlendirme modeli ile ders işlenen deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yılmaz ve Aklar (2015), Hatay ilindeki bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 95 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı, 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere 2 grup öğrenci belirlenmiştir. Deney grubuna 6 hafta süresince süreç temelli bir yazma eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin yazıları, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Buradan 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçlarından hareketle süreç temelli yaklaşımın yazma eğitimi açısından ürün temelli yaklaşıma göre daha etkili olduğu yargısına varılabilir (Kaldırım, 2014; Karatay, 2011b; Özkara, 2007; Selanikli, 2015; Ülper, 2008; Yılmaz ve Aklar, 2015). Kapar Kuvanç'ın (2008, s. 64) da ifade ettiği gibi “süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durularak stratejiler geliştirilir”. Bu bakımdan sürecin esas alınıp önemsendiği bir yazma eğitiminde yazma stratejileri, sorunları çözme süreci kolaylaştırma bakımından büyük önem taşımaktadır.

Strateji

Türkçe Sözlük'te (TDK, 1988, s. 2032) strateji, “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” şeklinde tanımlanmıştır. Savaş sanatının yönetimini yürütmek anlamındaki strateji kavramı, genellikle bir mücadele karşısında geliştirilen taktikler bütünü ifade etmek için kullanılmıştır (Oxford, 1990). Bir iş veya işlem sırasında ortaya çıkabilecek sorunları çözmek ve başarıyı artırmak amacıyla stratejiye başvurulur. Diğer bir ifadeyle stratejiler, problem çözme yöntem ve davranışlarıdır (Tompkins, 1998).

Stratejiler, karmaşık düşünme süreçlerini içeren problem çözme mekanizmalarıdır (Tompkins, 1998). Günlük hayatta insan, karşılaşılabileceği farklı durumlar için stratejilerden yararlanabilir. Örneğin karlı havalarda araba sürmek, dalgalı denizde yüzmek veya topluluk önünde etkili bir konuşma yapmak veya yabancı bir dil öğrenmek için belli stratejilerin uygulanması gerekmektedir.

Stratejilerle ilgili en önemli nokta, problem çözmeye yönelik olmalarıdır. Bir konuyla ilgili stratejilere hâkim olan kişi, sürecin hangi basamağında ne gibi sorunlarla karşılaşılabileceğini bilir. Bu sorunlar karşısında paniğe kapılmaz, yılgınlığa düşmez. Herhangi bir kaygı sorunu yaşamadığı için görevi hızlı ve rahat bir şekilde yerine getirir.

Öğrenme Stratejileri

Askerî bir terim olarak ortaya çıkan strateji, zamanla anlam genişlemesine giderek farklı alanlarda da kullanılır hâle gelmiştir (Yükselen, 2018). Eski dönemlerde savaşlarla ilgili kullanılan strateji, günümüzde öğrenme kavramı ile de ilişkilendirilmiştir. Davranışçı yaklaşımın, yerini yapılandırmacı yaklaşıma

bırakmasıyla birlikte, öğrenen bireyin öğrenme sürecinde aktif olması esas alınmıştır. Eğitimdeki bu yaklaşım değişikliği, öğrenme stratejilerinin de önemli hâle gelmesini sağlamıştır (Belet ve Yaşar, 2007). Eğitim-öğretim etkinliklerinde strateji kullanmanın önemini fark edilmesiyle birlikte bütün öğrenme alanlarındaki verimin artırılması adına öğrenme stratejileri kavramı ele alınmış ve strateji temelli çalışmalar yapılmıştır.

Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme esnasında yaşayabileceği zorlukları çözmeye ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaya yarayan araçlardır. Diğer bir ifadeyle, kişinin dışarıdan bir yardım almadan kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikler, öğrenme stratejileri olarak tanımlanır (Belet ve Yaşar, 2007; Güven ve Tunçer, 2007). Öğrenme stratejileri, öğrenme için belirlenen hedeflere ulaşmada öğrenene kısa yollar sağlayarak süreci kolaylaştırır. Arslan (2015), öğrenme stratejileri aracılığıyla öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu ve öğrenmeyi öğrendiğini kaydeder.

Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenmeyi öğrenmesini sağlaması açısından çok önemli görülmektedir (Yazar, 2015). Stratejiler aracılığıyla öğrenen, kendi öğrenme etkinliğinin sorumluluğunu üzerine alır, öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılır, öğrenmeye dair farkındalığını artırır ve sürecin öz değerlendirmesini yapar. Böylece daha aktif bir öğrenme süreci meydana gelir. Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin; iletişime yardımcı olduğunu, bireysel öğrenmeyi hızlandırdığını, öğretmenin görevlerini artırdığını, sorunlara çözüm getirici özellikte olduğunu, öğrenilebilir ve öğretilebilir kavramlar olduğunu belirtir.

Öğrenme ortamlarında kullanılan stratejiler, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır. Her ne kadar öğrenme stratejilerini kullananlar öğrenciler olsa da stratejilerin daha etkili kullanımı konusunda öğrencilere yardımcı olanlar, öğretmenlerdir (Oxford, 1990). Yapılandırmacı yaklaşımla kurgulanan eğitim ortamlarında öğretmen, rolü gereği, öğrenme stratejilerini öğrenenlere kazandırmalıdır. Dolayısıyla öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından iyice benimsenip içselleştirilene dek öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Öğrenme stratejilerinin okuma ve yazma becerilerine ve Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini ölçmek amacıyla Belet ve Yaşar (2007) tarafından

Eskişehir’de bir ilköğretim okulunda 5. sınıfta okuyan 43 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplu ön test-son test olarak tasarlanan çalışmada deney grubu öğrencilerine 5 hafta boyunca not alma, özetleme ve kavram haritası oluşturma stratejileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ve öğretmen merkezli bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda not alma, özetleme ve kavram haritası oluşturma stratejilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Bekleyen (2005), öğretmen adaylarının hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmak için bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Dicle Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde 1. sınıfta okuyan toplam 73 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında ise Oxford (1990) tarafından hazırlanan Dil Öğrenme Stratejileri kullanılmıştır. Araştırma verileri, öğretmen adaylarının bilişüstü, telafi ve sosyal stratejileri yüksek bir oranda; duygusal, bilişsel ve hafıza stratejilerini ise orta düzeyde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca lisans programlarındaki Konuşma, Yazma ve Dilbilgisi gibi derslerden başarılı olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Kayseri ilinin 3 ayrı ilçesinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 256 öğrencinin Türkçe derslerinde yararlandıkları dinleme stratejilerini araştıran Fidan (2012), öğrencilerin en çok not alma, dinledikleri ile ilgili tahminde bulunma, kendi cümleleriyle yeniden yazma, tekrar etme gibi stratejileri kullandıklarını saptanmıştır. Ayrıca tartışma yapılan derslerde veya öğretmenin sınavda çıkacağını belirttiği kısımlarda öğrencilerin stratejik dinlemeye yöneldikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda dinleme stratejilerini daha sık ve etkin biçimde kullanan öğrencilerin dinleme başarılarının yüksek olduğu ve dinlemeye karşı olumlu tutum takındıkları yargısına ulaşılmıştır.

Tunçer ve Güven (2007), Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri kullanımının etkilerini ölçmek amacıyla Çanakkale’deki bir ilköğretim okulunda 5. sınıf seviyesindeki 40 öğrenciyle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubu öğrencilerine bir ay boyunca haftada 3 saat strateji eğitimi verilmiştir. Denel işlemin ardından yapılan ölçümlere göre strateji kullanımının akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derste öğrendiklerini hatırlama tutmalarına katkı sağladığı görülmüştür.

Yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü gibi öğrenme stratejileri, öğrenene kalıcı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Bu sayede bireylerin ders başarılarının artırılmasında ve derse karşı tutumlarının iyileştirilmesinde öğrenme stratejileri yararlı araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma Stratejileri

Yazma stratejileri, bir metnin yazımı sırasında daha iyi yazmanın önünde engel teşkil eden problemleri ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan bilişsel işlemler olarak tanımlanmaktadır (Topuzkanamış, 2014). Flower ve Hayes (1980), yazma stratejilerinin problemlerle başa çıkabilmek için alınan kararlar olduğunun altını çizer. Topuzkanamış (2015, s. 98) tarafından “insan beyninin başardığı çok karmaşık bir işlemler bütünü” olarak nitelenen yazma eyleminde karşılaşılabilecek engellerin aşılmasında yazma stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ülper'e (2011b) göre yazma stratejileri, daha kaliteli metinler yazmada etkili bir anahtar konumundadır. Graham (2008), yazma eğitiminde strateji öğretiminin öğrencilerin yazma performansını artırıcı bir etki yarattığını belirtir.

Yazma süreci boyunca bireyin karşısına birçok problem çıkabilir. Yazma eylemi, tıpkı diğer yaratıcı süreçler gibi birçok zorluğu bünyesinde barındırmaktadır. Yazıya başlangıç yapma, ne yazacağına karar verme, fikirleri toplama, konuyu sınırlandırma, konunun dışına çıkmama, konuyu zenginleştirme, içerikle uyumlu bir başlık bulma, paragraf ve cümle anlam bütünlüğünü kurma, uygun kelimeleri yerinde kullanma, yazılanları sonuca bağlama gibi aşamalarda her daim problem çıkma ihtimali bulunmaktadır. Öğrencinin bu tür problemlerin üstesinden gelebilmesi ve verimli bir yazma gerçekleştirebilmesi için yazma eyleminin her aşamasında bu stratejileri uygulaması gerekmektedir.

Yazma stratejilerinin çok net bir şekilde tanımlanıp tasnif edildiğini söylemek zor gözükmemektedir (Alpaslan, 2002). Yazma stratejileri, farklı araştırmacılar tarafından (Clouse, 2005; Graham, 2008; Leki, 2002) çeşitli şekillerde ayrılmış olsa da yapılan tasniflerde bazı stratejiler ile öğrenme alanlarının iç içe geçmesi ve alan yazındaki çalışmalarda tür, yöntem, teknik ve stratejilerin birbirinin yerine kullanılması durumu karmaşık hâle getirmektedir (Oxford, 1990). Yöntem ve teknik kavramlarını içerdiğinden dolayı bu çalışmada daha kapsamlı olan strateji kavramı kullanılmış ve yazma stratejileri ile ilgili herhangi bir tasnife gidilmemiştir. Bunun

yerine alan yazın taranarak ilgili çalışmalarda belirtilen yazma sorunları ve bu sorunların çözümü için önerilen yazma stratejileri aşağıda sıralanmıştır (Clouse, 2005; McWhorter, 2010; Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2011b).

Ne yazacağını bilememe. Yazılı anlatım, sözlü anlatıma göre daha fazla hazırlık ve planlama gerektirmektedir. Bu durum, yazmanın uzun bir süreç olmasına sebep olmaktadır. Yazı yazmak isteyen kişi, birçok konuda karar vermek durumundadır. Yazıya başlamadan önce karar verilmesi gereken ilk unsur, konudur. Ne hakkında yazılacağı bilinmeden ne yazılacağına karar verilmesi mümkün değildir. Çoğu öğrenci, ne yazacağını bilmeme problemi ile karşılaşmaktadır. Bu problemin çözümü için serbest yazma, döngü, araştırma yapma, kümeleme-konu ağacı oluşturma, liste yapma, beyin fırtınası, konuyu farklı açılardan ele alıp irdeleme, konuyu kişisel tecrübelerle ilişkilendirme, çevredekilere sorma, günlük tutma, yazma engeli hakkında yazma, yazma amacını belirleme, konuyu amaca uygun bir şekilde sıralama, kimin için yazdığını belirleme gibi stratejiler önerilmektedir.

Ana fikri belirleyememe. Net bir ana fikir belirleme, açık ve anlaşılır bir yazı için gereklidir. Ana fikri belirlenmemiş yazılar, herhangi bir konu bütünlüğü yakalayamaz. Konular arasındaki savrulmalar, okuru olumsuz etkilediği gibi yazının da niteliğini düşürür. Bu problemi çözmek için yazıdaki ana noktaları belirleme, konuyu sınırlandırma ve iddiayı olabildiğince net sözcüklerle dile getirme stratejileri ileri sürülmüştür.

Düşünceleri düzenleyememe. Yazılı anlatımın amacına ulaşabilmesi için düşüncelerin düzenli bir şekilde okura sunulması gerekmektedir. Aksi takdirde düzensiz bir yazı ortaya çıkar. Ana fikrin yanında belirtilecek yardımcı fikirler de önceden belirlenmeli ve bir düzen içinde verilmelidir. Düşünceleri düzenlemek için geliştirilen yazma stratejileri arasında iddiayı kontrol etme, konu başlıklarını sıralama, taslak ağacı oluşturma, taslağı hazırlama, kısa bir özet yazma bulunmaktadır.

Söylenmek istenen ifade edememe. Anlatılmak istenen şey, tam olarak yazar tarafından bilinse bile bazen nasıl ifade edileceği bilinemez. İfade edilmek istenen duygu, düşünce ve hayaller, bir türlü kâğıda yansımaz. İşte bu tür durumlar için dalgınlığı giderme, ortalama hedefler belirleme, başka bir yerde yazma, yazı

araçlarını değiştirme, mektup yazma, kendine yazma, tekrar okuma, ortadan başlama, girişi en son yazma gibi yazma stratejileri tavsiye edilmektedir.

Giriş yapamama. Ne yazılacağına karar verildikten sonra metne bir giriş yapmak gerekmektedir. Uygun bir girişin, iyi bir yazının anahtarı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu aşama da yazı yazmak isteyenlerin zorluk yaşadığı evrelerden biridir. Giriş yapamama problemini aşmak için konunun önemini yazma, bir hikâye anlatma, bir anekdot sunma, genelden özele gitme, iddia cümlesi ile başlama, şaşırtıcı bir cümle ile başlama, çarpıcı alıntılar yapma, ön bilgi verme gibi yazma stratejileri belirlenmiştir.

Düşünceleri destekleyememe. Yazıya giriş yaptıktan sonra düşünceler, kanıtlarla güçlendirilmelidir. Desteklenmeyen düşüncelerin inandırıcılığı azalır. Bu yüzden kişisel tecrübe ve gözlemlerden yararlanma, hikâye anlatma, örnek verme, tanık gösterme, neden-sonuç ve amaç-sonuç ilişkileri kurma, karşıt fikirleri işleme, fark ve benzerliklere değinme gibi düşüncüyü destekleyip zenginleştirecek yazma stratejilerinden yararlanmak gerekebilir.

Metni sonuca bağlayamama. İyi bir girişe sahip olan ve uyumlu paragraflarla örülen bir metin, etkileyici bir sonuç ile bitirilmezse okuru hayal kırıklığına uğratar. Bir okuyucunun giriş kadar dikkat ettiği şey, sonuç bölümüdür. Aynı cümleleri tekrar edip yazıyı bir türlü sonuca bağlayamama problemine karşılık ana fikrin önemini vurgulama, özetleme, bir öneri sunma, bir alıntı, örnek veya anekdotla bitirme, soru sorma gibi yazma stratejileri kullanılabilir.

Başlık yazamama. Bir metnin başlığı, okuru o metinle etkileşim içine girmeye davet eden en temel unsurlardan biridir. Başlık aracılığıyla yazar, yazısını özetler, okuyanı davet eder, dikkat çeker. Bu yüzden etkili bir başlık koyma, yazının okunurluğunu artıracak ve niteliğini yükseltecektir. Çoğu öğrenci, yazısına başlık atarken zorlanmakta, basit veya yanlış başlıklar atmakta, bazı öğrenciler de başlıklandırma işlemini yapamamaktadır. Bu problemlerin çözümü için tanımlayıcı bir ifade kullanma, özetleme, soru sorma, en ilgi çekici ayrıntıyı seçme, ses veya hece tekrarlarından yararlanma, kelime oyunu yapma gibi yazma stratejileri geliştirilmiştir.

Taslağı iyileştirememe. Bir yazının temellerinin atıldığı karalama olan taslağın kötü olması durumunda yazı da niteliğinden çok şey kaybedecektir. Bunun

için taslağa son hâlini vermeden önce birtakım işlemlerin uygulanması gerekebilir. Gerçekçi olma, yazıdan uzaklaşma, taslağı yüksek sesle okuma, taslağı paylaşma, farklı bir taslak kaleme alma gibi yazma stratejileri, bu noktada yardımcı olabilir.

Yazıdaki hataların önüne geçememe. Öğrenciler bildikleri bazı yazılı anlatım unsurlarını uygulama esnasında zorluk yaşayabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak yazı yazma sürecinde yazar, metnini inşa eder, hataları fark ederek düzeltir, adım adım daha etkili bir yazı ortaya çıkarmak için çabalar. Yazıdaki hataların azaltılması amacıyla yazı esnasında uygulanmak üzere yazıyı içerik açısından inceleme, şekil özellikleri açısından gözden geçirme, yazma amacına uygunluk açısından gözden geçirme, metin türü açısından gözden geçirme, metni sondan başa doğru okuma, metni başkalarına okutup eleştiri talep etme gibi yazma stratejileri önerilmektedir.

Yazma Stratejileri ile İlgili Çalışmalar

Yazma becerisinin gelişebilmesi için; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerilerin de güçlendirilmesi gerekmektedir. Yazma stratejileri tam da bu noktada devreye girerek bireyin zihinsel işlemlerini kolaylaştırır. Yazmada karşılaşılabilecek birçok sorun, yazma stratejileri yardımıyla aşılar. Sınıf ortamında yazma stratejilerinin uygulanması, öğrencinin bu stratejileri içselleştirmesini sağlar. Stratejiler, yazma esnasında öğrencinin yazma kaygısını azaltma görevi taşır. Yazma kaygısını azaltan ve yazabildiğini fark eden öğrenci, bu stratejileri yararlı araçlar olarak benimser. Böylece birey, hayatının ileriki bölümlerinde yapacağı yazma eylemlerini daha başarılı bir şekilde yönetir ve daha nitelikli yazılar kaleme alır.

Ülper'e (2011b, s. 210) göre "nitelikli yazılı metinler üretmek ve nitelikli yazılı metin üretmeyi öğretmek için, yazma stratejilerini bilmek ve yazılı metin üretimi sürecinde kullanmak gerekmektedir". Diğer bir ifadeyle sadece yazmayı bilmek için değil aynı zamanda etkili bir yazma eğitimi verebilmek için de yazma stratejilerinin bilinip kullanılması gerekmektedir.

Yazmadan önce plan yapma, bilgi kaynaklarına başvurma, gözünde canlandırma, kümeleme, kavramları ilişkilendirme, not alma, beyin fırtınası yapma, müsvedde yazma, metnin amacını belirleme, metnin hitap edeceği kitleyi düşünme, yazıyı görsellerle güçlendirme, imla ve noktalamaları gözden geçirme birer yazma

stratejisidir. Aynı zamanda öğretmenin yazı yazarak öğrencilere model olması, sesli düşünmesi, ipucu vermesi, yazılacak olayı canlandırması, soru sorması, öğrencilerin geçmiş bilgilerini hatırlatması, öğrenci hatalarına dikkat çekmesi, dönüt vermesi gibi stratejiler bulunmaktadır.

Graham (2008), yazma eğitiminde strateji öğretiminin etkilerini inceleyen araştırmaları ele alan bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. 1-12. sınıf düzeylerinde planlama, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarına ait stratejilerin öğretimini irdeleyen araştırmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. İncelenen 39 farklı çalışmanın bazısı tek gruplu araştırmalar iken bir kısmı deney ve kontrol gruplu araştırma desenleridir. Çalışma sonucunda, meta analize tabi tutulan araştırmaların genel olarak yazma eğitiminde strateji kullanımına dair olumlu bulgulara yer verdiği kaydedilmiştir. Graham (2008), strateji öğretiminin olumlu etkilerinin kanıtlanmasına rağmen bu doğrultuda verilen yazma eğitiminin gerektiği kadar yaygın olmadığını belirtir.

Chen ve Zhou (2010), Çin'deki bir anaokulunda okuyan 32 öğrencinin çizim ve yazım taslakları üzerinde inceleme yapmıştır. Bu çalışmada, özellikle resim ile yazının iç içe geçtiği ilk okuma yazma sürecinde yazma stratejilerinden faydalanan öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Singapur'daki 3 farklı devlet okulunda 5. sınıfta okuyan toplam 442 öğrenci ile çalışma yürüten Bai (2015), yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla ön-test son-test kontrol çift gruplu bir deneysel model uygulamıştır. Öğrencilere verilen yazma stratejileri ile güçlendirilmiş 9 dersin ardından öğrencilerin yazma becerileri nitel ve nicel olarak gelişmiş, yazma stratejileri kullanımları artmış ve yazma konusundaki özgüvenlerinde artış olduğu gözlenmiştir. Planlama, metin üretme ve gözden geçirme stratejilerini daha etkili bir şekilde uygulayan öğrenciler, süreç sonunda kompozisyon yazmanın eskiden zannettikleri kadar zor olmadığını dile getirmişlerdir.

Yazma stratejileri eğitiminin, öğretmen adaylarının yazma başarısı ve yazma kaygısı üzerine etkilerini inceleyen Topuzkanamış'ın (2014) çalışma grubunu Gazi Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği 1. sınıfta okuyan toplam 50 öğrenci

oluşturmuştur. Araştırmada deney-kontrol gruplu bir desen uygulanmış, deney grubu öğrencilerine yazma stratejileri temelli bir eğitim sunulmuştur. 14 haftalık eğitim öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazma başarıları ile yazma kaygıları ölçülmüştür. Ardından deney grubu öğrencileri ile görüşme yapılmıştır. Yapılan ön test-son test ölçümlerinde deney grubu öğrencilerinin yazma başarıları ve kaygı düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının yazma başarılarını geleneksel eğitime göre daha çok artırdığı ve yazma kaygılarını daha fazla azalttığı şeklinde açıklanabilir. Ayrıca görüşmelerde yazma stratejileri eğitimi alan katılımcılar, eğitime dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir dönem boyunca aldıkları eğitimi faydalı ve pratik bulduklarını ifade etmeleri ve meslek hayatlarında öğrendikleri stratejileri kullanacaklarını belirtmeleri, Türkçe öğretmen adaylarına düzenli ve kapsamlı bir yazma stratejileri eğitimi verilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının yazma stratejilerini öğrenip öğrenmediğini ve yazı yazarken bu stratejileri kullanıp kullanmadıklarını inceleyen Ülper (2011b), 19 Mayıs Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 237 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Yazma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin ne kadar kullanıldığı, öğretmen adaylarına sormaca yoluyla yöneltilmiştir. Öğretmen adayları, yazma öncesi stratejileri daha az kullandıklarını ifade ederken yazma esnasında gözden geçirme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. En büyük eksikliğin yazma öncesi stratejilerden düşünce üretme ve düzenleme stratejilerinde olduğu görülürken akran değerlendirmesine başvurma stratejilerinin de çok az kullanıldığı bulgulanmıştır.

Yazma stratejileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ulaşılan genel sonuç, yazma stratejilerinin yararlı olduğu ve yazma başarılarını artırıcı etkisinin bulunduğudır. Yazma stratejilerinin kullanımı çocukların yazma ve iletişim problemlerinin çözümünde yardımcı olduğu gibi onların yaratıcı yazmalarını da desteklemektedir (Chen ve Zhou, 2010). Ayrıca bu stratejilerin yazma eğitiminde kendine daha fazla yer bulması gerektiği, araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2011b).

Yazma stratejileri kullanımının yazma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Bai, 2015; Belet ve Yaşar, 2007; Chen ve Zhou, 2010; Graham, 2008;

Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2011b). Bu noktadan hareketle yazma stratejileri ile donatılmış öğretmenlerin öğrencilerine yazma konusunda daha rahat ve daha aktif bir şekilde yardımcı olması kaçınılmazdır. Yazma stratejilerinin başarıyla uygulandığı bir sınıf ortamında ders gören öğrenciler, yazmaya dair özyeterlik algılarını ve farkındalıklarını geliştirecek, yazma süreçlerine dikkat edecek ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Bu sayede Türkçe derslerinin ana amaçlarından biri olan duygu, düşünce ve hayalleri doğru ve güzel bir şekilde ifade etme amacı gerçekleşecektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Stratejileri

Bu bölümde, 2005, 2015 ve 2017 yılında kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda yazma stratejilerinin ne şekilde yer aldığı hakkında bilgi verilmekte, eksikliklere dikkat çekilmektedir. Öğretim programları, eğitim-öğretim etkinliklerini uygulayanlar için hazırlanmış yol haritalarıdır. Programlar, öğretmenlere öğrenme aktivitelerinin nasıl uygulanacaklarına dair fikir verip yol gösterir. Böylece dersler için genel bir çerçeve çizilmiş olur. Öğretim programlarında öğretmenlere, dersler için belirlenen kazanımlara nasıl ulaşacaklarına dair açıklamaların da yer alması beklenir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda düşünceyi geliştirme stratejilerinden neden sonuç ilişkisi kurma ve amaç-sonuç ilişkisi kurma stratejileri bulunmaktadır: “1.8. Yazısında sebep-sonuç ilişkisi kurar.”, “1.9. Yazısında amaç-sonuç ilişkisi kurar.” ((Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 30). “1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.” kazanımının yerine getirilmesi ile ilgili herhangi bir strateji veya açıklama yoktur (MEB, 2006, s. 30). “2.1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.” (MEB, 2006, s. 31) kazanımıyla yazma konusu bulma stratejilerinden araştırma yapmaya yer verilmiş ancak araştırma için hangi kaynakların kullanılması gerektiği belirtilmemiştir. 2. amacın altında düşünceyi düzenlemeye dair kazanımlar yer alsa da stratejilerden bahsedilmemiştir. “2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar”, “2.4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.” ve “2.8. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.” (MEB, 2006, s. 31) kazanımlarının yerine getirilebilmesi için ne gibi stratejileri kullanılması gerektiği ile ilgili bilgi verilmemiştir. “2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.” kazanımı, stratejilerin kullanımına yönelik olmasına rağmen hangi yazma

problemleri için hangi yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği açıklanmamıştır. “4.1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.”, “4.2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.” ve “4.3 Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.” kazanımlarıyla öğrencilere yazma sonrası stratejileri kazandırılmak istenmiştir. 5. amacın altında “5.5. Günlük tutar.” kazanımına yer verilmiştir. Günlük tutma, yazma anında değil yazmadan önce ve sonra, sınıf dışında öğrencide yazma becerisini geliştiren bir yazma stratejisidir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “T8.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur.” ve “T83.4.2. Belirlediği konu ve amaç etrafında bir taslak metin oluşturur.” (MEB, 2015, s. 38) kazanımlarıyla öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler için taslak oluşturma stratejisi sunulmaktadır. Bunun haricinde herhangi bir yazma stratejisine doğrudan gönderimde bulunulmamıştır.

2017 yılına ait Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2017) yazma stratejisi kavramı kullanılmıştır. 2005 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda yöntem ve teknik olarak geçen tanımlar, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile strateji havuzunun içinde değerlendirilmiştir: “T.8.4.4. Yazma stratejilerini kullanır.” (MEB, 2017, s. 53). Bu kazanım için yapılan açıklamada “Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.” (MEB, 2017, s. 53) ifadesine yer verilmiştir. Bu sayede yöntem ve teknik karmaşasından uzak durulmuş ve stratejiler ön planda tutulmuştur. Ayrıca “T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.” kazanımıyla yazma sonrası düzenleme stratejilerine değinilmiştir.

Genel olarak ele alındığında, 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte öğretmenin rolünde değişiklik olmuştur. Öğretmen, bilginin kaynağı olmaktan çıkıp öğrencilerin etkin bir öğrenme süreci ve deneyimi yaşamaları için rehber pozisyonuna girmiştir. Böylece sonuç değil süreç odaklı bir eğitim ortamı tasarlamının yolları aranmıştır. Bu durum, yazma eğitimine de yansımış ve süreç odaklı yazma yöntem, teknik ve etkinliklerinin uygulanması teşvik edilmiştir. Bu bağlamda 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır” kazanımıyla çerçevesi çizilen yazma stratejilerine, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilmemiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise yazma stratejilerinin bir

kazanım bünyesinde verildiği görülmektedir: “Not alma, özet çıkarma, eleştirel, serbest, yaratıcı, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır” (MEB, 2017, s. 53). Bu durum, yazma stratejilerinin öğretimi açısından olumlu karşılanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda sunulan yazma yöntem ve teknikleri, yazma eğitimi açısından yararlı olsa da öğrencilerin yaşadığı sorunlara bir çözüm önermekten uzaktır (Topuzkanamış, 2014, s. 2). Çünkü söz konusu yöntem ve tekniklerin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek problemlerin nasıl çözüleceğine dair bir bilgi veya açıklama, öğretim programlarında yer almamaktadır. Bu yüzden alan yazında da ifade edilen yazma sorun ve eksiklikleri doğrultusunda problemlerin nasıl çözüleceğine dair yazma stratejileri programlarda daha fazla ve ayrıntılı bir şekilde yer almalıdır.

Yazma Eğitiminde Mevcut Durum ve Yaşanan Sorunlar

Yazma eğitimi ile öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini doğru ve etkili bir biçimde ifade edecek seviyeye yükseltilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2006). Ne var ki ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler, kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda zorluk yaşamaktadır (Bulut, 2012). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenen düzeyin altında olduğu, uzun bir zamandır farklı vesilelerle dile getirilmektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışma, yazma eğitiminin amacına ulaşmadığını ve birçok sorunun var olduğunu gözler önüne sermektedir. Yazma eğitimindeki sorunlar, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan problemler olarak iki grupta incelenebilir.

Ortaokul düzeyinde Türkçe öğretimi sürecinde yazma eğitimine dair bilimsel çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların önemli bir kısmının ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi açısından mevcut durum ve başarısını gözler önüne serme amacı taşıdığı (Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı ve Temizkan, 2006; Dağ, 2017; Demir, 2013a; Karagül, 2010; Şimşek, 2016; Temizkan, 2003; Uçgun, 2014; Zorbaz, 2010) görülmektedir.

Ankara ilinde okuyan 515 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım düzeylerini belirleyen çalışmasında Özbay (1995) öğrencilerin yazılı anlatıma dair bilgi ortalamalarının %64 olduğunu ama yazılı anlatım başarı puanlarının %48 olarak

gerçekleştirdiğini kaydeder. Çalışmada (Özbay, 1995), öğrencilerin yazılı anlatımlarında imla ve noktalama, uygun kelime seçimi gibi hususlarda sorunlar yaşadıkları bulgulanmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin orta düzey bir bilgi birikimine sahip oldukları ama bu bilgilerini beceri düzeyine yükseltmedikleri söylenebilir. Öğrenilen bilgilerin beceriye dönüşmesi için bol miktarda uygulama yapma gerekliliği burada karşımıza çıkmaktadır.

Çanakkale ilinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Deniz (2003), kırsalda yaşayan öğrencilerin kentte hayatlarını devam ettiren öğrencilere göre yazılı anlatım bakımından daha başarısız olduklarını saptamıştır. Bu durumun ailenin bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve bu düzeye bağlı olarak çocuğuna sağladığı imkânlar ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının %50'lik ortalamasının altında kalması ise her iki gruba da uygulanan yazma eğitiminin hedefine ulaşamadığını göstermektedir.

Temizkan (2003) tarafından Antakya il merkezinde 21 ilköğretim okulunda görev yapan ve 7. sınıflara derse giren Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisini ne ölçüde geliştirdiği araştırılmıştır. Bu yüksek lisans çalışmasında 18 Türkçe öğretmenin, derslerine girdikleri sınıflardan birindeki öğrencilere ait kompozisyonlar incelenmiştir. Temizkan (2003), öğretmenlerin %41'inin yazma derslerinde öğrencilere yazı planı sunmadıklarını, öğrencilerin yazılarında konu seçiminde zorlanma ve konudan sapma, yazım kurallarını uymama, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmama gibi eksiklik ve hataların olduğunu saptamıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kazanımlarına ulaşma düzeyini irdeleyen çalışmasında Sallabaş (2007), Ankara ili merkezinde 3 farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okulundan toplam 120 öğrenciye bilgilendirici ve öyküleyici metin yazdırarak metinleri yazma ölçeğine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin, kendilerini yazılı olarak ifade etme amacı altındaki 22 kazanımdan 10'una istenen düzeyde ulaşamadıklarını tespit etmiştir. Öğrencileri yazma başarılarının, ait oldukları sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değiştiği de araştırmanın sonuçlarından biridir.

Alkan (2007), ilköğretim öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki hataları tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında Ankara'nın Nallıhan ilçesindeki 5 ilköğretim okulunda okuyan toplam 214 öğrencinin yazılı anlatımlarını ele alıp değerlendirmiştir. Öğrencilerin yazılarında dış yapı boyutuna dair; kenar boşluklarını ayarlayamama, kelimeler arası boşluklar bırakmama ve okunaklı el yazısı ile yazmama gibi hatalar görülmüştür. Yazıların iç boyutuna dair; mantıksal bütünlük kuramama, paragraf bütünlüğünü sağlayamama ve konu sınırlaması yapamama gibi hatalar bulunduğu saptanmıştır.

Arıcı ve Ungan (2008), Kütahya ili merkezinde üç farklı okulda öğrenime devam eden toplam 193 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin yazılı anlatımları üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, öğrencilere “En sevdiğiniz insanı anlatın, unutmadığınız bir olayı anlatın, ziyaret ettiğiniz bir yeri anlatın” gibi seçenekler vererek onların tür kaygısı taşımadan serbest tarzda bir yazı oluşturmalarını istemiştir. Elde edilen öğrenci yazıları, içerdikleri hatalar açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Öğrencilerin yazılarında yazım, imla, noktalama, plan ve kelime seçimi açısından birçok yanlış tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %78'inin imla hatası, %60'ünün kelime hatası, %47'sinin noktalama hatası, %45'inin plan hatası, %42'sinin cümlede anlam ve ifade hatası yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha düşük oranda hata yaptığı saptanmıştır.

Özdemir (2008), dönemin liseye giriş sınavı olan OKS'den (Orta Öğretim Kurumları Seçme Sınavı) 400 puan ve üzeri almış öğrencilerin aynı başarıyı yazılı anlatımlarında sergileyip sergileyemediklerini araştırmıştır. Çoktan seçmeli sınavlarda yüksek puan alan ve başarılı sayılan çocukların metin yazarken zorlandıkları, paragraflarda anlam bütünlüğünü koruyamadıkları, gereksiz kelimelere yer verdikleri ve yazım yanlışları yaptıkları tespit edilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), ülkemizin 7 coğrafi bölgesinden, her bölgeden bir kırsal bir kentsel yerleşme olmak üzere 14 yerleşim biriminde toplam 4.861 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Araştırma kapsamında elde ettikleri bulgular sonucunda öğrencilerin birçoğunun yazma konusunda isteksiz oldukları ve konu seçimlerinde zorlandıkları yargısına ulaşmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarına uyma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Karagül (2010), Burdur ilinde üç ayrı okulda 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan toplam 180 öğrenci üzerine incelemelerde bulunmuştur. Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama konusunda beklenen ve programda hedeflenen başarı oranının çok altında kaldıklarını tespit etmiştir.

Demir (2013a) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma amaç ve kazanımlarına ulaşma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinde farklı ortaokullarda okumakta olan 585 öğrenciye güz ve bahar döneminde üç ay arayla iki kere kompozisyon yazdırmıştır. Öğrencilerin yazılarında; "Dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır" kazanımının gerçekleşme oranının %32, "Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır" kazanımının gerçekleşme oranının %32, "Tekrara düşmeden yazar" kazanımının gerçekleşme oranının %29, "Olayları ve durumları mantıksal bir sıra içinde anlatır" kazanımının gerçekleşme oranının %34 olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak Demir (2013a), öğrencilerin bilgilerini beceriye dönüştüremediğini, yazma amaç ve kazanımlarının gerçekleşme oranının istenen düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinelerinin konuşma ve yazma etkinliklerine ne ölçüde yansıdığını ele alan Dağ'ın (2017) çalışma grubunu Kocaeli ilindeki bir ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki en başarılı 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı puanları ile yazılarında yer verdikleri kelime sayısı arasında doğru bir orantı bulunamamış ve öğrencilerin kelime hazinesinin konuşma-yazma etkinliklerine yeterince yansımadağı görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgisi yeterliliklerini inceleyen Bağcı (2012), çalışmasını Burdur ilindeki 3 ayrı lisede okuyan toplam 196 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. 33 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir sınava katılan öğrencilerin toplam puan ortalamaları 100 puan üzerinden 59 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yazılı anlatım alan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve ortaokuldaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazılı anlatım ile ilgili belirtilen kazanımlara ulaşılmadığını göstermektedir.

Ülper (2011a), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitimin 3 farklı kademesinde öğrenim gören öğrencilerin, tutarlılığı belirleyen metinsel eylemleri ne ölçüde başardıklarını araştırmıştır. Bu çalışmanın araştırma grubunu ilköğretim 8. sınıftan 35, ortaöğretim 4. sınıftan 24 ve yükseköğretim 4. sınıftan 33 olmak üzere toplamda 92 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yazıları üzerinde yapılan tutarlılık incelemeleri sonucunda metinle uyumlu başlık belirleme, cümleler arasına bağ kurma, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında bağlantı kurma gibi konularda öğrencilerin genelinin sıkıntı çektikleri ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle eğitimin farklı düzeylerindeki öğrencilerin benzer yazma problemleri yaşadığı sonucuna ulaşılabilir.

