



**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ**

Halil Kokkokoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Halil

Soyadı : KOKKOKOĞLU

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimine Yönelik Görüşleri

İngilizce Adı : Opinions of Turkish Teachers on Writing Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Halil KOKKOKOĞLU

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Halil Kokkokoğlu tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimine Yönelik Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Başak UYSAL

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 18/11/2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve aziz şehitlerimize ithaf ediyorum.

Halil KOKKOKOĞLU

TEŞEKKÜR

Öncelikle tezimin hazırlanma sürecinde her zaman bilgi ve tecrübelerini paylaşarak araştırmama yön veren saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Yusuf Doğan’a teşekkürlerimi sunarım. İlkokuldan bu zamana kadar eğitimimde katkısı olan kıymetli öğretmenlerime, araştırmalarım sırasında zamanlarını ayırıp görüşlerini paylaşan değerli meslektaşlarıma, çalışmam sırasında zorlandığım her zaman yardıma koşan kıymetli arkadaşlarım İsa Sarıçam ve Şerife Cengiz’e teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatları boyunca kendilerinden çok beni düşünen, bana her imkânı sunmak için ellerinden geleni yapan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve beni bugünlere getiren sevgili anneme ve babama çok teşekkür ederim.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Halil Kokkokoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2021

ÖZ

Anlatma becerilerinden biri olan yazma; bireyin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini belli kurallar çerçevesinde, yazıyla ifade etmesini sağlar. Yazma becerisi, planlı ve aşamalı bir şekilde tasarlanan yazma eğitimiyle öğrencilere kazandırılır ve geliştirilir. Okul öncesinden üniversiteye kadar her kademedede öğrencilere yazma eğitimi verilmektedir. Buna karşın ortaokul, lise hatta üniversite mezunu birçok kişinin kendini yazılı olarak ifade ederken zorlandığı bilinmektedir. Bu sorunun nedenlerini tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmek için yazma eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiğini öğrenmek önemlidir. Bu çalışmada ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimiyle ilgili görüşlerinin neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir, Konya, Muş ve Şanlıurfa illerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar şu

şekildedir: Türkçe öğretmenleri yazma eğitimini ve yazma eğitiminin amacını tanımlarken daha çok anlatma ve ifade etme kavramlarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı yazma becerisiyle ilgili uygulamalarına, öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerin lisans öğreniminde edindikleri bilgilerden daha fazla katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin yazmaya karşı dikkatini çekecek ve onları motive edecek uygulamalardan yararlanmaktadır. Öğretmenlerin tamamı yazma eğitimi sürecinde hazırlık çalışması yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma eğitiminde yazma planı yapmamaktadır. Öğretmenlerin tamamı yazma eğitiminde geri bildirim verdiklerini ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı sadece sınavlar aracılığıyla öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmektedir. Öğretmenler, yazma eğitimi sürecini olumsuz etkileyen nedenlerin “öğrenci; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilköğretim; öğretmenlerin lisans eğitimi” olmak üzere sekiz farklı kategoriden kaynaklandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için sundukları öneriler ise “öğrenci; uygulama, etkinlik; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilköğretim; öğretmenlerin lisans eğitimi” olmak üzere dokuz kategoride toplanmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazma eğitiminde teknolojiyi kullandığını fakat elektronik yazmayı kullanmadığını belirtmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan bu sonuçlar bağlamında yazma eğitiminin iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yazma, yazma becerisi, yazma eğitimi, yazma eğitimi uygulamaları, öğretmen görüşleri, Türkçe eğitimi.

Sayfa Adedi : 232

Danışman : Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

**OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ON WRITING EDUCATION
(MASTER’S THESIS)**

Halil Kokkokoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2021

ABSTRACT

Writing, one of the expressive language skills; helps individuals to express their feelings, thoughts, imaginations, and impressions in writing, within a certain frame. Students acquire and improve writing skill through planned and gradual training. Students receive writing training throughout school life from preschool to university. However, many middle school, high school, or college graduates have difficulty in expressing themselves in writing. It is important to learn how writing training practices are made by teachers to identify the causes of this problem and to develop solution offers. In this study, it is aimed to determine what the opinions of secondary school Turkish teachers about writing education are. In accordance with this purpose, the study used phenomenology approach which is a qualitative research the study group includes 25 Turkish language teachers who work in government schools in Eskişehir, Konya, Muş and Şanlıurfa provinces. A semi-structured interview form, prepared through expert opinions, was used to learn teachers’ views. The data obtained from interviews were analysed through content analysis, the results of the study are as follows: Teachers emphasized telling and expressing while defining the aim of writing training. Almost every teacher thinks that the knowledge they acquire in career contributes to their practice of writing ability more than the knowledge

they acquire in undergraduate education. Almost every teacher uses techniques to draw student's attention to writing and motivate them before writing. All teachers do preparatory work during the writing training process. Most of the teachers do not plan in writing training. All teachers stated that they give feedback and make assessments in writing training. Many teachers assess students' writing only through exams. Teachers think the reasons that adversely affect the writing education process result from eight different categories as follows: "students; family, school and environment; textbook; class time and curriculum; Ministry of National Education and education system; teacher; students' elementary school education; teachers' undergraduate education". The suggestions offered by the teachers in order to improve the writing skills of the students are collected under nine category as follows: "student; application, activity; family, school and environment; textbook; weekly lesson hours and curriculum; Ministry of National Education and education system; teacher; students' primary education; teachers' undergraduate education. Most of the teachers stated that they use technology in writing training but not electronic writing. In the light of these results of the research, various suggestions were offered that can help to improve writing training.

Key Words : Writing, writing skills, writing education, writing education applications, teacher views, Turkish language education.

Page Number : 232

Supervisor : Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	14
1.2.1. Alt Problemler	14
1.3. Araştırmanın Amacı	15
1.4. Araştırmanın Önemi	15
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	18
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	18
BÖLÜM II	19
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
2.1. Araştırma Konusuyla İlgili Tezler.....	19
2.2. Araştırma Konusuyla İlgili Makaleler	26
BÖLÜM III.....	32
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	32

3.1. Yazma Becerisi	32
3.2. Yazma Becerisinin Amacı.....	33
3.3. Yazma Becerisinin Önemi	33
3.4. Yazma Eğitimi ve Önemi.....	35
3.5. Yazma Eğitiminin Amacı	37
3.6. Yazma Yaklaşımları.....	39
3.6.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	40
3.6.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	41
3.6.2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına Göre Yazma Aşamaları.....	43
3.6.2.1.1. Yazım Öncesi Hazırlık.....	44
3.6.2.1.2. Taslak Oluşturma	48
3.6.2.1.3. Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma	50
3.6.2.1.4. Düzenleme (Redaksiyon)	51
3.6.2.1.5. Yayımlama ve Paylaşım.....	53
3.7. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.....	54
3.8. Yazma Eğitiminde Teknoloji ve Elektronik Yazma	57
3.9. Yazma Eğitiminde Öğretmenin Rolü	61
3.10. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Yazma Becerisi Dersleri.....	66
BÖLÜM IV	71
YÖNTEM.....	71
4.1. Araştırma Modeli	71
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	72
4.3. Verilerin Toplanması	75
4.4. Verilerin Analizi	77
BÖLÜM V.....	81
BULGULAR VE YORUMLAR	81
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	107
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	114

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	120
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	130
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	146
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	170
5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	183
BÖLÜM VI.....	190
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	190
6.1. Sonuç ve Tartışma	190
6.2. Öneriler	208
6.2.1. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	208
6.2.2. Velilere Yönelik Öneriler	210
6.2.3. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	210
6.2.4. YÖK ve Üniversitelere Yönelik Öneriler	212
6.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	212
KAYNAKLAR	214
EKLER.....	225
EK-1. Öğretmen Görüşme Formu.....	226
EK-2. Etik Komisyonu İzin Belgesi.....	230
EK-3. MEB Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi.....	231

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Programlara Göre Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Yazma Becerisi Dersleri</i>	66
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşlarına İlişkin Bilgiler</i>	73
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Mesleki Deneyim ve Haftalık Ders Saatlerine İlişkin Bilgiler</i>	74
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehir ve Yerleşim Yerine İlişkin Bilgiler</i>	75
Tablo 5. <i>Yazma Eğitiminin Tanımı</i>	82
Tablo 6. <i>Yazma Eğitiminin Amacı</i>	84
Tablo 7. <i>Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Deneyiminin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi</i>	87
Tablo 8. <i>Yazma Becerisiyle İlgili Alınan Derslerin İşlenme Şekli</i>	93
Tablo 9. <i>Yazma Sürecine Başlamadan Önce Öğrencilerin Dikkatini Çekecek ve Onları Motive Edecek Uygulamalar Yapma Durumu</i>	100
Tablo 10. <i>Yazma Eğitimi İçin Özel Bir Zaman Ayırma Durumu</i>	103
Tablo 11. <i>Yazma Sürecine Hazırlık Çalışması Yapma Durumu</i>	108
Tablo 12. <i>Yazma Eğitiminde Yazı Planı Yapma Durumu</i>	115
Tablo 13. <i>Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Verme Durumu</i>	120
Tablo 14. <i>Yazma Eğitiminde Değerlendirme Yapma Durumu</i>	130

Tablo 15. <i>Yazma Eğitimini Olumsuz Etkileyen Unsurlar</i>	146
Tablo 16. <i>Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Öneriler</i>	171
Tablo 17. <i>Yazma Eğitiminde Teknolojiyi Kullanma Durumu</i>	184
Tablo 18. <i>Yazma Eğitiminde Elektronik Yazmayı Kullanma Durumu</i>	187



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

e	Elektronik
Ed.	Editör
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	Öğretmen
s.	Sayfa
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren kendini ifade etme çabası içine girer. Sosyal bir varlık olması sebebiyle hayatı boyunca başkalarıyla iletişim kurma ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaçtan dolayı sembol, resim ve sesle haberleşme gibi birçok iletişim aracı kullanılmıştır. Fakat bunların içinde dil, iletişimin en önemli aracı olarak yerini almıştır. Dil, sözlü ve yazılı olarak duygu, düşünce ve bilgileri başkalarına aktarmayı sağlar. Aksan (2020)’a göre “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir” (s. 17). İnsanların düşündüklerini, bulunduğu zamanın ötesine ve çevresine kolaylıkla iletmesini sağlaması dilin ne kadar güçlü ve büyümlü bir iletişim aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma adı verilen dört temel dil becerisinden oluşur. Bu becerilerden *dinleme/izleme* ve *okuma* anlama; *konuşma* ve *yazma* ise anlatma becerileridir. İnsanın toplum içinde etkili iletişim kurması ve sosyal hayatını devam

ettirmesi için dil becerilerini doğru ve etkili kullanması gerekir. Kişinin kendini yazılı olarak anlatmasını sağlayan yazma, bunların arasında okumayla birlikte en son edinilen dil becerisidir.

Yazma, sözlükte, yazmak işi, tahrir olarak geçmektedir. Yazmak ise söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak olarak yer almaktadır (TDK, 2011, s. 2562). Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2016, s. 115). Güneş (2009)’e göre “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (s. 11). Yazma, çeşitli etkinliklerle öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce, hayal, bilgi, tasarı, olay, durum ve gözlemlerini yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün hâlinde anlatmalarını amaçlayan bir beceridir (Arı, 2010, s. 44). Yazma, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin kurallarına uygun bir şekilde, okunaklı olarak üretilme işidir (Akyol, 2000, s. 37-48). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yazma kişinin duygu, düşünce ve hayallerini karşı tarafa aktarmayı sağlaması bakımından iletişim için vazgeçilmez bir beceridir. Dinleme/izleme ve okuma becerileriyle dış dünyadan bilgiler alınır, konuşma ve yazma becerileriyle de bu bilgiler işlenerek karşı tarafa aktarılır. Bu nedenle anlatma becerileri olan konuşma ve yazma için dinleme/izleme ve okuma becerilerinde yetkin olmak ön koşuldur. Çünkü dinlediğini/izlediğini ve okuduğunu anlamlandıramayan, yorumlayıp zihnine işlemeyen biri ne konuşma ile ne de yazma ile bu bilgiyi karşı tarafa aktarabilir. Konuşmada bu bilgiler sesle, yazmada ise yazı aracılığıyla aktarılır. Bunun yanında yazma için konuşmadan ayrı beceriler de gereklidir. Konuşmada anlama güç ve ahenk katan, anlatımı kolaylaştıran ses, vurgu, tonlama, el ve kol hareketleri gibi özelliklerden faydalanılırken yazmada bu kelimelerin ve noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmasıyla sağlanabilir. Konuşmada bazı hatalar ve anlatım bozukluklarını dinleyici fark etmezken yazı kalıcı olduğu için yazıdaki hataları fark etmek daha kolaydır. Bir yazıyı bitirip alıcısına ulaştırdıktan sonra geri döndürüp düzeltme imkânı yoktur. Bu nedenle yazma daha çok zihinsel çaba, planlama, anlatımda özen ve dikkat gerektiren, kazanılması ve uygulanması diğerlerine göre daha zor bir dil becerisidir (Arıcı ve Ungan, 2017, s. 1;

Aşılıoğlu, 1993, s. 135). Yazma, bu yönleriyle diğer dil becerilerinden farklılık göstermektedir.

Yazma bazı öğrenciler hatta öğretmenler tarafından bir yetenek işi olarak görülmektedir. Oysaki çoğu yazar araştırarak, okuyarak, bol bol yazarak, düzelterek, tekrar yazarak bir eseri ortaya koymakta ve yazar olmaktadır. Üstelik yazma konusunda öğrencilerden bir yazar ustalığında deneme, makale, öykü ya da masal yazmaları istenmemektedir. Öğrencilerden asıl istenen duygu, düşünce ve hayallerini bir düzen içerisinde yazılı olarak karşı tarafa aktarmalarıdır (Aşılıoğlu, 1993, s. 138). Bu nedenle de yazma yetenekten çok bir beceri işidir. Yazma becerisi, doğuştan edinilemez ancak yazma eğitimi sayesinde kazandırılır ve geliştirilir.

Yazma eğitimi, bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini yazıyla doğru, düzenli ve anlamlı bir şekilde aktarması için çeşitli etkinlik ve geri bildirimlerle verilen eğitimidir. Günlük hayatta yazma becerisinin kullanımına bakıldığında yazma eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Uzaktaki tanıdığımızın hatrını sormak, şikâyet ya da isteklerimizi bir kuruma iletmek, bir işin yapılışını tarif etmek, alışveriş listesi oluşturmak, günlük tutmak, unutmamak için not tutmak, hislerimizi sevdiklerimize iletmek ve düşüncelerimizi sosyal ya da sanal ortamda paylaşmak vb. gibi birçok alanda yazma becerisi kullanılır. Bunun yanında yazma kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir ihtiyaç olarak görülür. İnsanlarla iletişim kurmayı sağladığı için kişisel, insanları bilgilendirdiği, onlara yön verdiği ve onları aydınlattığı için toplumsal, hangi meslekten olursak olalım yazmak zorunda olduğumuz için uğraşsal bir ihtiyaçtır (Arıcı ve Ungan, 2017, s. 4). Ayrıca yazma becerisi, bireyin eğitim hayatında akademik başarısı açısından, iş hayatında da kariyerini geliştirmesi açısından gereklidir. Yazmanın hayatımızda bu denli yer aldığı düşünüldüğünde kendini düzensiz, gelişigüzel cümlelerle ifade eden bir kişinin günlük yaşamında birçok sorunla ve anlaşmazlıkla karşılaşabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yazma becerisine ve yazma eğitimine yeterince önem vermek gerekir.

İnsanların hayatında büyük yeri olmasının yanında toplumlar için de yazma becerisi ve yazma eğitimi oldukça önemlidir. Toplumlar miras bıraktıkları yazılı eserlerle tarihte yerlerini almaktadırlar. Bir milletin yazılı eserlerinin geçmişi ne kadar eskiye dayanırsa, içerik ve biçim açısından ne kadar zenginse o milletin o denli kadim ve gelişmiş bir millet olduğu kabul edilir. Örneğin ilki 720-725 yılları arasında dikilen ve Türklerin ilk yazılı eserlerinden kabul edilen Göktürk Abideleri’ni Ergin (2009) “Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin, ilk Türk tarihi, Türk töresinin, Türk medeniyetinin, yüksek Türk kültürünün büyük vesikası, Türk edebiyatının ilk şahasesi, Türk yazı dilinin başlangıcını milâdın ilk asırlarına çıkartan delil, Türk yazı dilinin ilk, fakat harikulâde işlek örneği” diye tarif etmektedir (s. XIV). Bu tariften hareketle Göktürk Abideleri’nin içeriği, kelime ve cümle yapısının gelişim düzeyi ve özellikle de kayaların üzerine Göktürk alfabesiyle kalıcı bir şekilde yazılması Türk milletinin tarihteki varlığını yüzlerce sene evvele taşımıştır denilebilir. Günümüzün gelişmiş toplumlarına baktığımızda da vatandaşlarının yazma becerilerine ve eğitimlerine önem verdiklerini ve bu yönde araştırmalar yaptıklarını görürüz. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde 2003 yılından beri oluşturulan yazma komisyonları Amerika vatandaşlarının yazma becerisinin şu anki durumunun ne olduğu ve bu becerileri geliştirmek için nelerin yapılabileceği hakkında rapor hazırlayıp Amerika kamuoyuyla bunu paylaşmaktadır (Ungan, 2007, s. 467). Görüldüğü üzere yazma becerisi ve yazma eğitimi, insanlar ve toplumlar için geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli ve vazgeçilmez bir yere sahiptir.

Toplumlar tarih boyunca yazma becerisine ve onun ürünü olan yazıya önem vermişlerdir. Çünkü yazı toplumun medeni seviyesinin yükselmesinde ve toplumun gelişmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Yazma eylemi sonucunda oluşan ve belli bir anlam ifade eden işaretler bütününe yazı denir. Özbay (2005)’a göre, “Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistemdir. Bir başka ifadeyle yazı, sözün resimlendirilmiş şeklidir” (s. 68). Kaplan (1983)’a göre ise “Yazı, insanoğluna ait her şeyin hatırasını ve bilgisini, zaman ve mekân içinde taşıma kudretini haiz bir vasıttır” (s. 170). “Bir geleneği yazı kurar, yazı bozar, yazı yıkar

denilebilir” (s. 171). Atalarımızdan bize miras kalan “Söz uçar, yazı kalır.”, “Silik mürekkep, keskin hafızadan iyidir.”, “Söz kulağa, yazı uzağa gider.” atasözleri yazının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanlığın en büyük buluşu olan yazının bulunması insanlık tarihinin en büyük sıçraması olarak kabul edilebilir. Yazıyla birlikte mevcut bilgilerin yeni kuşaklara aktarımı sağlanarak her alanda büyük gelişmeler meydana gelmiştir. Yazı sayesinde insanlığın ürettiği bilgi, beceri ve tecrübelerin tekrar tekrar üretilmesinin önüne geçilmiş, eski bilgi, beceri ve tecrübelerin üzerine yenilerinin eklenerek gelişmesi sağlanmıştır (Özbay, 2005, s. 71-72). Görülmektedir ki yazı ve onu ortaya koymayı sağlayan yazma becerisi insanlığın gelişmesi açısından büyük bir yere sahiptir.

Yazı ve yazma becerisi, insanlığın gelişimine aracılık etmesinin yanında toplumun kültürünün yaşatılmasında da rol oynamaktadır. Kültür bir milletin geçmişten günümüze kadar ortaklaşa oluşturup getirdiği, günümüzde yaşatılan ve gelecekte de yaşatma gayesinde olunan her türlü maddi ve manevi değerlerdir. Kaplan (1983)’e göre “Kültür fertleri aşan, fertlere şekil, yön ve şahsiyet veren bir varlıktır” (s. 30). “Bir toplumda, tabiatın dışında, insan elinden ve dilinden çıkma her şey kültür kavramına girer” (s. 34). “Kültür, bir bakıma, insanoğlunun maddî ve manevî ihtiyaçlarının maddeleşmiş şekillerinden ibarettir” (s. 32). Özbay (2005)’a göre ise “Kültür, insanoğlunun tabiat karşısında aldığı maddî ve manevî tavırlardır” (s. 71). Bir milleti oluşturan en önemli öge kültürdür. Kültürü gelecek nesillere aktaran en önemli araç ise dildir. Bu nedenle dil için kültür taşıyıcısıdır, denmektedir. Kültür sözlü ve yazılı dille geleceğe aktarılır. Ancak sözlü dille yapılan aktarımda bazı bozulmalar, kaybolmalar olacağı ve yazının kalıcılığı düşünüldüğünde bu aktarımın en net ve doğru biçimde yazmayla yapılacağı ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü üzere toplumların kültürlerini geçmişten günümüze doğru aktarmaları için yazma becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

Yazma, iletişimin yanında duygu, düşünce ve hayallerin bir bütün olarak toparlanmasını ve bir düzen hâlinde sunulmasını sağlamasından dolayı planlama becerisini de

geliştirmektedir. Farklı konularda düzensiz birçok bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenci herhangi bir konuda gerekli olanla olmayana seçebilmeli, düşüncelerini bir sıraya koymasını öğrenmelidir. Bunun için yararlanılacak çalışmalardan biri de yazma eğitimidir. Yazma eğitimi dersleri, öğrencilere kendi duygu ve düşünce dünyalarına bir çeki düzen vermelerini sağlamaktadır (Kaplan, 1972, s. 9). Bu nedenlerle yazma eğitimi almış öğrenci, çevresindekilerle daha iyi iletişim kuracak ve hayatındaki bütün işlere etki edecek bir planlama yeteneği kazanacaktır.

Yazmak insanın zihinsel becerilerini geliştirmesi bakımından da oldukça etkilidir. Bu becerilere sahip olmak ve bu becerileri geliştirmek için fazlaca yazma çalışması yapılmalıdır. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek bilgilerden yazılacak olanları seçilir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenir. Bu işlemler: sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. işlemler olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılır. Böylece yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine işlenmesini sağlar. Bu şekilde düşünceler daha kolay incelenir, karşılaştırılır, genişletilir, yeniden düzenlenir ve sistemli hâle getirilir. Bu düzenleme işlemi aynı zamanda öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini sağlar (Güneş, 2009, s. 11).

Okul öncesinde çocuğun, büyüklerin yazdıklarını taklit edip basit karalamalar yaptığı karalama dönemiyle başlayan yazma eğitimi, ilkokulun ilk yıllarında yazmanın öğrenilip çocuğun düşüncelerini birkaç cümleyle anlatabildiği ilk yazma dönemiyle devam eder. İlkokulun son yıllarında öğrencinin farklı amaçlarla konuya uygun türde metinler kaleme aldığı akıcı yazma döneminde ise yazma eğitimi daha kapsamlı hâle gelir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 60). Yazma eğitimi ilkokulda yazmanın öğrenilmesinden itibaren sırasıyla cümle oluşturma, paragraf oluşturma ve metin oluşturma çalışmalarıyla yapılır (Coşkun, 2015, s. 49-85). Ardından söz konusu bu çalışmalar ortaokul düzeyinde Türkçe

dersi kapsamındaki yazma eğitimiyle daha detaylı bir şekilde gerçekleştirilir. Türkçe dersi, bilgi dersi olmaktan çok bir beceri dersi niteliğindedir. Öğrencilere ana diliylekendini doğru ifade etme ve anlatılanları doğru anlama becerisi kazandırır. Türkçe eğitimi, dil bilgisi ve temel dil becerilerinden oluşur. Bu becerilerin öğrencilere yapılandırmacı yaklaşımla ve öğrenci merkezli hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla sistematik bir şekilde kazandırılması hedeflenir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2019, s. 8). Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkçe öğretmenlerine dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisini geliştirmek için kazanımlar ışığında yol gösterilmiştir. Bu becerilerden her birini kazandırmak belli bir çalışma ve süreç istemektedir. Yazma becerisi de bunlardan biridir. Diğerlerinden farklı olarak ise öğrenci ile öğretmenin daha çok ortaklaşa hareket ettiği, öğretmenin daha çok dönüt vermesi gereken, kazandırılması zor bir dil becerisidir (Elma ve Bütün, 2015, s. 111).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; “öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri” amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 7). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Türkçe dersinin özel amaçlarında ise yazma becerisi için, “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 8). Söz konusu programlarda ayrıca yazma becerisine dair öğretim yöntem, teknikleri ve örnek etkinliklere de yer verilmiştir. Yazma, birkaç günde öğrenilecek bilgi değil çeşitli alıştırma ve etkinliklerle kazanılacak bir beceridir; bu nedenle geniş bir zaman ister. Öğrenciler biçim, plan, anlatım

yönlerinden yeterli beceri kazanıncaya kadar sınıf içi alıştırmalar yapılmalı, yeterli sayıda örnek verilmelidir (Özbay, 2016, s. 119). Yazılı anlatım yani yazma eğitimi ancak ve ancak uygulamalarla gerçekleşir (Burdurlu, 1984 s. 11). Yazma becerisinin kazanılması çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkündür ve uzun bir süreç istemektedir (MEB, 2006, s. 7). Akyol (2020, s. 109)'a göre bu süreç:

- 1) Yazım Öncesi Hazırlık
- 2) Taslak Oluşturma
- 3) Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma
- 4) Düzenleme (Redaksiyon)
- 5) Yayımlama ve Paylaşım

aşamalarından oluşmaktadır. Etkili bir yazma eğitimi için bu aşamaların doğru kurgulanması ve yönetilmesi gerekir. Öğrencilerin ilgi, yaşantı ve bilgi seviyelerine uygun konu, metin türü, teknik ve yöntem seçilmeli uygulama yaparken adım adım takip edilip öğrencilere hatalarını düzeltmeleri için yol gösterilir. Uygulama sonunda ise öğrenciye anlaşılır ve yapıcı geri bildirimler verilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ve yazma becerisini konu alan akademik kitaplarda yazma eğitimi için Türkçe öğretmenlerine birçok bilgi verilmiş ve bu sayede öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Fakat bunlara rağmen öğrencilerin yazma becerisi beklenildiği gibi gelişmiş değildir. Yapılan araştırmalara göre ortaokul, lise hatta üniversite öğrencilerinin yazma becerisi istenen düzeyin altındadır (Arıcı, 2008; Demir, 2013; E. Deniz, 2017; İlaslan, 2007). Öğrenciler genellikle planlama, yazım ve noktalama, ana fikir ve yardımcı fikir oluşturma ve doğru cümle kurmada yanlış düşmektedirler (Arıcı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008). Yazılı anlatım hem içerik hem de biçimsel olarak birçok kurala dikkat etmeyi ve birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektirdiği için öğrencilerin zorlandığı bir alan olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğrenciler diğer dil becerilerine nazaran yazmaya karşı daha isteksizdirler (Elma ve Bütün, 2015, s. 111).

Öğrencilerin yazma becerisindeki bu başarısızlıklarının altında yazma eğitime dair bazı sorunlar yatmaktadır. Ungan (2007, s. 466-468), yazma eğitiminde yaşanan sorunları altı madde hâlinde şöyle sıralamıştır:

- 1) Ülkemizde yazılı anlatım dersinin önemi tam anlaşılamamıştır.
- 2) Yazılı anlatım dersini değerlendirme sisteminde sorunlarımız vardır.
- 3) Türkiye’de yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli unsurların başında test mantığıyla hazırlanan merkezî sınavlar gelmektedir.
- 4) Ülkemizde kitap okumama sorunu vardır.
- 5) Ülkemizde öğrencilere yazma konusunu seçmede fazla serbestlik sağlanmamaktadır.
- 6) Ülkemizde öğrencilere yazma sürecinde yeterli zaman tanınmamaktadır.

Yapılan araştırmalara göre öğretmenler yazma çalışmaları sırasında bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar sınıf mevcudunun fazla olması, yazmaya ayrılan sürenin yetersiz olması, müfredatı yetiştirme kaygısı, öğrencilerin yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları, ilkokulda yeterli yazma eğitimi almamaları, az kitap okumaları, kelime hazinelerinin yetersiz olması, bitişik eğik yazının olumsuz etkileri, merkezî sınavların çoktan seçmeli sorularla yapılması, yazma etkinliklerinde iyi bir rehberlik yapılmaması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Bilgin, 2018, s. 81-82; Güney, 2016, s. 977-982; Solak, 2013, s. 99). Tüm bunların dışında okul, cinsiyet, anne ve babanın aylık gelir düzeyi, ailenin aylık geliri, eve sürekli yayın girmesi, köy veya kentte yaşama, Türkçe dersinden alınan not ve öğrencinin en çok sevdiği ders gibi etkenlerin de yazma başarısını etkilediği bilinmektedir (Çelik, 2012, s. 740; K. Deniz, 2000, s. 133-140; Kırbaş, 2006, s. 138-156). Bu sorunların kaynaklarına bakıldığında öğrenci, çevre-aile ve eğitim sistemi başlıkları öne çıkmaktadır. Bu başlıklar yazma becerisi üzerinde oldukça etkili unsurlardır. Fakat öğrencilerin yazma becerisinde en az bunlar kadar önemli olan bir diğer unsur da öğretmendir. Öğretmen, beceri kazandırma sürecinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı

uygulayan, çeşitli etkinliklerle, verdiği dönütlerle ve yaptığı değerlendirmelerle öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye çalışan ve ona yol gösteren yazma eğitiminin ana bileşenidir. Öyle ki yukarıda sayılan olumsuzlukların etkisini en aza indirerek yazma becerisini kazandırmakla sorumlu kişi de yine öğretmendir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisi için öğretmen, izlediği yöntem ve stratejiler ve yaptığı uygulamalar oldukça belirleyicidir.

Öğrencilerin yazma becerisinin yeterli düzeyde gelişmediği düşünüldüğünde öğretmenden kaynaklı bazı sorunların da olabileceği akıllara gelmektedir. Yapılan araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Öğretmenden kaynaklı sorunların en başında, öğretmenlerin yazma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaması gelmektedir. Öyle ki ilkokuldan liseye kadar her üç kademedeki öğretmenler kendilerinden kaynaklanan problemlerin başında yazma yöntem ve tekniklerini yeterince bilmediklerini göstermektedirler (Tok ve Ünlü, 2014, s. 93). Bunun en büyük nedeni de yazma becerisi açısından lisans eğitiminin yetersiz olmasıdır. Lisans eğitimi gören son sınıf öğretmen adayları yazma becerisine ve yazılı anlatıma karşı olumlu tutum içindedirler. Fakat yazılı anlatımda, yazma becerisini kazandırmada ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Son sınıf öğretmen adayları, üniversitedeki yazılı anlatımla ilgili ders sayısının ve haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Hem ders saatinin az hem de sınıfların kalabalık olması nedeniyle yazılı anlatımlarına gerekli geri bildirim ve değerlendirme verilmediğini belirtmektedirler. Bütün bu sebepler nedeniyle meslek hayatlarında öğrencilere yazma becerisi kazandırırken sıkıntı çekeceklerini düşünmektedirler (Bağcı, 2007, s. 56). Meslek içindeki öğretmenler ise aldıkları lisans eğitiminin öğretmenlikte hiçbir şekilde katkısı olmadığını, lisans öğreniminde uygulamadan çok teori üzerinde durulduğunu bu nedenle mesleği mesleğin içinde öğrendiklerini dile getirmektedirler (Elma ve Bütün, 2015, s. 125).

Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlere, yapacakları etkinliklerde esneklik sağlamaktadır. Yani öğretmenler etkinlikleri harfiyen yapmak zorunda olmayıp öğrencilerin seviyesine göre sadeleştirebilme, genişletebilme ve değiştirebilme seçeneğine

sahiptirler. Fakat öğretmenlerin çoğu bunun farkında değildir. Kitaptaki etkinliklerin fazla olduğunu düşünenler zamanı yetiştirememekten yakınmakta, etkinliklerin az olduğunu düşünenler ise yeni etkinlikler tasarlamamaktadır. Oysa öğretmenler gerekli gördüklerinde bazı etkinlikleri ekleyebilir, bazı etkinlikleri çıkarabilirler (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009, s. 53). Öğretmenler kitaptaki etkinliklerin sürekli birbirini tekrar ettiğinden ve öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğundan şikâyetçidirler. Kendileri gerektiğinde etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayabilir ya da yeni bir etkinlik yapabilir fakat öğretmenlerin çoğu kitaptaki etkinlikler dışında yazma becerisine yönelik çalışmalar hazırlamamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı farklı bir materyal kullanmamaktadır (Elma ve Bütün, 2015, s. 123; Solak, 2013, s. 101-102). Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerini dikkate almadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca da yazmaya karşı zaten isteksiz olan öğrencinin yazma için olumsuz bir tutum sergilemesine yol açabilecektir.

Yazma eğitiminde araç-gereç ve materyal kullanmak öğrencilerin dikkatini çekmek, onları yazmaya daha fazla isteklendirmek ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamak açısından önemlidir. Öğretmenlere göre de araç-gereç ve materyallerle yapılan eğitim verimli bir eğitimidir ve öğretmenler eğitim teknolojilerine olumlu bakmaktadırlar. Buna rağmen araç-gereç, materyal ve eğitim teknolojilerini yeterli oranda kullanmamaktadırlar. Öğretmenlerin kendileri de bu eksikliklerinin farkındadırlar. Fakat öğretmenler, bu yetersizliğin sebebini yeterli alt yapının olmaması gibi kendi dışındaki etkenlere bağlamaktadırlar (Kurtde Fidan, 2008, s. 57).

Yazma eğitimi hazırlık, plan, yazma, değerlendirme, tekrar yazma ve yayımlama gibi aşamaları içeren bir süreçtir. Bu süreç içinde yazma etkinliğine başlamadan önce yapılacak önemli işlerin başında yazma planı yapmak gelmektedir. Yazma planı, yazıda olması gerekenler ile gerekmeyenlerin belirlenip bir düzene koyulması, yazının neresinde örnek, tanım ya da açıklama gibi detayların verileceğinin belirlenmesi, kısaca yazının nasıl başlayıp nasıl devam edip nasıl bitmesi gerektiğinin önceden kararlaştırılması işlemidir. Bu

nedenle başarılı bir yazı yazmaları için öğrencilere yazma planı yaptırmak oldukça önemlidir. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler, öğrencilere yazma konusuyla ilgili bir taslak yazı çalışması yaptırmada kısmen yeterlidirler (Şengül, 2011, s. 340). Başka bir araştırmaya göre ise öğretmenlerin büyük bir kısmı yazma çalışmalarında öğrencilere yazma planı yaptırmamaktadır (Temizkan, 2003, s. 121). Plansız yazı yazdırmanın sonucunda da öğrenciler konuyu tam olarak ortaya koyamayan, ana fikri belli olmayan düzensiz yazılar yazmaktadır. Bu nedenle de yazma becerisindeki başarıları düşmektedir.

Yazma eğitimi sürecinde yazma planı yaptırmamanın dışında gerekli geri bildirim vermek ve değerlendirme yapmak da önemli yere sahiptir. Öğrencinin yazma becerisi bu süreç içinde yazarak düzelterek ve tekrar yazarak gelişir. Bu nedenle öğrencinin yazısının değerlendirilmesi ona gerekli geri bildirimlerin verilmesi, onun yazma becerisinin gelişmesi için oldukça gereklidir. Eğer öğrenciye gerekli değerlendirme yapılmaz ve geri bildirim verilmezse öğrenci sürekli aynı hataları yapacak, istenilen yazma seviyesine ulaşamayacak ve yapılan yazma eğitiminin hiçbir anlamı kalmayacaktır. Ancak bu kadar önemli olan geri bildirim ve değerlendirme konusunda öğretmenler iyi durumda değildirler. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin çoğu, sadece yazdıklarını paylaşan öğrencilere dönüt vermektedirler. Bu da sınıfın ancak dörtte birini kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla derste, yazmadan arta kalan zamanda yazılanları okutup değerlendirme yaptıkları için dönütleri daha çok içerik yönünde olmakta, yazının biçimsel boyutu göz ardı edilmektedir (Bilgin, 2018. s. 78). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilere geri bildirim verirken yapılan yanlışın doğrusunun da gösterildiği yapıcı geri bildirim vermek yerine sadece yanlışları işaretleyerek yansız geri bildirim verdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin geri bildirimlerinin tamamına yakını yergi türünde, çok azı ise övgü türünde geri bildirimlerdir (Tamer, 2013, s. 101-102; Temizkan, 2003, s. 133). Bu şekilde verilen geri bildirimler öğrencilerin yazılarını düzeltmelerini sağlamamakta, onların yazma şevklerini kırmakta ve onları yazmaya karşı motive etmemektedir.

Öğrencilerin başarılı bir yazı ortaya koymaları için yazma konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olmadıkları konularda yazmalarını istemek onların ne yazacaklarını bilememelerine, yazmaya karşı öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına bu nedenle de başarısız olmalarına yol açmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin neredeyse yarısı, öğrencilere kalıplaşmış atasözü ve özdeyiş açıklatma çalışmaları yaptırmaktadırlar (Temizkan, 2003, s. 142; Zorbaz, 2005, s. 82-83). Bu tür çalışmalar yararlı ve verimli olmayan, öğrencinin yazma başarısını düşüren uygulamalardır. Çünkü özdeyişler savunulması gereken konular oldukları için öğrencinin gerekli bilgi seviyesine ulaşmış olması gerekir. Yeterli sözlü ve yazılı anlatım denemeleri yapmamış, kendi diline yeterince hâkim olmamış ortaokul çağlarındaki bir öğrenci bu şekilde bir yazı yazamaz. Üstelik özdeyiş ve atasözü açıklatma eğitimi verilmeden öğrencilerden böyle bir yazı yazmaları istenildiğinde öğrencilerin düşük not alıp başarısız olmaları kaçınılmazdır. Bunun sonucunda da öğrenciler kendi kişilik ve yeteneklerinin farkına varamayacakları gibi kendi dillerini de kavrayamazlar (Burdurlu, 1984, s. 34-35). Yazma eğitiminde, klasik atasözü açıklamalarını ya da “Evinizi, odanızı vb. betimleyiniz.” tarzı çalışmaları aşmak gerekmektedir. Bunlar öğrenciyi yoran, sıkı, isteksizleştiren uygulamalardır (Gökalp Alparslan, 2001, s. 185-202). Oysa öğrencilere üzerinde bilgi sahibi oldukları, yaşamlarına ve deneyimlerine dayanan ve kendi düşüncelerini kolaylıkla aktarabilecekleri, ilgi çekici konularda yazma çalışması yaptırmak onların yazma becerilerini daha da geliştirecektir.

İnsanların hayatın çoğu alanında ihtiyaç duyduğu yazma becerisinin, öğrencilere yeterince kazandırılmadığı ve bunun altında birçok neden yattığı görülmektedir. Bundan dolayı yazma eğitiminin detaylı bir şekilde incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi yazma eğitiminin ana unsurları olan Türkçe öğretmenleri ortaokul düzeyindeki öğrencilere yazma becerisini kazandırmakla ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmekle görevlidirler. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine dair görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Demir ve Acar (2005, s. 173)’ın tanımıyla görüş, “Bir olay, kişi veya etkinlikle ilgili, değişime ve itiraza açık, olgusal olarak doğrulanamayabilen

tavır ve inançlar. Mantıksal bir temele dayanan, fakat akla yatkın itiraza da açık olan önerme veya düşünce.”dir. Ortaya konulan bu tanım doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle; yazma eğitime yönelik uygulamaları, yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara dair çözüm önerilerinin neler olduğu gibi bilgilere ulaşılabilceği görölmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitime yönelik görüşleri çerçevesinde yazma eğitiminde yaptıkları uygulamaların neler olduğu ortaya konulmalıdır. Böylece yazma eğitiminin iyileştirilmesi için atılacak gerekli adımlar tespit edilebilecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimiyle ilgili görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimi ve yazma eğitiminin amacını nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimi uygulamalarına lisans eğitiminde öğrendikleri bilgiler mi öğretmenlik hayatında edindikleri bilgiler mi daha fazla katkı sağlamaktadır?
3. Türkçe öğretmenleri, yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek uygulamalar yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
4. Türkçe öğretmenleri, yazma eğitime hazırlık çalışması yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?

5. Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde plan yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa planı nasıl tasarlamaktadırlar?
6. Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde geri bildirim veriyorlar mı? Veriyorlarsa bunu hangi aşamada ve ne şekilde vermektedirler?
7. Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde değerlendirme yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne sıklıkta ve nasıl yapmaktadırlar?
8. Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?
9. Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılabilir?
10. Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde teknolojiyi ve elektronik yazmayı kullanıyorlar mı?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik görüşlerinin neler olduğunu tespit etmektir. Bu tespit, Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları yazma uygulamalarının neler olduğu, yazma eğitiminde ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bunlara nasıl çözüm yolları bulunabileceği gibi sorulara da yanıt oluşturabilmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yazma eğitimi ilkokulda sınıf öğretmeni aracılığıyla başlar. Ortaokulda Türkçe, lisede Türk dili ve edebiyatı dersleriyle devam eder. Yazma eğitimi, kişinin kendini yazıyla yeterli bir şekilde ifade etmesine katkıda bulunur. Kişinin yazma becerisini geliştirir. Ancak ülkemizde bu durum beklenildiği gibi değildir. Yapılan araştırmalara göre ortaokul, lise hatta üniversite öğrencilerinin yazma becerisi istenen düzeyin altındadır (Arıcı, 2008; Demir, 2013; E. Deniz, 2017; İlaslan, 2007).

Öğrencilerin yazma becerisini etkileyen birçok neden vardır. Bunlar; cinsiyet, okul, kitap okuma alışkanlığı, ailenin sosyoekonomik durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, köy ve şehirde yaşama, okul öncesi eğitim alma, evde internet bulunması, eve süreli yayın girmesi gibi değişkenlerdir (Arıcı ve Urgan, 2008; Çelik, 2012; E. Deniz, 2017; K. Deniz, 2000; Kırbaş, 2006; Koçak, 2005). Görüldüğü üzere çevre, okul şartları ve öğrenci imkânları gibi eğitimin parçası olan etkenler yazma becerisi üzerinde etkilidir. Fakat en az bunlar kadar etkiye sahip olan ise öğretmendir. Çünkü yazmayı olumlu veya olumsuz etkileyen birçok neden olsa da öğretmen, öğrenciye yazma becerisini kazandırmakla ve geliştirmekle görevlidir. Öğretmenin yaptığı uygulamalar, kullandığı yöntem ve teknikler, verdiği geri bildirimler yazma eğitimi için oldukça önemlidir.

İnsanlarının yazılı anlatım becerisini geliştirmek, gelişmek ve dünya üzerinde iyi bir yer almak isteyen ülkelerin ortak amaçlarından biridir (Urgan, 2007, s. 467). Çünkü yazma becerisi gelişmiş olan bireyler bilgilerini düzene koyar, ilişkilerine göre sıralar, eleştirir ve üst düzey beceriler kazanır; böylece kendisini daha iyi ifade eder. Kendini daha iyi ifade eden bireylerin yaşadığı toplumlarda insanlar birbirleriyle daha iyi anlaşır sosyal bir düzen oluşur, bunun yanında edebiyat ve bilim çalışmaları hızlanır ve toplum kendiliğinden gelişmeye başlar. İnsanlar ve toplumlar açısından bu kadar önemli olan yazma becerisini geliştirmekle ortaokul düzeyinde Türkçe öğretmenleri görevlidir. Türkçe öğretmenleri eğer sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarını gereği gibi yaparsa:

- Öğrenci kişiliğini kazanır,
- Kendi dil varlığını tanır, onu yükseltmeye çalışır,
- Yazı türlerini tanır, onların nasıl yazılacağını bilir,
- Eleştiriye yönelir,
- Kendine güveni artar,
- Öteki derslerde de başarısı artar (Burdurlu, 1984, s. 16).

Yapılan araştırmalara göre de yazma becerisinin gelişmiş olması  ğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden de yüksek not almalarını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, yazma becerisi diğer derslerdeki başarayı, okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kaleağası, 2009; Temur, 2001). Öğrencilerin okul başarılarını artırmak için yazma becerilerini geliştirmek oldukça etkilidir. Burada da yine Türkçe  ğretmenlerinin yazmaya dair yaptıkları uygulamaların ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yazma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların genellikle;  ğretmen ve  ğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin yazma becerisindeki düzeyleri, yazma becerisinde yaptıkları hatalar ve yazma becerisi algıları gibi durumları inceleyen araştırmalar ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte yazma becerisinin geliştirilmesi için Türkçe  ğretmenlerinin yazma eğitimine dair görüşlerini inceleyen güncel çalışmalar yeterli sayıda değildir. Bu nedenle Türkçe  ğretmenlerinin, yazma eğitimine yönelik görüşleri çerçevesinde yazma uygulamalarının neler olduğunu detaylı bir şekilde ortaya koyan çalışmaların da yazma eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla ortaokullardaki yazma becerisi eğitiminin bizzat uygulayıcısı olan Türkçe  ğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Böylece bu çalışma, yazma eğitimi hakkında Türkçe  ğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde yazma uygulamalarıyla ilgili detaylı bilgilere ulaşılması ve bu kapsamda yazma eğitimi alanında atılacak adımlara katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Görüşme soruları Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik görüşlerini tespit edecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri görüşme sorularını doğru anlayıp sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; Eskişehir, Konya, Muş ve şanlıurfa illerindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 25 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme verileriyle sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalar kısaca özetlenmiş ve tanıtılmaya çalışılmıştır. Öncelikle konuyla ilgili yapılan tezlere sonrasında ise konuyla ilgili makalelere kronolojik sırayla yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Konusuyla İlgili Tezler

Özbay (1995), “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezinde ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmiş ve test türü sınavların bu becerinin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını araştırmıştır. Bunun için 1993-1994 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bulunan 15 okuldaki 515 öğrenci öncelikle yazılı anlatım bilgilerini ölçmek için 45 soruluk bir teste tabi tutmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım bilgisi testindeki başarı oranı %64 çıkmıştır. Bu sonuç sınıf geçmeyi sağlasa da araştırmacıya göre başarı sayılamayacak derecede düşük bir orandır. Ardından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için onlardan, belirlenen sekiz konudan biriyle veya istedikleri bir konuyla ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları belirlenen ölçeğe göre puanlandığında ise genel başarının %48,73 olduğu gözlenmiştir. Kompozisyonların incelenmesiyle öğrencilerin en önemli eksiklerinin noktalama

işaretlerini kullanamama, yazım kurallarına uymama, maksada uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak araştırma sahasındaki okullarda Türkçe öğretiminin son derece yetersiz olduğu ve öğrencilere verilen bilgiler yeterli olsa bile öğrencilerin bunları davranışa dönüştüremedikleri tespit edilmiştir.

Temur (2001), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilimler derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan okullardaki 191 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilere 30 soruluk “yazılı anlatım beceri testi” uygulanmış, ikinci aşamada öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin matematik, fen bilgisi ve sosyal bilimler derslerinden aldıkları yıl sonu başarı notları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile üç dersteki okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bir Değerlendirme” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okulları 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu değerlendirmiştir. Araştırma verileri Antakya merkezinde çalışan 60 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden random seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Buradan öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıkları ya da yetersiz yaptıkları sonucu

ıkarılmıştır. Derslere girilerek yapılan gözlemlerle de bu uygulamaların genellikle yapılmadığı gözlenmiştir.

Kırbaş (2006), “İlköğretim Sekizinci Sınıf ğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde bazı değişkenlere göre sekizinci sınıf ğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yazım, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama hataları tespit edilmiştir. Araştırma Erzurum ilinde öğrenim görmekte olan 171 sekizinci sınıf ğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Veriler yazma becerisiyle ilgili soruların yer aldığı anket formu ve öğrencilere yazdırılan kompozisyon kâğıtları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki başarının; okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlaslan (2007), “Ortaöğretim İkinci Sınıf ğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi için çeşitli neriler - Kalecik/Pursaklar rneği” isimli yüksek lisans tezinde 228 öğrencinin yazılı anlatım kâğıtlarını tespit edilen 20 alt problem dâhilinde değerlendirmiştir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenlerine yazılı anlatım bozukluklarının sebeplerini belirleme leği ve görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonunda en fazla görülen anlatım bozukluklarının gereksiz sözcük kullanımı, yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hatalar ve cümlenin ögeleri arasındaki uyumsuzluk olduğu; en az görülen anlatım bozukluklarının da karşılaştırma ya da sıralama yanlışları, ek-eylem eksikliği ve çelişen sözlerin aynı ifadede kullanılması olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ortaöğretim ikinci sınıf ğrencilerinin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir.

Kaleağası (2009), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf ğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 2007-2008 eğitim-ğretim yılında Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki okullarda öğrenim gören 759 dördüncü sınıf, 764 beşinci sınıf ğrencisi olmak üzere toplam 1523 ğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Üç aşamadan oluşan bu

çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere yazılı anlatım başarı testi uygulanmış, ikinci aşamasında öğrencilere kompozisyon yazdırılmış, son aşamasında ise öğrencilerinin Türkçe dersindeki yıl sonu başarı puanları incelenmiştir. Araştırma sonunda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

İzdeş (2011), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde ön hazırlık çalışmaları temel alınarak hazırlanan etkinlikler yoluyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini araştırmıştır. Araştırma Ankara’da bulunan iki ilköğretim okulundaki 109 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Hikâye yazma seviyelerini belirlemek amacıyla alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan beş konudan biriyle ilgili araştırmaya başlamadan önce ve araştırma bittiğinde öğrencilerden birer hikâye yazmaları istenmiştir. Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerle dersler klasik usulle işlenmiş, deney grubundaki öğrencilere ise on dört hafta boyunca otuz saatlik hikâye yazma etkinliği uygulanmıştır. Hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlanan “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu”na göre değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri aldıkları toplam puanlar açısından incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerin yazma becerisinden anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlenmiştir. Böylece öğrencilere verilen yazma eğitiminin hikâye yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özçakmak (2011), “İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisi İle İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada Antakya merkezindeki 36 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 92 Türkçe öğretmeninden faydalanılmıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Antakya merkezinde okutulan Koza Yayınları’na ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz

kitaplarında yer alan 83 yazma etkinliği hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, 83 yazma etkinliğinden 37'si, amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutları açısından yüksek oranda uygun bulunurken, 23 yazma etkinliği uygunluk açısından %50'nin altında kalmıştır. Ayrıca yazma etkinliklerinin amaca uygunluğu, uygulanabilirliği, düzeye uygunluğu ve anlaşılabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinde, cinsiyet bağımsız değişkeni açısından erkek öğretmenlerin; kıdem bağımsız değişkeni açısından 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; mezun olunan okul bağımsız değişkeni açısından ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yazma etkinlikleri hakkında daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir.

Tamer (2013), “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri” isimli yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geri bildirimlerini sınıflandırmayı, bu sınıflandırmaya bağılı olarak geri bildirim türlerinin dağılımını, bu dağılımın mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerine göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Hem nicel hem nitel verilere sahip olan araştırmada Osmaniye il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 74 Türkçe öğretmeniyle görüşülmüştür. Veri toplamak için öğretmenlere 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazdığı başarılı, orta ve başarısız seviyede üç kompozisyon dağıtılmış ve geri bildirimlerini yazmaları istenmiştir. Bir diğer veri toplama aracı ise “yazılı geri bildirim değerlendirme formu”dur. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları şu şekildedir. Övgü geri bildirimi %6,8, yergi geri bildirimi %93,2, yapıcı geri bildirim %1,7, yansız geri bildirim %96,2, yıkıcı geri bildirim %2,2, özgül geri bildirim %70,2, genel geri bildirim %29,8, biçime yönelik geri bildirim %70, içeriğe yönelik geri bildirim %30, açık geri bildirim %77,6, muğlak geri bildirim %22,4, metin içi geri bildirim %65,3, metin dışı geri bildirim %34,7'dir. Öğretmenlerin verdikleri geri bildirim türlerinin dağılımında, övgü geri bildirimi hariç, metin düzeylerine (başarılı, başarısız, orta) göre bir farklılık yoktur. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin verdikleri geri bildirimlerde mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyete göre geri bildirim türlerini kullanma sıklıklarına göre özgül, biçime yönelik ve metin içi geri bildirimlerde bayanlar lehine; genel geri bildirimde ise erkekler lehine anlamlı fark vardır.

Deniz (2017), “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde 410 yedinci sınıf öğrencisi üzerinden çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının “geliştirilmeli” düzeyinde olduğu en çok sonuç bölümünü oluşturmada zorlandıkları, sonrasında sırasıyla anlatım, paragraf, giriş, gelişme, yazım, noktalama, cümle ve başlık bölümlerinde sorun yaşadıkları; sayfa düzeni, sözcük ve metin düzeni bölümlerinde diğer bölümlere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin bir bütün hâlinde yazma becerisinin %47’sini açıkladığı saptanmıştır. Bunların yanında yazma becerisinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, evde internet bulunma, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bilgin (2018), “Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları” isimli yüksek lisans tezinde farklı coğrafi bölgelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ve yazma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmiştir. Araştırma hem nicel hem de nitel araştırma özelliğine sahiptir. Nicel veriler için farklı coğrafi bölgelerdeki 146 Türkçe öğretmenine 23 soruluk anket uygulanmış, nitel veriler için ise Ağrı’nın Doğubayazıt ve Hatay’ın Altınözü, Antakya ve Defne ilçelerindeki okullarda görev yapan 18 Türkçe öğretmeni gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır: Türkçe öğretmenleri yazma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahiptir. Türkçe öğretmenleri yazma yöntem ve tekniklerini uygulamada genel olarak iyi durumdadır. Ancak bazen Türkçe

öğretmenlerindeki yetersizlikler bazen de öğretmenler dışındaki nedenlerden dolayı yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır. Bitişik eğik el yazısı, öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, sınıf mevcutları, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması öğretmenlerin yazma uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler materyal kullanımında ve yazma uygulamalarındaki dönüt düzeltmelerde yeterli düzeyde değildir. Yazma uygulamalarında Türkçe eğitimi bölümü mezunu olmayan öğretmenler bölüm mezunu öğretmenlere göre daha yetersizdir. Ayrıca özel okullarda yazma uygulamalarına resmî okullardan daha az önem verilmektedir.

Karaca (2019), “Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Eleşkirt/Ağrı Örneği” isimli yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini etkileyen değişkenleri ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok tekrar eden hataları belirlemiştir. Araştırma çerçevesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinin Eleşkirt ilçesindeki dördü köy dördü merkezde olmak üzere toplamda sekiz ortaokulda 426 öğrencinin yazma becerilerini belirlemek amacıyla onlara kompozisyon yazdırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yazma becerileri puanıyla cinsiyet, evde kitaplık bulunma durumu, kompozisyon yazmaya karşı tutum, bir ayda okunan kitap sayısı, ailesi ile okuma saati düzenleme, bulunduğu sınıf seviyesi ve yazma yöntemlerinin kullanılma sıklığı değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna rağmen babanın ve annenin öğrenim durumu, evde yaşayan birey sayısı, çalışma odasının varlığı, ortalama aylık gelir, annenin ve babanın mesleği, günlük hayatta iletişim kurulan dil, eve sürekli yayın girme sıklığı, günlük tutma durumu, çevresinde yazma konusunda model alabileceği kişi veya kişilerin bulunup bulunmadığı, günlük televizyon izleme süresi, eğitim gördüğü okul (merkez - köy), gibi değişkenler ile yazma becerileri puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada ayrıca kompozisyonlarda en çok karşılaşılan hatalar da imla, noktalama, planlama, başlık ve kâğıt düzeni hataları olmak üzere beş başlıkta belirlenmiştir.

Araştırma konusuyla ilgili yazılan tezler incelendiğinde genellikle öğrencilerin yazma beceri düzeyleri ve öğretmenlerin yazma eğitimi sırasında çeşitli açılardan karşılaştıkları sorunların ele alındığı durum tespiti niteliğindeki betimsel araştırmaların yoğunlukta olduğu bunun yanında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaya dayalı deneysel araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın kapsamıyla uyumlu Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarının neler olduğunu ve yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını araştıran az sayıda tezin de yazıldığı görülmektedir. Fakat bu tezlerde veri toplama yöntemi olarak anket kullanılması sebebiyle öğretmen görüşleri sınırlandırılmış olabilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik görüşleri çerçevesinde yazma uygulamalarını geniş ölçekte, detaylı verilerle ortaya koyan çalışmaların da yazma eğitimine önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

2.2. Araştırma Konusuyla İlgili Makaleler

Arıcı ve Ungan (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi” isimli makalelerinde Kütahya ilinde öğrenim gören 193 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine yazdırılan kompozisyonlar yazılı anlatım değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin daha çok kelimeyi yanlış yerde ve anlamda kullanma gibi kelime yanlışları, yazım ve noktalama yanlışları yaptığı anlaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Son olarak da bulgular ışığında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur.

Temizkan (2008), “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları” isimli makalesinde öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarının yeterli olup olmadığını tespit etmiştir. Araştırma Gazi Eğitim Fakültesi öğrencisi 40 Türkçe öğretmeni adayı ve 36

sınıf öğretmeni adayı üzerinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak önceki çalışmalardan faydalananarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına bazı yerleri araştırmacı tarafından bozulmuş 8. sınıf düzeyinde yazılmış birer adet bilgilendirici ve öyküleyici metin verilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarından yazıları hangi ölçütlere göre değerlendireceklerini not almaları, sonra da araştırmacı tarafından bozulan yerleri düzeltmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009), “Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli makalelerinde 2005-2006 yıllarında kullanılmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirleyerek, programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymuş ve öneriler sunmuşlardır. Çalışma İzmir ilinin Buca ilçesindeki 15 okulda 4 ve 5. sınıfları okutan 50 öğretmenle yapılmıştır. Bu öğretmenlerden programın 4 ve 5. sınıflarla ilgili bölümleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşler alınmış ve incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programla ilgili etkinlikler, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları ve hizmet içi eğitim konularında sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010), “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli makalelerinde İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki “yazma” öğrenme alanının uygulamada etkililiğine dair öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırma kapsamında Malatya ilinde görev yapan 15 Türkçe öğretmenine 8 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yazma öğrenme alanı ile ilgili uygulamalarda genel olarak etkili olduğu görülmüştür.

Göçer (2011), “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine” isimli makalesinde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında 12 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları da doküman olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri, yazılı sınavda sorulan kompozisyon sorusunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tam olarak yansıtmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu sorunun Türkçe sınavlarında diğer sınavlarla birlikte kompozisyon sorusuna da kırk dakikalık yetersiz bir süre verilmesinden kaynaklandığı dile getirilmiştir. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken her bir öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yaptığı, tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt birliğinin olmadığı, yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu saptanmıştır.

Güven (2011), “İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli makalesi çerçevesinde Türkiye’nin yedi farklı bölgesinden random yöntemle birer il seçmiş bu illerden ikişer öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmada yeni programın öğrencilerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği, yaparak ve yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin ve düzgün bir şekilde hazırlandığı, yazma becerisini geliştirmesi açısından yetersiz görüldüğü ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmen açısından olumsuz etkiye neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yarısı, yeni programın anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlaması konusunda sıkıntılar yaşattığını belirtmişlerdir.

Özbay, Büyükkız ve Uyar (2011), “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmalarında Ankara ili merkezinde öğrenim gören 394 7. sınıf öğrencisinin kelime hazinelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime

hazinesinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, sosyoekonomik düzey ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Değişkenlere göre sırasıyla kız öğrencilerin, okul öncesi eğitim alanların, sosyoekonomik düzeyi yüksek olanların ve akademik başarıları yüksek olanların kelime hazinelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada boş zamanlarda kitap okuma değişkeniyle öğrencilerin kelime hazinesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Karakoç Öztürk (2012), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında Adana ilinin merkez ilçelerindeki altı 6. sınıf, altı 7. sınıf ve altı 8. sınıfta öğrenim gören toplam 611 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi değişkeni açısından 8. sınıfların, kitap okuma değişkeni açısından her gün kitap okuyanların, yazma konusunda serbestlik tanıma değişkeni açısından serbestlik tanınanların, yazma süresini yeterli bulma değişkeni açısından süreyi yeterli bulanların yazma kaygılarının düşük olduğu saptanmıştır.

Demir (2013), “Yazma Becerisine Yönelik Kazanımların Ortaokulda Gerçekleşme Düzeyi” isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Ankara ilindeki 1170 sekizinci sınıf öğrencisine 2010-2011 eğitim-öğretim yılında üç ay arayla iki kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen veriler programdaki amaç ve kazanımlardan yirmi yedisi doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerinin genel olarak bakıldığında çok yetersiz olmadığı içerik boyutunda nitelendirilen kazanımların büyük çoğunluğunun öğrenciler tarafından edinilerek yazılı anlatımlara yansıtıldığı; biçim boyutunda özellikle noktalama işaretleri, yazım kurallarına uyma ve imla hataları noktasında kazanımların düşük oranda edinildiği saptanmıştır. Ayrıca tür olarak öğrencilerin yoğunlukla düşünce ve olay yazıları oluşturmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Durukan (2013), “Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları” isimli çalışmasında 175 Türkçe öğretmenine anket uygulamıştır. Öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme kazanımlarına dair açıklık, faydalılık, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik ve seviyeye uygunluk ölçütleri açısından görüşlerini almıştır. Araştırma sonunda belirlenen ölçütler bakımından öğretmenlerin 1 ile 3 puan arasında okuma kazanımlarının 2,50, dinleme/izleme kazanımlarının 1,72, konuşma kazanımlarının 2,01 ve yazma kazanımlarının ise 1,67 puan ile en düşük oranla “açık, faydalı, uygulanabilir, ölçülebilir, seviyeye uygun” olduğuna dair görüş bildirdikleri saptanmıştır. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin kazanımlarına ortalama düzeyde olumlu yönde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur.

Elma ve Bütün (2015), “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli makalelerinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilme sürecinde ortaya çıkan güçlükleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Samsun ili ilçelerinde görev yapmakta olan 10 Türkçe ve 10 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok güçlük çektiği beceri alanının yazma becerisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazma konusunda istekli olmadıkları ve yazılı anlatım ile ilgili etkinlikleri sevmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe Çalışma Kitabı’ndaki etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden birçoğunun etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun bulmadığını, bu etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını ve isteksiz davrandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma konusuyla ilgili ele alınan makaleler değerlendirildiğinde genelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yazma kazanımlarının uygulanma durumları, öğrencilerin yazma çalışmalarında ne gibi hatalar yaptıkları, öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme durumları gibi sorun ve durum tespiti üzerine araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaların genellikle yazma becerilerinin

değerlendirilmesi, öğrencilerin yazma becerisi algıları gibi yazma becerisini tek bir yönden ele aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle yazma eğitimi sorunlarının ne olduğunun yanında sebepleri ve çözümlerinin de sunulduğu, yazma çalışmalarını tek bir yönden değil öncesi, sonrası ve sonrası gibi tüm süreçleriyle öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını yine öğretmen görüşleriyle ortaya koyan çalışmaların da alana önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili temel kavramlara yer verilerek kavramsal bir çerçeve çizilmiştir.

3.1. Yazma Becerisi

Yazma, sözlükte yazmak işi, tahrir olarak geçmektedir. Yazmak ise söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak olarak yer almaktadır (TDK, 2011, s. 2562). Bu ifadenin dışında yazmanın çeşitli kaynaklarda birçok tanımı mevcuttur. Özbay (2016)'a göre “Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (s. 115). Güneş (2009)'e göre “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (s. 11). Akyol (2000)'a göre “Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir” (s. 37-48). Göçer (2015)'e göre “Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir” (s. 199). Karatay (2015)'a göre “Yazma, başka bir deyişle yazılı anlatım, duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi olarak tanımlanabilir” (s. 21). Arıcı ve Urgan (2017)'a göre

“Yazma, iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarılarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yoludur” (s. 4). Karadağ Yılmaz ve Erdoğan (2019)’a göre “ Yazma sözcük ve cümleleri bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine aktarma eylemi olarak tanımlansa da aslında oldukça karmaşık bir süreçtir” (s. 55). Yazmayı kompozisyon olarak ele alanlar arasında yazma Kantemir (1997)’e göre “...düşüncelerimizi, duygularımızı ve görüşlerimizi, düzenli ve tutarlı bir biçimde, yazılı olarak anlatabilme tekniğidir” (s. 7); Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2015)’a göre “...duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli biçimde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla yazılı olarak ortaya konulmasıdır” (s. 12). Mevcut tanımlardan hareketle “Yazma, kişinin duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini belli kurallar çerçevesinde, düzenli olarak yazıyla anlatma becerisidir.” olarak ifade edilebilir.

3.2. Yazma Becerisinin Amacı

İnsan, doğduğu andan itibaren ihtiyaçlarını, isteklerini ve duygularını bildirmek için iletişim kurma çabasına girer. Bu iletişimi bebeklik zamanlarında ağlayarak, anlamsız sesler çıkararak veya çeşitli el, kol ve vücut hareketleriyle gerçekleştirir. Zamanla anne babasının ve çevresinin konuştuklarını dinlemesiyle dili edinmeye başlar. Duyduğu bu sesleri taklit etmeye çalışır ve böylece de dili kullanma aşaması başlamış olur. İnsan, yaşamının ilk yıllarında dinleyerek ve izleyerek edindiği bilgileri konuşarak başkalarına anlatmaya çalışır. Sonrasında ise okul ile birlikte okuma ve yazma becerilerini de öğrenmiş olur. Böylece insan doğduğu andan itibaren girdiği kendini anlatma amacını yazma becerisiyle de gerçekleştirmeye başlar. Bu nedenle yazma becerisinin amacı insanın kendini yazılı olarak ifade etmesi şeklinde tanımlanabilir.

3.3. Yazma Becerisinin Önemi

Dil becerileri, dört temel yapıdan oluşur. Bunlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Okuma ve dinleme/izleme becerileri sayesinde edinilen bilgiler

konuşma ve yazma becerileriyle aktarılır. Bu nedenle konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak adlandırılır. Konuşma, sözlü; yazma ise yazılı olarak gerçekleştirilir. Bu nedenle yazma konuşmaya göre daha kalıcı bir anlatma aracıdır. Konuşmayla sözler uçup gider ve geri getirilemez fakat yazıyla söylenenlere tekrar erişmek mümkündür. Örneğin bir kitap, dergi, gazete, internet sayfası veya en küçüğünden bir kâğıt parçasında yer alan bir yazı bile belirli süreliğine de olsa kalıcıdır.

Bir anlatma biçimi olan yazma, dil becerisi olmasının yanı sıra zihinsel süreçlerle yakından ilişkilidir. Bilgiler yazma ile aktarılırken analiz-sentez yapma, ilişkilendirme, sınıflandırma, değerlendirme gibi birçok zihinsel süreçten geçer. Bu nedenle yazma, birçok becerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerinde yazma büyük bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda yazma, öğrencilerin düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırma becerilerinin gelişmesini de sağlayan bir süreçtir (Güneş, 2007, s. 161). Bu işlevleriyle yazma, öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Yazma, bilgiyi farklı zamanlara ve mekânlara kolayca aktarmayı sağlayan bir beceridir. Kişinin duygu ve düşünceleri yazdığı bir metin aracılığıyla yüzlerce insan tarafından okunabilir. Bu yazının bilgiyi mekânsal olarak aktarma özelliğidir. Kişi yazdığı metni seneler sonra açıp tekrar okuyabilir, geçmişteki duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu da yazının bilgiyi zamansal olarak aktarmasıdır. Sahip olduğu özellikleri nedeniyle yazma iletişimin vazgeçilmez bir koludur.

Yazma, günlük hayatımızda büyük bir yer kaplamaktadır. Uzaktaki tanıdığımızın hatrını sormak, şikâyet ya da isteklerimizi bir kuruma iletmek, bir işin yapılışını tarif etmek, alışveriş listesi oluşturmak, günlük tutmak, unutmamak için not tutmak, hislerimizi sevdiklerimize iletmek ve düşüncelerimizi sosyal ya da sanal ortamda paylaşmak vb. birçok alanda yazma becerisi kullanılmaktadır. Bundan dolayı düşünce ve duygularımızı doğru aktarabilmek için yazma becerimizin yeterince gelişmiş olması gerekmektedir.

Yazma, günlük hayat içinde birçok alanda kullanılmasının yanında kişinin ruhsal ve zihinsel durumları için de fayda sağlamaktadır. İnsanın psikolojik olarak rahatlaması, ruhsal ve zihinsel dengesini bulmasında yazma önemli bir rol oynar. İnsan bazen duygularını ve sıkıntılarını yanlış anlaşılma veya ayıplanma gibi nedenlerden dolayı başkalarına tüm açıklığıyla anlatamaz. İçinde biriken bu anlatma dürtüsünü bir şekilde dışa vurmak ister. Böyle durumlarda yazma becerisi ile birey, başkalarına anlatamadıklarını yazıya rahatlıkla dökebilir. Çünkü yazarken onu yargılayacak kimse yoktur. Yazarken aslında zihninde olan ama farkında olmadığı duygu ve düşünceler yani bilinçaltı da kâğıda dökülür. Böylece kişi zihnindekileri net bir şekilde görmüş ve ruhsal dengesini bulmada ilk adımı atmış olur (Karabulut, 2020, s. 13-15). İnsan bazen de karşılaştığı bir seçim konusunda karar vermede zorlanır ve zihinsel dengesi bozulur. Bu durumda da yine yazıya başvurulabilir. Verilecek olan kararların her birinin artısı ve eksisi sırayla yazılır. Bu şekilde ortaya çıkacak sonuçların akla gelen bütün olumlu ve olumsuz tarafları net bir şekilde ortaya konmuş olur. Böylece karar vermek kolaylaşır ve kişi zihinsel dengesini bulur.

Görülmektedir ki yazma becerisi, hayatın içinde birçok alanda iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte kişinin zihinsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olurken ruhsal olarak rahatlamasında da rol oynamaktadır. Kalıcılığı sayesinde ise duygu ve düşüncelerin zamansal ve mekânsal olarak kolayca aktarılmasını sağlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı yazma becerisi bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir.

3.4. Yazma Eğitimi ve Önemi

Yazma eğitimi, kişiye kendini yazılı olarak ifade etme becerisi kazandırma ve bu beceriyi planlı olarak geliştirme sürecidir.

Yazmak kısaca zihinde var olan bilgilerin yazıyla dışa aktarılması şeklinde tanımlanabilse de aslında çok karmaşık ve emek isteyen bir etkinliktir. Yazmak, bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesini sağlayan bir çeşit ruhsal ve sinirsel kas etkinliğidir (Göçer, 2010, s.

179). Yazmak düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve zenginleştirir (Covey'den aktaran Göçer, 2010, s.179). Yazmak düşünme üzerine düşünme diyebileceğimiz üst düzey bir düşünme aracıdır (Güneş, 2007, s. 161). Yazmak ile birçok önemli unsur ortaya çıkar. Bunlar düşünme gücü, görüş ve fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem, deney, tecrübeler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlamadır (Ağca, 1999, s. 109-112). Yazmak, duygu, düşünce ve hayallerin belirli bir düzen içinde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla sunulmasıdır (Kavcar vd., 2015, s. 12). Söz edilen tüm bu beceri ve özelliklerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılması için yazma eğitimine ihtiyaç duyulur.

Yazma becerisi, bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa açık, düzenli ve anlaşılır biçimde anlatmasını sağlar. Aynı zamanda yazma işlemi analiz-sentez yapma, sıralama, eleştirel düşünme gibi becerilerin kullanılmasını gerektirir. Yazma becerisi gelişmemiş olan bir birey, bahsedilen bu beceri ve davranışları yeterli düzeyde gerçekleştiremez. Bu durumda bireyler arası iletişim ve anlaşma zayıflayacağı gibi toplum için de benzer sonuçlar ortaya çıkacaktır. Yazma becerisinin yetersizliğinden kaynaklı bu sorunların çözümü doğru yöntemlerle yapılan yazma eğitimiyle mümkündür.

Yazma, bireyin kişisel, okul ve iş hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. İnsan, kişisel hayatında yazmayı, düşüncelerini aktarmanın yanı sıra içsel yönünü yansıtmak, yaratıcı gücünü kullanarak bir ürün meydana getirmek ve bundan zevk almak gibi estetik amaçlarla kullanır. Birey, okul hayatındaki tüm dersler kapsamında not tutmak, tuttuğu notlardan sınava hazırlanmak, ödev ve sınavlarda bilgilerini düzenli bir şekilde ortaya koymak için yazma becerisine ihtiyaç duyar. İş hayatında ise işin gerektirdiği yazılı ürünleri ortaya koymak ve kariyerinde üst kademelere gelmek için bireyin yazma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Böylece hayatın birçok farklı alanında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin geliştirilmesi, kişinin yaşamında başarılı ve mutlu olmasını sağlamaktadır.

Geçmişten günümüze baktığımızda yazılı iletişim, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli noktalardan biri olmuştur. Gelişmiş ülkelerde yazı aracılığıyla yapılan

iletişim ilerlemiş ve yaygınlaşmıştır. Bunun yanında teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan iletişim araçlarında yazılı anlatımın sıkça kullanıldığı görülmektedir (Coşkun, 2014, s. 50). İnsanlar Facebook, Twitter gibi sosyal medya alanlarında konuşmadan çok yazma becerilerini kullanarak paylaşım ve yorum yapmaktadırlar. Bu nedenlerle teknolojiyle birlikte gelişen dünya toplumları için bireylerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi zorunlu hâle gelmiştir.

3.5. Yazma Eğitiminin Amacı

Yazma eğitiminin amacı, öğrencilere tüm hayatları boyunca kullanabilecekleri yazma gücü ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocukların etkili ve nitelikli yazılar yazabilmeleri için iyi bir yazma eğitimi almaları ve bunu uygulayabilmeleri gerekir. Bu sebeple öğrencilere erken dönemden başlayarak düzenli bir yazma eğitimi verilmeli, sıkça yazdırılmalı, yazıları incelenmeli, doğruları teşvik edilmeli ve varsa hataları belirlenip düzeltmeleri için yol gösterilmelidir (Arıcı ve Ugan, 2017, s. 29). Bunun için de planlı bir yazma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma eğitiminin üç temel amacı vardır. Bunlar; sözü ve düşünceyi uzaklara iletme, yaşadığımızı anlatma, bilgi ve düşünceyi saptamadır (Binyazar ve zdemir, 1980, s. 17). Göğüş (1978), yazma eğitiminin amacını, yazma eğitimi için en önemli ve hassas nokta anlamındaki *yazma öğretiminin can damarı* ifadesiyle ele almış ve şöyle tanımlamıştır: “Yazma ğretiminin can damarı, öğrencilerimizin yazma ve yaratma güçlerini harekete geçirmektir. Başka türlü söylersek, onların yazma ve yaratma gücünü geliştirme, belirli bir amaç doğrultusunda ynlendirmediir” (s. 116).

Türkçe Dersi ğretim Programlarıyla diğer dil becerileriyle beraber yazma eğitiminin de ortaokul seviyesinde nasıl ve hangi amaçla yapılacağı düzenli bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu programlardan 2006 İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; “ğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde

anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri” amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 7). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Türkçe dersinin özel amaçlarında ise yazma becerisi için, “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 8). Ayrıca 2006 ve 2015 yıllarında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara ve bu amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006, 2015). Belirtilen amaç ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek hedeflenmiştir.

Göçer (2010), yaptığı literatür taraması sonucunda yazma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Yazma sürecini içselleştirmek; yazma istek ve zevkini kazanmak.
- Yazmada bilgi vermek yanında okuyanların zevk almasını da sağlamak.
- Doğru yazma sorumluluğu kazandırmak.
- Metin oluşturmaktan çok metin oluşturma için öğrencilere gerekli becerileri kazandırmak.
- Sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söylenişini öğretmek.
- Yazım kurallarını öğretmek.
- Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak.
- Yazarken olaylara, düşüncelere, gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmek.
- Yazıyı giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmek; ona uygun başlık koyabilmek.

- Duyuru, dilekçe, mektup vb.ni biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilmek.
- Yaratıcılık isteyen öykü, roman, oyun vb. türler için konu bulmaya, bunları iyi bir düzenleme ve etkili bir anlatımla yazmaya alışmak.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini (metin türüne göre özne/nesne bakış açısı ve buna göre metindeki dilsel düzenlemeleri) tanımak ve uygulayabilmek.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini öğrenebilmek.
- Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmaya alışmak.
- Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak.
- Bütün alanlarda kullanabilir olmak ve bütüncül öğrenmeyi sağlamak.
- Yazma eğitimini okullardaki çalışmalarla sınırlı bırakmamak, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak (Aktaş ve Gündüz; Coşkun; Göğüş; Keçik ve Uzun; Maltepe'den aktaran Göçer, 2010, s. 181).

Tüm bu amaçlar göz önüne alındığında yazma eğitiminin öğrenciyi birçok yönden geliştiren ve öğrenciye çeşitli beceriler kazandıran, geniş kapsamlı bir dil becerisi eğitimi olduğu anlaşılmaktadır.

3.6. Yazma Yaklaşımları

Dil eğitimi tarihi boyunca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için farklı yollar denenmiştir. Bunun sonucunda da belli yazma yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bunlar ürün temelli ve süreç temelli yazma yaklaşımlarıdır.

3.6.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma eyleminin sonucuna ve sonucunda ortaya çıkan ürüne odaklanan ürün temelli yazma yaklaşımında yazma sürecine pek önem verilmez. Bu yaklaşımda öğrencinin yazma becerisi geliştirilirken süreçteki yazma aşamaları yerine en sonda ortaya kuyduğu ürün yani yazı dikkate alınır.

Ürün temelli yaklaşımda yazma, dilin yapısı hakkında öğrencinin sahip olduğu yerleşik bilgiyle eşdeğerdir. Yazmayı geliştirmek de öğretmenin belirlediği metin biçimi içinde üretilen ürün, yani öğretmenin istediği modelin bir kopyasını oluşturmaktır (Badger ve White'dan aktaran Ülper, 2008, s. 38). Kısaca bu yaklaşımda istenen ürünün bir şekilde ortaya konmuş olması önemlidir.

Ürün temelli yazma yaklaşımına göre yetkin yazarlar yazmaya başlamadan önce ne söyleyeceklerini bilirler. Bu nedenle düşüncelerin üretilmesi değil düzenlenmesi ve uygun metin biçiminin bulunması en önemli iştir. Bu bağlamda düzeltmeyi öğretmek yazmayı öğretmekle eşdeğer görülür (Hairston'dan aktaran Ülper, 2008, s. 39).

Bu yaklaşımda yazma, bireylerin konuyla ilgili bilgilerini kâğıda dökmesi olarak görülür. Bu nedenle yazma “bilgi aktarımı” olarak düşünülmektedir. Ürün odaklı bu yazma yaklaşımında yazma öncesi, yazma sonrası süreçlerine ve yazıyı oluşturan önem verilmez. Öğrenciler pasif bir konumdadırlar. Değerlendirme sürecinde önemli olan metindir. Öğretmen yazma sürecine müdahale etmez sadece yazma sonundaki değerlendirme aşamasında görev alır. Öğretmen değerlendirmelerini dil bilgisi, kompozisyon, yazım ve noktalama kuralları vb. mekanik unsurlara göre yapmaktadır. Önemli olan öğrencilerin düşünceleri değil bilgileri nasıl organize ettiğidir. Bu yaklaşım çerçevesindeki uygulamalarda biçimci bir anlayış hâkimdir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak yazma ürünleri çoğu zaman taklitten öteye gidememekte ve öğrencilerin yazma becerileri yeterince geliştirilememektedir (Tabak ve Göçer, 2013, s. 149).

Ürün temelli yazma yaklaşımı bazı yönleriyle eğitimciler tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştiriler şöyle sıralanabilir: Ürün temelli yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıklarına,

gereksinimlerine ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmemektedir. Yazma, önceden belirlenmiş kurallara dayalıdır ve biçimsel özelliklere çok önem verilir. Bu yaklaşımda yazma süresi kısıtlı olduğu için öğrencilerin keşfetme süreçleri ortadan kalkmaktadır. Bu sebeple ürün yaklaşımına getirilen en sert eleştiri öğrencilerin keşfetme becerilerine gereken önemi vermemesi şeklinde olmuştur. Öğretmen merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen, yüzeysel doğruluğa ve biçime önem verir, yazmayı bir öğrenme etkinliği olarak değil notlandırma etkinliği olarak görür. Eleştirilen bu özellikler, yazar engelleyicileri olarak adlandırılmaktadır (Ülper, 2008, s. 39-40).

Ürün temelli yazma yaklaşımı, bu olumsuz özellikleri nedeniyle eğitimcileri yeni bir yazma yaklaşımı bulmaya yöneltmiştir. Bu yaklaşım “süreç temelli yazma yaklaşımı”dır.

3.6.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Günümüzde öğrencilerden masalarına oturup boş bir kâğıda belli bir süre içinde bir konu hakkında plan yapmadan, düzeltme veya grup çalışması yapmadan bir şeyler yazmalarını beklemek olanaksızdır. Öğrencilerin güzel yazılar yazabilmeleri ve iyi birer yazar olabilmeleri için son ürüne ulaşmadan önce yazılarının birçok aşamadan geçmesi gerekir. Bunun için yazmadan önce plan yapmak, planı gözden geçirmek, yazıyı yazmak, yazarken başkasına sormak, araştırma yapmak, başkasına okutmak ve son hâlini almadan önce birçok taslak yapmak gerekir. İşte bütün bu aşamaların bütününe “süreçli yazma” bir diğer adıyla “süreç temelli yazma” denir (Çakır, 2010, s. 168).

Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmayı ürün olarak değil süreç olarak ele alır ve yazar engelleyicileri ortadan kaldırmayı amaçlar. Diğer bir deyişle bu yaklaşım “Ne yazıldı?” sorusunun cevabı olan ürün yerine, “Nasıl yazıldı?” sorusunun cevabı olan süreç üzerinde durmanın gerekli olduğunu vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı savunanlara göre yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle sürecin sonucunda ortaya çıkacak ürünlerin nasıl daha iyi hâle getirilebileceği sorusuna da cevap bulunmuş olur. Bir başka ifadeyle

yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi yazılı metinler ortaya konulur (Ülper, 2008, s. 41).

Yazma kısa sürede ortaya konan bir beceri değil süreç içinde doğru adımların atılmasını gerektiren bir beceridir. Çünkü tasarlanan metin beyinde yapılandırılmalı ve ardından adım adım yazıya geçirilmeli ve bireye yazısını düzeltme imkânı verilmelidir (Arıcı ve Ungan, 2017, s. 33). Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini daha iyi geliştirmek için tasarlanan “süreç temelli yazma yaklaşımı”nda ürüne değil ürün ortaya çıkana kadar gerçekleşen yazma sürecine odaklanılır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarına, bilgiyi aktarmalarına, öğrenme sürecini kendi kendilerine düzenlemelerine ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarına önem verir. Öğrencilere öncelikle bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırmayı hedefler. Ayrıca bu becerileri sürekli geliştirmek için öğrencilerin planlama yapma ve yazma aşamaları ile ilgili bilinçli eylemlerde bulunma özelliği kazanmalarını amaçlar (Karatay, 2011, s. 1033). Bu çerçevede süreç temelli yazma yaklaşımının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin yazıyı ortaya koyarken geçtikleri sürece odaklanmak,
- Öğrencilerin kendi yazma süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek,
- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak,
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak,
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak,
- Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak (Brown’dan aktaran Ülper, 2008, s. 41).

Süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma sürecini oluşturan aşamalar ve bu süreci oluşturan temel bileşenler vardır. Raimes (aktaran Karatay, 2015, s. 25), yazma sürecini oluşturan temel bileşenleri sekiz başlık altında şöyle ele almıştır:

1. *Söz dizimi*: Cümle yapısı, cümlelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler vb..
2. *İçerik*: Tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb..
3. *Dil bilgisi*: Özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar.
4. *Metin düzeni*: Paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık.
5. *Sözcük Seçimi*: Bağlama uygun sözcükler ve deyimler.
6. *Amaç*: Yazma amacı.
7. *Hedef kitle*: Okuyucular.
8. *Yazarın yazma süreci*: Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslaklar oluşturmak ve bunları gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb..

Yazı, birden bire ortaya çıkarılabilen bir ürün değil belli aşamaların gerçekleştirilmesi sonucunda oluşan bir yapıdır. Öğrencinin de yazının bir süreçten geçerek oluştuğunu ve bu süreç doğru planlandığında yeterli bir yazı ortaya çıktığını kavraması gereklidir. Bu sebeple yazma aşamalarına odaklanan süreç temelli yazma, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine fayda sağlayacak bir yaklaşımdır.

3.6.2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına Göre Yazma Aşamaları

Süreç temelli yazmada nitelikli bir yazı ortaya koyabilmek için yazma sürecinde belli aşamaların gerçekleştirilmesi gerekir. Bu aşamalar birinin bitirilip diğerine geçildiği doğrusal bir nitelikte değil, ileriye geriye gidiş gelişlerin yapılabildiği döngüsel bir niteliktedir. Süreç temelli yazmanın aşamaları;

- Yazım öncesi hazırlık,
- Taslak oluşturma,
- Gözden geçirip düzenleyerek yazma,

- Düzenleme (redaksiyon),
- Yayınlama ve paylaşım şeklinde beş aşamadan oluşmaktadır (Akyol, 2020, s. 109).

3.6.2.1.1. Yazım Öncesi Hazırlık

Yazma sürecinin ilk aşaması olan yazım öncesi hazırlık en çok ihmal edilen aşamadır (Tompkins'ten aktaran Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 63). Hâlbuki bu bölüm öğrencilerin kolay bir şekilde ve düzenli yazı yazmaları için çok önemlidir. Murray'a göre yazmaya ayrılan zamanın %70'i bu aşamaya harcanmalıdır (Murray'dan aktaran Akyol, 2020, s. 109). Bu aşama, bireyin yazmadan önce yazmaya karşı güdülendiği, yazma konusunu, amacını, hedef kitlesini ve yazı türünü belirlediği, konuyla ilgili araştırma yaptığı, fikirlerini ortaya koyduğu ve organize ettiği yani ilişkilendirip sıraladığı aşamadır (Akyol, 2020, s. 109-113; Arıcı ve Ugan, 2017, s. 34-36; Karatay, 2015, s. 30-33).

Yazma sürecine hazırlık aşaması bilişsel, fiziksel ve psikolojik hazırlık olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel hazırlık boyutunda öğrenciler, yazma konusuyla ilgili ön bilgilerini açığa çıkarıp oluşturacakları içeriği tasarlar ve yazma amacı ile konusunu belirler. Fiziksel hazırlık boyutunda öğrenciler, yazma malzemelerini (kâğıt, defter, kalem, silgi vb.) hazırlar, yazmak için uygun fiziksel düzenlemeler yapar ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri fiziksel ortamı ayarlar. Psikolojik hazırlık boyutunda ise öğretmen tarafından öğrencilerin yazma kaygılarının ve başaramama korkularının giderilmesi için rahatlatıcı etkinlikler yapılır (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 63).

Hazırlık çalışmaları uzun süreli ve kısa süreli hazırlık çalışmaları olmak üzere ikiye ayrılır. Uzun süreli hazırlık çalışması konu, kelime, cümle, paragraf ve plan gibi yazılı anlatım unsurlarının geliştirilmesi için uzun bir süre zarfında yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar, sürekli olarak belli zaman aralıklarında tekrarlanıp zaman içerisinde pekiştirilerek sistemli bir şekilde sürdürülür (Tekşan, 2001, s. 31-61). Kısa süreli hazırlık çalışmaları ise yazmadan önce kısa bir zaman içerisinde yapılabilecek güdüleyici, ilgi çekici ve

yönlendirici çalışmalardır (Tekşan, 2001, s. 20). Bu çalışmalar, öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmalarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlar. Kısa süreli hazırlık çalışmalarının amacına ulaşması için uzun süreli hazırlık çalışmalarının etkili bir şekilde yapılması gereklidir (Karatay, 2015, s. 30). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için yazma öncesinde yapılabilecek bazı kısa süreli hazırlık çalışmaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Örnek metinden hareketle ön hazırlık çalışması,
2. Kelime ağı oluşturarak ön hazırlık çalışması,
3. Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması,
4. Resimleri kullanarak ön hazırlık çalışması,
5. Soru-cevap tekniğiyle ön hazırlık çalışması (Tekşan, 2001, s. 62),
6. Tartışma (konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunma) yöntemini kullanarak ön hazırlık çalışması (Karatay, 2015, s. 30).

Yazım öncesi hazırlığın ilk aşaması olan yazmaya güdüleme tüm yazma süreci için oldukça önemlidir. Güdü diğer bir deyişle motivasyon bireyi bir işi yapmaya iten iç dürtü, istek ve heyecandır. Güdüleme olmadan başarı sağlamak oldukça zordur. Bazı öğrenciler yazma konusunda isteksiz olabilir hatta çeşitli nedenlerden dolayı yazmaya karşı kaygı veya korku duyuyor olabilirler. Bu durumda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler çocuğa yardımcı olmalı ve kendine güven duymasını sağlamalıdır. Öğrencinin yazmaya karşı güdülenmesi için öncelikle öğretmen rol model olmalı ve sınıfın, okulun, kütüphanenin fiziksel durumları ayarlanmalıdır. Bunun yanında çeşitli etkinliklerle konuya ilişkin giriş yapılmalı, öğretim kişiselleştirilmeli ve öğrencinin sürece katılımı sağlanmalıdır. Böylece öğrenci yazmaya karşı güdülenmiş ve yazı yazmaya hazır hâle gelmiş olur (Arıcı ve Ugan, 2017, s. 34-35).

Yazım öncesi hazırlıkta konu seçimi yaparken öğrencilerin ilgi alanlarına giren konuların seçilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğrencinin seviyesi, bilgi birikimi

ve yazma kapasitesi de yazma konusunu belirlerken göz önünde bulundurulmalıdır (Doğan, 2020, s. 330). Çünkü öğrenci kendi seviyesini aşan, bilgi sahibi olmadığı ve ilgi alanına girmeyen konularda yazmakta zorlanabilir. Bu nedenle konunun öğrenciler tarafından seçilmesi gerekir. Konuyu öğrencinin seçmesi öğretmenin sürece dâhil olmadığı anlamına gelmez. Öğretmen, beyin fırtınası gibi yöntemlerle konusunu seçen öğrencilerin bakış açılarını genişletebileceği gibi konu seçmede zorlananlara da yol gösterebilir. Öğrencilerin seçemediği durumlarda öğretmen, öğrencilerin ilgilerine göre konular önermeli ve bunların içinden öğrenciye seçme imkânı sunmalıdır. Böylece öğrenci, yazacağı konuyu kendi seçtiği için yazmaya karşı daha motive olmakta, kontrol etme ve sahiplenme duyguları gelişmektedir (Akyol, 2020, s. 110). Yazma konusu belirlendikten sonra konu sınırlamasına gidilmelidir. Konu, yazma amacına ve konuyla ilgili var olan duygulara, düşüncelere, bilgilere ve gözlemlere bağlı olarak sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması yazma sürecinde içeriği oluşturacak yapıların zenginleştirilmesine ve kontrol edilmesine kolaylık sağlar. Konu daraldıkça düşünceler derinleşir ve ayrıntılar belirginleşir. Konu sınırlandırılırken okuyucunun ve dinleyicinin durumu, yazılacak yazının ya da yapılacak konuşmanın uzunluğu, konu hakkındaki bilgi, birikim ve yaşantılar göz önünde bulundurulmalıdır (Karatay, 2015, s. 32).

Yazı yazmaya başlamadan yapılacak hazırlıklardan birisi de yazma amacını belirlemektir. Öğrencinin o eseri niçin ortaya koyacağını bilmesi önemlidir. Çünkü yazı türü ve hedef kitle yazma amacına göre şekillenmektedir. Ayrıca amacın belirlenmesi öğrencinin motivasyon seviyesini de artıracaktır. Bir diğer hazırlık aşaması olan hedef kitleyi belirleme, yazının okurunun kim olacağını belirleme aşamasıdır. Hedef kitleyi belirlemek önemlidir çünkü yazı hedef kitleye göre şekillenecektir. Örneğin öğrenci arkadaşına, anne, babasına veya uzaktaki akrabasına yönelik yazı yazarken daha samimi bir üslup kullanması gerekirken bir kurum ya da kuruluşa yazarken daha ciddi bir üslup tercih etmelidir. Bunun yanında hedef kitlenin bilgi seviyesi, ilgi alanları ve hassasiyetleri de yazar için oldukça önemlidir. Öğrenci tüm bunları göz önünde bulundurarak hedef kitleyi rahatsız etmeyecek ve onların yeterince anlayabileceği bir düzeyde yazı kaleme almalıdır. Hazırlığın bir diğer

aşaması olan yazı türünü belirlerken ise yazma amacı ve hedef kitle dikkate alınmalıdır. Örneğin yazma amacı bir konu hakkında bilgi vermek ise bilgi verici bir metin türü; hedef kitle çocuklar ise ilgilerini çekebilecek masal, fabl, hikâye gibi türler seçilebilir. Bununla birlikte öğrencinin kendi yetenek ve zevkleri de yazı türünü seçmede etkili olmaktadır (Akyol, 2020, s. 110).

Yazmaya hazırlanırken gerçekleştirilmesi gereken önemli noktalardan biri de konunun araştırılmasıdır. Herhangi bir yazı yazarken en uygun olanı aramak, ne demek istediğini bulup bunu süssüz ve anlaşılır ifadelerle yazıya aktarmak gerekir. Bunun için de detaylı bir araştırma yapmak oldukça önemlidir. Ansiklopedi, dergi, makale, internet sayfası, gazete, kitap vb. kaynaklardan ulaşılan bilgiler içinden yazma amacına, hedef kitleye ve konuya uygun olanlar alınmalıdır. Araştırma sırasında bir yandan da hangi bilginin hangi bölümde kullanılacağına da karar verilir. Çünkü okuyucuyu etkileyen araştırmadan elde edilen bilginin ne kadar uzun ya da çok olduğu veya derinliği değildir. Farklı kaynaklardan alınan parça hâlindeki bilgilerin akıcı bir şekilde birbiriyle bağlantılı ve anlamlı bir bütün oluşturmasıdır (Karatay, 2015, s. 33).

Yazım öncesi hazırlık çalışmasında son aşama ise konuyla ilgili düşünceleri belirleme ve organize etmedir. Bu aşamada konuyla ilgili bilgiler hatırlanır, toparlanır, düşünceler bir konu çerçevesinde yoğunlaştırılıp geliştirilir ve şekillendirilir. Gerekirse duygu ve hayaller de harekete geçirilir. Bu tek bir etkinlikle gerçekleştirilebilen bir işlem değildir. Çocuklar öğretmenle iş birliği yaparak farklı etkinlikler aracılığıyla düşüncelerini belirleyip organize edebilir. Bunun için beyin fırtınası tekniği, kavram ağı oluşturma, konuyla ilgili araştırmalar yapma, konuyu sınıfla tartışma, görsel araçlardan yararlanma, resim yapma ve örnek metin okuma gibi çalışmalara başvurulabilir (Akyol, 2020, s. 11-113; Arıcı ve Urgan, 2017, s. 36).

Hazırlık aşamasında akla gelen her fikrin herhangi bir sınırlamaya tâbi tutulmadan yazılması oldukça önemlidir. Özellikle yazma kuralları konusunda aşırı kaygılanmak ortaya konabilecek yaratıcı fikirlere ket vurulmasına neden olabilir. Bununla birlikte

insanın içinden bir ses bazı akla gelenlerin yazmaya değer olmadığını, kullanılamaz ve işe yaramaz olduğunu söyleyebilir. Fakat bu sese kulak vermeden akla gelen tüm fikir ve duygular yazıya aktarılmalıdır (Doğan, 2020, s. 330).

Yazının temeli denilebilecek bu aşamada hedef kitle, yazma konusu ve yazma amacı gibi önemli noktalar belirlenirken öğrencilerin yazmaya güdülenmesi ve konuyla ilgili düşüncelerinin toparlanması da sağlanmaktadır. Yazma için bu derece önemli olan yazım öncesi hazırlık çalışması, öğrencilere her yazma etkinliğinde mutlaka yaptırılmalıdır. İhmal edildiği takdirde öğrenciler, hangi amaçla yazdıklarını ve yazıya nasıl başlayacaklarını bilmeyerek yazmada zorluk yaşayabilmektedirler.

3.6.2.1.2. Taslak Oluşturma

Taslak yazının anlamsal olarak iskeletinin oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada yazının içeriğini oluşturan ve hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır ve gereksiz ayrıntılar çıkarılır (Karatay, 2015, s. 34).

İyi bir yazı bir defa yazmakla ortaya konmayabilir. Bu nedenle taslak oluşturmada birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmalarına yer verilebilir. Bu aşamada öğrenciler noktalama işaretleri, heceleme ve yazının şekilsel özellikleriyle fazla oyalanmamalıdır (Akyol, 2020, s. 113). Öğretmenler de taslak aşamasında öğrencinin şekilsel eksiklikleri üzerinde durmamalıdır. Yoksa çocuklar şekilsel özelliklerin içerikten daha önemli olduğu düşüncesine kapılabilirler. Bu doğru bir düşünce değildir (Sommers'ten aktaran Akyol, 2020, s. 113). Taslak oluşturmada yazar, yazının amacını, hedef kitleyi ve yazı türünü tekrar gözden geçirebilir. Öğrenciler bu aşamada yapılan çalışmanın son çalışma olmadığını, daha başlangıçta olduğunu ve bazı hataların olabileceğini bilmelidir. Yeni fikirler ekleyip çıkarabileceklerini, yazıda kolaylık olması açısından bazı işaretleri (oklar, çizgiler, resimler vb.) kullanabileceklerini kavramalıdır (Akyol, 2020, s. 113).