Diğer yazma sorunları ise öğretmenden kaynaklı problemler olarak görülmektedir. Bu kategori altında yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenlerinin eksiklik ve hatalarına dikkat çekilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları ile yürütülen çalışmalar (Arıcı, 2008; Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Bayat, 2013; Bayrak Cömert ve Aktaş, 2011; Çamurcu, 2011; Dilidüzgün, 2013; Doğan, 2003; Oğuz, 2008; Özbay ve Dedeoğlu Orhun, 2014; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2014; Topuzkanamış ve Çelik, 2014) olduğu gibi Türkçe öğretmenleri ile yapılan çalışmalar (Karakoç Öztürk, 2016; MEB EARGED, 2008; Temizkan, 2003) da bulunmaktadır.

Yazma eğitimi alanında üniversite öğrencilerinin, özellikle de Eğitim Fakültesi bünyesindeki lisans öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeye dair çalışmalar da yürütülmüştür. Doğan (2003), üniversite giriş puanı bakımından üst, orta ve alt gruptan birer üniversite olmak üzere üç farklı üniversitede öğrenim görmekte olan toplam 306 Türkçe Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencisinin okuma-anlama ve yazma becerilerini incelemiştir. Uygulanan okuma-anlama testinden alınan puan ortalaması %81 iken kompozisyon puanlarının ortalaması %47 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kaleme aldıkları yazılarda uygun başlıklandırma yapamama, imla ve noktalama, gereksiz kelimeler kullanma, paragraf bölümlendirmelerini yapamama gibi eksik ve yanlışların sıkça yapıldığı dile getirilmiştir.

Babacan (2003), Burdur Eğitim Fakültesinde Türkçe Öğretmenliği 1. sınıfta okuyan toplam 42 öğretmen adayının Yazılı Anlatım I dersindeki ödev ve sınavlarından hareketle bir araştırma yapmıştır. Katılımcıların yazılarında birçok

eksiğin yanı sıra yazım hataları ve ögeleri eksik cümle gibi ciddi sorunların olduğunu tespit edilmiştir. Babacan (2003), bu sorunların üniversiteye girişte uygulanan seçme sınavından kaynaklandığını düşünmektedir.

Bağcı'nın (2007) 8 ayrı üniversiteden toplam 570 Türkçe öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında adaylar, yazma alanında bilgi düzeylerine güvenmelerine rağmen yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakınmış, mesleki yaşamlarında bu konuda sorun yaşayacaklarından endişe ettiklerini kaydetmişlerdir. Yani geleceğin Türkçe öğretmeni olacak lisans öğrencileri, yazma eğitimini başarıya ulaştıracak bilgi ve beceri durumundan uzak olduklarını dile getirmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarını inceleyen Arıcı (2008), çalışmasını Dumlupınar Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin 1. sınıfında okuyan 83 öğretmen adayının yazılarını incelemiştir. Katılımcıların yazılarının büyük bir kısmının içeriği ile başlığının uyumsuz olduğunu ve yazının odağını oluşturan konudan sık sık uzaklaşıldığını bulgulamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda Arıcı (2008), öğretmen adaylarının %33'ünün kelimeleri yanlış yerde ve yanlış anlamda kullandıklarını, %37'sinin yazılarında plan yapamadıklarını veya yanlış plan yaptıklarını, %27'sinin cümle düzeyinde anlam ve ifade bozuklukları yaptıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının yazma ve konuşma becerilerine dair öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan Oğuz (2008), Dumlupınar Üniversitesindeki Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıfta okuyan toplam 80 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilere, yazma ve konuşma alanlarında ne derece yeterli oldukları ve bu konudaki düşüncelerinin sebepleri sorulmuştur. Katılımcıların %55'i sözlü anlatımlarının kötü düzeyde olduğunu belirtirken %43'ü yazılı anlatımlarının kötü ve az gelişmiş olduğunu ifade etmiştir. Yazmada hissedilen eksikliğin yeterince yazı çalışması ve uygulaması yapmama, kitap okumama, yazım ve anlatım hatası yapma, yazmaya isteksiz olma gibi nedenlerden kaynaklandığı dile getirilmiştir. Yazma becerilerini yeterli ve gelişmiş bulan öğretmen adayları, bu durumun kendini rahat hissetme, mecburen değil isteyerek yazma, düşünerek yazma, çok kitap okuma, heyecanlanma, kompozisyon ve günlük vb. alıştırmaları yapma gibi unsurlara bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çamurcu (2011), Doğu Akdeniz Üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği bölümüne yeni başlayan 49 öğrencinin her birine, dönem başında ve sonunda olmak üzere toplam iki kompozisyon yazdırmak suretiyle öğrencilerin yazma becerilerini incelemiştir. Öğrencilerin özellikle dönem başında yazdıkları yazılarında sayfa düzenine gereken özeni göstermedikleri, yazım yanlışları yaptıkları, noktalama işaretlerini yerinde kullanmadıkları görülmüştür. Dönem sonundaki yazılarda hata oranı düştüğü görülse de hataların devam ettiği tespit edilmiş ve üniversitelerde Yazılı Anlatım ve Yazma Eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının verimli yazma çalışmaları yapması gerektiği hatırlatılmıştır.

Bayrak Cömert ve Aktaş'ın (2011) yaptığı çalışmada Gazi Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde 1. sınıfta okuyan toplam 27 öğrencinin yazılı anlatım becerileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında veriler, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yazılarının imla kuralları, noktalama işaretleri ve biçimsel özellikleri bakımından zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayat (2013), 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki bölümlerde eğitim görmekte olan toplam 189 öğretmen adayının yazılı anlatımları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları metinler, sözcük seçimi ve söz dizimi hataları açısından incelenmiştir. 189 öğretmen adayının %96,8'inin yazılı anlatımlarında hata tespit edilmesi, Türkçe öğretmeni adaylarının diğer katılımcılardan daha üstün bir performans ortaya koyamamaları ve diğer katılımcılarla benzer hataları yapmaları, araştırmanın çarpıcı sonuçları arasında yer almaktadır.

Ceran (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi derslerine yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretmen adayları bu ders aracılığıyla meslek hayatlarına dönük bilgi ve beceri kazandıklarını ifade etmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarına göre bu ders, pratikte karşılığı olan, yazma konusunda özgüven artırıcı ve ufuk açıcı özellikleri bulunan yararlı bir derstir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik böylesi olumlu duygu ve düşüncelere sahip olması, yazma eğitimi açısından sevindirici bir durumdur. Ayrıca öğretmen adayları, bu derslerde teoriden çok uygulama yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Topuzkanamış ve Çelik (2014), Gazi Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği bölümü 4. sınıfta okuyan toplam 15 öğretmen adayı ile gelecekte karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri öneriler hakkında görüşmeler yapmıştır. Katılımcıların öğretmen oldukları zaman öğrencilerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili sorunlarına nasıl çözümler üretebilecekleri sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dört temel dil becerisi ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olmadıkları yargısına ulaşılmıştır.

Mete (2015a), Türkçe Öğretmenliği bölümünde 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 109 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının anlatım bozukluklarını tespit edip düzeltme durumlarını ve kendi metinlerinde yaptıkları anlatım hatalarını incelemiştir. Bu şekilde yazma eğitimi almış Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alanındaki bilgi seviyeleri ve uygulama becerilerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Mete'nin (2015a) yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yazma kurallarını bildikleri ama kuralların uygulanmasında sorun yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Yazma sorunlarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalardan bazıları da Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları eksikleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bağcı ve Temizkan'ın (2006) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri konusunda en düşük oran %47 ile yazma becerisine aittir. Bağcı ve Temizkan (2006), bu durumun öğretmenlerin öğrencilerine yazı için sıradan, sıkıcı ve zor konular vermelerinden kaynaklandığını düşündüklerini ifade etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB EARGED, 2008), 2008 yılında Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla 14 ilden rastgele seçilen 450 öğretmen ile çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaya göre Türkçe öğretmenlerinin %69'unun yazma hazırlıkları çalışmaları, %80'inin yazma yöntem ve teknikleri, %82'sinin de yazma becerisini geliştirme yolları hakkında hizmet içi kursa gereksinim duyduğu saptanmıştır.

Adana ilinin 4 ilçesinden 8 ortaokulda görev yapan toplam 24 Türkçe öğretmenin yazma eğitimi ve yazma uygulamalarına dair görüşlerini derleyen Karakoç Öztürk (2016), öğretmenlerin hâlihazırdaki yazma eğitiminden memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin “planlı yazma”, “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı edinme” ve “kendi yazılarını değerlendirme” amacına ulaşamadıkları kaydedilmiştir.

Eğitimin farklı kademelerindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmaların genel sonucunun olumsuz olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda genel itibariyle öğrencilerin yazma kaygısının yüksek olduğu, yazmaya karşı olumsuz tutumların bulunduğu ve yazılı anlatımlarda çok miktarda ve farklı türlerde eksik ve hataların yer aldığı bulgulanmıştır. Benzer sorunların Türkçe öğretmeni adaylarında ve Türkçe öğretmenlerinde de tespit edilmesi, yazma eğitimi açısından kaygı vericidir. Öğrencilere yazma becerisi kazandırma görevi yüklenen Türkçe öğretmenlerinin dahi yazma konusunda önemli eksiklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle sonuç olarak yazma eğitiminde farklı boyutlarda birçok sorunun olduğu söylenebilir.

Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenleri

Yazma becerisinin kendine özgü kuralları ve özellikleri vardır. Bu kural ve özelliklerden biri, yazma becerisinin diğer becerilere göre fazla hazırlık ve planlama gerektirmesidir. Bu yönüyle yazılı anlatım, sözlü anlatımdan ayrılmaktadır. Sözlü anlatım genel itibariyle hayatın doğal akışı içinde gerçekleşir. Oysa yazma öncesinde önemli bir hazırlık ve planlamanın olmaması, yazma becerisinin yeterince gelişmemesi ile sonuçlanacaktır.

Karatay (2011a), yazmanın diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesinin sebeplerini; uygulama esnasında değerlendirme, dönüt ve düzeltme aşamalarının ihmal edilmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğretmenlerin yazma becerisini kazandırma konusunda gerekli eğitimi almamış olmaları şeklinde sıralamaktadır. Sınıf mevcutlarının fazla olması, yazmanın zor geliştirilen bir beceri olması ve programlarda yazmaya ayrılan ders saatlerinin yetersiz olması da bu durumun sebepleri arasında sayılabilir. Bu dış faktörler kadar öğrencilerdeki yazmaya karşı olumsuz tutum ve yazma kaygısı gibi iç etmenlerin de etkili olduğu söylenebilir.

Dil becerilerinin birbiriyle etkileşim içinde olduğu göz önüne alınırsa yazma becerisindeki eksikliğin nedenleri, diğer becerilerdeki eksikliklerde de aranabilir. Diğer dil becerileri, yazma becerisini etkilemektedir. Özellikle de okuma becerisinin, yazma becerisinin gelişimi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Ülkemizde okuma alanında ciddi sorunların bulunduğu bilinmektedir (Çocuk Vakfı, 2006). Dolayısıyla yeteri kadar okumayan öğrenciler ise duygu ve düşüncelerini dile getirmede zorluk çekebilirler (Tağa ve Ünlü, 2013; Tompkins, 1998).

Türkçe öğretiminde yazma sürecinin istenen verimlilikte olabilmesi için sınıf ortamlarında ciddi bir zaman dilimine ihtiyaç duyulmaktadır. Hem ders saatlerinin eksik olması hem de sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin yazma becerisine gerekli zamanı ayıramamasına sebebiyet vermektedir. Bu durum Türkçe derslerinin özensiz işlenmesine sebep olmaktadır. Bulut (2012, s. 13) da bu durumu “öğretim programlarımızda yazmaya ayrılan ders saatleri hiç de istenen verimi elde etmeye yetmemektedir” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrencilere yazmayı sevdirecek farklı öğretim tür, yöntem ve tekniklerin sunulmaması, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak başarılı bir şekilde ifade edememesine neden olmaktadır. Bu başarısızlık, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum takınmalarına, yazmayı sıkıcı bir etkinlik olarak görmelerine, yazma konusunda özgüven sorunu yaşamalarına ve sadece yazarların iyi yazılar kaleme alabileceklerini düşünmelerine yol açmaktadır (Kapar Kuvanç, 2008). Bunun neticesinde öğrenciler, yazmanın doğuştan gelen ve yetenek gerektiren bir alan olduğunu düşünmeye başlar. Öğrenciler, kendilerinin bu yeteneğe sahip olmadıklarını düşünüp yazı yazmaktan kaçır hâle gelirler. Bu durum, öğrencilerde yazma özyeterlilik algısının düşük olmasına neden olur.

Sınıf ortamlarında geleneksel yöntemlerin terk edilmeyişi ve öğretmenlerin yeni yöntem-tekniğe uyum sağlayamaması da yazma eğitimi açısından oldukça olumsuz bir durumdur. Örneğin, okullarda uygulanagelen tahtaya bir atasözü veya özlü söz yazıp öğrencilerin bu sözle alakalı bir metin kaleme almalarını beklemek, yazmanın önemini kavrayamamaktan ileri gelmektedir. Antakya il merkezinde 21 ilköğretim okulunda görev yapan ve 7. sınıfları okutan toplam 60 Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları inceleyen Temizkan (2003), öğretmenlerin %53'ünün öğrencilerine atasözü veya özdeyiş verdiğini bulgulamıştır. Bir atasözü veya özlü sözlü verilerek kompozisyon

yazdırılması ve çoğunlukla yazıların gerektiği gibi detaylı değerlendirilmemesi, yazma derslerinin geleneksel anlayışla işlenmeye devam ettiğini göstermektedir. Göçer (2014), bu tür özensizlik ve önemsemezliğin zamanla öğrenci tarafından kanıksandığını, bu durumun yazma çalışmalarını amaçsız ve sıradan etkinliklere dönüştürdüğüne dikkat çeker.

Yazma, fiziksel ve zihinsel yönleri bulunan çok boyutlu bir beceridir. Bu boyutlardan birinin ihmal edilmesi, istenen düzeyde bir gelişimin ortaya çıkmasını engelleyebilir. Yazmanın fiziksel süreçlerine verilen önemin zihinsel süreçlerden esirgenmesi, yazma eğitimini başarıdan uzaklaştıran bir diğer unsurdur. Öğrencilerin yazılarının biçimsel özelliklerinin değerlendirilmesi ve anlamsal özelliklerinin çok fazla irdelenmemesi, öğrencilerin yazmadan soğumasına sebep olabilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım konusunda yeterli başarıyı sergileyememelerinde öğretim programlarının bu konuda özenli bir şekilde hazırlanmaması da büyük rol oynamaktadır. Bulut (2012), 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 42 yazma kazanımından 32 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olmadığını bulgulamıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekten uzak kazanımlarla gerçekleştirilen bir yazma eğitimi, amacına ulaşamayacaktır.

Yazma Eğitiminde Türkçe Öğretmenin Rolü

Dil eğitiminde öğretmenin rolü, çok karmaşık ve çok boyutlu bir görüntü sergilemektedir. Tompkins (1998), öğretmenlerin; organizatör, kolaylaştırıcı, katılımcı, rol model, yönetici, teşhis koyucu, değerlendirici, koordinatör gibi birçok yeni rollerinin olduğunu belirtir. Özellikle son yıllarda eğitim alanında meydana gelen değişimler ile öğretmenler sadece bilgi kaynağı olmaktan öte, öğrenmenin meydana geldiği sosyal bağlamları oluşturan ve düzenleyen kılavuzlar hâline gelmişlerdir (Tompkins, 1998). Süreç temelli yaklaşımla birlikte yazma eğitiminde öğretmen, yargıç olmaktan çıkıp kolaylaştırıcı bir pozisyona girmektedir (Barnett, 1989).

Türkçe öğretmenlerinin başlıca görevi, Türkçe öğretiminin hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, okuduğunu anlama, kendini sözle ve yazıyla ifade etme becerilerini kazanmasında Türkçe öğretmenine büyük görevler düşmektedir (Özdemir, 2014). Dilin temel

öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisi, genellikle eğitim ortamlarında bireye kazandırılmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007; Coşkun, 2007). Bu doğrultuda yazma becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum kazanmaları konusunda Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğrencilerin yazı yazarken karşılarına çıkabilecek yazıya giriş yapamama, düşüncesini açıklayamama, belli fikirlerin arasında sıkışma gibi sorunlara değinen Gündüz ve Şimşek (2016), bu sorunların aşılmasında öğretmenlerin destekleyici ve yol gösterici olması gerektiğini belirtir. Yazma etkinlikleri sırasında Türkçe öğretmenleri öğrencilere örnek teşkil etmeli; cesaretlendirici, yol gösterici ve teşvik edici bir role bürünmelidir.

Yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin yazılarına dair yorum ve değerlendirmelerin yapılması, öğrenciler tarafından yapılan hataların tekrarlanmaması için gereklidir. Bu yolla öğrenciler, eksik ve hatalarının farkına varabilir. Coşkun ve Tamer (2015), yazma becerisini geliştirmede öğretmenlere düşen en önemli görevlerden birinin öğrencilere geri bildirim vermek olduğunu belirtir. Öğretmenlerin öğrencilere yazıları hakkında geri bildirim vermeleri, öğrencilerin yanlışlarını fark etmelerine ve bu yanlışları gidermelerine katkı sağlayacaktır.

Ülper (2008), yazmanın bir düşünme ve sorun çözme süreci olduğunu hatırlatarak iyi yazarların strateji dağarcığının geniş olduğuna dikkat çeker. Dolayısıyla çok sayıda yazma stratejisi bilmek ve uygulayabilmek, iyi yazılar yazmak için bireyin ihtiyaç duyduğu becerilerden biridir. İlkokul ve ortaokul düzeylerindeki öğrencilerin yazma stratejilerini kendilerine öğretilmeden kavrayıp uygulamaya başlamalarının mümkün olmadığı göz önünde bulundurulursa (Tunçer ve Güven, 2007) yazma stratejilerinin kazandırılmasında en büyük sorumluluk, Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine aittir.

Genellikle dilin formal olarak edinildiği ortamlarda öğrenciye verilen yazma eğitimi, bir kılavuzun desteğinde gerçekleştirilmektedir (Belet ve Yaşar, 2007; Coşkun, 2007). Ortaokul düzeyinde bu kılavuz, elbette ki Türkçe öğretmenidir. Öğrencilerin yazmada karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmeleri için, onların kendi öğrenme eylemlerini güçlendirecek yeterliliklerle donatılmaları gerekmektedir (Yazar, 2015). Bu amaçla öğrencilerin yazmayı öğrenmesine ve yaşamlarının ileriki

aşamalarında gerçekleştirecekleri yazma eylemlerini başarılı bir şekilde yürütmelerine yardımcı olacak stratejiler öğrencilere kazandırılmalıdır.

Sonradan öğrenilen ve karmaşık bilişsel işlemler içeren bir beceri olan yazma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmeni, önemli görevlere sahiptir. Öğretmenin bu sorumluluğu yerine getirmesinde onlara yardımcı olacak araçlardan biri de yazma stratejileridir. Kennedy (1998), bir yazma becerisi eğitiminin başarılı sayılabilmesi için öğretmenlerin yazma amaçlarına dikkat etmeleri ve yazma stratejilerini uygulamaya özen göstermeleri gerektiğini belirtir. Tunçer ve Güven'in (2007) de belirttiği gibi özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kendilerine öğretilmeden stratejileri kavrayıp kullanmaya başlamaları çok güçtür. Öğretmenlerin yazma süreç ve stratejilerine hâkim olmaları, öğrencilerine nitelikli bir yazma eğitimi sunmalarında son derece etkilidir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde sahip oldukları önemli rolü yerine getirebilmeleri için yazma stratejileri konusunda iyi yetişmiş olmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüş ve farkındalıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalara, insan unsurunun daha fazla bulunduğu sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde daha sık rastlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016), beşerî bilimlerde insan ve davranışını anlamlandırma sürecinde geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığına işaret ederek nitel araştırmaların daha tercih edilir olduğunu ifade eder. Çalışma, mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı hedeflediğinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk vd. (2016), tarama modelindeki çalışmaların asıl amacının konu ile ilgili vaziyetin fotoğrafını çekmek olduğunu belirtir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, sınav kaygısı taşımamaları ve metin türlerine ilişkin bilgileri sebebiyle 6 ve 7. sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf öğrencileri, ortaokul kademesine yeni geçmeleri ve yazılı anlatım tür bilgilerinin düşük olması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ülkemizde ortaokuldan liseye geçişte uygulanan sınavlara hazırlanma süreçleri dolayısıyla 8. sınıf öğrencileri de araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinin 2 merkez ilçesinden (Tuşba ve İpekyolu) seçilen 5 ayrı ortaokuldan 10 farklı Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabaka örnekleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabaka örnekleme yöntemi, “sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 116). Her okuldan ikişer öğretmen ile görüşülmüştür. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ise, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması bakımından tercih edilmiştir.

Öğretmenler, 6 ve 7. sınıfa derse giren Türkçe öğretmenleri arasından seçilmiştir. Ayrıca her ilçeden seçilen okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların %50’si 6. sınıf,

%50'si ise 7. sınıftır. Görüşme yapılan 10 Türkçe öğretmeninden 5'inin kadın, 5'ininse erkek olmasına özen gösterilerek cinsiyet dengesi sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet bilgileri ve ders verdikleri sınıf düzeyi sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	5	50
	Erkek	5	50
Sınıf	6	5	50
	7	5	50

Mesleki deneyimin öğretmenlikte önemli bir etmen olduğu gerçeğinden hareketle araştırmanın örneklemini olarak seçilen Türkçe öğretmenlerinin az deneyimli, deneyimli ve çok deneyimli gruplardan olmasına özen gösterilmiştir. Tablo 2'de bu öğretmenlerin kıdem bilgileri sunulmuştur.

Tablo 2

Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Dair Bilgiler

Kıdem	Öğretmenler	f	%
0-5	TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ8,	4	40
6-10	TÖ2, TÖ6, TÖ9	3	30
11+	TÖ1, TÖ3, TÖ10	3	30

Elde edilen kıdem bilgileri Tablo 2'yi oluşturmuştur. Buna göre 0-5 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip katılımcıların oranı %40, 6-10 yıllık deneyime sahip katılımcıların oranı %30, 10 yıldan fazla bir süredir öğretmenlik yapmakta olan katılımcıların oranı da %30'dur. Bu durum, araştırmanın örneklemini oluşturan Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyim açısından dengeli bir dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme ve gözlem uygulamaları için 13.11.2018 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla başvuru Veri Toplama ve Uygulama İzni, 04.12.2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ve 18.12.2018 tarihinde araştırmacının eline ulaşmıştır. MEB İzin yazısı Ek-E'te sunulmuştur.

Ortaokullarda yapılan uygulamalardan önce ön görüşme yapmak maksadıyla ilgili okul yönetici ve öğretmenlerine araştırmacının amaç ve yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek uygun gün ve saat konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Ayrıca bütün uygulamalardan önce Öğrenci Gönüllü Katılım Formu, Veli Onay Formu ve Öğretmen Gönüllü Katılım Formları dağıtılmış, bu çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve ders notlarını herhangi bir şekilde etkilemeyeceği ifade edilmiş, gerekli tüm açıklamalar yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin söz konusu formları doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler 18 yaşın altında olduğu için Veli Onay Formu veliler tarafından imzalanmak üzere öğrencilere verilmiştir. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu Ek-A, Veli Onay Formu Ek-B ve Öğretmen Gönüllü Katılım Formu ise Ek-C'te sunulmuştur.

Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından belirlenen ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yazma etkinlikleri esnasında yapılan gözlem ile başlamıştır. Gözlemler, 19 Aralık 2018-11 Ocak 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, Türkçe derslerinde hazır bulunarak katılımsız gözlem yapmıştır. Katılımsız gözlem esnasında gözlemci, gözlenenlere herhangi bir müdahale ve etkide bulunmaz (Büyüköztürk vd., 2016, s. 144). Gözlemlerin öğrencileri etkilememesi ve dikkat dağıtmaması için sınıfın en arka sıraları tercih edilmiştir. Daha önceden araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen Gözlem Formundan yararlanılmıştır (Ek-Ç). Sınıf içerisinde gerçekleşen ve araştırma konusuna uygunluk gösteren unsurlar, araştırmacı tarafından not edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin sözlerinin aynı şekilde kayda geçirilmesine dikkat edilmiştir. Not alınırken hızlı yazma tekniklerinden yararlanılmıştır. Herhangi bir veri kaybının yaşanmaması için aynı gün içerisinde notlar bilgisayar ortamına geçirilmiştir.

Ders içi gözlemlerin ardından Türkçe ğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşleri ile ilgili sorular onlara yöneltilmiştir. Görüşmeler, 24 Aralık 2018-18 Ocak 2019 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerle önceden telefonla iletişime geçilerek görüşme için öğretmenlerin en uygun oldukları gün ve saatler belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin zaman kaygısına düşmeden soruları rahatlıkla cevaplamalarını sağlamıştır. Görüşmeler yapılırken Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır (Ek-D). Görüşmenin başında öğretmenlerin görüşme ve araştırmaya ilişkin soruları araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Görüşme esnasında herhangi bir ses veya görüntü kayıt cihazı kullanılmamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme soruları, öğretmenlere yöneltilmiş, alınan cevaplar stenografik tekniklere uygun biçimde hızlıca not edilmiştir. Bu bakımdan not alma hızı, öğretmenlerin konuşmasını yavaşlatmamış ve sekteye uğratmamıştır. Alınan notlar, aynı gün içerisinde transkripsiyonu yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin toplama süreci gönüllülük esasına dayansa da bu süreçte bazı öğretmenlerin gözlem ve görüşme yapmaya sıcak bakmaması, okul müdürlerinin duruma müdahil olmak istemesi, gözlem esnasında fidan dikimi, halk oyunları provası gibi nedenlerle sınıftaki öğrencilerin büyük bir kısmının dışarı çıkması gibi aksaklıklar gözlenmiştir.

Her sınıfta 2 ders saati olmak üzere toplamda ise 800 dakika gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiştir. Görüşmelerin genel olarak 30-50 dakika sürdüğü görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Gözlem Formu. Gözlem, araştırmacının sürece dâhil olarak verilerin bulunduğu doğal ortamı kaydettiği bir veri toplama tekniğidir. Karasar (2016, s. 210), gözlem tekniğinin en iyi yönünün “doğal belirtilerin gözlenmesiyle daha yansız veri toplama olanağının bulunması” olduğunu belirtir. Büyüköztürk vd. (2016, s. 140), gözlemde yapay unsurların diğer yöntemlere göre daha az olduğundan söz eder.

Ayrıca alandaki insanların farkında olmadan yaptıkları unsurların tespit edilmesi, bu tekniğin özelliklerinden biridir (Patton, 2002).

Yazma süreçleri ve stratejileri ile ilgili alan yazın (Akyol, 2016; Karatay, 2011; Yıldız vd., 2013) taranarak sınıf içi gözlemlerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından sınıf içi gözlem formu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından görüş almak suretiyle forma son şekli verilmiştir. Uzmanlar, 10 yıllık bir Türkçe öğretmeni ile Türkçe Eğitimi bölümlerinde ders veren 2 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşüne başvurulmuş öğretim üyelerinin doktora eğitimlerini yazma eğitimi alanında yapmış olmalarına özen gösterilmiştir.

Gözlem formu; Yazma Öncesi, Yazma Esnası ve Yazma Sonrası olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Yazma Öncesi boyutunda 9, Yazma Esnası boyutunda 7, Yazma Sonrası boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Böylece gözlem formu, toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, yazma sürecinde sorun olabilecek unsurlara dikkat çekmesi ve öğretmenlerin öğrencilerine yazma stratejilerini öğretecekleri aşamaya işaret etmesi bakımından önemli görülmektedir. Söz konusu form, araştırma raporunun sonunda ek olarak yer almaktadır (EK-Ç).

Görüşme Formu. Görüşme, araştırmacının sözlü iletişim yoluyla verileri topladığı tekniktir (Karasar, 2016, s. 210). Bu teknik, daha çok sosyal araştırmalarda tercih edilir. Araştırma sürecine derinlemesine bilgi sağladığı için görüşme, önemli ve yararlı bir teknik olarak sayılmaktadır (Robson ve McCartan, 2016). Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 229), görüşmenin nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olduğunu belirtir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde mülakat soruları belirlenmiş ama sabitlenmemiştir. Derinlemesine bilgi alma amacıyla soruları kısmen değiştirmek, görüşmecinin elindedir. Büyüköztürk vd.'ne (2016, s. 154) göre yarı yapılandırılmış görüşmelerin; katılımcıya kendini daha rahat ifade imkânı verme, derinlemesine bilgi sağlama ve kolay analiz edilme gibi avantajları bulunmaktadır.

İlgili alan yazın taranarak araştırmacının başlık ve amaçlarına uygun sorular, taslak olarak belirlenmiştir. Alan uzmanlarından görüş almak suretiyle belirlenen sorulara son şekli verilmiştir. Uzmanlar, 10 yıllık bir Türkçe öğretmeni ile Türkçe Eğitimi bölümlerinde ders veren 2 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşüne

başvurulan öğretim üyelerinin doktora eğitimlerini yazma eğitimi alanında yapmış olmalarına özen gösterilmiştir.

Oluşturulan görüşme formunda, 11 soru bulunmaktadır. Bu form aracılığıyla öğretmenlerin yazma stratejilerine dair farkındalıkları ve özyeterlikleriyle, lisans eğitimlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına etkisiyle, sınıfta en fazla ve en az kullandıkları yazma stratejileri ve bu durumun nedenleriyle, yazma eğitiminin geliştirilmesine dair önerileri ve eklemek istedikleri şeyler olup olmadığıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşme formu, araştırma raporunda ek olarak yer almaktadır (EK-D).

Form, demografik bilgi, yazma sorun ve çözümleri, yazma stratejilerine hâkimiyet ve yazma eğitime dair öneriler boyutlarından oluşmaktadır. Demografik bilgi boyutunda öğretmenlerin okul, sınıf ve mesleki deneyim bilgileri alınmıştır. Yazma sorun ve çözümleri boyutunda, öğretmenlerin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara buldukları çözümler öğrenilmeye çalışılmıştır. Yazma stratejilerine hâkimiyet boyutunda Türkçe öğretmenlerine, yazma stratejilerine hâkim olup olmadıklarına dair görüşleri, bu durumun sebepleri ve lisans eğitiminin bu duruma etkisi sorgulanmış, sınıf ortamında en az ve en fazla kullanılan yazma stratejilerinin neler olduğu sorulmuştur. Yazma eğitime dair öneriler boyutunda ise öğretmenlere göre daha nitelikli bir yazma eğitimi için neler yapılması gerektiği ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verileri düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bilgisayar ortamına aktarılan gözlem ve görüşme verileri, araştırmacı tarafından titizlikle incelenerek yorumlanmıştır. Gözlem ve görüşme verileri arasında yapılan karşılaştırmalarla Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşleri belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum bölümünde araştırmanın alt problemlerine dair yüzde ve frekans değerler verilmiş, öğretmenlerin ve öğrencilerin cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılarak veriler desteklenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları ifadeler, olduğu şekilde, hiçbir değişikliğe uğratılmadan verilmiştir. Verilerin kodlanması, verilerin sınıflandırılması, tema ve alt temaların ortaya çıkarılması,

temaların yüzde ve frekans değerlerinin hesaplanması ve bu değerlerin tablolar hâlinde sunulması aşamaları izlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelenerek oluşan tema ve kategorilerin altından öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu nedenle bir öğretmen, araştırmanın alt sorularından birine birden fazla cevap vermiş olabilir.

Verilerin sunumunda kod ve temalardan yararlanılmıştır. Kodlama, verilerin bütününün anlamlı birimlere bölünüp isimlendirilmesi işlemidir. Temalandırma ise anlamlı veri birimlerinin bir kategori altında birleştirilmesi işlemidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Öğretmenler için TÖ1 şeklinde, öğrenciler için ise Z6-Ö1 şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Öğrencilere verilen kodlarda ilk harf/harfler okulu, ardından gelen sayı sınıf düzeyini, geri kalan kısım ise öğrenciye verilen numarayı temsil etmektedir. Aşağıdaki tabloda sınıflara verilen kodlar sıralanmıştır.

Tablo 3

Sınıflara ve Türkçe Öğretmenlerine Verilen Kodların Karşılaştırılması

Ortaokul	Sınıf Düzeyi	Sınıfa Verilen Kod	Görev Yapan Öğretmen
Zeve Ortaokulu	6	Z6	TÖ1
	7	Z7	TÖ2
Şehit Kemal Görgülü Ortaokulu	6	ŞKG6	TÖ3
	7	ŞKG7	TÖ4
Hacı Ömer Sabancı Ortaokulu	6	HÖS6	TÖ5
	7	HÖS7	TÖ6
Ahmet Yesevi Ortaokulu	6	AY6	TÖ7
	7	AY7	TÖ8
Tev İfakat Ortaokulu	6	Tİ6	TÖ9
	7	Tİ7	TÖ10

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, her bir alt problemde verilen soruya dair bulgular ve yorumları, ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde sınıf ortamında yapılan katılımsız gözlemlerden elde edilen bulgular, alt başlıklar şeklinde verilerek yorumlanmıştır. Toplamda 800 dakikalık gözlem verileri; gözlem formu aracılığıyla elde edilmiş ve Yazma Öncesi, Yazma Esnası ve Yazma Sonrası olmak üzere 3 boyutta incelenmiştir.

Araştırmanın 1. alt problemine dair bulgular. Gözlem formunun ilk boyutunu, yazma öncesindeki işlemler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini yazmaya hazırlama ve stratejilerden yararlanma durumları incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesinde yapmaları gerekenler maddeler hâlinde listelenmiş ve maddeleri uygulayan öğretmenlerin kodları, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 4

Yazma Öncesi Boyutuna Dair Bulgular

Tema	Temayı Uygulayan Öğretmenler	f	%
Yazma Yöntem/Tekniğini Öğrencilere Tanıtma	TÖ1, TÖ2, TÖ6, TÖ9	4	40
Konuyu Belirleme	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ9, TÖ10	8	80
Konuyu Sınırlandırma	TÖ3, TÖ5	2	20
Yazı Türünü Belirleme	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ7, TÖ8, TÖ10	6	60
Anlatım Biçimini Belirleme	TÖ1, TÖ10	2	20
Ana Fikri ve Yardımcı Fikirleri Belirleme	TÖ1, TÖ7, TÖ9	3	30
Taslak Oluşturma	TÖ1, TÖ2	2	20

Ön Bilgileri Harekete Geçirme	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ9	7	70
Öğrencileri Yazıya İsteklendirme	TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ9	4	40

Yazıya geçmeden önce öğretmenlerin açıklama yapması gereken ilk husus, yazma yöntem ve tekniğidir. Yazma etkinliği için tasarlanan yöntem ve tekniğin öğrencilere anlatılması faydalı olacaktır. Öğrenci, bu sayede yöntem ve tekniğe aşinalık kazanacak ve hangi işlemleri yapacağını bilecektir. Bazı öğretmenlerin (f=4) uygulayacakları yazma yöntem ve tekniği hakkında öğrencilerini bilgilendirdiği görülmüştür. Bu duruma Z6 sınıfında geçen konuşmalar örnek olarak gösterilebilir:

TÖ1: -İyi dersler!

Öğrenciler: -Sağol!

TÖ1: -Oturun arkadaşlar. Evet, tahta kalemi yok mu?

Z6Ö1: -Var hocam, buyrun.

(TÖ1, tahtaya yazmaya başlar) Aşağıdaki kelimeleri kullanarak duygu ve düşüncelerinizi kompozisyon yazım kurallarına dikkat ederek yazınız. Sanat-toplum-müzik-hayal gücü-başarı-yaratıcılık-gelişme/gelişim-öğrenme-kariyer-resim-heykel-ilerleme-medeniyet-teknoloji-beğeni-insan

TÖ1: -Kompozisyon defteri yanında olanlar kompozisyon defterine, olmayanlar Türkçe defterlerine yazacaklar. Şimdi arkamıza yaslanıyoruz arkadaşlar, yaslan arkana. Bugün yapacağımız çalışma şu, zaten 1. dönem de yapmıştık. Tahtada yer alan kelimeleri kullanarak duygu-düşüncelerimizi paylaşacağız. Kelimelerin tamamını kullanmak zorunda değilsiniz. İşinize yarayanları kullanabilirsiniz. Bu sözcükler üzerinde kafa yorduğunuzda aklınıza ne geliyor?

Z6Ö2: -Hepsi sanatla ilişkili, müzik de bir sanattır.

Z6Ö3: -Sanatın gerektirdiği şeyleri anlıyorum.

Z6Ö4: -Sanatın gelişimini anlıyorum.

Z6Ö5: -İnsan sanatı kullanarak yaratıcılığını ortaya koyar.

TÖ1: -Evet, seni dinliyoruz.