Bu aşamada öğrencilerin farklı fikirler ortaya koyabilmeleri, fikirlerini organize edebilmeleri ve içeriği zenginleştirebilmeleri konusunda kolaylık sağlaması için beyin fırtınası, zihin haritası, listeleme, kavram ya da kelime ağı gibi farklı tekniklerden yararlanılabilir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 63). Buna rağmen öğrencilerden bazıları yazıya giriş yapmada sıkıntı yaşayabilirler. Öğretmen, bu öğrenciler için alternatif giriş cümleleri oluşturabilir. Hatta hazırlık aşamasındaki çizim ve şemalardan yararlanarak diğer bölümler için de örnek başlangıç cümleleri verebilir (Akyol, 2020, s. 113). Böylece yazmada zorluk yaşayan öğrenciler de yazmaya cesaretlendirilmiş olur.

Öğretmenler yazma sürecinde öğrencilere model olmalıdır fakat kendilerini iyi bir yazar olarak göstermemelidirler. Öğrenciler, öğretmenlerinin de konu seçerken, yazmaya başlarken, kullanacağı sözcükleri bulmaya çalışırken uğraştığını görmelidir. Böylece öğrenciler yazmanın kendileri gibi öğretmenleri için de zahmet verici bir etkinlik olduğunu kavrayıp karamsarlığa kapılmadan yazmak için kendilerinde cesaret bulabileceklerdir. Öğretmen bu aşamada yazmaya başlamadan önce yazmayla ilgili düşüncelerini öğrencilere aktarabilir. Bunun için yazım öncesi hazırlık çalışmasında belirlediği konuyu nasıl kâğıda aktaracağını sesli düşünme yoluyla öğrencilerle paylaşabilir (Cavkaytar, 2010, s. 136). Örneğin “Geçen gün televizyonda denizlerden birçok çöp çıkarıldığı haberini gördüm ve denizlerimizin bu kadar kirlenmesine çok üzüldüm. Deniz kirliliği konusunda sizi bilgilendirmek için bir yazı kaleme almayı düşündüm. Bunun için internetten biraz araştırma yaptım. Aklımda çeşitli fikirler oluştu. Taslak metni hazırlamak için kâğıdı alıp zihin haritası tekniğiyle fikirlerimi yazdım. Sonra fikirlerimi anlamlı bir şekilde birbiriyle ilişkilendirerek sıraladım ve taslak metnimi oluşturdum. Metni yazarken kenarlarına notlar alabilirim diye paragraflar arasında boşluklar bıraktım. Şimdi de bu taslak metnimi okuyup yeni fikirler ekleyip çıkarma işlemi yapabilirim, belki de taslağımı tekrar yazarım...” şeklinde sesli düşünme uygulamaları yaparak öğrencilere rol model olunabilir.

3.6.2.1.3. Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma

Bu aşamada öğrenci; yazdığı taslağı yeniden okuma, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşma ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri göz önünde bulundurarak içeriği yeniden düzenleme işlemlerini gerçekleştirir. Elde ettiği geri bildirimler sonucunda metni yeni fikirlerle genişletebilir veya gereksiz gördüğü yerleri çıkarabilir (Cavkaytar, 2010, s. 136).

Öğrenci bu aşamada arkadaşlarının yanı sıra öğretmeniyle de görüş alışverişinde bulunabilir. Bu görüşmelerde öğretmen, öğrencilerin nasıl bir taslak oluşturdukları ve konuyu nasıl ele aldıkları ile ilgili konuşmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere yazılarında nelerin olması gerektiğini söylememeli, yazı taslakları hakkında yargı bildirmekten kaçınmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin yazma taslaklarını daha anlaşılır ve planlı hâle getirmelerine yardımcı olmak için öğretmenler: “Bu konuyu biraz daha açar mısın? Burada ne anlatmak istiyorsun? Bu kısmı bana tekrar okur musun? Bu bölümde söylemek istediğin en önemli şey nedir? Konuyla ilgili daha farklı neler söyleyebilirsin? Yazında yer verdiğin bütün bilgiler sence önemli mi? Yazında gereksiz gördüğün bölümler var mı? Sence yazının ana düşüncesi nedir? Sence yazında anlaşılmayan noktalar nelerdir?...” gibi sorular sorabilir. Bu sorulara verdiği cevaplarla yazısında eksiklik hissedenden öğrenciler, yazma sürecinin önceki aşamalarına giderek eksikliklerini tamamlayabilirler. Ayrıca bu sorular öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli hareket etmelerine yardımcı olur (Karatay, 2015, s. 36).

Bu aşamada öğrencilere fikirlerin mantıksal bir bütünlük içinde sunulmasını sağlamak için metnin temel yapısının giriş, gelişme ve sonuç kısımları şeklinde alınması gerektiği açıklanmalıdır. Metnin giriş kısmında konuya ilişkin genel bilgilere, gelişme kısmında metnin ayrıntılarına, sonuç kısmında ise metindeki ana fikrin özetine yer verildiği öğrencilere anlatılmalıdır. Bu bölümleri kavratmak için örnek metinler üzerinden gösterme çalışması yapılabilir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 64).

Görüldüğü üzere bu aşamada yazı taslağına göz gezdirilir ve düzenlemeler yapılarak tekrar yazılır. Bu noktada öğretmen veya diğer öğrencilerin görüşlerinden de faydalanılabilir. Yazının içeriği zenginleştirilir, gereksiz detaylardan arındırılır ve bir bütünlük kazandırılır. Böylece yazı büyük oranda şekillenmeye başlar.

3.6.2.1.4. Düzenleme (Redaksiyon)

Bu aşama, yazıyı yayımlamadan önceki son yazım aşamasıdır. Bundan önceki aşamalarda daha çok içeriğe yoğunlaşılırken bu aşamada içerikle beraber yazının şekilselliği, dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine de bakılır (Akyol, 2020, s. 114; Cavkaytar, 2010, s. 137). Metindeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşüncüyü geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı, alıntıların doğru şekilde yapılıp yapılmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir (Karatay, 2015, s. 37).

Bir yazı okunaklı değilse ele alınan fikirler de tam bir şekilde algılanamaz. Bu nedenle düzenleme aşamasındaki asıl amaç okunabilir bir yazı oluşturmaktır. Bu aşamada büyük harflerin kullanımı, noktalama, heceleme, cümle yapısı, kullanım vb. gibi yazının mekanik unsurları ön planda tutulur (Akyol, 2020, s. 114-115). Dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin en iyi öğretildiği aşama, düzenleme aşamasıdır. Yapılan araştırmalar dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin düzenleme aşamasında öğretilmesinin metinden bağımsız bir şekilde öğretilmesinden daha kalıcı öğrenmeler sağladığını ortaya koymaktadır (Calkins; Graves; Routman ve Weaver'den aktaran Akyol, 2020, s. 115).

Akyol (2020, s. 115)'a göre düzenleme aşamasında üç tür etkinliğe yer verilmektedir:

- Yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etmek,
- Düzeltici okuma yapıp yanlışları belirlemek,
- Yanlışları düzeltmek.

Yazı yazıldıktan hemen sonra düzeltilmesi pek etkili olmayabilir. Birkaç gün bekleyerek yeni fikirlerle oturup değerlendirmek daha yararlıdır. Bu kapsamda yapılan düzeltici okuma cümle cümle hatta kelime kelime yavaş bir şekilde olmalıdır. Düzeltici okuma, anlamak için okumadan daha zordur. Bunun nedenle öğretmenlerin düzeltici okumanın nasıl yapılacağını model olarak göstermeleri gerekir. Bunun için öğretmen, tahtaya yazarak veya tepegöz, projeksiyon ve akıllı tahta gibi eğitim teknolojilerinden yararlanarak yazıyı sınıfa sunar. Ardından kendisi yavaş yavaş okuyup düzeltmeler yaparak düzeltici okumanın nasıl olduğunu öğrencilere kavratmaya çalışır. Bu aşamada özel düzeltme işaretleri geliştirilerek veya geliştirilmiş düzeltme işaretleri kullanılarak zamandan tasarruf edilebilir. Yanlışları düzeltme bireysel veya bir yardımcı ile yapılabilir. Öğretmenlerden de yardım alınabilir. Yanlışların düzeltilmesi için sözlük ve yazım kılavuzu kullanılabilir (Akyol, 2020, s. 115). Bunun yanında düzenleme aşamasında akran görüşleri de yol gösterici olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazılarını arkadaşlarına okumaları ve arkadaşlarının tepkilerini dikkate almaları sağlanmalıdır. Özellikle öğrencilere yazılarını sesli okutarak kullandıkları dilin kulağa iyi gelip gelmediği dinletilebilir. Böylece yazının akıcı olup olmadığı ortaya çıkarılır. Bu çalışma sonunda saptanan hatalar giderilerek yazıdaki anlam bütünlüğü sağlanlaştırılır. Yazıdaki anlam açık ve anlaşılır hâle getirilir (Karatay, 2015, s. 37).

Düzenleme aşamasında öğrenciler yazılarına dair kendilerine şu soruları sorabilirler:

- Yazıya ilgi çekici bir giriş yapıldı mı?
- Sözcükler doğru yazılmış mı?
- Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınıldı mı?
- İçerikte yer alan gereksiz ve anlatıma katkısı olmayan sözcükler çıkarıldı mı?
- Sözcüklerin yerinde kullanımı sağlandı mı?
- Cümleler dil bilgisi bakımından doğru kuruldu mu?
- Kurulan cümleler açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edildi mi?

- Yazım kurallarına uygun bir içerik yazılmış mı?
- Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımı gerçekleştirildi mi?
- Metinde dil ve anlatım yönünden bir bütünlük var mı?
- Harfler biçimce doğru ve okunaklı yazıldı mı?
- Yazma etkinliği tamamlandığında kâğıt kusursuz bir görüntüde ortaya çıktı mı?

(Karadağ, 2016, s. 163-210)

Bu sorulara verilen yanıtlar aracılığıyla yazı son kez gözden geçirilip düzeltilir ve yayımlanmaya hazır hâle gelir.

3.6.2.1.5. Yayımlama ve Paylaşım

Yazma sürecinin son aşaması yayımlama ve paylaşım aşamasıdır. Artık son hâlini almış olan yazı bu aşamada başkalarıyla paylaşılır. Bu paylaşım sözel yolla yapılabilir. Bunun için öğrencilere yazılarını arkadaşlarına okuma fırsatı verilmelidir. Fakat bazen öğrenciler yazılarını arkadaşlarıyla paylaşmak istememektedir. Bu durumda yazılanlar öğretmen ve öğrenci arasında kalmalı, öğrenci yazısını paylaşması için zorlanmamalıdır. Aksi hâlde öğrenci yazmadan ve yazısını paylaşmadan soğuyabilir. Bunun için yazılan yazılar gönüllülük esasına göre okutulabilir. Öğrenciler, yazılarını sözel paylaşımın yanı sıra okul veya sınıf panosuna asma, okul gazetesinde yayımlama, dergiye gönderme, mektup arkadaşına gönderme, kompozisyon yarışmalarına katılma, aileyle paylaşma, başka sınıflardaki arkadaşlarına okuma, küçük kitapçıklar oluşturma, drama hâline dönüştürme, okul toplantılarında okuma, teybe kaydetme, yazıyla ilgili posterler oluşturma gibi seçeneklerle başkalarıyla paylaşabilirler (Akyol, 2020, s. 116).

Yazılarını paylaşma öğrencilere birçok fayda sağlar. Bunlardan en önemlileri öğrencilerin özgüvenlerini artırması, yazmaya karşı isteksiz olan öğrencileri güdülemesi ve cesaretlendirmesidir. Aynı zamanda öğrencilerde yazmaya ve edebiyata karşı olumlu tutum

geliştirir. Öğrencilerin ödüllendirilmesini, yazım ve noktalamaya dikkat etmelerini, çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını, eleştiriye açık olmalarını sağlar. Öğrencilerin yazdıklarını paylaşımları ayrıca onların başarıma duygularını da geliştirir (Karatay, 2015, s. 38). Bu nedenle öğrencilerin yazdığı yazılar dosya ve defterlerinde olduğu gibi kalmamalı çeşitli yollarla başkalarıyla paylaşımları sağlanmalıdır.

3.7. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Ülkemizde okul öncesinden başlayarak üniversiteye kadar öğrencilere birçok yazma eğitimi dersi verilmektedir. Fakat günümüzde eğitimin her kademesine bakıldığında öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilemediği görülmektedir (Arıcı, 2008; Demir, 2013; E. Deniz, 2017; İlaslan, 2007). Bu eksiklik öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını etkilediği gibi diğer derslerdeki yazılı sınav başarılarını da etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde sağlıklı bir yazılı iletişim kurmasına da engel olmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerindeki bu eksikliği gidermek için yazma becerilerinin doğru yöntem, teknik ve stratejilerle geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durumda en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Ortaokullarda verilen yazma eğitime bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin yazma tekniklerini uygulama konusunda yeterince bilinç ve duyarlılıkta davranmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı yazılı anlatımı birkaç atasözü, deyim ve özdeyişin açıklanması olarak görüp klasik yazma yöntemlerinin uygulandığı bir ders olarak algılamaktadır. Bu durum öğrencilerin yazmaya ilgisini azalttığı gibi, onları iletişim toplumunun bir üyesi olmaktan uzaklaştırmaktadır (Küçük, 2006, s. 182).

Yazma becerisinin öğretilmesi iki ayrı aşamada ele alınır. Bunlar, kazanım ve geliştirme olarak sınıflandırılır. Kazanım aşaması, temel bilgilerin öğretilmesi ve becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesini kapsamaktadır. Yazma açısından düşünüldüğünde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağıının öğrenilmesi kazanım aşamasında gerçekleştirilir. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı

anlatımda nasıl kullanılacağıının öğrenilmesi ise gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2020, s. 105).

Yazma becerisinin geliştirilmesi doğru yapılan yazma eğitimiyle mümkündür. Yazma eğitimi de ancak ve ancak uygulamayla gerçekleşir. Bu eğitim sadece kuramsal bir eğitim olarak yapılmamalıdır. Öğrencinin yazma becerisinin yeterli olgunluğa ulaşabilmesi için tüm yazı türlerini denemesi ve bunları yazılı olarak ortaya koyma alışkanlığı kazanması gerekir. Bunun için de öğrenciye fikir ve bilgi sahibi olduğu, üzerine söz söyleyebileceği konulardan başlayarak çeşitli yazılar yazdırılmalıdır. Bunun için de en kullanışlı yol yaşanmış olayların anlatılmasıdır. Çünkü insan, en iyi, en güzel, en tatlı olarak yaşadıklarını anlatabilir. Bu konudan hareketle diğer türlere de doğal yollar bularak geçiş yapılmalıdır. Bu sebeple öğrencilere uygulama yapmaları için bol bol yazma ödevi verilmelidir (Burdurlu, 1984, s. 34-35).

Yazma eğitimi çerçevesinde yapılan yazma etkinliklerinde, öğrencilerin yakın çevrelerinden hareket edilerek onların gözlem yapma, kendi yaşamları ile başkalarının yaşamları ve deneyimleri arasında ilişki kurma, benzerlik ve farklılıkları belirleyebilme becerileri geliştirilmeye çalışılır. Başka bir ifadeyle onların bakma ve görme arasındaki farkı kavramaları sağlanır. Fakat bunlar öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için veya yazma kurallarıyla ilgili belli bir bilgi birikimine ulaşmaları için yeterli değildir. Bunların yanında öğrencilerin sistemli ve yaratıcı düşünme, düşündüklerini planlı anlatma becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerle birlikte yeterli yazma çalışması yapması, onların yazılarına geri bildirim vermesi ve öğrencilerin yazılarını birbirleriyle paylaşmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermesi gerekir (Karatay, 2015, s. 24).

Duygu, düşünce ve hayallerin açık ve anlaşılır olarak yazılması için çeşitli zihinsel beceriler gereklidir. Öğrenciler, sahip oldukları bu zihinsel beceriler aracılığıyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlandırmayı, düzenlemeyi, yazma amacını belirlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirmeleri sürekli okumaları, yazmaları, yazdıklarını incelemeleri, tartışmaları ve beğendikleri anlatım biçimlerini yazılarında kullanmalarıyla sağlanır (Göçer, 2019, s. 66).

Düzgün yazmak ve yazma becerisini geliştirebilmek için bazı unsurlar önem arz etmektedir. Kavcar (1983, s. 115-122), bu unsurları: yazmaya karşı istekli olunması ve yeterli çabanın gösterilmesi, temel bir cümle bilgisine sahip olunması, yazım ve noktalama kurallarına hâkim olunması, bol ve dikkatli okumaların yapılması, yazmadan önce plan yapılması ve yazıldıktan sonra yazının kontrol edilmesi şeklinde belirtmiştir. Yılmaz (2010, s. 206-207) ise yazma becerisinin gelişimini etkileyen noktaları: okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü, mantık kurgusu, okumak, gözlem ve imge gücü şeklinde sıralamıştır. Göçer (2019, s. 82-85), bunlara ek olarak bireyin yazma istek ve hevesi, toplumda tanınma arzusu ve yükselme hırısı, topluma hizmet etme amacı, merak duygusu, hayal gücü, ilham ve kelime hazinesinin yazma becerisinin gelişmesi üzerinde etkili olduğunu öne sürmüştür. Görülmektedir ki iyi yazabilmek için yazmaya istek duyma, çaba gösterme, bol kitap okuma gibi bazı ön şartları sağlamak; kelime bilgisi, cümle bilgisi, yazım ve noktalama kuralları gibi birikimlere sahip olmak ve merak, hayal ve ilham gibi itici güçlerle yazma becerisini dışa vurmak gerekir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kompozisyon tekniklerini bilmeleri ve kolayca uygulayabilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de öğrenciler yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümleri konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencilere giriş bölümünde açıklayıcı bilgi ya da tanımın yer alabileceği; gelişme bölümünde benzetme, zıtlıklardan yararlanma, örnekleme, tanık gösterme, açıklama, karşılaştırma vb. tekniklerden yararlanabilecekleri; sonuç bölümünde ise düşüncelerin toparlanması gerektiği bunun için de özlü bir söz, atasözü veya ders veren bir öğüdü kullanabilecekleri öğretilmelidir (Göçer, 2019, s. 79).

Görülmektedir ki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yeterli düzeyde yapılan yazma eğitimiyle mümkündür. Bu kapsamda bol bol yazma uygulaması yapılması ve geri bildirim sağlanması oldukça önemlidir. Öğrencinin hatasını görüp daha iyi nasıl yazacağını fark etmesi yazma becerisinin gelişmesini sağlamaktadır. Bunlarla birlikte yazma eğitimi

yapılırken öğrencinin bilgi seviyesine uygun yazma konusu ve yöntemlerinin seçilmesi de yazma becerisinin gelişimine olumlu etki yapmaktadır.

3.8. Yazma Eğitiminde Teknoloji ve Elektronik Yazma

Çağımızda farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek heterojen ortamların oluşturularak öğrenmede kalıcılığın sağlanması ve sıradışı ders sunumlarının kullanılması eğitimde önemli bir hâle gelmiştir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile yazı, ses, görsel, video vb. içeriklerin yer aldığı çoklu öğrenme ortamlarının eğitim alanında kullanılması yaygınlaşmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar öğrenme sırasında öğrenciye sunulan bilginin ses, metin, grafik, video görüntüleri ve animasyonlarla çeşitlendirilmesinin; öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı yarattığı, dolayısıyla da öğrencilerde başarı, kalıcılık, doyum ve transfer oranlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Yıldız, 2010, s. 35). Bu nedenle yazma eğitiminin de teknoloji ile desteklenmesi, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

21. yüzyılın çocukları ve gençleri teknolojik ve sanal bir dünyanın içerisine doğmuşlardır. Facebook, Twitter, Instagram gibi ortamlarda yazı, ses, görsel ve videolarla iletişim kurmaktadır. Eğlenmek, sosyalleşmek ve yeni bilgiler öğrenmek gibi ihtiyaçlarının önemli bir kısmını teknolojik araçlarla gidermektedirler. Bunların yanında teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla öğrenciler ödevlerini hatta kitap okumalarını dahi elektronik ortamda yapar hâle gelmişlerdir. İnsanların hayatında bu denli büyük bir yer edinen teknolojinin yazma eğitiminde de kullanılması, öğrencilere teknolojik araçlarla yazı yazmanın öğretilmesi kaçınılmaz bir hâl almıştır.

Yakın geçmişe kadar okullarda, öğrencilerin yazma eğitimi araç ve gereçleri; kalem, kâğıt, silgi ve kalemtıraş olmuştur. Ancak teknolojik gelişmeler klavye ve ekran gibi yeni yazma araçlarını ortaya çıkarmıştır. Her ne kadar Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ve ders içeriklerinde ekrana yazma becerisinin gelişimine yönelik kazanım, yöntem ve teknik olmasa da öğrenci, çağın bir gereği olarak ders dışı zamanlarda çeşitli elektronik

araçlarla ekrana yazma becerisini ailesi veya kendi merakı yoluyla geliştirebilmiştir. Okullarımızda kısa zaman içerisinde kalemin yerini klavyenin, kâğıdın yerini ise ekranın almasının beklenen bir durum olduğu görünmektedir (Duran, 2013, s. 181). Bu durumun farkında olan MEB, 2017 yılından itibaren yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında elektronik yazmaya yönelik bazı hedeflere yer vermiştir. Örneğin söz konusu programların “Öğrenme Öğretme Yaklaşımı” bölümlerinde öğrenme öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması, öğrencilerin veri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmalarının teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu programlarda “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” içinde belirlenen yetkinlikler içinde “Dijital Yetkinlik” başlığına da yer verilmiştir. Bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsayan dijital yetkinlik bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, bununla birlikte internet vasıtasıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2017, 2018, 2019). Yeni programlarda elektronik yazmayla ilgili bu tür içeriklere yer verilmesine rağmen doğrudan ve detaylı bir şekilde elektronik yazmayı hedef alan amaç ve kazanımların yer almadığı görülmektedir.

Gelişen internet teknolojisi ile birlikte bloglar, vikiler, çok kullanıcıli çevrimiçi oyunlar, sosyal ağlar, video ve müzik paylaşım siteleri, çeşitli internet siteleri günlük hayatın içerisine girmiş ve birçok yeni yazma biçimini ve fonksiyonunu gerekli kılmıştır. Bu durumun sonucu olarak da “kâğıt” temelinde tanımlanan yazma eyleminin sınırları genişleyerek “ekran” temelinde de ele alınmaya başlamıştır (MEB, 2012, s. 5-6). Bu durum elektronik okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır. Elektronik okuryazarlık, en genel tabiriyle elektronik ortamda yer alan iletileri anlamlandırma ve elektronik ortama yönelik ileti oluşturma sürecidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 294). Elektronik yazma ise kalemle yazmadan farklı olarak insanların teknolojik araçları (cep telefonu, tablet, bilgisayar vb.) kullanarak gerçekleştirdikleri yazma eylemidir. Alanyazında tuşlarla yazma,

ekrana yazma, dijital yazma, e-yazma gibi isimlerle de anılan elektronik yazma kalemle yazmaya göre değişik özellikler göstermektedir. Kalemle yazma kelime, cümle veya metinle sınırlı kalırken elektronik yazmada bütün bunlara ek olarak ses, resim ve videolar da yazma becerisine etki etmektedir. Bunun yanında elektronik yazma öğrencilerin sosyal paylaşım aracılığıyla fikirlerini geliştirme, olaylara ve yaşantılara eleştirel bir tutumla bakma becerilerini de geliştirmektedir (Kaya, 2019, s. 43-44).

Eğitime birçok katkısı olan teknolojiyi ve elektronik yazmayı öğretmen ve öğrencilerin daha kolay kullanabilmeleri için MEB tarafından 2010 yılında FATİH (Fırsatlar Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi başlatılmıştır. Bu projeyle öğrencilerin gelişen teknolojiye uyum sağlamaları ve teknolojinin yardımıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda sınıflara etkileşimli akıllı tahta ve öğrencilere tablet bilgisayar temin edilerek öğrenme ortamları teknoloji ve internetle bütünleştirilmiştir. Yazma eğitimi de bu yenilikten olumlu yönde etkilenmiştir. Bu proje sayesinde yazma çalışmaları akıllı tahta yardımıyla ses, görsel ve video gibi araçlarla desteklenerek etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Ayrıca FATİH projesi kapsamında EBA (Eğitim Bilişim Ağı) adlı sanal bir ortam kurulmuştur. EBA aracılığıyla öğretmen ve öğrenciler çeşitli içeriklere ulaşabilmekte, etkileşimli test, etkinlik ve alıştırmalardan faydalanabilmektedir. Aynı zamanda EBA, sosyal medya özelliği ile öğretmen ve öğrencilerin mesajlaşmalarına, yazılar paylaşmalarına ve paylaşımlara yorum yapmalarına da imkân sağlamaktadır. Bu yönleriyle FATİH projesi kapsamında eğitim hayatına giren akıllı tahtalar, tabletler ve EBA elektronik yazma için kullanılabilecek önemli araçlar hâlini almıştır.

21. yüzyılda bilgisayarların daha da yaygınlaşmasıyla Word, Powerpoint ve Excel gibi Microsoft uygulamaları eğitimde fazlaca kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda bu uygulamalar yazılı olarak kendini ifade etme, ödev ve sunum yapma gibi amaçlarla yaygın bir şekilde kullanılan elektronik yazma araçları olmuştur. Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ile elektronik yazmada kullanılan araçlar arasına Web teknolojisi de girmiştir.

Bilgisayarların küçülmesi, hafiflemesi, görece ucuzlaması ve gezgin (mobil) hâle dönüşmesi (dizüstü, tablet ve akıllı telefon gibi) ve Web teknolojisindeki gelişmeler (Web 1.0'dan Web 2.0'a geçiş) kullanıcıları edilgen olmaktan çıkarıp birer içerik üreticisi konumuna getirmiştir (Köseoğlu, 2012, s. 58). Birçok internet kullanıcısı tarafından kullanılan Web 2.0 teknolojileri kullanıcıların herhangi bir teknik bilgiye ihtiyaç duymadan internet ortamında kendilerine verilen yetkilerle Web sayfalarının içeriğinde değişiklik yapma imkânı sunmaktadır (Karaca ve Aktaş, 2019, s. 214). Bu yönleriyle eğitimin birçok alanında Web araçlarından faydalanılmaktadır.

Web 2.0 ortamlarında okuma ve yazma becerileri yaygın olarak kullanılmakta ve bireyler yoğun olarak anlama ve anlatma kaygısı içerisine girmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere elektronik ortamda etkili okuma ve yazma noktasında rehberlik etmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Aytan, Güneş ve Çalıcı, 2018, s. 55-56). Bunun yanında okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde Web 2.0 uygulamalarından yararlanılabilmektedir. Blog, viki, sosyal medya (sosyal ağ), Wattpad, Padlet, e-portfolyo, Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird bu uygulamalardan bazılarıdır. Bahsi geçen uygulamalardan yazma eğitiminde şu şekilde faydalanılabilir:

- Ağ günlüğü olarak da adlandırılan bloglar kullanıcının bir internet sayfası şeklinde şahsi yazılarını paylaştığı ve başkalarının da bu yazılara yorum yapabildiği bir mecradır. Böylece öğrenci, kendi oluşturduğu blogundan içerisinde barındırdığı hazır şablonlar sayesinde yazıyı paylaşma aşamasında faydalanabilir.
- Farklı kullanıcıların eş zamanlı olarak içerik oluşturmalarına elverişli olan viki uygulamasıyla bir grup öğrenci, takım ruhu içinde işbirlikli yazma çalışmaları yapabilir.
- Kişisel hikâye yazma ve okumaya yarayan Wattpad uygulamasıyla öğrenciler dijital ortamda hikâyelerini paylaşabilir veya yazılanları değerlendirebilir.
- Mantar panonun dijitalleşmiş şekli olan Padlet uygulamasıyla özellikle yazma sürecinin paylaşma/sunum aşamasında yararlanılabilir.

- Fotoğraf, video, ses vb. içerikleri birçok insana ulaştırmaya yarayan sosyal medya uygulamaları ile yazma becerisi bireysel ve grup olarak geliştirilebilir.
- Ürün dosyası anlamına gelen portfolyonun internet üzerinde saklanabilen hâli olan e-portfolyo, yazma becerisinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilir. E-portfolyo aracılığıyla yazı ile birlikte görsel, ses, video, sunu, grafik, animasyon vb. gibi materyaller de arşivlenebilmektedir.
- Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird gibi dijital öykü uygulamalarıyla öğrencinin kendi karakterini tasarlayabildiği, karikatür tarzında, resimli ve olay akışının kolaylıkla takip edilebildiği öyküler oluşturmak mümkündür (Gökçe, 2021, s. 303-308).

Gelişen teknoloji ve 21. yüzyıl becerilerinin öğretim sürecine dâhil edilmesiyle birlikte elektronik yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması zorunlu bir hâl almıştır. Elektronik yazmanın yaygınlaştırılmasıyla öğrenciler, dijital ortamda kendilerini daha rahat ifade edebilecek ve sağlıklı iletişim kurabileceklerdir. Bu nedenle yazma eğitimi kapsamında elektronik yazma uygulamalarına yer verilmesi oldukça önem arz etmektedir.

3.9. Yazma Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Birey dinleme ve konuşma becerilerini okul öncesinde aile ve çevresi aracılığıyla edinir. Okuma ve yazma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi ise okul ortamında gerçekleştirilmektedir. İlkokulda öğrencilerin yazma becerisi edinmeleri ile sınıf öğretmenleri görevlidir. Ortaokul düzeyinde bu yazma eğitimi görevini Türkçe öğretmenleri üstlenir. Türkçe öğretmenleri, MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarındaki yazma yöntem, teknik ve kazanımlarına göre öğrencilere yazma becerisi kazandırır. Yazma belirli teorik bilgilerin yanında daha çok uygulama yaparak geliştirilen bir beceridir. Bunun için öğretmenin yazma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olması, bu bilgilerini sistemli bir şekilde uygulaması ve öğrencilere de yeterli düzeyde yazma

uygulaması yaptırması gerekir. Bu nedenle yazma becerisini geliştirmede öğretmene büyük görevler düşmektedir. Bunların yanında yeni yazma eğitimi yaklaşımları da öğretmenin yazma eğitiminde ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğretmen bilgi vericiyken öğrenci pasif bir şekilde bilgi alıcı konumundadır. Öğrenci merkezli çağdaş öğretim yaklaşımları ise öğrencinin uygulayarak aktif bir şekilde öğrenmesine önem vermektedir. Bu yaklaşımda öğretmen her an öğrenciye rehber ve yardımcı olarak yol gösterir. Öğretmenin yazma eğitimindeki durumu da buna benzemektedir. Ürüne dayalı geleneksel yazma eğitimi yaklaşımında öğretmen bilgi verici ve değerlendirici konumundadır. Sürece dayalı çağdaş yazma eğitimi yaklaşımındaysa öğrenciye yazmasında yardımcı olması için öğretmene daha farklı roller yüklenmiştir.

Sürece dayalı yazma eğitimiyle öğretmen öğrenciye yazmanın bir süreç olduğunu ve bu süreç içinde yazma becerisinin yazarak, düzelterek ve yeniden yazarak geliştiğini kavratır. Sonrasında öğrenci yazma süreçlerinin aşamalarını teker teker uygulamaya başlar. Öğretmen bu aşamalar sırasında öğrencinin takıldığı her noktada ona yol gösterir ve yardımcı olur. Öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ona uygun yazma yöntem ve tekniklerini önerir. Bu nedenle öğretmen bilgi verici ve değerlendirici olmaktan çok bir rehber konumundadır. Bu sayede öğrencinin kendi yazma süreçlerinin nasıl geliştiğinin farkında olmasını sağlar.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisini kazandırmada da öğretmene büyük görevler düşmektedir. MEB, yayımladığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma eğitiminde öğretmene düşen başlıca görevleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencileri yazmaya güdülemek ve onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,
2. Öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu belirleyip düzeyine uygun yazma eğitimi almasını sağlamak,

3. Öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını kavramasını ve uygulamasını sağlamak,
4. Metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, geri bildirimlerle ona rehberlik yapmak,
5. Yazma kaygısı ve tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazmaya başlamasına ve devam etmesine yardımcı olmak,
6. Yazma yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek,
7. Öğrencilerin farklı metin yapılarını öğrenmelerini ve düzeylerine göre kullanmalarını sağlamak,
8. Öğrencilerin yazma sürecinde teknolojiyi kullanabilmesini sağlamak,
9. Öğrencilere kendilerine ve başkalarına ait metinleri eleştirel biçimde değerlendirme becerisi kazandırmak (MEB, 2012, s. 4-5).

Öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmesi için öğretmenin yukarıda sayılan görevleri azami suretle yerine getirmesi gerekir. Bu görevlerin arasında belki de en önemlisi öğrencileri yazmaya güdülemek ve onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Çünkü öğrencilerin yazma becerilerini geliştirememelerinin en önemli nedenlerinden biri yazmayı sevmemeleri, ilgi duymamaları ve yazmada başarısızlık hissine kapılmalarıdır (Bilgin, 2018, s. 81). Öğretmen yazmaya başlamadan önce yazmaya güdüleyici etkinliklerle öğrencilerin yazmaya karşı önyargı ve korkularını kırarak onları cesaretlendirmelidir. Bunun için öğretmen öncelikle iyi bir rol model olmalıdır. Yazarken kendisinin de zorluk yaşadığını ve bunu nasıl aştığını öğrencilerine göstermelidir. Bir yazma sürecini baştan sona gerçekleştirerek öğrencilere örnek olmalıdır.

Öğrenci nitelikli bir şekilde yazmak için önce istemelidir. Öğrenciyi yazmaya isteklendirmek, yazma becerisini harekete geçirmek öğretmenin öncelikli görevidir. Öğretmen ilk olarak öğrenciye niçin yazdığını, yazmadaki amacının ne olduğunu, yazma işinin sonunda ne kazanacağını kavratmalıdır. Böylece öğrencinin yazmaya karşı bakış açısını düzeltmesine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen yazısı kötü olan öğrencileri

azarlamamalı ve yeteneksiz olarak nitelendirmemelidir. Aksi takdirde öğretmen, öğrencinin yazma hevesini kırabilir. Bu nedenle her zaman yapıcı eleştiriler yapılmalı ve öğrenci cesaretlendirilmelidir.

Öğretmen, yazma öncesi, sırası ve sonrasında uygulayacağı yöntem ve tekniklerle öğrencinin yazma motivasyonunu artırabilir. Yazma öncesinde öğretmen, ilk önce öğrencinin kompozisyon bilgisi eksikliklerini gidermelidir. Bilgi eksikliği olmayan öğrencinin yazmaya karşı korkusu azalacaktır. Sonrasında öğretmen, öğrencilere ilgilerini çekebilecek konuları seçme imkânı vermelidir. Böylece öğrenci yazıyı daha çok benimseyip içselleştirebilecektir. Ayrıca öğretmen, yazma öncesinde öğrencilere plan yaptırarak onların neyi, nerede, ne zaman kullanacaklarını önceden tayin etmelerini sağlayabilir. Bunun yanında fikirlerin sıralandığı bir taslak hazırlatarak belirsizliklerin önüne geçmiş olur. Böylece öğrencinin kafa karışıklığı giderilerek yazamama kaygısı azaltılır. Yazma sırasına gelindiğinde öğrencilere yazmaları için geniş zaman verilmeli, öğrencinin “Sürem bitiyor.” kaygısına düşmesi önlenmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman öğretmen anında rehberlik ederek gerekli dönütleri verip düzeltmeler yapmalıdır. Yazma sırasında çeşitli çalışmalarla motivasyon sağlanabilir. Örneğin bunun için karikatür, resim, tablo ve kavram haritaları kullanılabilir. Yazma sonrasında ise öğretmenin ölçme ve değerlendirme yapması, öğrencinin yazısına bir şekilde geri bildirim vermesi önemlidir. Bu sayede öğrenciler, hatalarını görüp yeni yazılarını daha iyi yazdıklarını gördükçe yazma istekleri artacaktır. Öğretmen, geri bildirimlerini ve değerlendirmelerini öğrencinin ilgisini çekecek şekilde bir CD, mektup, e-posta ya da kısa mesaj aracılığıyla öğrenciye iletebilir. Böylece öğrenci kendine özel yapılan bu geri bildirimle yazmaya daha hevesli hâle gelebilir (Canitez, 2014, s. 163-168). Ayrıca öğretmen; öğrencilerin okul, ilçe ve il genelinde yazma yarışmalarına katılmalarını teşvik ederek, dergilere yazılarını göndererek, okul gazetesi, okul dergisi gibi yayınlar çıkarmalarını sağlayarak ve yazılarını okul ve sınıf panolarında sergileyerek de yazmaya karşı isteklendirilebilir.

Öğretmenin yazma eğitiminde en önemli görevlerinden biri de geri bildirim verme ve değerlendirmedir. Geri bildirim öğrencinin neyi ne kadar doğru ve yanlış yaptığını öğrenciye iletme demektir. Geri bildirim ile öğrencinin yanlışlarının farkına varması sağlanır ve öğrenci yanlışlarını düzeltme yoluna sevk edilir. Bunun yanında yaptığı doğruların da neler olduğu belirtilir. Geri bildirim esnasında öğretmenin tavrı kritik öneme sahiptir. Öğretmen yargılayıcı bir tutumla yıkıcı bir geri bildirim verirse öğrencinin başarısızlık hissine kapılıp yazmadan soğumasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmen olumlu bir tutumla yapıcı geri bildirimler vererek öğrenciyi daha iyi yazmaya güdülemelidir. Öğretmenin geri bildirimde oynadığı bu rolle öğrencinin eksiksiz bir yazı ortaya koyması en önemlisi de yazma becerisinin gelişmesi amaçlanır.

Değerlendirme ise yazıya içerik, anlatım, yazım, noktalama gibi ölçütler üzerinden değer vermektir. Öğretmen değerlendirmeyi, notla, puanla veya semboller yardımıyla yapabilir. Öğretmenler, öğrencilerin yazılarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için düzeltmelidirler (Coşkun, 2014, s. 53). Bu nedenlerle öğretmenin geri bildirim vermesi ve değerlendirme yapması oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen değerlendirme ve geri bildirim ile öğrencinin iyi bir yazar olmasına yardımcı olur. Öğrenciye daha iyi yazılar yazması için kapı aralar.

Görüldüğü üzere öğretmen her yönüyle yazma eğitiminin en önemli unsurudur. Öğretmenin yaptığı güdüleme, uygulama ve değerlendirmeler, verdiği geri bildirimler öğrencinin kendini daha doğru ifade etmesine yardımcı olur. Böylece de öğrencinin okul ve iş hayatında, ikili ilişkilerinde kısacası hayatının her alanında başarılı olmasına katkı sağlar. Bu nedenle öğretmenlerin üstlerine düşen görevleri yerine getirip etkili ve eğlenceli yöntem ve tekniklerle uygulamalar yaptırarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri gerekir.

3.10. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı Yazma Becerisi Dersleri

Türkçe Öğretmenliği, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünün Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde bulunan bir lisans programıdır. Her lisans programında olduğu gibi bu programda da verilecek dersler ve içerikleri YÖK tarafından yayımlanan programlarla belirlenmektedir. Eğitim Fakülteleri için yakın geçmişte 1998, 2007 ve 2018 yıllarında Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları yayımlanmıştır. Bu programlarda Türkçe Öğretmenliği Programındaki yazma becerisine ayrılan zorunlu dersler aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1

Programlara Göre Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Yazma Becerisi Dersleri

Program Yılı	Eğitim- Öğretim Yarıyılı	Ders Adı	Haftalık Teorik Ders Saati	Haftalık Uygulama Ders Saati	Dersin Kredisi
1998	1.	Yazılı Anlatım I	2	0	2
	2.	Yazılı Anlatım II	2	0	2
	5.	Konuşma ve Yazma Eğitimi	2	2	3
2007	1.	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2
	1.	Yazılı Anlatım I	2	0	2
	2.	Yazılı Anlatım II	2	0	2
	6.	Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi	2	2	3
2018	6.	Yazma Eğitimi	3	0	3

(YÖK, 1998, 2007, 2018)

Tablodan anlaşıldığı üzere yazma becerisine yönelik en çok dersin bulunduğu program 2007 Programı'dır. Bu programda her biri 2 teorik ders saatine sahip *Yazılı Anlatım I* ve *Yazılı Anlatım II* dersleri bulunmaktadır. *Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi* adındaki yazma eğitimi dersi ise 2 teorik, 2 uygulama ders saatine sahiptir. Ayrıca bu derslerin yanında yazma becerisinin anlatımsal yönü ile doğrudan ilgili olmasa da yazının teknik unsurlarıyla ilgilenen *Yazı Yazma Teknikleri* dersi de 1 teorik, 2 uygulama dersinden

oluşmaktadır. İkinci olarak 1998 Programı'nda, yine her biri 2 teorik derse sahip *Yazılı Anlatım I* ve *Yazılı Anlatım II* dersleri yer almaktadır. 2007 Programı'nda olduğu gibi bu programda da Yazılı Anlatım derslerinden hiçbirinde uygulama ders saati bulunmamaktadır. Bununla birlikte 1998 Programı'nda yazma becerisiyle ilgili bir de *Konuşma ve Yazma* dersi yer almaktadır. Bu ders 2 teorik, 2 uygulama ders saatine sahiptir fakat dersin hem konuşma hem yazma becerisine yönelik olduğu düşünüldüğünde bu dersin yazma becerisi olarak yalnızca 1 teorik, 1 uygulama ders saatinden oluştuğu söylenebilir. Yazma becerisiyle ilgili en az dersin olduğu program ise 2018 Programı'dır. Bu programda yazma becerisiyle ilgili sadece bir zorunlu ders bulunmaktadır. *Yazma Eğitimi* adındaki bu dersin 3 teorik ders saati olmasına rağmen hiç uygulama ders saati bulunmamaktadır.

Türkçe Öğretmenliği Programında yer alan yazma becerisiyle ilgili derslerin içerikleri program yılına ve derslere göre değişiklikler göstermektedir. Öncelikle ele alınan 1998 Programı'ndaki yazma becerisiyle ilgili zorunlu derslerin içerikleri şu şekildedir:

Yazılı Anlatım I

Yazı dili ve özellikleri, kompozisyon kavramı, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, rapor, karar, ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, vb.), yazıda plan, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler ve paragraf girişi, seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, genel anlatım bozuklukları, kompozisyon düzeltme çalışmaları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme.

Yazılı Anlatım II

Çeşitli yazma biçimleri, yazı türleri (anı, fıkra, sohbet, masal, hikâye, eleştiri, roman, vb.), seçilmiş sözlerle yazılı ve sözlü açıklama çalışmaları, makale, yerli ve yabancı yazarlardan seçilmiş makalelerin giriş, gelişme, sonuç bölümleri üzerine çalışma, deneme, güncel konulardan fıkra çıkarma, makale yazma çalışması, Türk ve Dünya edebiyatından seçilmiş parçaların incelenmesi.

Konuşma ve Yazma Eğitimi

KONUŞMA – (...), YAZMA – Yazı tekniklerine göre bir metnin düzenlenmesi, yazma öğretim yöntemleri (bağlı yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte yöntemi, cluster yöntemi, vb.), yazıların tashihi yöntem ve yaklaşımları, yazma öğretiminde temel kavramlar, ders programlarındaki yeri ve uygulamaları (YÖK, 1998, s. 52-53).

2007 Programı'nda yer alan yazma becerisiyle ilgili zorunlu derslerin içerikleri şöyledir:

Yazı Yazma Teknikleri

Yazı kavramı, güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler; eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları.

Yazılı Anlatım I

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Yazılı Anlatım II

Yazılı anlatımda düşünceyi temellendirme yolları (tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma, istatistiklerden yararlanma); anlatım biçimleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım); bunlar üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları. Bilgilendirici metinler (makale, köşe yazısı, söyleşi, fıkra, deneme, eleştiri, günlük, anı, gezi yazısı, yaşamöyküsü, özyaşamöyküsü, vb.) üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma denemeleri. Yazınsal metinler (şiir, öykü, roman, oyun, deneme, vb.) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi

Yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Yazılı metin türleri konusunda öğrencileri bilinçlendirme ve uygulama çalışmalarıyla öğretmen adaylarının hem öğrenen hem de öğretici kişi olacakları bilinciyle hareket etmeleri için yazma çalışmalarının yapılması (YÖK, 2007, s. 87-93).

2018 Programı'ndaki yazma becerisiyle ilgili zorunlu dersin içeriği şu şekildedir:

Yazma Eğitimi

Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.), yazma becerisinin fiziksel ve zihinsel süreçleri; yazma ve bellek-söz varlığı ilişkisi; yazılı anlatımın aşamaları, cümle/paragraf/metin düzeyinde anlatım; metinsellik ölçütlerinin (bağdaşlılık, tutarlılık vb.) oluşturulması; metin türleri, yazılı anlatım (tartışmacı, ikna edici, bilgilendirici, estetik yazma

vb.); yazma yöntem ve teknikleri; süreç temelli, planlı yazma modelleri; noktalama ve yazım kurallarının öğretimi; yazma becerisine yönelik eğitim ortamları; yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme; yazma etkinlikleri tasarlama (YÖK, 2018, s. 12).

Bu programda yer alan yazma becerisiyle ilgili seçmeli derslerin içerikleri ise şöyledir:

Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık kavramı, yaratıcılığın tanımları; yaratıcılık beyin ilişkisi, yaratıcı bireyin özellikleri; yaratıcı düşünce, yaratıcı düşünce aşamaları, yaratıcı düşünce düzeyleri; yaratıcı yazma, yaratıcı yazma ve edebi türler; yaratıcı yazmayı geliştirebilecek etkinlikler, yaratıcı yazma etkinliklerinin süreç ve ürün olarak değerlendirilmesi.

İlk Okuma Yazma Öğretimi

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminin geçmişi; ilk okuma yazma öğretim yöntemleri (Alfabe yöntemi, hece yöntemi, öykü-cümle yöntemi vb.); Ses Temelli Cümle Yöntemi, uygulama aşamaları; alternatif uygulamalar; ortaokul düzeyinde okuma yazma sorunları ve ileri sınıflarda okuma yazma öğretimi (YÖK, 2018, s. 24-26).

Yazma becerisiyle ilgili derslerin içeriklerinden anlaşıldığı üzere 1998 ve 2007 Programlarında yer alan Yazılı Anlatım derslerinde yazılı anlatıma dair detaylı bilgiler verilerek öğretmen adaylarının kendilerini yazılı olarak anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yazma eğitimi ile ilgili 1998 Programı’ndaki Konuşma ve Yazma Eğitimi dersi ile 2007 Programı’ndaki Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde öğretmen adaylarına öğrencilerin yazma becerilerini nasıl geliştireceklerini yazma öğretim yöntemleriyle ve uygulamalarıyla birlikte öğretmek hedeflenmiştir. 2018 Programı’nda yazma eğitimiyle ilgili tek zorunlu ders olan Yazma Eğitimi dersi ise bundan önceki iki programda yer alan yazılı anlatım ve yazma eğitimiyle ilgili derslerin bir derste toplanmış hâli niteliğindedir. Bu derste yazma eğitimi ve yazılı anlatım ile ilgili temel bilgiler ele alınırken yazma yöntem ve teknikleri, yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme gibi yazma öğretimiyle ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Böylece hem öğretmen adaylarının yazılı anlatımda yeterli düzeye gelmeleri hem de öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. 2007 Programı’ndaki Yazı Yazma Teknikleri dersi ise güzel yazı yazma yöntem ve tekniklerinin öğretimi ve uygulamalarını kapsamaktadır. Bunlarla birlikte 2018 Programı’nda yazma becerisiyle ilgili *Yaratıcı Yazma* ve *İlk Okuma Yazma*

Öğretimi isminde iki seçmeli ders yer almaktadır. Yaratıcı Yazma dersinde yaratıcı yazma yöntemi öğretilirken yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmayı geliştirici etkinlikler de yapılmaktadır. İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi ise tam olarak yazma becerisi ile ilgili olmasa da ilkokulda okuma ve yazmayı yeterince öğrenemeyen öğrenciler için yazma eğitimi vermeden önce kullanılabilecek yöntemler barındırması nedeniyle dolaylı yoldan yazma becerisiyle ilgilidir. Bu derste ilkokul düzeyinde okuma ve yazmanın nasıl öğretileceği, ortaokul düzeyinde okuma yazma sorunları ve ileri sınıflarda okuma yazma öğretimi konuları öğretilmektedir.

Yazma becerisi için yeterli sayıda ders saati ayrılması öğretmen adaylarının yazma konusunda daha donanımlı yetişmelerini sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle 2007 Programı'nın diğer programlara göre yazma becerisi konusunda daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yazma becerisinin uygulamaya dayalı bir eğitim gerektirdiği bilinmektedir. Özellikle yazma eğitimiyle ilgili dersler (Konuşma ve Yazma Eğitimi, Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi, Yazma Eğitimi) için uygulama ders saati ayrılması önemlidir. Bu konuda uygulama ders saati diğerlerinden daha fazla olması nedeniyle yine 2007 Programı'nın öne çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle yazma becerisi ve yazma eğitimi konusunda son 23 yılda diğer yıllara göre en kapsamlı eğitimin 2007-2018 yılları arasında verildiği ortaya çıkmaktadır. 1998-2007 yıllarındaki eğitimin yazma becerisi ve yazma eğitimi açısından biraz daha dar kapsamlı olduğu anlaşılrken 2018 ve sonraki yıllardaki eğitimin bu konuda en dar kapsama sahip olduğu görülmektedir. Bu durum yeni mezun olacak Türkçe öğretmenlerinin eskiye nazaran yazma becerisi ve yazma eğitimi konusunda daha az birikime sahip olacaklarını göstermektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

4.1. Araştırma Modeli

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitime yönelik görüşlerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma “nitel araştırma” yöntemiyle hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar, bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısıyla oluşturulan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 12). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgularla ilgilenir. Günlük hayatta olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olgularla sıkça karşılaşılır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız bu tür olguların detaylı bir şekilde araştırılıp ortaya koyulmasında olgubilim deseni kullanılmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarını, araştırılan olguyu yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek bireyler ya da gruplar oluşturmaktadır. Olgubilim deseninin başlıca veri

toplama aracı ise görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 69-71). Araştırmada yazma eğitiminin odağında bulunan Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri tespit edilerek yazma eğitimi uygulamaları derinlemesine incelenip detaylı bilgilere ulaşıldığı için nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni tercih edilmiştir.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri içinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumun seçildiği, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak için örneklem seçilirken çeşitleme stratejisinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda farklı cinsiyet, yaş ve hizmet süresinde olan, farklı şehir ve yerleşim yerinde (il/ilçe/kırsal kesim) görev yapan öğretmenler seçilerek veri kaynağı çeşitlemesi sağlanmıştır. Veri kaynağı olan Türkçe öğretmenlerinin özelliklerinin sıralandığı tablolar aşağıda gösterilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve yaş dağılımlarını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşlarına İlişkin Bilgiler

Durum	Kategori	Frekans	%	Öğretmenler
Cinsiyet	Kadın	13	52	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25
	Erkek	12	48	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö23, Ö24
Yaş	≤ 25	2	8	Ö20, Ö21
	26-30	5	20	Ö1, Ö2, Ö9, Ö23, Ö25
	31-35	11	44	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22
	36-40	7	28	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16, Ö24

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve yaş dağılımları verilmiştir. Görülmektedir ki araştırmaya 13 kadın, 12 erkek olmak üzere toplam 25 öğretmen katılmıştır. Böylece öğretmenler arasında cinsiyet dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında ise %44 ile en fazla 31-35 yaş aralığında öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bunu %28 ile 36-40, %20 ile 26-30 ve %8 ile 25 ve altı yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim ve girmiş oldukları haftalık Türkçe ders saatlerinin dağılımını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mesleki Deneyim ve Haftalık Ders Saatlerine İlişkin Bilgiler

Durum	Kategori	Frekans	%	Öğretmenler
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	3	12	Ö20, Ö21, Ö25
	6-10 Yıl	11	44	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12, Ö14, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24
	11+ Yıl	11	44	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19
Haftalık Ders Saati	≤15 Saat	6	24	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö21
	16-20 Saat	3	12	Ö5, Ö7, Ö17
	21-25 Saat	9	36	Ö1, Ö2, Ö9, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23
	26+ Saat	7	28	Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö20, Ö24, Ö25

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim ve girmiş oldukları haftalık Türkçe ders saatlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre %44 oranla en fazla 6-10 yıl ile 11 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmen araştırmaya katılmıştır. Meslek hayatının ilk yıllarında olan 0-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmen oranı ise %12 olarak tespit edilmiştir. Görülmektedir ki görüşlerinden faydalanmak için araştırmada deneyimli ve çok deneyimli öğretmenlere yer verildiği gibi güncel akademik bilgilere sahip, göreve yeni başlamış öğretmenlere de yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin girmiş oldukları haftalık Türkçe ders saatleri farklılık göstermektedir. Buna göre en çok olarak öğretmenlerin %36’sı 21-25 saat derse girmektedir. Öğretmenlerin %28’i 26 ve daha fazla saat derse girerken %24’ü 15 ve daha az saat, %12’si ise 16-20 saat derse girmektedir. Aşağıda öğretmenlerin görev yaptıkları şehir ve yerleşim yerini belirten tabloya yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehir ve Yerleşim Yerine İlişkin Bilgiler

Durum	Kategori	Frekans	%	Öğretmenler
Görev Şehir	Yapılan Eskişehir	16	64	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
	Konya	5	20	Ö11, Ö12, Ö13, Ö22, Ö25
	Muş	2	8	Ö20, Ö21
	Şanlıurfa	2	8	Ö23, Ö24
Görev Yerleşim Yeri	Yapılan İl	18	72	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23
	İlçe	4	16	Ö11, Ö12, Ö13, Ö24
	Kırsal Kesim	3	12	Ö20, Ö21, Ö25

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları şehir ve yerleşim yerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %64'ü Eskişehir, %20'si Konya, %8'i Muş ve %8'i Şanlıurfa ilinde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler; Eskişehir'de merkez Tepebaşı, Konya'da Çumra ve merkez Selçuklu, Muş'ta Bulanık, Şanlıurfa'da ise Akçakale ve merkez Eyyübiye ilçeleridir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin de farklı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin %72'si il merkezinde, %16'sı ilçe merkezinde ve %12'si kırsal kesimde görev yapmaktadır. Araştırmaya farklı il ve yerleşim yerlerinden öğretmenler dâhil edilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama

yöntemine dayanan, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Görüşmede karşıdaki kişiyle konuşularak belli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış sorularla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi doğrudan gözlenemeyenlere cevap aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 130). Görüşme belirli bir araştırma konusu veya sorusu hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2014, s. 150).

Yarı yapılandırılmış görüşme ise sorulmak istenen soruların önceden hazırlandığı ancak sürecin gelişimine göre farklı yan veya alt sorularla görüşmenin akışının etkilenebildiği bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, kişinin yanıtlarını açmasına ve ayrıntılandırmasına imkân sağlar. Bu teknikte kişi görüşme sırasında bazı soruları başka soruların içinde yanıtlamışsa tekrar o soru sorulmayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme belirli düzeyde standartlığa sahip olması ve araştırmaya esneklik sağlaması nedeniyle eğitimbilim araştırmaları için daha uygun olduğu görünümünü vermektedir (Türnüklü, 2000, s. 547).

Esnekliği, derinlemesine bilgi edinme imkânı vermesi ve araştırmacının kendini ifade etmesine olanak sağlaması gibi avantajlarından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği seçilmiştir. Bu kapsamda ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi hakkındaki uygulama, görüş ve önerilerini belirlemek için veri toplama aracı olarak tez danışmanı yardımıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu ekte sunulmuştur (EK-1). Formda yer alan görüşme sorularının geçerlik ve uygunluğunu artırmak için 3 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından soruların geçerlik, güvenirlik ve uygunluğunu belirlemek için 3 farklı Türkçe öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu son hâlini almıştır.

Görüşme formunu öğretmenlere uygulamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve gerekli etik izin alınmıştır. Etik Komisyonu izin belgesi ekte sunulmuştur

(EK-2). Etik izninden sonra Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla MEB'e öğretmenlerle araştırma yapma izni için başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. MEB araştırma ve uygulama izin belgesi ekte sunulmuştur (EK-3). Alınan izin aracılığıyla yirmi öğretmenle okullarına gidilerek yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Çeşitli nedenlerden dolayı yüz yüze görüşme imkânı olmayan beş öğretmenle ise uzaktan iletişim araçlarıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler; öğretmenler odası, müdür odası veya boş sınıf gibi uygun ortamlarda, öğretmenlerin uygun zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırma konusu ve görüşme soruları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında belirlenen sorular öğretmenlere yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplara ve görüşmenin akışına göre ek sorular da sorulmuştur. Genellikle 30-60 dakika arasında gerçekleşen görüşmeler öğretmenin izni dâhilinde ses kaydına alınmıştır. Sonrasında kaydedilen görüşmeler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında aynı şekliyle yazıya aktarılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2014)'ne göre "içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir" (s. 246). İçerik analizi, yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Görüşme, tartışma, konuşma, sohbet ve tiyatro gösterileri incelenirken de içerik analizinden faydalanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 246-247). Öğretmen görüşlerine dayanan bu çalışmada da sistemli ve nesnel çıkarımların yapılması için elverişli olan içerik analizi yöntemi seçilmiştir.

Yazıya geçirilen görüşmeler analiz edilirken araştırmacı tarafından öncelikle birkaç defa okunmuş ve ardından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isimlendirilme sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin daha açık ve anlaşılır bir biçimde okuyucuya sunulması amacıyla cümleler şeklinde kodlama yöntemine başvurulmuştur. Cümle yapısına uygun olmayan bazı veriler ise sözcük ve söz grubu şeklinde kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasının ardından birbiriyle ilişkili kodlar kategorileştirilmiştir. Kategori (tema), birbiriyle ilişkili olan kavramların daha üst düzey bir temada sınıflandırılmasıdır. Kategori ya da tema içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha soyut ve genel bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Yapılan kodlamaların güvenilirliği için farklı kodlayıcıların kodlamasıyla bir benzerlik göstermesi gerekir. Bunun için Miles ve Huberman, içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasında görüş birliğini gösteren “ $A = B \times 100 / (B + C)$ ” şeklinde bir formül geliştirmişlerdir. Bu formülde A: güvenilirlik katsayısını, B: üzerinde görüş birliğine varılan konu/terim sayısını, C: üzerinde görüş birliğine varılmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren bu kodlama denetimine göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman; Patton’dan aktaran Baltacı, 2017, s. 8). Bu kapsamda yapılan kodlamaların güvenilirliğini sorgulamak için iki farklı alan uzmanından çalışma grubunun yaklaşık üçte birini oluşturan ve rastgele seçilen 9 öğretmenin verilerini tekrar kodlamaları istenmiştir. Miles ve Huberman’ın kodlama güvenilirliği formülü ile yapılan hesaplama sonucunda kodlamaların benzerlik oranı %97,13 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yapılan kodlamaların güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Kodlara ve kategorilere ayrılan veriler, bulgular kısmında tablolastırılmıştır. Tabloda öğretmenler, görüşme sırasına göre 1’den 25’e kadar “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanmışlardır. Kodlanan ve kategorileştirilen veriler, 14 ayrı tabloda frekans, yüzde ve ilgili öğretmen kodlarıyla birlikte gösterilmiştir. Birbiriyle ilişkili tablolar aynı tema altında

toplanmıştır. Bu kapsamda 5 adet tema belirlenmiştir. Tema ve tabloların sıralaması aşağıda yer almaktadır.

Tema ve Tabloların Sıralaması

1. 1. TEMA: Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Bakış Açıları
 - 1.1. Tablo 5. *Yazma Eğitiminin Tanımı*
 - 1.2. Tablo 6. *Yazma Eğitiminin Amacı*
2. 2. TEMA: Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Birikimleri
 - 2.1. Tablo 7. *Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Deneyiminin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi*
 - 2.2. Tablo 8. *Yazma Becerisiyle İlgili Alınan Derslerin İşlenme Şekli*
3. 3. TEMA: Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Uygulamaları
 - 3.1. Tablo 9. *Yazma Sürecine Başlamadan Önce Öğrencilerin Dikkatini Çekecek ve Onları Motive Edecek Uygulamalar Yapma Durumu*
 - 3.2. Tablo 10. *Yazma Eğitimi İçin Özel Bir Zaman Ayırma Durumu*
 - 3.3. Tablo 11. *Yazma Sürecine Hazırlık Çalışması Yapma Durumu*
 - 3.4. Tablo 12. *Yazma Eğitiminde Yazı Planı Yapma Durumu*
 - 3.5. Tablo 13. *Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Verme Durumu*
 - 3.6. Tablo 14. *Yazma Eğitiminde Değerlendirme Yapma Durumu*
4. 4. TEMA: Yazma Eğitiminin Geliştirilmesi
 - 4.1. Tablo 15. *Yazma Eğitimi Olumsuz Etkileyen Unsurlar*
 - 4.2. Tablo 16. *Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Öneriler*
5. 5. TEMA: Yazma Eğitimi ve Teknoloji
 - 5.1. Tablo 17. *Yazma Eğitiminde Teknolojiyi Kullanma Durumu*
 - 5.2. Tablo 18. *Yazma Eğitiminde Elektronik Yazmayı Kullanma Durumu*

Kodlaması yapılan veriler tablo hâlinde sunulduktan sonra her tablonun altına ilgili açıklaması ve yorumlaması yapılmıştır. Bu sırada öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Böylece geçerliği artırma stratejileri arasından ayrıntılı betimlemeden faydalanılmıştır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde yorum katılmadan okuyucuya aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar birer ayrıntılı betimleme örneğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282).

Bu işlemler doğrultusunda görüşme verileri, içerik analizi yöntemiyle kodlanıp kategorileştirilen araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan 25 Türkçe öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevapların değerlendirilmesi neticesinde ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, ilişkili oldukları alt problem başlığı altında tablolar hâlinde sunulmuştur. Her tablonun altına öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak verilerin açıklaması ve yorumlaması yapılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimini ve yazma eğitiminin amacını nasıl tanımlamaktadırlar?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Bakış Açıları” temasında yer alan “Yazma Eğitiminin Tanımı” ve “Yazma Eğitiminin Amacı” başlıklı tablolarla ele alınmıştır. Öncelikle “Yazma Eğitiminin Tanımı” tablosuna ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Yazma Eğitiminin Tanımı

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Duygu ve Düşüncelerini Anlatma	Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin yazıyla doğru bir şekilde aktarılmasını öğreten eğitimidir.	7	28	Ö2, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18
Frekans: 10 %: 40	Bireyin duygu ve düşüncelerini okuyucuya net bir şekilde ifade edebilme alışkanlığı kazandırabilme ve bu yeteneği bireye sahip oldurabilmedir.	1	4	Ö21
	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belli kurallar çerçevesinde daha iyi ifade edebilmesi için verilen eğitim.	1	4	Ö22
	İnsanın bilincinin ve bilinçaltının nasıl dışa vurulacağına eğitimidir.	1	4	Ö24
Kendini Doğru İfade Edebilme	Çocuğun kendini yazıyla daha güzel ifade edebilmesi için yapılan her türlü çalışmadır.	3	12	Ö4, Ö5, Ö12
Frekans: 8 %: 32	Çocukların hayal güçlerini yansıtarak kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamaktır.	1	4	Ö3
	Öğrencilerdeki sözel algılama becerisinin kâğıda dökülmesi için yapılan eğitimidir.	1	4	Ö6,
	Çocuğun kendini doğru ifade etmesini sağlayan bir beceri kazandırma sürecidir.	1	4	Ö13
	Çocuklara kendilerini yazılı olarak ifade etmeyi eğlenceli bir şekilde öğretmektir.	1	4	Ö20
	Öğrencilere yaşayıp gördüklerini etkili bir şekilde anlatma becerisi kazandırmaktır.	1	4	Ö25
Dil Bilgisi ve Yazma Kuralları	Öğrencinin duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi için yazma kurallarının öğretilmesidir.	2	8	Ö1, Ö7
Frekans: 7 %: 28	Türkçe eğitiminin dört sacayağından birisidir.	1	4	Ö10
	Metin türleriyle ilgili yazma çalışmaları yaptığım bir disiplindir.	1	4	Ö14
	Çocuğa düzgün bir yazı şekli ve doğru kelimelerle düzgün cümleler kurdurmaktır.	1	4	Ö17
	Dilde yer alan sözcüklerin anlamlarına uygun bir şekilde cümleler ve paragraflar hâlinde kullanılmasıdır.	1	4	Ö19
	Çocukların sözcük dağarcığı ve hayal güçlerinin birleşimi olan yazma becerilerinin geliştirilmesidir.	1	4	Ö23

Tablo 5’te öğretmenlerin yazma eğitiminin tanımı hakkındaki görüşleri üç farklı kategori hâlinde ele alınmıştır. Bu kategorilerden “Duygu ve Düşüncelerini Anlatma” ve “Kendini Doğru İfade Edebilme” kategorileri birbirine yakın oranda yer almakta ancak en fazla “Duygu ve Düşüncelerini Anlatma” kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenler yazma eğitimi tanımlarken en fazla “Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin yazıyla doğru bir şekilde aktarılmasını öğreten eğitimidir.” görüşünü belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö15, *“Çocukların kendini ifade edebilmesi, hayal dünyasını yansıtabilecek ürünler ortaya koyabilmesini sağlayan eğitimidir.”*, Ö11, *“Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı olarak ifade eder kazanımı kapsamında yapılan eğitimidir.”*, Ö16, *“Yazma eğitimi çocukların herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini ifade ettiği bir çalışmadır. Önemli bir çalışmadır.”* şeklinde yazma eğitimi tanımlamışlardır.

“Kendini Doğru İfade Edebilme” kategorisine bakıldığında en çok “Çocuğun kendini yazıyla daha güzel ifade edebilmesi için yapılan her türlü çalışmadır.” görüşünün dile getirildiği görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö5, *“Bazen çocuklar sözlü olarak iletişim kuramıyor ya da çekiniyorlar konuşmaya ama bunu yazarak anlatıyorlar. Bu nedenle çocukların kendilerini yazarak ifade etmelerine yönelik yaptığımız çalışmaları yazma eğitimi diye tanımlayabiliriz.”*, Ö12 ise *“Yazma, öğrencilerin kendi duygularını düşüncelerini en iyi şekilde ifade ettiği bir araç. Yazma eğitimi de bunun daha iyi nasıl olabileceğine yönelik yapılan çalışmalar.”* şeklinde yazma eğitimi tanımlamışlardır.

Yazma eğitimi tanımlarken öğretmenlerin en az kullandıkları kategori “Dil Bilgisi ve Yazma Kuralları” kategorisi olmuştur. Bu kategoride en fazla dile getirilen görüş ise “Öğrencinin duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi için yazma kurallarının öğretilmesidir.” görüşüdür. Bu görüşü dile getiren öğretmenlerden Ö1, *“Yazma yetenek işi olduğu için eğitim kapsamında tanımlanamaz. Belki belli başlı kuralların öğretilmesine yazma eğitimi denebilir. İşte yazım noktalamanın, satır başının, kenar boşluklarının, giriş gelişme sonuç bölümünün öğretilmesidir.”*, Ö7 ise *“Herkes düşünür, söyler, konuşur ama bunu yazıya aktaramayabilir. Bunu yazıya aktarabilmesi için de belli başlı kuralları öğrenmesi gerekir.”*

Buna yönelik aldığı eğitime yazma eğitimi diyebilirim.” şeklinde yazma eğitimi tanımlamıştır.

Aşağıda “Yazma Eğitiminin Amacı” başlıklı tabloya ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Yazma Eğitiminin Amacı

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
İfade Edebilme Frekans: 23 %: 92	Çocukların kendilerini daha iyi ve rahat ifade edebilmelerini sağlamaktır.	12	48	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24
	Çocukların bilgi, beceri ve düşüncelerini yazıyla en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır.	9	36	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö17, Ö18, Ö21, Ö25
	Kendini yazılı olarak ifade etme becerisini geliştirmektir.	2	8	Ö2, Ö16
İç Dünyasını Yansıtma Frekans: 2 %: 8	Çocukların iç dünyasıyla dış dünyalarını buluşturabilmesini sağlamaktır.	1	4	Ö13
	Çocukların hayal dünyalarını genişletmektir.	1	4	Ö19

Tablo 6’da öğretmenlerin yazma eğitiminin amacı hakkındaki görüşleri iki farklı kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenler yazma eğitiminin amacı için “İfade Edebilme” kategorisinde daha fazla tanım yapmışlardır. Bu kategorideki kodların hepsi görüldüğü gibi bir şeylerin yazıyla ifade edilmesini kapsadığından birbirlerine benzemektedir. Fakat görüşlerde birbirinden farklı olarak kendini ifade etme; bilgi, beceri ve düşünceleri ifade etme; ifade etme becerisini geliştirme noktaları dikkate alınarak bu şekilde bir kodlama yapılmıştır.

Öğretmenler “İfade Edebilme” kategorisinde en fazla tanımı “Çocukların kendilerini daha iyi ve rahat ifade edebilmelerini sağlamaktır.” koduyla yapmışlardır. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö3, “Çocukların ileride kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamaktır. En basitinden devlete bir dilekçe yazarken nasıl yazması gerektiğine, nasıl

cümle kurması gerektiğine yardımcı olmaktır. İleride yazar olabilmelerine katkı sağlamaktır.” diyerek yazma ile kendini ifade edebilmenin günlük hayattaki işe yararlığına dikkat çekmiştir. Ö8, “Bazı çocuklar düşüncelerini sözlü ifade edebilir ama bazı çocuklar bunu yapamıyorlar. Sözlü ifade edemediğinde yazıya döndürebiliyorsa siz orada yakalıyorsunuz çocuğu yoksa yakalama şansınız olmuyor. Yani yazma eğitiminin amacı, sözlü ifade edemeyenleri yakalamak bence.”, Ö15, “Yazma eğitiminin amacı, şu an çocuklarımız kendini ifade edecek yeterlilikte değil gerçekten çok üzülerek söylüyorum. Tahtaya çıkardığımda ya da yazılı olarak kendilerini ifade ettirmeye çalıştığımda en basitinden kendini tanıtmak, aileni tanıtmak dediğimde bile çocuklar bunu yapamıyor. Çocuklar bu kapasitede değiller yani. En basitinden çocuk kendini anlatabilmeli bir yazıda. Maalesef ne yazıda ne konuşmada çocuklar kendilerini ifade edecek kapasitede değiller. İlk amacımız o olmalı bence.”, Ö23, “Kendini ifade etmektir. Bazı çocuklar var, bulunduğumuz bölge açısından baktığımızda konuşmaya çekiniyorlar. Ne biliyim aileden de mi oluyor, ortamdaki da mı oluyor bilmiyorum konuşmaya çekiniyorlar. Ama yazma eğitimine geldiğinde, hadi yazın dediğimde mükemmel sonuçlar ortaya çıkabiliyor. Yazma eğitimi bu açıdan önemli benim için. Yani yazma eğitiminin amacı kendini daha güzel ifade etmelerini sağlamak öğrencilerin.” diyerek öğrencilerin kendilerini ifade edemediklerine, sözlü olarak daha çok zorlandıklarına ama yazma eğitimi sonucunda yazarak kendilerini daha kolay ifade edebildiklerine, içindikileri çekinmeden paylaşabildiklerine değinmişlerdir.

“İfade Edebilme” kategorisinde ikinci en fazla görüş “Çocukların bilgi, beceri ve düşüncelerini yazıyla en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır.” koduyla yer almaktadır. Bu kodda öğretmen görüşlerinden bilgi, beceri ve düşüncelerin aktarılması noktasına vurgu yapanlar toplanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö11, “ Bence çocuğu içinde bulunduğu duygusal, gözlemsel durumları karşısındakine, okuyucuya net bir şekilde ifade etme düzeyine getirmektir.”, Ö18, “Duygu, düşünce, istek, görüş bunların hepsini yazı aracılığıyla ifade edebilmektir.”, Ö21, “Bireyin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa

aktarabilmede ona daha bir yeterlilik sağlamaktır, onu daha etkin kılmaktır.” şeklinde yazma eğitiminin amacını tanımlamıştır.

Bu kategoride en az görüş belirtilen kod “Kendini yazılı olarak ifade etme becerisini geliştirmektir.” kodu olmuştur. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö2, *“Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini anlatma kabiliyetlerini artırmaktır.”*, Ö16, *“Yazma eğitiminin amacı kendini yazılı olarak ifade etme becerisini geliştirmek olmalıdır.”* şeklinde yazma eğitiminin amacını belirtmişlerdir. Sadece iki öğretmen yazma becerisinin süreç içinde geliştirilebilir olduğuna dikkat çekmiştir.

“İç Dünyasını Yansıtma” kategorisinde sadece iki öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşteki öğretmenler, öğrencilerin bildiklerinden daha çok psikolojik ve ruhsal durumlarını yansıtmalarına dikkat çekmişlerdir. “Çocukların iç dünyasıyla dış dünyalarını buluşturabilmesini sağlamaktır.” koduyla görüş bildiren Ö13 *“Yazma eğitiminin amacı bence çocuklara dış dünyanın aktarılması olmalı. Çocuk hem iç dünyasını hem dış dünyayı buluşturabilmeli. Amaç bence bu olmalı.”* sözleriyle yazma eğitiminin amacını belirtmiştir. “Çocukların hayal dünyalarını genişletmektir.” koduyla görüş belirten Ö19 yazma eğitiminin amacını, *“Yazma eğitiminin amacı bir kere öğrencinin hayal dünyasını geliştirmek olmalıdır. İkinci amacı da çocukların dili kullanma becerilerini artırmak olmalıdır.”* şeklinde tanımlamıştır. Görüldüğü gibi öğretmen yazma eğitiminin amaçları arasında dili kullanma becerilerini artırmayı da saymıştır ama ilk önemli gördüğü amacın öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmek olduğu saptandığı için bu kategoride değerlendirilmiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimi uygulamalarına lisans eğitiminde öğrendikleri bilgiler mi öğretmenlik hayatında edindikleri bilgiler mi daha fazla katkı sağlamaktadır?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Birikimleri” temasında yer alan “Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Deneyiminin Yazma Becerisi

Üzerindeki Etkisi” ve “Yazma Becerisiyle İlgili Alınan Derslerin İşlenme Şekli” başlıklı tablolarla ele alınmıştır. Öncelikle “Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Deneyiminin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi” tablosuna ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Deneyiminin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Yazma Becerisiyle İlgili Alınan Dersler	Yazma Eğitimi Dersi (Yazma Becerileri Dersi)	15	60	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23
	Güzel Yazı Yazma Dersi (Güzel Yazı Yazma Teknikleri Dersi)	12	48	Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25
	Yazılı Anlatım Dersi	8	32	Ö9, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25
	Güzel Konuşma ve Yazma Dersi	3	12	Ö6, Ö15, Ö24
	Sözlü ve Yazılı Anlatım Dersi	2	8	Ö4, Ö13
	Metin Yazarlığı Dersi	2	8	Ö20, Ö21
	Tiyatro ve Canlandırma Dersi (Yaratıcı Drama Dersi)	2	8	Ö14, Ö24
	Hatırlamıyorum	1	4	Ö7
	Yazma Becerisiyle İlgili Üniversite Dışında Alınan Başka Bir Eğitim	0	0	-
Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Hayatında Edinilen Bilgilerin Yazma Becerisiyle İlgili Uygulamalara Katkısı	Öğretmenlik hayatımda edindiğim bilgiler yazma becerisiyle ilgili uygulamalarıma çok daha fazla katkı sağladı.	17	68	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö24, Ö25
	Öğretmenlik hayatımda edindiğim bilgiler yazma becerisiyle ilgili uygulamalarıma biraz daha fazla katkı sağladı.	6	24	Ö2, Ö4, Ö10, Ö20, Ö21, Ö22
	Lisans öğreniminde edindiğim bilgiler yazma becerisiyle ilgili uygulamalarıma çok daha fazla katkı sağladı.	2	8	Ö8, Ö23

Tablo 7 incelendiğinde yazma becerisiyle ilgili alınan dersler arasında öğretmenlerin en fazla aldığı derslerin “Yazma Eğitimi Dersi (Yazma Becerileri Dersi)” ve Güzel Yazı Yazma Teknikleri Dersi (Güzel Yazı Yazma Dersi)” olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%60) “Yazma Eğitimi Dersi (Yazma Becerileri Dersi)” aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yazma eğitimi verecekleri düşünüldüğünde tüm öğretmenlerin yazma eğitimi almış olması gerekmektedir. Fakat tablo incelendiğinde bu dersi öğretmenlerin %60’ının aldığı, %40’ının ise almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakınının yazma eğitimi dersini almamasının, yazma eğitimi uygulamalarının uygun şekilde yürütülememesine ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin, yazma becerisini kullanmada istenen düzeye gelememelerine neden olacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%48) “Güzel Yazı Yazma Teknikleri Dersini (Güzel Yazı Yazma Dersi)” aldığı görülmektedir. Öğretmenlerden Ö20 bu dersi şöyle tanıtmıştır: *“Güzel Yazı Yazma Teknikleri dersi vardı birinci sınıfta. O da yazma becerileri dediğimiz zaman sadece anlatım değil şekil boyutunu o derste öğrenmiştik aslında yazının. Yazmanın şekilsel boyutunu öğrendiğimiz bir dersti.”* Yazıda harf ve kelimelerin şekil açısından doğru yazımını, görsel olarak güzel yazı yazmayı öğreten bu dersin sadece 12 öğretmen tarafından alınmış olması aslında öğretmenlerin güzel yazının nasıl yazılacağı, öğrencilerin yazı güzelliklerinin nasıl geliştirileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının güzel yazı yazma konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, öğretmenlerin en çok şikâyet ettikleri: öğrencilerin güzel yazılar ortaya koyamamaları, yazılarının okunmamaları hatta yazmaya karşı isteksiz olmaları gibi olumsuzluklara neden olabilecektir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden sekizi ayrı bir “Yazılı Anlatım” dersi görürken ikisi de “Sözlü ve Yazılı Anlatım” dersi içinde bir “Yazılı Anlatım” dersi görmüşlerdir. Bu durumda “Yazılı Anlatım” dersi görenlerin sayısı 10’a, oranı da %40’a çıkmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yazılı ve sözlü olarak en iyi şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Fakat öğretmenlerin %60’ının yazılı anlatım adında bir ders almamasının

kendilerini yazılı olarak ifade etmede sıkıntı yaşamalarına neden olabileceği gibi ayrıca öğrencilerine de yazılı anlatım becerisini kazandırmada zorluk yaşamalarına yol açabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12'si “Güzel Konuşma ve Yazma” dersi, %8'i “Metin Yazarlığı Dersi”, yine %8'i “Tiyatro ve Canlandırma Dersi (Yaratıcı Drama Dersi)” almışlardır. “Tiyatro ve Canlandırma Dersi (Yaratıcı Drama Dersi)” tam olarak yazma eğitimi ile ilgili olmasa da öğretmenlerin ifadelerine göre bu derste yazma becerilerini geliştirici önemli etkinlikler yapılmıştır. Bu dersi alan öğretmenlerden Ö14, “*Biz aslında en çok yaratıcı dramada kullanmıştık yazma becerisini. Dramada canlandıracağımız senaryoları kendimiz oluşturuyorduk ve bence bizim için en faydalı olan çalışmaları o derste yaptık, yazma üzerine de.*” diyerek lisans dersleri arasında yazma becerilerini en fazla geliştiren dersin Yaratıcı Drama dersi olduğunu dile getirmiştir. Ö24 ise, “*Tiyatro ve canlandırma dersinde senaryo üzerinde çalışırken mesela drama türü çalışmalar yapılyordu. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar şeklinde bazı uygulamalarda metin hazırlamamız ya da yaratıcı drama hazırlamamız isteniyordu. O metinleri biz kendimiz hazırlıyorduk.*” ifadesiyle dramada kullanacakları konuşma metinlerini hazırlarken yazma becerisinden yararlandıklarını ortaya koymuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden sadece bir kişi hangi dersleri aldığına dair hiçbir şey hatırlamadığını söylemiştir. Ö7 bunları şu cümlelerle dile getirmiştir: “*Mezun olalı 17 sene oldu hiç hatırlamıyorum. Lisans eğitimimde genelde akademik derslerdi. Yazı yazma çalışmaları, nasıl yazılır, bunlara dair bir ders aldığımızı hatırlamıyorum.*” Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri lisans eğitimi boyunca tam anlamıyla yazma eğitimi üzerine yeterli bir eğitim almamıştır. Bu eksikliklerine rağmen de hiçbiri lisans eğitimi dışında ne özel kurs ne de hizmet içi eğitim kursu aracılığıyla yazmayla ilgili bir eğitim alıp bu eksikliklerini gidermemiştir. Öğretmenlerin belirttikleri üzere yazma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almamalarında MEB'in bu konuda yetersiz kalması da bir etkindir. Bu durumu Ö3, “*Lisans eğitimi dışında herhangi bir eğitim almadım. Hizmet içi*

bir eğitim de almadım. Alsam da yararlı olur muydu? Bilemem. Çünkü çoğu zaman hizmet içi eğitimlerin içi boş oluyor.” sözleriyle açıklamıştır. Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin yazma becerisi başarılarının düşük olması konusunda öğretmen eğitiminin ve buna bağlı olarak öğretmen uygulamalarının en önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Tablo 7’nin “Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Hayatında Edinilen Bilgilerin Yazma Becerisiyle İlgili Uygulamalara Katkısı” kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin yazma becerisi uygulamalarına lisans öğrenimi ve öğretmenlik hayatında edinilen bilgilerden hangilerinin ne kadar katkısı olduğu yönünde üç farklı görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu (%68) “Öğretmenlik hayatımda edindiğim bilgiler yazma becerisiyle ilgili uygulamalarıma çok daha fazla katkı sağladı.” görüşünü bildirmişlerdir. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö3, “*Ben lisansta öğrendiğim hiçbir bilgiyle derse girmiyorum açıkçası. Daha çok üst düzeyde kalıyor, tamamen akademik bilgiler lisanstakiler. Ben öğretmenlik hayatımda tecrübe kazanarak derse giriyorum.*”, Ö9, “*Üniversitede hocalarımız bizim yaş grubumuzu gözetererek, bize hitaben bizim iyi bir edebiyatçı, iyi bir yazman olmamızı bekliyorlardı, böyle bir eğitim veriyorlardı. Ama öğretmen olunca bu yaş grubuna gelince biraz yetersiz kalıyoruz. Yani üniversitedekini aktaramıyoruz maalesef. Yani kısacası verdiğim bu yazma eğitime öğretmenlik tecrübelerim daha fazla etki etti.*” diyerek lisans eğitiminin üst düzeyde kaldığına ve akademik birey yetiştirmeye yönelik olduğuna dikkat çekerek yazma uygulamalarına katkı sağlamadığını söylemişlerdir. Ö12, “*Üniversitede aldığımız eğitim için biraz daha teorik kısmı. Teori her zaman pratikte olmuyor. Ben üniversitede anlatılanları, kitaplarda yazılanları denemeye çalıştım ama çok zorlandım. Çünkü biz göreve başladıktan sonra bize gelen öğrenciler ilkokulda yazma konusunda çok sıkıntılı geliyordu. Üniversitelerde bize anlatılan bir çerçeve var. Biz her öğrenciyi o çerçeve üzerine oturtamıyoruz. Bu yüzden, öğretmenlik hayatındaki tecrübelerim yazma eğitimi uygulamalarıma daha fazla etki etti diyebilirim.*”, Ö18, “*Üniversite eğitiminin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani orada aldığımız eğitim okullarda pek somut olarak sunabileceğimiz düzeyde değildi bence.*

Bu yüzden mesleğe başladıktan sonra mutlaka hepimiz bocaladık. Öğretmenlik hayatında öğrendiklerim yazma uygulamalarıma daha fazla katkı sağladı yani.”, sözleriyle üniversitede verilen yazma eğitiminin teorik olduğu okuldaki uygulama kısmında yetersiz olduğuna değinerek yazma eğitimi uygulamalarına çok az katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Ö5, *“Yazma becerileri dersi vardı ama lisans eğitiminde hiçbir şey almadığımız için aslında biz öğretmenliği de okulda, buraya gelip öğrendik. Burada kendimiz bakarak öğreniyoruz. Şimdi Yazarlık ve Yazma Becerileri derslerine de ben giriyorum çocukların. Sonradan kitaplar okuyarak kendim bir şeyler yapmaya çalışıyorum.”*, Ö7, *“Yazma eğitimiyle ilgili, kendim bireysel çalışmalar veya bireysel desteklerde bulundum. Tanıdığım Türkçe öğretmenleriyle irtibat hâlinde idim. Onlarla görüştük, neler yapabiliriz, nasıl yapabiliriz. Bunlarla ilgili bilgiler aldım. Onları da öğrencilere aktardım, aktarmaya da devam ediyorum. Yani öğretmenlik tecrübelerim daha çok katkı sağladı.”* diyerek lisans eğitiminden çok kendi çabaları ve araştırmalarıyla yazma eğitimi uygulamalarını geliştirdiklerini dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (%24) *“Öğretmenlik hayatında edindiğim bilgiler yazma becerisiyle ilgili uygulamalarıma biraz daha fazla katkı sağladı.”* demişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö20, *“Şimdi bu işin asıl öz ve çocuğa vereceğim kısmını lisans eğitiminde öğrendim tabii ki. Ama bunu öğrencilerimi tanıdıkça onlara göre uyarladım. Çünkü benim Muş'ta bir köy okulunda görev yaptığım için çocukların dil kullanma becerileri çok farklı... Yüzde otuz etki etti diyebilirim lisans eğitiminde öğrendiklerim. Daha çok öğretmenlik tecrübelerim etki etti. Belki daha farklı bir okulda olsaydım daha farklı şeyler söyleyebilirdim. Lisans için daha yüksek şeyler söyleyebilirdim. Çünkü ben lisans eğitiminde öğrendiğim yazma becerileri yöntem ve tekniklerinin çok azını burada uygulayabiliyorum. Çocuklar belki daha donanımlı, ön bilgileri daha yüksek, hazırbulunuşluğu daha yüksek çocuklar olsaydı benim yüzdem yüzde yetmiş seksene kadar çıkabilirdi. Çünkü çok farklı şeyler kullanabilirdim.”*, Ö22, *“Tecrübelerim daha fazla etki etti. Lisansta genel çerçeveler çiziliyordu. Nasıl yaklaşılması gerektiği öğretiliyor. Ama sen sahada karşılaştığında öyle bir öğrenciyle*

karşılaşıyorsunuz. Lisansta biraz daha ideal öğrenci tipiyle, en iyisiyle karşılaşıyorsunuz. Ama çocuk boş, hiçbir şey yok.” diyerek lisans eğitiminin yazma becerisi uygulamalarının temeli olduğunu bu yüzden küçümsenmeyecek derecede etkili olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca lisansta öğretilenlerin ideal öğrenci tipine yönelik olduğu bu nedenle düşük seviyedeki öğrencilere yazma eğitimi verilirken pek işe yaramadığını ifade etmişlerdir. Buradan lisansta öğretmenlere verilen yazma eğitiminin her öğrenci seviyesine hitap etmediği, öğrencilerin ilkokuldan yazma becerileri yeterince gelişmemiş olarak geldikleri bu nedenle de ilkokulda öğrencilere verilen yazma eğitiminin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7’ye bakıldığında öğretmenlerin çok küçük bir kısmının (%8) “Lisans öğreniminde edindiğim bilgiler yazma becerisiyle ilgili uygulamalarıma çok daha fazla katkı sağladı.” görüşünü savunduğu fark edilmektedir. Bu öğretmenlerden Ö23, “*Dil bilgisi olarak üniversite bana hiçbir şey katmadı, zaten öğrendiklerimle gittim ama yazma okuma işte dört temel beceride beni gerçekten geliştirdi üniversite. Hocalarımız da alanında gerçekten iyi hocalardı, gerçekten iyi hazırladılar bizi. Bunu da gelip okullarda çok güzel bir şekilde uyguluyoruz şu an... Biz eskiden yazmayı bir kompozisyon yazma olarak düşünüyorduk. Ama üniversitede bir gittik ki yazmanın kompozisyondan ibaret bir şey olmadığını, değişik değişik türlerde yazılar yazılabileceğini, değişik şekillerde kendimizi ifade edebileceğimizi gördük. Yüzde seksen, yüzde doksan üniversite eğitiminin bana yazma eğitiminde büyük katkısı olduğunu söyleyebilirim.*” ifadesiyle lisans eğitimindeki öğretmenlerinin alanında uzman kişiler olmasının aldığı yazma eğitimini olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Ayrıca lisans eğitiminde yazma hakkında önceden öğrendiği genel geçer bilgilerden çok daha farklı bilgiler öğrendiğini bunun da yazma eğitimi uygulamalarına olumlu yansıdığını dile getirmiştir. Ö8 ise “*Bence üniversitede aldığım eğitim daha etkili oldu. Eskiden etkinlik kitabı yokken etkinlikleri bizim hazırlamamız gerekiyordu, fotokopiyle çoğaltmamız gerekiyordu. Üniversitede de kendim yaptığım için etkinlikleri, bu işi başından öyle öğrenmiştim, benim için rahat olmuştu.*” diyerek lisans

eğitiminde yaptırılan örnek etkinlik hazırlama çalışmalarının yazma eğitimi uygulamalarına olumlu katkı yaptığını söylemiştir.

Genel olarak Tablo 7’deki “Lisans Öğrenimi ve Öğretmenlik Hayatında Edinilen Bilgilerin Yazma Becerisiyle İlgili Uygulamalara Katkısı” kategorisini ele aldığımızda aslında lisans öğreniminin, öğretmenlerin yazma eğitimi uygulamalarına öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerden daha az katkı yaptığı görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin %92’si, yazma becerisiyle ilgili yaptıkları uygulamalara öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerin lisans öğrenimlerinde edindikleri bilgilerden daha fazla fayda sağladığını düşünmektedir. Bunun yanında lisans öğreniminde edindikleri bilgilerin öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerden daha fazla fayda sağladığını düşünenler ise %8 gibi küçük bir kesimdir. Görülmektedir ki öğretmenlerin neredeyse tamamı yazma eğitimi uygulamaları için lisans öğrenimlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerinin düşük olmasında önemli bir neden teşkil etmektedir.

Aşağıda “Yazma Becerisiyle İlgili Alınan Derslerin İşlenme Şekli” başlıklı tabloya ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Yazma Becerisiyle İlgili Alınan Derslerin İşlenme Şekli

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Yazma Eğitimi Dersi (Yazma Becerileri Dersi)	Önce yazma becerisine yönelik yöntem ve teknik gibi teorik bilgiler öğretilir, sonra uygulama olarak nasıl yapılacağı gösterilir ve en son bize bu uygulama yaptırılırdı.	4	16	Ö12, Ö20, Ö21, Ö23
	Öğretmen bir konu verir, onunla ilgili çeşitli yazılar yazar ve sunardık.	4	16	Ö2, Ö19, Ö22, Ö23
	Yazma becerileri dersi gördük ama neler yaptığımızı hatırlamıyorum.	3	12	Ö14, Ö15, Ö17
	Okuduğumuz kitaplar hakkında yorumlar yazardık ya da konuşurduk.	2	8	Ö3, Ö5
	Bir metnin başını verip sonunu yazdırma, sonunu verip başını yazdırma gibi metin tamamlama etkinlikleri yapıyorduk.	2	8	Ö8, Ö10
	Kelime havuzundan seçerek yazma çalışması yapardık.	1	4	Ö2

		Türkçe Ders Kitabı'nı yazma eğitimi açısından inceleyip, örnek ders işleme planları yapardık.	1	4	Ö22
		Öğretmen yazma eğitimi kitabındaki konuları dağıtır, biz de grup hâlinde sunardık.	1	4	Ö1
Yazılı Dersi	Anlatım	Her hafta farklı bir konu verilirdi ve onun üzerine yazılar yazardık.	5	20	Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25
		Güzel yazı örneklerini inceleyip üzerine konuşuyorduk.	1	4	Ö22
		Bir ana fikir veya anahtar kelime veriliyordu ve serbest çağrışımla yazılar yazıyorduk.	1	4	Ö24
		Her hafta bir olay yazısı yazıp sunuyorduk.	1	4	Ö9
Sözlü ve Yazılı Anlatım Dersi		Bu derste yazılı anlatım tarzlarını, yöntemlerini ve türlerini öğrendik.	1	4	Ö4
		Derste sadece çocuk edebiyatı kitaplarını inceledik.	1	4	Ö13
Güzel Konuşma ve Yazma Dersi		Kompozisyon yazma ve kompozisyon değerlendirme şeklinde işledik.	1	4	Ö6
		Yazının daha çok şekilsel kısımlarının nasıl olması gerektiği hakkında bilgiler verildi ve kitap okuyup yorumlarımızı yazdık.	1	4	Ö24
		Nasıl işlendiğini hatırlamıyorum.	1	4	Ö15
Güzel Yazma (Güzel Yazma Teknikleri Dersi)	Yazı Dersi	El yazımızı geliştirici çalışmalar yaptık. Detaylarını tam hatırlamıyorum.	4	16	Ö4, Ö11, Ö16, Ö19
		Sınav notu olarak güzel yazıyla yazılmış bir ürün ortaya koyduk.	4	16	Ö20, Ö21, Ö23, Ö25
		Mürekkep, hokka ve kâğıtla dik temel ve eğik harflerle güzel yazılar yazıyorduk.	3	12	Ö9, Ö13, Ö22
		Dik temel harfler ve eğik harflerin doğru yazımı gösterilirdi, önce harften başlayıp bir metin oluşturmaya kadar sayfalarca yazardık.	3	12	Ö20, Ö21, Ö23
		Harflerin ve karakterlerin doğru yazımı gösterildi ve yazdırıldı.	1	4	Ö12
		Bir el yazısı defteri alıp el yazısıyla yazılar yazdık.	1	4	Ö25
Metin Dersi	Yazarlığı	Metinlerin arka planlarındaki mesajlar kavratıldı ve arka planında mesajlar olan metinler yazdık.	1	4	Ö21
		Ne yapıldığına dair bir şey hatırlamıyorum.	1	4	Ö20

Tiyatro ve Dramada canlandıracağımız senaryoları yazıyorduk. Canlandırma Dersi (Yaratıcı Drama Dersi)	2	8	Ö14, Ö24
Hatırlamıyorum	1	4	Ö7
Yazma Becerisiyle İlgili Üniversite Dışında Alınan Başka Bir Eğitim (Hizmet İçi Eğitim Kursu veya Özel Kurs)	0	0	-

Tablo 8’de öğretmenlerin yazma eğitimiyle ilgili aldıklarını söyledikleri beş farklı dersin nasıl işlendiği öğretmen görüşlerine göre belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları Yazma Eğitimi dersi (Yazma Becerileri dersi)’nde en çok yaptıkları iki çalışmadan biri (%16) yazmayla ilgili yöntem ve teknikler gibi teorik bilgilerin öğretilip uygulama olarak nasıl yapılacağının gösterilmesi ve örnek uygulamalar yaptırılması çalışmasıdır. Yazma Eğitimi dersinde bu tür çalışmalar yapan öğretmenlerden Ö20, *“Yazma eğitimi dersi aldım direkt olarak. Bu konuda da derslerim teorik ve uygulamalı olarak güzel bir şekilde ilerledi. Verimli bir ders olduğunu düşünüyorum. Hâlâ daha kullandığım bilgiler mevcut. Tam olarak önce teorik bilgi verilir. Daha sonra bu teorik bilgi uygulama olarak gösterilirdi. Yani biz yazma eğitimini bizzat yaparak, yaşayarak öğrendik. Hem bizi geliştirmek açısından etkinlikler vardı hem de öğrencilerimize yapacağımız etkinlikleri bizzat görmüş olduk bu süreçte.”* diyerek lisanstaki yazma eğitiminde teorik ve uygulamalı eğitimin birlikte verildiğini, teorik bilgileri uygulayarak kavradıklarını ve öğrencilerle yapılabilecek örnek etkinlikleri gördüklerini dile getirmiştir. Böylece hem kendilerinin hem öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecek çalışmalar yaptıklarını bu nedenle de çok verimli bir ders olduğunu belirtmiştir. Ö23 ise *“Hocamız bütün yazma türlerine ait etkinliklere yer*

veriyordu, biz de yazıyorduk. Uygulamaydı hep, dört saat dersi varsa bir saatini anlatıp üç saatini uygulama olarak geçiriyorduk. Biz bilgisayarda hazırlıyorduk etkinlikleri. Sonra gelip tahtada video olarak ya da sunum olarak sunuyorduk. Hocamız da üzerinde bize dönütler veriyordu. Bu şekilde işlemiş oluyorduk yazma eğitimi dersini.” sözleriyle Yazma Eğitimi derslerinde teorik bilgi ve örnek etkinlikleri gördükten sonra kendilerinin etkinlik tasarladıklarını, sınıfta sunduklarını ve öğretmenin bu çalışmalara geri bildirim verdiğini dile getirmiştir. Yazma Eğitimi dersi aldığını söyleyen 15 öğretmenden sadece 4’ünün bu dersi hem teorik hem uygulamaya dayanan, öğrencilere yaptırılacak yazma etkinliklerine ve bunların tasarlanmasına yer verildiği kapsamlı bir çalışma olarak alması aslında Türkçe öğretmenlerinin birçoğunun yazma eğitimi konusunda yeterinde eğitilmeden mezun edildiğini göstermektedir. Bu durumun öğretmenin meslek hayatında yazma eğitimi verirken neyi nasıl yapacağını bilmemesine bu nedenle de öğrencilerin yazma becerilerini yeterince geliştirememesine yol açabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları Yazma Eğitimi dersi (Yazma Becerileri dersi)’nde en çok yaptıkları iki çalışmadan diğeri (%16) öğretmenlerinin verdiği konuyla ilgili çeşitli yazılar yazma ve sunma çalışmalarıdır. Bu çalışmaları yapan öğretmenlerden Ö19 bu derslerin işlenişini “Aslında bizim öğrencilere yaptırdıklarımızın bir benzerleri yaptırılıyordu. Yani birkaç aylık bir süre veriliyordu bazı konularla ilgili. Onlarla ilgili, metin türleriyle ilgili yazılar yazılması ve ders esnasında sunum yapılması isteniyordu. Bunun için mesela önce bir roman veriliyordu bazı derslerde. Romanı okuyup onunla ilgili bir makale tarzı, eleştiri tarzı yazı yazıp bunu sınıfın içerisinde sunmamız isteniyordu.” sözleriyle anlatmıştır.