Z6Ö6: *-Buradaki görüşler birbiriyle çelişkili.*

TÖ1: *-Nasıl?*

Z6Ö6: *-Medeniyet, ilerleme, gelişme, hepsi yakın anlamlı zaten.*

TÖ1: *-Çelişki değil ilişki demek istedin herhalde. Çelişkide bir karşıtlık, zıtlık, uyumsuzluk var.*

Z6Ö6: *-Evet hocam, o zaman ilişki hocam.*

Z6Ö7: *-Sanat toplumun yansımasıdır.*

TÖ1: *-Peki sen ne diyorsun?*

Z6Ö8: *-Hocam sanat duygu, içten gelen bir sestir.*

TÖ1: *-Diğer arkadaşınızla bitirelim. Sen o zihnindekileri tek cümlede güzelce ifade ediyorsun ya beni bitiriyorsun! Aferin sana.*

Z6Ö9: *-İnsan yaratıcılığını geliştirerek sanatı da geliştirir."*

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı gibi TÖ1, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma çalışması yapmaktadır. Uygulamaya geçmeden önce uygulayacağı yazma yöntem ve tekniği hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilere kelime ve kavram havuzundan seçerek yazı yazacaklarını belirtmiş, bu havuzdaki kelimelerden hepsini kullanmanın bir zorunluluk olmadığını söylemiştir. TÖ1'in daha önceki derslerde de bu yazma yöntemini uyguladığı anlaşılmaktadır. Ardından öğrencilerle, tahtaya yazdığı kelimelere dair kısa bir beyin fırtınası yapmıştır. Bu şekilde ön bilgileri harekete geçirerek öğrencileri yazmaya hazırlamayı hedeflemiştir.

Konunun belirlenmesi, yazma açısından önemli bir adımdır. Bu adımda öğretmenlerin öğrencilere ilgi çekici bir konu vermeleri veya öğrencilerin konu seçimlerine yardımcı olmaları beklenir. Öğretmenlerden çoğunun (f=8) konu belirleme noktasına dikkat ettikleri gözlenmiştir. Geri kalan öğretmenler, öğrencilerine bir konu vermemiş ve öğrencilerin konu belirlemesine yardımcı olmamıştır. Konuyu belirleyen öğretmenler, öğrencilerin daha hızlı yazmaları için bu yolu seçmiş olabilirler. TÖ3, sınıfa girer girmez konuyu tahtaya yazmayı tercih etmiştir:

“Evet çocuklar merhaba. Bir kompozisyon yazıyoruz bugün sizinle. Konuyu tahtaya yazıyorum şimdi ben.(Tahtaya yazar) Konu: Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istersiniz?”(TÖ3)

TÖ4 ise sınıfta okunan bir şiirden hareketle öğrencilerin aynı konuyu işleyen bir masal yazmalarını ister:

“(ŞKG7Ö5 şiiri okur, ardından öğretmen sorar)

TÖ4: -Bu şiirin ana duygusu ne ŞKG7Ö6?

ŞKG7Ö6: -Memleket sevgisi.

ŞKG7Ö7: -Memleket özlemi hocam.

TÖ4: -Peki tür olarak ne peki?

ŞKG7Ö: -Lirik.

TÖ4: -Tamam güzel, şimdi memleket sevgisiyle ilgili bizde uyanan duyguları kaleme alacağız. Tabii ki masal türünün özelliklerini de göz önünde bulunduruyorsunuz. Serim, düğüm, çözüm bölümlerini unutma. Yani giriş, gelişme ve sonuç. Yeni gelen arkadaşlar, yurt sevgisiyle ilgili bir masal yazıyoruz.”

Öğrencilerinin konu belirlemesine yardımcı olan öğretmenler, genellikle öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket etmelerini istemişlerdir. Bu yolla öğrenciler, günlük hayatta karşılaştığı olaylar hakkında daha rahat yazı yazabilmektedirler. Aşağıdaki diyalog buna örnek olarak verilebilir:

“Tİ7Ö2: -Hocam ne yazayım ki? Bir başlasam... ama bilmiyorum.

TÖ10:-Nasıl bilmiyorum? Dedik ya anı yazacağız diye. En sevdiğin bir arkadaşınla yaşadığın bir macerayı düşün. Bisikletin varsa o bisikletle yaşadığın maceraları düşün. Mahalle maçları olur, annenizle babanızla gittiğiniz seyahatler olur. Her şey olur yani. Anladın mı? Hadi bakalım.”

Bazı öğretmenler (f=2), konuyu belirledikten sonra öğrencilerin daha rahat yazabilmeleri için sınırlandırma yapmışlardır. TÖ5, bir öğrencisinin sorusu karşısında konunun sınırlarını çizmenin önemine değinmiştir:

“HÖS6Ö12: -Öğretmenim aklımda çok şey var ama yazamıyorum!

TÖ5: (sınıfa dönerek açıklama yapmaya başlar) -Arkadaşınız diyor ki aklımda çok şey ama kelimelere dökemiyorum. Bu da bir problem çocuklar. Daha fazla kitap

okumalısınız. Sonra yazıya başlarken konuyu sınırlandırmalısınız. Bir yazı içerisinde bir konunun tüm taraflarını anlatamazsınız. Belli bir noktayı anlatmak daha kolay olur. Mesela o arkadaşına nasıl yardım etmek istersin, sadece bunun hakkında yaz. Veya o arkadaş seninle yaşasaydı neler yapardınız? Sadece bu!"

Konuyu sınırlandırmanın önemini öğrencilere anlatan TÖ5, öğrencilerinin hakkında yazı yazacakları konuyu daraltmaları için kullanabilecekleri yazma stratejilerinden bahsetmemiştir. Dolayısıyla öğrenciler, yazı konusunu sınırlandırmaları gerektiğini bilmektedir ama bunu nasıl yapacaklarına dair bilgi ve beceriye sahip değildir.

Yazı türünü belirleme aşamasında öğretmenin yapacağı açıklamalar, öğrencilere yol göstermektedir. Bazı öğretmenlerin (f=6) yazı türü ile ilgili açıklama verdiği gözlemlenmiştir. Hangi türde yazı kaleme alacağını bilen öğrenci, türe uygun düşünebilir ve daha rahat yazabilir. Örneğin TÖ2, öğrencilere kelimeler vererek bu kelimelerden oluşan bir öykü yazmalarını istemiştir. Bunu yaparken öğrencilerin metin türüyle ilgili sorularını cevaplandırmıştır:

"TÖ2: -Evet çocuklar, yerleşin artık. Şimdi ben size karışık olarak kelimeler vereceğim. O kelimelerden hareketle ...(öğrenciler hep bir ağızdan 'hikâye!!!' diye bağırır) evet, hikâye yazacağız. Şimdi tahtaya yazacağım kelimelerin içinde bulunduğu bir hikâye yazacaksınız, anlaşıldı mı?"

(Tahtaya yazmaya başlar) Anne, çocuk, teyze, teyze çocukları, piknik alanı, yangın, kaybolan iki çocuk, polis, mutluluk

Z7Ö1: -Hocam bir varmış bir yokmuş diye başlayacağız değil mi?"

Z7Ö2 ve Z7Ö3: -Yook, o masal!"

TÖ2: -Evet, o masal. Biz şimdi hikâye yazıyoruz."

Anlatım biçimi, yazarın konuyu okuyucuya nasıl sunduğudur. Açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme gibi yaygın kullanılan anlatım biçimleri bulunmaktadır. Bazı öğretmenler (f=2), öğrencilerine kullanacakları anlatım biçimini belirtmişlerdir. Aşağıda geçen konuşmalar, bu duruma örnek olarak verilebilir:

"TÖ10: -Bugün başınızdan geçen bir anıyı yazacaksınız. Bir düşünün bakalım, yazın veya daha önce başınıza gelen acıklı, komik veya önemli bir olay.

Tarzınız da genel olarak hikâye olacak. Yani olayları sırasıyla bir öykü yazar gibi anlatacaksınız.

Tİ7Ö1: -Öğretmenim, arkadaşımızın başına gelse olur mu?

TÖ10: -Sen orda mıydın o olay olurken?

Tİ7Ö1: -Yok ama arkadaşım bana anlattı sonra.

TÖ10: -Olmaz o zaman.

Tİ7Ö1: -Çok güzel bir hikâye ama öğretmenim!(gülüşmeler)

TÖ10: -Olmaz ki, senin anın değil. Senin yaşamış olman gerek. Anı böyle zaten. Kendi anınızı, hatıranızı yazarken de hikâye yazar gibi yazmanız lazım. Başınızdan ne geçtiyse öykü gibi anlatın. Tamam mı?"

Yazıda aktarılmak istenen ana fikrin ve yardımcı fikirlerin yazıya başlamadan önce belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle bilgilendirici metin gibi düşünceye dayanan metinlerde ana fikir ve yardımcı fikirlerin belirlenip mantıksal bir sırayla aktarılması, yazının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bazı öğretmenler (f=3), öğrencilerine ana fikri ve yardımcı fikirleri hazır olarak verme yoluna gitmişlerdir. Bu durum, yazma sürecini hızlandırır da öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme yönündeki becerilerini geliştirmemektedir. TÖ9, güdümlü yazma yöntemiyle şekillendirdiği dersinde öğrencilere yazıların ana fikrini ve yardımcı fikirlerini şu şekilde vermiştir:

"Evet. Ne yazacağız diye endişelenmeyin. Ben size ne anlatacağınızı şimdi söylüyorum. Evet, oğlum sessiz! Şimdi konumuz çevre ve doğa ya. Bizim çevremiz aslında çok hızlı bir şekilde kirleniyor. Bu kirlilik her yerde; denizlerde, okyanuslarda, şehirlerde, sularda... İnsan, tertemiz bulduğu doğayı her fırsatta kirletmeye devam ediyor. Bunun bir sonucu olarak bazı canlıların soyu tükeniyor. Küresel ısınma dediğimiz şey artıyor. Bunu Fen ve Teknoloji derslerinde de görmüş olmanız gerek. Her yıl binlerce metre karelik toprağımızı erozyonla kaybediyoruz. Şehir şebekelerinden akan sular hiç içilmiyor. Daha kirli bir hava, su, toprak..."(TÖ9)

Yazma konusu ve anlatım biçimine karar verildikten sonra yazının bir taslağı oluşturulmalıdır. Taslak, bir yazının anlatım planıdır. Yazının hangi kısmında okuyuculara ne sunulacağı belirlenir. Bu sayede konudan sapmaların da önüne

geçilebilir. Öğretmenlerden sadece 2'sinin (f=2) öğrencilerini taslak oluşturmak üzere yönlendirdikleri gözlemlenmiştir:

“Giriş, gelişme, sonuç bölümleri olacak. Girişte konuyu tanıtacağız. Gelişmede konuyla ilgili detay vereceğiz. Sonuçta konuyla ilgili okuyuculara bir mesaj vereceğiz. Toplamdaki 3-4 paragraflık bir yazı olacak.”(TÖ1)

“Girişte kahramanlar tanıtılabilir, gelişmede olayı anlatabilir, yangında veya kaybolmadan bahsedebilir, sonuç kısmında da olayları bir sonuca bağlayabilirsiniz.”(TÖ2)

Yukarıdaki iki açıklamaya bakıldığında öğretmenlerin verdikleri taslakların çok iyi detaylandırılmamış olduğu göze çarpmaktadır. Bu iki taslak, yazı için bir fikir verse de öğrencilerin sağlam bir yazı planı oluşturmalarına yardımcı olmamaktadır. Bu sebeple öğrencilere, daha net ve yol gösterici taslaklar oluşturmanın yolları öğretilmelidir. Yazı planı oluştururken yazma stratejileri daha çok kullanılmalıdır.

Yazmadan önce öğrencilerin konuya ve türe dair ön bilgilerini harekete geçirmek, yazma sürecini hızlandıracaktır. Bu yüzden yazma etkinliğinin başında öğrencilere türün özellikleri ve konuyla ilgili bilgiler hatırlatılabilir. Öğretmenlerin birçoğu (f=7) öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek açıklamalar yapmışlardır. Örneğin TÖ4'ün sınıfında geçen konuşmalar, öğrencilerin metin türü özelliklerine dair ön bilgilerini hatırlatmaya yöneliktir:

“TÖ4: -Peki masalın özellikleriyle ilgili kim bana hatırlatma yapacak? Evet.

ŞKG7Ö1: -Hocam masallar tekerlemeyle başlar.

TÖ4: -Evet güzel, evet ŞKG7Ö2, sen söyle bakalım.

ŞKG7Ö2: -Hocam hep böyle ilginç şeyler olur.

TÖ4: -Evet, doğru.

ŞKG7Ö3: -Hocam devler, periler, korkunç şeyler de oluyor masallarda.

TÖ4: -Aferin çocuklar. Olay yazılarında 3 bölüm vardı değil mi? Olayın başladığı yer olan giriş, olayların karıştığı yer olan gelişme ve mutlu sona bağlanan kısım olan sonuç.

(1 öğrenci şiiri okur. Ardından öğretmen okur. Okumadan önce öğretmen; lirik, epik, pastoral şiir türlerini kısaca hatırlatır)”

Okumaya geçilmeden önce yapılacak işlemlerden biri de öğrencileri yazma konusunda isteklendirmek ve cesaretlendirmektir. Çünkü öğrencilerin yazmaya karşı ön yargılarının ve diğer olumsuz tutumlarının kırılmasında öğretmenin cesaretlendirmesinin etkisi büyük olacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bazılarının (f=4) öğrencileri yazıya isteklendirdiği görülmüştür. Öğrencileri yazmaya isteklendiren cümlelerden bazıları, aşağıda sunulmuştur:

“Hayalleriniz, düşünceleriniz, nerede olmak istediğiniz bizim için çok önemli. Kendinizi özgürce ifade edin lütfen. Herkesin kafasının içindeki hayal güzel ve doğrudur. Bu yazılarda yanlış veya imkânsız diye bir şey yoktur.”(TÖ3)

“Senin hayal gücünün ürünleri onlar. Bence çok güzel olmuştur, bizimle paylaşmazsan bilemeyiz ki.”(TÖ4)

“Biraz önce A sınıfında yaptık benzer bir etkinlik, çok güzel şeyler ortaya çıktı. Burada da çok güzel yazılar ortaya çıkacak, buna eminim.”(TÖ6)

“Çok güzel yazılar yazacağınıza eminim, biraz düşünürseniz daha güzel şeyler ortaya çıkar.”(TÖ9)

TÖ3, öğrencilerin özgür bir biçimde düşüncelerini istemiş; TÖ4, yazı yazmak istemeyen bir öğrencisini cesaretlendirmiş; TÖ6, öğrencilerini yazmaya motive etmiş; TÖ9 da öğrencilerine güvendiğini dile getirmiştir. Bu tür söz ve açıklamalar, öğrencilerin özgüvenini ve yazma isteklerini artırma işlevine sahiptir. Bu bakımdan öğretmenlerden bir kısmı, öğrencileri yazmaya karşı isteklendirme ve cesaretlendirme konusunda başarılı oldukları söylenebilir. İsteklendirilen öğrencilerin daha iyi yazılar kaleme alacakları ve kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın 2. alt problemine dair bulgular. Gözlem formunun ikinci boyutu, yazma sürecinin de ikinci bölümü olan yazma esnası aşamalarından oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda, Türkçe öğretmenlerinin yazma esnasında yapmaları gerekenler maddeler hâlinde listelenmiş ve maddeleri uygulayan öğretmenlerin kodları, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 5

Yazma Esnası Boyutuna Dair Bulgular

Tema	Temayı Uygulayan Öğretmenler	f	%
Giriş Yapma	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ10	4	40
Düşünceleri Destekleme-Geliştirme	TÖ1, TÖ4, TÖ6	3	30
Türe Uygunluk Kontrolü	TÖ4, TÖ6, TÖ10	3	30
Şekilsel Özellikleri Gözden Geçirme	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10	9	90
İçerik Özelliklerini Gözden Geçirme	TÖ1	1	10
Sonuç Yazma	TÖ4	1	10
Başlık Koyma	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ10	4	40

Yazma esnasında öğretmenlerin dikkat etmesi ve öğrencilerine yazma stratejilerini kullanmayı öğretmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar; giriş yapma, düşünceleri destekleme-geliştirme, türe uygunluk kontrolü, şekilsel özellikleri gözden geçirme, içerik özelliklerini gözden geçirme, sonuç yazma ve başlık koyma olarak sıralanabilir (Coşkun, 2007; Karatay, 2011a).

Yazıya giriş yapma konusunda öğrencilerin sorun yaşadığı bilinmektedir. Öğretmenler, bu sorunların aşılmasına yardımcı olacak yazma stratejilerine başvurmalıdır. Yapılan gözlemlerde bazı öğretmenlerin (f=4) giriş yazma konusunda öğrencilere yardımcı oldukları görülmüştür.

TÖ4, nasıl bir giriş yapması gerektiğini soran bir öğrencisine yazı türünü hatırlatarak ipucu vermiştir. Masal türünün giriş kısmı, belli kalıplarla yazılmaktadır:

“ŞKG7Ö9: -Hocam nasıl bir giriş yapayım?

TÖ4: -Masalın girişi belli zaten. Tekerleme olacak. ‘Bir varmış, bir yokmuş, develer tellal iken pireler berber iken’ diye gidiyor.”

Bir sonraki aşama, düşüncelerin desteklenip zenginleştirilmesidir. Bu aşamada; örnekleme, tanık gösterme, tanımlama, kendi tecrübelerinden yola

çıkma, gözlemlerine başvurma, söz sanatlarını kullanma, hikâye anlatma, neden-sonuç ilişkileri kurma gibi stratejilere başvurulabilir. Gözlemlerde bazı öğretmenlerin (f=3) yazma esnasında bu yazma stratejilerinden yararlandığı tespit edilmiştir. TÖ1, sanat ve toplum ilişkisi hakkında yazısında bir örnekleme ile düşüncesini desteklemek isteyen öğrencisine yardımcı olmuştur:

“Z6Ö17: -Hocam bir heykeltıraş ismi söyleyebilir misiniz?

TÖ1: -Michelangelo.

Z6Ö18: -Hocam o Ninja kaplumbağalardan biri değil mi?(sınıfta gülüşmeler)

TÖ1: -Yok o bir heykeltıraş.

Z6Ö17: -Hocam yerli heykeltıraşlardan birinin ismini söyleyebilir misiniz?

TÖ1: -Hmmm, dur sana yerli bir isim söyleyeyim. Samiha Bengi.”

TÖ4 ise öğrencilerine yazılarını nasıl zenginleştireceklerine dair ipuçları vermiştir:

“ŞKG7Ö11: -Hocam şiirde geçen hayvanlar var ya ceylan gibi, onları masalımızda kullanabilir miyiz?

TÖ4: -Tabii ki. Hatta şiirdeki söz sanatlarından da masalınızda yararlanırsanız yazınızı güzelleştirip zenginleştirmiş olursunuz.”

TÖ1 örnek gösterme, TÖ4 ise söz sanatlarından yararlanma stratejilerini açıklamıştır. Bu iki örnek, öğrencilerin yazılarını zenginleştirmelerine katkı sağlasa da açıklamaların öğrencilerin soruları üzerine yapılması, öğretmenlerin düşünceleri destekleyip zenginleştirmeye dair yazma stratejilerini öğrencilerine tam olarak kavratmadığını düşündürmektedir.

Yazma esnasında öğrencilerin yazı yazdıkları türün özelliklerini unutup hata yapmaları söz konusudur. Bu sorunun aşılması için öğretmenlerin öğrenci yazılarını metin türü açısından gözden geçirmesi ve gerekli hatırlatmaları yapmaları gerekmektedir. Yalnızca 3 öğretmenin (f=3) bu hususa dikkat ettiği gözlemlenmiştir.

Sınıf içi gözlemlerde Türkçe öğretmenlerinin yazma esnasında en fazla dikkat ettikleri unsurun yazıların şekilsel özelliklerini gözden geçirmek olduğu saptanmıştır (%90). Yazma sürecinin diğer aşamalarına yeterince özen göstermeyen öğretmenler; öğrenci yazılarının sayfa boşlukları, uzunluk, yazım ve

noktalama gibi özelliklerini sık sık gözden geçirmişlerdir. Bu maddenin frekans değerinin yüksek (f=9) olması da bu durumu kanıtlamaktadır. Öğretmenler, yazma esnasında sıraları gezerek metinleri şekil açısından gözden geçirme stratejisini uygulamaya ve öğrencilere kavratmaya çalışmışlardır. Aşağıda şekilsel özelliklerle ilgili hatırlatma ve uyarılarda bulunan öğretmenlerden alıntılar bulunmaktadır:

“Bana vermeden önce noktalama işaretlerini kontrol edin, büyük küçük harflere tekrar bakın.”(TÖ3)

“Arkadaşlar yazınızı bitirdiğinizde 1-2 defa baştan sona okuyun. Yazınızdaki, varsa, mantık hataları, noktalama işaretleriyle ilgili yanlışlar, kelime yazım hataları gibi şeyleri düzeltin. Cümleye büyük harfle başlayın.”(TÖ1)

“Yazın bakalım, kendinizden de bir şeyler katın. Yazım kurallarına da dikkat ederek tabii.”(TÖ6)

TÖ4: -Tabii ki bütün yazılarda neye dikkat etmem gerekiyor benim?

ŞKG7Ö13: -Hocam imla!

ŞKG7Ö14: -Noktalama!

ŞKG7Ö15: -Yazım kurallarına hocam.

TÖ4: -Peki.”

“Z7Ö7: -Hocam sayfa düzeni önemli mi?

TÖ2: -Tabii ki, kâğıt, düzenli çizgiler her yazınızda dikkat edeceğiniz unsurlar olmalı.”

“TÖ10: -‘Bir gün’ ayrı yazılır.

Tİ7Ö7: -Hocam o ‘i’ değil ‘u’!

TÖ10: -‘Bugün’ mü diyorsun?

Tİ7Ö7: -Evet hocam.

TÖ10: -Tamam o zaman.”

“TÖ7: -Bitirenler parmak kaldırsın çocuklar, tamam mı?”

AY6Ö8: -Hocam bitti!

TÖ7: *-O kadarlık mı? Çok kısa, öyle mektup mu olur Yusuf? Arkadaşınız ne güzel uzun uzun yazmıştı. Siz öyle kısa kesmeyin, ayıp olur. Hadi bakalım."*

"ŞKG7Ö16: *-Hocam yazdım, yeter mi?*

TÖ4: *-Sence yeter mi? Sadece 3 satır yazmışsın. Biraz daha yaz da kompozisyon olsun."*

"*Yaptığın yanlışları söyleyeyim, Mersin'in M'si büyük. Alt satıra geçince büyük harfle yazma, tamam mı?"*(TÖ6)

Yazma esnasında uygulanması gereken bir diğer yazma stratejisi, metni içerik özellikleri açısından gözden geçirmektir. Doğru kelimelerin kullanılması, cümlelerde anlam bütünlüğünün bulunması, paragrafların mantıksal bir düzen takip etmesi, anlaşılmayı zorlaştıran unsurların belirlenmesi ve anlatım bozukluklarının elenmesi için bu aşama önemli görülmektedir. Ne var ki gözlemlenen öğretmenler, yazma sürecini takip ederken şekilsel özelliklere dikkat ettikleri kadar içerik özelliklerine dikkat etmemektedirler. Yalnızca bir öğretmen (f=1), öğrenci metinlerini içerik özellikleri açısından denetleyip öğrencileri uyarmıştır:

"*Paragraflarınız anlamlı olsun. Okuduğumda ne demek istediğinizi anlayayım. Bir de cümlelerinizi bağlaçlarla uzatmayın. O zaman anlaşılmaz oluyor. Zaten edebiyatta kısa cümle daha iyidir. Amacınız zaten açık anlaşılır şeyler yazmak değil mi? İşte cümleyi fazla uzatınca anlamı karmaşık oluyor. Buna dikkat edin."*(TÖ1)

Etkili bir sonuç, başarılı bir yazılı anlatımın göstergelerinden biridir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine nasıl etkili sonuçlar yazacaklarını stratejiler yoluyla öğretmelidir. Buna rağmen yapılan gözlemlerde sadece bir öğretmenin (f=1) sonuç yazma konusunda öğrencilerini uyardığı görülmüştür:

"*Bu arada mutlu sonla bitirmeyi unutmayın. Masalarda iyiler sonunda hep kazanır. Hayatta da aslında er veya geç iyiler mutlaka kazanır."*(TÖ4)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere TÖ4, masal türünün sonuç kısmının olumlu bir şekilde yazılması gerektiğini belirtmiş, bu vesileyle iyi olmanın faydalarına değinerek bir ahlak dersi vermiştir. Bu ifadeler, sonuç kısmının nasıl olması gerektiğine dair yönlendirme içerse de yazma stratejileri barındırmamaktadır. Masal türünün son bölümünde iyilerin kazanması gerektiğini

bilen öğrenci, diğer metin türlerinin sonuç bölümlerinde sorun yaşayabilir. Bu yüzden metni sonuca bağlamaya dair yazma stratejilerinin öğretmenler tarafından işlenmesi ve öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Yazma esnasında yapılması gereken noktalar arasında son sırada bulunan madde, metnin başlığının belirlenmesidir. Başlık, yazı yazmadan önce de belirlenebilir ama ortaya çıkan metinden hareketle bir başlıklandırma yapmak daha uygun olacaktır. Öğretmenlerin başlıklandırma konusunda öğrencilere yol göstermesi ve stratejileri öğretmesi beklenmektedir. Gözlemlenen öğretmenlerin bazıları (f=4) başlık koyma konusunda öğrencilerine yardımcı olmuşlardır.

“TÖ1: -Kendimize ait bir başlık olsun, en sonda da belirleyebilirsiniz başlığı.

Z6Ö10: -Hocam başlık ne yazalım?

TÖ1: -Herkes ayrı bir başlık atsın, herkes kendi yazısına uygun olduğunu düşündüğü bir başlık atacak, ortak bir başlık yazmak yok.”

“TÖ3: -Başlık atın. Başlıksız bir yazı istemiyorum.

ŞKG6Ö1: -Hocam başlık ‘kompozisyon’ olsa olur mu?

TÖ3: -Olmaz evladım.”

“Yazınıza uygun bir başlık yazmayı da unutmayın.”(TÖ4)

Yukarıdaki örneklerde Türkçe öğretmenleri (TÖ1, TÖ3 ve TÖ4), başlık ile ilgili hatırlatmalarda bulunmuş ama öğrencilerin hangi stratejileri kullanarak etkili başlıklar koymaları gerektiğine değinmemişlerdir. TÖ10’un sınıftaki bir öğrencinin sorusuna cevap olarak yaptığı açıklamalar, başlıklandırma ile ilgili yazma stratejilerine kısmen de olsa yer vermesi açısından daha etkili görünmektedir:

“Tİ7Ö11: -Hocam!

TÖ10: -Evet!

Tİ7Ö11: -Başlık koyacak mıyız?

TÖ10: -Kendi kendine oluşacak değil ya. Tabii ki de başlık koyacaksın.

Tİ7Ö11: -Ne başlık koyayım hocam?

TÖ10: -E biz sizinle başlık atmayı konuşmadık mı?

(Öğrenciler hep bir ağızdan) Evveet!

Tİ7Ö11: -Hocam ben unutmuşum vallaha!

TÖ10: -Tamam, tekrar söylüyorum bu sefer unutma.

Tİ7Ö11: -Tamam hocam.

TÖ10: -Başlık öyle bir şeydir ki yazınızın ne olduğunu anlatır. İlk kez yazınızı gören biri başlığa bakar, başlık güzelse ona göre okumaya karar verir. Şimdi yazdığınız şeye göre de değişebilir başlık. Eğer yazıda bir şey tartışıyorsanız, mesela en güzel mevsim yazdır veya kıştır veya sonbahardır diye...

Tİ7Ö12: -Hocam ilkbahar da var!

TÖ10: -Tamam çocuğum örnek veriyorum burda, biliyorum herhalde 4 mevsimi. Allah Allah! Neyse tartışma varsa başlığa sizin düşünceyi de koyabilirsiniz, soru da sorabilirsiniz 'en güzel mevsim hangisidir' diye. Mesela geçen Tİ7Ö14 arkadaşınız bir yazı yazmıştı. Hastanede yattığı günleri anlatmıştı, bizi de ağlatmıştı. O tarz bir yazıya da hastane günlerim, ben hastayken..

Tİ7Ö13: -Hocam, 'hastaneye düşen zavallı çocuk' desek?

TÖ10: -Olur olur. Yani konuyu özetleyen bir şey olacak. İlgici olacak. Anladınız mı? '8 yaşında bir çocuk hastaneye düşerse' gibi."

Araştırmanın 2. alt problemi bağlamında elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin yazma esnasında öğrenci metinlerinin şekilsel özelliklerine odaklanırken içerik özelliklerini göz ardı ettikleri, sonuç yazma konusunda öğrencilerine destek vermedikleri ve düşünceleri geliştirme yollarına yeteri kadar dikkat çekmedikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencileri metinlerini kaleme alırken öğretmenler, yazma esnasındaki temel aşamalara yeteri kadar dikkat etmemekte ve yazma stratejilerini beklenen oranda kullanmamaktadırlar. Bu durumun, öğrencilerin yazma becerisinde birtakım eksikler görülmesine yol açacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın 3. alt problemine dair bulgular. Aşağıdaki tabloda, Türkçe öğretmenlerinin yazma sonrasında yapmaları gerekenler maddeler hâlinde listelenmiştir. Maddeleri uygulayan öğretmenlerin kodları, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Yazma Sonrası Boyutuna Dair Bulgular

Tema	Temayı Uygulayan Öğretmenler	f	%
Şekilsel Özellikleri Düzeltme	TÖ1, TÖ6, TÖ9	3	30
İçerik Özelliklerini Düzeltme	TÖ7	1	10
Değerlendirme Yapma	TÖ2, TÖ7, TÖ8	3	30
Dönüt Verme	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10	8	80
Sunum-Paylaşma	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10	9	90

Gözlem formunun üçüncü ve son bölümünde yazma sonrası aşamaları yer almaktadır. Bu aşamaları; şekilsel özellikleri düzeltme, içerik özelliklerini düzeltme, değerlendirme yapma, dönüt verme ve sunum-paylaşma olarak sıralamak mümkündür.

Yazı bittikten sonra metne bakılıp varsa şekilsel özelliklere dair hataların düzeltilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğretmen, yazılardaki imla, noktalama, sayfa düzeni, yazının okunaklı olması, metin uzunluğu gibi özelliklere dikkat etmeli ve öğrencinin hatalarını düzeltmesini sağlamalıdır. Tablo 6 incelendiğinde bazı öğretmenlerin (f=3) şekilsel özellikleri düzeltme aşamasına dikkat ettiği görülmektedir. Yazma esnasındaki gözden geçirme aşamasına göre düzeltme aşamasının daha az uygulandığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki sözler, bu düzeltmelere örnek olarak verilebilir:

“Bu kadar mı? Az olmuş sanki, biraz daha düşünüp tamamla.”(TÖ6)

“Kahin değil HÖS7Ö20, kâhin, söyle bakalım. ‘A’ ince okunuyor orada. Hatta A’nın üstüne şapka var. Aferin evet aynen öyle.”(TÖ6)

“Oğlum, kaç kere dedim size ‘herhangi’ bitişik yazılacak diye!”(TÖ9)

“Her şey ayrı yazılır. Yazının hepsine bak, varsa öyle şeyler düzelt, sonra sana okutalım Z6Ö24. Tamam mı?”(TÖ1)

İçerik özelliklerini düzeltme aşamasını yalnızca bir öğretmen (f=1) tarafından uygulandığı görülmüştür. Diğer öğretmenler, genel olarak yazılarda söz dizimine uygunluk, kelime seçimi, paragraf ve cümle yapıları gibi içerik özellikleri açısından düzeltme yapmamışlardır. TÖ7, öğrencilerin kendi yazdıklarını tahtada okudukları sırada onlara sözlü düzeltme vermiştir:

TÖ7: -Şimdi AY6Ö13 okusun.

AY6Ö13: -Sevgili Canım arkadaşım!

TÖ7: -AY6Ö13, iki tane hitap ifadesi olmaz, ya 'sevgili' veya 'canım' diyeceksin, tamam mı? Birlikte anlamı bozarlar çünkü."

Şekilsel özellikleri düzeltme aşamasının da düşük sıklıkta (f=3) uygulandığı göz önüne alınırsa öğretmenlerin daha fazla vakit kaybetmemek adına düzeltme aşamalarını es geçtikleri düşünülebilir. Öğrencilerin yazılarındaki şekilsel ve anlamsal eksiklikler, öğretmenler tarafından sadece sözlü bir şekilde ifade edilmiştir. Öğretmenler, yazma sürecinin bittiğini düşünmekte ve yazı sonrasında öğrencilere tekrar gözden geçirip düzeltme işlemleri için yeterli zaman tanımamaktadır. Bunun dışında yazılı bir düzeltmenin yapılmaması, önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Yazma sonrasında uygulanacak aşamalardan biri de değerlendirme yapmadır. Değerlendirme, daha önceden belirlenen yazma hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının denetlenmesidir. Bu yolla yazma sürecinin verimliliği, uygulanan yöntem ve tekniklerin etkililiği ve öğrencilerin eksikleri ortaya çıkarılmak istenmektedir. Dolayısıyla değerlendirme, öğrenmenin niteliğini saptama ve gelişimi izleme bakımından öğrenme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Tablo 6 incelendiğinde değerlendirme aşamasının az sayıda öğretmen (f=3) tarafından yerine getirildiği görülmektedir. TÖ2, *"Evet, yazan herkes 5 artı aldı, aferin çocuklar."* sözleriyle yazı yazan tüm öğrencilerini 5 artı vermek suretiyle ödüllendirmiş ama yazıları değerlendirme yoluna gitmemiştir. 5 artı verilmesi, öğrencilerin yazı yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olsa da bu tür bir değerlendirme, kapsamlı olmaktan uzaktır. Öte yandan TÖ7, *"Peki, okuyacağız. Dikkatli bir şekilde dinleyelim. 'Şunu eksik yazmış, şunu güzel yazmış' diyeceğiz sonra. Hadi bakalım. Evet AY6Ö9'u dinliyoruz."* diyerek öğrenci yazılarını akran değerlendirmesine açmıştır. Bu sayede öğrenciler, değerlendirmek yapabilmek için, tahtada yazısını okuyan arkadaşlarını daha dikkatli dinlemiştir.

Akran değerlendirme, öğrencilerin farkındalığını geliştirse de bazı riskleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu riskler, öğrencilerin arkadaşları ile ilgili değerlendirmelerini nesnel bir şekilde yapamamaları, yapıcı eleştiride bulunamamaları, birbirlerine karşı kırıcı sözler sarf etmeleri ve sınıf ortamının olumsuz etkilenmesidir. Bu nedenle akran değerlendirmede öğretmelerin sınıf yönetimine daha fazla dikkat etmesi gerekmektedir. TÖ7, akran değerlendirme yapılırken öğrenciler arasında başlayan bir sözlü tartışmaya müdahale etmek durumunda kalmıştır:

“(AY6Ö18 okumaya başlar, hemen bir öğrenci yorum yapar.)

AY6Ö16: -Katılmıyorum!

TÖ7: -Dur bekle arkadaşınız bitirsin hele, ondan sonra katıl veya katılma!

AY6Ö16: -Katılmıyorum hocam.

AY6Ö18: -Sen ne zaman bir şeye katıldın ki?

(Öğretmen araya girip tartışma çıkmasını önler.)

TÖ7: -Evet, tamam çocuklar, kesin didişmeyi.”

Öğrencilerin arkadaşları ile ilgili yanlı değerlendirmeleri karşısında bir süre sonra TÖ7, akran değerlendirme ile ilgili açıklama yapma zorunluluğu duymuştur:

“Katılıp katılmadığınızı arkadaşınızla olan ilişkinize göre değil, arkadaşınızın yazısına göre ayarlayın.”(TÖ7)

AY7 sınıfında ise TÖ8'in yazı için fazladan zaman verdiğini fark eden birkaç öğrenci, öğretmenin talimat vermesine gerek duymadan arkadaşlarının yazılarını alarak akran değerlendirmesi yapmaya koyulmuştur. Öğrenciler arasında geçen şu konuşma, sınıfta daha önce akran değerlendirme yapıldığının ve bu değerlendirme türünün öğrenciler tarafından benimsendiğinin göstergesidir:

“AY7Ö5: - AY7Ö6, baksana, defterleri değişelim mi? Sen benim yazımı oku, ben de senin yazını okuyayım. Hani geçen haftalarda TÖ8 hoca bize yaptırmıştı ya.

AY7Ö6: -Olur ama dur bi dakika oğlum, dur, dur. şunu da yazayım...Ben biraz hızlı yazdım bu sefer, çirkin oldu biraz. Sen ona bakma tamam mı?

AY7Ö5: Tamam ver, ver.”