Yazma Eğitimi dersi gören öğretmenlerin bir kısmı (%12) bu dersi gördüklerini fakat ne tür çalışmalar yapıldığını hatırlamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu Ö14, “Konuşma, yazma, okuma, dinleme vardı ama hani yazma dersinde yazmayla ilgili çok böyle detaylı herhangi bir çalışma yaptığımızı hatırlamıyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8'ine Yazma Eğitimi dersinde, okutulan kitaplar hakkında yorumlar yazdırma ve konuşturma; metnin başını verip sonunu yazdırma, sonunu verip başını yazdırma gibi metin tamamlatma çalışmaları yaptırılmıştır.

Yazma Eğitimi dersi aldığını söyleyen öğretmenlerin çok az bir kısmı (%4) ise bu derste kelime havuzundan seçerek yazma, Türkçe ders kitaplarını yazma eğitimi açısından inceleyip örnek ders işleme planları yapma, yazma eğitimi kitabındaki konuları gruplar hâlinde sunma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yazılı Anlatım dersi alan öğretmenler bu derste en çok (%20) her hafta verilen farklı konularla ilgili yazı yazma çalışması yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö21, *“Sürekli metin yazdığımızı ve hocamız tarafından metindeki eksiklere dönüt sağlandığını hatırlıyorum. Hocamızın bizi bazı yerlerde uyardığını hatırlıyorum. Hatta teşvik için belli bir puan sisteminin olduğunu hatırlıyorum.”* sözleriyle öğretmenin yazdırdığı konulara geri bildirim verdiğini ve puanla değerlendirme yaptığını dile getirirken Ö16, *“Daha çok böyle klasik işlenirdi. Çok fazla verimli olduğunu söyleyemeyiz. Daha çok işte gelen hoca bir konu verir. Bu konuyla ilgili duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini söyler. Ama geri bildirim falan olmayan derslerdi. Yazdırılıyor ama bakılmıyor. Günümüzdeki yazma eğitimiyle ilgili ülkemizin asıl sorunu bu.”* sözleriyle yazdırılan yazılara geri bildirim verilmediği için dersin verimli olmadığını dile getirmiştir. Görülmektedir ki Türkçe öğretmenlerine verilen Yazılı Anlatım dersinde belli bir standart ve bütünlük yoktur. Bazı lisans öğretmenlerinin yazılan yazılara geri bildirim sağlamadıkları için tam anlamıyla bir yazma eğitimi vermedikleri söylenebilir.

Yazılı Anlatım dersi alan öğretmenlerin çok azı (%4) derste güzel yazı örneklerini inceleyip üzerine konuşma, bir ana fikir veya anahtar kelimedenden hareketle serbest çağrışımla yazılar yazma ve olay yazısı yazıp sunma çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Sözlü ve Yazılı Anlatım dersi alan iki öğretmenlerden biri bu derste yazılı anlatım tarzlarını, yöntemlerini ve türlerini öğrendiğini, diğeri ise bu derste sadece çocuk edebiyatı kitaplarını incelediklerini yazma eğitimine dair herhangi bir çalışma yapmadıklarını dile getirmiştir.

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden Güzel Yazı Yazma dersi (Güzel Yazı Yazma Teknikleri dersi) alanların hepsine bu derste genel olarak güzel yazının nasıl yazılacağına gösterildiği ve uygulama olarak güzel yazılar yazdırıldığı görülmektedir. Özel olarak ise güzel yazı yazmayı kavratmak için birbirine benzer bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu dersi alan öğretmenlerden Ö12'nin, *"Güzel yazı dersimiz vardı. Fakat bu, harflerin, karakterlerin yazılı özelliğine dayalıydı yani yazma becerisi üzerine değildi. Sadece harflerin yazımıyla ilgiliydi."* ve Ö20'nin, *"Güzel Yazı Yazma Teknikleri dersi vardı birinci sınıfta. Yazma becerileri dediğimiz zaman sadece anlatım değil şekil boyutunu o derste öğrenmiştik aslında yazının. Yazmanın şekilsel boyutunu öğrendiğimiz bir dersti."* sözlerinden de anlaşılabacağı üzere Güzel Yazı Yazma dersinde yazmanın içerik ve anlamsal kısmıyla değil yazı güzelliği gibi şekilsel, görüntüsel kısmıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ö21'in *"Biz güzel yazı yazma becerisini belki geç zamanda zorlanarak kazandık ama altıncı sınıftaki, beşinci sınıftaki, dördüncü sınıftaki öğrencilere o zaman yaptığınızda onların elleri daha eğitilebilir şekilde oluyor ve daha hızlı bir beceri kazanıyorlar. O yüzden kesinlikle çok büyük bir yararı olduğunu düşünüyorum. Hem kendim için hem de bunu öğreteceğim çocuklar için."* sözleriyle belirttiği üzere bu ders, öğretmenlerin yazı güzelliğini geliştirmesinin yanında öğrencilerin yazı güzelliklerini geliştirirken öğretmenlere yol göstermesi açısından önemlidir.

Tablo'da araştırmaya katılan öğretmenlerden dördünün Güzel Yazı Yazma dersinde el yazılarını geliştirici etkinlikler yapıldığı ama öğretmenlerin bu çalışmaların detaylarını hatırlamadıkları görülmektedir. Tabloda yine dört öğretmenin bu derste sınav notu olarak değerlendirilecek güzel yazıyla yazılmış bir ürün ortaya koydukları belirtilmiştir. Üç öğretmen bu derste mürekkep, hokka ve kamyşla dik temel ve eğik harflerle güzel yazılar yazdıklarını söylemişlerdir. Görülmektedir ki bazı öğretmenlerin Güzel Yazı Yazma

dersinde yazının güzelliğinin yanında yazının estetik bir şekilde yazılmasına da önem verilmiştir. Öğretmenlerden üçü bu derste dik temel harfler ve eğik harflerin doğru yazımının gösterildiğini, harflerden başlayıp bir metin oluşturmaya kadar güzel yazıyla sayfalarca yazdırıldığını söylemiştir. Bir öğretmen, bu derste harflerin ve karakterlerin doğru yazımının gösterildiğini ve yazdırıldığını, yine bir öğretmen ise el yazısı defterine el yazısıyla yazılar yazdıklarını söylemiştir.

Metin Yazarlığı dersi alan iki öğretmenden biri derste metinlerin arka planlarındaki mesajların kavratıldığını ve arka planında mesajlar olan metinler yazdırıldığını belirtmiştir. Görülmektedir ki bu ders öğretmene metinlere eleştirel bir şekilde bakmayı ve metnin derindeki anlamını kavramayı, böylece de anlam derinliği olan yazılar yazmayı öğretmiştir.

Tiyatro ve Canlandırma dersi (Yaratıcı Drama dersi) alan iki öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin ikisi de derste dramada canlandıracakları senaryoları yazdıkları çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö14, *“Biz aslında en çok yaratıcı dramada kullanmıştık yazmayı. Dramada canlandıracağımız senaryoları kendimiz oluşturuyorduk ve hence bizim için en faydalı olan çalışmaları o derste yaptık, yazma üzerine de.”* sözleriyle lisans eğitiminde yazma üzerine yaptıkları en yararlı dersin Tiyatro ve Canlandırma dersi olduğunu söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece biri yazma eğitimi adına hangi dersleri aldığını hatırlamadığını söylemiştir. Ö7, bu durumu *“Yazı yazma çalışmaları, nasıl yazılır, bunlara dair bir ders aldığımızı hatırlamıyorum. Yazı türleriyle ilgili yazı türlerini incelediğimiz dersler vardı ama hangi dersler olduğunu hatırlamıyorum. Zaten hiçbir derste de yazma uygulaması yapmadık, öğrencilere yazma becerisini nasıl kazandıracağız öğrenmedik.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Tabloda görülmektedir ki hiçbir öğretmen hizmet içi eğitim veya özel kurs gibi yazma becerisiyle ilgili üniversite dışında başka bir eğitim almamıştır. Bir önceki Tablo 7’de belirtildiği gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans öğrenimlerinin yazma uygulamalarına daha az etki ettiğini yani lisans öğrenimlerinin yazma becerisi yönünden yetersiz olduğunu düşünmektedir. Fakat buna rağmen hiçbir öğretmenin lisans

öğrenimlerindeki bu eksikliği giderecek herhangi bir kurs veya eğitim almaması öğretmenlerin yazma becerisine gereken önemi vermediklerini düşündürmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek uygulamalar yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Uygulamaları” temasında yer alan “Yazma Sürecine Başlamadan Önce Öğrencilerin Dikkatini Çekecek ve Onları Motive Edecek Uygulamalar Yapma Durumu” ve “Yazma Eğitimi İçin Özel Bir Zaman Ayırma Durumu” başlıklı tablolarla ele alınmıştır. Öncelikle “Yazma Sürecine Başlamadan Önce Öğrencilerin Dikkatini Çekecek ve Onları Motive Edecek Uygulamalar Yapma Durumu” tablosuna ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Yazma Sürecine Başlamadan Önce Öğrencilerin Dikkatini Çekecek ve Onları Motive Edecek Uygulamalar Yapma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Evet, yapıyorum. Frekans: 24 %: 96	Yazma konusuyla ilgili görseller gösteriyorum.	8	32	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25
	Örnek metinlerden faydalaniyorum.	7	28	Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö16, Ö20, Ö23
	Yazma konusuyla ilgili video izletiyorum.	5	20	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö19
	Müzikten faydalaniyorum.	4	16	Ö2, Ö6, Ö21, Ö23
	Yazmanın şekilsel kısmını anlatıyorum.	3	12	Ö1, Ö14, Ö16
	Metin türünü anlatıyorum.	3	12	Ö2, Ö7, Ö14
	Kendim örnek bir metin yazıyorum.	3	12	Ö8, Ö11, Ö14
	Konuyla ilgili güncel olay ve haberlerden yararlanıyorum.	3	12	Ö12, Ö16, Ö19
	Yazma konusuyla ilgili ön bilgi veriyorum.	2	8	Ö1, Ö20
	Küçük bir anekdot, hikâye anlatıyorum.	2	8	Ö2, Ö13
	Bir atasözü ya da özlü sözle başlıyorum.	2	8	Ö6, Ö13

Beyin fırtınası yaptırıyorum.	2	8	Ö7, Ö24	
Ödüllendirme yapıyorum.	2	8	Ö10, Ö20	
Kendi tecrübe ve anılarımdan örnekler veriyorum.	2	8	Ö15, Ö18	
Yaratıcı sorular sorup yaratıcılıklarını harekete geçiriyorum.	2	8	Ö22, Ö24	
Anahtar kelimelerle zihin haritası yaptırıyorum.	1	4	Ö2	
Deyimlerden faydalaniyorum.	1	4	Ö3	
Çizgi film izletiyorum onun üzerine yazdırıyorum.	1	4	Ö8	
Şiir okuyorum.	1	4	Ö10	
Yazma konusuyla ilgili bir kitap getirip tanıtıyorum.	1	4	Ö12	
İstasyon tekniğini kullanıyorum.	1	4	Ö13	
Öğrencilerle dersten bağımsız samimi bir şekilde sohbet ederek, espriler ve şakalar yaparak ilgilerini çekiyorum	1	4	Ö14	
Konuyu günlük hayatla ilişkilendirerek anlatıyorum.	1	4	Ö18	
Çocukların duyularını harekete geçirmek için nesne ve yiyeceklerden yararlanıyorum.	1	4	Ö21	
Önce resim çizdirip sonra yazdırıyorum.	1	4	Ö22	
Hikâye kartları kullanıyorum.	1	4	Ö25	
Öğrencilere sorular sorarak ön bilgilerini yokluyorum.	1	4	Ö25	
Hayır, yapmıyorum.	İlgi çekici herhangi bir şey yapmıyorum.	1	4	Ö17

Frekans: 1

%. 4

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin %96 oranla neredeyse tamamının yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek uygulamalar yaptığı sadece bir öğretmenin yapmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları motive etmek için en çok yaptıkları iki uygulama yazma konusuyla ilgili görseller gösterme (%32) ve örnek metinlerden faydalanma (%28) uygulamalarıdır. Bunları yazma konusuyla ilgili video izletme (%20) ve müzikten faydalanma (%16) uygulamaları izlemektedir.

Yazma öncesinde öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları motive etmek için görüşmeye katılan 25 öğretmenden, üçer öğretmen yazmanın şekilsel kısmını anlatma, metin türünü anlatma, örnek bir metin yazma, konuyla ilgili güncel olay ve haberlerden yararlanma uygulamalarından; ikişer öğretmen yazma konusuyla ilgili ön bilgi verme, küçük bir anekdot veya hikâye anlatma, bir atasözü veya özlü söz kullanma, beyin fırtınası yaptırma, ödüllendirme, kendi tecrübe ve anılarından örnekler verme, yaratıcı sorular sorup yaratıcılıklarını harekete geçirme uygulamalarından yararlanmaktadır.

Anahtar kelimelerle zihin haritası yaptırma, deyimlerden faydalanma, çizgi film izleterek yazdırma, şiir okuma, yazma konusuyla ilgili bir kitap getirip tanıtmaya, istasyon tekniğini kullanma, öğrencilerle dersten bağımsız samimi bir şekilde sohbet etme, konuyu günlük hayatla ilişkilendirme, çocukların duyularını harekete geçirmek için nesne ve yiyeceklerden yararlanma, önce resim çizdirip sonra yazdırma, hikâye kartları kullanma, öğrencilere sorular sorarak ön bilgileri yoklama uygulamalarını sadece birer öğretmen yaptığı için yazma öncesinde öğrencilerin dikkatini çekip onları motive etme uygulamaları ise en az faydalanılan uygulamalardır.

Görüşme yapılan 25 öğretmenden sadece 17 yazma öncesinde öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek herhangi bir uygulama yapmamaktadır. 17 bu durumu *“Kitaplarımızda metinler oluyor. Metinlerin konuyla bağlantılı yazma bölümleri oluyor. Metinleri işledikten sonra o şekilde bir yazma dersi yapıyoruz. İlgi çekici herhangi bir şey yapmıyorum açıkçası.”* sözleriyle aslında yazmanın hazırlıktan yazıyı paylaşmaya kadar bir süreç olduğunu gözden kaçırdığı, sadece kitaptaki etkinliklerine bağlı kalarak monoton, çocukların yazmadan zevk almamalarına ve sıkılmalarına yol açacak bir uygulama yaptığı açıkça görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yazmayı etkileyen sorunlar arasında saydıkları öğrencilerin yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları ve yazmadan sıkılmaları gibi sorunların aslında öğrenciden çok öğretmenden kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır. Neyse ki yazma öncesinde dikkat çekici ve motive edici uygulamalar yapan

öğretmenlerin oranı %96 olarak oldukça fazladır. Bu durum öğrencilerin yazmaya karşı ilgili ve istekli olmalarında önemli bir rol üstlenecektir.

Aşağıda “Yazma Eğitimi İçin Özel Bir Zaman Ayırma Durumu” başlıklı tabloya ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 10

Yazma Eğitimi İçin Özel Bir Zaman Ayırma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Evet, ayırıyorum. Frekans: 25 %: 100	Haftada en az bir ders ayırıyorum.	14	56	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25
	Haftada iki saat ayırıyorum.	1	4	Ö9
	İki haftada bir, en az bir ders ayırıyorum.	8	32	Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22
	İki haftada bir, iki ders ayırıyorum.	1	4	Ö14
	Üç haftada bir, bir ders ayırıyorum.	1	4	Ö17
Hayır, ayırmıyorum. Frekans: 0 %: 0	-	0	0	-

Tablo 10’da öğretmenlerin yazma eğitimi için özel bir zaman ayırıp ayırmama durumları gösterilmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamı farklı zaman aralıklarıyla yazma eğitimi için özel bir zaman ayırmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası (%56) yazma eğitimine haftada en az bir ders ayırdıklarını söylemiştir. Bu öğretmenlerden Ö11, “Yazma eğitimi için kesinlikle altı dersin en az bir saatini ayırıyorum, önemli de buluyorum. Çünkü şu an insanlar sosyal medyanın getirmiş olduğu bir yalnızlaşma içindeler. İstiyorum ki duygularını kimseye anlatamıyorlarsa otursunlar kâğıda döksünler. Bunun için önemsiyoruz ve en az bir saat ayırıyoruz.” diyerek yazmanın

insanların duygularını dökmesine yardımcı olduğunu, yazmayı önemseydiğini bunun için yazmaya haftada en az bir saat ayırdığını dile getirmiştir. Ö16, *“Altı saatlik dersimizin mutlaka bir-iki saati yazma becerisine yönelik oluyor, her hafta. Her metinde yazma becerisiyle ilgili etkinliğimiz oluyor. Bunun dışında bizim kendi yaptığımız etkinlikler de oluyor. Demin bahsettiğim gibi kitabı okuyoruz, anlatıyoruz, anlattığımız kitabın özetini her hafta defterlerimize yazıyoruz. Sene başından sene sonuna kadar bu böyle devam ediyor.”* sözleriyle kitaptaki yazma etkinlikleri dışında kendisinin de yazma etkinliği üreterek yazma eğitimi yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenin kitapla yetinmeyip yazma etkinliklerini çeşitlendirmesi programın esnekliğini kavradığını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin yazma eğitimine daha çok katılmalarını ve yazmaya ilgi duymalarını da sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler sadece kitaptaki yazma etkinliklerini yaptırmakta kendisi özel olarak yazma etkinliği tasarlamamaktadır. Ö8, bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Ben kitaptan takip eden bir öğretmenim. O an etkinlikte ne varsa onu uyguluyorum, ayrı bir zaman ayırmıyorum. Genelde haftada ortalama bir saat vermiş ama bazen konunun getirisine göre iki ya da üç saatlik ders de olabiliyor bu. Bazen etkinliklerde hem şiir yazma hem metin yazma veriyor. Ben tüm etkinlikleri yaptırdığım için öyle durumlarda bazen iki bazen üç saate de çıkabiliyor.”* Ö3 ise *“Türkçe dersinde okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi gibi konular olduğu için açıkçası yazmaya pek fazla vakit ayıramıyoruz. Haftada bir ders belki ayırıyoruz. Onda da derste yazdırıyoruz. Yazdıktan sonra da okutuyoruz ve arkadaşları yazı yazan hakkında akran değerlendirmesi yapıyorlar, çocuk kendi öz değerlendirmesini yapıyor.”* sözleriyle Türkçe dersinin konu ve müfredatının yoğun olması nedeniyle yazma eğitimine ancak bir saat ayırabildiğini dile getirmiştir.

Öğretmenler arasında yazma eğitimine haftada iki saat ayırdığını söyleyen sadece bir öğretmen vardır. Ö9’un *“Ben kitaba göre gidiyorum. Nerede oluyor yazma, sonlarda oluyor. Haftada iki saat bazen de bir buçuk saatini yazmaya ayırmış oluyoruz aslında*

kitaptaki etkinlikleri düşündüğümüzde. Bir saatinde yazıyor diğer saatinde de okuyor eleştiriyoruz sonrasında.” sözleriyle geri bildirim ve değerlendirmeyi önemseydiği ve bunları derste yaptığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%32) yazma eğitimine iki haftada bir en az bir ders ayırdığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden Ö12, *“Her hafta ayıramıyorum maalesef. İşte bizim müfredat yetiştirme sıkıntımız olduğu için öncelikli olarak buna bakılıyor. Maalesef her ne kadar programlarda öğrencilere okuma becerisi, dinleme becerisi, yazma ve konuşma becerisi kazandırılır demesine rağmen ilk baktıkları şey müfredat yetiştirdi mi yetiştirmedi mi, konular anlatıldı mı anlatılmadı mı? Mümkün olduğunca iki haftada bir yapmaya çalışıyorum.”* sözleriyle müfredatın yetiştirilmediği ve denetleyicilerin de buna dikkat etmesi nedeniyle yazma eğitiminin her hafta üzerinde durulmadığını dile getirmiştir. Oysa Türkçe dersinde müfredat, metinler ve dil bilgisi konularının işlenmesi kadar yazma ve diğer becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Buna rağmen denetleyicilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesinden çok müfredatın tamamlanmasına önem vermesinin öğretmenleri dört temel dil becerisinin geliştirilmesini ikinci plana atmaya sevk ettiği söylenebilir.

Bir hafta okuma becerisine bir hafta da yazmaya zaman ayırdığını söyleyen Ö6 ise *“Ayrı bir zaman ayırıyorum. Türkçe dersi normalde beş ve altıncı sınıflarda altı saat olduğu için bunun bir saatini dönüşümlü olarak bir hafta okuma çalışmalarına, okuduğunu anlama çalışmalarına bir hafta da yazma çalışmalarına ayırıyorum. Yani iki haftada bir yazma çalışması yaptırıyorum.”* demiştir. Hâlbuki öğrencilerin her hafta hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirici alıştırmalar yapmaları hedeflenmektedir. Yazma eğitiminde süreklilik önemlidir, bir hafta arayla yapılan yazma eğitimi yeterli verimi sağlayamayacağı gibi yazma becerisi kazanımlarının da kazandırılmasını zorlaştırabilecektir.

Ö18 ise *“Ama şu an mesela daha çok sınav odaklı bir eğitim sistemimiz olduğu için ne yazık ki o tarz etkinlikler üzerinde, yazma etkinlikleri üzerinde çok detaylı duramıyoruz. Sınıf mevcutları da etkili, 33-35 öğrencimiz var. Mesela gönül ister ki yazdırdıklarımızı tek*

tek inceleyerek çocukların yanlışlarını geri dönüt vererek bir eğitim verelim. Ama bunun için ekstra bir saat ayıramıyoruz. Bitmiyor yani yetişmiyor şu an.” sözleriyle sınav odaklı eğitim sisteminin ve sınıf mevcudu sayısının yazma etkinliği yapmasını zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Yazma eğitimine iki haftada bir, iki ders ayıran tek kişi olan Ö14, *“Sekizinci sınıflar yapmak istemiyorlar. Onlar için bu bir vakit kaybı. Bunun eve ödev olmasını istiyorlar. Sekizler için eve ödev veriyorum ama diğer sınıflarda ders içinde yapıyorum. Her hafta olmasa bile iki haftada bir mutlaka zaman ayırıyorum yazmaya, iki ders saati boyunca.”* diyerek beş, altı ve yedinci sınıflarda yazma eğitimine iki haftada bir, iki ders ayırdığını söylemiştir. Sekizinci sınıfların ise, lise sınavları olması nedeniyle yazma eğitimini gereksiz gördüklerini bu yüzden derste yazma eğitimine zaman ayırmadığını belirtmiştir. Oysaki yazma becerisi her sınıf düzeyinde gerekli olan bir beceridir. Öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirirken zihinlerindeki bilgileri düzenlemeyi ve anlamlı şekilde sıralamayı da sağlamaktadır. Bu nedenle tüm sınıflarda yazma eğitimine düzenli olarak her hafta yer verilmelidir.

Yazma eğitimine üç haftada bir, bir ders ayırdığını belirten tek öğretmen Ö17, *“Şu anda sınıflarımız çok kalabalık. 35-36 öğrencimiz var. Çoğu zaman dersleri bile yetiştiremiyoruz. Sadece okuma alanına zaman ayırıyorum. Onun dışında yazmaya çok ayırmaya çalışıyorum ama vakit bulamıyorum. Sadece seçmeli ders olarak yazma becerileri dersimiz var. Orada işte bir şeyler gösteriyoruz. O da bir sınıfa giriyoruz seçmeli olarak iki saat haftada, öyle. Kendi Türkçe dersimde çok fazla ayırdığımı söyleyemem...”* diyerek sınıfların kalabalık olmasının dersleri yetiştirmesini engellediğini bunun da yazma eğitimi yapmasını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Ö17, okumayı daha çok önemseyip yazmaya daha az vakit ayırarak dil becerilerinin bütün hâlinde hep birlikte geliştirildiğini göz ardı etmektedir. Okumayla birlikte yazma eğitimine de gerekli zaman ayrılmalı, öğrencilerin okuduklarını ve anladıklarını düzenli bir şekilde anlatma alışkanlığı da kazandırılmalıdır. Ayrıca öğretmen “Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi”nde

yazma eğitimini daha iyi yaptığını belirtmiştir. Ancak seçmeli ders olduğu için bu dersi bütün öğrenciler alamamaktadır. Bu dersi almayanların yazma becerileri de geride kalmaktadır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimine hazırlık çalışması yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Uygulamaları” temasında yer alan “Yazma Sürecine Hazırlık Çalışması Yapma Durumu” başlıklı tabloyle ele alınmıştır. Aşağıda ilgili tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Yazma Sürecine Hazırlık Çalışması Yapma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Evet, yapıyorum. Frekans: 25 %: 100	Yazılacak metin türünün özellikleri hakkında bilgi veriyorum.	12	48	Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24
	Yazma konusuyla ilgili öğrencilere araştırma yaptırıyorum.	9	36	Ö3, Ö4, Ö13, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25
	Yazılacak metin türünü kavratmak için örnek metinlerden faydalaniyorum.	7	28	Ö9, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24
	Öğrencileri konuşturarak konuyla ilgili ön bilgilerini açığa çıkartıyorum.	6	24	Ö3, Ö7, Ö10, Ö15, Ö18, Ö25
	Yazmanın şekilsel ve anlamsal kurallarını hatırlatıyorum.	5	20	Ö1, Ö2, Ö5, Ö12, Ö17
	Yazma konusuyla ilgili ön bilgi ve ipuçları veriyorum.	5	20	Ö1, Ö2, Ö20, Ö21, Ö22
	Metin tamamlama etkinliği için bir metnin girişini veriyorum.	3	12	Ö6, Ö10, Ö11
	Öğrencilerle beraber zihin haritası oluşturuyoruz.	2	8	Ö2, Ö16
	Öğrencilerin konuyla ilgili anahtar kelimeleri çıkarmalarını sağlıyorum.	1	4	Ö8
	Devamını getirmeleri için bir videonun başını izletiyorum.	1	4	Ö9
	Öğrencilerin yazarken rahatlamaları için fon müziği dinletiyorum.	1	4	Ö13
	Yazma konusuyla ilgili beyin fırtınası yaptırıyorum.	1	4	Ö16
	Öğrencilerle birlikte hikâye haritası oluşturuyoruz.	1	4	Ö16
	Yazma aşamalarını planlamaları için öğrencileri gruplara ayırıp fikir alışverişinde bulunduruyorum.	1	4	Ö21
	Metinde kullanılacak anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yollarını hatırlatıyorum.	1	4	Ö24
Hayır, yapmıyorum. Frekans: 0 %: 0	-	0	0	-

Tablo 11 incelendiğinde tüm öğretmenlerin yazma sürecine hazırlık çalışması yaptığı görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, öğrencileri yazma sürecine hazırlarken en çok metin türünün özellikleri hakkında bilgi verme (%48) ve yazılacak konu hakkında araştırma yaptırmaya (%36) yollarını izlemektedirler. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48) yazma sürecine hazırlık için öğrencilere metin türünün özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Ö8, *“Mesela anı yazacaklarsa anının nasıl olması gerektiğini anlatıyorum. Şiir yazacaklarsa başına, sonuna dikkat etmeleri gerektiğini, uyuma dikkat etmeleri gerektiğini... Kısaca tür özelliklerine dikkat etmeleri konusunda açıklama yapıyorum.”*, Ö13, *“...Mesela bugün fabl nedir ne değildir bunlardan bahsettik. Örneklendirmeler verdik. Fabllarda ne olması gerekir? Özellikle ders verme amacı gütmesi gerekir gibi çocuklara ön bilgi veriyoruz.”* Ö14, *“Metin türlerini işlerken, atıyorum bir hikâye nedir, nasıl yazılır, hikâyenin unsurları nelerdir, diğer türlerle arasındaki fark ne gibi bilgiler vererek hazırlanıyoruz.”* sözleriyle yazılacak metin türü hakkında genel bilgiler verdiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%36) yazma sürecine hazırlık adına yazma konusuyla ilgili öğrencilere araştırma yaptırdıklarını söylemişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö4, *“Yazma eğitimine başlamadan önce çocuklarımıza bir gün önce ya da bir hafta önce konu hakkında bilgi veriyoruz. Konuyu araştırmalarını ve inceleme yapmalarını, gerekirse etraflarına sormalarını istiyoruz. Daha sonra onu en güzel şekilde derste ifade etmelerini istiyoruz.”*, Ö19, *“Yani öğrencilere verdiğim ödevlerde konusu doğayla ilgili ya da küresel ısınmayla ilgili bir ödev veriyorsam önce çocuğun küresel ısınmayı araştırmasını söylüyorum. Başlarken bir deneme, bir makale yapıyorsa bir tanım zaten yapmalı. Makale yazıyorsa araştırma sonuçlarından, sayısal verilerden bunlardan yararlanması gerekiyor. Bu yüzden araştırma yapmalarını istiyorum.”*, Ö25, *“Eğer bilmediği bir konuya ve ben bir konu verip yazdıracaksam araştırma yapmasını istiyorum. Hatta bunu bir ders öncesinde söyleyerek bilip bilmediğini kontrol ediyorum öncelikle. Mesela bir kişiyle ilgili, yazar veya şairle ilgili yazı yazacak. Bunu bilmiyorsa önce araştırma yapmasını sonra yazıya başlayacağımızı söylüyorum. Tabii ki ön bilgilerini yoklamak gerekiyor, bilmediği bir şeyi yazamaz öğrenci.”* sözleriyle araştırma yapılacak konuyu bir önceki dersten ya da

haftadan öğrencilere duyurduklarını, ön bilgiye sahip olmak için araştırmanın önemli olduğunu ve bu araştırma sonuçlarının yazının içeriğinde kullanılabildiğini dile getirmişlerdir. Fakat öğretmenlerin ifadelerinden sadece konuyla ilgili araştırma yaptırıldığı, bunun sonucunda elde edilen bilgilerin nasıl mantıklı bir sıraya konup anlamlı bir şekilde sunulacağı konusunda bir hazırlık yaptırılmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%28) yazmaya hazırlık olarak metin türünü kavratmak için örnek metinlerden faydalandığını belirtmiştir. Ö18'in "*Mesela bizde daha çok sohbet, anı, günlük bu tarz türler var. Öncesinde bir örnek çalışma gösterip ya da okuyup ona benzer bir şey yazmalarını istiyorum ya da konuşuyoruz öncesinde, sonra yazıyorlar.*" ve Ö22'nin "*Özellikle deneme çocuklarda soyut kaldığı için deneme örneklerinden okuyorum. Şöyle deneme yazmış yazar, sen olsan nasıl yazardın? İşte bir kalorifer peteği hakkında bir deneme yazılabilir. 'Çöp kutusu hakkında deneme yazmak isteyen var mı?' gibi sorular soruyorum.*" belirttikleri gibi öğretmenler örnek metinleri yazılacak metin türünün özelliklerini kavratmak için kullanmaktadırlar. Ö9 ise "*Metinlerden önce türle ilgili bilgi veriyoruz. Genelde kendi yazdığım ya da internet ortamından bulduğum örnekleri getiriyorum. Genelde etkili oluyor.*", sözleriyle örnek metin üzerinden göstermenin metin türünü öğretmede etkili olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (%24) öğrencileri konu hakkında konuşturup ön bilgilerini açığa çıkararak yazmaya hazırlamaktadır. Öğretmenler bunu yaparken genellikle soru-cevap tekniği veya tartışma yöntemini kullanmaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni öğrenilen bilgiler zihinde var olan eski öğrenmelerle ilişkilendirilir ve onların üzerine inşa edilir. Bu nedenle öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak yeni öğrenilecek bilgiler için gerekli olan bir işlemdir. Ö18, "*Sınıf içindeki etkinlikler için tabii ki. Üzerine konuşuyoruz öncesinde, sorular soruyorum. Onları biraz konuşturduktan sonra etkinlikteki yazma konusuyla ilgili yazmaya yönlendiriyorum.*" diyerek öğrencilerin ön bilgilerini onları soru-cevap tekniğiyle konuşturarak açığa

çıkarttığını dile getirmiştir. Ö3, *“Yazma öncesinde, konu hakkında yorumlarını, düşüncelerini söylüyorlar. Doğrusunu, yanlışını söyleyip birbirlerini eleştiriyorlar. Ondan sonra da yazıya geçiriyorlar.”* sözleriyle öğrencileri tartışma yöntemiyle konuşturup ön bilgilerini açığa çıkardığını belirtmiştir. Ö10 ise *“...Genellikle soru-cevap tekniğini kullanıyoruz. Çok verimli mi diye sorarsanız. Çok da verimli olduğunu görmedim çünkü çocuklarımız dalgaya vurmaya çalışıyorlar.”* sözleriyle soru-cevap tekniğiyle ön bilgileri açığa çıkarmanın çok da verimli olmadığına dikkat çekmiştir. Hazırlık çalışması için ön bilgileri açığa çıkarmak tek başına yeterli değildir. Bu bilgilerin kaydedilip organize edilmesi de gerekmektedir. Fakat görüldüğü üzere öğretmenler sadece öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkartmakla ilgilenmekte bu bilgilerin organize edilmesiyle ilgili bir çalışma yapmamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte biri yazma etkinliğine yazmanın şekilsel ve anlamsal kurallarını hatırlatarak hazırlanmaktadır. Ö17, *“...Tür önemli onu anlatıyoruz, paragraf girişleri, sayfa düzeni, noktalama işaretleri, büyük harfleri kullanması gereken yerleri onları önceden anlatıyoruz. Öyle bir hazırlık yapıyoruz.”* sözleriyle yazmanın şekilsel özelliklerini anlatarak öğrencileri yazmaya hazırladığını belirtmiştir. Ö5, *“...Daha çok ana fikir ve konuyu kavramaları vs. onlar üzerinden yürüdüğümüz için onlara yardımcı oluyoruz. Çünkü çocukların yazdıklarında genellikle bir mesaj olmuyor. Çocuklar sadece yazmak için yazıyorlar. Bunun insanları bir düşündürme eğiliminin olması gerektiğinin farkında değiller yani.”* diyerek yazının bir konusu ve ana fikri olması gerektiği gibi yazmanın anlamsal kurallarını öğrenciye hatırlatarak hazırlık yaptığını söylemiştir. Bu kuralları hatırlatmak öğrencilerin yazıyı yazarken hata yapmamalarını sağlaması açısından önemlidir. Ancak bu hatırlatma yazma öncesi hazırlık çalışmaları içinde yer almamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yine beşte biri öğrencileri yazma sürecine hazırlarken konuyla ilgili ön bilgi ve ipuçları vermektedir. Ö1, öğrencilerin yeterince fikir sahibi olmadıkları konuda nasıl ön bilgi ve ipuçları verdiğini *“İlk defa duydukları bir konu*

üzerinde yazacaklarsa yazmaları için biraz bilgi veriyorum. Mesela geçen sekizinci sınıfların kompozisyon kısmında vardı. Türkçeyle ilgili bilgilendirici bir metin yazın diye. Türkçenin gelişimi hakkında biraz bilgi verdim Anadolu Türkçesi, Orta Asya Türkçesi üzerine. Türkçeyle ilgili belli başlı bilgiler verdim. Onun üzerine yazı yazdılar. Bilgi verme kısmıyla ilgileniyorum yani daha çok.” şeklinde anlatmıştır. Öğretmenin ifadesinden hazırlık için konuyla ilgili sadece bilgi verildiği ama bu bilgilerin organize edilmediği anlaşılmaktadır. Oysa hazırlık aşamasında konuyla ilgili bilgilerin ortaya koyulması kadar o bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilip düzenlenmesi de önemlidir. Ayrıca bilgilerin ortaya koyulmasında öğrencilerin de aktif hâle getirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda sayılan uygulamaların dışında yazma sürecine hazırlık yaparken öğretmenlerin en az yaptıkları uygulamalar ise; metin tamamlama etkinliği için metnin girişini verme, öğrencilerle beraber zihin haritası oluşturma, konuyla ilgili anahtar kelimeleri çıkartma, devamını getirmeleri için bir videonun başını izletme öğrencilerin rahatlamaları için fon müziği dinletme, yazma konusuyla ilgili beyin fırtınası yaptırma, öğrencilerle beraber hikâye haritası oluşturma, yazma aşamalarını planlamaları için öğrencileri gruplara ayırıp fikir alışverişinde bulundurma, anlatım biçimi ve düşüncüyü geliştirme yollarını hatırlatma uygulamalarıdır.

Hazırlık çalışmaları; bilişsel hazırlık, fiziksel hazırlık ve psikolojik hazırlık olarak üçe ayrılmaktadır. Bu hazırlıklardan psikolojik hazırlık, öğrencinin yazma kaygılarını gidermek için yapılan rahatlatıcı etkinlikleri kapsamaktadır. Yukarıdaki hazırlık çalışmaları içinde öğrencilerin rahatlamaları için fon müziği dinletme çalışması diğerlerinden farklı olarak psikolojik hazırlık olarak değerlendirilebilir. Fakat bu hazırlık çalışmasını sadece bir öğretmenin yapması öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin psikolojik olarak yazmaya hazırlanmalarına önem vermediğini göstermektedir.

Yazma öncesindeki hazırlık çalışmalarında doğru yazma alışkanlığı kazanmaları için öğrencilerin aktif bir şekilde rol almaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin hazırlık

aşaması olarak yaptıklarını söyledikleri çalışmalara bakıldığında genelinde öğrencinin pasif öğretmenin aktif olduğu görülmektedir. Az sayıda öğretmenin yaptığı: öğrencilere konuyla ilgili araştırma yaptırma, konuşturarak öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini açığa çıkarma, öğrencilerle beraber zihin haritaları ve hikâye haritaları oluşturma, konuyla ilgili anahtar kelimeleri çıkarttırma, konuyla ilgili beyin fırtınası yaptırma, grupla fikir alışverişi yapma gibi hazırlık çalışmalarında ise öğrencinin de aktif olduğu göze çarpmaktadır.

Yazmaya hazırlık aşaması: konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma ve organize etme çalışmalarını kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma öncesi hazırlık adı altında yaptıklarını söyledikleri çalışmalara bakıldığında bazı çalışmaların hazırlık aşaması kapsamına girmediği görülmektedir. Örneğin metin tamamlama etkinliği için metnin girişini verme (%12) ve devamını getirmeleri için bir videonun başını izletme (%4) çalışmaları yazma öncesi hazırlık çalışmasının değil yazma yöntem ve tekniklerinin kapsamına girmektedir. Yazmanın şekilsel ve anlamsal kurallarını hatırlatma (%20) ise yazma öncesi hazırlık çalışması değil yazıda hatayı en aza indirmek için yapılan bir hatırlatma çalışmasıdır.

Öğretmenlerin yaptıkları bazı hazırlık çalışmalarını ise eksik ya da yanlış yaptıkları görülmektedir. Örneğin öğretmenler öğrencilere yazma konusuyla ilgili araştırma yaptırdıklarını (%36), öğrencileri konuşturarak ön bilgilerini açığa çıkardıklarını (%24) ve kendilerinin ön bilgi ve ipuçları verdiklerini (%20) söylemişlerdir. Yazmaya hazırlanırken konuyla ilgili bilgileri ortaya koymak gereklidir fakat yeterli değildir. Bu bilgilerin amaca uygun bir şekilde seçilmesi, birbirleriyle ilişkilendirilerek sıralanması yani organize edilmesi de gereklidir. Fakat görülmektedir ki öğretmenler hazırlığın bu boyutunu gerçekleştirmemektedirler.

Hazırlık aşamasında yazının konusu, amacı ve hedef kitlesine göre metin türünü belirleme çalışması yer almaktadır. Fakat öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri metin türünün özellikleriyle ilgili bilgiler verme (%48) ve metin türünü kavratmak için örnek metinlerden

faydalanma (%28) çalışmalarında bir yazı ortaya çıkarmaktan çok metin türünü öğretme kaygısı güdüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin hazırlık olarak söyledikleri bu çalışmalar aslında hazırlıktan da önce öğrencilere öğretilmesi gereken bilgilerdir. Hazırlıkta yapılması gereken ise metin türlerinden uygun olanını seçmektir.

Öğretmenlerin az bir kısmının öğrencilerle zihin haritası oluşturma (%8), beyin fırtınası yapma (%8) ve hikâye haritası oluşturma (%8) gibi hazırlık aşamasına tam olarak uygun çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin yaptıkları yazma öncesi hazırlık çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde hazırlık aşamasına uygun olmayan ve hazırlık çalışmasına uygun olup eksik ya da yanlış yapılan çalışmaların çoğunlukta, hazırlık aşamasına tam olarak uygun olan çalışmaların ise azınlıkta olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin yazma öncesi hazırlık çalışması hakkında yeterli ve doğru bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Yazma sürecinin önemli bir aşaması olan hazırlığın doğru bir şekilde yapılmamasının öğrencilerin yazmada zorlanmalarına ve nitelikli yazılar ortaya koyamamalarına neden olacağı söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde plan yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa planı nasıl tasarlamaktadırlar?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Uygulamaları” temasında yer alan “Yazma Eğitiminde Yazı Planı Yapma Durumu” başlıklı tabloyle ele alınmıştır. Aşağıda ilgili tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Yazma Eğitiminde Yazı Planı Yapma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Evet, yapıyorum. Frekans:7 %: 28	Önce yazma planının nasıl olması gerektiğini anlatıyorum sonra çocuklara bunu uygulatıyorum.	5	20	Ö4, Ö17, Ö19, Ö23, Ö24
	Bir taslak planımız var yazmaya başlamadan önce onu doldurarak planlama yaptırıyorum.	4	16	Ö9, Ö16, Ö23, Ö24
Bazen yapıyorum. Frekans: 1 %: 4	Özellikle yazılı öncesindeki derslerde mutlaka plan çalışması yaptırıyorum ama her zaman yaptıramıyorum.	1	4	Ö22
Hayır, yapmıyorum. Frekans: 17 %: 68	Zaman yetmiyor, vakit kaybı oluyor.	8	32	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö15, Ö18, Ö21, Ö25
	Öğrenciler ne yazacaklarını zihinlerinde tasarlayıp yazıyorlar, yazılı olarak bir plan yaptırmıyorum.	5	20	Ö2, Ö3, Ö10, Ö11, Ö21
	Plan yapılması gerektiğini anlatıyorum ama çocuklara bu zor geliyor, yapmıyorlar.	4	16	Ö5, Ö13, Ö14, Ö20
	Kitaptaki yazma etkinliklerini yapıp geçtiğimiz için yazma planı yaptırmıyorum.	1	4	Ö1
	Planı ben yapıyorum, gösteriyorum ama öğrencilere yaptırmıyorum.	1	4	Ö8
	Kendim de plan yapmadığım için öğrencilere de yaptırmıyorum.	1	4	Ö12
	Son sınıflar sınav odaklı oldukları için yazmayı üstünkörü geçmek zorunda kalıyoruz.	1	4	Ö18

Plan, hazırlık aşamasından sonra yazmaya başlamadan önce yazıda nelerden bahsedileceğinin belirlenip sıraya konması ve düzenlenmesi gibi işlemlerdir. Nitelikli bir yazı yazılması için yazmadan önce plan yapmak oldukça önemlidir. Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %28'inin öğrencilere yazı yazdırmadan önce yazı planı yaptırdığı, %4'ünün bazen yaptırdığı, %68 gibi önemli bir çoğunluğunun ise yaptırmadığı görülmektedir.

Öğrencilerine yazma planı yaptıran öğretmenler arasında “Önce yazma planının nasıl olması gerektiğini anlatıyorum sonra çocuklara bunu uygulatıyorum.” görüşünü belirten

beş öğretmeninden Ö24, “*Nasıl bir hikâye planımız varsa çocuklara da yazma için bunu veriyoruz zaten. Olay metinlerinde farklı bir plan, düşünce metinlerinde farklı bir planımız oluyor. Olay metinlerinde kişilerin, zamanın, mekânın, olayın nasıl sıralanması gerektiğini, nasıl oluşturulması gerektiğini, serim, düğüm, çözüm nasıl yapılacak? Bunların içinde neler yer alır, ne kadar sürer? Tüm bunların bilgisini verip planlamasını yapıyoruz zaten. Düşünce metinlerinde de bir hazırlık ve tanımlama kısmı olduğunu, düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığını tek tek öğrencilere açıklıyoruz.*” diyerek olay ve düşünce yazılarında ayrı planlar kullanıldığını dikkat çekmiştir. Ayrıca görülmektedir ki yazma planının nasıl yapıldığından çok yazının bölümlerinde nelerin olması gerektiğinin açıklandığı bir plan çalışması yapılmaktadır. Ö19 ise “*Tabii ki. Yani yazma eğitiminde plan çalışması yapmanız gerekiyor. Benim öğrencilerimden istediğim, önce bir taslak yapmalarını istiyorum. Yani araştırma yapacak, taslağını oluşturacak, sonra onu bizim kullandığımız tabirle temize çekmesi gerekiyor. Yani çocuk eğer giriş bölümünde örnek verirse orada bir hata var ya da başlamaması gereken bir cümleyle başlarsa sıkıntı var. Taslağını oluşturur, sonra bunu kendisi değerlendirir ve temize çeker ve iyi bir sonuca ulaşması beklenir.*” ifadesiyle yazıyı yazmadan önce bir taslak oluşturma ve onu gözden geçirip tekrar yazma çalışmaları yaptırıldığını söylemiştir.

Öğrencilerine yazma planı yaptıran öğretmenlerden dördü de “Bir taslak planımız var yazmaya başlamadan önce onu doldurarak planlama yaptırıyorum.” görüşünü belirtmişlerdir. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö9, “*Evet planlama yapıyoruz. Taslak hazırlıyorum zaten çizelgemiz var. O çizelgede eğer bir hikâyeyse kişisi, yeri, zamanı, mekânı ya da anlatacağı konu, nereye ulaşmak istediği, ana fikrini anlatacağı bir taslağı oluyor her metin için. Başlamadan önce yapıyoruz.*” diyerek plan için üzerinde gerekli bölümlere yer verildiği bir çizelgeleri olduğunu söylemiştir.

Öğrencilere yazı yazdırmadan önce bazen yazma planı yaptıran sadece bir öğretmen vardır. “Özellikle yazılı öncesindeki derslerde mutlaka plan çalışması yaptırıyorum ama her zaman yaptıramıyorum.” görüşünü benimseyen Ö22, “Yazma eğitiminde plan çalışması

yapıyor musunuz?” sorusuna “*Bazen yaptırıyorum, her zaman değil tabii ki ama yaptırıyorum. Önce konu, ne yazacaksın, kahramanların kimler? Yeri, zamanı belirliyorsun. Olay nasıl gelişecek, bunu tasarlayın, taslak olarak isteyen not alsın, isteyen kafasında falan diye yapıyorum. Belli bir süre verip on dakika plan yaptırıyorum. Bunların hepsini Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi’nde çok iyi yapabiliyorsun. Türkçe dersinde benim çok yetişmiyor zamanım, bu kadar ayrıntılı. Yazılı öncesi çok üzerinde duruyorum çünkü yirmi puanlık kompozisyon sorusu sorduğum için iki hafta falan bunun üzerinde duruyorum derslerde.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö22, yazma becerisini geliştirmekten ziyade sınava yönelik bir hazırlık olarak yazma planı yapmaya sadece yazılıda sorulacak yazma sorusu için zaman ayırmaktadır. Oysa düzenli ve doğru bir anlatım için her yazıdan önce çocuklara bir yazma planı yapma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretmen bu durumun ana nedenini ise zamanın yetişmemesine bağlamaktadır. Ayrıca yazma planının en iyi şekilde “Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi”nde yapıldığını belirtmiştir. Bu durum yazma becerisi için ayrı ve bağımsız bir dersin öğrencilerin yazma becerileri için gerekli olduğuna bir örnektir.