Yukarıdaki örneklerden hareketle değerlendirme aşamasında büyük eksiklerin bulunduğu sonucuna ulaşılabilir. İç ve dış özelliklerini dikkate almadan bütün öğrenci yazılarına 5 artı verilmesi veya akran değerlendirmelerinin basit dönütler düzeyinde kalması, değerlendirme aşamasının daha dikkatli bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Yazmadan sonra yer alan aşamalardan bir diğeri, dönüt vermedir. Öğrencinin ürettiği yazıya ilişkin farkındalığını yükseltmek adına öğrenciye yazma sonrasında geri bildirim sunulmalıdır. Gerçekleştirilen gözlemlerden hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=8) öğrencilerine geri bildirim verdiği saptanmıştır. Aşağıda, öğretmenlerin verdiği geri bildirimlere örnekler sıralanmıştır:

“Peki çok güzel, ben çok beğendim, alkışlıyorum (öğrenciyi alkışlar).”(TÖ1)

“Çok güzel, aferin, çok güzel yazmışsın. 5 artıyı hemen alıyor arkadaşınız.”(TÖ2)

“Tamam, geç bakalım yerine, güzel olmuş.”(TÖ2)

“Tamam, güzel. Kısa tutmuşuz biraz ama sonunda güzel bir ders verilmiş.”(TÖ4)

“Tamam, güzel.”(TÖ5)

“Geçen seneye göre daha iyi yazılar yazıyorsunuz artık, değil mi? Bir insan kitap okuyarak pratik yapmayı öğrenir. Dili pratik etmenin yolu güzel kitaplar okumaktır. Direksiyona geçmeden araba sürmeyi öğrenemeyiz. Tıpkı bunun gibi kitap okumadan da dil becerilerimizi, özellikle okumayı geliştiremeyiz. Ben de geçen sene Nurten hocanın arabasına vurmuşum belki hatırlarsınız. (Gülüşmeler) Aynen o şekilde yaza yaza yazılarınız güzelleşecek.”(TÖ6)

“Peki aferin, güzel. Şimdi kim okusun?”(TÖ7)

“Güzel yazmışsın AY7Ö16, aferin. Geçen seneye göre iyileşme var değil mi?”(TÖ8)

“Peki, güzel. İyi olmuş, aferin sana.”(TÖ10)

TÖ6'nın sınıfın geneli için toplu bir geri bildirim verdiği ve geçen sene ile bu seneki öğrenci başarılarını karşılaştırdığı görülmektedir. Bunun haricinde yukarıdaki cümlelere bakıldığında geri bildirimlerin genellikle kısa tutulduğu, olumlu olduğu ve

gerekelendirilmediği gör÷lmektedir. “G÷ze!” kelimesinin sıkça kullanıldığı ama metnin hangi yönü için söylendiğinin belirtilmediği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilere yazılı bir geri bildirim sunmamışlardır. Ayrıca sadece pekiştirici nitelikteki olumlu geri bildirimler, öğrencilerin yazdıklarını kusursuz olarak algılamalarına sebep olabilir. Etkili bir geri bildirim, detaylı olmalı ve metindeki hangi unsura gönderme yaptığı belirtilmelidir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilerine sundukları geri bildirimlerin yetersiz olduğu söylenebilir.

Yazma sürecindeki son aşama, yazılara son hâlinin verilip çevredekilerle paylaşılmasını içeren sunum-paylaşma aşamasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=9) bu aşamayı gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. TÖ3 dışındaki tüm öğretmenler, öğrencilere yazılarını sınıfta okuturken TÖ3, kâğıtları değerlendirmek üzere toplamıştır. Aşağıda sunum-paylaşma aşamasına ait öğretmen sözlerinden örnekler verilmiştir:

“Gel bakalım Z7Ö14, sen neler yazmışsın, arkadaşlarınla paylaş bakalım.”
(TÖ2)

“Bitti mi ŞKG7Ö19? Hadi bi oku bakalım bize.”(TÖ4)

“HÖS7Ö1, hadi gel gel, kararsız kalma.”(TÖ6)

“Z6Ö17: -Hocam yerimde mi, tahtaya mı geleyim?

TÖ1: -Yerinde okuyabilirsin.”

“Şimdi Ali Cesur AY6Ö18, sen oku. Ama çok hızlı okuyorsunuz, yavaş yavaş, daha yavaş.”(TÖ7)

Öğretmenler, öğrencilerin yazdıklarını arkadaşlarının önünde okumasına önem vermişler ve genel olarak 2. dersi yazıların paylaşılmasına ayırmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerini yazmaya isteklendirmeye çalışmasından kaynaklanmış olabilir. Sınıfta yazısını yüksek sesle okuyan çocuk, yazma konusunda özgüvenini artırabilir ve yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilir. Buna rağmen tüm öğrencilere yazılarının okutulması durumunda zaman sorunları yaşanmış ve 2. ders saati, yazıların sunumu için yeterli gelmemiştir.

TÖ2 ve TÖ6, öğrencilerin yazılarını tahtada okumalarını isterken diğer öğretmenler öğrencilerin oturdukları yerden okuyabileceklerini belirtmiştir. Öte yandan arkadaşlara okuma dışında herhangi bir paylaşma yolu gündeme

getirilmemiştir. Öğretmenler; dergiye yollama, sınıf-okul gazetesi çıkarma, panoya asma gibi seçenekleri öğrencilerine sunmamışlardır. Bu durum, farklı sunum ve paylaşma stratejilerinin kullanılmadığını göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında araştırmanın örneklemini oluşturan 10 Türkçe öğretmene sorular yöneltilmiştir. Her bir görüşme sorusu, araştırmanın alt problemlerinden birine karşılık gelmektedir. Bu bölümde Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkarılan bulgular, alt başlıklar şeklinde verilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın 4. alt problemine ait bulgular. Araştırmanın 4. alt problemi kapsamında Türkçe öğretmenlerine “Yazma etkinlikleri esnasında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Yazma Sorunu Kategorisi	Yazma Sorunu Teması	f	%
Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve tavır takınmaları	Yazmaya karşı isteksizlik (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ8, TÖ9)	5	50
	Yazma konusunda önyargı (TÖ2, TÖ8, TÖ10)	3	30
	Yazmayı lüzumsuz görme (TÖ2)	1	10
Öğrencilerin yazım ve noktalama eksiklerinin olması	Yazım yanlışları (TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10)	7	70
	Noktalama konusunda eksiklik (TÖ2, TÖ4, TÖ6, TÖ9)	4	40
Öğrencilerin konu sorunları yaşaması	Konu bulamama (TÖ4, TÖ6, TÖ7, TÖ8)	4	40
	Konudan sapma (TÖ7, TÖ10)	2	20
	Konu sınırlaması yapamama (TÖ4, TÖ9)	2	20
	Konunun zor gelmesi (TÖ8)	1	10
	Verilen konuyu beğenmeme (TÖ8)	1	10

Zaman sorunu	Ders saatlerinin az olması (TÖ1, TÖ4, TÖ8, TÖ10)	4	40
	Seçmeli derslerin olmaması (TÖ1, TÖ4, TÖ5)	3	30
Öğrencilerin söz varlığının kısıtlı olması	Kelime tekrarına sık sık düşülmesi (TÖ6, TÖ7, TÖ10)	3	30
	Deyim ve atasözlerinin bilinmemesi (TÖ10)	1	10
Öğrencilerden kaynaklanan diğer sorunlar	Özgüven eksikliği (TÖ2, TÖ6, TÖ9)	3	30
	Dil bilgisi konularına dair yetersiz bilgi (TÖ2, TÖ4, TÖ10)	3	30
	İlk okuma yazma becerileri eksikliği (TÖ5, TÖ7)	2	20
	Öğrencilerin yaratıcı yazma tekniklerini bilmemesi (TÖ1, TÖ5)	2	20
	Arkadaşlarının yazıları hakkında olumsuz yorumlar (TÖ6)	1	10
	Eleştiriye açık olunmaması (TÖ2)	1	10

Yukarıdaki tabloda, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır. Bu sorunlar; öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve tavır takınmalar, öğrencilerin dil bilgisel eksiklerinin olması, öğrencilerin konu sorunu yaşamaları, zaman darlığı, öğrencilerin söz varlığının kısıtlı olması ve öğrencilerden kaynaklı diğer sorunlar şeklinde kategoriler oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre öğrencilerin yazma konusunda olumsuz tutumlar geliştirmeleri, yazma eğitimi için önemli bir engeldir. Bu olumsuz tutumlar; öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları (f=5), yazma ile ilgili ön yargılar taşımaları (f=3) ve yazmayı gereksiz görmeleridir (f=1). TÖ5 “*Yazı yazmaya karşı olan isteksizlik bir diğer sorundur. Hatta bu sorun, diğer sorunlara da kapı açıyor.*” diyerek öğrencilerin isteksizliklerinin diğer yazma sorunlarına da kaynaklık ettiği tespitinde bulunmuştur. TÖ8, “*Yazma etkinlikleri, dürüst olmak gerekirse çocukların çok sevdiği etkinlikler değil. Genel olarak sevmiyorlar. Biz yazmasak, diyorlar. İstekle, hevesle yaptıkları bir şey değil yani yazma.*” sözleriyle öğrencilerinin genelinde yazmaya karşı soğukluk olduğunu anlatmıştır. TÖ5 “*Yazı yazmaya karşı olan isteksizlik bir diğer sorundur. Çocuk, her nedense yazı yazmak istemiyor. Kalem eline almak, onun için çok korkutucu bir eylem olarak geliyor.*” sözleriyle

öğrencilerin yazmaya karşı olan isteksizliğini ortaya koymuştur. TÖ10 “*Her nedense öğrenciler sevmiyor veya korkuyor. Bilse de bilmese de korkuyor. İlginç bir şekilde yazı yazmanın o televizyonlarda gördüğümüz meşhur insanlara ait bir iş olduğunu düşünüyor.*” sözleriyle öğrencilerin yazı ile ilgili ön yargılarını sıralamıştır. “*Bazı öğrenciler yazmayı lüzumsuz görebiliyor. Ne işimize yarayacak diye düşünüyorlar.*” diyen TÖ2 de öğrencilerin yazmanın önemini kavramadığını belirtmiştir. Öğrencilerin isteksiz bir şekilde ve ön yargıyla yaptıkları uygulamaların etkili olması, zor bir ihtimal olarak gözükmektedir.

Bir diğer yazma sorunu kategorisi, öğrencilerin yazım ve noktalama eksiklerinin olmasıdır. Bu kategori altında, öğrencilerin yazım kurallarına uymaması, noktalama işaretlerini doğru kullanmaması temaları yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük kısmı (f=7), öğrencilerin yazım kuralları konusunda eksiklerinin olduğunu belirtmektedir. TÖ4, “*Cümle başında büyük harfle başlanacağını defalarca söylememize rağmen yine de sorunlar yaşıyor öğrencilerimiz. Ben bu durumu şuna bağlıyorum, öğrenci konuya odaklanıyor ve bu esnada imla-noktalama gibi unsurları göz ardı ediyor. Zihnindekileri bir an önce kâğıda dökmek istiyor.*” diyerek yazım ve noktalama hatalarının öğrencilerin acele etmelerinden ve yazının içeriğine odaklanmalarından kaynaklandığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Bazı öğretmenlere göre öğrencilerin konu sorunları yaşaması, yazılı anlatımda karşılaşılan zorluklardan biridir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları, yazma etkinliklerinde öğrencilerin konu bulamadıklarını (f=4), konudan saptıklarını (f=2), konuda bir sınırlama yapamadıklarını (f=2), verilen konuyu zor bulduklarını (f=1) ve konuyu beğenmediklerini (f=1) kaydetmişlerdir. TÖ4, “*Özellikle serbest yazma etkinliklerinde öğrencilerim çok zorlanıyorlar. ‘Hocam, bize konu verin ne olursunuz!’ diyorlar. Çünkü herhangi bir konuda yazmaya karar veremiyorlar, karar verseler bile konuyu yeterince sınırlandıramıyorlar.*” sözleriyle öğrencilerinin konu bulma ve sınırlandırma noktalarında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. “*Ben, ‘Hocam aklıma hiçbir şey gelmiyor!’ cümlesini sınıfta çok duyuyorum.*” diyen TÖ6, öğrencilerin yazma konusuna karar vermede sıkıntı yaşadıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. TÖ7, “*Konudan sapan ve farklı konulara dalan çok fazla öğrenci var. Zaten bildiğiniz gibi bu dönemde çocukların dikkatleri çok dağınık. Çok fazla dış uyarının olması, bu duruma sebep oluyor. Bir ses, bir kelime veya bir cümle, onların konudan uzaklaşmalarına yetiyor.*” sözleriyle öğrencilerin konudan sapsmalarının nedenlerini açıklamıştır.

6 ve 7. sınıf dönemi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve çağımızda çok fazla dış uyaranla karşı karşıya kaldığı göz önünde bulundurulursa bu tür dikkat dağınıklarının olması normal görülebilir. TÖ9, “*Yazı için bir konu bulursa öğrenciler, yeterince sınırlandıramıyorlar. Başlığı çok geniş tutuyorlar. Mesela bir öğrenci konu olarak ‘hayat’ı seçmiş. Çok geniş kalıyor konu; bir şeye odaklanamıyor, e bu sefer de yazı kaliteli olmuyor.*” diyerek konu sınırlaması yapmanın öğrencilere zor geldiğini ifade etmiştir. TÖ8, “*Bazen konuyu beğenmiyorlar, ‘Hocam başka bir şey hakkında yazsak olmaz mı?’ diye mızızlanıyorlar. Bazen de verdiğim konu zor geliyor.*” sözleriyle öğrencilerin konuyu beğenmediğini veya zor bulduğunu tespit etmiştir.

Yazılı anlatımda karşılaşılan önemli sorunlardan biri, zamanın yeterli olmamasıdır. Yeterli zamana sahip olmamak, öğretmenlerin yazma eğitimini daha nitelikli hâle getirmesini engelleyen bir unsurdur. Bu bağlamda bazı öğretmenler (f=4), ders saatlerinin azlığından, kimi öğretmenler ise (f=3) seçmeli derslerin olmayışından yakınmaktadır. TÖ4, “*Müfredatı yetiştirme derdimiz var ve bu sorun bizi öğrencileri geliştirecek etkinlikler yapmaktan alıkoyuyor. Ben bir Türkçe öğretmeni olarak bir dersimi yazmaya rahatça ayıramıyorum.*” sözleriyle yaşadığı zaman sorununun olumsuz sonuçlarına değinmiştir. TÖ8 ve TÖ10, benzer yönde görüş belirtmişlerdir. TÖ1, “*Program içinde yazma becerisinin ağırlığının artırılması gerek bence. Yazma etkinliği için ayrı bir ders yok sizin de bildiğiniz gibi. Seçmeli dersler de açılmıyor.*” diyerek yazmaya yeterli vakit ayıramadığını belirtmiş ve yazma ile ilgili seçmeli derslerin açılmadığına dikkat çekmiştir.

Söz varlığının sınırlı olması, yazma eğitiminde görülen bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı öğretmenler (f=2), öğrencilerin aynı kelimeleri tekrar etmelerinden yakınırken bir öğretmen, öğrencilerin deyim ve atasözlerini bilmeyişlerinin önemli bir eksik olduğunu dile getirmiştir. TÖ7 “*Aynı kelimeleri tekrar etme çok fazla var. Belli ve sınırlı bir kelime havuzu var çocukta ve evirip çevirip onları yazıyor. Farklı kelimeler ve kavramlarla karşılaşacakları ortamlardan uzaklar.*” ifadelerine başvurarak öğrencilerin söz varlığının kısıtlı oluşuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin kelime hazinesinin zengin olmaması, aynı kelimelerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesine neden olmaktadır. TÖ10 ise “*Şu anki öğrenciler ne deyim biliyor ne atasözü. ‘Atı alan Üsküdar’ı geçti’ diyorsunuz, size bakıyorlar. ‘Kör ölür badem gözlü olur, kel ölür sırma saçlı olur’ diyorsunuz öyle bakıyorlar. E bunları bilmeyen nasıl yazılı anlatımda, konuşmada kullanacak ki?*” sözleriyle deyim ve

atasözlerinin öğrenciler tarafından yeterince bilinmediğine işaret etmektedir. Deyim ve atasözlerinin düşünceyi destekleme, zenginleştirme ve yazıyı etkili kılma gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu ifadelerin bilinmemesi, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarının daha etkili ve güzel olmasını engellemektedir.

Yukarıda belirtilen sorun kümelerinin dışında, öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunlar da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre; öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olması (f=3), dil bilgisi konularını bilmemesi (f=3), ilk okuma yazma becerilerinin gelişmemiş olması (f=2), yaratıcı yazma tekniklerini bilmemeleri (f=2), arkadaşlarının yazıları hakkında olumsuz yorumlar yapmaları (f=1) ve eleştiriye açık olmamaları (f=1) gibi farklı sorunları bulunmaktadır.

Yazma konusunda kendine güven duymayan öğrenciler, başarılı olmaktan uzak kalmaktadırlar. TÖ2, "Özgüvenleri düşük olduğu için arkadaşlarından utanma durumları olabiliyor. Tahtada yazdığını okumaktan çekinen çok fazla öğrencimiz var." sözleriyle özgüveni düşük öğrencilerini tarif etmiştir. TÖ9, "Kendine hiç güvenmeyen öğrencilerimiz var. 'Kalk kapıyı aç bakalım.' desek 'Hocam, ben mi? Yok yapamam.' diyecek kadar düşük öğrenciler var. Onları ayağa kaldıramıyoruz, konuşturamıyoruz, onu da geçtim bu çocuk yazarken de 'Ben bu işi yapamam.' mantığıyla hareket ediyor." sözleriyle özgüveni düşük öğrencilerin diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazmada da başarısız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi konularına hâkim olmamaları da bir yazma sorunu olarak görülmüştür. TÖ6, "Öğrencilerde yüklem kavramının olmaması gibi sorunları sayabilirim." diyerek öğrencilerin yüklem konusunda eksikleri olduğunu belirtmiştir. TÖ2, "Bazı öğrencilerimiz dil bilgisi ve yazım kurallarını bilmediği için öğretmenden ve hata yapmaktan çekiniyor." sözleriyle dil bilgisindeki eksikliklerin öğrencileri çekingen kıldığına dikkat çekmiştir. Öğrenciler, yazım yanlışı yapmaktan çekinmekte, bu durum öğrencilerin rahat yazmalarını engellemektedir.

Ortaokul dönemine gelen öğrencilerin temel okuma ve yazma becerilerine sahip olduğu varsayılsa da bu araştırmanın bulguları, bazı sınıflarda bu durumun farklı olduğunu göstermektedir. "Bazı öğrenciler okuma-yazma bilmeden ortaokula geliyor. 5. sınıfa gelen kadar okuma-yazmayı öğrenemeyen çocuk, diğer derslerden de hâliyle düşük not alıyor." diyen TÖ7 ile "Ben ses bilgisi anlatacağım ama çocuk alfabeyi bilmiyorum, onu ne yapacağız? 8. sınıf düzeyinde bile böyle öğrencilerimiz var bizim." diye konuşan TÖ5, ilginç bir şekilde ortaokul düzeyinde ilk okuma yazma

bilmeyen öğrenciler olduğunu dile getirmişlerdir. İlk okuma yazma eğitimini başarıyla tamamlamayan öğrencilerin ortaokul düzeyinde büyük sorunlar yaşayacaklarını tahmin etmek zor değildir.

TÖ5, *“Yaratıcı yazma tekniklerini bilmemeleri de bu sorunları büyüten bir sorun oluyor. Çocuk yaratıcı yazma tekniklerini bilse, yazmadan sıkılmaz, korkmaz.”* sözleriyle yaratıcı yazma tekniklerini bilmemelerinin, öğrencileri yazmadan uzaklaştırdığına değinmiştir. Bazı öğrenciler, arkadaşlarının yazılarını değerlendirirken olumsuz ve kırıncı ifadeler kullanmakta, bu durum sınıf havasını kötü yönde etkilemektedir. TÖ6, bu durumu *“Sınıfta diğer öğrencilerin yorum yapmasına izin vermiyorum yoksa ortaya çok kötü bir tablo çıkıyor. Zorla umutlandırdığım öğrencilerimizin bütün şevki kırılıyor, sonra düzeltmesi çok zor oluyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Olumsuz eleştirilerden en çok etkilenen öğrenciler, özgüveni düşük öğrencilerdir. TÖ2 de *“Yazıları hakkında eleştiriye karşı çok hassas olan öğrenciler de var, arkadaşlarının en ufak bir olumsuz yorumunda yazmaya küsebiliyorlar.”* diyerek benzer bir doğrultuda görüş belirtmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemi kapsamında öğretmen görüşlerine göre yazma eğitiminde yaşanan sorunlar ortaya çıkarılmak istenmiştir. Öğretmenler, genel itibarıyla yazmada karşılaştıkları sorunların öğrencilerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunun yazma sorunlarının öğrencilerdeki eksiklerden kaynaklandığını dile getirmesi, araştırmanın bu alt probleminin önemli sonuçlarından biridir. Öğretmenlere göre; öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tavır ve tutum sahibi olmaları, yazım ve noktalama hataları yapmaları, konu sorunlarının olması, söz varlıklarının geniş olmaması, özgüvenlerinin düşük olması gibi problemler bulunmaktadır. Öte yandan çok az öğretmen, yazma sorunlarının sebeplerini kendisiyle ilişkilendirme yoluna gitmiştir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinde öz eleştiri eksikliğine işaret etmesi bakımından düşündürücüdür.

Araştırmanın 5. alt problemine ait bulgular. Araştırmanın 5. alt problemine yanıt aramak amacıyla Türkçe öğretmenlerine *“Karşılaştığınız yazma zorluklarını aşarken hangi yolları izliyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Bulgular aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Etkinlikleri Esnasında Yaşadıkları Zorlukları Aşarken İzledikleri Yollar

Yazmada Yaşanan Zorlukların Aşılmasında İzlenen Yollar	f	%	Öğretmenlerin İfadeleri
İpucu Verme	7	70	"İpucu veririm."(TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ10) "Bir ipucu veya başlangıç cümlesi veririm."(TÖ7)
Cesaretlendirme	7	70	"Öğrencileri cesaretlendiririm."(TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9)
Günlük Hayatla İlişkilendirme	6	60	"Çocuğun yakın çevresinden hareket ederim."(TÖ1, TÖ5) "İlgi çekici konular seçerim."(TÖ2) "Gündelik, bildikleri konular veririm."(TÖ3) "Gerçek hayatla bağlantı kurarım."(TÖ6) "Çocuğun bir gün içerisinde yaşadığı olayları anlatmasını isterim."(TÖ10)
Yazıya Karşı Güdüleme	4	40	"Yazısını tahtada okuyana 5 artı veririm."(TÖ2) "Yazmanın öneminden bahsederim."(TÖ2, TÖ9) "Öğrencilerimi motive ederim."(TÖ8)
Moral Bozucu Unsurlardan Kaçınma	3	30	"Öğrencilerin olumsuz yorumlar yapmasına izin vermem."(TÖ2) "Öğrencilerin yazıları hakkında olumsuz ve kırıcı yorumlar yapmamaya dikkat ederim."(TÖ2, TÖ9)
Yaratıcı Yazma Etkinliklerinden Yararlanma	3	30	"Hikâye veya filmi yarıda kesip öğrencilere tamamlattırım."(TÖ2) "Dersi oyun şeklinde etkinliklerle işlerim."(TÖ6) "Akrostiş, alfabenin her harfi ile başlayan bir kelime, sonunu tamamlama gibi yazma oyunlarına yer veririm."(TÖ10)
Konuyu Sınırlandırma	2	20	"Çok dar bir konu veririm."(TÖ4) "Yazacakları konuyu yeterince sınırlandırırım."(TÖ10)

Stratejiler, problemlerin çözümünde takip edilen yollar olarak da tanımlanabilir. Türkçe öğretmenlerine yöneltilen bu soruyla öğretmenlerin izledikleri yazma stratejileri dolaylı olarak ortaya çıkarılmak istenmiştir. Öğretmenlerin ipucu verme (f=7), öğrencileri cesaretlendirme (f=7) ve günlük hayatla yazma eylemini ilişkilendirme (f=6) yollarını sıkça kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler, yazıya nasıl

başlayacaklarını bilemediklerinde öğretmenlerin ipuçları vererek öğrencilere yardımcı oldukları düşünülmektedir. Öğrenci her yazısında benzer bir sorunla karşılaşabilir. İpucu verme, o anki sorunu ortadan kaldırırsa da öğrencinin problem çözme becerilerine katkı sağlamamaktadır. Bunun yerine öğrencilere serbest yazma, döngü, konu listesi yapma, yazma sorunu hakkında yazma, konuyu farklı bakış açılarıyla irdeleme, niçin yazdığını belirleme, okurlarını göz önüne getirme, beyin fırtınası, salkım, çevredekilere sorma, araştırma yapma gibi stratejilerin kullanımı öğretilmelidir. Ayrıca ne yazacağını bilmeme sorununa karşı öğrencilerin ileride de bu stratejileri kendi başlarına kullanabilecekleri hatırlatılmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerini sık sık cesaretlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yazıya karşı olumsuz tutum sahibi olduklarını, yazma tutukluğu yaşadıklarını ve yazma kaygılarının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bu tür yazma sorunlarına karşı öğrencilere cesaret vermek etkili bir yol olarak değerlendirilebilir.

Cesaretlendirme ile benzer doğrultuda olan bir diğer bulgu, öğretmenlerin öğrencilerini güdülemesidir. 3 öğretmen, öğrencilerini yazma esnasında güdülediklerini ifade etmektedir. Türkçe öğretmenleri, yazma etkinliklerinde öğrencilerinin isteksiz olduklarını fark edip duruma müdahale etme gereği duymuşlardır. TÖ2, *“Yazısını tahtada yüksek sesle okuyan öğrencime 5 artı veririm. Bu benim geçen yıldan beri devam ettirdiğim bir şey.”* diyerek öğrencilerin yazılarını arkadaşları önünde okuyup paylaşımları için yaptığı bir uygulamaya dikkat çekmektedir. TÖ2 ve TÖ9, öğrencilerinin yazmayı önemsiz bir etkinlik olarak görmeleri karşısında yazmanın önemine dair açıklama yapma yoluna gitmektedirler. Bu durumu TÖ9, *“Yazmanın ne kadar önemli olduğundan bahsederim. Sonuçta yazma, sadece okuldaki Türkçe derslerinde değil ileride her zaman onların işine yarayacak bir beceri”* şeklinde ifade etmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden bazıları (f=6), öğrencilerinin daha rahat yazabilmelerini sağlamak için günlük hayatla ilintili ve çocukların kolayca kavrayabilecekleri konular sunmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. TÖ1, *“Çocuğun yakın çevresinden hareket ederim. Çocuğa çok uzaklardan hiç bilmedikleri, adını bile duymadıkları şeyler hakkında yazmaları istendiğinde hâliyle zorluk çekiyorlar. Şimdi ben kalkıp desem ki uzaydaki karadeliklerle ilgili bir yazı yazın, öğrenciler bana öylece bakabilir!”* sözleriyle eğitimin yakından uzağa ilkesine dikkat çekmiştir.

Benzer bir şekilde TÖ5, “Çocuğun yakın çevresinden hareket edip bir şeyler yazmasını isterim” diyerek aynı ilkeye dikkat çekmiştir. Çünkü bilinmeyen konular, öğrencilere zor gelecektir. Bilgi sahibi olmadıkları konularla ilgili yazı yazmaları istenen öğrenciler, yazmadan soğuyabilir. Bunun önüne geçmek için TÖ3, “Gündelik, bildikleri konular veririm. Bilmedikleri şeyler hakkında nasıl fikir yürütsünler, bilgileri olmadan nasıl fikirleri olsun?” diyerek bilindik konuları yazma için seçtiğini belirtmiştir. TÖ10, “Çocuğun bir gün içerisinde yaşadığı olayları anlatmasını isterim. Okulunu, evini, yazın gittiği tatil köyünü, ziyaret ettiği akrabaları, arkadaşları ile oynadığı oyunları yazması çok daha kolay olacaktır.” sözleriyle yazma eylemini öğrencileri için nasıl kolaylaştırdığını anlatmaktadır.

Yazma etkinliklerinde güdülenmenin önemini kavrayan öğretmenler, öğrencinin moralini bozma tehlikesi taşıyan eylemlerden uzak durduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin TÖ2 “Özgüveni düşük öğrencinin üstüne gitmem. Çünkü üstüne gittikçe öğrenci kaçacak ve kendini dışarıya kapatacaktır. Onun yerine uygun bir zaman kollayıp başka etkinliklerde o özgüveni az olan çocuğa söz vermeye çalışırım.” diyerek kendine güveni yetersiz öğrenciyi kazanmanın yollarını aradığını belirtmiştir. Yine TÖ2, “Öğrencilerin olumsuz yorumlar yapmasına izin vermem. Biri diğerinin yazısını kötülerse diğer öğrenci yazmaya küsebilir. Ben sert yorumlar yaparsam veya eleştirirsem de öğrenci yazmadan soğuyabilir.” sözleriyle, TÖ9 ise “Öğrencilerin yazıları hakkında olumsuz ve kırıcı yorumlar yapmamaya dikkat ederim. Yoksa kimse hiçbir şey yazmak istemez. Öğrencilerin birbirine ve yazılarına saygısı kalmaz.” sözleriyle öğrencinin moralini bozacak davranışların olası sonuçlarına dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerden kimisi (f=3), yazmada yaşanan tıkanıklıkların çözümü için yaratıcı yazma etkinliklerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. TÖ10, “Akrostiş, alfabenin her harfi ile başlayan bir kelime, sonunu tamamlama gibi yazma oyunlarına yer veririm, öğrenciler de daha keyifli bir şekilde yazar. Öğrenirken eğlenmeyi seviyorlar.” diyerek geleneksel yöntem ve tekniklere göre öğrenciler tarafından daha eğlenceli olarak görülen tekniklere başvurduğunu söylemiştir. “Öğrenciler, normal derslerden bıkyıyorlar, zaten bildiğiniz gibi oyun, çocuklar için en temel ihtiyaçlardan biri. Bu yüzden ben, yazmayı oyunla birleştirip veriyorum. O zaman çok daha keyifli oluyor.” diyen TÖ10, ortaokul öğrencilerinin ihtiyaçlarından birine dikkat çekmiş ve yazmayı sıkıcı olmaktan kurtarmak için oyunlardan yararlandığını belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun olanaklarından

biri kullanılarak öğretmenin hangi oyunları oynattığı sorulduğunda ise TÖ10'dan “Akrostiş, alfabenin her harfi ile başlayan bir kelime, sonunu tamamlama gibi yazma oyunlarına yer veriyorum mesela. Hem hızlı yazıyorlar, hem de eğleniyorlar.” cevabı alınmıştır. Bu oyunlar, yaratıcı yazma teknikleri olarak bilinmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sıkıldıklarını fark edip yaratıcı oyunlara yönelmeleri, pedagojik açıdan olumlu bir gelişmedir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin derse yönelik ilgi düzeylerini takip edip dikkate almış, öğrencilerin ilgilerini geri kazanmak için gerekli değişiklikleri uygulamıştır.

Öğretmenlerden bazıları (f=2) konu sınırlandırmasına gittiklerini söylemektedir. “Çok dar bir konu veririm ki öğrenciler konuya bağlı kalsınlar.”(TÖ4) ve “Yazacakları konuyu yeterince sınırlandırdırım, böylece başka konuya çıkmazlar, öğrenciler konu dışına çıkmaz.”(TÖ10) sözleriyle bu durum dile getirilmiştir. Öğrencilerin, hakkında yazı yazacakları konuyu yeterince sınırlandıramadıkları için bu işlemlere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu probleme yönelik geliştirilen yazma amacını belirleme, iddiayı daha net sözlerle ifade etme gibi birtakım yazma stratejileri, öğretmenler tarafından ifade edilmemiştir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin sözü geçen stratejilere yeterince hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 6. alt problemine ait bulgular. Araştırmanın 6. alt problemi doğrultusunda görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine “Lisans eğitiminizin yazma stratejilerini kullanmanıza etkisi nedir? Lisans eğitiminiz esnasında aldığınız yazma eğitimi dersi, bu becerilerinizi ne ölçüde geliştirdi?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Türkçe Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinin Yazma Stratejilerine Etkisi

Öğretmen Cevabı	Öğretmenler	f	%
Evet, etkiliydi.	TÖ8	1	10
Kısmen katkısı oldu.	TÖ2, TÖ3	2	20
Hiç katkısı olmadı.	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ9, TÖ10	7	70

Öğretmenlere “Lisans eğitiminizin, yazma stratejilerinize olumlu etkisi, katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 9’u

oluşturmuştur. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu (%70), lisans eğitimlerinin yazma stratejilerine katkısı olmadığını ifade etmiştir. “Ben Üniversitesi mezunuyum, orada kaliteli bir lisans eğitimi aldığımı söyleyemem. Özellikle yazma anlamında aldığımız eğitim bizi geliştirmede.” diyen TÖ7 ile “Lisansımız şu anki gelişimimize çok fazla katkı sağlamadı, yani üniversiteyi çok donanımlı bir şekilde bitirmedik. Yazma konusunda da bu eksiklik kendini gösteriyor zaten.” diyen TÖ9 da aynı soruna dikkat çekmiştir. TÖ4, “Lisans bilgileri çok faydalı olamıyor ne yazık ki. Lisansta öğretilen standart bilgiler ve kalıplar, dış dünya gerçekliğiyle zaman zaman çelişebiliyor. Kaldı ki bizim lisans zamanımızdaki yöntemler, öğrenci profili vesaire günümüzden çok farklıydı.” ifadeleriyle Türkçe öğretmenliği bölümü ile saha arasındaki farka dikkat çekmiştir. Benzer ifadeler, TÖ1 tarafından kullanılmıştır:

“Bu konuda lisans eğitiminin çok etkisi olmadı aslında. Çünkü saha ve eğitim birbirinden çok farklı şeyler. Üniversitede birkaç bir şey öğrenmiştik ama öğretmenliğe başlayınca işin farklı olduğunu görüyor insan. Yeniden bir öğrenme süreci başlıyor yani. Anlayacağınız biz üniversiteyi mesleğe başladıktan sonra okuyoruz (gülüyor).”

2 öğretmen (%20), üniversite düzeyindeki eğitimin kısmen etkili olduğunu belirtmiştir. Lisans dersleri, bu öğretmenlerin yazma alanında kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamış ama bu katkı istenen düzeyde gerçekleşmemiştir. TÖ2'nin “Zaten biz Türkçe öğretmeni olmak üzere eğitildik. Dolayısıyla her beceri alanı gibi yazmaya dair bilgi birikimimizin de yeterli olması gerekir. Ama diplomadan önceki eğitimin yüzde yüz yeterli olduğunu söyleyemem.” ve TÖ3'ün “Sayılır, lisans döneminde uygulama yapardık çok fazla olmasa da. Ama genel itibarıyla lisans eğitiminin yazma için yeterli olduğunu söylemem.” sözleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Lisans eğitimini yazma stratejileri açısından verimli bulan 1 öğretmen (%10) bulunmaktadır. TÖ8, üniversite eğitiminin etkili olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“Üniversitenin çok olumlu etkisi oldu. Zaten bu becerileri ve nasıl öğretileceğini iyice öğrenmek için lisans öğrenimi gördük. Ben üstüne yüksek lisansa da devam ediyorum. Hem KPSS hem de yüksek lisans çalışmaları esnasında bu bilgileri pekiştirme imkânı buldum. Lisansta sunumlarımızda bu stratejileri kullanmıştık, o yüzden iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”

Yukarıdaki cümlelerden de anlaşılacağı gibi lisanstaki uygulamalı eğitim, öğretmen adaylarının iyi yetişmesini ve özgüvenlerinin yüksek olmasını sağlamıştır. TÖ8'in yüksek lisans eğitimi görmesi, farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu ve kendini geliştirme isteğinin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca KPSS ve yüksek lisansa yönelik çalışmalar, öğretmenlerin bilgi birikimlerini artırmaya yardımcı olmaktadır. Bu alt problemin cevaplarından yola çıkarak genel itibariyle Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının, öğretmen adaylarını yazma stratejileri bakımından meslek hayatına hazırlamaya yönelik güçlü ve etkili bir eğitim sunmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın 7. alt problemine dair bulgular. Türkçe öğretmenlerine “Yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Hâkim Olup Olmadıklarına Dair Görüşleri

Yazma Stratejilerine Hâkim Olma Durumu	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Evet, hâkim olduğumu düşünüyorum.	TÖ2, TÖ6, TÖ8	3	30
Hayır, stratejilere hâkim değilim.	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ9, TÖ10	7	70

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine “Yazma stratejilerine hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar, yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo10’da da görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=7) yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını ifade etmişlerdir. “*Tam olarak hâkim değilim maalesef. Şimdi eğri oturup doğru konuşmak lazım.*” diye konuşan TÖ3, yazma stratejilerindeki eksiklerin farkında olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yazma stratejileri ile ilgili eksiklikleri olduğunu ve öğretmenlerin bu eksiklerin farkında olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin eksik oldukları alanı fark ettikleri hâlde mesleki gelişiminin sorumluluğunu

üstlenerek kişisel olarak yeterli çaba sarf etmemesi de üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Bu soruya olumlu cevap verenlerin sayısı ise üçte (f=3) kalmıştır. TÖ2, “*Evet, rahatlıkla bunu söyleyebilirim.*” diyerek bu konudaki özgüvenini belirtmiştir. TÖ6, “*Genel olarak strateji dediğiniz havuza, yani tür, yöntem ve tekniklere hâkim olduğumu düşünüyorum.*” sözleriyle bu konudaki özyeterliliğini dile getirmiştir. TÖ8 “*Evet, hâkim olduğumu düşünüyorum. Lisans sunumlarımızda bu stratejileri kullanmıştık, o yüzden iyi öğrendiğimi düşünüyorum.*” diyerek uygulamalı bir lisans eğitiminin faydalarına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın 8. alt problemine ait bulgular. Araştırmanın 8. alt problemine bağlı olarak yazma stratejilerine hâkim olmayan öğretmenlere bu durumun nedenleri sorulmuştur. “Yazma stratejilerine hâkim olmadığınızı düşünüyorsanız sizce bunun sebepleri nelerdir?” sorusuna karşılık alınan cevaplar, aşağıdaki şekilde tablolandırılmıştır.