Öğrencilere yazı yazdırmadan önce yazı planı yaptırmayan öğretmenler gerekçe olarak en çok (%32) zamanın yetmemesi ve vakit kaybı yaşanması nedenini öne sürmüşlerdir. Bu öğretmenlerden Ö15, “*Yapmam gerekiyor aslında. Vaktimiz yeterli değil. Plan yaptırırsam yazıyı yazdırmayacağım, eve ödev vereceğim. Ama ben ne yapıyorum? Plan yaptırmadan yazıyı yazdırıp yazıyı hemen burada kontrol etmek istiyorum, okutuyorum çocuklarıma, eksiklerini görmek için. Çok vakit yok aslında gerçekten planımı yapayım, ayrıca onu yazayım. Dil bilgisi mi anlatacağım, metin mi işleyeceğim, yazı mı yazdıracağım, konuşma mı yaptıracağım? Çok fazla vakit yok.*”, Ö25 ise “*Süre açısından sıkıntı oluyor benim için. Sadece o beceriyi kazandırmaya çalışmıyoruz. Onun dışında müfredata uygun gitmeye çalışıyorum ki okulda da böyle bir zorunluluk var. Müdürümüz müfredata uygun gitmemizi istiyor. Bu nedenle yazma süreci de çok uzun bir süreç olduğu için süre açısından sıkıntı oluyor.*” diyerek müfredatı ve diğer dil becerisi eğitimlerini uygulayabilmek için zamanın yetmediğini bu nedenle yazma eğitiminde plan

çalışmasından ödün verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin yazma planı yapılmadan yazmaya başladığında; yazılan yazıların düzensiz olacağını, öğrencilerin zihinlerindeki tam olarak ifade edemeyeceklerini ve düşüncelerini düzenleme becerisi kazanamayacaklarını gözden kaçırdıkları söylenebilir. Ö21, *“Dediğim gibi tasarruf ilkesini düşünürsek buna vakit kalmıyor. Çünkü çocuğun yazdıklarını da paylaşmasını istiyorsak çünkü çocukların yazılarını orada okumak mecburiyetindeyiz. Çocukların orada yazdıklarına karşılık bir dönüt vermemiz lazım. Plan kısmı çok kısa bir süre oluyor onda da hani bilişsel bir plan yapmış oluyor. Kafasında oluşturuyor, kâğıda döktüğü bir plan olmuyor.”* diyerek yukarıda Ö15’in de belirttiği gibi zaman az olduğu için yazmaya ayrılan zamanda yazma planı yaptırmaktan vaz geçip bu zamanı dönüt vermede kullandıklarını söylemişlerdir. Ö18, *“Dediğim gibi yetiştirememe kaygısı. Onu yazma becerileri dersinde yapıyoruz daha çok. Türkçe dersi içerisinde çok daha yüzeysel olarak veriyoruz ama yazma becerilerinde çok daha ayrıntılı bir şekilde plan yaparak veriyoruz.”* sözleriyle zamanın yetersiz olduğunu ama “Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi”nde yazma planının ayrıntılı ve tam bir şekilde yapıldığına dikkat çekmiştir.

Öğrencilere yazı planı yaptırmayan beş öğretmen “Öğrenciler ne yazacaklarını zihinlerinde tasarlayıp yazıyorlar, yazılı olarak bir plan yaptırmıyorum.” görüşünü belirtmiştir. Ö10, *“Öğrencilere yazmadan önce kafalarında girişte ne anlatacağını, gelişmede hangi tekniklerden faydalanacağını, örnek mi verecek, sayısal verilerden mi yararlanacak, kanıt mı gösterecek onu belirlemesini, sonuçta da ana düşünceyi nasıl vermesi gerektiğini düşünmelerini tasarlamalarını istiyoruz. Öncesinde bilgiler veriyoruz zaten hangi bölümde hangi tekniklerden faydalanabilecekleri konusunda onlar da yazmadan önce kafalarında tasarlayıp planlayıp öyle yazıyorlar. Yapabildiğimiz bu sadece, daha geniş yapılabilir aslında.”* diyerek öğrencilerin yazmadan önce zihinsel bir planlama yaptıklarını yazılı olarak bir plan yapmadıklarını belirtmiştir. Zihinde planlananların yazmaya başladıktan sonra unutulabileceği ya da karışabileceği düşünülünce bu izlenen yolun tam anlamıyla bir yazı planı olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenin plan yapma konusunda sadece bilgi verdiği ve planın nasıl yapılması konusunda uygulama yaptırmadığı da göze çarpmaktadır.

Yazı planı yaptırmayan dört öğretmen “Plan yapılması gerektiğini anlatıyorum ama çocuklara bu zor geliyor, yapmıyorlar.” görüşünü dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö14, *“Bir yazı taslağı oluşturmalarını çok istiyorum fakat her sınıfta başarılı olan öğrencilerin dışında aslında yazma taslağı oluşturabilen öğrencim neredeyse hiç yok. Vermek istediğiniz mesajı, hikâyenizde kullanacağınız kahramanları, yeri, zamanı... Bunları belirleyin. Öğrencinin en büyük şikâyeti aklıma yazacak bir şey gelmiyor. Ben diyorum ki en kolay bir hikâye taslağı oluşturun, bir senaryonuz için birtakım kalıplar koyun ortaya. Onlardan yola çıkarak daha kolay yazabilirsiniz diyorum fakat iyi olan öğrencilerin dışında vasat ve alt düzey öğrencilerde çok mümkün olmuyor.”* diyerek öğrenci seviyesinin yazı planı yapmada etkili olduğunu bu nedenle sınıfın büyük bir bölümünün yazı planı yapamadığını belirtmiştir. Ö20, *“...Çünkü çocuklar plan yapmakta zorlanıyorlar. Yazıya başlamadan önce ne yazacaklarını planlamak onları kısıtlıyormuş gibi geliyor onlara. Sonra yazıya başladıklarında plandan çok ayrı şeyler yazdıklarını görüyorum. Aslında yazarken akıllarına gelenler daha farklı şeyler oluyor, plandan ayrılmış oluyor yani.”* sözleriyle öğrencilerin plan yapmakta zorlanmalarının yanında plan yapsalar da bu plana uygun olarak hareket etmediklerine dikkat çekmiştir. Oysaki yazma planı doğru şekilde yaptırıldığında hem öğrencilerin yazma becerilerine hem de plan yapma ve bu planı uygulama becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilere yazı planı yaptırmayan öğretmenlerden yukarıdakilerin dışında farklı bir görüş olarak Ö1, *“Kitaptaki yazma etkinliklerini yapıp geçtiğimiz için yazma planı yaptırmıyorum.”*, Ö8 *“Planı ben yapıyorum, gösteriyorum ama öğrencilere yaptırmıyorum.”*, Ö12 *“Kendim de plan yapmadığım için öğrencilere de yaptırmıyorum.”*, Ö18 *“Son sınıflar sınav odaklı oldukları için yazmayı üstünkörü geçmek zorunda kalıyoruz.”* görüşünü belirtmişlerdir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde geri bildirim veriyorlar mı? Veriyorlarsa bunu hangi aşamada ve ne şekilde vermektedirler?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Uygulamaları” temasında yer alan “Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Verme Durumu” başlıklı tabloyla ele alınmıştır. Aşağıda ilgili tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Verme Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Geri Bildirim Aşaması	Hem yazma esnasında hem de sonrasında geri bildirim veriyorum.	15	60	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Genellikle yazma sonrasında geri bildirim veriyorum.	10	40	Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21
Geri Bildirim Kanalı	Geri bildirim hem sözlü hem yazılı olarak veriyorum.	19	76	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Geri bildirim genellikle sözlü olarak veriyorum.	3	12	Ö1, Ö3, Ö13
	Geri bildirim genellikle yazılı olarak veriyorum.	3	12	Ö4, Ö6, Ö11
Geri Bildirim Yöntemi	Yapılan yanlışların doğrularını yazılı veya sözlü olarak belirtiyorum.	13	52	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25
	Akran değerlendirmesi yaptırıyorum.	12	48	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23
	Doğru yazan öğrencileri sözlü ve yazılı olarak takdir ediyorum.	5	20	Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö24
	Öz değerlendirme yaptırıyorum.	5	20	Ö3, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20
	Defter kontrolü yapıyorum.	3	12	Ö2, Ö7, Ö19
	Öğrencilere ürün dosyası tutturup kontrolünü yapıyorum.	2	8	Ö4, Ö12
	Düzeltilme sembolleriyle geri bildirim veriyorum.	2	8	Ö6, Ö20

Tablo 13'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin geri bildirim verme durumlarının “Geri Bildirim Aşaması”, “Geri Bildirim Kanalı” ve “Geri Bildirim Yöntemi” kategorileri altında incelendiği görülmektedir. Geri bildirim aşamaları öğretmenlerin cevaplarından hareketle yazma sırası ve yazma sonrası olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hem yazma esnasında hem de yazma sonrasında geri bildirim vermektedirler. Öğretmenler genellikle yazma esnasında öğrencilerin aralarında dolaşıp gördüklerine ya da öğrencilerin yazarken sorduklarına geri bildirim verirken yazma sonrasında da yazıları toplayıp ya da çocukları teker teker yanlarına çağırıp geri bildirim vermektedirler. Ö5 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Zaten kırk dakika olduğu için girişte bir plan yapıyorsun o on dakikayı alıyor geri kalan otuz dakikada ben sınıfta dolaşıyorum zaten ya da bir şey olduğunda burada nasıl yazmalıyız, dediklerinde ben müdahale ediyorum. Ama sınıf içerisinde o metinler bittikten sonra diyelim üç tane öğrenciye okutabildim, o anda veriyorum. Ama diğer yirmi yedisini toplayınca bu süreç ben okuduktan sonra oluyor. Yani bir ders sonra da olabiliyor, on gün sonra da olabiliyor.”*. Ayrıca Ö5'in ifade ettiği gibi bazı öğretmenler tüm öğrencilere derste geri bildirim vermek mümkün olmadığında bir sonraki ders ya da haftada da vermektedirler. Ö7 *“Yazma aşamasında mutlaka bazı öğrencilerimi yazının ortasında kaldırıyorum. Diyorum ki ‘Yazdığın yere kadar bir oku bakalım. Sıkıntı var mı yok mu beraber bakalım? Sıkıntı varsa düzeltmelerimizi yapalım sonra ona göre devam et.’ şeklinde. Sonunda da mutlaka geri bildirimi yapıyorum.”* sözleriyle yazma esnasında bir öğrencinin yaptıklarından örnek göstererek tüm sınıfa geri bildirim verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu şekildeki geri bildirimi zaman tasarrufu açısından oldukça verimlidir. Ö20 *“İki aşamada da yazı yazarken de yazı bitince de veriyorum aslında. Yazı bana teslim ediliyor, ben onu geri veriyorum. Ondan sonra tekrar geri geliyor, tekrar geri veriyorum. Yazarlarken de aralarda gezip dikkat etmeye çalışıyorum. Yazdıkları sırada da oldukça geri bildirim vermeye çalışıyorum.”* ifadesiyle geri bildirimi bir değil iki defa verdiğini söylemiştir. Bilindiği üzere yazma bir süreçten ibarettir. Bu nedenle nitelikli bir yazı ortaya koyabilmek için belli yazma aşamalarının gerçekleştirilmesi gerekir. Örneğin yazı yazıldıktan sonra gerekli düzeltme aşamalarından geçince okurla paylaşılabilir.

Ö20'nin ifadesinden de yazmanın bir süreç olduğunu görüp öğrencilerin nitelikli bir yazı ortaya koyabilmeleri için geri bildirim önem verdiği anlaşılmaktadır.

Ö24'ün *“Yazma aşamasında da geri bildirim veriyorum. Çünkü belirli bir yere kadar devam ettirdikten sonra öğrencilerde ‘Oluyor mu öğretmenim?’ şeklinde bir merak var. O zaman bakıyorum, tahtada da plan var. Bak şurada şuna dikkat et mesela biz burada şu şekilde ifade etmişiz seninki sanki buna uymamış. ‘Bunu farklı bir şekilde ifade etsen daha güzel olmaz mı?’ şeklinde kendisine soru yöneltip de sorgulamasını sağlıyorum. Ardından da yazdığı şeyler bittikten sonra da dönüt veriyorum. Hem yazma aşamasında hem de sonunda veriyorum.”* sözüyle hem yazma esnasında hem yazma sonrasında geri bildirim verdiği ayrıca yazma esnasında verdiği geri bildirimin yapıcı bir geri bildirim olduğu görülmektedir. Ö9 ise *“Geri bildirimi genellikle yazı bitince veriyoruz. Genellikle çocukla birlikte çalışıyoruz. Ödev kontrolü sırasında ya da yazdıklarında ders süresinde sınıfta dolaşıp vermeye çalışıyorum. Aslında yazarken de veriyorum. Ama ne kadar geri dönüt versek de yerleşmiyor bu çocukta akademik çalışmalar nasıldır bilmiyorum ama bunu nasıl kazandıracağımı bilmiyorum.”* sözleriyle her ne kadar yazma esnasında veya yazma sonrasında geri bildirim verse de bunların işe yaramadığını hataların hâlâ devam ettiğini ve bu durumun nasıl düzeleceği konusunda bilgisi olmadığını dile getirmektedir.

Öğrenci yazma sürecinin sonunda olduğu gibi yazma sürecinde de geri bildirim ihtiyacı duyar. Hatta yazma sürecinde verilen geri bildirim öğrencinin yanlışını hemen görmesi ve düzeltmesine yarayacağı için oldukça önemlidir. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%40) genellikle yazma sonrasında geri bildirim verdiklerini söylemektedir. Bu öğretmenlerden Ö12, *“Ödevini verdiğim zaman onlar evlerinde yazıp geliyorlar. Ders saatinde biraz daha değerlendirme aşamasında oluyoruz. Ben derste okuyorum, yazıyı getirdiklerinde ben de hemen geri dönütlerini veriyorum.”* diyerek öğrencilere okulda yazı yazdırmadığını belirtmiştir. Bu nedenle yazma sürecinde geri bildirim vermemekte genelde yazma süreci sonunda vermektedir. Bazı öğretmenler de bu uygulamayı gerçekleştirmektedirler. Neden olarak da sınıfların kalabalık olmasını ve

zamanın yetişmemesini öne sürmektedirler. Ö13 bu durumu şöyle anlatmıştır: *“Yazma süreci sonunda yapıyoruz genelde. Yazma sürecinde bazen yirmi kişilik sınıfta işte birkaç kişide gördüğümüz yanlışları düzeltiyoruz ama genelde yazma süreci sonunda oluyor bu işler.”* Genellikle yazma süreci sonrasında geri bildirim verdiğini söyleyen Ö15, *“Bütün sınıfa okutamasam da, bütün sınıfın yazdıklarını incelemesem de not tutuyorum yani şu zaman şununkini inceledim, bu zaman bununkini inceledim, diye. Alıyorum çocukların yazılarını, yanlışlarını gösteriyorum, anlatım bozukluklarını gösteriyorum.”* diyerek tüm öğrencilerin yazılarına tek seferde geri bildirim veremediğini buna rağmen sıraya koyup parça parça da olsa geri bildirim verdiğini belirtmiştir.

“Geri Bildirim Kanalı” kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geri bildirimini hem sözlü hem de yazılı olarak verdikleri görülmektedir. Geri bildirimini genellikle sözlü olarak veren öğretmenler ile genellikle yazılı olarak veren öğretmenlerin oranı ise oldukça azdır. Her öğrencinin öğrenme stilinin farklı olduğu düşünüldüğünde farklı yollarla geri bildirim vermenin öğrencinin anlama ve öğrenmesine katkıda bulunacağı bilinmektedir. Hem sözlü hem yazılı olarak geri bildirim verdiğini söyleyen öğretmenlerin birçoğu yazılı geri bildirimini yazım ve noktalamayla ilgili, sözlü geri bildirimini de içerikle ilgili geri bildirim verirken kullanmaktadırlar. Bu durumu Ö5, *“Genellikle yazım kurallarına bakıyoruz kalemle. Üstünü çizdiğimiz kısımlar yazım kurallarıyla ilgili oluyor. İçerik ve anlatımla ilgili yerleri sözlü olarak yapıyoruz.”*, Ö8, *“Yazım ve noktalamayı genellikle kırmızı kalemle yazılı olarak veriyorum ama içerikle ilgili sohbet ediyorum o sırada. Hani ne yaptın, nasıl yaptın, şurada ne düşündün gibi şeyleri o zaman söylüyorum.”* ve Ö18 *“Sözlü olarak daha çok ama yazım yanlışları kısmında kalemle belirtiyorum.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Ö19, *“Geri bildirimleri kırmızı kalemle veriyoruz, yanımıza çağırıp sözlü olarak da yapıyoruz. Kırmızı kalemle yazdığımızda çocuk oradaki hatayı net bir şekilde fark edebiliyor.”* diyerek kırmızı kalemle yazılarak verilen geri bildirimin daha fark edilir olduğuna dikkat çekmiştir. Ö22, *“Kırmızı kalemle oluyor. Sözlü olarak da uyarıyorum, sayfa düzenine dikkat etmemişsin diyorum mesela. O anda yazma aşamasındayken sözlü olarak veriyorum, bittiğinde yazılı*

olarak, çizerek kırmızı kalemle.” ifadesiyle sözlü geri bildirim yazma esnasında, yazılı geri bildirim ise yazma sonrasında verdiği dile getirmiştir. Bu şekilde uygulama yapan Ö20 de ayrıca belirli düzeltme sembolleri kullanarak da geri bildirim verdiğini ve geri bildirimlerini daha net okunması için kâğıdın üstüne yapıştırılan küçük notlarla verdiğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Eve götürdüğüm kendi aldığım kâğıtları yazılı olarak veriyorum. Belirli işaretlerimiz var, kâğıdın üstünde onlar ne yanlış yaptıklarını tanıyorlar ve ben not kâğıdı yapıyorum onların kâğıtlarının altına. Nelere dikkat etmeleri gerektiğiyle ilgili yazıyorum, yazılı olarak veriyorum. Ama eğer kendim görüyorsam o anda sözlü olarak da geri bildirim veriyorum.”*

Geri bildirim, öğrenciye hatasını gösterdiği kadar doğrularını da gösterip onu yazmaya karşı cesaretlendiren bir şekilde olmalıdır. Ö24 de geri bildirim bu özelliğini kavramış bir şekilde *“Yazma ile de geri bildirim veriyorum yıldız atıyorum mesela. Paraf atıp imza attıklarım var. Üzerine yıldız atıp ‘Çok beğendim, böyle devam et.’ yazdıklarım var. Sözlü olarak mutlaka teşekkür ediyorum yazıp da getirmiş oldukları için. Bu şekilde düzeltip, dönüt verip çocukları motive etmeye çalışıyorum.”* diyerek sözlü ve yazılı olarak çeşitli sembol ve sözlerle öğrenciyi tebrik edip onları yazmaya karşı motive ettiğini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir kısmı (%12) geri bildirim genellikle sözlü olarak vermektedir. Sözlü olan geri bildirim bir süre sonra unutulacağı ve öğrenci için kalıcı olmayacağı düşünüldüğünde tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle sözlü geri bildirim yazılı geri bildirimle desteklenmelidir. Genellikle sözlü geri bildirim veren öğretmenlerden olan Ö13, *“Yazılı içinde sorarsak yazılıda tek tek incelediğimizde yapıyoruz ama genellikle sözlü uyarılarda bulunuyoruz.”* diyerek yazılı dışındaki yazma çalışmalarında sözlü geri bildirim verdiğini yazılı geri bildirim genellikle ihmal ettiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yine küçük bir kısmı (%12) geri bildirim genellikle yazılı olarak verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler genellikle yazılı geri bildirim

daha kalıcı ve dikkat çekici olması nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö5 “*Kâğıda kırmızı kalemle işaretleme yöntemi daha güzel oluyor. Hem çocuk daha iyi görüyor. Olumlu olanların yanına da gülücükler, aferinler, yıldız koymalar gibi yöntemleri uyguluyoruz.*” diyerek kırmızı kalemle yazılı olarak geri bildirim vermenin daha dikkat çekici olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Ö5, yazılı olarak sembollerle olumlu pekiştireçler de verdiğini söylemiştir. Görüşülen öğretmenler arasında düzeltme sembolleri kullanan iki öğretmenden birisi olan Ö6 da, “*Kırmızı kalemlerle şekilleri başta belirliyoruz. Dönem başında çocuklara anlattığım şekiller var. Bende her sembol bir anlam ifade ediyor. Mesela köşeli ok, bir satır aşağı inecektin ama olmamış gibi kalemle çocuğun yazısının üzerinde gösterdiğim işaretler var ve bunun çocuklar ne anlama geldiğini bilirler. Atıyorum eğik çizgi ve ok demek ayrı yazılacaktı bitişik yazmışsın şeklinde gösteriyorum. Sözlü olarak dediğim de oluyor ama yazılı olduğu zaman çocuğun elinde daha kalıcı olarak kaldığına inanıyorum.*” diyerek yazılı olarak verilen geri bildirimin daha kalıcı olduğunu savunmuştur. Ö11 ise “*Bariz hataları ya da çok hoşuma giden şeyleri öğrencilerin hepsiyle sözel olarak paylaşıyorum. Ama genelde sınıflar otuzar kişi, her kişiye bir dakika ayırsak bir ders süresi gidecek. Genellikle çizdiğim şeyleri çocuklara dağıtırım.*” sözleriyle herkese sözlü geri bildirim vermenin süre nedeniyle mümkün olmadığını yazılı geri bildirimin süre açısından daha verimli olduğunu belirtmiştir.

“Geri Bildirim Yöntemi” kategorisinde öğretmenlerin geri bildirimini hangi yollarla nasıl verdikleri üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda yedi farklı geri bildirim yöntemi kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en çok kullandıkları geri bildirim yöntemleri “yanlış yapılan yerlerin doğrularını küçük notlarla ve sözlü olarak belirtme” ve “akran değerlendirmesi yaptırma” olarak; en az kullandıkları geri bildirim yöntemleri ise “öğrencilere ürün dosyası tutturup kontrolünü yapma” ve “düzeltme sembolleri kullanma” olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%52) “yapılan yanlışların doğrularını yazılı veya sözlü olarak belirtme” geri bildirim yöntemini kullandığını söylemiştir. Bu

öğretmenlerden Ö25, *“Kontrol ediyorum, kâğıdın üstüne işaretliyorum. Eğer vaktim olursa yapabiliyorum bunları bazen çok fazla öğrenci okumak istiyor, süre yetmeyebiliyor. O zaman sadece okumalarını istiyorum, sözel olarak geri bildirim veriyorum. Ama eğer yazmayı kontrol etmek için sürem varsa kâğıtların üstünde yanlış yaptıkları bir şey varsa, cümle diziliminde bir yanlışlık varsa onları işaretliyorum. Burada bunu yanlış yapmışsın, bir dahakine buna dikkat et, gibi...”* sözleriyle öğrencilerin yanlışlarını ve neye dikkat etmeleri gerektiğini yazılı veya sözlü olarak belirttiğini söylemiştir. Bu şekilde öğrencinin yaptığı yanlışın doğrusunu göstermek yapılan yanlışın tekrarlanmasını önlemesi bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48) geri bildirim verirken çocuklara akran değerlendirmesi yaptırdığını söylemiştir. Akran değerlendirmesi öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini eleştirerek değerlendirmeleri demektir. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin eleştirirken aynı zamanda öğrenmelerini de sağlaması bakımından önemlidir. Akran değerlendirmesiyle geri bildirim veren öğretmenlerden Ö9 *“Yazma eğitiminde geri bildirim veriyor musunuz?”* sorusuna verdiği *“Evet, çocuklara da yaptırıyorum bunu ve biraz daha faydalı olduğunu da düşünüyorum. Çünkü önemsemeyen çocuklar bile arkadaşlarından iyi eleştiri alabilmek için daha özenle yazmaya çalışıyorlar. Hem ben yapıyorum hem de çocuklarla birlikte yapıyoruz. Geri bildirim çalışması yapıyoruz yani.”* yanıtıyla akran değerlendirmesinin öğrencilerin arkadaşlarına mahcup olmamak için daha dikkatli ve özenli yazmalarını sağladığını belirtmiştir. Ö18 ise akran değerlendirmesini bazen de olsa yaptığını *“Ara ara, sürekli yapmıyorum açıkçası. Daha çok etkinlikte karşımıza çıktığı zaman yapıyoruz. Ama akran değerlendirmede arkadaşlarının okuduğu yazı üzerinden konuşturuyoruz. Bunda da ilk başlarda öğrenci kendine güvenemediği için arkadaşlarının eleştirmesinden rahatsız olabiliyordu sonrasında bu kırıldı. Birbirlerini değerlendirirken daha dikkatli davranıyorlar ve değerlendirilen öğrenci de bunu olumlu karşılıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca akran değerlendirmesinin öğrencilerin utanma duygusunu kırıp onlara özgüven kazandırma, eleştiri yapma ve eleştiriye açık olma alışkanlığı kazandırma gibi faydaları olduğunu da belirtmiştir. Ö10, *“Farklı yaptığımız*

şeyler de var. Geçen sene ve ondan önceki sene yazım ve noktalama çalışmaları yapmıştık, bir doldurma çalışmasıydı. Çocuklar yapıp çalışmalarını arkadaşlarıyla değiştiler. O esnada 'Aa senin buyun yanlış, sen bunu yanlış yapmışsın.' şeklinde hatalarını kendileri buldular. Öğrenciler akran değerlendirmesi yaptılar yani.” diyerek akran değerlendirmesi yaptırırken öğrencilerin birbirlerinin kâğıtlarını doğrudan görmelerini ve arkadaşlarıyla yüz yüze yanlış ve doğrularını tartışmalarını sağladığını dile getirmiştir. Ö22 ise akran değerlendirmesi ile geri bildirim verirken öğrencilerin genel geçer kısa cevaplarla geri bildirim vermelerinin önüne geçtiğini, bunun için dikkat edilmesi gereken yerleri hatırlatıp detaylı bir geri bildirim verdiğini “Akran değerlendirmesi kesinlikle oluyor. Mesela ne yapmış, giriş, gelişme, sonuç yapmış mı? Hikâyede görülen geçmiş zaman kullanmış mı, -miş mi kullanmış? Bir varmış, bir yokmuş kullanmış mı? Merhaba diye mi başlamış? Adını mı söylemiş? Hikâye unsurlarını kullanmış mı? Onları o açıdan değerlendiriyoruz. Yoksa çocuklar iyi olmuş, güzel olmuş diye değerlendiriyorlar. Tek tek soruyorum işte hikâyeye uygun mu, başlığını beğendin mi?” sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca Ö22, “Her okuyan bir sonrakini eleştiriyor. En az bir kişi eleştirilmiş oluyor.” diyerek her öğrenciye akran değerlendirmesi yaptırdığını da ifade etmiştir. Ö16 ise geri bildirim verirken akran değerlendirmesi yöntemini kullandığını bunu da “Akran Değerlendirmesi Formu” aracılığıyla yaptırdığını “Şimdi onların formları var. O formları fırsat buldukça yoğunluğa göre yapıp gerekirse idareye de veriyoruz.” sözleriyle anlatmıştır.

Doğru davranışı anında pekiştirmek o davranışın tekrarlanmasına ve zamanla kalıcı olmasına neden olduğu için eğitimde oldukça önemlidir. Bu durum yazma eğitimi için de geçerlidir. Öğrencinin doğru yazdığı ifadeleri, doğru kullandığı yazım ve noktalamaları pekiştirmek onun daha iyi yazılar ortaya koymasını sağlayacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de beşte biri doğru yazan öğrencileri sözlü ve yazılı olarak takdir ettiklerini bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö4, “Kâğıda kırmızı kalemle işaretleme yöntemi daha güzel oluyor. Hem çocuk daha iyi görüyor. Olumlu olanların yanına da gülücükler, aferinler, yıldız koymalar gibi yöntemleri uyguluyoruz.” diyerek sembollerle pekiştirme yaptığını; Ö24, “Yazma ile de geri bildirim veriyorum yıldız atıyorum mesela. Paraf atıp

imza attıklarım var. Üzerine yıldız atıp “Çok beğendim, böyle devam et.” yazdıklarım var. Sözlü olarak mutlaka teşekkür ediyorum yazıp da getirmiş oldukları için. Bu şekilde düzeltip, dönüt verip çocukları motive etmeye çalışıyorum.” diyerek olumlu teşekkür cümleleriyle ve imzayla pekiştirme yaptığını söylemiştir. Teşekkür pekiştirecini kullanan bir diğer öğretmen Ö2 ise *“Küçük küçük notlar düşünüyorum. Doğru yapan için teşekkür ederim, tarzı küçük dönütler veriyorum çünkü daha sağlıklı oluyor ve ismen yazıyorum. Ayşe teşekkür ederim, falan, çok da güzel oluyor yani. Sözlü olarak da veriyorum, alkışlattırıyorum. Özellikle ortaokul oldukları için çok seviyorlar.”* diyerek ortaokul seviyesindeki çocuklar üzerinde alkış ve teşekkür gibi pekiştireçlerin işe yaradığını ve öğrencilerin de bunu sevdiğini dile getirmiştir.

Öz değerlendirme bireylerin kendi öğrenme yaşantılarını değerlendirdikleri bir değerlendirme şeklidir. Öğrencinin kendi hataları üzerinden öğrenmesini sağlar. Araştırmada geri bildirim verirken öz değerlendirme yöntemini kullanan öğretmenlerin de beşte bir oranında olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerden Ö3, *“...Bitirdikten sonra okuyorlar. Önce öz değerlendirme yaptırıyoruz. Beğendin mi yazını, şurası nasıl olmuş sence gibi sorularla kendini yönlendiriyoruz.”*, Ö13, *“...Okuttuktan sonra da sınıfta değerlendiriyoruz. Öz değerlendirme dediğimiz işi yapıyoruz. İşte nerede hata yapmışsın, işte daha iyi nasıl yapabilirsin gibi...”* ifadeleriyle öğrencilere sorular sorarak öz değerlendirme yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Ö15 ise öz değerlendirme konusunda *“Zaten formlar oluyor, yazınızı değerlendirin diye etkinliklerde. Yapıyoruz onları da genellikle. Tabii, çocuklar hep kendilerini mükemmel olarak gördükleri için her şeyi mükemmelim, doğruyum, hiç yanlışım yok gibi işaretliyor. Kendilerini çok iyi değerlendiremiyorlar, yanlışlarını göremiyorlar.”* ifadeleriyle formlarla yapılan öz değerlendirmede öğrencilerin tarafsız davranamadıklarını bu nedenle etkili bir geri bildirim sağlanamadığına dikkat çekmiştir.

Tabloda öğretmenlerin küçük bir kısmının (%12) öğrencilere defter tutturup kontrolünü yaptığı görülmektedir. Defter kontrolü yapan öğretmenlerden Ö7, *“Daha öncesinde kâğıda*

yazdırıp onları toplayıp geri bildirim veriyordum. Ama son zamanlarda, son birkaç senedir herhangi bir kâğıda yazdırmıyorum. Çünkü çocuk sonradan bu kâğıtları koruyamıyor, muhafaza edemiyor. Onun için defterlerine yazdırıyorum. Onun üzerinde her zaman duruyor. Onun üzerinde düzeltmeler yapıyorum.” diyerek defter tutmanın öğrencilerin yazılarını daha düzgün muhafaza etmelerine ve hatalarını istedikleri zaman görmelerine olanak sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenler arasında en az kullanılan (%8) geri bildirim yöntemlerinden birisi ürün dosyası tutturup kontrolünü yaptırmaktır. Yazmanın bir süreç olduğu düşünüldüğünde öğrencinin yazma becerisinin gelişimini süreç içerisinde görmesini sağlaması bakımından ürün dosyaları oldukça kullanışlıdır. Ürün dosyası sayesinde öğrenci istediği zaman yazdığı yazılara bakarak doğru ve yanlışlarını görüp yazma becerisini geliştirebilmektedir. Bu durumu Ö4, *“Öğrencilerin kâğıtlarını toplayıp geri bildirim vererek tekrar dağıtıyorum. Portfolyo oluşturuyorlar. Onun sayesinde de ileride açıp tekrar bakabiliyoruz.”* ve Ö12, *“Öğrencilerin kâğıtlarını değerlendirip geri veriyoruz. Öğrenci kendi dosyasına koyuyor onu. Sene sonunda dosyayı görüyoruz.”* sözleriyle ifade etmişlerdir.

Yazma eğitimi kitaplarında öğrencinin yazısına geri bildirim vermek için kullanılan belli semboller vardır. Düzeltme sembolleri denilen bu semboller öğrencinin yazısında nasıl bir hata yaptığını kolayca göstermesi ve kâğıtta fazla yer kaplamaması gibi nedenlerle oldukça kullanışlıdır. Fakat araştırmanın sonucunda görülmektedir ki öğretmenlerin çok küçük bir kısmı (%8) geri bildirim verirken düzeltme sembollerini kullanmaktadırlar. Düzeltme sembollerini kullanan Ö6, *“Kırmızı kalemlerle şekilleri başta belirliyoruz. Dönem başında çocuklara anlattığım şekiller var. Bende her sembol bir anlam ifade ediyor. Mesela köşeli ok, bir satır aşağı inecektin ama olmamış gibi kalemle çocuğun yazısının üzerinde gösterdiğim işaretler var ve bunun çocuklar ne anlama geldiğini bilirler. Atıyorum eğik çizgi ve ok demek ayrı yazılacaktı bitişik yazmışsın demektir bu şekilde gösteriyorum.”* diyerek sembolleri önceden öğrencilere öğretip geri bildirim verdiğini belirtmiştir. Ö20 de,

“Belirli sembollerimiz var, kâğıdın üstüne işaretliyorum onlar ne yanlış yaptıklarını tanıyorlar. Sınıfımızdaki panoya asmıştık sembollerimizi. Zaten ben geçen sene göreve başladığımda yanıma çağırıp yine sembolle gösteriyordum. O yüzden çocuklar da biraz daha alıştılar geçen seneden. Sembollerle göstermek kullanışlı oluyor açıkçası.” sözleriyle panoya düzeltme sembollerini asarak ve göstererek önceden öğrencilere öğrettiğini belirtmiştir. Ö20 ayrıca düzeltme sembollerin kullanışlı olduğuna da değinmiştir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde değerlendirme yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne sıklıkta ve nasıl yapmaktadırlar?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Uygulamaları” temasında yer alan “Yazma Eğitiminde Değerlendirme Yapma Durumu” tablosuyla ele alınmıştır. Aşağıda ilgili tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Yazma Eğitiminde Değerlendirme Yapma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Değerlendirme yapma aracı	Sadece sınavlarda yazma becerisini değerlendiriyorum.	15	60	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25
	Sadece sınav dışında yapılan yazma uygulamalarında yazma becerisini değerlendiriyorum.	1	4	Ö12
	Hem sınavlarda hem de sınav dışında yapılan yazma uygulamalarında yazma becerisini değerlendiriyorum.	9	36	Ö5, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
Sınavlarda değerlendirme yapma sıklığı	Sınavların sadece birinde yazma becerisini değerlendiriyorum.	16	64	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25
	Sınavların her ikisinde de yazma becerisini değerlendiriyorum.	8	32	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö20, Ö23

Sınav dışında yapılan yazma uygulamalarında değerlendirme yapma sıklığı	Haftada bir defa	3	12	Ö9, Ö21, Ö23
	İki haftada bir defa	3	12	Ö5, Ö12, Ö14
	Ayda bir defa	2	8	Ö16, Ö19
	Dönemde iki defa	1	4	Ö20
	Dönemde bir defa	1	4	Ö11
Değerlendirme ölçütleri	Yazım kuralları ve noktalama işaretleri	23	92	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Başlık	18	72	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25
	Giriş, gelişme, sonuç paragraflarını doğru planlama	15	60	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
	Konu bütünlüğü	12	48	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21
	Sayfa düzeni, paragraf başı	11	44	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	İçerik	8	32	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö22, Ö25
	Kendini doğru ifade edebilme	5	20	Ö2, Ö12, Ö20, Ö23, Ö24
	Amaca ve konuya uygunluk	3	12	Ö1, Ö17, Ö19
	Güzel yazı	3	12	Ö3, Ö4, Ö21
	Üslup, anlatım güzelliği	3	12	Ö6, Ö17, Ö19
	Kullanılan kelimeler	2	8	Ö6, Ö8
	Yeterince örnek verebilme	2	8	Ö8, Ö23
	Özgün anlatım	2	8	Ö13, Ö24
	Ana fikir oluşturma	1	4	Ö8
	Tekrara düşmeme	1	4	Ö8
	Cümleleri doğru kurma	1	4	Ö20

	Anlatım biçimi ve düşüncüyü geliştirme yollarını doğru kullanma	1	4	Ö21
	Geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullanma	1	4	Ö21
	Metin türüne uygunluk	1	4	Ö22
Değerlendirmede daha çok önem verilen özellikler	Daha çok anlamsal özelliklere ve içeriğe önem veriyorum.	16	64	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24
	Daha çok şekilsel özelliklere önem veriyorum.	3	12	Ö2, Ö20, Ö21
	Hem şekilsel özelliklere hem anlamsal özelliklere ve içeriğe eşit düzeyde önem veriyorum.	6	24	Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö22, Ö25
Değerlendirme ölçütlerini önceden öğrencilerle paylaşma	Evet, önceden paylaşıyorum.	25	100	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Hayır, önceden paylaşmıyorum.	0	0	-
Sınavlarda yazma sorusuna ayrılan puan	30 puan ayırıyorum.	9	36	Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö23
	25-30 puan ayırıyorum.	7	28	Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö19
	25 puan ayırıyorum.	2	8	Ö18, Ö21
	20-25 puan ayırıyorum.	1	4	Ö3
	20 puan ayırıyorum.	4	16	Ö9, Ö22, Ö24, Ö25
	15-20 puan ayırıyorum.	1	4	Ö1
Değerlendirme türü	Genellikle ürün değerlendirmesi yapıyorum.	15	60	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Genellikle süreç değerlendirmesi yapıyorum.	4	16	Ö2, Ö3, Ö16, Ö17
	Hem ürün hem süreç değerlendirmesi yapıyorum.	6	24	Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20
Değerlendirme yapma yöntemi	Kendim puan vererek değerlendirme yapıyorum.	24	96	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,

				Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
Öğrencilerin ürün dosyalarını inceleyerek değerlendirme yapıyorum.	3	12	Ö12, Ö14, Ö19	
İyi yazılan yazıları panoya asarak değerlendirme yapıyorum.	2	8	Ö9, Ö12	
İyi yazan öğrencileri sözel olarak takdir ederek değerlendirme yapıyorum.	2	8	Ö12, Ö14	
İyi yazan öğrencilere ödüller vererek değerlendirme yapıyorum.	2	8	Ö5, Ö14	
Öğrenciler arasından seçilen bir jüriye puanlama yaptırarak değerlendirme yapıyorum.	1	4	Ö5	
Gülen surat ve yıldız gibi semboller aracılığıyla değerlendirme yapıyorum.	1	4	Ö9	
Öğrencilerin defterlerini dönem sonunda kontrol ederek değerlendirme yapıyorum.	1	4	Ö11	
Öğrencilerin yazılarını sıralayarak değerlendirme yapıyorum.	1	4	Ö23	

Tablo 14’te Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde nasıl değerlendirme yaptıkları farklı kategoriler hâlinde sunulmuştur. Öğretmenlere hangi değerlendirme aracı ile yazma eğitimini değerlendirdikleri sorulduğunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%60) sadece sınav aracılığıyla değerlendirme yaptığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için defalarca yazdırılmalı, geri bildirim verilmeli ve değerlendirme yapılmalıdır. Sadece sınavlarda yapılan değerlendirme öğrencinin yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir. Öğretmenlerden Ö7, sadece sınav aracılığıyla değerlendirme yaptığını, sınav dışındaki yazma uygulamalarında değerlendirme yapmamasını şu sözlerle açıklamıştır: *“Not olarak herhangi bir not vermiyorum yazma çalışmalarında sadece eksikleri tamamlıyorum. Çünkü not verdiğiniz zaman not verme alanımız geniş. İşte noktalamaya bakıyoruz, yazım kurallarına bakıyoruz, konu bütünlüğüne bakıyoruz. Yazının görselliğine dahi bakıyoruz. Bunlara baktığımız zaman hepsini değerlendirdiğimiz zaman çok yüksek notlar ortaya çıkmıyor. Bu da çocuğun moralini bozuyor. Ben bu kadar uğraştım da bu kadar mı not aldım, diyor. Bu yüzden*

yazma çalışmalarında not vermiyorum sadece geri bildirim vererek değerlendirmelerini yapıyorum.” Ö7’nin belirttiği üzere öğrencilerin derste yazdıkları yazıları değerlendirince genellikle düşük not aldıkları için öğrencilerin yazma hevesleri kırılabilmektedir. Bu da öğrenciyi yazmaktan soğutmakta ve yazma becerisini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle sadece sınav aracılığıyla yazma becerisini değerlendirmektedir. Ö24 de sınav dışındaki yazma uygulamalarını değerlendirmemesini olumsuz bir sonucun öğrencinin yazma hevesini kırabileceğine bağlayarak şu şekilde açıklamıştır: “Ölçme manasında değerlendirme yapıyor musunuz, dersiniz öyle bir değerlendirmeye girmiyorum. Sonuçta burada istediğimiz şey çocuğun yazma eyleminin devamlılığı zaten. Eğer bu noktada hele bizim ilgilenmiş olduğumuz yaş grubunda çocuğun yazmış olduğu ürünle ilgili olumsuz bir değerlendirme yaptığınızda öğrencinin yazma eyleminin sonunu getirebilirsiniz. Bu sebeple öğrencinin mümkün olduğu kadar yazmış olduğu olumsuz şeyleri görmezden gelerek yapmış olduğu olumlu şeyleri pekiştirip onları artırma yoluna gidiyoruz. Böylece devamlılığın sağlanmasını istiyoruz.” Sadece sınav aracılığıyla yazma eğitimini değerlendirdiğini söyleyen Ö13 ise “Yazma eğitimi her çocuğun kabiliyetine bağlı olduğu için genellikle bizim ve velinin de baktığı çocuğun dersleri, anlayışı, test çözmesi... Başarı biraz daha ona odaklı olunca ona bakıyoruz. Öyle olunca yazma eğitiminde de hani bir ayrıca bir değerlendirme, puanlama yapmıyoruz yani.” diyerek test odaklı eğitim sistemi olduğu için yazma eğitimindeki başarının ikinci planda kaldığını bu nedenle sınav dışındaki yazma uygulamalarında değerlendirme yapmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerden sadece biri sadece sınav dışında yapılan yazma uygulamalarında yazma becerisini değerlendirdiğini sınavlarda yazma becerisini değerlendirmedini dile getirmiştir. Ö12 eskiden sınavda da yazma becerisini değerlendirdiğini ama artık değerlendirmedini “Biz şimdi yazma becerisi ile ilgili bir soru sorduğumuzda on beş, yirmi puanlık bir soru oluyor bu. İşte yazım yanlışları, cümle kuruluşları, konuyla bağlantılı olup olmaması vs. biz puan kırdığımız zaman da çocuğun yirmi puanlık sorudan 13-15 puanı gidiyor veya hiç yazmayanlar zaten yirmi puan eksik başlıyor. Biz biraz daha çocuklar düşük not almasın diye açıkçası sınavlarda sormuyorum artık.” sözleriyle

açıklamıştır. Bu durumun nedeni olarak da yazma sorusundan puan kırılınca ya da öğrenciler o soruyu yapmayınca sınavdan düşük puan aldıklarını öne sürmüştür. Fakat Türkçe dersi sadece okuma ve dil bilgisinden ibaret değildir. Öğrencinin Türkçe başarısına yazma başarısı da dâhildir. Bu nedenle sınavda yazma becerisinin ölçülmemesi aslında öğrencinin Türkçe başarısının eksik değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%36) hem sınavlarda hem de sınav dışında yapılan yazma uygulamalarında öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri sürekli geri bildirim ve değerlendirmeyeyle takip edilip geliştirilmelidir. Bunun için de hem sınavlarda hem sınav dışındaki yazma uygulamalarında öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmelidir. Öğrenci her yazdığında gelişimini görmeli ve daha iyisini yapabilmek için kendini motive etmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin hem sınavlarda hem de sınav dışındaki yazma uygulamalarında değerlendirme yapmaları oldukça önemlidir. Ö16, *“Tabii, tabii, not olarak da değerlendirme yapıyoruz. Yazılılarımızda bizim yazma becerisine dayalı kompozisyon bölümümüz var. Orada puanlama yapıyoruz. Onun dışında ekstrasdan yaptığımız çalışmalarda da puanlama yaptığımız oluyor.”*, Ö19, *“İki şekilde değerlendirme yapıyoruz. Birincisi notla değerlendirme oluyor. Bu sınavla da olabilir ara sınav, deneme gibi tarzlarda da olabilir. Bir diğeri de notla değerlendirme haricinde bir değerlendirme yapacaksa çocuğun hatalarını göstermesi için bir değerlendirme yapıyoruz. Dediğim gibi şurası hatalı olmuş, kelimeyi böyle yazmaman lazım, gelişme bölümünde daha çok ayrıntı vermen lazım gibi direkt değerlendirme yapıyoruz.”* diyerek sınav ve sınav haricinde öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ö9 ise *“Yirmi puanlık bir yazma sorumuz oluyor. Herhangi bir tür verip, bir metnin girişini verip ya da bir görsel verip ya da bir karikatür verip ne anladığını bir türle sınırlandırıp anlatmasını istiyorum. Sınav dışında da Genç Kalemler köşemiz vardı bizim, yazısı güzel olanların yazısını oraya asıyordum. Eğer gülen surat ya da yıldız değerlendirmeden sayılıyorsa her yazı çalışmasından sonra yapıyoruz. Kötüyse asık surat ya da ünlem koyuyorum.”* ifadesiyle sınav dışındaki uygulamalarda not

haricinde ödüllendirerek ve sembol pekiştireçlerle destekleyerek bir değerlendirme yaptığını söylemiştir.

Tabloda sınavlarda değerlendirme yapma sıklığı kategorisine bakıldığında öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin (%64) iki sınavdan birinde, yaklaşık üçte birinin (%32) ise iki sınavın ikisinde de yazma becerisi değerlendirmesi yaptığı görülmektedir. Sadece bir sınavda yazma becerisini değerlendirdiğini söyleyen öğretmenler genellikle ikinci sınavı test yaptıkları için sadece bir sınavda yazma becerisini ölçecek soru sorduklarını belirtmişlerdir. Ö15 bu durumu *“İki sınavın birinde yapıyoruz. Birinde test oluyor tamamen, boşluk doldurma falan da olabiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Eskişehir ilinde görüşülen öğretmenlerden öğrenildiğine göre Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğü öğrencilerin ikinci sınavlarını merkezi bir şekilde test yöntemiyle yapmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisi doğrudan ölçülememektedir. Bu durum öğretmenlerin dışında Millî Eğitim’in de yazma becerisine yeterince önem vermediğini göstermektedir. Ö18 *“İki sınavın birisinde yaptırıyoruz. İkinci sınavı bizde zaten Millî Eğitim yapıyor ve test üzerinden yapıyor. Buradan da aslında Millî Eğitimin yazma kısmını çok da önemsemediğini görüyoruz. Çünkü yazılı bu ama sadece test üzerinden yapıyor Millî Eğitim. Ama ilk yazılıda muhakkak bir soruyu yazma becerisi üzerinden yaptırıyorum.”* sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Ö24 *“Eskiden bütün sınavlarda yazma sorusu soruyordum. Ama bu sene ilkinde sorup ikincisinde sormuyorum. O da sekizinci sınıf oldukları için. Geçen sene yedinci sınıf oldukları için soruyordum.”* demiş ve son sınıf öğrencilerini sınava hazırlamak adına ikinci sınavı tamamen test yaptığını dile getirmiştir. Oysa yazma becerisinin gelişmiş olmasının Türkçe ve diğer derslerdeki başarıya olumlu etkisi olduğu düşünüldüğünde son sınıf da olsa sınavlarda yazma becerisinin de değerlendirilmesi gereklidir. Ö21 ise *“Genelde birinde tercih ediyorum. Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi sorduğumuz için hepsini ölçmeye çalışıyoruz. Bu sebeple çok yer kalmıyor bir tanesinde soruyorum. Bir de şu var. Türkçe sınavlarında sorduğumuz sorularda yazılı cevap istediğimiz için öğrenci yine yazılı cevap veriyor ve yine yazma becerisini uygulamış oluyor. Metin altı soruları da yine yazma becerisiyle yazdığı bir yanıt*

ve onlar da yine yazma becerisini ölçmeye yönelik ölçütlere göre değerlendiriliyor.” diyerek yazma becerisi sorusu sormadığı sınavda yazıyla yazılan bazı cevapları yazma becerisi ölçütlerine göre değerlendirdiği için aslında dolaylı yoldan yazma becerisini de değerlendirdiğini savunmaktadır. Ö21’in bahsettiği gibi sorulara verilen yazılı cevaplarla dolaylı yoldan bir yazma becerisi değerlendirmesi yapılabilmektedir. Fakat bu yazma eğitiminin doğrudan ölçülmesiyle aynı etkiyi sağlamayacaktır.

Her iki sınavda da yazma becerisini değerlendirdiğini belirten daha az sayıdaki öğretmen Ö4, *“İki sınavda da soruyorum. Kompozisyon olmadan olmuyor zaten. Test bile yapsam mutlaka kompozisyona yer vermeye çalışıyorum.”* diyerek test sorusu sorulsa bile mutlaka yazma becerisini de her iki sınavda ölçtüğünü belirtmiştir. Ö11 ise *“Tabii sınavlarda yazma becerisi ile ilgili genellikle metin türleriyle alakalı oluyor bu sorular. İki sınavda da soruyoruz yazma sorusu. Ama gönül ister ki mesela bir yazılı sadece yazma becerisinden, bir yazılı sadece konuşmadan yapalım isterim. Ama böyle olmayınca çok fazla çocuğun not ortalamasını değiştirmede için, pek bir etkisi olmadığı için çocuk da üzerine pek düşmüyor.”* sözleriyle öğrencinin not verilmeyen, değerlendirilmeyen beceriye çok önem vermediği bunun için sınavlardan ayrı olarak beceri sınavları olması gerektiğini dile getirmiştir. Böylece her iki sınavda da yazma becerisinin değerlendirilmesinin öğrencilerin yazma becerisini önemsemesini ve geliştirmeye çalıştırmasını sağlayacağını belirtmiştir.

Tabloya bakıldığında sınav dışında yapılan yazma uygulamalarında değerlendirme yapan 10 öğretmenin olduğu görünmektedir. Bu öğretmenlerden üçü her hafta, üçü iki haftada bir, ikisi ayda bir değerlendirme yaparken bir öğretmen dönemde iki, bir öğretmen de dönemde bir defa değerlendirme yapmaktadır. 25 öğretmenin sadece %12’sinin her hafta yine sadece %12’sinin iki haftada bir yazma becerisi değerlendirmesi yapması oldukça düşük bir orandır. Öğretmenlerin sık sık yazma becerisi değerlendirmesi yapmaması öğrencilerin yazma becerisi gelişimlerini yeterince takip edememelerine yol açacaktır. Bunun sonucunda da öğrencilerin yazma becerilerinde ilerleme mi gerileme mi olduğu

saptanamayacak ve gerekli müdahale yapılamayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin her hafta ya da iki haftada bir öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeleri gerekmektedir.

Türkçe öğretmenlerine yazma becerisi değerlendirme ölçütleri sorulduğunda neredeyse tamamının (%92) dikkat ettiği ölçütün yazım kuralları ve noktalama işaretleri olduğu öğrenilmiştir. Görülmektedir ki öğretmenler yazının içeriği, öğrencinin kendini ifade edebilmesi ve üslubu gibi anlamsal özelliklerden daha çok yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi şekilsel özelliklere dikkat etmektedirler.

Öğretmenlerin %72 oranında en çok dikkat ettikleri ikinci ölçüt ise yazıya başlık belirlemedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%60) yazma becerisini değerlendirirken giriş, gelişme, sonuç paragraflarını doğru planlama, yaklaşık yarısı (%48) konu bütünlüğü, yine yaklaşık yarısı sayfa düzeni ve paragraf başı (%44), yaklaşık üçte biri içerik (%32), beşte biri ise kendini doğru ifade edebilme ölçütlerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin en az kullandıkları ölçütler ise: amaca ve konuya uygunluk (%12); güzel yazı (%12); üslup, anlatım güzelliği (%12); kullanılan kelimeler (%8); yeterince örnek verebilme (%8); özgün anlatım (%8); ana fikir oluşturma (%4); tekrara düşmeme (%4); cümleleri doğru kurma (%4); anlatım biçimi ve düşüncüyü geliştirme yollarını doğru kullanma (%4); geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullanma (%4); metin türüne uygunluk (%4) ölçütleridir.

Öğretmenlere değerlendirmede daha çok hangi özelliklere dikkat ettikleri sorulduğunda öğretmenlerin en fazla (%64), daha çok anlamsal özelliklere ve içerik özelliklerine dikkat ettikleri saptanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö11, “*Şekile sıfır. Sebebi de şu, biz zümre öğretmenler kuruluyla aldık bu kararı. Çünkü gelecekte bu kâğıt işi bitiyor artık. Yani çocuğun yazısının güzelliğini beklemekten daha çok ifade becerisini ölçmek daha mantıklı geliyor bize. Teknoloji gün gün kâğıdı azaltıyor. Yani şekilden daha çok içerik.*” diyerek teknolojinin gelişmesi ile birlikte artık kâğıda yazmanın pek önemli olmadığını bu nedenle şekilsel özelliklere hiç önem vermediğini, öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmelerine ve yazılarının içeriğine önem verdiğini dile getirmiştir. Ö16, “*Ben*

noktalamayı, imlâyı çocuğun daha sonraki yıllarda edinebileceğini düşünerek onları çok fazla dikkate almıyorum. Daha çok anlatıma, konu bütünlüğüne, olay kurgusuna daha çok önem veriyorum ve puanlamayı ona göre yapıyorum. Konu anlatımı benim için daha ön planda. Otuz puanlık bir soruda yirmi beş puanı buna göre yapıyorum diyebilirim. Şöyle düşünüyorum. Bilgisel kısımlar çocuğun daha sonradan kolay bir şekilde edinebileceği şeyler olduğundan dolayı onları çok fazla önemsemiyorum.” sözleriyle çocuğun yazının şekilsel kısmını ileride daha kolay öğrenebileceğini düşünerek anlatım özelliklerine daha çok önem verdiğini belirtmiştir. Ö3, “Ben noktalama ve yazımdan çok kırmıyorum açıkçası. Çünkü çocukların yazım ve noktalamalarına girdiğimizde birinci sınıftaki el yazısı zorunluluğundan gelen yazma sıkıntıları var. Harfleri yanlış yazıyorlar, birleşik yazıyorlar... Bundan kaynaklı ben yazım ve noktalamadan fazla not kırmıyorum. Daha çok konuyu anlamış mı, bana konuyu doğru bir şekilde anlatmış mı, ona bakıyorum.” diyerek öğrencilerin yazının şekilsel boyutunda sıkıntıları olduğu için değerlendirme yaparken önem vermediğini dile getirmiştir. Fakat yazmadaki sıkıntıların ve hataların değerlendirme yapılıp öğrenciye bildirilmediği sürece giderilemeyeceği de ortadadır. Ö19 ise “En çok kendini anlatmaya puan vermek durumundayız. Çünkü öğrenci planlamada bir hata yapabilir ama düşüncelerini ne kadar iyi anlatırsa bizim için o kadar değerlidir. Çocuk, örneği giriş bölümünde vermiştir. Şimdi oradan puan kırabilirsiniz ama çocuk orada örnek vermiş mi, vermiş. Sizin için aslında duygu ve düşünceleri nasıl anlattığı önemlidir. Bu nedenle örneğin otuz puan üzerinden değerlendirirsek, on puana yakın şekil yirmi puan anlatmaya ayrılır. Yani yüzde altmış, yetmişi anlatmaya yüzde otuz, kırkı şekilsel özelliklere ayrılıyor.” sözleriyle öğrencinin yazma becerisi için asıl olanın anlatımı ve kendini ifade edebilmesi olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin (%24) yazma becerisini değerlendirirken hem şekilsel özelliklere hem anlamsal özelliklere ve içeriğe eşit düzeyde önem verdiği saptanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö13, “Ben kendini anlatmasını önemsiyorum. Otuz puanlık bir yazılı sorusu sorduysam on beş puanı bunun anlatım oluyor yani içerik. Bunun dışında kalan beş puan yazım ve noktalama, üç puan başlık sonra şekil kâğıt düzeni vs.

onlar da beş puan gibisinden bu şekilde genelde yüzde ellisi anlatım oluyor.” diyerek anlatım ve şekilsel özelliklere yarı yarıya puan vererek ikisine de eşit düzeyde önem verdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%12) ise yazma becerisini değerlendirirken daha çok şekilsel özelliklere önem verdiğini dile getirmiştir. Ö2, *“Ben daha çok biçime önem veriyorum herhâlde yani kurallara, yazıma daha çok önem veriyorum. Çünkü hepsi hemen hemen orta seviyede anlatım açısından.”* diyerek öğrencilerin anlatım açısından orta seviyede olması nedeniyle şekilsel özelliklere daha çok önem verdiğini vurgulamıştır. Yazma becerisi değerlendirmesinde daha çok şekilsel özelliklere önem veren öğretmenlerden ikisi ana dili farklı olan öğrencilere eğitim vermektedirler. Bu öğretmenlerden Ö21, *“Daha çok doğru yazıma ve noktalamaya önem veriyorum. Yazım derken atıyorum babaanne kelimesini birleşik yazmış, ayrı yazmış diye değil başka bir koşuldan dilin farklı olmasından kaynaklı yanlışlardan bahsediyoruz. Dilin farklı olması ve çocuğun dili sonradan öğrenmesinden dolayı kelimenin telaffuzunun nasıl olduğunu bilmemesinden bahsediyoruz. Bu basit bir şey değil. Batıdaki gibi nokta koyacağı yere virgül koyması, virgül koyacağı yere noktalı virgül koyması gibi bir durum oluşmasın. Şundan bahsediyorum bir kelimenin nasıl yazıldığını bilmeyip oraya bir kelime yazıldığında onu okuyan öğretmenin aslında öğrencinin ne demek istediğini bile anlamadığını görüyorsunuz. O yüzden görev yaptığım yer dolayısıyla mecbur çocuğun noktalamasıyla, yazımıyla, yazının şekliyle ilgilenmek zorundayım. Buna mecburum. Çünkü dediğim gibi kelimelerin nasıl yazıya döküldüğünü bilmeyen bir topluluk var karşımızda ve bunu sonradan öğrenmiş bir topluluk var. Bu yüzden önceliğimiz aslında öğrencinin kelimeleri doğru yazabilme kabiliyetini geliştirmek.”* sözleriyle, Ö20 ise *“Öğrencilerimi öncelikle şekilsel olarak geliştirmeyi düşündüğüm için ve öğrencilerimin ana dili konusunda birtakım eksiklikleri olduğunu düşündüğüm için öncelikle şekilsel olarak yazım kurallarına bağlı daha çok puan veriyorum.”* sözleriyle öğrencilerinin ana dilleri farklı olduğu için yazma becerisinde ilk önce kelimeleri doğru yazabilmelerine bu nedenle de şekilsel özelliklere daha çok önem verdiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerinin ne yazdıkları tahmin bile edilemediği için şekilsel özelliklere dikkat etmeleri bu öğretmenler için bir tercih değil bir mecburiyettir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerle ana dili farklı olan öğrencilerin aynı düzeyde dil becerilerine sahip olmamalarına rağmen onlardan aynı kazanımlarla aynı başarıyı beklemek yanlıştır. Ülkemizin farklı bölgelerinde ana dili farklı olan birçok öğrenci olduğu düşünüldüğünde onların yazma ve diğer dil becerilerini geliştirici farklı eğitimler verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlere yazma becerisi değerlendirme ölçütlerini önceden öğrencilere duyurup duyurmadıkları sorulmuş ve tüm öğretmenlerin önceden değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazılarının neye göre değerlendirileceğini önceden bilmesi yazarken nelere dikkat etmeleri konusunda onlara yol gösterecektir. Böylece de doğru bir yazı ortaya çıkarmaya çabalayacakları için yazma becerilerini geliştirmiş olacaklardır. Bu nedenle öğretmenlerin önceden bu ölçütleri öğrencilerine duyurmaları, neye göre puan verip neye göre puan kıracaklarını belirtmeleri oldukça önemlidir.

Öğretmenlere sınavlarda yazma becerisi sorusuna kaç puan ayırdıkları sorulduğunda en çok oranla dokuz öğretmenin 30 puan ayırdığı saptanmıştır. Bu öğretmenlerden başka yedi öğretmenin 25 ila 30 puan, iki öğretmenin 25 puan, bir öğretmenin 20 ila 25 puan, dört öğretmenin 20 puan, bir öğretmenin de 15 ila 20 puan ayırdığı öğrenilmiştir. Sınavın en az dörtte birini yazma sorusuna ayıran öğretmenler tüm öğretmenlerin %72'si oranındadır. Bu oran öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilerin Türkçe başarısını değerlendirirken yazma becerilerine de önem verdiğini göstermektedir.

Öğretmenlere yazma becerisini değerlendirirken ürün değerlendirmesi mi süreç değerlendirmesi mi yaptıkları sorulduğunda öğretmenlerin çoğunun (%60) genellikle ürün değerlendirmesi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin (%24) hem ürün hem süreç değerlendirmesi yaptığı, çok azının (%16) ise genellikle süreç değerlendirmesi yaptığı öğrenilmiştir. Yazma eylemi sadece bir üründen ibaret

olmayıp ürünü ortaya çıkarana kadarki her aşamayı kapsayan bir süreç olduğu için yazma becerisinde süreç değerlendirmesi mutlaka yapılmalıdır. Fakat öğretmenlerin %60'ının süreç değerlendirmesi yapmayıp genellikle ürün değerlendirmesi yapması öğrencilerin yazma süreci içindeki aşamalarının göz önüne alınmadığını göstermektedir. Bunun sonucunda da öğrenci yazıyı oluştururken yaptığı yanlış veya doğruların ne olduğunu bilemeyecek doğru bir yazı oluşturma aşamalarını tam olarak kavrayamayacak ve yeterli bir yazma becerisi kazanamayacaktır.

Yazma becerisinde genellikle ürün değerlendirmesi yapan öğretmenlerden Ö21, *“Ürün değerlendirmesi yapıyorum. Süreci ürünü değerlendirdiğim kadar değerlendiremiyorum. Çünkü kazanımlardan vaktim kalmıyor açık söylemek gerekirse.”* diyerek diğer kazanımlardan dolayı zamanın süreç değerlendirmesi için yeterli olmadığından ürün değerlendirmesi yaptığını söylemiştir. Ö5 de *“Genel olarak ürünü değerlendiriyoruz. Çünkü hem o kadar geniş bir zamanımız yok sınıf içinde yaptığımız için hem de çocukların yeterlikleri belli.”* diyerek zaman yetersizliğine dikkat çekerken öğrencilerin yetersiz olduğundan dolayı süreç değerlendirmesi yapamadıklarını ürün değerlendirmesi yaptıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinde yaptıklarını iyileştirmek de Türkçe öğretmenin görevidir. Bu nedenle öğrencilerin yazma aşamalarını gerçekleştirmeleri açısından yetersiz olmalarını öne sürerek süreç değerlendirmesi yapmamak doğru değildir. Ö7 ise *“Ürün değerlendirmesi yapıyoruz. Çünkü süreç uzun sürebiliyor çocuktan kaynaklı olarak bu sefer çocuğun motivasyonunu bozmamak adına süreçten ziyade ürüne bakıyorum.”* sözleriyle süreç değerlendirmesinin zaman alması nedeniyle öğrencinin motivasyonunun düştüğünü bu nedenle süreç değerlendirmesi yerine ürün değerlendirmesi yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%16) genellikle süreç değerlendirmesi yapmaktadır. Bu öğretmenlerden Ö16, *“Süreç, benim önemseydiğim şey süreçtir. Konuyla çok fazla ilgilenmem, öğrencinin edinmiş olduğu temel beceri benim için önemlidir. Bir konuyla ilgili çocuk becerilerini ortaya koyarken tam anlamıyla koyamamış olabilir çeşitli*

etkenlerden dolayı. Onun için sürece bakarım. Süreç sonundaki değerlendirmeye göre öğrencinin durumunu belirlemeye çalışırım.” diyerek öğrencinin bir ürünü ortaya koyarken yazma becerisini tam anlamıyla yansıtamayabileceğini, bir ürüne bakıp öğrencinin yazma becerisinin değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Bu nedenle de ürün değerlendirmesinden çok genellikle süreç değerlendirmesi yaptığını söylemiştir.

Yazma becerisini değerlendirirken hem ürün değerlendirmesi hem de süreç değerlendirmesi yapan altı öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden Ö10, *“Genellikle süreç değerlendirmesi daha etkili oluyor. Ürün değerlendirmesi de sınavda oluyor. Ama yazma süreci değerlendirmeyele süreçle gelişen bir beceri, bence süreç değerlendirmesi daha önemli benim için de. Bir anda ürünü değerlendirip kestirip atmak doğru değil bence.”* yazma becerisi süreçle gelişen bir beceri olduğu için süreç değerlendirmesinin daha etkili olduğunu savunmaktadır. Fakat sınavlarda da ürün değerlendirmesi yaptığını belirterek her iki değerlendirme şeklini de kullandığını bildirmiştir.

Öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirme yöntemlerine bakıldığında neredeyse tüm öğretmenlerin (%96) yazıyı puanlayarak bir değerlendirme yaptığı görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö20 puanlama yoluyla yazma becerisini değerlendirdiğini *“Puan olarak veriyorum ve bunları sözlü notları da yansıtmaya çalışıyorum, sınav puanlarına da yansıtmaya çalışıyorum.”* sözleriyle açıklamıştır. Neden bu değerlendirme şeklini seçtiği sorulduğunda ise *“Birincisi çocukların yazma eğitimini önemsemesi açısından. Çocukların düşüncesi şu şekilde eğer sınav olmayacaksa, puan almayacaksa bunu neden yapıyoruz. Bunun geri dönüşü olmayacaksa sözlü notunu, puanını etkilemeyecekse sanki önemsizmiş gibi geliyor onlara. Ben o yüzden aslında bu konuyu unutturmamak hem de bu konunun önemli olduğunu belirtmek için böyle bir değerlendirme süreci tercih ediyorum.”* diyerek öğrencilerin puan aldıkları zaman o çalışmayı önemsediklerini bu nedenle öğrencilerin yazmayı önemsemeleri için puanlama yolunu tercih ettiğini söylemiştir. Ö22, *“Uygulamalarda puansal olarak yapmıyorum, sadece sınavda yapıyorum puanlama olarak.”* diyerek birçok öğretmenin yaptığı gibi sınav dışındaki uygulamalarda puanlama

yapmadığını ama sınavlarda puanlama yaptığını söylemiştir. Bu şekilde bir değerlendirme benimseyen bir diğer öğretmen Ö7, “*Not olarak herhangi bir not vermiyorum yazma çalışmalarında sadece eksikleri tamamliyorum. Çünkü not verdiğiniz zaman not verme alanımız geniş. İşte noktalamaya bakıyoruz, yazım kurallarına bakıyoruz, konu bütünlüğüne bakıyoruz. Bunlara baktığımızda yazının görselliğine dahi bakıyoruz. Bunlara baktığımız zaman, hepsini değerlendirdiğimiz zaman çok yüksek notlar ortaya çıkmıyor. Bu da çocuğun moralini bozuyor. Ben bu kadar uğraştım da bu kadar mı not aldım, diyor. Bu yüzden yazma çalışmalarında not vermiyorum sadece geri bildirim vererek değerlendirmelerini yapıyorum. Ama tabii sınavlarda kompozisyonu otuz puan üzerinden puanlıyoruz.*” diyerek sınavlarda puanlama yöntemini kullandığını ama sınav dışındaki yazma uygulamalarını değerlendirirken puan vermek isteyince ise öğrencilerin düşük puan aldıklarını bu nedenle de yazmaya karşı motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Ö19 ise Ö7’nin karşıtı olan “*İki şekilde değerlendirme yapıyoruz. Birincisi notla değerlendirme oluyor. Bu sınavla da olabilir ara sınav, deneme gibi tarzlarda da olabilir. Bir diğeri de notla değerlendirme haricinde bir değerlendirme yapacaksak çocuğun hatalarını göstermesi için bir değerlendirme yapıyoruz. Sınav dışında not verdiğimizse bazen oluyor. O da öğrenciyi motive etmesi açısından oluyor. Eskiden ilkokullarda yıldız atılırdı, pekiyi yazılırdı ama ortaokullarda yıldız belki küçüklerde işe yarayabiliyor ama büyük sınıflarda o işe yaramıyor. Onun yerine yüz üzerinden not verdiğiniz zaman çocuk daha iyi bir anlam çıkarabiliyor.*” sözleriyle puanlama yapıldığında öğrencilerin yazma motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise hem sınav dışındaki yazma uygulamalarında hem de sınavda puanlama yöntemini tercih etmektedir. Bu öğretmenlerden Ö16, “*Tabii, tabii, not olarak da değerlendirme yapıyoruz. Yazılılarımızda bizim yazma becerisine dayalı kompozisyon bölümümüz var. Orada puanlama yapıyoruz. Onun dışında ekstradan yaptığımız çalışmalarda da puanlama yaptığımız oluyor.*” sözleriyle sınavda kompozisyon bölümünde, bunun haricinde derste yapılan yazma uygulamalarında puanlama yoluyla değerlendirme yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin üçü yazma becerisini değerlendirirken öğrencilerin ürün dosyalarını incelediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö12, “*Şöyle sene sonunda ilk yazdığıyla son yazdığını karşılaştırıyoruz. O ilk yazdığını okuyor çocuk, son yazdığıyla arasındaki farkı çocuk zaten kendisi görüyor. Kelimelerin yazımı olsun, kâğıt düzeni olsun, cümle kuruluşları olsun, paragraflara başlama şekilleri olsun... Çocuk bunu okuduğunda kendi görüyor zaten nasıl fark olduğunu. Ben de o süreçte çocuğa rehberlik yapıyorum zaten. Bak burada bunu yapmışken artık yapmıyorsun, düzeltmişsin gibi geri dönütümüzü de o şekilde yapmış oluyoruz.*” diyerek dönem sonunda öğrencinin ilk ve son yazısını karşılaştırıp gelişimini göstererek yazma eğitimi sürecini değerlendirdiğini söylemiştir.

Öğretmenlerden ikisi iyi yazılan yazıları panoya asarak bir değerlendirme yaptığını belirtmişlerdir. Ö9 bu konuda “*Genç Kalemler köşemiz vardı bizim, yazısı güzel olanların yazısını oraya asıyordum.*” demiştir. Öğretmenlerden yine ikisi iyi yazan öğrencileri takdir ederek değerlendirme yaptığını dile getirmiştir. Ö14, “*Ödüllendirmeyi daha çok büyük yaş grubunda sözel yapıyorum. Tebrik ederek, onu kutlayarak ya da sınıfın onu bir şekilde alkışlaması gibi ama beşinci ve altıncı sınıflarda onları sözel olarak tebrik etmek onlar için havada kalıyor.*” diyerek öğrenciyi tebrik etme, aferin deme, alkışlatma gibi sözlü pekiştirmelerin büyük yaş gruplarında işe yaradığını, küçük yaş gruplarında işe yaramadığını bu nedenle böyle bir pekiştirme kullanmadığını söylemiştir. İki öğretmen ise iyi yazan öğrencileri ödüllendirerek bir değerlendirme yapmaktadır. Ö14, “*Beşinci ve altıncı sınıflarda onları sözel olarak tebrik etmek onlar için havada kalıyor. Ben onlar için daha çok kantinden ufak çikolatalar falan alırım örneğin o daha kalıcı oluyor.*” diyerek küçük yaş grubundaki öğrenciler için çikolata gibi küçük somut pekiştirmelerin daha çok işe yaradığını bu nedenle böyle bir değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Ö5 ise “*Birinci olana işte çikolata, kitap vs. onun gibi şeyler hediye ediyoruz. O baya tetikliyor çocuklarda yazma isteğini yoksa çocuklar genel olarak yazmak istemiyorlar.*” diyerek ödüllerin öğrenciyi yazmaya karşı isteklendirdiğini ve güdülediğini dile getirmiştir.

Bu değerlendirme yöntemlerinin dışında sadece bir öğretmenin kullandığı değerlendirme yöntemleri de vardır. Bunlar öğrenciler arasında seçilen bir jüriye puanlama yaptırma, gülen surat, yıldız gibi sembollerle değerlendirme, öğrencilerin defterlerini dönem sonunda kontrol ederek değerlendirme, öğrencilerin yazılarını sıralayarak değerlendirme gibi yöntemlerdir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Yazma Eğitiminin Geliştirilmesi” temasında yer alan “Yazma Eğitiminin Olumsuz Etkileyen Unsurlar” tablosuyla ele alınmıştır. Aşağıda ilgili tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 15

Yazma Eğitiminin Olumsuz Etkileyen Unsurlar

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Öğrenci	Yeterince kitap okumamaları	12	48	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Kelime hazinelerinin gelişmemiş olması	7	28	Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö16, Ö20, Ö23
	Yazmaya karşı isteksiz olmaları	5	20	Ö5, Ö14, Ö17, Ö18, Ö23
	Sınav odaklı düşünüp yazma becerisine önem vermemeleri	4	16	Ö11, Ö14, Ö18, Ö20
	Türkçeyi zengin ve doğru kullanmamaları	3	12	Ö1, Ö3, Ö6
	Yazmaktan sıkılmaları	3	12	Ö2, Ö6, Ö8
	Yazmayı sevmemeleri	3	12	Ö2, Ö8, Ö18
	Yazma becerilerine karşı özgüvenlerinin eksik olması	2	8	Ö8, Ö25
	Ana dillerinin farklı olması	2	8	Ö20, Ö21
	Birbirlerinin yazdıklarıyla dalga geçmeleri	2	8	Ö10, Ö25
	Bilgi birikiminin çok az olması	2	8	Ö21, Ö25
	Soyut düşüncelerinin yeterince gelişmemiş olması	1	4	Ö9
	Bilgisayar oyunlarına düşkün olmaları	1	4	Ö3

	Yazarlığa gereken önemi vermemeleri	1	4	Ö13
	Kolaya kaçmaları	1	4	Ö16
	Dikkatlerinin çabuk dağılması	1	4	Ö20
	Yazılarının kötü olması ve bunu geliştirmeye çalışmamaları	1	4	Ö20
	Nitelikli kitap okumamaları	1	4	Ö22
	Yöresel ağızla konuşmaları	1	4	Ö25
Aile, Okul ve Çevre	Ailenin yazma becerisinin öneminin farkında olmaması	8	32	Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
	Teknoloji, internet ve sosyal medyanın olumsuz etkileri	8	32	Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19, Ö22, Ö24
	Ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesi	5	20	Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö23
	Toplum olarak kitap okuma alışkanlığımızın olmaması	3	12	Ö2, Ö13, Ö19
	Ailenin sosyoekonomik durumu	2	8	Ö10, Ö19
	Sınıf mevcudunun çok olması	2	8	Ö17, Ö18
	Ailenin ve çevrenin de dili zengin kullanmaması	1	4	Ö1
	Klavye ve ekran yazarlığının yaygınlaşması	1	4	Ö4
	Günümüzde çocuğa örnek kaliteli yazarların çıkmaması	1	4	Ö13
	Toplum olarak yazma alışkanlığımızın olmaması	1	4	Ö13
	Çocuğun çevresinde örnek alabileceği yazı yazar birinin olmaması	1	4	Ö15
	Çocuğun okulunda ve çevresinde kütüphane ve kitap bulunmaması	1	4	Ö19
	Ailenin kitap okumayı önemsiz görmesi	1	4	Ö19
	Seçmeli derslerin müdürün inisiyatifinde seçilmesi	1	4	Ö22
	Ülkemizde kitap fiyatlarının fazla olması	1	4	Ö24
	Kütüphanelerdeki kitapların çocukların dikkatini çekecek, güncel ve yeni nesil kitaplar olmaması	1	4	Ö24
	Çocukların mevsimlik işçi olarak çalıştırılması	1	4	Ö24
	Tüm okulların yeterli teknik destek ve donanıma sahip olmaması	1	4	Ö24
	Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması	1	4	Ö24
Ders Kitabı	Ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması	11	44	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23
	Ders kitabı ve yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olması	8	32	Ö2, Ö5, Ö10, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25
	Yazma etkinliklerinin öğrencilerin beceri ve	2	8	Ö13, Ö14

	yaratıcılıklarını sınırlandırıcı olması			
	Ders kitabında çok fazla metin ve etkinliklerin olması	2	8	Ö21, Ö25
	Ders kitaplarının, metinlerin ve etkinliklerin yeni sınav sistemine uygun olmaması	1	4	Ö18
	Yazma etkinliklerinin hep en sona konması	1	4	Ö21
	Ders kitabının baskı ve görsellerinin kalitesiz olması	1	4	Ö6
Ders Saati ve Müfredat	Ders saatlerinin yazma becerisi için yetersiz olması	8	32	Ö8, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25
	Müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olması	5	20	Ö14, Ö18, Ö21, Ö24, Ö25
	Türkçe müfredatına sözel mantık sorularının eklenmesi	2	8	Ö18, Ö21
	Müfredatta dil bilgisi konularının yoğun olması	1	4	Ö24
MEB Eğitim Sistemi	ve LGS’de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmaması	15	60	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24
	Test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olması	9	36	Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
	Bir dönem bitişik eğik yazının zorunlu tutulması	3	12	Ö6, Ö8, Ö10
	Yazmaya yetenekli öğrencilerin yönlendirileceği bir alanın olmaması	1	4	Ö8
	MEB tarafından yapılan ikinci yazılıların test olması ve doğrudan yazma becerisi sorusu sorulmaması	1	4	Ö5
	Öğrencinin okuduğu kitabı anlamasından çok kaç sayfa kitap okuduğuna önem verilmesi	1	4	Ö12
	Eğitim sisteminin beceri geliştirmeye öğretimden daha az önem vermesi	1	4	Ö13
	Öğrencinin dil becerilerini ayrı ayrı değerlendirebileceğimiz bir sistemin olmaması	1	4	Ö20
	LGS’deki Türkçe sorularının kapsam geçerliliğinin düşük olması	1	4	Ö21
	İkinci yazılıların test yapılması	1	4	Ö22
	Ülkenin her yerinde aynı eğitim programlarının uygulanması, programların esnek olmaması	1	4	Ö24
	Sınıfta kalmanın olmaması	1	4	Ö24
	Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması	1	4	Ö3
Öğretmen	Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret görmeleri	3	12	Ö12, Ö22, Ö24
	Görevlerini tam anlamıyla yapmamaları	2	8	Ö15, Ö23
	Kendilerini geliştirmemeleri	2	8	Ö19, Ö21

	Kitap okuma alışkanlıklarının olmaması	2	8	Ö12, Ö24
	Sadece test ve sınava odaklı olmaları	2	8	Ö21, Ö22
	Türkçeni düzgün kullanımına özen göstermemeleri	2	8	Ö22, Ö23
	Eleştirilerini yapıcı bir şekilde yapmamaları	1	4	Ö7
	Genel kültürlerinin zayıf olması	1	4	Ö12
	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'ne gereken önemi vermemeleri	1	4	Ö13
	Okulda Türkçe öğretmenlerinin üstüne çok sorumluluk yüklenmesi	1	4	Ö20
	Diğer branş öğretmenlerinin Türkçeye ve yazma becerisine yeterince önem vermemeleri	1	4	Ö22
	Öğrencileri yazmaya karşı güdüleyememeleri	1	4	Ö23
	Nitelikli yazı yazamamaları	1	4	Ö24
Öğrencilerin İlkokul Eğitimi	Öğrencilere ilkokulda yazmanın yeterince öğretilmemesi	7	28	Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö21
	İlkokulda yazma becerisinden çok test çözme becerisine önem verilmesi	4	16	Ö7, Ö12, Ö16, Ö17
	İlkokul öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarına yeterince geri bildirim vermemesi	1	4	Ö12
	İlkokulda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmaması	1	4	Ö16
Öğretmenlerin Lisans Eğitimi	Yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olması	10	40	Ö7, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25
	Öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olması	5	20	Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21
	Yazma eğitimiyle ilgili yeterli bilgisi ve okul deneyimi olmayan öğretmenlerin yazma eğitimi dersi vermesi	4	16	Ö12, Ö13, Ö17, Ö22
	Öğretmenlik hayatında işe yaramayacak üst düzey bir lisans müfredatının olması	2	8	Ö18, Ö19
	Düşük seviyedeki öğrencilere nasıl eğitim verileceğinin öğretilmemesi	1	4	Ö21
	Ana dili farklı olan öğrencilere nasıl eğitim verileceğinin öğretilmemesi	1	4	Ö21

Tablo 15'te Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar yer almaktadır. Bu unsurlar “öğrenci; aile, okul ve çevre; ders kitabı, ders saati ve müfredat, MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi” kategorileri altında detaylı şekilde sunulmuştur. Tüm kategoriler incelendiğinde

öğretmenlerin %60'ı LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmamasını, %48'i öğrencilerin yeterince kitap okumamalarını, %44'ü ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmamasını, %40'ı öğretmenlerin lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olmasını ve %36'sı test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olmasını yazma eğitimi olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirmiştir.

Öğrenci kategorisine bakıldığında yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurların başında öğrencilerin yeterince kitap okumamaları gelmektedir. Sonra sırasıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin düşük olması, yazmaya karşı isteksiz olmaları, sınav odaklı düşünüp yazma becerisine önem vermemeleri, Türkçeyi zengin ve doğru kullanmamaları, yazmaktan sıkılmaları, yazmayı sevmemeleri gibi yazma becerisini olumsuz etkileyen etkenler öğretmenler tarafından en çok dile getirilen hususlar olmuştur.

Öğretmenlerin neredeyse yarısı (%48) öğrencilerin yeterince kitap okumamalarını yazma becerisi için olumsuz bir etken olarak görmektedir. Bu öğretmenlerden Ö15, *“Çocukların az kitap okuması en başta bence. Okumuyor çocuklar, okumadıkları için neyi, nasıl yazacaklarını bilmiyorlar bence. En büyük sorun bu.”* diyerek öğrencilerin yazma becerisini etkileyen unsurların başında kitap okumamalarının geldiğini söylemiştir. Ayrıca neyi, nasıl yazacaklarını da kitap okuyarak öğrendiklerini belirtmiştir. Ö16, *“Özellikle bizim öğrencilerden şu tepkileri alıyoruz: ‘Yazamıyorum, aklıma bir şey gelmiyor.’. Bu da tamamen çocukların ilkokulda bu süreci okuyarak geçirmediikleriyle alakalı bir durum. Çünkü biz bunu çok fazla tecrübe edindik. Gerçekten düzenli okuma alışkanlığı olan çocukların yazma becerisinin çok iyi seviyelerde olduğunu gördük. Ama bazı çocuklarda maalesef o alışkanlık kazanılmadığı için yazma konusunda da yetersiz olduklarını gördük.”* sözleriyle kitap okuma alışkanlığı olmayan çocukların yazarken akıllarına bir şey gelmediğini söylemiştir. Ayrıca öğrenciler üzerinde yaptığı gözlemlerden düzenli kitap okuyan öğrencilerin yazma becerilerinin de gelişmiş olduğunu, okumayanlarınsa yazma becerilerinin yetersiz olduğunu gözlemlemiştir. Ö19, *“Çocuğun kitap okumamasını önemli*

bir etki olarak alabiliriz. Sadece sizin verdiğiniz kitapları değil farklı kitapları da okumalıdır ki düşünceleri gelişebilsin. Ama bizim ülkemizde belki en büyük problemlerden biri de zaten kitap okumama ve düşünceyi çok fazla geliştirememeye oluyor. Sürekli bazı öğrencilere aynı şeyleri anlatıyorum. Gelişme bölümünde anlattığı bir cümleyi devam ettiriyor sürekli, farklı bir konuya geçemiyor. En büyük problemlerden birisi bu.” diyerek kitap okumamayı yazma becerisi açısından önemli bir etken olarak görmüştür. Kitap okumamanın sonucunda öğrencinin düşüncesini geliştirmediğini bunun da yazmayı olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ö23 ise *“Bence en önemli etkenler, kelime dağarcıklarının olmaması, hayal güçlerinin olmaması kitap okumadıkları için.”* diyerek kitap okumamanın öğrencilerin kelime dağarcığına ve hayal güçlerine de etki ederek yazmayı olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmemiş olması yazma becerisini olumsuz etkileyen unsurların ikinci sırasında (%28) gelmektedir. Kitap okumak öğrencinin yeni kelimelerle karşılaşmasını sağlar. Bu nedenle kitap okumayla kelime hazinesinin gelişmesi doğrudan ilişkilidir. Ö23 bu konuda, *“Okumadıkları için sözcük dağarcığı yok, sözcük dağarcığı olmadığı için de anlatamıyor. Zaten Türkçenin amacı dört temel beceridir. Zaten dört temel beceriden okuma ve dinlemeyi yapamazlarsa diğerlerini de yapamıyorlar.”* sözleriyle öğrencilerin kelime hazinelerinin zayıf olmasının kitap okumamalarına dayandığını, bunun sonucunda da anlatımlarının zayıfladığını belirtmiştir. Ö11 ise, *“Hayal ettiğini yazıya dökkebilmek için kelime hazinesinin geniş olması gerekir. Çocuklar günümüzün teknolojik şartları altında günlük yüz, yüz elli kelimeyle idare edebiliyorlar. Bu da kafasındakini kâğıda dökme işini zorlaştırıyor.”* diyerek yazma becerisi için kelime hazinesinin geniş olmasına dikkat çekmiş ve öğrencilerin kelime hazinesinin zayıf olmasını günümüz teknolojik şartlarına bağlamıştır. Teknolojinin ve sosyal medyanın etkisiyle öğrenciler sembollerle ya da kelimelerin kısaltılmış şekilleriyle az sayıda kelime kullanarak iletişim sağlayabilmektedirler. Bu nedenle kelime hazineleri yeterince gelişmemektedir.

Öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları öğretmenlerin beşte biri tarafından dile getirilen bir olumsuzluktur. Bu öğretmenlerden Ö18, *“Yazmaya karşı yeterli istek, motivasyon olmaması çok olumsuz bir etken en başta. Burada tabii ki bizim de eksiklerimiz var muhakkak. Çocuğa bunu en başından beri sevdirememiş olmak bir olumsuzluk.”* diyerek öğrencinin yazmaya karşı isteksiz olmasını yazmaya karşı en başta gelen olumsuz bir etken olarak görmektedir. Bu olumsuzluğu da öğretmenlerin yazmayı sevdirememesine dayandırmaktadır. Ö18’in dikkat çektiği gibi öğrencilere yazmayı sevdirecek birinci etken öğretmendir. Bu nedenle öğrencilerin yazmayı sevmemelerinin en büyük sorumlusu öğretmendir denilebilir. Ö17 ise *“Çocukların yazmaya karşı olumsuz düşünceleri, yazmak istememeleri. İlkokulda öğretmenler daha çok test ağırlıklı eğitim veriyor. Ortaokula geldiği zaman beşinci sınıfta bu çocuk doğru düzgün bir cümle bile kuramıyor. Bu yüzden yazmak istemiyorlar, ön yargılılar. O yüzden çocukların tutumları etkiliyor.”* diyerek öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmalarını ilkokulda yazma becerisine yeterince önem verilmemesinden dolayı yazma becerilerinin gelişmemiş olmasına dayandırmaktadır.

Bazı öğretmenler (%16), öğrencilerin sınav odaklı düşünüp yazma becerisine gereken önemi vermediklerini belirtmişlerdir. Ö14 bu durumu, *“Sekizinci sınıflar yapmak istemiyorlar. Onlar için bu bir vakit kaybı. Bunun eve ödev olmasını istiyorlar. Onda da cuma günü gibi günlerin olmasını istiyorlar ki hafta sonu olsun işte hocam biz daha rahat yapabilelim. İşte hafta içi yetiştirmemiz gereken sorularımız oluyor ancak hafta sonu vakit ayırabiliyoruz. Onların da gözünde çok önemli olan bir dal değil yazma.”* diyerek açıklamıştır.

Öğretmenlerin birkaçı (%12) öğrencilerin Türkçeyi zengin ve doğru kullanmamalarını yazmayı olumsuz etkileyen bir unsur olarak görmektedirler. Ö6, *“Artık kısaltmalara gidiyor çocuklar, günümüzdeki mesajlaşmalarda da artık harfler bile kısaltmış durumda. “İyi” yerine “ii” diyebiliyor çocuklar bunu bir de siz “iyiyim” şeklinde ek fiilin geniş zamanına uyarlarsanız çocuk tamamen sıkılıyor. Yani çocuklar olabildiğince ekleri sadeleştirerek konuşmaya başladıkları için yazarken bunlarda çok zorlanıyorlar. Bu*

konuda çocuklara biz dönüt vermeliyiz. Bunun böyle olmaması gerektiğini anlatmalıyız. Sözlü anlatımda yaptıkları hataları yazılı anlatımda da yapmamalılar.” diyerek öğrencilerin konuşma ve mesajlaşmalarında eksik ve yanlış kelimeler kullanmalarının yazma becerilerine olan olumsuz etkisine dikkat çekmiştir.

Bazı öğretmenler (%12) öğrencilerin yazmaktan sıkılmalarını olumsuz bir etken olarak görmüştür. Bu konuda Ö2 *“Kitap okumadıkları için yazamıyorlar. Yazarken de sıkılıyorlar çünkü anlatacak çok bir şeyleri yok. İşte toparlayamıyorlar.”* demiştir.

Öğretmenlerin birkaçı (%12) öğrencilerin yazmayı sevmemelerini yazmayı etkileyen olumsuz bir etken olarak görmektedir. Bu öğretmenlerden Ö8, *“Bazı çocuklar kendilerini yazılı olarak ifade etmeyi sevmedikleri için onlar sıkılabiliyor. Bir de başarısızlık duygusunu yakalayabiliyorlar.”* diyerek öğrencilerin yazmayı sevmediklerinden sıkıldıklarını ve başarısızlık duygusu yakaladıklarını dile getirmiştir.

Bu unsurlardan başka az sayıda öğretmenin dile getirdiği öğrenciden kaynaklı yazma becerisini olumsuz etkileyen unsurlar: yazma becerilerine karşı özgüvenlerinin eksik olması, ana dillerinin farklı olması, birbirlerinin yazdıklarıyla dalga geçmeleri, bilgi birikiminin çok az olmasıdır. Bu unsurlar arasındaki öğrencilerin ana dillerinin farklı olması unsurunu Muş ilinde görev yapan iki öğretmen de dile getirmiştir. Bu konuda Ö20, *“Ana dili farklı ve doğrudan çeviri yaptıklarında bizim dilimizde çok yanlış olan şeyler yazabiliyorlar. Yani o yüzden ana dilinin farklı olması çok büyük eksi bir avantaj bu konuda. Ön bilgilerinin olmaması, çocukların mecaz anlamları anlamamaları... Özellikle deyim vererek, atasözü vererek yazma yaptığımda çocuklara deyim öncelikle açıklamam gerekiyor. Ne kadar anlatsam da ondaki mecaz anlamı anlayamıyorlar. Nasıl ki biz İngilizcedeki mecaz anlamları anlamakta zorlanıyorsak onlar da Türkçedeki mecaz anlamları anlamakta çok zorlanıyorlar. O yüzden büyük problem yaşıyorum. Ama yine de deyim ve atasözlerini öğrenmeleri açısından bu şekilde yazmada kullanmam gerekiyor. Bu yüzden veriyorum deyimler ve atasözleri hakkında da yazma çalışması yaptırıyorum.”* diyerek özellikle mecaz anlamlı kelimeleri öğretirken sıkıntı yaşadığını yazmada da bunları

kullandıramadığından bahsetmiştir. Ayrıca “*Kelime hazinesinin çok gelişmiş olmaması çok büyük bir problem. Çünkü çocuklar bilemeyince yazamıyorlar çünkü bu dilde düşünmüyorlar benim çocuklarım. Şöyle düşünün, kafalarında bir çeviri yaparak yazıyorlar aslında yazıları.*” sözleriyle öğrencinin ana dilinin farklı olmasının Türkçe kelime öğrenmesini zorlaştırdığını bunun sonucunda da yazamadığını belirtmiştir. Bu konuda Ö21 ise “*Ana dillerinde “yerim” kelimesi var “yerimi” anlamına gelen. Genelde çocukların yüzde doksanı oraya “yerim” yazarlar, “yerimi” yazmazlar. Sürekli ket vurmalar gerçekleşiyor. Hep ileriye ket vurmalar var. Hep ileridekini unutturuyor, öğrenmesini zorlaştırıyor.*” diyerek öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasının Türkçe kelime öğrenirken ileriye ket vurmaya yol açtığını ve öğrenmeyi zorlaştırdığını söylemiştir. Görüldüğü gibi öğrencilerin ana dillerinin farklı olması onların hem kelime öğrenmesini hem de mecaz anlamlı kelimeleri anlamalarını zorlaştırmaktadır ve yazma becerileri bundan olumsuz etkilenmektedir.

Öğrenci kategorisinde en az sayıdaki öğretmenin yazma becerisini olumsuz etkilediğini düşündüğü unsurlar ise öğrencilerin soyut düşüncelerinin yeterince gelişmemiş olması, bilgisayar oyunlarına düşkün olmaları, yazarlığa gereken önemi vermemeleri, kolayca kaçmaları, dikkatlerinin çabuk dağılması, yazılarının kötü olması ve bunu geliştirmeye çalışmamaları, nitelikli kitap okumamaları ve yöresel ağızla konuşmalarındır.

Aile, okul ve çevre kategorisine bakıldığında yazma becerisini olumsuz etkileyen unsurların başında ailenin yazma becerisinin önemini farkında olmaması ve teknoloji, internet ve sosyal medya gelmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%32) olumsuzluk olarak dile getirdiği ailenin yazma becerisinin önemini farkında olmaması unsuru hakkında Ö14, “*Veli açısından değerlendirecek olursak veli için yazma eğitimi ya da yazma ile ilgili harcadığımız zaman aslında boşa geçmiş bir zaman. Veli bunu bu şekilde görüyor. Çünkü hocam bu test sınavına girecek, konuları belli, diyor. İşte bunu veliye anlatamıyoruz. Yazamayan, kendisini ifade etmeyi öğrenmemiş bir öğrenci zaten okuduğunu anlayamayacak, dediğimizde veli açısından çok havada kalıyor.*”, Ö13,

“Ailenin burada bir desteği söz konusu değil. Yani çocuğum benim iyi yazsın değil de benim çocuğum iyi test çözsün, bol test çözsün. Başarıyı buna odaklıyor. Çocuğun kendini anlatması ya da bir yorum ortaya koyması çok önemli değil onlar için.” ve Ö22, *“Velinin bakış açısı da önemli tabii ki. Veli diyor ki: Hocam bu sınava girecek test çözecek, aman bilgisayar çağına geldik, teknoloji çağına geldik yazıp ne yapacak? Word’de yazar geçer, mesela. Yani eğitimin bir parçası olarak görmüyor.”* sözleriyle başka öğretmenlerin de belirttiği üzere velilerin öğrenci başarısını test ve sınav odaklı düşünüp yazma becerisine gereken önemi vermediklerini dile getirmişlerdir. Görülmektedir ki veliler Türkçenin bir beceri dersi olduğunun ve yazma becerisinin de diğer becerilerle bir bütün olduğunun farkında değildirler. Öğrencinin başarısını sınavda yapacağı testle ölçüp hayatının birçok yerinde faydalanacağı yazma becerisinin geliştirilmesini önemsiz görmektedirler. Ö24 ise *“Veli o kadar gömülmüş ki hayatın içine. Bizde Türkiye’de bazı aileler yazma konusunda hiç eğitim almamış, eğitime gereksinim duymamış ya da eğitimle olan bağı kesilmiş. Şimdi bu insanın yazma eylemine, okuma eylemine ve eğitime bakış açısı farklı zaten. Bu da ister istemez olumsuz etkiliyor.”* diyerek velinin yazma eğitimine önem vermemesini yeterli eğitim almamasına bağlamaktadır.