Tablo 11

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Hâkim Olamama Nedenlerine Dair Görüşleri

Yazma Stratejilerine Hâkim Olamama Nedenleri	Nedeni İfade Eden Öğretmenler	f	%
Lisans Eğitiminin Yetersizliği	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ9, TÖ10	5	71,42
Hizmet-içi Kursu Eksikliği	TÖ1, TÖ9, TÖ10	3	42,85
Zaman Darlığı	TÖ1, TÖ5, TÖ7	3	42,85
Sınıf Mevcudu	TÖ7, TÖ5	2	28,57
Öğrencilerin Bireysel Farklılığı	TÖ5, TÖ7	2	28,57

Yazma stratejilerine hâkim olmadığını düşünen öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşmenin olanaklarından faydalanarak neden böyle bir düşünceye sahip oldukları sorulmuştur. Tablo 11’de de görüldüğü gibi öğretmenlerden alınan

cevapların birbirine yakın olduğu ve belirli temalar etrafında kümелendiği görülmüştür.

Öğretmenler için yazma stratejilerine hâkim olamamalarının en büyük sebebi (%71,42), lisans eğitimindeki yetersizliklerdir. Bu durumu TÖ1 *“Bu konuda lisans eğitiminin çok etkisi olmadı aslında.”* diyerek; TÖ9 de *“Lisansta çok fazla öğrenmemiştik. Sınıf mevcudu, müfredat yoğunluğu gibi sebeplerle lisansta bunları tam olarak öğrenemiyorsun.”* diyerek ifade etmişlerdir. TÖ3, lisans eğitiminin uygulamaya yönelik olmadığını *“Lisansın sahaya yönelik olmaması, bunun en temel sebeplerindendir. Genel itibariyle lisans eğitiminin yeterli olduğunu söylemem.”* sözleriyle belirtmiştir. TÖ5, *“Özellikle üniversitede bu konulara dair ciddi bir bilgi verilmiyor ve uygulama yapılmıyor.”* diyerek lisans eğitimindeki hem kuram hem de uygulama eksikliğine dikkat çekmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine dair öne çıkan temalardan biri de hizmet içi eğitim eksikliğidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (f=3), yazma stratejilerine hâkim olamayışlarını, hizmet içi kursların yetersiz olmasıyla açıklamaktadır. Aşağıdaki ifadeler örnek olarak gösterilebilir:

“Ayrıca öğretmenleri bu konuda geliştiren hiçbir hizmet içi kursunun olmaması da büyük bir eksiklik.”(TÖ1)

“Hizmet içi eğitim kursları yok, olsa bence bizim durum böyle olmazdı.”(TÖ9)

“Hizmet içinde de böyle bir şey olmayınca eksikimizi tamamlayamıyoruz.”(TÖ10)

Öğretmenlerden 3’ü (%42,85), zaman darlığı dolayısıyla yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını ifade etmişlerdir. TÖ1 mevcut sınav sistemi dolayısıyla zaman darlığı yaşadığını söylemiştir: *“Sınav sisteminin de bu durum üzerinde ciddi bir etkisi var, çocukları sınava hazırlayacağız diye oluyor bütün bunlar aslında”*. TÖ5’e göre müfredatın yoğunluğu zaman sorunu oluşturmaktadır: *“Zaten vakit yeterli olmuyor, müfredatımız da çok yoğun, maalesef böyle olunca yetişmiyor. Bir yerden kısmak zorunda kalıyorsunuz”*. Sınıfların kalabalık olması, zaman azlığı ile ilişkilendirilebilecek bir bulgudur. Sınıfların çok sayıda öğrenciden oluşması ile zaman darlığı temaları birbirini destekler yanıtlardır. Sınıf kalabalıklığı, zaman darlığı sorununa yol açmaktadır. Çünkü olması gerekenden fazla öğrencisi bulunan öğretmenler, derslerinde uygulama ve etkinlikleri yapmak için gerekli zamanı bulamamaktadırlar. TÖ7, *“Ayrıca sınıflarımız kalabalık, öğrenciler fazla olunca bazı*

şeylere vakit kalmıyor maalesef.” diyerek sınıfların kalabalık olmasının zaman yönetimi açısından problem yarattığına dikkat çekmiştir. Buradan hareketle denilebilir ki, öğretmenlerin yeterli zamanlarının olmaması, yazma eğitimi alanında kendilerini geliştirmelerine ve yazma stratejilerine engel olmaktadır.

Bazı öğretmenler (f=2), öğrencilerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarını ve bu durumun yazma stratejisi kullanımına olumsuz etkide bulunduğunu dile getirmiştir. TÖ7, *“Bu tür, yöntem ve tekniklerin hepsini derslerde uygulayamıyoruz. Her öğrenci farklı çünkü. Her sınıfın yapısı ve havası farklı. Uygulanabilir ve uygun gözükken bir tekniği sınıfa alıp götürdüğünüz zaman oraya uymadığını görebiliyorsunuz mesela. Kimi öğrenci yazmayı, kimi öğrenci konuşmayı sever. Konuşmaya yatkın olan çocukları yazmaya ısındırmak çok uzun zaman alabiliyor. Çünkü o, duygu ve düşüncelerini konuşarak daha hızlı ve rahat ifade etmeye alışmış, hâliyle yazmaya karşı bir isteksizlik oluyor.”* şeklinde cevap vermiştir. Bazı öğrencilerin yazmaya veya konuşmaya daha istekli olması, o alanda daha fazla uygulama yapmasından kaynaklanmaktadır. Hâlbuki bir Türkçe öğretmeni, öğrencilerinin tüm dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Dolayısıyla öğrencilerin isteksizliği, yazma stratejisi kullanımına ve öğretime engel olmamalıdır. Tam tersine yazma stratejilerinden yararlanılması, yazma sürecini kolaylaştırma maksadını taşımaktadır. TÖ5 ise, her öğrencinin seviyesinin strateji kullanımına uygun olmadığını düşünmektedir: *“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri etkili oluyor, o yüzden bunları her zaman uygulayamıyoruz”*. Bu öğretmen görüşünün de yazma eğitimi açısından çok doğru olduğu söylenemez. Zira farklı yazma stratejileri, farklı hazır bulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilerin yazmalarını sağlayacak bir potansiyel taşımaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere öğrencilerin ve sınıfın yapısı dolayısıyla yazma stratejilerinin uygulanamaması, öğretmenlerin yazma stratejilerinden uzaklaşmalarına yol açmaktadır.

Araştırmanın 9. alt problemine ait bulgular. Görüşülen Türkçe öğretmenlerine, araştırmanın 9. alt problemi kapsamında hangi yazma stratejilerini daha çok kullandıklarını öğrenmek için “Sınıf ortamında en fazla kullandığınız yazma stratejileri nelerdir, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12

Türkçe Öğretmenlerinin En Fazla Kullandıkları Yazma Stratejileri ve Bu Durumun Nedenleri

Yazma Stratejisi	Stratejiyi Çok Kullanan Öğretmenler	f	%	Stratejilerin Tercih Edilme Nedenleri
Metin tamamlama	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ9	8	80	<p>“uygulamasının kolay olması, yöntemin verimli olması, öğrencilerin bu şekilde severek yazması” (TÖ1)</p> <p>“öğrencilerin bu şekilde düşüncelerini daha iyi ifade ettiği için” (TÖ3)</p> <p>“kitapta ağırlık verilen yöntemler olduğu için” (TÖ4)</p> <p>“daha somut yöntemler olduğu için”(TÖ4)</p> <p>“öğrencilerin hazır bulunuşluğuna daha uygun olduğu için” (TÖ5)</p> <p>“öğrencilerin daha hızlı yazmasını sağladığı için” (TÖ5)</p> <p>“bu şekilde çocuklar kendilerini daha iyi ifade ettiği için” (TÖ6)</p> <p>“etkinlikler bu teknikleri içerdiği için” (TÖ7)</p> <p>“öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirdiği için” (TÖ8)</p> <p>“öğrenciyi geliştirdiği için” (TÖ8)</p> <p>“öğrencilere daha kolay geldiği için” (TÖ9)</p>
Tahminde bulunma	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10	8	80	<p>“öğrencilerin özgün yazılar kaleme almalarına olanak tanıdığı için” (TÖ2)</p> <p>“öğrencinin seviyesine daha uygun olduğu için” (TÖ2)</p> <p>“öğrencilerin bu şekilde düşüncelerini daha iyi ifade ettiği için” (TÖ3)</p> <p>“kitapta ağırlık verilen yöntemler olduğu için” (TÖ4)</p> <p>“daha somut yöntemler olduğu için”(TÖ4)</p> <p>“öğrencilerin hazır bulunuşluğuna daha uygun olduğu için” (TÖ5)</p> <p>“öğrencilerin daha hızlı yazmasını sağladığı için” (TÖ5, TÖ10)</p> <p>“bu şekilde çocuklar kendilerini daha iyi ifade ettiği için” (TÖ6)</p>

					“etkinlikler bu teknikleri içerdiği için” (TÖ7)
					“öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirdiği için” (TÖ8)
Güdümlü yazma	TÖ1, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ9	5	50	“uygulanmasının kolay olması, yöntemin verimli olması, öğrencilerin bu şekilde severek yazması” (TÖ1)	
				“kullanışlı yöntemler olduğu için” (TÖ4)	
				“kitapta ağırlık verilen yöntemler olduğu için” (TÖ4)	
				“bu şekilde çocuklar kendilerini daha iyi ifade ettiği için” (TÖ6)	
				“öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirdiği için” (TÖ8)	
				“öğrenciyi geliştirdiği için” (TÖ8)	
Not alma	TÖ1, TÖ3, TÖ7, TÖ9	4	40	“uygulanmasının kolay olması” (TÖ1)	
				“öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu için” (TÖ3)	
				“kitaptaki etkinlikler bu teknikleri içerdiği için” (TÖ7)	
				“bu şekilde öğrencilerin dikkati daha çok arttığı için”(TÖ9)	
Özet çıkarma	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ10	4	40	“öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu için” (TÖ3, TÖ10)	
				“çok kullanışlı olduğu için” (TÖ4)	
				“öğrencilerin hazır bulunuşluğuna daha uygun olduğu için” (TÖ5)	
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	TÖ1, TÖ4, TÖ10	3	30	“daha verimli olduğu için” (TÖ1)	
				“kullanışlı yöntemler olduğu için” (TÖ4)	
				“öğrencilerin yöntemi kavraması kolay” (TÖ10)	
Serbest yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ5	3	30	“uygulanmasının kolay olması, yöntemin verimli olması” (TÖ1)	
				“öğrencilerin özgün yazılar kaleme almalarına olanak tanıdığı için” (TÖ2)	
				“öğrencilerin hazır bulunuşluğuna daha uygun olduğu için” (TÖ5)	
Yaratıcı yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ8	3	30	“uygulanmasının kolay olması, yöntemin verimli olması, öğrencilerin bu şekilde severek yazması” (TÖ1)	
				“öğrencilerin özgün yazılar kaleme almalarına olanak tanıdığı için” (TÖ2)	
				“öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirdiği için” (TÖ8)	

					“öğrenciyi geliştirdiği için” (TÖ8)
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma	TÖ2	1	10	“öğrencilerin kendi hayal ve düşüncelerini özgürce sunmalarına imkân verdiği için” (TÖ2)	
Eleştirel yazma	TÖ2	1	10	“öğrencilerin kendi hayal ve düşüncelerini özgürce sunmalarına imkân verdiği için” (TÖ2) “öğrencinin seviyesine daha uygun olduğu için” (TÖ2)	
Duyulardan hareketle yazma	TÖ2	1	10	“öğrencilerin kendi hayal ve düşüncelerini özgürce sunmalarına imkân verdiği için” (TÖ2) “öğrencinin seviyesine daha uygun olduğu için” (TÖ2)	
Boşluk doldurma	TÖ3	1	10	“sınavlarda yazma sorusu sormama imkân verdiği için” (TÖ3)	

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin bazı yöntem ve tekniklerden daha fazla yararlandığı görülmektedir. Tahminde bulunma, metin tamamlama ve güdümlü yazma yüksek oranda kullanılmaktadır. Örneğin tahminde bulunma (f=8), “öğrencilere daha kolay geldiği için” (TÖ9), “*öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu için*” (TÖ2), “*daha somut olduğu için*” (TÖ4), öğrencilerin daha rahat ve hızlı bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanıdığı için (TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ10) tercih edilmektedir. “*Çünkü bu şekilde düşüncelerini doğru ifade eden öğrenci mutlu oluyor.*” diyen TÖ3, öğrencilerin yazma stratejisi esnasında daha rahat ve mutlu olduklarını gözlemlemiş, bu yüzden bu stratejiyi daha çok uygulama yoluna gitmiştir.

Metin tamamlama (f=8), en çok kullanılan stratejilerden biridir. Bu strateji, yorum yapma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştiren özellikler taşımaktadır. Öğrenci; ilk bölümünü, ortasını veya son kısmını dinlediği/okuduğu bir metnin devamını hayal gücüne göre özgürce yazmaktadır. Bu durum, öğrenciye duygu ve hayallerini kâğıda dökme imkânı vermektedir. TÖ5, “*Öğrencilerin hazır bulunuşluğu, bu stratejilere daha uygun, böylece daha hızlı yazıyorlar. En azından ne yazacaklarını biliyorlar ve bocalama evresi yaşamamış oluyorlar.*” diyerek öğrencilerinin seviyesine uygun olan ve onların zorlanmadan yazmalarını sağlayan stratejiyi daha çok kullandığını belirtmiştir.

Güdümlü yazma (f=5) da çok sık kullanılan bir yazma stratejisidir. Güdümlü yazmadan önce öğretmen, belirli bir konu ile ilgili bilgileri öğrencilere sunar. Öğretmenin yansız davranmak gibi bir kaygısı yoktur. Bilgileri sunarken bir yorum ve değerlendirmede bulunur. Bu sunum sonrasında öğrencilerden bir yazı kaleme almaları beklenir. TÖ6 *“Bu yöntemlerde çocuklar kendilerini daha iyi ifade ediyor. Yeni öğrendiği kavramları yazılı olarak daha iyi ifade ediyor bu yöntemlerle.”* sözleriyle stratejinin öğrencilere uygunluğunu vurgulamıştır.

Özet çıkarma (f=4) ve not alma (f=4) öğretmenlerin bir kısmı tarafından sıkça kullanılan stratejilerdendir. Bu stratejilerin sık kullanılmasının sebepleri arasında “uygulanmasının kolay olması” (TÖ1) ve *“öğrencilerin seviyesine daha uygun olması”* (TÖ3, TÖ10) gösterilebilir. Not almanın ve özet çıkarmanın, öğretmenlerin daha çok bildiği ve ders kitaplarında da sıkça yer alan stratejiler olduğu düşünülmektedir. TÖ7, ders kitaplarında yer alan stratejileri daha çok kullandığını ifade ederken bu stratejilerin çok fazla dışına çıkmadığını da dile getirmektedir: *“Not alma, metin tamamlama, tahminde bulunma gibi stratejileri daha çok seviyorum. Zaten metin temelli, yani parça üzerinden ders işliyoruz. Etkinliklerimiz genelde bu teknikleri içeriyor.”* Öğretmenlerin ders kitaplarının dışında herhangi bir yazma stratejisine işaret etmemesi, dikkat çekici bir husustur.

Öğretmenlerin başvurduğu bir diğer yazma yöntemi de serbest yazmadır (f=3). Uygulamasının kolay olması, öğrencinin seviyesine uygun olması ve öğrencilerin özgün yazılar yazmasını sağlaması gibi nedenler, serbest yazmanın avantajları arasında görülmektedir. TÖ1 *“Hem uygulaması daha kolay hem daha verimli oluyor hem de böyle ders işleyince öğrenciler severek yazıyor. ‘Evet çocuklar, bugün serbest yazma etkinliği yapacağız.’ deyince öğrenciler bayram ediyor.”* sözleriyle yöntemin pratikliğine ve öğrenciler tarafından sevilmesine vurgu yapmaktadır. Öğrenciye daha fazla hareket alanı vermesi ve serbestlik sağlaması, bu yöntemin öğrenciler tarafından sevilmesinde etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerden %30’u (f=3) serbest yazmayı sık kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler; kolay uygulanması, öğrencileri geliştirmesi ve yaratıcılığı tetiklemesi özelliklerini bu yöntemin avantajları olarak görmüşlerdir. TÖ8 *“Hayal güçlerini harekete geçiren stratejilerin bunlar olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgi alanları neye yönelikse daha rahat yazıyorlar, bunlar da uygun oluyor. Öğrenciyi daha çok geliştiren teknikler bunlar, onların daha iyi düşünmelerini sağlıyor, yazma*

eğitimi bir düşünme eğitimi olduğu için iyi düşünen öğrenci hâliyle daha iyi yazılar kaleme alıyor.” diyerek neden yaratıcı yazmaya başvurduğunu açıklamıştır.

Görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, en çok kullandıkları yazma stratejilerini açıklarken Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yazma yöntem ve tekniklerine bağlı kalmışlardır. Öğretmenler, program dışında herhangi bir yazma stratejisine değinmemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin başka kaynaklardan yeterince yararlanmadığını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri süresince de yazma stratejilerine ilişkin detaylı bir eğitim almadıklarını düşündürmektedir.

Araştırmanın 10. alt problemine ait bulgular. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine “Sınıf ortamında en az kullandığınız veya hiç kullanmadığınız yazma stratejileri nelerdir, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından bu soruya verilen cevaplar, aşağıdaki tabloyu şekillendirmiştir.

Tablo 13

Türkçe Öğretmenlerinin En Az Kullandıkları veya Hiç Kullanmadıkları Yazma Stratejileri ve Bu Durumun Nedenleri

Yazma Stratejisi	Stratejiyi Az Kullanan veya Hiç Kullanmayan Öğretmenler	f	%	Stratejilerin Tercih Edilmeme Nedenleri
Grupla Yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10	9	90	“öğrencinin tekniklere yabancı kalması” (TÖ1) “öğretmenin tekniklere yabancı olması” (TÖ1, TÖ5) “fiziksel ortamın uygun olmaması” (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ8) “öğrenci mevcutlarının fazla olması, sınıfların kalabalık olması” (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10) “müfredatı yetiştirme sorunu, vakit darlığı” (TÖ3, TÖ4, TÖ10) “yöntemlerin sınıf seviyesine uygun olmaması” (TÖ3, TÖ7) “yöntemin öğretmen için de zor olması” (TÖ4, TÖ7, TÖ8) “bu yöntemlerin uygulanması esnasında sınıf yönetiminin öğretmene zorluk çıkarması” (TÖ4, TÖ7, TÖ8) “bu yöntemde çekingen öğrencilerin geri planda kalması” (TÖ6) “yöntemin verimsiz olması” (TÖ6, TÖ7, TÖ10)

					“öğrencilerin çok haylaz olması” (TÖ8)
Yaratıcı Yazma	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ7, TÖ9	5	50		“öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması” (TÖ1, TÖ9) “düzenli kitap okuma alışkanlığının olmaması” (TÖ1, TÖ9) “vakit darlığı” (TÖ3) “yöntemlerin sınıf seviyesine uygun olmaması” (TÖ3, TÖ7) “fiziksel ortamın uygun olmaması” (TÖ5, TÖ7)
Bir Kendi Kelimeleriyle Yeniden Yazma	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ7	4	40		“düzenli kitap okuma alışkanlığının olmaması” (TÖ1, TÖ7) “öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması” (TÖ1) “bu yöntemlerin uygulanması esnasında sınıf yönetiminin öğretmene zorluk çıkarması” (TÖ4) “öğrencinin hep aynı kelimeleri kullanması, kendi kelimelerine başvurmaması” (TÖ4)
Serbest Yazma	TÖ3, TÖ5, TÖ10	3	30		“vakit darlığı” (TÖ3, TÖ10) “yöntemlerin sınıf seviyesine uygun olmaması” (TÖ3, TÖ5) “düzenli kitap okuma alışkanlığının olmaması” (TÖ3, TÖ5) “serbest yazma esnasında öğrencilerin konu bulmakta zorluk çekmeleri” (TÖ10)
Eleştirel Yazma	TÖ1, TÖ5	2	20		“öğrencinin tekniklere yabancı kalması” (TÖ1) “Düzenli kitap okuma alışkanlığının olmaması” (TÖ1, TÖ5) “öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması” (TÖ1, TÖ5)
Not Alma	TÖ2	1	10		“öğrencilerin sıkılmaları” (TÖ2)
Özet Çıkarma	TÖ2	1	10		“öğrencilerin sıkılmaları” (TÖ2)
Boşluk Doldurma	TÖ2	1	10		“bilgi gerektirdiği için öğrencilerin yetersiz bilgi dolayısıyla tıkanmaları” (TÖ2)
Tartışma	TÖ7	1	10		“yöntemlerin sınıf seviyesine uygun olmaması” (TÖ7)

Tablo 13 incelendiğinde grupla yazma ve yaratıcı yazma gibi bazı stratejilerin kullanım sıklığının çok düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=9), grupla yazma stratejisine yer vermediklerini belirtmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, bu yöntemin uygulanma ihtimalini azaltmaktadır. TÖ2 “*Grup olarak yazmayı sınıflarımız çok kalabalık olduğu için -35 öğrenci- uygulayamıyoruz.*” sözleriyle sınıflarının kalabalık olmasından şikâyet etmektedir. Sınıfların fiziksel durumu, birlikte yapılan ve tüm öğrencilerin koordinasyon içinde çalışmalarını gerektiren uygulamalar için uygun değildir. TÖ1, öğrenci mevcutlarının yazma stratejileri kullanımını olumsuz etkilediğine şu sözlerle dikkat çekmektedir: “*Fiziksel ortamın da bu uygulamalar için yeterli olduğu söylenemez. Öğrenci mevcutları fazla olunca bazı şeyleri ister istemez gerektiği gibi yapamıyorsunuz*”. Bu yüzden öğretmenler, kalabalık sınıflarda grupla yazma etkinlikleri uygularken zaman sorunu yaşamaktadır. TÖ4, “*Zaten müfredatı yetiştirme sıkıntısı var. O yüzden bazı yöntemleri uygulamamaya karar veriyoruz Yoksa öbür türlü konular yetişmez.*” diyerek müfredattaki konuları yetiştirebilmek için bazı stratejilerin ihmal edildiğini belirtmektedir.

Kalabalık ve birbirinden çok farklı seviyelere sahip öğrencilerden meydana gelen öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi zor hâle gelmektedir. TÖ6 “*Birlikte yapılan her etkinlik gibi grupla yazma zor oluyor, hatta çoğu zaman olmuyor. Verimsiz olduğunu görünce bizler de denemekten vazgeçiyoruz. Çünkü bu yöntemlerde çekingen öğrenciler geri planda kalıyor. Bazıları da çok sivriliyor ki bu hiç istemediğimiz bir durum. Çekingenler grupla birlikte iken kendilerini ifade etmekten korkuyorlar iyice. Bireysel olarak daha iyi yazıyor hâlbuki aynı çocuk.*” sözleriyle öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve seviyelerinin çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu fark, öğretmenin grupla yazma etkinliğini bir dezavantaja çevirmektedir. Grupla yazma esnasında bazı öğrencilerin daha fazla ön plana çıkması, bazı öğrencilerin ise geri planda kalması, öğretmeni rahatsız etmektedir.

Ayrıca grupla yazma etkinliklerinde sınıf yönetiminde aksaklıklar meydana gelmektedir. “*Öğretmen için de çok zor. Acayip gürültü ve uğultu oluyor saydığımız teknikleri yaptırmaya çalışırken. Sınıf yönetiminde sıkıntılar da yaşayınca bu teknikleri yapmamaya karar veriyoruz.*” ifadelerini kullanan TÖ4, grupla yazma uygulamaları esnasında öğretmenlerin yaşadığı zorluklara dikkat çekmektedir. TÖ7,

grupla yazma yöntemini hiç kullanmadığına değinmekte ve bunun sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır: *“Grupla yazma tekniğini ise hiç denemedim. Sınıfımın bu tekniğe hiç uygun olmadığını bildiğim için bu işe kalkışmadım. Her bir öğrenci farklı, nasıl birlikte ve bir arada yazacaklar ki? Nasıl ortak bir metin oluşturacaklar? Çok fazla kavga gürültü olur kesinlikle”*. TÖ7'nin grupla yazmayı hiç tercih etmemesinde, sınıfta bir kargaşa ortamının oluşmasından duyduğu endişe kadar öğrencilerinin seviyelerinin farklı olduğu yönündeki kanaati de etkili olmuştur. TÖ8, öğrencilerin haylaz olması yüzünden sınıfta zor anlar yaşamakta ve bu durumdan yakınmaktadır: *“Grup etkinliklerini yapamıyoruz çünkü öğrenciler çok hareketliler. Bakmayın sizin geldiğiniz saatlerde biraz uslu durduklarına, aslında çok kıpır kıpırlar ve zapt etmek bazen çok zor oluyor. Farklı öğrencilerin yaramazlıkları da var işin içinde tabii. Okul olarak okuma saati düzenliyoruz her hafta, her hafta değişik bir saate alıyoruz ki hep aynı hocanın dersi gitmesin. İşte o saatlerde bile çok haylazlık yapan öğrencilerimiz var ve sınıf ortamını bozuyorlar, belki de onların yüzünden doğru dürüst grupla yazma çalışması yapamıyoruz.”* Ortaokul öğrencileri, yazma etkinliklerinde sıkılmakta ve hareketli oyunlar oynamak istemektedir. Bu durum, öğretmene sınıf yönetimi noktasında zorluk çıkarmaktadır. TÖ5 ise kendisinin grupla yazma stratejisine dair yeterli bilgi birikimi bulunmadığını *“Bu tekniklere yabancı olmamız dolayısıyla sorunlar yaşanıyor.”* sözleriyle belirtmiştir.

Az uygulanan bir diğer yazma stratejisi, yaratıcı yazmadır (f=5). Öğretmenlere göre yaratıcı yazma yönteminin uygulanmasının önündeki en büyük engeller, sınıfların fiziksel durumunun ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yeterli olmamasıdır. Sınıfların kalabalık olması, yaratıcı yazma için istenen ortamın sağlanamamasına neden olmaktadır. Bu durumu TÖ5 *“Fiziksel ortam da bu tekniklerin tam anlamıyla uygulanmasına müsaade etmiyor. Öğrenciler birbirlerinden ayrı ve uzak bir yerde yazmak istiyorlar bazen ama sınıflar dar ve kalabalık olduğu için bu sessiz ortam yakalanmıyor. Zaten öğrenci mevcudu olması gerekenden fazla. Hâl böyle olunca yazı yazma etkinlikleri esnasında bile öğrenciler birbirlerini rahatsız ediyorlar. Çocuk yazısına tam olarak odaklanamıyor ve ortaya niteliği düşük yazılar çıkıyor.”* şeklinde ifade etmektedir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması da öğretmenler tarafından yaratıcı yazmanın önündeki engellerden biri olarak gösterilmektedir. TÖ7, *“Özellikle 5. sınıftaki öğrenciler ortaokula alışamıyor. Bu yüzden 6 ve 7. sınıflarda da zorluklar yaşıyoruz. Benim sınıfımda 8 tane öğrenci daha okuma*

yazmayı bilmiyor tam olarak. Bu çocuklardan yaratıcı yazmalarını beklemek hayalcilik değil mi?” sözleriyle bazı öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin ilkokulda yeterince geliştirilmediğini, bazı öğrencilerin ise ortaokula geçişte uyum sorunları yaşadığını vurgulamıştır. Yaratıcı yazmadan istenen verimin alınabilmesi için öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin de güçlendirilmesi gerekmektedir. “Bunun yanında yaratıcı yazmada sorunlar yaşanıyor, çünkü kitap okuma alışkanlığı yetersiz olunca yaratıcı düşünme de gelişmiyor.” ifadelerini kullanan TÖ1’e göre öğrencilerin kitap okumaması yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir. TÖ9 da benzer bir şekilde okuma ile yazma becerileri arasında bağlantı kurmuş ve düzenli bir okuma alışkanlığının olmamasını yazma eğitimi açısından büyük bir sorun olarak değerlendirmiştir: “Çocuklar maalesef yeterince okumuyor. Kelime hazineleri ve yaratıcı düşünceleri yerinde sayıyor. Hep benzer şeyler ve aynı kelimelerle düşünüyorlar. Bu sefer de yazıları gelişmiyor.”

Öğretmenlerin bir kısmı (f=4) bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma yönteminin uygulanmasında zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre bu zorlukların temelinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması, bu yüzden de kelime hazinelerinin sınırlı olması yatmaktadır. “Kendi kelimeleriyle yeniden metin yazarken öğrenci hep aynı kelimeleri kullanıyor, ona verilen kelimelerin ötesine gidip kendi düşünce dünyasından bir şeyler ekleyemiyor.” ifadelerine başvuran TÖ4, öğrencilerin söz varlıklarının kısıtlı olduğuna dikkat çekmektedir. TÖ7, “Aynı kelimeleri tekrar etme çok fazla var. Bu yüzden kendi kelimeleriyle yeniden yazma yöntemi zor geliyor. Belli ve sınırlı bir kelime havuzu var çocukta ve evirip çevirip onları yazıyor. Farklı kelimeler ve kavramlarla karşılaşacakları ortamlardan uzaklar. Az okuma dolayısıyla kelime hazineleri de zayıf.” diyerek benzer ifadeler kullanıp aynı sorunu dile getirmektedir.

Bazı öğretmenlerin eleştirel yazma (f=2) ve serbest yazma (f=2) yöntemlerini az kullandıkları görülmektedir. Eleştirel yazma ve serbest yazma, tıpkı yaratıcı yazma gibi öğrencilerin seviyeleri ve öğretmenlerin yöntemlere hâkim olmayışı dolayısıyla uygulanamamaktadır. TÖ3 “Bu etkinliklere vakit ayıramıyorum. Her öğrenciye ayrı ayrı tüyo vermek zorunda kalıyorum. Bu sefer de diğer öğrencilerin dikkati dağılıyor. Bu yöntemler sınıf seviyesine de çok fazla uymuyor zaten. Belki 8. sınıflarda yapılabilir. O da eğer sınıf ilkokuldan itibaren düzenli yazma çalışması yapmışsa ve bir yazma kültürü oturmuşsa.” cümleleriyle okuma kültürü edinmemiş öğrencilere belirli yöntemlerin uygulanamadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin

seviyesi ve hazır bulunuşluk düzeyleri, bu yöntemler için düşük kalmaktadır. TÖ5, “Serbest yazmada da sorun oluyor. Çünkü düzenli bir kitap okuma alışkanlığı yok öğrencilerimizde. Okuyanlar da yetersiz okuma yapıyor, yani yaptıkları okumalar onların kavram dünyasını zenginleştirecek nitelikte ve nicelikte değil. Bu yüzden yaratıcı düşünme istenen ölçüde gelişmiyor. Serbest yazma da bildiğiniz gibi yaratıcı düşünmeye dayalı bir teknik.” diyerek okuma alışkanlığı olmayan ve yaratıcı düşünme becerileri tam olarak gelişmemiş öğrencilerle serbest yazma, eleştirel yazma gibi yöntemleri uygulayamadığını dile getirmektedir. Görüldüğü gibi TÖ3 ve TÖ5, okuma ile yaratıcı düşünme arasındaki bağlantının altını çizmektedir. Ayrıca TÖ5’in belirttiğine göre kitap okuyan öğrenciler, kendilerini geliştirecek nicelik ve nitelikteki metinlerle karşılaşmamaktadır.

Eleştirel yazma, 2 öğretmen tarafından uygulanması zor bir yöntem olarak nitelenmiştir. “Bu tekniklere hem bizim hem de öğrencilerin yabancı olması bu duruma sebep oluyor galiba.” diyen TÖ1, eleştirel yazmanın uygulanmamasında öğretmen ve öğrencilerin bilgi eksiklerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin eleştirel yazmaya dair az bilgi sahibi olmaları anlaşılabilir bir durum olsa da öğretmenlerin aynı gerekçe ile yöntemlerden uzak durmaları dikkat çekicidir.

Araştırmanın 11. alt problemine ait bulgular. Türkçe öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında sorun tespitinin ötesine geçmek ve önerileri toplamak adına, öğretmenlere son olarak “Türkçe eğitimi sürecinde yazma becerisinin geliştirmek için hangi önerilerde bulunursunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar, aşağıdaki tabloyu meydana getirmiştir.

Tablo 14

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminin İyileştirilmesi İçin Sundukları Öneriler

Kategori	Öneri	f	%
Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler (f=24)	Seçmeli ders açılmalı. (TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ8, TÖ10)	5	50
	Dil bilgisinin ağırlığı azaltılmalı. (TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ7, TÖ9)	5	50
	Hizmet içi kurslar açılmalı. (TÖ1, TÖ3, TÖ9)	3	30
	İlk okuma yazma zamanında öğretilmeli. (TÖ5, TÖ7)	2	20

	Öğretmen sık sık değiştirilmemeli. (TÖ3, TÖ5)	2	20
	Okuma saatleri düzenlenmeli. (TÖ4, TÖ7)	2	20
	Temel değişiklikler çok sık yapılmamalı. (TÖ3, TÖ5)	2	20
	Yazmanın programdaki ağırlığı artırılmalı. (TÖ1)	1	10
	Ücretli öğretmenlik sistemi kaldırılmalı. (TÖ3)	1	10
	Sınıf mevcutları azaltılmalı. (TÖ9)	1	10
Öğretmenlere Yönelik Öneriler (f=12)	Bol bol yazı çalışması yaptırılmalı. (TÖ2, TÖ6, TÖ9)	3	30
	Öğrencileri cesaretlendirmeli. (TÖ2, TÖ6, TÖ10)	3	30
	Öğrencilere kitap okumayı sevdirmeli. (TÖ4, TÖ7)	2	20
	Öğretmenler arasında fikir birliği olmalı. (TÖ5)	1	10
	Yazma konularını günlük hayattan vermeli. (TÖ5)	1	10
	Öğrencileri dikkate almalı. (TÖ2)	1	10
	Öğretmenler kendilerini geliştirmeli. (TÖ2)	1	10
	Lisansta uygulamalı eğitim verilmeli. (TÖ1, TÖ10)	2	20
Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneriler (f=3)	Stajlar daha fazla ve daha iyi yürütülmeli. (TÖ9)	1	10
	Ailelere Aileler daha duyarlı olmalı. (TÖ4, TÖ5, TÖ8)	3	30
Ailelere Yönelik Öneriler (f=3)			

Yazma eğitimindeki mevcut durumu ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada; öğretmenlere, yazma eğitiminin verimini artırmak için neler yapılabileceği sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan öneriler, Tablo 14'ü oluşturmuştur. Tablo 14 incelendiğinde önerilerin 4 temel başlık altında kümelendiği görülür. Öğretmenler tarafından Millî Eğitim Bakanlığına yönelik 10 öneri,

öğretmenlere yönelik 7 öneri, öğretmen yetiştirme sistemine yönelik 2 öneri ve ailelere yönelik 1 öneri geliştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler (f=24), en yüksek sıklığa sahip öneri grubunu oluşturmaktadır. Bu grupta en fazla dile getirilen öneri, seçmeli derslerin açılmasıdır (f=5). MEB tarafından 2012 yılında “Yazarlık ve Yazma Eğitimi” adlı ders, seçmeli derslere eklenmiştir. Ama öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ihtiyaç duyulmasına rağmen bu dersin her sınıf düzeyinde açılmadığı ortaya çıkmaktadır. TÖ8, “*Keşke her sınıf seviyesinde yazma dersleri için seçmeli ders olsa.*” sözleriyle temennisini dile getirmiştir. TÖ4, “*Seçmeli derslerde yazmaya özel bir ders sadece 5. sınıf düzeyinde açıldı. 7. sınıflar için de açılsaydı aslında, normal derslerimde yapamadığım yazma etkinliklerine yer açılacaktı.*” sözleriyle seçmeli dersin her sınıf düzeyinde açılmadığını kaydetmektedir. TÖ4 için bu seçmeli ders, zaman darlığı nedeniyle Türkçe derslerinde uygulama imkânı bulamadığı yazma etkinlikleri için önemli görülmektedir. TÖ5, “*İdarecilerin en çok şikâyet ettiği konular okuma-yazma eksiklikleri olmasına rağmen seçmeli derslerde bunlara yer verilmiyor. Seçmeli ders olsa mevcut azalır, daha rahat etkinlik yapılır.*” diyerek okuma ve yazma ile ilgili seçmeli derslerin açılmadığından yakınmaktadır.

Yazma konusunda getirilen bir diğer önemli öneri, dil bilgisi konularının programdaki ağırlığının azaltılmasıdır (f=5). Dil bilgisi konuları, Türkçe öğretmenlerinin zaman sorunu yaşamalarına ve temel dil becerilerine dair uygulama yapmalarına engel olmaktadır. TÖ3, dil bilgisi konularının zaman sorununa sebep olduğuna değinirken bazı konuların sınıf düzeyleri için uygun olmadığına dikkat çekmiştir: “*Konular arasında dil bilgisi ağırlıklı. Kitaplarda ve sınavlarda çok fazla yer alıyor. Kazanımlar arasında yer alınca ve sınavda da çıkınca ister istemez vakit ayırmak zorunda kalıyoruz gramere. Mesela ben 5. sınıflara da derse giriyorum, o konular o seviye için çok ağır.*” TÖ4 de benzer bir şekilde “*7. sınıf düzeyinde çok dil bilgisi konusu var. Bunların işlenmesi ve bitirilmesi gerekiyor. Öte yandan SBS’ye hazırlık yapıyoruz, o yüzden çok fazla yazma etkinliğine yer veremiyoruz. Yani ciddi bir zaman sıkıntısı yaşıyoruz.*” sözleriyle şikâyetini dile getirmiştir. “*Ben şahsen uygulama yaptırmaya çok önem veren bir öğretmenim. Ama klasik Türkçe eğitiminde dil bilgisi daha çok önemseniyor maalesef. Bu dengenin gözetilmesi lazım.*” cümlelerini kullanan TÖ6, dil bilgisi konularının diğer konulara ağır bastığını ifade etmiş ve konuların dağılımında belirli bir dengenin gözetilmesi gerektiğini

vurgulamıştır. TÖ7, daha da ileri giderek dil bilgisi konularının müfredattan çıkarılması gerektiğini savunmuştur: *“Türkçe müfredatın geneli için diyorum, dil bilgisi kaldırılmalı! Çünkü diğerleri arka planda kalıyor. Asıl yapılmak istenen ve hedeflenen kazanımlara-davranışlara ulaşamıyoruz. Hâlbuki okuma-yazma çok daha önemli”*.

Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı (f=3), açılacak hizmet içi kurslarının yazma eğitiminin kalitesini artıracaklarını düşünmektedir. TÖ1, *“Sizin bahsettiğiniz bu yazma konularıyla ilgili daha fazla hizmet içi kurs olsa ne güzel olur, biz de tam bilgilenmiş oluruz, stratejilere de hâkim oluruz.”* diyerek hizmet içi kursların bilgi birikimlerine ve yazma stratejileri hâkimiyetlerine katkı sunacağını belirtmiştir. TÖ9, *“Evet, bizim başta yazma olmak üzere birçok alanda eksiklerimiz, hatalarımız var. Ama bu durum, hep böyle kalmak zorunda değil. Hizmet içi kurslar var mesela. Okuma-yazma ile ilgili hizmet içi kurslara gönderilsek daha iyi olur bizim için. Biz de öğrencilerimize daha iyi eğitim veririz o zaman.”* sözleriyle kurslar yoluyla bu konudaki eksiklerini giderebileceklerini dile getirmiştir. Bu sayede TÖ9, öğretmenlerin öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim sunacaklarını ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (f=2), öğretmen değişikliği ve el yazısından düz yazıya geçme gibi temel değişikliklerin Türkçe derslerine olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmiştir. Her sene farklı bir Türkçe öğretmeni ile karşılaşan öğrenciler, uyum sorunları yaşamakta ve bir karmaşa içine düşmektedirler. TÖ3, *“Sık sık öğretmenin değişmesi de yazma becerisinin kalitesini düşürüyor. Ücretli öğretmenlerin derslerine girmesi de aynı şekilde. Böylelikle çocuk bir dikiş tutturamıyor. Yöntemler arasında kaybolup gidiyor. Hocam siz böyle diyorsunuz ama eski öğretmenimiz farklı söylemişti bize, diye itiraz ediyorlar. Öğrencilerin de kafası iyice karışıyor.”* sözleriyle bu sorunu dile getirmiş, sık sık öğretmen değişikliğinin öğrenciler üzerindeki olumsuz sonuçlarına dikkat çekmiştir. Öte yandan TÖ5, yazı stillerindeki değişikliklerin öğrencileri olumsuz etkilediğini vurgulamıştır: *“El yazısından düz yazıya geçiş, öğrencileri şaşkına çevirmiş durumda. Öğrenciler eğitimlerinin ilk yıllarında bitişik eğik el yazısıyla yazmaya alışmışlardı, daha sonra onlardan düz yazmalarını istedik. Hâliyle çocukların kafası karışıyor. Basit gibi görünen bu değişiklik, öğrencilerin yazma becerisini önemli ölçüde etkiledi diye düşünüyorum.”*

Öğrencilerin kelime hazinelerinin artması ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi için bazı öğretmenler (f=2), kitap okuma saatleri düzenlenmesi gerektiği yönündeki düşüncelerini dile getirmiştir. TÖ7, kendi okullarında hayata geçirdikleri

bir uygulamayı örnek vererek kitap okuma saatlerinin bütün okullarda organize edilmesini tavsiye etmiştir: *“Bu sene okulumuzda, okul geneli bir karar alıp topluca okuma etkinliği yaptık. Her gün günde 1 saat kitap okuyoruz. Her hafta bu saati değiştiriyoruz ki hep aynı dersten yemeyelim. Gerçekten okuyan öğrenciler acayip gelişme gösteriyor. Hayal güçlerinin zenginleştiğini, kelime hazinelerinin genişlediğini ve kurdukları cümlelerin git gide daha kaliteli olduğunu çok net bir şekilde fark edebiliyoruz. Bu çalışmalar yurt geneline yayılabilir mesela”*. TÖ4 ise *“Okul olarak bizim her gün okuma saatimiz var. Var ama tüm öğrencilerin bu zamanı etkili ve verimli kullandığını söyleyemem. Bu saatleri iyi ve güzel değerlendiren öğrencilerimizin yazılarının da bariz bir biçimde iyileştiğini, geliştiğini görüyoruz. Daha rahat ve akıcı yazıyorlar, farklı kelimeleri doğru yerlerde kullanıyorlar. Diğer öğrencilerimiz ise eğer evde de okumuyorlarsa yazma becerileri çok yavaş geliyor. Okuma saatlerinin daha kaliteli geçmesi için bir şeyler yapılmalı.”* diyerek kitap okuma saatlerinin olduğunu ama bu saatlerin tam olarak verimli geçirilmediğini belirtmiştir. Ayrıca verimli bir şekilde kitap okuyan öğrencilerde görülen gelişme, öğretmenler tarafından fark edilmiştir.

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, ortaokul düzeyindeki bazı öğrencilerin ilk okuma yazma bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Zira öğretmenlerden bazıları (f=2), ilk okuma yazma eğitimi verilmesini önermiştir. TÖ5 ve TÖ7, sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrenciler bulunduğunu ifade etmiş ve ilkökul düzeyinde mutlaka ilk okuma yazma eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. TÖ5, *“Ben ses bilgisi anlatacağım ama çocuk alfabeyi bilmiyorum, onu ne yapacağız? 8. sınıf düzeyinde bile böyle öğrencilerimiz var bizim.”* okuma yazması olmayan öğrencilerle ortaokul düzeyindeki Türkçe derslerini işlemenin zorluğuna değinmiştir. Paralel bir şekilde TÖ7, *“Bazı öğrenciler okuma-yazma bilmeden ortaokula geliyor. 5. sınıfa gelen kadar okuma-yazmayı öğrenemeyen çocuk, diğer derslerden de hâliyle düşük not alıyor.”* sözleriyle okuma bilmemenin öğrencilerin akademik başarısını düşürdüğünü kaydetmiştir. Okuma yazma bilmeyen bu öğrencilerin nasıl ortaokul seviyesine çıktıkları ise oldukça düşündürücü bir husustur.

Öğretmenlerin önerileri ile oluşan bir diğer grup, öğretmenlerin yapması gerekenleri kapsamaktadır (f=12). Öğretmenler tarafından öğretmenlere yönelik 7 farklı öneri gelmiştir. En çok vurgulanan öneriler, öğretmenlerin bol bol yazı etkinliği yaptırılmaları (f=3) ve öğrencileri cesaretlendirmeleridir (f=3). Yazma becerisinin uygulama yaptıkça gelişeceğini farkında olan öğretmenler, çok sayıda ve farklı

türlerde yazı etkinliğinin faydalı olacağını dile getirmişlerdir. TÖ6, “*Her türde yazma etkinliği yapmaya gayret ediyorum. Çok güzel şeyler ortaya çıkıyor, bu güzellik diğer derslere de yansıyor illa ki.*” sözleriyle farklı türlerde yazı etkinliğinin sınıftaki pozitif yansımalarına değinmiştir. “*Yazı yaza yaza öğrenciler alışıyor bir süre sonra. İlk günlerdeki takılmaları yaşamıyorlar. Kas egzersizi gibi işte. Yaptıkça gelişiyor. Yazıda da aynen böyle. Yazdıkça insan becerisini geliştiriyor.*” diyen TÖ9, bol bol yazı etkinliği yapmanın öğrencilerdeki yazma kaygısını ve tutukluğunu aşmada yardımcı olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin yazmaya karşı olan olumsuz tutumlarını aşmada yardımcı olacak bir diğer husus, öğrencileri cesaretlendirmedir. TÖ6, öğrencilerini teşvik etmenin yararlı olacağını ifade etmiştir: “*Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve onları sürekli teşvik etmek gerek*”. TÖ2, özellikle özgüveni düşük öğrencileri için çaba sarf edilmesi gerektiğini açıklamaktadır: “*Kendine güveni çok düşük olan öğrencilerim var. Onların özgüvenleri artırmak için o anda üstlerine çok fazla gitmeyip ders içinde farklı fırsatlar kollayıp o öğrencileri cesaretlendirmeye çalışıyorum. Olumlu dönütler verip kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlıyorum. Öğrencilerin özgüveni yerine gelince hâliyle daha iyi yazılar yazıyorlar.*” TÖ2, cesaretlendirilen öğrencilerin, daha rahat ve etkili yazılar kaleme aldıklarını gözlemlemiştir.

Öğretmenlerden bazıları (f=2), kitap okuma eyleminin öğrencilere sevdirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre, öğrencilere okuma alışkanlığının ve farkındalığının kazandırılması, aynı zamanda yazma becerisini geliştirecektir. TÖ4, “*Okuma saatlerinin daha kaliteli geçmesi için bir şeyler yapılmalı. Bazı öğrencilere sanki zorla kitap okutuyoruz gibi oluyor. Kitap okumaya dair öğrencileri bilinçlendirmek daha önemli.*” diyerek öğrencilere farkındalık kazandırmanın önemine dikkat çekmiştir. Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere okumanın önemine dair bilinç düzeyi düşük olan öğrenciler, okulda düzenlenen kitap okuma saatlerinde verimli bir okuma zamanı geçirmemektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için okumanın önemine ve faydalarına dair öğretmenler tarafından bilinçlendirme yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlerden yazma eğitimi ile ilgili alınan önerilerden bazıları, birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Sıklık değeri az olan bu öneriler (f=1) ise öğretmenler arasında fikir birliğinin olması gerektiği, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeler gerektiği, öğrencilerin dikkate alınması gerektiği ve öğrencilere yazma için günlük hayattan konuların verilmesi gerektiği yönündedir. Örneğin TÖ2,

“Öğrencilerin de fikirlerinden yararlanıyorum. Yeni fikirlere açık olmak, öğrencinin gözünde öğretmeni dinamik bir nesne kılıyor. Ayrıca öğrenci, söylediklerinin dikkate alındığını hatta sınıfta etkinlik olarak uygulandığını görünce çok mutlu oluyor. Bu mutluluk tüm sınıfın motivasyonunu artırıyor.” ifadelerine başvurarak öğrencilerin görüşlerinin önemsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. TÖ5 ise yazma etkinlikleri için öğrencilere günlük hayattan konular verilmesinin önemine değinmiştir: *“Daha çok öğrencilerin hayatında olan konular verilse öğrenciler daha rahat hisseder, daha yaratıcı olur.”* TÖ2, *“Türkçe öğretmenleri, kendilerini sürekli geliştirme arayışı içinde olmalı. Mesela ben televizyonda, internette yeni bir oyun, uygulama vesaire gördüğüm zaman bunu sınıf ortamına nasıl uyarlayabilirim diye düşünmeden edemiyorum.”* sözleriyle kendi tutumundan örnek vererek Türkçe öğretmenlerinin kendilerini geliştirmenin peşinde olmaları önerisi getirmiştir.

Öğretmen yetiştirme sistemine yönelik öneriler, bir diğer kategori oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından lisansta daha fazla uygulama yapılması ve stajların artırılması önerilmiştir. Bu kategorideki iki öneri, birbirini destekler niteliktedir. Sıklık değerleri az olsa da bu öneriler, araştırmacı tarafından önemli görülmektedir. TÖ10, yazma eğitiminin geliştirilmesi için lisans eğitiminde uygulamaların artırılması gerektiğine *“Üniversite zamanı aslında bu sorduğunuz yazma uygulamaları gibi teknikleri daha çok yapmış olsaydık çok daha güzel olurdu.”* sözleriyle işaret etmektedir. TÖ9 ise *“Öğretmenlik stajına sadece 2 dönem gittik, bu çok az. Mümkünse öğretmen olacaklar, her dönem ortaokullara gönderilmeli. Bir de bu stajlar çok iyi denetlenmeli.”* diğer öğretmenler tarafından hiç değinilmeyen önemli bir hususu dile getirmiştir.

Tablo 14'teki en son kategori, ailelere yönelik önerilerdir. Aile, çocuğa eğitimin verildiği ilk kurumdur ve eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biridir. Bu gerçeğin farkında olan bazı öğretmenler (f=3), yazma eğitiminin iyileştirilmesi için ailelere düşen görevleri hatırlamıştır. TÖ4, *“Anne babaları da bu sürece katılmalı, onları kitaba teşvik etmeli. Bir de en önemlisi kitap okuma konusunda örnek olmalı. Yoksa evde çocuğun okuması imkânsız hâle gelir.”* sözleriyle ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarını teşvik etmesi ve onlara örnek olması gerektiğini belirtmiştir. TÖ5, *“Aile içerisinde yanlış bilgiler okula da aktarılıyor. Evdeki ağız özelliklerini çocuk yazılarına da yansıtıyor. Kitap okumama da çok ciddi bir sıkıntı. Annesi diş hekimi, babası yazar olan bir öğrenci bile ‘muharebe’ yerine ‘muarebe’ yazabiliyor. Bu da ailelerin çocuklarına karşı olan ilgisizliklerini gösteriyor.”* diyerek hem evdeki

ağız özelliklerinin okula yansımından hem de ailelerin ilgisizliğinden dert yanmıştır. “*Şimdi biz Türkçe öğretmenliyiz, evet dili biz öğretiyoruz ama aileler de bize yardımcı olmalı. Evde anne babalar gerekli etkinliklerle, hediyelerle, materyallerle okulu desteklemeli.*” diye konuşan TÖ8 ise anne-babaların, çocuklarının dil gelişimi konusunda daha duyarlı davranması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bu bölümde araştırmanın 11 alt problemine yönelik bulgular verilmiş, gözlem ve görüşme verilerinden örnekler verilerek bu bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular; yazma öncesi, esnası ve sonrasındaki aşamalarda Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine yeteri kadar yer vermedikleri, öğretmenlerin yazma sorunlarını öğrencilerdeki eksik ve hatalarda aradıkları, lisans eğitiminin yazma stratejileri konusunda yetersiz olduğu, öğretmenlerin yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını düşündükleri, lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimdeki eksikliklerin bu duruma yol açtığı yönündedir. Bu bulgular, yazma eğitiminde birçok problem olduğuna dikkat çekmektedir. Bir diğer önemli nokta ise öğretmenlerin mesleki gelişim ve öz eleştiri çabasına olan uzaklıklarıdır.

Bu araştırmada sorun tespitinin yanı sıra çözüm odaklı bir anlayış izlenmiş ve görüşülen öğretmenlerden öneriler alınmıştır. Türkçe öğretmenleri; daha kaliteli bir yazma eğitimi için seçmeli yazma derslerinin açılması, müfredattaki dil bilgisi ağırlığının azaltılması, hizmet içi kursların artırılması, öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırması, bol bol yazı çalışması yaptırması, lisansta daha fazla uygulamaya yer verilmesi ve ailelerin öğrencinin dil gelişimini desteklemesi gibi öneriler sunmuşlardır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, ilgili alan yazın ile karşılaştırılarak bu sonuçlar tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Van ilinin iki merkez ilçesinde belirlenen 10 ortaokulda katılımsız gözlem yapılmıştır. Ardından bu ortaokullarda 6 ve 7. sınıf düzeyinde eğitim veren toplam 10 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar alt başlıklar hâlinde sunulmuş, ardından ilgili alan yazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın 1. alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma öncesindeki temel aşamalara ne derece dikkat etmekte ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden ne düzeyde yararlanmaktadır?” sorusuna cevap aramak için sınıf içinde yazma öncesi aşamaları, belirlenen maddelere göre gözlemlenmiştir. Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamının yazma öncesi aşamalarına yeteri oranda dikkat etmedikleri ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden yeterince yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemi kapsamında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerinde yazma öncesi boyutuna dair aşamalardan yazma yöntem ve tekniğini tanıtmaya, konuyu sınırlandırma, anlatım biçimini belirleme, ana fikri ve yardımcı fikirleri belirleme, taslak oluşturma, öğrencileri yazıya isteklendirme maddelerine dikkat etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamalarda yazma stratejilerinin işe koşulmadığı ve öğrencinin yazma stratejilerini kullanma becerilerinin geliştirilmediği saptanmıştır.

Yapılan gözlemlerde yazı etkinlikleri öncesinde plan aşamasına zaman ayrılmadığı veya çok kısa bir zaman ayrıldığı görülmüştür. Plan, bir yazıda birlik ve bütünlüğü kuran, mantık düzenini sağlayan, yazmayı kolaylaştırıp hızlandıran çok

önemli bir aşamadır (Ünalın, 2006). Zihindeki duygu ve düşünceler, genelde bir defada ve bir anda kâğıda dökülmemektedir. Bu durum, yazının bir üründen çok bir süreç olmasının sonucudur. Öğrencilerin metin taslakları oluşturmaları ve bu taslakları düzenlemeleri, onların mantıklı ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sunacaktır (Barnett, 1989, s. 39). Dolayısıyla hazırlık aşamalarının ihmal edilmesi, yazma etkinlikleri için olumsuz etki yaratacaktır. Yazı öncesinde yazar, fikirleri bulur, ne yazacağına karar verir ve düşünceleri organize eder (Barnett, 1989, s. 34). Bu planlama aşamasına gereken önemin ayrılmaması, yazıların savruk, plansız ve dağınık olmasına sebep olur. Yazma, diğer alanlardan farklı olarak daha fazla hazırlık gerektirir. Yazının planı üzerinde düşünme, bu hazırlıklardan bir tanesidir. Bu yüzden yazma çalışmalarında plan unsurunun öne çıkarılması gerekir. Plan, süreç temelli eğitim yaklaşımıyla da uyumludur. Ne var ki gözlem yapılan sınıflarda yazı planı oluşturma, üzerinde az durulan unsurlardan biri olarak göze çarpmıştır.

Yazma öncesinde taslak oluşturma, ana fikri belirleme, konuyu sınırlandırma gibi aşamalara gereken önemin verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumun sonucu olarak öğrenciler, yazılarını kaleme alırken konudan sapma, odaklanamama gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Maltepe (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde Balıkesir ilindeki 715 öğrenci ve 86 Türkçe öğretmene “Yazılı Anlatım Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma kapsamında yaratıcı yazmaya hazırlık aşamasının çoğu zaman ihmal edildiğini tespit etmiştir. Arıcı ve Urgan (2008), çalışmasında 193 ortaokul öğrencisinin yazılı anlatımlarını değerlendirmeye tabi tutmuştur. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından hareketle ortaokul öğrencilerinin yarıya yakınının plan yapmada zorlandıkları görülmüştür. Maltepe (2006) ile Arıcı ve Urgan’ın (2008) vardıkları sonuçlar, araştırmamızın gözlem sonuçlarını desteklemektedir.

Sınıflarda sıkça karşılaşılan problemlerden biri de öğrencilerin başlangıç noktası belirleyememeleridir. Yazıya nasıl başlayacağına karar veremeyen öğrenci, fikirlerini organize etmekte de sorun yaşar. Bu sorun, öğrencilerin “Hocam, aklıma bir şey gelmiyor” sözü ile su yüzüne çıkar. Öğrenci ve öğretmenler tarafından dile getirilen bu sorunun çözümü için Serbest Yazma, Döngü, Kümeleme-Salkım, Liste, Beyin Fırtınası, Kişinin Kendi Tecrübelerinden Yola Çıkması, Yazma Engeli ile İlgili

Yazma, Çevredeki İnsanlara Sorma, Yazma Amacını Belirleme, Hitap Kitlemini Belirleme, Günlük Tutma gibi yazma stratejilerinden yararlanılmalıdır. Çünkü bu yazma stratejileri, ne yazacağını bilmeme problemine karşı üretilen çözüm yollarını içermektedir (Topuzkanamış, 2014).

Alkan (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Ankara’da 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 217 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Öğrenci kâğıtları, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla puanlanmıştır. Kâğıtlarda tespit edilen hatalardan hareketle birçok sorunun yanı sıra öğrencilerin yazma konusunu sınırlandırmada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alkan’ın (2007) sonuçları, çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerde ortaokul öğrencilerinin metin üretimi öncesinde düşünce üretme ve düzenleme hususlarında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yeterince yardımcı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, yazma sorunları esas alınarak sunulan yazma stratejilerini kullanma noktasında zayıf kalmışlardır. Ülper’in (2011b) çalışmasında yer alan Türkçe öğretmen adayları, düşünceyi üretme ve düzenleme yollarını kullanmaya dair yazma stratejilerini lisans eğitimleri süresince öğrenmediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf içi gözlemlerde bazı öğrencilerin yazı esnasında heyecanlandıkları, kaygıya kapıldıkları ve zor anlar yaşadıkları görülmüştür. Bu tür problemlerin çözümü için öğretmenlerin duruma müdahale etmeleri gerekmektedir. Yazıya nasıl başlayacağını bilemeyen ve yazma kaygısını kontrol edemeyen öğrenciler için öğretmenler, rahatlatıcı etkinlikler yapma yoluna gidebilir. Kahkaha, müzik, nefes egzersizleri, meditasyon teknikleri, fıkra anlatımı gibi etkinlikler kaygıyı azaltmada öğretmen ve öğrencilere yardımcı stratejiler olabilir (Oxford, 1990, s. 143).

Gözlemlerde öğretmenlerin az bir bölümünün öğrencilerini yazıya isteklendirdiği tespit edilmiştir. Yazmanın bilişsel olduğu kadar duygusal bir etkinlik olduğunu hatırlatan Lam ve Law (2007), öğrencilerin yazma performanslarını doğrudan etkileyen unsurların başında motivasyonun geldiğini belirtir. Öğrencilerin yazmak istemeyişleri, yazma becerisinin gelişiminin önündeki en büyük engel olarak değerlendirilmektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010, s. 205). Yazma konusunda

isteklendirilmiş ve motive edilmiş öğrenci, yazma etkinliklerinden keyif almaya başlayacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin etkili ve güzel yazılar yazmalarını istiyorsa yazma eylemi öncesinde ve sırasında öğrencilerin yeterli oranda güdülendiğinden emin olmalıdır. Yazma zor bir beceri olarak görülse de öğrencinin motive edilmesi, süreci kolay ve keyifli hâle getirmektedir (Troia, Shankland ve Wolbers, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin yazmadan önce ve yazı esnasında öğrencilerini gerektiği gibi isteklendirmeleri, yazma eğitiminin verimini yükseltecek önemli bir etmen olarak görülmektedir.

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın 2. alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma esnasındaki temel aşamalara ne derece dikkat etmekte ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden ne düzeyde yararlanmaktadır?” sorusuna cevap aramak için sınıf içinde yazma esnası aşamaları, belirlenen maddelere göre gözlemlenmiştir. Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamının yazma esnası aşamalarına yeteri oranda dikkat etmedikleri ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden yeterince yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi kapsamında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerinde yazma esnası boyutuna dair aşamalardan özellikle giriş yapma, düşünceleri destekleme-zenginleştirme, paragrafların mantıksal düzenini sağlama, içerik özelliklerini gözden geçirme, sonuç yazma ve başlık koyma maddelerine dikkat etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamalarda yazma stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılmadığı ve öğrencinin yazma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirilmediği saptanmıştır.

Gözlem yapılan bazı sınıflarda öğretmenlerin yazmayı bir an önce bitirilmesi gereken bir etkinlik olarak gördükleri, yazmanın bitirilmesi için öğrencilerine sık sık hatırlatmalarda buldukları hatta öğrencilerin yavaş yazmaları karşısında sinirlendikleri tespit edilmiştir. Tiryaki (2012), yazmanın uzun ve zahmetli bir süreç olduğunu hatırlatarak bu süreci yöneten kişiler olan öğretmenlerin sabırlı ve anlayışlı davranmalı gerektiğinin altını çizmiştir. Öğrencilerin bir anda yazıya başlayamayacakları veya mükemmel yazılar yazamayacakları bilinmelidir. Öğrencilere gereken destek, sabırla, özenle ve yazma stratejilerini kullanılarak verilmelidir.

Yürütülen katılımsız gözlemlerde, öğretmenlerin herhangi bir süreç temelli yazma modeli kullanmadıkları dikkat çekmiştir. Oysaki süreç temelli yazma modelleri, geleneksel yazma tekniklerine kıyasla daha etkili sonuçlar vermektedir. Süreç odaklı yazma etkinlikleri, yazmayla ilgili kuramların uygulamaya dökülmesinde etkilidir (Dilidüzgün, 2013, s. 209). 5. sınıfta okuyan toplam 95 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürüten Yılmaz ve Aklar (2015), 6 haftalık 4+1 planlı yazma eğitiminin ardından deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde yükseldiğini bulgulamıştır. Kaldırım (2014), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede geleneksel eğitime nazaran daha etkili olduğunu saptamıştır. Selanikli (2015), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına olumlu etkisi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında Özkara (2007), 6+1 modeliyle eğitim alan deney grubu öğrencilerinin yazdıkları öykülerin puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Karatay (2011b), Türkçe Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencilerine 12 hafta boyunca uyguladığı 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin, öğretmen adaylarının yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ülper (2008), bilişsel süreç modeli ile eğitim verilen 8. sınıf öğrencilerinin kelime, cümle ve metin düzeylerindeki bilişsel üretimlerde daha fazla başarı gösterdiklerini kaydetmiştir. Türkçe Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada Dilidüzgün (2013), 12 haftalık süreç odaklı yazma eğitiminin sonrasında öğrencilerin yazılarında hataların azaldığını ve gelişme olduğunu saptamıştır.

Süreç temelli yazmanın her bir adımı, bir strateji kümesi olarak görülebilir (Tompkins, 1998). Flower ve Hayes (1981), plan yapma, kâğıda dökme ve gözden geçirme gibi üç aşamalı bir model geliştirmiştir. Süreç temelli yazma modellerine 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, 5+1 yazma modeli ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli gibi modeller de örnek olarak gösterilebilir. Yazma derslerinde Türkçe öğretmenlerinin bu modellerden yararlanması, öğrencilerin yazmasını hızlandıracak ve yazma sürecinin aşamalarını kolaylaştıracaktır. Uygulanacak modelin aşamalarının gerektirdiği yazma stratejilerinin öğrenciye kazandırılmasına dikkat edilmelidir.

Sınıf içindeki gözlemlerde öğrenciler yazı yazarken Türkçe öğretmenlerinin sıraları gezerek metinleri yazım ve noktalama gibi şekil özellikleri bakımlarından gözden geçirme stratejisini sıkça kullandıkları görülmüştür. Olumlu olarak görülen bu durum, öğrencilerin bu stratejiyi öğrenmemiş olması dolayısıyla eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu noktadan hareketle yazılanları şekil özellikleri açısından gözden geçirme stratejisinin öğrencilere aktarılmadığı yargısına ulaşılabilir. Özbay'ın (2003) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (%52), ortaokul öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken şekilsel özelliklere dikkat etmektedir. Ülper'in (2011b) çalışmasında da Türkçe öğretmen adaylarının yazma esnasında yazdıklarını yazım ve noktalama açısından gözden geçirme stratejisini yüksek bir oranda (%55) her zaman kullandıkları tespit edilmiştir. Özbay (2003) ve Ülper'in (2011b) bulguları, araştırmamızın bulgularıyla uyumaktadır.

Şekil özelliklerini sık sık gözden geçiren ve öğrencilere gerekli uyarıları yapan Türkçe öğretmenleri, öğrenci yazılarının anlam özelliklerini gözden geçirme aşamasına dikkat etmemişlerdir. Şekilsel özelliklere önem verilirken içerik özelliklerinin gözden geçirilmesi için aynı oranda özen gösterilmemektedir. Bu durum, öğrencilerin içerik özelliklerini gözden geçirme stratejilerini kavrayamamalarına ve öğrenci yazılarında anlam bakımından sorunların oluşmasına neden olacaktır. Bağcı'nın (2012) çalışmasında lise öğrencileri, paragraf tamamlama ve anlam bütünlüğü kurma konularında yetersiz kalmaktadırlar. Özbay'ın (2003) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öğrenci yazılarını incelerken şekilsel özelliklere dikkat ettikleri ama içerik özelliklerini ihmal ettikleri bulgulanmıştır. Bu bulgu, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin yazma etkinliği esnasında herhangi bir yazı kaleme almadıkları görülmüştür. Gözlenen öğretmenler, öğrenci yazılarına göz atmayı veya öğrencilerin yazılarını bitirmesini beklemeyi tercih etmişlerdir. Hâlbuki öğretmenin de yazma sürecine dâhil olması, öğrenciyi isteklendirmesi ve ona örnek olması açısından önemli görülmektedir (Chen ve Zhou, 2010, s. 139). Yazma derslerinde öğretmenlerin kendilerinden beklenen performansı genellikle yerine getiremedikleri belirtilir (Küçük, 2006; Oğuz, 2008). Öğrencilerle birlikte bir yazı yazmanın öğretmenden beklenen özellikler arasında yer aldığı söylenebilir.

Gözlemlerde Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerini öğrencilerin soru sorması üzerine gündeme getirdikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca sınıfta ortaya çıkan

orunların çözümünde yazma stratejilerinin öğretiminden ziyade sorunu ortadan kaldırmaya yönelik çabaları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma stratejileri konusunda öğretmenler tarafından yönlendirilmesi ve stratejileri kullanmalarının sağlanması, yazmada verimi artıran bir etmendir (Da Silva ve Graham, 2015, s. 58). Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin gerekli yazma stratejilerini yerinde kullanmalarını sağlamalıdır. Verilen eğitim sonunda öğrencilerin yazma stratejilerine hâkim olmaları ve tek başlarına yazma sorunlarıyla başa çıkabilmeleri, yazma eğitiminin amaçlarına hizmet edecektir.

Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın 3. alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma esnasındaki temel aşamalara ne derece dikkat etmekte ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden ne düzeyde yararlanmaktadır?” sorusuna cevap aramak için sınıf içinde yazma esnası aşamaları, belirlenen maddelere göre gözlemlenmiştir. Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamının yazma sonrası aşamalarına yeteri kadar dikkat etmedikleri ve bu aşamalarda yazma stratejilerinden yeterince yararlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi kapsamında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerinde yazma esnası boyutuna dair aşamalardan özellikle şekilsel özellikleri düzeltme, içerik özelliklerini düzeltme ve değerlendirme yapma maddelerine dikkat etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamalarda yazma stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılmadığı ve öğrencilerin yazma stratejilerini kullanma becerilerinin geliştirilmediği saptanmıştır.

Yapılan gözlemlerde Türkçe öğretmenlerinin öğrenci yazıları ile ilgili geri bildirimlerinin yetersiz, detaylandırılmamış ve kısa olduğu fark edilmektedir. Bir metinle ilgili sadece tek cümlelik bir geri bildirimde bulunmak, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamayacaktır. Bunun yanı sıra sadece olumlu ifadelerin kullanılması, öğrencilerin yazılarındaki hata ve eksikleri fark etmemelerine yol açacaktır.

Araştırma gözlemlerinde, Türkçe öğretmenlerinin yazı sonrası düzeltme ve değerlendirme basamaklarına yeterince vakit ayırmadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yazılarını geliştirme konusunda sorun yaşamalarına yol açabilir.

Öğrencilerin yazı yazmaları, yazma etkinliğinin bittiği anlamına gelmemektedir. Yazma süreci; değerlendirme, düzeltme, yayınlama gibi basamaklarla devam etmektedir. Temizkan (2008), Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 76 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada katılımcıların gerek bilgilendirici gerekse öyküleyici metinleri değerlendirme ve düzeltme bakımlarından çok yetersiz kaldıklarını bulgulamıştır. Maltepe (2006), Türkçe derslerinde öğrenci yazılarına dair yapılan değerlendirmelerin yaratıcı yazma yaklaşımına uyuşmayan bir tarzda ve çoğu zaman ürün odaklı olduğunu bulgulamıştır. Temizkan'ın (2008) ve Maltepe'nin (2006) bulguları, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Yapılan gözlemlerde yazma eğitiminde akran öğrenmesine çok az yer verildiği görülmektedir. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin öğretmen tarafından değil sınıf arkadaşları tarafından da değerlendirmeye alınması demektir. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin farkındalığını artırmaya ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sunar. Öte yandan akran değerlendirmesinin bazı tehlikeli yanları da bulunmaktadır. Dikkatlice yönetilmediği takdirde öğrencilerin birbirlerine karşı kırıcı değerlendirmeler yapma ihtimali söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenin akran değerlendirmesine geçmeden önce yapıcı eleştiride bulunmayı ve nesnel davranmayı öğrencilerine kavratması gerekmektedir. Ayrıca akran değerlendirmenin sınıf ortamını olumsuz etkilememesine dikkat edilmelidir.

Demir (2013b, s. 89), öğrencilerin imla, noktalama, el yazısı, paragraflar konusunda birbirlerine yardımcı olabileceğini belirterek akran öğrenmesine dikkat çeker. Ülper (2011b) çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine başvurma stratejilerini çok az kullandıkları ve bu stratejilerle ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ifade etmiştir. Oğuz (2015) da çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme formlarını kullanmadıklarını tespit etmiştir. Ülper'in (2011b) ve Oğuz'un (2015) ulaştığı bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Gözlemlenen Türkçe öğretmenleri, genellikle ilk dersi yazı yazdırmak için, ikinci dersi ise yazıların okunması için kullanmaktadır. Sınıfta okuma, yazıları paylaşmanın en basit yolu olarak görülebilir. Ancak öğrenci yazılarının pano, dergi, kitap, gazete gibi ortamlarda paylaşılmasına dair herhangi bir çalışma yapılmamaktadır. Yazının yayınlanması ve paylaşılması aşamaları, öğrencilere

okuyucularıyla buluşma ve yazarlık duygusunu pekiştirme imkânı sunar (Tompkins, 1998, s. 124). Bu sayede yazma, tek başına yapılan sıkıcı bir etkinlikten çıkıp öğrencilerin birbiriyle iletişim kurduğu ve yazanın takdir gördüğü bir etkileşim aracına dönüşür. Süreç temelli yazma modellerinde de genellikle son basamakta yazıların yayınlanması veya paylaşılması yer alır. Panolar, mektup arkadaşına gönderme, dergiye-gazeteye gönderme gibi farklı paylaşım seçenekleri düşünülebilir. Bu seçenekler, yazma konusunda öğrenciyi motive edecektir.

Gerçekleştirilen katılımsız sınıf içi gözlemlerden hareketle öğretmenlerin yazma süreçlerine gereken önemi göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası olmak üzere üç farklı boyutta ciddi eksik ve hatalar tespit edilmiştir. Bu sorunları; yazma öncesindeki basamaklara yeterince zaman ayırmama, uygulanacak yazma yöntem ve tekniğini öğrencilere tanıtmama, konu belirleme ve sınırlandırma aşamalarında stratejilerden yararlanmama, yazı taslağı oluşturma aşamasını ihmal etme, öğrencileri yazmaya yeterli ölçüde isteklendirmeme, giriş ve sonuç bölümlerini yazma stratejilerini kullanmama, düşünceyi zenginleştirme yollarını öğrencilere kavratmama, başlık atma stratejilerini kullanmama, yazının şekilsel özelliklerini önemserken içerik özelliklerini arka plana atma, öğrencilere net, detaylı ve kapsamlı geri bildirimler sunmama, yazıları değerlendirmeye almama şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmanın 4. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. “Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları temel sorun ve zorluklar nelerdir?” sorusuna cevap aramak için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yazma eğitiminde karşılaşılan temel sorunlara dair Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenciler, yazmaya karşı isteksiz ve önyargılı bir tutum içerisinde.
- Öğrenciler, yazım ve noktalama hatalarına düşmektedir.
- Öğrenciler, dil bilgisine dair yeterli bilgiye sahip değildir.
- Öğrenciler; konu bulma, sınırlandırma ve konuya bağlı kalma noktalarında sorun yaşamaktadır.
- Öğrencilerin söz varlığı, istenen zenginliğe sahip değildir.
- Öğretmenler, yazma eğitimi için yeterli zaman bulamamaktadır.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri, yazma alanındaki sorunları sıralarken öğrencilerinin yazmaya karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bağcı'nın (2012, s. 910) da ifade ettiği gibi "temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır". Öğrenciler yazmayı sadece yazarlar tarafından gerçekleştirilen bir eylem olarak görmektedir (Kapar Kuvanç, 2008, s. 62). Hâlbuki yazma becerisinin geliştirilmesinde yetenekten ziyade çabanın büyük etkisi vardır. Günümüzde yazma, sadece bazı insanların elinde bulundurduğu bir ayrıcalık değil, herkesin sahip olması gereken temel bir özelliktir. "Yazma becerisini, konuşabilen ve düşünebilen her insan edinebilir" (Yıldız vd., 2010, s. 213). Bu yüzden öğrenciler, yazı yazmanın herkeste var olan ve çalışmayla geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidir (Karataş, 2011a, s. 23).