Aynı kategoride yine öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%32) olumsuz unsur olarak gördüğü teknoloji, internet ve sosyal medya hakkında Ö19, *“Yazma eğitimini olumsuz etkileyen en önemli unsur bir kere sosyal medya, dış unsurlar olarak baktığınızda. Yani çocuğun kelime kullanma becerisini inanılmaz derecede fazla etkiliyor, özellikle bu sosyal medyada kullandıkları kelimeler. Kelimelerin yazılışını orada farklı gördükleri için ‘nbr, slm’ bunları gördükleri için çocuk yazı yazarken de bazen bu harfleri bile atlayabiliyor. Bir kere yazım hatası burada meydana gelebiliyor.”* sözleriyle sosyal medyanın yazma eğitimini olumsuz etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal medyada eksik harflerle yazılmış yanlış bir Türkçe ile karşılaştıklarını bu nedenle yazma becerilerinin olumsuz etkilendiğine dikkat çekmiştir. Ö11, *“Yazmak için hayal etmek gerekir, hayal etmek için düşünce becerisinin geniş olması gerekir. Aynı zamanda hayal ettiğini yazıya dökülebilmek için kelime hazinesinin geniş olması gerekir.”*

Çocuklar günümüzün teknolojik şartları altında günlük yüz, yüz elli kelimeyle idare edebiliyorlar. Bu da kafasındakini kâğıda dökme işini zorlaştırıyor. Zaten sürekli görsel bir baskı var üzerlerinde. Doğal olarak gözünü kapattığında hayal edemiyor çocuk ya da çok kısıtlı hayal ediyor. Atıyorum bir çizgi film karakteri tasarlayın kafanızda betimleyin, kâğıda dökün dediğinizde genellikle kopya çekiyorlar, filmlerde gördüklerinden alıyorlar. Yani özgün bir eser çıkarma noktasında teknoloji çocuklara ket vuruyor, geriye götürüyor.” diyerek teknolojinin etkisiyle öğrencilerin kelime hazinelerinin ve hayal kurma becerilerinin gelişmediğini söylemiştir. Bazı öğretmenler ise insanların çevrimiçi yazılar yazıp okudukları bir sosyal medya uygulaması olan Wattpad uygulamasının öğrencilerin yanlış Türkçeyle yazılmış ve uygunsuz metinlere erişmesini sağladığını savunarak bu tür uygulamaların yazma eğitimi olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu konuda Ö24, *“Yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlardan bir tanesi sosyal medyada bazı oluşumlar diyebilirim. Kendi yazmış olduğu hikâyeleri oraya göndermek ve paylaşılana okumaya yarayan uygulamalar, ortamlar var, Wattpad gibi. Olumlu olduğu kadar olumsuz olduğu tarafları da var, diye düşünüyorum. Yazma eyleminin de okuma eyleminin de işlevi bireyin düşünsel ve ruhsal dünyasını korumaktır diye düşünüyorum ben, orayı dengeli tutmak amacıyla bu eylemler yapılır. Ama çok erken yaşlarda o dengeyi yitirebilecekleri yazınsal türlerle karşılaştıklarında bireyin ruhsal dünyasında ciddi dengesizliklere yol açıp hatta bireyin yaşamdan soğuyabileceği noktalara getirebildiğine şahit olduk biz hep beraber zaten. İşte bunun için de yazma eyleminin var olduğu alanların sıkı bir şekilde takip edilmesi ve bunlara ulaşımın da çok kolay olmaması gerekir diye de düşünüyorum. Herkes kendini yazar görüp de içindeki pislikleri döküyor diye düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Wattpad uygulaması insanları yazmaya ve okumaya teşvik ettiği olumlu bir yanı yok değildir. Fakat yanlış, eksik ve argo bir Türkçe ile ve uygunsuz içeriklerle oluşturulan metinlerin de bu uygulamada yer alması nedeniyle olumsuz bir örnek de teşkil etmektedir. Bu nedenle bu tür uygulamaların denetlenmesi, uygunsuz içerik ve yanlış Türkçeden arındırılması gerekir. Böylece yazma eğitimi için olumlu bir uygulama olabilir.

Öğretmenlerin yazma eğitimi için olumsuzluk olarak gördükleri bir başka durum velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleridir. Öğretmenlerin beşte birinin olumsuzluk olarak gördüğü bu konuda Ö15, *“Bizim velilerimiz çok ilgisiz, alakasız veliler oldukları için onlarla ilgili olumsuzluklar tabii ki var. Velilerimiz yok ki, mesela toplantı yapıyoruz iki veli geliyor. Onlar da durumu nasıl, notu nasıl, bitti gitti. Sormuyorlar çocuğum yazabiliyor mu? Çocuğuma yazdırın veya yazdırmayın diye hiç böyle bir dönüt almadım diyebilirim.”* ve Ö23, *“Bizim Urfa genelinde veli hiçbir şekilde ilgilenmiyor çocuğuyla. Çocuk ne yazmış, verdiğimiz ödevlerde yazma etkinliklerini yapmış mı? Yazma nedir, onu bile bilmiyor veli zaten. Yani yazma onlar için adını soyadını yazmadır, başka bir şey değildir yani.”* diyerek görüşlerini bildirmişlerdir. Bilindiği üzere eğitimin ana unsurlarından biri de velidir. Velinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması, öğrenciyle ve dersleriyle ilgilenmesi ve onu öğrenmeye güdülemesi gerekir. Veli bu görevlerini yerine getirdiği sürece öğrencinin diğer becerileri gibi yazma becerisi de gelişim gösterecektir.

Çevre öğrencinin tutum, davranış ve isteklerinde etkili olabilmektedir. Bu çerçevede bazı öğretmenler (%12), toplum olarak kitap okuma alışkanlığımızın olmamasının öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu konuyu Ö2, *“Bir kere kitap okuma alışkanlığımız yok. Yazma sadece okumakla alakalı. Kitap okumayı sevmeyen bir toplum olduğumuz için yazmakta da çok zorlanıyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin birkaçı (%8) ailenin sosyoekonomik düzeyinin de yazma eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu konuda Ö19, *“Maddi imkânsızlıklar biraz kötü etkiliyor tabii kitap okuma durumlarını. Bazı öğrenciler kütüphaneleri nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar. Bazı okullarda kütüphane, kitaplık yok. Böyle olduğu zaman çocuğun kitaba ulaşma olasılığı azalıyor. Veli de maddi imkânsızlıklar içinde olduğu zaman maalesef buna ulaşamıyorlar.”* diyerek ailenin maddi imkânsızlıklarından dolayı öğrencinin kitaba erişemediğini bu nedenle dolaylı olarak yazma eğitiminin de olumsuz etkilendiğine değinmiştir. Öğrencinin bir başarı ortaya koyabilmesi için öncelikle temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle ailenin sosyoekonomik durumunun kötü olması

öğrencinin yazma eğitiminin yanında diğer eğitimlerinin de olumsuz etkilenmesine yol açabilmektedir.

Öğretmenlerin az bir kısmı (%8), sınıf mevcudunun fazla olmasının yazma eğitimi olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu öğretmenlerden Ö18, “*Sınıf mevcutları da olumsuz etkiliyor. 33-35 öğrencimiz var, mesela gönül ister ki yazdırdıklarımızı tek tek inceleyerek çocukların yanlışlarına geri dönüt vererek bir eğitim verelim. Ama bunun için ekstra bir saat ayıramıyoruz. Bitmiyor yani yetişmiyor şu an.*” diyerek sınıfın kalabalık olmasından dolayı her öğrenciye gerekli dönütü veremediğini dile getirmiştir.

Ders kitabı kategorisi çerçevesinde yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlara bakıldığında en çok (%44) ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmamasının öğretmenler tarafından belirtildiği görülmüştür. Bu olumsuzluk hakkında Ö19, “*Ders kitabı açısından olumsuzluk var. Şöyle var, bazı etkinlikler yazma becerilerine çok uyumlu değil bazı sınıflar için. Yani öğrenciden beklenemeyecek derecede etkinlikler verilmiş. Mesela altılarda o konu yok ama o konuyla ilgili yazı yazmasını istiyorlar. Ya da uyumlu olmayan parçalar veriliyor. Bu parçaya yönelik yazı yazması isteniyor. Sıkıntılar burada var.*” ve Ö6, “*Ders kitaplarındaki etkinlikler biraz ütöpik kalıyor çocuklara, somut değil, ayakları yere basmıyor. Çocuklar sürekli bir anlama çabasına giriyor. Bu ne anlatıyor, şu ne diye?*” sözleriyle ders kitabı ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde kaldığını ve anlaşılmadığını ifade etmişlerdir. Ö3, “*Kitaplarda bize sezdirin diyor ama ben o konuyu anlatmadan çocuk o konuyu sezemez tek başına. Çünkü kitaplar öğrenciden çok şey bekliyor açıkçası. Maalesef o seviyede değiliz. Okuduğunu anlayan bir gençlik değiliz. Okuduğunu anlayamayınca doğal olarak da yazıya dökemiyorlar.*” sözleriyle ders kitaplarının sezdirme yöntemine göre yazılmasını eleştirerek öğrencilerin bunu anlayamadığını belirtmiştir. Ö9, “*Metin kalitesi diyeyim, kaliteli metin yok gibi bir Sait Faik, Ömer Seyfettin, Refik Halit’ten örnek yok gibi. Yani biraz daha elli sonrası hatta güncel edebiyat metinleri var. Hatta fazlaca yabancı kelimenin hatta benim bile bilmediğim yabancı kelimelerin Osmanlı Türkçesinde kullanılan kelimelerin yoğunlukta*

olduğu Arapça kökenli sözcüklerle kaplı metinler olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle ders kitabındaki metinlerin kalitesini eleştirip metinlerde fazla eski Türkçe kelimeler kullanıldığını söylemiştir.

Kimi öğretmenler bazı sınıfların ders kitaplarını yeterli görürken bazı sınıflarinkini yeterli görmemektedirler. Bu durumu Ö20, *“Beşinci sınıflardaki kitaptaki yazma etkinliklerini beğeniyorum açıkçası. Onların seviyesine uygun, bende verecek olsam o şekilde verebiliyorum beşinci sınıflara. Metin tamamlama şeklinde, güzel, yaratıcı, ilgi çekici konular üzerinde yazma etkinlikleri verilmiş ben onları beğeniyorum. Ama sekizinci sınıfta kesinlikle kitaptaki yazma konularını kullanamıyorum. Çünkü çocuklarımın seviyesine biraz fazla. Çünkü sekizinci sınıfta okumayı yazmayı bilmeyen, çok zorlanan çocuklarım var. Tüm kitaplar öğrencinin seviyesine hitap etmediği için her konuda kitap kullanmakta zorlanıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Ders kitabının yeterli olmadığını söyleyen bazı öğretmenler öğrencilerin seviyelerine uygun kendi tasarladıkları yazma etkinliklerini uygulamaktadırlar. Bu durumu Ö5, *“Yani bizim zaten kitaptaki yazma etkinliklerimiz genelde kötü oluyor. Ya çocukların seviyesinin üstünde oluyor. Yani direkt bir sözü verip bunun hakkında yazı tarzında oluyor. Bizim zamanımızdaki gibi eski tip yani. Ya da çok basit oluyor. Yani kahramanımız var üç tane onlarla ilgili fabl yazın gibi oluyor. Bazen o basit etkinlikler yetmiyor. O durumda evden ya da kullandığımız kitaplardan buluyorum bir şey ya da ben bir şey uyduruyorum kafamdan. İster istemez etkileniyorlar bundan.”* diyerek ifade etmiştir.

Öğrencileri yazmaya güdülemesi ve motive etmesi için ders kitabı ve yazma etkinliklerinin ilgi çekici, istek uyandırıcı ve farklı farklı olması gerekmektedir. Fakat öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%32) ders kitabı ve yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olduğundan bahsetmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö18, *“Yazma etkinlikleri öğrencinin ilgisini çekmeyecek bir şekilde verilmiş. Bir sayfa, iki sayfa etkinliğe ayrılmış ama o etkinlik içerisinde öğrenciyi yönlendirecek ifadeler olsaydı daha güzel olurdu bence. Mesela öğrenci fabl yazacak ya da deneme yazacak, onu yönlendirebilecek sorular, ilgisini*

çekebilecek görsellerle o etkinlik daha ilgi çekici hâle getirilebilir. Ama öyle yapılmamış. Bomboş iki sayfa veriliyor ve çocuktan iki sayfa boyunca yazması bekleniyor. Çocuk zaten bunu gördüğü zaman isteksiz hâle geliyor yani yazma gayretine girişmiyor.” diyerek ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğrencinin doğrudan bir yazı yazmasını istediğini ama öğrenciyi o yazıyı nasıl yazması gerektiği konusunda yönlendirmediğini bu nedenle öğrencilerin yazmaktan sıkıldıklarını dile getirmiştir. Ö21, “Yazma becerisi açısından sürekli kendini tekrar eden etkinlikler var. Çocukların bir yerden sonra şikâyetleri başlıyor. Bunu iki metin önce yapmıştık, bir metin önce yapmıştık şeklinde. Sürekli aynı tarzda özellikle de altıncı sınıfta sürekli tekrar eden etkinlikler var yazmada. Bir de yazma deyince hep böyle bir konu hakkında yazma var. Hiç duyu hakkında yazma yok mesela. Hep bir söz, bir konu hakkında şiir yazma, anı yazma... Çocukların artık sürekli tekrara düşüp sıkıldığı etkinlikler var. Daha renkli olabilir, daha eğlenceli olabilir.” ve Ö2, “Ders kitabı bence çok sıkıcı. Sürekli bir konu verip ‘Hadi bununla ilgili yazı yazın.’ diyor. Onun yerine bir karikatür vererek öğrenciye neler anladığını yazdırabilir. Karikatür tamamlamaya yer verilebilir. Daha farklı olarak bir bulmaca verip cevaplarından hareketle bir metin yazdırabilir.” diyerek ders kitabının birbirini tekrar eden bir söz veya konu hakkında yazma gibi hep aynı tür yazma etkinliklerine yer verdiğinden öğrencinin yazmaktan sıkıldığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin de dikkat çektiği gibi öğrencinin yazmaya karşı ilgi duyması ve eğlenerek yazması için kitaplarda farklı türde yazma etkinliklerine yer verilmelidir.

Bazı öğretmenler (%8) kitaptaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin beceri ve yaratıcılıklarını sınırlandırıcı olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda Ö14, “Bence ders kitapları çok yetersiz. Çünkü verilen etkinliklerde bize bir sayfa sınırı, bir şablon vermiş. En uzun yazabileceğimiz etkinlik tek bir sayfa. O da sayfa çerçevesini falan düşündüğümüzde aslında bir sayfa bile değil. Öğrenciyi orada bir sayfayla sınırlandırmak zorunda kalıyoruz. O yüzden ben birçok yazma etkinliğini kâğıda veya deftere yaptırıyorum. Kitap üzerinde değil.” diyerek yazma etkinliklerindeki sayfa sınırının öğrenciyi sınırlandırdığını dile getirmiştir.

Kimi öğretmenler ise (%8) ders kitabında çok fazla metin ve etkinliğin olmasının öğrencileri sıktığından ve yazma eğitimine zaman kalmadığından dolayı yazma eğitimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu öğretmenlerden Ö25, *“Özellikle altıncı sınıf düzeyinde çok fazla yazma etkinliği var. Bu beni bile bıktırıyor açıkçası. Çok fazla var yani bir konuda üç dört tane yazma etkinliği olduğunu hatırlıyorum. Zaten yazma uzun bir süreç bu yüzden çocukları yazmadan soğutuyor olabilir.”* diyerek Ö21 ise *“Bir de okuma parçalarının sayısı biraz daha azalır, etkinliklerin sayısı biraz daha azalırsa belki de yazma eğitimi alanına biraz daha zaman kalabilir.”* diyerek bu duruma dikkat çekmişlerdir.

Ders saati ve müfredat kategorisine bakıldığında öğretmenlerin en çok ders saatlerinin yazma becerisi için yetersiz olmasının daha sonra ise müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olmasının yazma becerisini olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmektedir. Ortaokul düzeyinde Türkçe ders saati 5 ve 6. sınıflarda altı saat, 7 ve 8. sınıflarda ise beş saattir. Yazma becerisi için bu ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö14, *“Süre. Kesinlikle süre. Yani yoğun bir müfredatta süre çok büyük bir sıkıntı yaratıyor yazma eğitiminde. Onun dışında çok büyük bir problem olduğunu düşünmüyorum ama süre büyük bir sıkıntı.”* diyerek süreyi yazmayı etkileyen en büyük unsur olarak gördüğünü dile getirmiştir. Ayrıca müfredatın fazla olmasının zaman açısından sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Ö24 yazma eğitimi için bir saat ayırabildiğini ama yeterli olmadığını bunun için de ayrıca bir yazma eğitimi dersi konulabileceğini *“Yazma eğitimi için bir saati rahatlıkla ayırabiliyoruz. Ama bir saat yetmiyor maalesef. En azından bir saat daha yazma eğitimi için özel olarak ayrılmış bir ders saati olsa çok daha faydalı olur diye düşünüyorum.”* sözleriyle açıklamıştır. Ö18 ise *“Aslında şöyle, yedilerde beş saat Türkçe dersi, beş ve altılarda altı saat. Geçen yıl altıncı sınıftı benim öğrencilerim. Altı saat olması beni çok rahatlatıyordu. Sizde biliyorsunuz içeriği çok geniş bir ders Türkçe. Şu an beş saat olması açıkçası bana yetersiz geliyor, yetişemiyorum. Mesela dediğiniz gibi yazma eğitimine belki bir saat ayırabiliriz ama o bir saatte biz o beceri temelli soruları çözdürmek zorundayız öğrencilere.”* diyerek altıncı sınıflarda ders saatinin altı saat

olmasının yeterli olduğunu ama yedi ve sekizlerde beş saate düştüğünde yazma becerisine yeterli zaman ayıramadıklarını dile getirmiştir. Bilindiği üzere son sınıfların müfredatları daha yoğun ve zordur. Ayrıca öğretmenler bu sınıftaki öğrencilerin sınava hazırlanmalarına da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle 7 ve 8. sınıflarda ders saatinin azaltılması değil aksine artırılması gerekmektedir. Böylece yazma eğitimine de gereken zaman ayrılabilir.

Ders saatinden sonra öğretmenlerin en çok şikâyet ettikleri konu müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olmasıdır. Öğretmenlerin beşte birinin görüş belirttiği bu konuda Ö21, *“Kazanımlar fazla ve ders saatlerinde yetişmiyor. Genelde destekleme ve yetiştirme kurslarında da konu işlendiği zamanlar oluyor. Konu yetişmediği zamanlar oluyor.”* diyerek kazanımların fazla olması nedeniyle Türkçe ders saatinde bu kazanımların hepsinin kazandırılmasının mümkün olmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerden çok azı Türkçe müfredatına sözel mantık sorularının eklenmesini yazma eğitimi açısından olumsuzluk olarak görmektedirler. Bu konuda görüş belirten iki öğretmen de sözel mantık sorularının müfredata dâhil edilmesinin onları ve öğrencileri çok zorladığını belirtmişlerdir. Ö18, *“Bir de şu an yeni nesil sorular var biliyorsunuz. Çocuklarımızın hiç alışık olmadığı tarzda sorular ve inanılmaz zorlanıyorlar. Bu sorulara alışmaları zaten birkaç yıllarını alıyor. Geçen yıl başladı bu sorular. Biz mantık eğitimi almadık. Üniversitede görmedim ben muhakeme soruları. Biz şu an kendimiz soruyu çözüp anlıyoruz ondan sonra çocuğa anlatıyoruz. Çünkü bunun eğitimini almadım ve ben mantık muhakeme sorularında çok iyi ve yetenekli bir insan değilim. Biraz daha sayısala yatkın öğretmenler daha iyi, daha rahat yapıyor mesela. Ben öyle değildim, şu an ekstra hazırlanıyorum, soruları önceden kendim çözüyorum, ondan sonra çocuklara öğretmeye çalışıyorum. Bununla ilgili de kitaplarımızda çok fazla soru tarzı yok. Yani bizim kitaplardaki etkinliklerimiz, metinlerimiz yeni sınav sistemine çok uygun tarzda değil güncellenmesi lazım.”* diyerek öğrencilerin yeni nesil sorular da denilen sözel mantık sorularını anlamakta güçlük çektiğini kendilerinin de bu sorulara yönelik bir eğitim

almadıkları için öğrencilerle birlikte öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenler de öğrencilerle beraber bu soru tarzını öğrenmeye çalıştığı için çok zaman kaybetmekte ve yazma becerisine az zaman ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Sözel mantık sorularının lise sınavında sorulmasına rağmen ders kitaplarında bu soruların öğretime çok az yer verilmesinin öğretmenleri zorladığı görülmektedir. Bu nedenle yeni sınav sistemiyle müfredat ve kitaplar uyumlu olmadığı söylenebilir.

MEB ve Eğitim Sistemi kategorisinde öğretmenler tarafından LGS’de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmaması yazma eğitimini en fazla olumsuz etkileyen unsur olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%60) yazma eğitimi açısından olumsuz gördüğü bu konuda Ö18, “...*Tabii olumsuz etkiliyor. Diyorum ya artık çıkarıcı bir anlayış var. Bakıyor bana somut olarak bir faydası var mı bunun? Hayır, yok, gibi düşünüyor bunu. Mesela bana şey diyen öğrenciler oldu: ‘Öğretmenim siz yazılıda otuz puan, yirmi beş puan buradan soruyorsunuz ama bu LGS’ de çıkmıyor, Millî Eğitim yazılıda sormuyor.’ Bunlar zaten ne oluyor, yazmaya karşı olumsuz bir algı oluşturuyor.*” ve Ö20’nin “*Kesinlikle. Zaten çocukların puanı olmayan şeylere karşı bir boş vermişlik ve umursamazlıkları var genel olarak. O yüzden ben çocuğa yazma becerileri etkinliği yaptırdığımda mı beni daha iyi dinleyebilir yoksa sınavda çıkacak sözel mantık sorularını anlattığımda mı daha çok verimli dinler? Tabii ki sözel mantık anlattığımda daha verimli dinliyor. Bu yüzden de yazma becerileri geri planda kalıyor.*” dedikleri gibi öğrenciler LGS’de kendilerine puan getirisi olmadığını düşündükleri için yazma eğitimini önemsememekte ve yazmak istememektedirler. Bu durum öğretmenlere göre yazma eğitimini oldukça olumsuz etkilemektedir.

MEB ve Eğitim Sistemi kategorisinde öğretmenlerin ikinci en büyük olumsuzluk olarak gördükleri unsur test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sisteminin olmasıdır. Bilindiği gibi ortaokuldan sonra öğrencilerin bir üst kademeye geçmesi test yöntemiyle yapılan sınavlarla mümkün olmaktadır. Öğretmenler bu durumun öğrenci ve velinin yazmaya karşı olan algılarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ayrıca kendi yaptıkları sınavların bir

kısmını da teste dayalı eğitim sistemi nedeniyle test yapmak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Sınavların sadece test olarak yapılması değil dinleme ve konuşma gibi yazma becerisinin de bu test yöntemiyle doğrudan değerlendirilememesi yazmayı önemsizmiş gibi göstermektedir. Öğretmenlerin %36'sının yazma eğitimi için olumsuzluk olarak gördüğü bu konuda Ö12, *“Eğitim sistemimiz tamamen test çözmeye yönelik. Çocuk test çözüyorsa tamam, gerisi önemli değil. Konuşması olmasa da olabilir, yazması olmasa da olabilir, dinlemesi olmasa da olabilir. Ama yeter ki çocuk testleri doğru cevaplasın. Böyle bir mantıkla yetiştiriyoruz çocukları. Bu mantığın bize çok büyük zararları var.”* sözleriyle teste dayalı eğitim sistemi nedeniyle öğrencinin temel dil becerilerine gereken önemin verilmediğini dile getirmiştir. Ö17, *“İlkokulda öğretmenler daha çok test ağırlıklı eğitim veriyor. Ortaokula geldiği zaman beşinci sınıfta bu çocuk doğru düzgün bir cümle bile kuramıyor. Bu yüzden yazmak istemiyorlar, ön yargılılar. O yüzden çocukların tutumlarını etkiliyor.”* diyerek teste dayalı eğitimin ilkokuldan itibaren başladığını, test çözmeye yazma gibi temel becerilerden daha fazla önem verildiği için öğrencinin yazma becerisinin gelişmediğini ifade etmiştir. Ö24, *“Çoktan seçmeli soruların var olması öğrencileri düşünme tembeli olarak yetiştirmeye sevk ediyor diyebilirim hocam.”* diyerek testin öğrencilerin düşünme yetilerini de olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ö21, *“Velilerin kesinlikle çocukların yazma, dinleme eğitimi üzerindeki bilgisi sanmıyorum ki fazla. Çocuğu bütün olarak hayata hazırlamaktan ziyade çocuğu sınavda birinci yapacak şekilde yetiştirmesini istiyor öğretmenden. O zaman da ne kadar soru çözen, ne kadar çok test yapan çocuk varsa o daha başarılı görülüyor. Veliler yazma eğitimini eğitim olarak görmüyor. Çünkü çocuklarımızın bu sistemin içerisinde diğer becerilerini geliştirebilmesi imkânsız. Çünkü çocukların belli bir noktada önemli bir sınavda konuşma gibi, yazma gibi becerilerini ölçmeyip okuma anlama becerilerini ölçtüğümüz için yazma eğitimi maalesef diğer becerilerin gerisinde kalan becerilerden oluyor.”* diyerek test sisteminin velilerin algılarını da etkilediğini, velilerin öğrencinin test çözmesine ve okuma, anlamasına önem verip yazma becerisine önem vermediklerini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (%12) bir dönem bitişik eğik yazının zorunlu tutulmasının yazmayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. MEB tarafından 2005 ve 2017 yılları arasında zorunlu tutulan bitişik eğik el yazısı öğrencilerin yazılarında bir karmaşıklığa yol açmış çoğu öğrencinin yazısı anlaşılamaz hâle gelmiştir. Bu konuda Ö6, *“Eğik yazı zorunluluğundan dolayı ne öğretmen öğrencinin yazdığından anlayabiliyor ne de çocuk yazmaya gereken önemi gösterebiliyordu. Maalesef böyle kayıp bir neslimiz var elimizin altında ve biz bunları tolere edemiyoruz sistemin içinde.”* diyerek bir dönemki bitişik eğik el yazısı uygulamasının güzel ve anlaşılır yazı yazamadığı için yazmaya karşı ilgisiz bir nesil yetişmesine neden olduğunu belirtmiştir. Ö10 ise *“Hiç tasvip etmiyorum, çok olumsuz etkiledi. Ben hiçbir eğitim sürecimde üniversite eğitimi dâhil el yazısı eğitimi almadım. Ayrıca çocukların el yazısı öğrenmesinin bir faydası olacağını da düşünmüyorum. Kitabı açıyorum dik temel yazı var, ben yazma eğitimi vereceğim bitişik eğik yazı. Bu çok çelişti benim kafamda. Bu nedenle ben çok gerekli görmemiştim.”* diyerek öğrencilerin kitaplarında dik temel harflerin olmasına rağmen bitişik eğik yazının öğretilmeye çalışılmasının anlamsız olduğunu ve bu durumun öğrencilerin yazma becerilerini oldukça olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmen ayrıca kendilerine bitişik eğik el yazısı eğitimi verilmemesine rağmen bunu öğretmelerinin istenmesini de eleştirmiştir.

Öğretmen kategorisi çerçevesinde yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlara bakıldığında öğretmenlerin topluca üzerinde durdukları bir unsurun olmadığı göze çarpmaktadır. Bu kategoride en fazla olarak üç öğretmenin (%12) yazma eğitimi açısından olumsuz olarak gördüğü bazı öğretmenlerin Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret görmeleri unsuru yer almaktadır. Bu konuda Ö24, *“Öğretmenliği sadece dil bilgisi anlatmak olarak gören arkadaşlar var. Öğrencinin aslında temel gereksiniminin ufkunun genişlemesi olması gerektiğini bilmeyen, öyle temel, metodik bilgilerle oradan mezun olduğunda donanımlı öğrenci olduğunu zanneden arkadaşlar çoğunlukta maalesef.”* diyerek bazı öğretmenlerin dört temel beceriden çok dil bilgisine önem verdiğini ve öğrencinin ufkunu açacak bir eğitim yapmadıklarını ifade etmiştir.

İki öğretmen, öğretmenlerin görevini tam anlamıyla yapmamacılarını yazma eğitimi olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirmiştir. Bu konuda Ö23, *“Bizim meslek biliyorsunuz ki gönül işi, vicdan işi. Yani gönlün yoksa vicdanın yoksa hiçbir şekilde çocuklara hiçbir şey yazdırmazsın. Böyle arkadaşlarımız da var, görüyoruz ama genellikle öğretmenlerimiz uğraşıyor yani yazdırmak için. İçimizde çürük elmalar da oluyor bazen.”* diyerek öğretmenlerin genelinin görevini tam anlamıyla yaptığını çok küçük bir kısmının görevini tam yapmadığını çocuklara yazı yazdırmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin kendini geliştirmemesi unsurunu yazma eğitimi açısından olumsuzluk olarak gören iki öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden Ö21, *“Öğretmenler açısından da yazma için şöyle bir olumsuzluk var. Bizim de kendimizi yenilememiz lazım. Lisans hayatında eksik kaldığımız yerleri öğretmenlerimizin de geliştirmesi lazım.”* diyerek öğretmenlerin lisanstaki öğrendikleriyle kaldığını kendilerini yenilemediklerini dile getirmiştir.

İki öğretmen, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığının olmamasını yazma eğitimi açısından olumsuzluk olarak görmektedir. Bu konuda Ö12, *“Özellikle Türkçe öğretmenliği, edebiyat öğretmenliği bölümünde okuyan arkadaşların kitap okuması gerekiyor. Benim sınıfımda kitap okuyan yüzde yirmidir. Yüzde sekseni kitap okumuyor demiyorum, kitap okumayı sevmiyordu ve bu insanlar Türkçe öğretmeni olacaklar. Kendi sevmediğimiz, yapmadığımız, bizim içimizde olmayan bir şeyi biz başkasına aktaramayız.”* demiştir. Yazmanın ön şartı anlamak ve bilgi edinmektir. Bu nedenle kitap okumakla yazmak birbiriyle ilişkilidir. Öğrencilere nitelikli yazılar yazdırmak için onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak gerekir. Fakat bu alışkanlığı kazandıracak olan öğretmenin böyle bir alışkanlığının olmaması öğrencilerin okuma becerilerini ve dolayısıyla yazma becerisini olumsuz etkileyecektir.

İki öğretmen, bazı öğretmenlerin sadece test ve sınava odaklı olmalarını yazma eğitimi olumsuz etkileyen bir unsur olarak görmektedir. Ö22, *“Bazı öğretmenlerde dershanecilik mantığı var. Bunların hiçbirini önemsemiyor, hiçbir kompozisyonu sormuyor çocuğa,*

hiçbir yazılı ifade, anlatım sormuyor. Her zaman test yapıyor, sınav nasıl olsa test olacak diye.” sözleriyle bazı öğretmenlerin sınav sisteminin test olmasına dayanarak yazma gibi dil becerilerini önemsemediğini ve test odaklı verilen bu eğitimin yazma eğitimi açısından bir olumsuzluk olduğunu açıklamıştır.

Öğretmenlerin yine ikisi, öğretmenlerin Türkçenin düzgün kullanımına özen göstermemelerinin yazma eğitimini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu öğretmenlerden Ö22, *“Öğretmenlerin yanlış tutumu var yani ya da yabancı kelimelere karşı bir umursamazlık var. Aynı şeyleri kullanıyor, diğer öğretmenler gibi yabancı kelimeleri kullanıyor. Çocuğun kelime dağarcığını genişletici kelimeler kullanmıyor. Öğretmenlerin de olumsuz tutumları var. Önce öğretmenlerin de bakış açısını düzeltmemiz gerekiyor.”* diyerek bazı Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarında yabancı kelimeler kullandığını ve öğrencilere kötü örnek olduğunu dile getirmiştir. Oysa öğretmenler Türkçe dersinde *“Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”* kazanımını öğrencilere kazandırmakla görevlidirler. Öğretmenlerin kendileri bu kazanıma aykırı hareket ederken öğrencilerden yazılarında yabancı kelimeler kullanmamalarını beklemek oldukça zordur.

Öğrencilerin ilkokul eğitimi kategorisinde öğretmenler en çok (%28) öğrencilere ilkokulda yazmanın yeterince öğretilmemesini yazma eğitimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirmektedirler. Ö10 bu konuda *“Başlangıçta ilköğretimde bizim istediğimiz bir şey var, ortaokula gelen çocuğun genellikle yazı karakterlerini bilmesini istiyoruz. Yazı karakterlerini bilmediği zaman çocuk bazı harfler büyük, bazıları küçük şekilde çok saçma bir yazı sistemi geliştirip yanımıza geliyor. Onu düzeltmeye çalışırken yazma işleminin asıl temalarına giremiyoruz. En büyük sorun burada. Eğer sınıf öğretmenimiz yazma kurallarını ve harfleri düzgün öğretmişse biz ondan sonraki temaları öğretmekte hiç güçlük çekmiyoruz. Çocuklar zaten bir şeyler ortaya çıkarmak için elinden gelenleri yapıyor. Çocukların genel yapısı biliyorsam yaparım şeklinde. Ama bilmiyorsa orada bir sorun ortaya çıkıyor.”* diyerek öğrencilerin ilkokulda edinmeleri gereken beceriler

üzerinde durdukları için ortaokul kazanımlarını öğrenciye veremediklerini bu nedenle de öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmene göre bu durum yazmayı olumsuz etkileyen en büyük sorundur. Öğrencinin harflerle ve yazıyla tanışması ilkokulda gerçekleşmekte, öğrenciye yazma becerisi ilkokul öğretmeni tarafından kazandırılmaktadır. Buradaki ilk okuma-yazma eğitimiyle öğrenci, önce duyduğu veya gördüğü şeyleri yazarken zamanla kendi duygu, düşünce ve hislerini de yazıya dökmeye başlar. İlkokulda verilen yazma eğitimi yeterli olmadığı ve öğrenci yazma becerisini tam anlamıyla kazanmadığı takdirde ortaokuldaki Türkçe öğretmeni de öğrencinin yazma becerisini geliştirmede zorluk yaşamaktadır.

Öğretmenlerin %16'sı ilkokulda yazma becerisinden çok test çözmeye önem verilmesinin yazma eğitimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö17, *“İlkokulda öğretmenler daha çok test ağırlıklı eğitim veriyor. Ortaokula geldiği zaman beşinci sınıfta bu çocuk doğru düzgün bir cümle bile kuramıyor. Bu yüzden yazmak istemiyorlar, ön yargılılar. O yüzden çocukların tutumlarını da etkiliyor.”* sözleriyle ilkokulda test ağırlıklı bir eğitim verilmesi nedeniyle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edemediklerini, bu durumun öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz ve ön yargılı olmalarına yol açtığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisine bakıldığında öğretmenlerin yarıya yakınının (%40) lisans eğitiminde yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu konuda Ö21, *“Diğer bir şey yazma eğitimi dersinde öğrenciye neler yapacağımıza yönelik bilgiler verilmemesi lisansta. Daha çok teorik bilgilerde kalması. Ben mesela bir öğrencinin yazma düzeyini belirleme araçlarını çok etkin öğrendiğimizi hatırlamıyorum. Bir öğrencinin yazma düzeyini belirledikten sonra bir hedef belirleyip o öğrenciyi hangi düzeye çıkarabileceğimize dair bir bilgi de hatırlamıyorum.”* diyerek üniversitedeki yazma eğitiminin uygulamadan çok teoriye dayandığını bu nedenle meslek hayatında yazma eğitimi verirken zorlandığını ifade etmiştir. Ö25 ise *“Uygulama az yapılıyorsa tabii ki kötü etkiliyor. Bir de teorik bilgiler çok fazla işe yaramıyor mesleğe*

başladığınız anda. ” sözleriyle lisansta alınan uygulamanın az yapıldığı teorik bilgiye dayanan yazma eğitiminin öğretmenlikte verilen yazma eğitimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin son sınıfında Öğretmenlik Uygulaması dersi verilmektedir. Bu ders kapsamında lisans öğrencisi okul ortamına giderek gözlem yapar ve ders anlatır. Kısaca mesleği yerinde görerek, yaparak, yaşayarak tecrübe eder. Tablodan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin beşte biri lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenlerden Ö17, *“Üniversite ve okul arasında daha fazla iş birliği yapılabilir. Üniversite hocaları kitaplardan öğrendikleri şeyleri öğrencilere anlatıyorlar. Öğrenciler bize stajyer olarak geldikleri zaman o kitaplardan öğrendikleri şeyleri yapmaya çalışıyorlar ama uygulamaya dönüşmüyor. Yani teoride kalıyor, pratiğe dönüyor.”* diyerek lisanstaki öğretmenlik uygulamalarının teoride kaldığını, uygulamaya dönmediğini belirtmiştir. Ö15 ise *“Çok eksik. Çok eksik bir öğretmenim ben şu an. Üniversitede nasıl öğretmen olunur, nasıl öğretilir, nasıl yazdırılır bunun eğitimini kesinlikle tam anlamıyla aldığımı inanmıyorum.”* sözleriyle lisans eğitimi sırasında öğretmenliği tam anlamıyla öğrenemediği için kendini yetersiz gördüğünü dile getirmiştir.

Öğretmenlerden dördü yazma eğitimiyle ilgili yeterli bilgisi ve okul deneyimi olmayan öğretmenlerin yazma eğitimi dersi vermesinin yazmayı olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Ö22, *“Üniversitelerdeki hocaların eğitimiyle ilgili aslında bu. Onlar biraz fildişi kulelerinde yaşadıkları için kendileri çok sahaya inemiyorlar. Özellikle daha böyle yaş almış hocalarımız edebiyat açısından bakıyor. Hoca eski edebiyat hocası bu şekilde hikâye, deneme yazma seviyesine inemiyor yani. Üst düzey kalıyorlar. Hocalar edebiyatçı, o alanda bilgisi yok. Ama şu an Türkçe eğitimi bölümünde bir şeyler yaptırmaya çalışıyor.”* diyerek lisans eğitimindeki öğretmenlerin ortaokul öğrenci profilini birebir görmedikleri yani sahaya inmedikleri için bu seviyede bir yazma eğitimi dersi veremediklerini dile getirmiştir. Ayrıca yazma eğitimi alanında bilgisi olmayan

öğretmenlerin yazma eğitimi dersi vermesinin de yazma eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ö17 ise *“Üniversitedeki öğretmenlerin açıkçası tamamen her şeyi kitaptan öğrendiklerini düşünüyorum. Bizimle uygulama alanında hiç öğretmenlik yapmamış bir doçent bir dekan... Kitaplardan öğreniyorlar, okula gelmiyorlar, uygulamayı bilmiyorlar. Kitaplardan öğrendikleri şeyleri öğrencilere anlatıyorlar. Üniversite ve okul arasında daha fazla iş birliği yapılabilir.”* diyerek lisans öğretmenlerinin her şeyi kitaptan öğrendiklerini ve okula gelip bir uygulama yapmadıklarını eleştirmiştir.

Öğretmenlerin ikisi öğretmenlik hayatında işe yaramayacak üst düzey bir lisans müfredatının olmasını yazma eğitimi açısından bir olumsuzluk olarak görmektedirler. Ö19, *“Eğitim fakültelerinin öğretim programları pek öğretmen yetiştirmeye yönelik değil. Daha çok akademik birey yetiştirmeye yönelik.”* ve Ö17 *“Müfredat olarak, üniversite müfredatı ortaokula yönelik hazırlanmıyor. Üniversite müfredatı eğer bizim okuldaki öğrencilere verdiğimiz müfredatla uyumlu olursa, daha basit bir eğitim olursa daha iyi olacağını düşünüyorum. Biz şöyle Orhun Kitabeleri’ni inceledik, Fuzuli’yi işledik ama ben şu anda çok basit düzeyde anlatıyorum.”* diyerek lisans eğitiminde verilen derslerin üst düzeyde kaldığını, öğretmenin ortaokulda işine yarayacak bir eğitimin verilmediğini dile getirmişlerdir.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılabilir?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Yazma Eğitiminin Geliştirilmesi” temasında yer alan “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Öneriler” tablosuyla ele alınmıştır. Aşağıda ilgili tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Öneriler

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Öğrenci	Öğrenciler daha fazla kitap okuyabilirler.	1	4	Ö19
Uygulama, Etkinlik	Öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmaları yapılabilir.	7	28	Ö4, Ö6, Ö7, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22
	Tecrübelerini paylaşımları için yazar ve şairler okullara davet edilebilir.	4	16	Ö8, Ö13, Ö14, Ö15
	Gezi ve doğa yürüyüşü sonrasında yazma çalışması yapılabilir.	4	16	Ö10, Ö21, Ö24, Ö25
	Okulda bir yazar ekibi oluşturulup okul dergisi veya gazetesi çıkarılabilir.	2	8	Ö6, Ö17
	Okullar arasında mektup arkadaşlığı yapılabilir.	2	8	Ö21, Ö25
	Yazma eğitimi derslerini özel eğitimli öğretmenler verebilir.	2	8	Ö1, Ö8
	Metin tamamlama etkinlikleri yapılabilir.	1	4	Ö2
	Akrostiş çalışmaları yapılabilir.	1	4	Ö6
	Yazmaya yetenekli ve istekli öğrencileri için daha fazla egzersiz açılabilir.	1	4	Ö1
	Öğrencilere nitelikli çocuk edebiyatı eserleri okutulabilir.	1	4	Ö9
	Çocuklarla bol bol konuşulup onların kendilerini ifade etmelerine imkân sağlanabilir.	1	4	Ö9
	Yazma etkinliklerinde ödüllendirme yapılabilir.	1	4	Ö10
	Kitabı olmayan öğrencilere kitap temin edilip öğrencilerin okumaları teşvik edilebilir.	1	4	Ö15
	Kütüphane kullanımı yaygınlaştırılabilir.	1	4	Ö15
	Videoyu yarıda kesip gerisini tamamlama etkinlikleri yapılabilir.	1	4	Ö20
	Elektronik yazma uygulamaları yaptırılabilir.	1	4	Ö20
	Sekizinci sınıflar hariç diğer sınıfların tüm Türkçe sınavları yazılı olabilir.	1	4	Ö22
	Okuduğu kitabı değerlendirme yazıları yazdırılabilir.	1	4	Ö22
	Öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkarabilecekleri yazma etkinlikleri artırılabilir.	1	4	Ö25
Aile, Okul ve Çevre	Okul ve aile etkileşimi güçlendirilebilir.	2	8	Ö17, Ö20
	Aile çocuğuyla daha fazla ilgilenebilir.	1	4	Ö17
	Aile, kitap okuyarak öğrenciye örnek olabilir.	1	4	Ö17
	Aile, öğretmenin öğretim faaliyetlerine müdahale etmemelidir.	1	4	Ö21

	Toplum olarak yazmaya bakış açımızı değiştirip yazmanın önemini anlayabiliriz.	1	4	Ö22
Ders Kitabı	Ders kitabı, birbirini tekrar etmeyen, ilgi çekici etkinliklerle geliştirilebilir.	6	24	Ö2, Ö5, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25
	Öğrencilerin seviyesine daha uygun metin ve etkinliklere yer verilebilir.	5	20	Ö2, Ö5, Ö10, Ö19, Ö20
	Öğretmenlerin derste kullanabilecekleri örnek yazma eğitimi etkinlik kitabı hazırlanabilir.	2	8	Ö2, Ö12
	Kitaplara konu anlatım bölümleri de eklenebilir.	1	4	Ö3
	Ders kitabına kaliteli çocuk edebiyatı metinleri konulabilir.	1	4	Ö9
	Ders kitabında yazma etkinlikleri hep en sona konmayabilir.	1	4	Ö21
	Ders kitabında daha az metne yer verilebilir.	1	4	Ö21
Ders Saati ve Müfredat	Türkçe ders saatleri artırılabilir.	5	20	Ö3, Ö4, Ö5, Ö15, Ö21
	Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar azaltılabilir.	2	8	Ö7, Ö21
MEB Eğitim Sistemi	LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulabilir.	6	24	Ö3, Ö4, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23
	Yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulabilir.	6	24	Ö4, Ö14, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25
	Yazma becerisiyle ilgili bir yazma atölyesi oluşturulabilir.	2	8	Ö5, Ö24
	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'ni seçmede öğrenciler teşvik edilebilir.	1	4	Ö10
	Sınava dayalı eğitim sistemi değiştirilip beceriye dayalı bir eğitim sistemi geliştirebilir.	1	4	Ö7
	Okul öncesinden itibaren her sınıfa zorunlu okuma dersi konulabilir.	1	4	Ö9
	MEB öğrencilerin yazılarını toplayıp aylık bir dergi veya gazete çıkarabilir.	1	4	Ö12
	İlkokul ve ortaokul süreci bilgi öğretmekten çok dört temel beceriyi geliştirme odaklı planlanabilir.	1	4	Ö16
	Yazılılarda yazma becerisine daha fazla yer ayrılabilir ve açık uçlu sorular daha çok sorulabilir.	1	4	Ö16
	MEB, yalnızca yazma becerisi için ayrı bir kitap çıkarabilir	1	4	Ö17
	Okul dergisi veya gazetesi çıkarmak için maddi destek sağlanabilir.	1	4	Ö17
	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi için bir kitap hazırlanabilir.	1	4	Ö17
	İmkânı olmayan okullara akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar gibi teknik destekler	1	4	Ö20

	sağlanabilir.			
	Her okula öğretmen ataması eksiksiz yapılabilir.	1	4	Ö20
	Öğrenci, dört temel dil becerisi ayrı ayrı olarak bir gelişim dosyası ile tüm eğitim hayatı boyunca izlenebilir.	1	4	Ö20
	Dil bilgisi ve dört temel dil becerisi ayrı ayrı derslere ayrılıp ayrı ayrı değerlendirilebilir.	1	4	Ö21
	Merkezî sınavlar kaldırılıp öğrenciler ağırlıklı not ortalamalarıyla bir üst kademeye yerleştirilebilir.	1	4	Ö24
Öğretmen	Yazma becerisi konusunda çeşitli kurslarla öğretmenler eğitilebilir.	2	8	Ö3, Ö13
	Diğer branş öğretmenleri de yazma becerisine daha çok önem verebilirler.	2	8	Ö6, Ö22
	Öğretmenler, öğrencilere ilkokuldan itibaren daha fazla kitap okutup daha fazla yazdırabilirler.	1	4	Ö16
	Öğretmenler sürekli kendilerini geliştirebilirler.	1	4	Ö21
Öğrencilerin İlkokul Eğitimi	İlkokuldan itibaren öğrencilerin yazma becerilerine daha fazla önem verilebilir.	2	8	Ö20, Ö24
	Öğrencinin ilk önce zekâ türünü ve yeteneklerini belirleyip ona göre eğitim verebiliriz.	1	4	Ö11
Öğretmenlerin Lisans Eğitimi	Yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılabilir.	9	36	Ö3, Ö5, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25
	Öğretmenlik uygulamaları derslerinin niteliği ve sayısı artırılabilir.	4	16	Ö11, Ö14, Ö21, Ö23
	Yazma becerisinde uzman öğretmenler ders vermelidir.	3	12	Ö13, Ö17, Ö22
	Lisans ortaokul sınıf ortamını bilen öğretmenler ders vermelidir.	2	8	Ö17, Ö21
	Lisans sonrasında da lisans öğretmenleriyle Türkçe öğretmenlerinin iletişim kurabileceği bir kanal oluşturulabilir.	2	8	Ö9, Ö21
	Yazma becerisi dersleri artırılabilir.	2	8	Ö19, Ö20
	Üniversite ile okulların etkileşimi artırılabilir.	1	4	Ö17
	Lisans müfredatı ile öğretmenin okulda öğretecekleri arasındaki uyum artırılabilir.	1	4	Ö17
	Öğretmen adaylarının ülkenin farklı bölgelerindeki okullarda da öğretmenlik uygulaması yapmaları sağlanabilir.	1	4	Ö21
	Mikro öğretim yöntemi uygulanabilir.	1	4	Ö24
	Öğretmenlik mülakatı öğretmen adayı eğitim fakültesine girmeden yapılabilir.	1	4	Ö24

Tablo 16’da “öğrenci; uygulama, etkinlik; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkökul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi” kategorileri çerçevesinde öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerine yer verilmiştir.

Öğrenci kategorisinde bir öğretmen tarafından öğrencilere yönelik tek bir öneri sunulmuştur. “Öğrenciler daha fazla kitap okuyabilirler.” şeklindeki öneri hakkında Ö19, *“Kitap okumalarını artırmaları gerekiyor. Günümüzde EBA var, EBA’ da elektronik kitaplar var, onları kullanabilirler.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Uygulama, etkinlik kategorisi incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%28) “Öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmaları yapılabilir.” önerisini sundukları görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö6, *“Sınıflar arası yarış şeklinde güzel bir rekabet, tatlı bir rekabet ortamı oluşturarak yazdıklarını paylaşma ortamı sunabiliriz biz çocuklara. Ödüllendirme güzel oluyor, yazılarla ilgili kompozisyon yarışmaları özellikle ki benim kızım da bir yarışmada ödül almıştı çok perçinledi. Bu çocuğun yazma becerisini üst seviyeye çıkarttı. Bunların daha sık yapılması gerekiyor.”* ve