Tağa ve Ünlü (2013), ortaokul Türkçe derslerinde yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla 158 Türkçe öğretmeni ile bir çalışma yürütmüştür. Tağa ve Ünlü'nün (2013) çalışmasında da, araştırmamızın sonuçlarına benzer olarak, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz davranmaları, yazma eğitiminde yaşanan belli başlı sorunlar arasında gösterilmektedir.

Öğrencilerin yazıya karşı isteksiz olmalarını, yazı konusu ile ilişkilendirmek mümkündür. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmalarında yazma konusunun etkili olduğunu dile getirmektedir. Eğitimde yakından uzağa ilkesi gereğince öğrencilerin yakın çevreleri ile ilgili etkinliklerde daha başarılı ve istekli oldukları görülmektedir. Öğrenciler, kendileriyle özdeşleştiremedikleri atasözü veya özlü sözler yerine kendi günlük hayatlarıyla ilgili konularda yazı yazmada daha istekli olmaktadır. Bu yüzden "seçilen konular, öğrencilerin anlam evrenine hitap etmelidir" (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006, s. 50). İnsanların kendilerini daha rahat hissettikleri şeyler hakkında daha çok yazıp konuşabildikleri gerçeğinden hareketle (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010, s. 205) en sevilen arkadaş, ziyaret edilen bir mekân, izlenen bir filmin veya tiyatro oyununun değerlendirilmesi gibi konu başlıkları, öğrencileri yazmanın kolay olduğuna ikna edecektir. Böylece konu nedeniyle öğrencilerin yazı yazmaktan çekinmelerinin önüne geçilebilir.

Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin ifade ettiği gibi ortaokul öğrencileri, yazım ve noktalamada çok ciddi sorunlar yaşamaktadır. Dildeki kelimelerin yazılışını

belirleyen kurallar, yazım kuralları olarak bilinmektedir. “Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine yazım (imla) denir” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015, s. 56). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin yazım kurallarına uyma konusunda sorunları olduğunu göstermektedir (Arıcı ve Urgan, 2008; Karagül, 2010; Temizkan, 2003). Arıcı ve Urgan (2008), ortaokul öğrencilerinin %78’inin yazılarında yazım hatası, %47’sinin ise noktalama hatası yaptıklarını saptamıştır. Çelikipazu (2006), 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yazım yanlışlarına sıkça düştüklerini tespit etmiştir. Alkan (2007), 5. sınıf öğrencilerinin genel olarak noktayı doğru kullandıklarını ama virgülü kullanmada sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Karagül (2010), hazırladığı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yazım ve noktalama kurallarını hangi düzeyde uygulayabildiklerini ortaya çıkarmak amacıyla Burdur ilinde öğrenim görmekte olan toplam 180 öğrenci ile çalışma yürütmüştür. Söz konusu çalışmada öğrencilere tutum ölçeği uygulanmış, kompozisyon yazdırılmış ve yazım-noktalama kurallarına dair bir sınav uygulanmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazım ve noktalama hatalarına sıkça düştükleri, dolayısıyla öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme becerilerinin beklenin altında kaldığı görülmüştür. “Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Özdemir (2008), OKS’den 400 puan ve üstü alan 100 öğrencinin yazılarını kendi geliştirdiği ölçekle incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda liselere giriş sınavında yüksek puan alıp başarılı olan öğrencilerin aynı başarıyı yazım kurallarına uymada gösteremediklerini bulgulamıştır. Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde çalışma yapan Babacan (2003), Oğuz (2008) ve Çamurcu’nun (2011) aynı soruna işaret etmeleri, yazım kurallarının öğretiminde sadece ortaokul düzeyinde değil ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde de büyük problemler olduğunu göstermektedir. Arıcı ve Urgan (2008), Çelikipazu (2006), Alkan (2007), Karagül (2010), Özdemir (2008), Babacan (2003), Oğuz (2008) ve Çamurcu’nun (2011) çalışmalarından elde edilen sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla aynı doğrultudadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı, öğrencilerinin dil bilgisi sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin dil bilgisi konularını

yeterince kavramamış olmaları, yazma eğitiminde karşılaşılan güçlüklerden biridir. Erdem (2007), “İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tez çalışmasında ortaokul düzeyinde yaşanan dil bilgisi problemlerini, öğretmen görüşlerinden hareketle tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Ankara’da görev yapan 257 öğretmene anket formu uygulamıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi konularını öğretirken zorlandıklarını ve öğrencilerinin de bu konuları öğrenmede zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler ışığında Erdem (2007), ortaokul düzeyinde dil bilgisi öğretiminin birçok sorunu bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin ifade ettiği yazma sorunlarının biri de öğrencilerin konu bulamaması, konuyu sınırlandıramaması, konuyu beğenmemesi ve konudan sapmasıdır. Yazı için bir konu seçimi, bazı öğrenciler için zannedilenden çok daha karmaşık ve zor bir işlem olabilmektedir (Tompkins, 1998, s. 112). Bağcı ve Temizkan (2006), konu sorunları dolayısıyla öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlar beslediklerini vurgulamıştır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), kendi ilgi alanlarına giren yazma konularını seçen ilkökuller ve ortaokul öğrencilerinin daha rahat yazı yazdıklarını ortaya koymuştur. Bir konuya karar verememe ve ne yazacağını bilememe problemlerinin çözümü için serbest yazma, döngü, salkım, beyin fırtınası, kişisel tecrübelerle ilişkilendirme, çevredekilere sorma, yazma engelini yazma, günlük tutma, yazma amacını belirleme ve hitap kitesini göz önüne getirme gibi stratejiler önerilmektedir (Coşkun, 2018; Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2011b).

Alkan (2007), 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %30’unun herhangi bir yazı kaleme alırken konuyu sınırlandırmada zorluk yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin zor ve sıkıcı konular vermeleri, yazılı anlatımın öğrencilere zor gelmesinin sebepleri arasında gösterilmiştir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), Türkiye’nin 7 farklı coğrafi bölgesinden ilkökuller ve ortaokul düzeylerinde okuyan toplam 4861 öğrenciyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), her sınıf düzeyinden öğrencilerin konu seçmede zorluk yaşadıklarını bulmuştur. Alkan (2007) ile Kurudayıoğlu ve Karadağ’ın (2010) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı, müfredatı yetiştirme ve öğrencileri sınava hazırlama zorunluluğundan dolayı yazma eğitimi için yeterli

zaman bulamadıklarını ifade etmiştir. Ülkemizde uygulanan sınav sistemi okuduğunu anlama becerisi üzerine kurgulanmıştır. Bu durum, diğer dil becerilerinin ihmal edilmesine yol açmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmeye yönelik bir sınavın bulunmaması büyük bir eksiklik olarak görülmektedir (Karataş, 2011b, s. 1045). Tağa ve Ünlü'nün (2013) yazma sorunlarını öğretmen görüşlerinden hareketle ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmasında öğretmenler, programdaki yöntemleri uygulamak için yeterli zaman bulamadıklarını çünkü yazı çalışmaları için programın öngördüğü sürenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Susar Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada da Türkçe öğretmenleri, genel olarak Türkçe dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Oğuz'un (2015) çalışmasına katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe derslerindeki kazanımların fazla olduğuna ve Türkçe dersine ayrılan sürenin tüm kazanımların kavratılması için yeterli olmadığına dikkat çekmişlerdir. Tağa ve Ünlü'nün (2013), Susar Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) ve Oğuz'un (2015) sonuçları ile araştırmamızın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü, yazmada yaşanan sorunları anlatırken öğrencilerdeki eksikliklere dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin sorun olarak niteledikleri unsurların büyük bir kısmının öğrencilerle ilişkilendirilmesi, öğretmenlerin sorunu büyük oranda öğrencilerde aradığını göstermektedir. Öğretmenlerin çok az bir bölümü ise yazma sorunlarını kendileri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde yaşadıkları sorunları genel olarak öğrencilerdeki eksiklerde aradığını ve öz eleştiri yapmaktan çekindiğini gözler önüne sermektedir. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine göre yazmada karşılaşılan sorunların büyük bir kısmı, öğrencilerin eksik ve hatalarıyla ilişkilidir. Eğitim sürecinde öğrencinin hata ve eksiklerinin bulunması kaçınılmazdır. Bu durumda öğretmenlerin; öğrencilerin eksiklerini tamamlamasına, hatalarını gidermesine ve kendilerini geliştirmelerine yol göstermeleri gerekmektedir.

Tağa ve Ünlü (2013), yazma eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, 158 Türkçe öğretmenine anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğretmen görüşlerinden hareketle tespit edilen öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları, kelime hazinelerinin yazma için yetersiz olması, yazma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olması gibi sorunlar, araştırmamızın sorunlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayyıldız ve Bozkurt (2006), kompozisyon eğitiminde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla lise düzeyinde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle bir araştırma yürütmüştür. Araştırma kapsamında farklı türden liselerde görev yapan toplam 20 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ayyıldız ve Bozkurt (2006), yazma eğitimi ile ilgili ön plana çıkan problemleri; öğrencilerin yaratıcı düşünme güçlerinin gelişmemiş olması, buna bağlı olarak farklı bakış açılarının yakalanamaması, hakkında yazı yazılan konuya dair bilginin sınırlı olması, kelime hazinesinin dar olması, temel cümle yapılarında hataların bulunması, yazım ve noktalama hakkında kafaların karışık olması veya bilinenlerin uygulamaya geçmemesi, içeriğe uygun başlık verilmemesi, yerel söyleyişlerin ve argo sözlerin yazılara yansımaları olarak sıralamışlardır. Bu durum, ortaokul ve ortaöğretimdeki yazma sorunlarının benzer olduğunu göstermektedir. Ayyıldız ve Bozkurt'un (2006) ulaştığı sonuçlar ile çalışmamızın 4. alt problemi kapsamında ulaşılan sonuçlar aynı doğrultudadır.

Araştırmanın 5. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. "Türkçe öğretmenleri, bu sorun ve zorlukları çözmeye hangi yolları izlemektedir?" sorusuna cevap aramak için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunları çözerken ipucu verme, öğrencileri cesaretlendirme-güdüleme, konuyu sınırlandırma, öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurmalarına yardımcı olma, öğrencilerin motivasyonlarını bozacak davranışlardan kaçınma ve yaratıcı yazma etkinliklerine yer verme gibi çözüm yollarını kullandıkları belirlenmiştir.

Görüşülen öğretmenlerin, yazma sorunlarını aşmak için en çok tercih ettikleri çözüm yollarından biri, öğrencilere ipucu vermedir. Yazıya başlamada zorluk yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin verecekleri ipuçları ile daha rahat yazacakları düşünülmektedir. İlk cümleyi yazmak, genellikle bir yazı yazarken sürecin en zor basamağı gibi görünmektedir (Akyol, 2010). McVey (2008), öğrencilerin boş sayfaya bakmaktan korkup yazıya karşı isteksizlik beslediklerini belirtir. Bu isteksizliğin giderilmesi için öğrencilere ipucu verilmesi, uygun bir yazma stratejisi olarak görülmektedir.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin, yazma sorunlarına buldukları çözümlerden biri de öğrencileri cesaretlendirmektir. Öğrencilerin yazıdan ürkmelerinin önüne geçmek için onları cesaretlendirmek gerekir. Öğretmeni

tarafından cesaretlendirilen öğrenci, korkmadan ve hata yapmaktan çekinmeden yazacak, bu yolla yazma becerisini geliştirecektir. Yazmayı bir cesaret eylemi olarak niteleyen Brilliant (2005), yazma etkinliklerinde öğrencinin kendini geliştirmesine ket vuran noktanın muhtemel olumsuz tepkiler olduğunu ifade ederek cesaret vermenin yazma becerisini geliştirdiği gibi öğretmen-öğrenci arasında bir güven ilişkisi tesis edeceğinin altını çizer.

Konuyu sınırlandırma, öğretmenler tarafından uygulanan çözüm yollarından biridir. Bu çözüm yolu, öğrencilerin daha dar bir konu hakkında yazmasını, dolayısıyla daha rahat yazmasını sağlayabilir. Öte yandan öğretmenlerin konuyu sınırlandırması, öğrencilerin konu sınırlaması yapmaya dair yazma stratejilerini öğrenmelerinin önüne geçebilir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel farkındalığını ve yazmaya dair strateji kullanımını engellemesi bakımından olumsuz olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, yazma sorunlarının önüne geçmek için yaratıcı yazma etkinliklerine yer verdiklerini ifade etmektedir. Maltepe (2006), yazma eğitimindeki mevcut problemlerin aşılabilmesi için yaratıcı yazma yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini dile getirir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğitimi açısından etkili olduğu, birçok çalışmayla kanıtlanmıştır (Ak, 2011; Avcı, 2013; Erdoğan, 2012; Kapar Kuvanç, 2008). Ak (2011), yaratıcı yazma tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Avcı (2013), araştırmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini olumlu etkilediğini kaydetmektedir. Erdoğan (2012), 5. sınıf düzeyinde uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yazma başarılarında ve yazma tutumlarında artış olduğunu ifade eder. Kapar Kuvanç'ın (2008) çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin, 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. Ak (2011), Avcı (2013), Erdoğan (2012) ve Kapar Kuvanç'ın (2008) ulaştıkları sonuçlar, araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunları aşarken yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermesinin doğru bir hamle olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmanın 6. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. "Türkçe öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitiminin yazma stratejilerini kullanmalarına etkisi nedir? Lisans eğitimi, yazma stratejilerini kullanma becerilerine katkı sağlamakta

mıdır?” sorularına cevap aramak için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin büyük kısmı (%70), lisans eğitimlerinin yazma stratejileri anlamında kendilerini geliştirmedeğini ifade etmektedir.

Kardaş (2014), 250 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları, üniversite eğitiminin uygulamadan uzak ve ezber dayalı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Topuzkanamış ve Çelik (2014), Türkçe öğretmeni adaylarının lisans süresi içerisinde dil becerilerine dair bilgi, beceri ve farkındalıklarının öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirmek için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları, dil becerilerinin öğretimi ve muhtemel sorunların çözümü anlamında Türkçe öğretmenliği için gerekli donanımı lisansta edinmemektedir. Ülper'in (2011b) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının düşünceyi üretme ve düzenleme yollarını kullanma stratejileri hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmeleri, lisans düzeyinde strateji eğitiminin eksikliğine vurgu yapmaktadır. Kardaş'ın (2014), Topuzkanamış ve Çelik (2014) ile Ülper'in (2011b) vardığı bu sonuçlar, araştırmamızın 6. alt problemi kapsamında ulaşılan sonuçla örtüşür niteliktedir.

Türkçe eğitiminin niteliğini yükseltmek için öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimin gözden geçirilmesi, güncellenmesi ve uygulamaya dönük olarak yeniden tasarlanması gerektiği, farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Bağcı, 2007; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Erişen ve Çeliköz, 2003). Bu çalışmada da yazma eğitiminin geliştirilmesi için lisans düzeyindeki derslerin veriminin artırılması sonucuna ulaşılmıştır. Daha güzel ve etkili yazılar yazan öğrencileri yetiştirecek Türkçe öğretmenlerinin yazma konusunda iyi yetişmiş ve yazma stratejilerine hâkim olması, son derece önemlidir.

Araştırmanın 7. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın 7. Alt problemi kapsamında “Türkçe öğretmenleri, yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduklarını düşünüyorlar mı?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine “Yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu (%70), yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını ifade etmektedir. Bu bulgudan

hareketle Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmanın amaçlarından biri olan yazma stratejisi farkındalığını gözler önüne sermesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin niteliği, eğitim sisteminin kalitesini etkileyen en büyük faktörlerden birisi olarak görülmektedir. “Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir” (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006, s. 35). Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim ve yeterlilikler, öğrencilere yazma becerisini kazandırmada çok önemli faktörler olarak görülmektedir (Coşkun, 2014, s. 30). Erişen ve Çeliköz (2003, s. 427) de bu gerçeği, “eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde sistemi işleten öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır” sözleriyle ifade eder. Mete (2015b, s. 91), eğitimin en temel ve en önemli bileşenlerinden birinin öğretmen olduğunu hatırlatarak öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin eğitimin kalitesine doğrudan doğruya etkide bulunduğuna dikkat çeker. Ana dili dersleri açısından düşünüldüğünde dil becerilerini geliştirmiş ve alanında yetkin Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin de ana dillerini başarıyla kullanmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejileri özelinde öğretmenlik mesleğine ve alan bilgisine dair özyeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmen adayları ile yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkarılmıştır (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Erişen ve Çeliköz, 2003). Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla 8 farklı üniversiteden toplam 342 Türkçe öğretmeni adayına algı ölçeği uygulamıştır. Ölçek verilerinden hareketle öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarına dair algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erişen ve Çeliköz (2003), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği davranışlarına dair öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmak için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla üç farklı üniversitede 4. sınıfta öğrenim gören toplam 309 öğretmen adayına yeterlilik ölçeği uygulamıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, alanları ile ilgili stratejilere ilişkin bilgi ve beceri kullanma durumlarını kısmen yeterli bulmaktadırlar. Strateji kullanma ve öğretme ile ilgili ölçek maddelerinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının düşük olması göze

çarpmaktadır. Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) ile Erişen ve Çeliköz'ün (2003) ulaştığı bu sonuçlar, araştırmamızın 7. alt probleminin sonucunu destekler niteliktedir.

Bilgin (2018), Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerine dair bilgi ve becerileri ile görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında 146 öğretmene ulaşılarak anket uygulanmıştır. Ardından bu öğretmenler arasından 18'inin derslerine katılım gösterilerek gözlem yapılmıştır. Bilgin'in (2018) çalışmasında yer alan Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket verilerinden hareketle öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerine dair bilgilerinin yeterli olduğu bulgularına da çalışmanın ikinci ayağında gerçekleştirilen gözlemlerde durumun farklı olduğu görülmüştür. Anket ve gözlem verilerinin birbiriyle çeliştiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve uygulama becerilerinin istenen seviyeden uzak ve vasat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Özlük (2010), Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasını, MEB tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" ışığında şekillendirmiştir. Bu amaçla 74 Türkçe öğretmeni ve 82 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak üzere toplam 156 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Öğretmenler, özel alana yönelik yeterliklerinin genel olarak orta düzey olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Özlük (2010), bu bulgunun doğrulanabilmesi ve öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin daha sağlıklı belirlenebilmesi için bağımsız gözlemcilerin görüşlerine başvurulması gerektiğine işaret etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin bazılarının yazma becerisini geliştirecek yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulama konusunda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Şengül (2012) de Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini ortaya çıkarmak amacıyla on iki farklı ilde görev yapan toplam 579 Türkçe öğretmeni ile çalışma yürütmüştür. Öğretmenlere uygulanan anket verileri sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme hususundaki kendilerini kısmen yeterli buldukları tespit edilmiştir. Özlük (2010) ve Şengül'ün (2012) ulaştığı sonuçlar ile araştırmamızın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Kardaş (2014), Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacılık yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterliklerini ölçmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla 250 öğretmen adayına Yapılandırmacı Yaklaşımla İlgili Farkındalık ve

Yeterlik Formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşıma dair bilgi, beceri ve farkındalıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar, lisans eğitimlerinde yapılandırmacılığa ilişkin yeterli yöntem, teknik ve etkinliğe yer verilmediğini dile getirmiştir. Kardaş'ın (2014) ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Topuzkanamış ve Çelik (2014), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik döneminde dil eğitimi verirken karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla 15 Türkçe öğretmeni adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına, ileride sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri birtakım problemler sunulmuş ve onlardan çözüm üretmeleri istenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının dilin temel öğrenme alanlarıyla ilgili farkındalığının istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bazı öğrencilerin dil becerilerine dair sorunlarla ilk kez karşılaşması ve o anda fikir yürütmeye çalışması, lisans düzeyindeki derslerin meslek hayatından kopukluğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bağcı'nın (2007) çalışmasında görüşlerine başvuru Türkçe öğretmen adayları, yazma becerilerinin zayıflığından şikâyet etmiş, sahip oldukları beceri düzeyinin meslek hayatları için yeterli olmayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre bu yetersizlikler, meslek hayatlarında onlara sorunlar yaşatacaktır. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarına verilen lisans eğitiminin nicelik ve nitelik açılarından tekrar ele alınması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Türkçe öğretmen adayları ile yapılan birçok çalışmada ortaya çıkan sonuç, bu adayların dil becerileri ve öğretimi bakımından gereken donanıma ve yeterli öz yeterlik algılarına sahip olmadığıdır (Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Çamurcu, 2011; Çelik, 2014; Doğan, 2003; Erişen ve Çeliköz, 2003; Karatay, 2007; Kardaş, 2014; Oğuz, 2008; Topuzkanamış ve Çelik, 2014). Bu çalışmaların sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın 8. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. "Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine hâkim olmamalarının gerekçeleri nelerdir?" alt problemini açıklığa kavuşturmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri, yazma stratejilerine hâkim

olmamalarını lisans eğitimindeki bilgi ve uygulama eksikleri, hizmet içi eğitimin olmayışı, zaman darlığı, sınıf mevcutlarının fazla oluşu ve öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olması gibi faktörlere bağlamaktadırlar.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri, lisans düzeyinde verilen eğitimde öğretmen adaylarının bilgi ve uygulama eksiklerinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Topuzkanamış ve Çelik'in (2014) çalışmasında görüşü alınan Türkçe öğretmen adayları, gördükleri derslerde uygulamaların oranının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ülper'in (2011b) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, genel olarak yazma stratejileri hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Kardaş'ın (2014) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, lisans derslerinin öğretmenlik mesleğinde kullanacakları uygulamalardan uzak ve teori ağırlıklı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bağcı'nın (2007) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, yazma derslerinin uygulamalı olarak işlenmesinin meslek hayatlarında kendilerine avantaj sağlayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Topuzkanamış ve Çelik (2014), Ülper (2011b), Kardaş (2014) ve Bağcı (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan 130 saatin sadece 35'inin uygulamalı olması, mevcut sorunların ortaya çıkmasında ana sebep olarak görülmektedir. Uygulamalı derslerin 3 ve 4. sınıflarda yoğunlaşması da ilk 2 yılın sadece teori ile geçirilmesine neden olmaktadır. Atanur Baskan, Aydın ve Madden (2006), ülkemiz ile Almanya, ABD ve Japonya'nın öğretmen yetiştirme sistemlerini ele alarak yaptıkları karşılaştırmaların sonucunda Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının yükseltilmesi gerektiği önerisini sunmaktadırlar.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü bir araştırmada (MEB EARGED, 2008), Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi kurslara en fazla ihtiyaç duyduğu alanların Yazma Hazırlık Çalışmaları, Yazma Yöntem ve Teknikleri, Yazma Becerisini Geliştirme Yolları olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle hizmet içi kurslarının ilgili alanlarda düzenlenip zorunlu hâle getirilmesi ve lisans programlarının bu doğrultuda güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Susar, Kırmızı ve Akkaya (2009), Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin programa dair bilgi ve

becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2017), Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya ülkemizin on iki farklı bölgesinden toplam 36 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişimleri açısından faydalı ve gerekli ama mevcut hâliyle bu eğitimlerin yetersiz ve verimsiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenler, yeni yöntem ve tekniklere dair hizmet içi eğitimler almak istediklerini ifade etmişlerdir. MEB EARGED (2008), Susar, Kırmızı ve Akkaya (2009) ile Kaya (2017) tarafından ulaşılan sonuçlar, araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Görüşülen öğretmenlerden bazıları, zaman darlığı sebebiyle yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunu sınıfların kalabalık olması sorunuyla bir arada düşünmek mümkündür. Öğretmenlerin fazla sayıda öğrenciye eğitim vermesi yüzünden zaman darlığı yaşadıkları dolayısıyla da yazma stratejilerini öğrencilerine uygulama, öğretme ve kavratmak için fırsat bulamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun, öğretmenlerin yazma stratejilerini daha az kullanmalarına ve gün geçtikçe stratejilere dair bilgi-becerilerini yitirdiklerine sebep olduğu düşünülebilir.

Zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenleri strateji kullanmaktan alıkoyan dış faktörler arasında görülebilir. Öğretmenler, stratejilerin önemini farkında olsa bile bu dış faktörler, stratejilerin kullanılmasının ve öğrencilere öğretilmesinin önüne geçmektedir. Bıyık'ın (2016) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenleri de benzer bir şekilde, geleneksel öğretim yöntemlerinin etkisiz ve verimsiz olduğunu düşünmektedirler. Buna rağmen zaman darlığı, sınıf mevcutlarının fazla oluşu ve sınav odaklı eğitim dolayısıyla öğretmenler, öğrenci merkezli yöntemlere yer veremediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinden bazıları, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklar dolayısıyla yazma stratejilerini kullanamadıklarını ileri sürmektedir. Stratejilerin öğrenilmesi ve kullanımı kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Lei (2016), yazma alanında başarılı olan öğrencilerin yazma stratejilerini diğer öğrencilere göre daha etkili kullandıklarını belirtir. Bireysel özellikleri ve başarı düzeyleri farklı öğrencilerden oluşan bir öğrenme ortamı olan sınıflarda çeşitli yazma

stratejilerinin öğretimi ve uygulanması, farklı öğrenme stillerine ve zekâ türlerine sahip öğrenciler için faydalı olacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olması, yazma stratejilerinin uygulanması için engel değil bir gerekçe olmalıdır.

Araştırmanın 9. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. "Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında en çok kullandıkları yazma stratejileri hangileridir? Neden?" sorularına cevap aramak için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşülen Türkçe öğretmenleri; metin tamamlama, tahminde bulunma, güdümlü yazma, not alma, özet çıkarma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma gibi yöntem ve teknikleri sınıfta sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yazma yöntem ve tekniklerinin daha fazla tercih edilmesinde; kolay uygulanması, ders kitabında yer alması, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmesi, öğrencilerin bildiği yöntem ve teknikler olması etkili olmuştur.

Araştırmanın 9. alt problemine ilişkin soruda öğretmenlere çok kullandıkları yazma stratejileri sorulmuş olsa da öğretmenler, sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini cevap olarak vermişlerdir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin programdaki yazma yöntem ve teknikleri dışındaki stratejilere ilişkin bilgi, beceri ve farkındalığının düşük olduğu şeklinde okunabilir.

Yazma stratejilerinin uygulanma nedenlerine bakıldığında kolay uygulanabilir olma, ders kitaplarında yer alma ve öğrencilerin aşına olması gibi nedenler, yazma yöntem ve tekniklerinin avantajları olsa da stratejilerin uygulanması için yeterli gerekçeyi oluşturmamaktadır. Pedagojik açıdan tercih edilen durum, öğrencilerin yazmada karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili olacak ve kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerini en fazla geliştirecek stratejilere öncelik verilmesidir.

Karakoç Öztürk (2016), "Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı makale çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarına dair görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın kazanımlar, etkinlikler, araç-gereçler, yöntem ve teknikler ve ölçme değerlendirme gibi alt boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlara dair sorular, Adana'da sekiz farklı ortaokulda görev yapan toplam 24 öğretmene yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenleri, tahminde bulunma, serbest yazma özet çıkarma ve boşluk doldurma yöntem ve tekniklerini çok kullandıklarını ifade

etmişlerdir. Bu bulgu, araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenlerinin en fazla kullandıklarını belirttikleri yazma yöntem ve teknikleriyle büyük oranda benzeşmektedir. Bu bakımdan Karakoç Öztürk'ün çalışma sonuçları, araştırmamızı desteklemektedir.

Bilgin (2018), "Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını 146 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere uygulanan 23 soruluk anket verilerinden hareketle en çok kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinin yaratıcı yazma, metin tamamlama, not alma ve serbest yazma olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu yöntem ve teknikler, genel olarak araştırmamıza katılan öğretmenlerin de en çok kullandıklarını ifade ettikleri yöntem ve tekniklerdir. Ayrıca söz konusu yazma yöntem ve teknikleri, öğrencilerin dil gelişimine en uygun ve en etkili olarak algılanan yazma stratejileridir. Bu bakımdan Bilgin'in (2018) çalışma sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla uyuzmaktadır.

Araştırmanın 10. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. "Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında en az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları yazma stratejileri hangileridir? Neden?" sorularına cevap aramak için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin sınıfta en az kullandıkları yazma yöntem ve teknikleri grupta yazma, yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma ve serbest yazma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri; öğrencilerin yöntem ve tekniklere yabancı olması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olması, öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, sınıfların kalabalık oluşu ve yöntem ve tekniklerin sınıf seviyesine uygun olmamasıdır.

Yapılan görüşmelerde grupta yazma ve yaratıcı yazma gibi bazı yazma yöntem ve tekniklerinin az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma stratejilerine dair bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerden uzak kalmasına sebep olmuştur. Böylece öğretmenler, programda yer alan yazma stratejilerinin tümünü değil sadece bir kısmını kullanmaya yönelmişlerdir. Hâlbuki Türkçe öğretmenleri, bilgi eksiklerini kapatma yoluna gitmeli ve yazma stratejilerini uyguladıkça yöntem ve tekniklere daha hâkim olacaklarını bilmelidirler.

Çok az uygulanan yazma stratejilerinden biri de serbest yazmadır. Serbest yazmanın uygulanabilmesi için öğrenciye sessiz bir ortamın sağlanması gerekmektedir (Ülper, 2008, s. 96). Sınıfların mevcudunun fazla olması sebebiyle böyle bir ortam yakalanamamaktadır. Bu yüzden öğretmenler, bu yöntemi uygulamakta sorunlar yaşamaktadır.

Öğretmenlerin bazısı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olmasından dolayı yazma yöntem ve tekniklerini uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Karatay (2011b) yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin de desteklenmesi gerektiğini belirtir.

Yaratıcılık, kısıtlamanın olmadığı özgür zeminlerde yüzeye çıkar. İpşiroğlu (2006), yaratıcı yazmada başarının özgünlüğe yani yazarın kendisini bulmasına bağlı olduğunu ifade eder. Yaratıcılıkla çok yakından ilişkili olan yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar tasarlanmalıdır (Demir, 2013b, s. 110). Zira “yaratıcı yazmanın temelinde özgürlük vardır” (Kaya, 2013, s. 91). Özgürce yazabildiğinin ve desteklendiğinin farkında olan öğrenci, yazma gelişiminde hızla yol alacaktır (Chen ve Zhou, 2010; Mayer, 2007).

Parmaksız (2015, s. 239), yaratıcı düşünmeyi “yenilik, değişime açıklık, alışkanlıkların dışına çıkmak, alternatif çözümler bulmak, olaylar arasında yeni ilişkiler kurmak” olarak özetlemektedir. Yazma eğitimi özelinde düşünüldüğünde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini tetiklemek için özgürce düşüncelerine zemin hazırlamak, farklı yazma yöntem ve tekniklerini kullanmak, öğrencileri cesaretlendirmek, yazma stratejilerini kavratmak gibi unsurlar akla gelmektedir.

Araştırmamızda Türkçe öğretmenlerinin vurgu yapmadığı yazma stratejilerinden biri de günlük tutmadır. Bu durum, bu stratejinin öğretmenler tarafından çok fazla kullanılmadığını düşündürmektedir. Günlük tutmanın yazma üzerinde olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Atasoy, 2012; Bağcı, 2012; Oğuz, 2008; Oxford, 1990, s. 198). Bağcı'nın (2012) çalışmasında yazılı anlatım alanında yüksek puan alan öğrencilerin aynı zamanda günlük tutan öğrenciler olması, günlük tutmanın kaygı oranlarını azaltıp öğrenciye yazmayı sevdirdiğini göstermektedir. Günlük yazma, öğrenciye kendi yazma becerilerini gözlemlene olanağı da tanımaktadır. Ayrıca birey, bu sayede kendisiyle daha iyi bir iletişim kurmaya

başlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tasarılarını özgürce yazabilecekleri günlük tutma stratejisini uygulamaları teşvik edilmelidir.

Araştırmamızda bazı öğretmenler, öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlığından uzak olduklarını, okulda yapılan okuma saatlerinin verimli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerde görülen yaratıcı düşünme eksikliği ve öğrenci yazılarındaki kelime hazinesi yetersizliklerini de kitap okumama ile ilişkilendirmişlerdir. Dil becerilerinin sıkı ilişki hâlinde olan bir bütünün parçaları olduğu bilinmektedir. Sever (2011), anlatma becerilerinin gelişmesi için aynı zamanda anlama becerilerine yatırım yapılması gerektiğini vurgulamıştır. McMahan (1986), yazma becerisi ile okuma becerisi arasında sağlam bir bağlantının olduğunu dile getirmiş, ders kitapları dışında kitap okumayan öğrencilerin yazmada başarılı olmalarının zor olduğunu ifade etmiştir. Oğuz'un (2008) çalışmasında yazma becerilerinin iyi düzeyde olduğunu düşünen öğretmen adayları, çok kitap okumayı bu durumun sebepleri arasında saymaktadır. Tağa ve Ünlü'nün (2013) çalışmasında da Türkçe öğretmenleri, benzer bir şekilde, öğrencilerin yazma becerilerindeki zayıflığı okuma alışkanlığının güçlü olmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuçla araştırmamızın sonuçları benzer doğrultudadır.

Zamanın kısıtlı olması, bazı yazma yöntemlerinin uygulanmasının önünde bir engel olarak durmaktadır. Müfredat yoğunluğu, öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer sorun kaynağıdır. Bu durum, zaman darlığına sebep olmaktadır. Ortaöğretim kurumlarına yerleşmek için girilen sınavlarda müfredatın bilgi düzeyinde sorgulanması ve ezbere dayalı bir sınav sisteminin varlığı, öğretmenleri etkinlik ve farklı uygulamalar yapmaktan ziyade ders konularını sınava yönelik bir şekilde anlatmaya zorlamaktadır. Bilindiği gibi çoktan seçmeli testler, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten uzaktır (Bahar, 2001). Eğitimin diğer kademelerine geçmek için öğrencilerin girmek zorunda oldukları sınavın niteliği, bir başka sorun oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli sınavların yazılı ve sözlü anlatım becerilerine katkı sağlamadığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede ifade edilmektedir. Aynı zamanda testler, dil becerilerini geliştirmek ve ölçmek için uygun olmayan araçlar olarak görülmektedir.

Özkara (2007, s. 2), yazma becerisinin geliştirilmesi için doğru yöntem, teknik ve stratejilerin seçilerek etkili bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010) yöntemi, öğrenme sürecinde etkili bir araç olarak

görür. Yazma etkinliklerinin farklı tür, yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmesi, öğrenci için yazmayı daha cazip hâle getirir. Böylece öğrencinin yazmanın bir yetenekten çok geliştirilebilir bir beceri olduğu yönündeki inancının artması sağlanabilir.

Yazma etkinliklerinin öğrencilere yazmayı sevdirecek nitelikte olması gerekirken Maltepe'nin (2006, s. 6) de belirttiği gibi Türkçe derslerinde uygulanan yazma uygulamaları, öğrencilerin yazmayı zor bir beceri olarak nitelendirmesine yol açmaktadır. Ceran'a (2013, s. 1164) göre "farklı yöntem ve teknikleri kullanmak öğrencileri yazmayı sevdirmede ve bu becerilerini geliştirmede etkili olacaktır". Çok çeşitli ve eğlenceli alıştırmalar yoluyla yazma eylemi, öğrenci için cazip kılınmalıdır. Yazma öğretimi sürecinde öğrencilere farklı yazma teknikleri sunulmalı ve bu teknikleri bilinçli bir şekilde seçip kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Güneş, 2013, s. 170-172). Öğrencilerin yazmaya karşı sahip oldukları önyargıların kırılması için yazma derslerinin oyunlarla ve eğlenceli bir biçimde işlenmesi ve öğrenciyi yazmaya ısındıracak verimli etkinliklerle donatılması gerekmektedir (Yıldız vd., 2010, s. 212).

Öğretmenlerin en çok ve en az kullandıkları yazma stratejilerini sıralarken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerine başvurduğu görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin dışına çıkılmaması, öğretmenlerin stratejiye dair algılarının programda işaret edilen yöntem ve tekniklerle şekillendiğini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, lisans döneminde yazma stratejilerine dair kapsamlı bir eğitimin sunulmaması, öğretmenlerin kendilerini geliştirecek kaynaklara müracaat etmemeleri ve konuya ilişkin hizmet içi eğitimlerin verilmemesi gibi nedenler rol oynamış olabilir.

Bu araştırmanın gözlem ve görüşme verileri karşılaştırıldığında Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüşlerinin sınıf içindeki tutumlarıyla uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin uygulamakta zorluk çektiklerini ifade ettikleri yazma yöntemlerinin sınıf ortamında gerçekleştirilmediği ve sınıflarda öğretmenlerin bahsettikleri sorunların var olduğu görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın gözlem ve görüşme bulguları, birbirini destekler niteliktedir. Temizkan (2003), 7. sınıf düzeyinde eğitim veren Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin söylem olarak yazma becerisini geliştirecek uygulamaları ifade

ettiklerini ama bu söylemlerin sınıfa yansımalarının zayıf olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenler, genel olarak yaratıcı yazma ve grupla yazma yöntemlerinin uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Karakoç Öztürk (2016) da çok az öğretmenin grup olarak yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazma yöntemlerini kullandığı saptanmıştır. Bilgin'in (2018) çalışmasında Türkçe öğretmenleri; grupla yazma, eleştirel yazma, not alma yöntem ve tekniklerini çok az kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, eleştirel yazma, grupla yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri yaparken zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Karakoç Öztürk (2016) ve Bilgin'in (2018) araştırma sonuçları ile araştırmamızın sonuçları benzer doğrultudadır.

Araştırmanın 11. alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. “Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için görüşmenin en sonunda öğretmenlerden yazma eğitimine ilişkin öneriler alınmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenleri, yazma alanındaki sorunların ortadan kaldırılması ve daha nitelikli bir yazma eğitimi verilmesi için sisteme, öğretmenlere, öğretmen yetiştirme sistemine ve ailelere yönelik olmak üzere çeşitli öneriler sunmuşlardır. Millî eğitim sistemi için sunulan öneriler; yazma ile ilgili seçmeli derslerin açılması, dil bilgisinin ağırlığının azaltılması, hizmet içi eğitim verilmesi, ilk okuma yazmanın zamanında kazandırılması ve temel değişikliklerin çok sık yapılmamasıdır. Öğretmenlere yönelik öneriler arasında bol bol yazı çalışması yaptırılması, öğrencilerin cesaretlendirilmesi, kitap okumanın öğrencilere sevdirmesi sayılabilir. Öğretmen yetiştirme sisteminde ise lisans düzeyinde verilen eğitimde uygulamaya ağırlık verilmesi ve okul stajlarının artırılması yönünde iyileştirmeler yapılması önerilmiştir. Öğretmenler, ailelere düşen temel görevin dil eğitimi konusunda daha duyarlı davranmaları olduğunu dile getirmişlerdir.

2012 yılında “Yazarlık ve Yazma Eğitimi” adı taşıyan bir dersin ortaokullar için seçmeli derslere eklenmesi, yazma eğitimi açısından umut verici bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu sayede zaman sorunu dolayısıyla yazma becerisine gereken önemi veremeyen Türkçe öğretmenleri için uygun bir zaman dilimi oluşabilir. Bu derslerde Türkçe öğretmenleri, yazma üzerine yoğunlaşarak öğrencileri ile bire bir ilgilenebilir ve mevcut hataları giderme yolunda hızlı adımlar atabilir. Ne var ki bu araştırma verileri, söz konusu dersin her okulda açılmadığını ve Türkçe

öğretmenlerinin bu eksikliği hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden daha etkili bir yazma eğitimi sunmak için öğretmenler, seçmeli derslerin açılmasını önermektedirler.

Dil bilgisi ve eğitimi, dil eğitimi konusundaki tartışmalardan biridir. Bazı araştırmacılar dil bilgisinin gerekli olduğunu düşünürken bazı araştırmacılar dil bilgisini gereksiz olarak görmektedir (Tompkins, 1998, s. 511). Görüşlerine başvuru Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi konularının diğer dil becerilerinin eğitimine engel olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenlere göre dil bilgisi konuları öğrencilerin dil gelişimine katkı sunmamakta ve zaman kaybına yol açmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, dil bilgisi konularının müfredattan çıkarılması veya ağırlığının azaltılması önerisinde bulunmuşlardır. Şahinci (2011), Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konularının öğretimine dair görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, Niğde ilindeki 100 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, mezun oldukları bölüm ve görev yaptıkları okul değişkenlerine göre farklılık göstermeksizin dil bilgisi konularının öğretimine dair olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erdem (2007), dil bilgisi öğretiminde ne tür sorunlarla karşılaşıldığını ortaya çıkarmak için ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Bu amaçla Ankara'da görev yapan 257 öğretmene anket uygulamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilere dil bilgisi eğitimi yaparken zorluk çektiklerini ve bu sürecin çok verimli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Şahinci'nin (2011) ve Erdem'in (2007) ulaştığı sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin getirdiği önerilerden biri, yazma stratejileri özelinde yazma eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi yönündedir. Öğretmenler, yeterli hizmet içi eğitim almadıkları için yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim imkânlarının sunulması, yazma stratejilerinin öğretmenler tarafından daha iyi kavranmasını ve uygulanmasını sağlayacaktır. Bu yolla öğretmenlerin yazma stratejilerine dair bilgi, beceri farkındalık ve hâkimiyetlerinin yükseltilmesi söz konusu olabilir. MEB EARGED (2008), Susar, Kırmızı ve Akkaya (2009) ile Kaya (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da Türkçe öğretmenleri benzer doğrultuda görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar arasında dikkat çeken unsurlardan biri, ortaokul düzeyinde ilk okuma yazma bilmeyen öğrencilerin varlığıdır. İlk okuma yazma becerileri, ilkokul eğitiminin kazandırmak istediği temel hedeflerden birisidir. Bu beceri, okulda ve günlük hayatta bireyin hayatına yön veren çok önemli bir öğretim etkinliği olarak görülmektedir (Keskinkılıç, 2004, s. 123). Söz konusu öğrencilerin ortaokul seviyesine nasıl geçtikleri bilinmese de görüşülen Türkçe öğretmenlerinin bu öğrencilere dil becerilerini kazandırırken büyük zorluklar çekeceği düşünülmektedir. Ortaokul düzeyine gelmiş ve ilk okuma yazma becerisini edinmemiş öğrencilerin, daha kapsamlı çalışmalara konu edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler tarafından sisteme yönelik eleştirilerden biri bitişik eğik yazı-temel dik yazı gibi önemli değişikliklerin çok sık yapılmasıdır. Görüşülen öğretmenlerden bazıları, bitişik eğik el yazısının yazma eğitime olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bitişik eğik ve temel düz yazı, el yazısını iki çeşidi olarak bilinmektedir (Tompkins, 1998, s. 499-500). Coşkun ve Coşkun (2014), yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına dair bazı öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinin olumsuz olduğunu, uygulamada birçok sorunla karşılaşıldığını ve konuyla ilgili ciddi bir görüş ayrılığı bulunduğunu bulgulamışlardır. Gömleksiz, Sinan ve Demir'in (2010) çalışmasında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarısı, bitişik eğik el yazısı hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Karakoç Öztürk'ün (2016) çalışmasında da Türkçe öğretmenleri, "Düzgün, okunaklı ve işlek el yazısıyla yazar" kazanımının programdan çıkarılması gerektiğini düşünmektedirler. Coşkun ve Coşkun (2014), Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) ile Karakoç Öztürk'ün (2016) bulguları, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşmelere katılan Türkçe öğretmenleri; yine Türkçe öğretmenlerine bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan ilki, yazma çalışmalarının artırılması yönündedir. Öğretmenler, meslektaşlarına, öğrencilerine bol bol yazı çalışması yaptırmalarını salık vermişlerdir. Yazma sürecinin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi, yazma uygulamaları sayesinde olur. Çünkü bilgiden farklı bir kavram olan beceri, uygulamaya dönüktür. Diğer tüm dil becerileri gibi yazma da uygulama ve alıştırmaya yapma yoluyla pekiştirilir. Kısacası "yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir" (Demirel, 1999, s. 59). Üst düzey bir beceri olan yazma becerisini geliştirmek için daha fazla çalışma ve farklı türlerde çokça uygulama yapmak gerekir

(Koç, 2017, s. 39). Çünkü sınıf ortamında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenilenlerin başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan bir faktördür (Karadağ ve Maden, 2013, s. 21). Bu yüzden sınıf ortamında çok farklı ve bol miktarda yazı etkinliğinin yapılması, yazma becerisinin gelişmesine zemin hazırlar. Ülper (2008, s. 82) de yazma kaygısı, tutukluğu, yazılı anlatım hataları gibi birçok problemin çözülebilmesi için bol miktarda alıştırma yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimini geliştirecek önerileri sıralarken meslektaşlarının öğrencilerini cesaretlendirmesi gerektiğine vurguda bulunmuştur. Demir'e (2013b, s. 89) göre öğretmen, yazma esnasında teşvik, motive ve ikaz edici olmalıdır. Lam ve Law'a (2007, s. 158) göre öğretmenler; öğrencilerine başa çıkabilecekleri görevler verir, yazmanın gerçek hayattaki önemini anlatır, yazma esnasında bir özgürlük alanı oluşturur, öğrencilerin merak duygularını harekete geçirir, çabalarını takdir eder ve gelişimleri için faydalı dönütler verirse öğrencilerin motive olmaları kaçınılmaz olacaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere dönüt vermesi ve cesaretlendirici ifadeler kullanması, öğrencilerin yazmaya dair özyeterlik algılarını güçlendirir. Özyeterlik algısının artması, herhangi bir eylem veya olguya karşı duyulan kaygının düzeyini azaltır. Yazma özyeterlik algısı ile öğrenciler, yazmanın imkânsız veya çok zor bir eylem değil keyifli bir etkinlik olduğuna inanmaya başlar. Sahip olduğu iç motivasyon ile harekete geçen birey, hedefine ulaşmak için gerekli adımları sabırla atar, bir zorlukla karşılaştığı anda çözüm yolları arayışına girer. Ankara ilindeki toplam 585 öğrenci ile çalışma yürüten Demir (2013b), 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile yaratıcı yazma becerileri arasında doğrudan ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Dolayısıyla özyeterlik algısı geliştirilen öğrencilerin daha yaratıcı yazılar kaleme alacakları ve hayatlarının ileriki bölümlerinde bu başarıyı devam ettirecekleri söylenebilir. Buradan hareketle öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ve yazma özyeterlik algılarını geliştiren uygulama ve çalışmalara eğitimin her kademesinde yer verilmesi ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bu hususların dikkate alınması faydalı olabilir.

Öğretmenlerden gelen bir diğer öneri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma yönündedir. Tompkins (1998, s. 130), okuma ile yazmanın birer anlam kurma süreci olduğuna dikkat çekerek bu iki dil becerisinin birçok benzer etkinlik içerdiğini belirtir. Okuma ile yazma arasındaki bu ilişki, dil becerilerinin birbiriyle

bağlantılı alanlar olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen sorunlardan biri de öğrencilerin okuma alışkanlığının zayıf olmasıdır. Bu durum, kelime hazinesinin dar olması, yaratıcı düşünme ve hayal gücünün gelişmemiş olması gibi sorunlara yol açmaktadır. Okuma gibi çok temel bir anlama becerisi gelişmeyen ve bir okuma kültürü edinemeyen öğrenci; konuşma, dinleme ve yazma alanlarında da sorunlarla karşılaşacaktır. Bu yüzden katılımcı öğretmenlerden bazıları, öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları gerektiğine vurgu yapmıştır.

İskender (2013), Türkçe öğretmenlerinin okumaya dair ilgileri ile öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çabaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Çalışmaya Trabzon'da görev yapan 138 Türkçe öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığını Kazandırmaya Yönelik Etkinlikler Anketi uygulanmıştır. Ölçek puanları ile anket puanları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri daha çok uygulayan öğretmenlerin okumaya daha yüksek düzeyde ilgi duyan öğretmenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okumayı sevdirmesi için öncelikle okumaya ilgi duyması gerektiği söylenebilir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları, öğretmen yetiştirme sistemine yönelik öneriler sunmuşlardır. Önemli görülen bu öneriler bağlamında, lisans eğitiminde daha fazla uygulamaya yer verilmesi ve 4. sınıftaki Okul Deneyimi stajlarının artırılması istenmiştir. Bağcı'nın (2007) Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada da öğretmen adayları, yazma ile ilgili lisans düzeyinde uygulamalı çalışmaların azlığından yakınmakta, daha fazla uygulamanın kendilerine faydalı olacağını düşündüklerini belirtmektedirler.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin bölüm ayrımı olmaksızın geliştirilmesi, öğretmen kalitesini yükseltecektir. Çünkü tüm öğretmenlerin, hatta toplumdaki bütün bireylerin kendilerini etkili biçimde ifade etme ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmenlerin sözlü ve yazılı ifade becerilerinin artırılması, öğrencilerin de kendilerini daha etkili bir biçimde ifade etmelerine katkı sağlayacaktır (Bayrak Cömert ve Aktaş, 2011).

Türkçe öğretmen adaylarının öğretmeni bilgi kaynağı, öğrenciyi ise bilgi alıcısı olarak görmeleri (Aydın ve Pehlivan, 2010), lisans düzeyindeki eğitimin bilgi aktarma üzerine kurulu olduğuna işaret etmektedir. Hâlbuki Türkçe dersleri, bilgiden ziyade beceriye dayalı bir öğrenmeyi gerektirmektedir (Özbay, 2006). Öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen kuramsal dersler, strateji gibi uygulamalı bir alanda çok yetersiz kalacaktır. Dolayısıyla yazma stratejileri öğretimi, soyut ve teorik olmaktan çok pratik ve yararlı olacak şekilde kurgulanmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair eğitimlerinin kendi yazma becerilerine ve öğrencilere yazma becerisi kazandırma sürecine büyük etki edeceği göz ardı edilmemelidir (Ülper, 2011b). Bu gerçekten hareketle Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında yazma stratejileri eğitime daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Yazma eğitimi, karmaşık ve yoğun bir çalışma gerektirmektedir (Yalçın, 2006, s. 45). Bu eğitimi daha başarılı ve verimli kılmak için Türkçe öğretmenlerine verilen yazma eğitiminin niteliği artırılmalıdır. Ayrıca okullarda yazma eğitimi için gerekli tedbirler alınmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinden bazıları, dil öğretim sürecine öğrencilerin ailelerinin çok fazla katkıda bulunmadıklarından yakınmışlardır. Öğretmenlere göre anne-babalar çocuklarının Türkçe ile ilgili gelişimleri takip eder ve desteklerse okulda verilen ana dili eğitimi daha verimli olacaktır. Ailelerin tavır, tutum ve davranışları öğrencilerin ana dili eğitimi sürecini etkilemektedir. Zira dil becerilerini bireyin ve çevresinin özelliklerinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Ailenin gelir seviyesi, anne-babanın kitap okuma durumları, yaşanan yerleşim yerinin kırsal veya kent merkezi oluşu, bu özelliklerden bazılarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin yazılarında yaptıkları hatalar, buldukları çevrenin koşullarından veya sosyoekonomik düzeyden etkilenebilir (Alkan, 2007; Yılmaz, 2009). Deniz (2003), şehirde yaşayan öğrencilerin kırsal bölgelerde hayatını devam ettiren öğrencilere göre yazılı anlatım becerileri açısından daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencinin ailesinin bulunduğu sosyo-ekonomik tabaka ve buna bağlı olarak çocuğuna sunduğu olanaklar bu farkı oluşturmaktadır. Sallabaş'ın (2007), 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, evinde kitaplık olan ve düzenli bir şekilde süreli yayın takip eden ailelerin çocuklarının yazılı anlatım başarı puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Çocuğun dil gelişimi, 7 yaşından itibaren eğitim sistemi içerisinde planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilir ama bu durum, ailenin çocuğun dil gelişimini desteklemekten geri durmasına neden olmamalıdır. Tam aksine okul döneminde aile, çocuğunun ana dilini etkili ve güzel kullanmasına yardımcı olmalı, okuma ve yazma eylemlerini teşvik ve takdir etmeli, ona örnek olmalı, onu dilin estetik bir biçimde kullanıldığı nitelikli eserlerle bir araya getirmelidir. Kısacası aile, okulda kazandırılması hedeflenen okuma-yazma kültürü edindirme sürecinde aktif rol oynamalıdır.

Öneriler

Aşağıda, araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler maddeler hâlinde sıralanmaktadır.

- Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında Yazma Stratejileri ayrı bir ders olarak yer almalı ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yazma stratejilerinin Türkçe öğretmeni adayları tarafından uygulanması sağlanmalıdır.
- Akran öğrenme, öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri ve bu yolla eksiklerini giderdikleri bir öğrenme yoludur. Bu öğrenme yolu, öğrencilerin yazdıklarını düzeltmeleri için önerilen yazma stratejileri arasında görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, yazma etkinliklerinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini artırmalı ve öğrencilerin olumsuz eleştiriler, saldırgan tavırlar ve cesaret kırıcı yorumlardan uzak durması için tedbirler alarak akran değerlendirmelerinden yararlanmalıdır. Akran öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanmadan önce öğretmen, buna uygun bir sınıf ortamı olduğundan emin olmalıdır. Yazarlık ve Yazma Eğitimi derslerinin zorunlu hâle getirilmesi düşünülebilir. Ancak dersin ismindeki 'Yazarlık' ibaresi, yazma ile öğrenciler arasına mesafe koyma tehlikesi taşıdığı için kaldırılabilir.
- Öğretmenlerin yazma stratejilerine dair farkındalık ve becerilerini yükseltmek amacıyla yazma stratejilerine dair uygulamalı hizmet içi kursları hayata geçirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Çalışmamızda yaratıcı yazma, grupla yazma ve eleştirel yazma stratejilerinin öğretmenler tarafından çok az kullanıldığı görülmektedir. Hem öğrenci hem

de öğretmen açısından daha fazla çaba gerektiren eleştirel yazma, yaratıcı yazma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin ekip hâlinde çalışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecektir. Dolayısıyla eleştirel yazma, yaratıcı yazma ve grupla yazmanın kullanımını kolaylaştıran yazma etkinlik ve uygulamaları tasarlanmalı ve bu konuda Türkçe öğretmenlerine gerekli destek sağlanmalıdır.

- Metin yazmada yaşanan sorunlara karşı sürecin küçük ve basit adımlara bölünerek sunulması faydalı olabilir. Öncelikle cümle ve paragraf bazlı çalışmaların yapılması, aşamalı bir şekilde ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsenerek metin yazdırılması önerilmektedir. Yazma, tek oturuşta yapılan bir eylem olarak görülmemelidir. Dolayısıyla yazma sürecinin basamaklarına dikkat edilmelidir. Alan yazında etkililiği kanıtlanan süreç temelli yazma modellerinden yazma eğitiminde daha fazla yararlanılmalıdır. Bu durum, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla da uygunluk gösterecektir.
- Temel dil becerileri arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Son yıllarda öne çıkan Bütünleşik Dil Becerileri Eğitimi kavramıyla dilin öğrenme alanlarının eşgüdümlü bir biçimde desteklenmesi hedeflenmektedir. Bu bakımdan yazma becerisini geliştirmek için okuma başta olmak üzere diğer dil becerilerine özen gösterilmelidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ve kültürü edinmeleri için ebeveyn ve öğretmenlerin daha çok çaba sarf etmesi gerekmektedir. Özellikle kitapla tanışma ve kitabı sevme yılları olan ortaokul döneminde çocuklara okuma farkındalığının kazandırılması çok önemlidir. Okunan kitaplarla ilgili etkinlikler tasarlanabilir, yazarlarla iletişime geçilebilir, çocuğun istediği ve beğendiği kitabı okuması sağlanabilir. Bu konuda ailelere de görevler düşmektedir. Anne-babalar kitap okuma konusunda çocuklarına örnek olmalı, evde kitap okuma saatleri düzenlenmeli, okunan kitaplarla ilgili sohbet edilmeli, kitaplık oluşturulmalı, kitaba düzenli bir bütçe ayrılmalıdır. Ülke genelinde okuma oranlarını yükseltmek için etki büyüklüğü iyice hesaplanmış kampanya ve projeler yürütülmelidir. Yurt çapında başlatılacak okuma seferberlikleri ile öğrenciler, nitelikli kitaplarla daha fazla buluşturulmalıdır.

- İlgili alan yazın tarandığında ülkemizde yazma stratejilerine dair yapılan çalışmaların az olduğu görülmüştür. Yazma stratejileri, yazma sürecini kolaylaştırdığı gibi öğrencilerin geliştirdiği önyargı ve olumsuz tutumların kırılmasında da yardımcı olabilir. Bu bakımdan ülkemizde Türkçe eğitiminde yazma stratejileri ile ilgili çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bu çalışma, sadece Van ilinde ve 10 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından konuya dair daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle daha uzun gözleme dayalı araştırmalar, alan yazına katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bu yüzden daha sınırlı bir katılımcı grubuna odaklanan ve öğrenme ortamını daha uzun süreyle gözlemleyen çalışmalar yapılmalıdır.



Kaynaklar

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım: nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alpaslan, Ö. (2002). *The writing strategies of three freshman students at Middle East Technical University* (Unpublished master thesis). Bilkent University, Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Arslan, A. (2015). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri. T. Yanpar Yelken. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 185-222). Ankara: Anı.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.

- Atasoy, E. (2012). *Yazma uygulamaları ile destekli matematik derslerinin öğrenme ve öğretmen boyutlarından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. Sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan araştırması-Van örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-54.
- Babacan, M. (2003). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin Yazılı anlatım I dersi sınav cevap kâğıtları ve dönem ödev metinlerinde görülen ifade ve yazım yanlışları. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 33-36.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-38.
- Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, 53, 96-106.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 477-498.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 907-919.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116-144.

- Bayrak Cömert, Ö. ve Aktaş, M. (2011). Matematik alanında kullanılan simetrinin uygulandığı bir şeklin Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken- Journal of World of Turks*, 3(2), 99-111.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bilgin, S. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe (6-8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Brilliant, J. J. (2005). Writing as an act of courage: the inner experience of development writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(7), 505-516.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Chen, S. ve Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 138-149.
- Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies or writing nonfiction*. New York: McGraw-Hill.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, ve H. Akyol, (Yay. Haz.), *İlköğretimde Türkçe Eğitimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Pegem.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay, (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 44-83). Ankara: Pegem.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. E. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Coşkun, E. ve Tamer, A. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, H. (2018). Metin yazma yöntem ve teknikleri. Kardaş, M. N. ve Koç, R. (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Türk Dili I* içinde(ss. 187-222). Ankara: Pegem.

- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(29), 503-518.
- Çelikipazu, E. E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çevik, A. (2016). *Zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Da Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demir, T. (2013a). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Demir, T. (2013b). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(12), 233-255.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effects of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(12), 181-201.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.

- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Erdem, E. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In Gregg, L., & Steinberg, E. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Göçer, A. (2010a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1135-1173.
- Gülsoy, M. (2009). *Büyübozumu: yaratıcı yazarlık*. İstanbul: Can.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and highschool-a report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. (2008). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Essex: Longman.
- İnal, S. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin geliştirilmesinde "clustering" yazılı anlatım tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür.
- İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 6. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kaplan, M. (2009). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karaalioğlu, S. K. (1979). *Sözlü/yazılı kompozisyon: konuşmak ve yazmak*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karaağaç, G. (2005). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 265-300). Ankara: Pegem.
- Karadağ, Ö. (2015). Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi. Özbay, M. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 147-176). Ankara: Pegem.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011a). Süreç temelli yazma modeller: Planlı yazma ve değerlendirme. Özbay, M. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 21-43). Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1049.
- Kardaş, M. N. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 779-791.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kaya, İ. (2017). *MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skill: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kennedy, M. M. (1998). *Learning to teach writing: Does teacher education make a difference?* Londra: Teacher College.
- Keskinkılıç, K. (2004). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(4), 705-714.
- Koç, R. (2017). Yazma eğitiminin önemi ve Karl Linke'nin 'serbest tahrir' adlı eserinde serbest yazma ile ilgili açıklamalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35(1), 35-48.
- Korkmaz, A. (1988). *Tamamlayıcı uygulama metinleriyle Türkçe kompozisyon*. Ankara: Ecdâd.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-198.
- Lam, S. F. ve Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164.
- Lei, X. (2016). Understanding writing strategy use from a sociocultural perspective: The case of skilled and less skilled writer. *System*, 60, 105-116.

- Leki, I. (2002). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowloedge about emerging writing. *Young Children*, 62, 34-40.
- McMahan, E. (1986). Catching up on composition. *ADE Bulletin*, 85, 54-56.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.
- McWhorter, K. T. (2010). *Successful college writing*. New York: Bedford/St. Martin's.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB EARGED. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Ankara: MEB.
- MEB, (2012). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7, 8) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, F. (2015a). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi ADED*, 3(2), 81-91.
- Mete, F. (2015b). Domain of communication skills in generic teachers' competency: England, Ireland, Australia, Canada and Turkey. *Journal of Education & Social Policy*, 2(6), 91-97.
- Oğuz, A. (2008). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, B. (2015). *Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ong W. J. (2003). *Sözlü ve yazılı kültür: sözün teknolojileşmesi*. Sema Postacıoğlu Banon (Çev.). İstanbul: Metis.
- Okur, A., Demirtaş, T. ve Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (1999). Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretiminin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Dr. Hikmet Biray özel sayısı*, 130-147.
- Özbay, M. (2002). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi. Karakuş, İ. (Yay. haz.), *Prof. Dr. Sadık Kemal Tural Armağanı* içinde (ss. 172-187). Ankara: Can Basın Yayın Reklam.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerinden hareketle ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi-*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-1*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-2*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. ve Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 50-59.
- Özdemir, E. (1981). *Yazı ve yazınsal türler*. Ankara: Karacan.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi.
- Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özlük, Y. Ö. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Parmaksız, R. Ş. (2015). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. T. Yanpar Yelken. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 223-252). Ankara: Anı.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Pilav, S. ve Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.
- Robson, C. ve McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: John Wiley&Sons Ltd.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selanikli, E. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(3), 2025-2042.

- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretilmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşek, F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında ağız özelliklerini kullanım durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- TDK. (1988). *Türkçe sözlük 1-2*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 17, 621-643.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: content and teaching strategies*. NJ, Ohio: Prentice-Hall Inc.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2011). *Ana dili öğretiminde beceri alanları*. İstanbul: Kerasus.

- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topuzkanamış, E. (2015). Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Journal of Language and Literature Education*, 2(13), 97-110.
- Topuzkanamış, E. ve Çelik, G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: Dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız? *International Journal of Language Academy*, 2(4), 112-126.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. ve Wolbers, A. (2012). Motivation research in writing: theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Uçgun, D. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.
- Ülper, H. (2011b). Öğretmen adaylarının yazma stratejilerini kullanma ve bu stratejilere dönük eğitim alma durumlarına ilişkin bir inceleme. G. L. Uzun, ve B. Ü. Bozkurt. (Editörler), *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar* içinde (ss. 209-223). Essen: Die Blaue Eule.

- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yaman, E. ve Köstekçi, M. (2003). *Üniversiteler için örnekli-uygulamalı Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Gazi.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). Norveç ve Türkiye'deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak analiz edilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 343-382.
- Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili kavramlar. T. Yanpar Yelken. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (ss. 1-24). Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 223-234.
- Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki 100 öğrenciye ait öğrenci çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yükselen, H. (2018). Strateji kavramını çalışmak. *Güvenlik Stratejileri*, 14(27), 1-38.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-A: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülen bir araştırmadır. Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüş ve farkındalıkları ile bu stratejilerden yararlanma durumlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Çalışmaya katılım, tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmanın tüm veri toplama süreçlerinde, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler sadece bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Yapılacak gözlemler, kişisel rahatsızlık verecek herhangi bir unsur içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmaya katılmamakta veya çalışmadan dilediğiniz anda ayrılmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda öğretmenimize, araştırmacı tarafından yapılan gözlemden rahatsız olduğunuzu söylemeniz yeterli olacaktır. Çalışmadan ayrılmanız, eğitiminizle ilgili herhangi bir olumsuzluğa neden olmayacaktır.

Çalışmayla ilgili sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa onay vermeden önce de sormaktan çekinmeyiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR (Oda No:34 Tel: 05511085869 E-posta: esendemirnurullah@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Ad Soyad

Tarih

İmza

.....

---/---/---

EK-B: Veli Onay Formu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar;

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Görüş ve Farkındalıkları" başlıklı araştırma projesini yürütmekteyiz. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmamızın amacı, öğretmenlerin yazma stratejilerine ilişkin görüş ve farkındalıkları ile bu stratejileri kullanma durumlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla çocuklarımızın Türkçe dersinde yapılacak gözlemlere ihtiyaç duymaktayız.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına bağlıdır. Bu gözlemin çocuğumuzun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Gözlem notları kesinlikle gizli tutulacak ve bu bilgiler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğumuz istediği anda çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız, yazma eğitiminin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki iletişim bilgilerini kullanarak bize yönlетеbilirsiniz. Çalışma bittikten sonra da bize aşağıdaki bilgileri kullanarak ulaşabilirsiniz.

Saygılarımızla,

Tarih

Doç. Dr. Filiz METE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tel: +90 312 297 63 15
e-posta: filizmete@hacettepe.edu.tr
İmza: 

Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Tel: 05511085869
e-posta: esendemirmurullah@gmail.com
İmza:

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğumuzla okula geri gönderiniz.

- A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğum'nın katılımına izin veriyorum izin vermiyorum

B) Çalışmayı çocuğum istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve
verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.
Kabul etmiyorum

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-
Soyadı.....
Adres
.....
Tel.....
.....
İmza İmza
.....

EK-C: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yüksek tezi olarak yürütülen bir araştırmadır. Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüş ve farkındalıkları ile bu stratejilerden yararlanma durumlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Çalışmaya katılım, tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmanın tüm veri toplama süreçlerinde, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler sadece bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Sizlerle yapılacak ve 20-60 dakika sürmesi öngörülen görüşmeler esnasında herhangi bir kayıt cihazı kullanılmayacaktır. Dilediğiniz anda görüşmeden ayrılabilirsiniz. Yapılacak görüşmeler, kişisel rahatsızlık verecek herhangi bir unsur içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmaya katılmaktan vazgeçme veya çalışmadan ayrılmakta serbestsiniz.

Çalışmayla ilgili sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa onay vermeden önce de sormaktan çekinmeyiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR (Oda No:34 Tel: 05511085869 E-posta: esendemirnurullah@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Ad Soyad

Tarih

İmza

----/----/----

EK-Ç: Gözlem Formu

Bu gözlem formu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Türkçe Eğitimi programında Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında Nurullah ESENDEMİR tarafından yürütülen “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Farkındalık ve Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezi için araştırmacı tarafından, sınıf içi doğal gözlemler esnasında kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır.

Tarih		
Saat		
Öğretmen		
Sınıf Mevcudu		
Sınıf Seviyesi		
Derste Kullanılan Yazma Stratejileri		
Yazma Öncesi Boyutu	Yazma Yöntem ve Tekniğini Öğrencilere Tanıtma	
	Konuyu Belirleme	
	Konuyu Sınırlandırma	
	Yazı Türünü Belirleme	
	Anlatım Biçimini Belirleme	
	Ana Fikri ve Yardımcı Düşünceyi Belirleme	
	Taslak Oluşturma	
	Ön Bilgileri Harekete Geçirme	
	Öğrencileri Yazıya İsteklendirme	
	Yazma Öncesi Boyutu	Giriş Yapma
Düşünceleri Destekleme-Zenginleştirme		
Paragrafların Mantıksal Düzeni		
Türe Uygunluk Kontrolü		

	Şekil Özelliklerini Gözden Geçirme	
	İçerik Özelliklerini Gözden Geçirme	
	Sonuç Yazma	
	Başlık Koyma	
Yazma Sonrası Boyutu	Şekilsel Özellikleri Düzeltme	
	İçerik Özelliklerini Düzeltme	
	Değerlendirme Yapma	
	Dönüt Verme	
	Sunum-Paylaşma	
Araştırmacının Gözlemlediği Diğer Hususlar		

EK-D: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhabalar;

Ben Nurullah ESENDEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanıyım.

Araştırmamda Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüşlerinin tespitini amaçlamaktayım. Bu amaçla siz değerli öğretmenlerin görüşleri araştırmam için büyük önem arz ediyor. Görüşlerinizi içtenlikle paylaşırsanız çalışma sonuçlarıyla eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programı Yazma Eğitimi derslerinin kalitesini artıracak öneriler oluşturulabilir.

Görüşme sürecinde konuşulanlar gizli tutulacaktır. Bu bilgilere araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin erişmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırmanın hiçbir yerinde görüşme yapılan bireylerin isimleri kesinlikle geçmeyecektir. Görüşmeye katılıp katılmamak sizin isteğinize bağlıdır. Görüşmede ses kaydı yapılmayacaktır.

Başlamadan önce bu söylediklerime ilişkin belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmemizin 40 ila 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme soruları

- 1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?**
- 2. Meslekte kaçınıcı yılınızı doldurdunuz?**
- 3. Yazma etkinlikleri esnasında ne gibi zorluklarla karşılaşyorsunuz?**
- 4. Karşılaştığınız bu zorlukları aşarken hangi yolları izliyorsunuz?**
- 5. Lisans eğitiminizin yazma stratejilerini kullanmanıza etkisi nedir? Lisans eğitiminiz esnasında aldığınız yazma eğitimi dersi, bu becerilerinizi ne ölçüde geliştirdi?**
- 6. Yazma Stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz?**
- 7. Yazma stratejilerine hâkim olmadığınızı düşünüyorsanız sizce bunun sebepleri nelerdir?**
- 8. Sınıf ortamında en fazla kullandığınız yazma stratejileri nelerdir, neden?**
- 9. Sınıf ortamında en az kullandığınız yazma stratejileri nelerdir, neden?**
- 10. Türkçe eğitimi sürecinde yazma becerisinin geliştirmek için hangi önerilerde bulunursunuz?**
- 11. Eklemek istediğiniz herhangi bir husus var mı?**

Çalışmam için önemli olan noktalara katkılarda bulundunuz. Bu katkı ve yorumlarınız için çok teşekkür ederim.

EK-E: MEB Uygulama İzin Yazısı



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 04.12.2018
Sayı: 500.0.0000795.0091



Sayı : 77157353-821.99-E.23283838
Konu : Veri Toplama Talebi

04/12/2018

İL MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nurullah ESENDEMİR'in "Türkçe öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Farklılık ve Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde bulunan ortaokullarda okumakta olan öğrencilere anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışması Müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket uygulama ve Araştırma İzin Talepleri Komisyonu" tarafından incelenmiş olup 30/11/2018 tarih ve 37 nolu karar ile belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması; Ayrıca denetimleri ilgili okul ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adem ÇİFTÇİ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/12/2018

Sinan ASLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Evlâde elektronik imzalı yazıya ilişkin belgeyi/dokümanı hacettepe.edu.tr adresinden 4590a5b0-142b-47d2-b226-a5896c2d6d46 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Gövendi Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: Akbelenizan Çiğli Mah. İskele cad. Çakı durgu 68040 VAN
Elektronik Ad: <http://van.meb.gov.tr>
e-posta: ahporcians@vanmef.com

Bilgi için: PARAS
Tlx: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak gövendi elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://oculbilgi.meb.gov.tr> adresinden 0a73-811c-3159-b6de-18d3 kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 27.08.2018 18:46
Sayı: 35853172-755.02.06
E: 9000343428



Sayı : 35853172-755.02.06
Konu : Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Arş. Gör. Nurullah ESENDEMİR'in, Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Fakandaşlık ve Görüşleri" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonumuz 18 Eylül 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Enstitü elektronik iletim kanalı üzerine <https://bilgiugedugrara.hacettepe.edu.tr> adresinde 31 ve (851-3708-4939-4106-30a1743000) kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 3030 sayılı Elektronik İletim Kanunu'na uygun olarak Görsel Elektronik İletim ile iletilemiştir.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 05100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 303 3801-3082 Faks: 0 (312) 311 9082 E-posta: yuznet@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi : www.hacettepe.edu.tr

Servis YÖNÜ



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

..09.07.2019

Nurullah ESEDEMİR

EK-Ö: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

17/07/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Farkındalık ve Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özdetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/07/2019	164	311139	27/06/2019	% 15	1152600351

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelmeden daha az örümme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nurlilah ESENDEMİR
Öğrenci No.: N16128972
Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı: Türkçe Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR
(Doç. Dr. Filiz METE)



EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

17/07/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Title: Awareness And Opinions Of Turkish Language Teachers On Writing Strategies

The whole thesis that includes the title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/ 07/2019	164	311139	27/06/2019	% 15	1152600351

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility, and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Murullah ESENDEMİR
Student No.: N16128972
Department: Turkish and Social Sciences Education
Program: Turkish Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Doç. Dr. Filiz METE)

EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izninle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YOK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

... 09 / 07 / 2019



Nurullah ESENDEMİR

Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilimci dahlinde uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetimi kurulu iki yıl süre ile erişime açılmamasına ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik materyal ve malzeme kullanıldığı, henüz makaleye dönüştürülmemiş veya patent gibi yöntemlerin korunulması ve yöntemlerin paylaşılması durumunda 3 paragrafa veya kurullara hakları kazandıran, teknik öğütürülebilir bilgi ve bilgiler içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilimci dahlinde uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu gerekçeli karar ile altı ay aşırı olmak üzere tezin erişime açılması ertelenir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarılan veya görevli üyelerden, emriyet, işbirliği, sakınma ve görevlik, sağlık vb. konuları ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarda yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü teze ilişkin gizlilik kararları, ilgili kurum ve kuruluşların önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir. Gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Ortamına Sisteme yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilimci dahlinde uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

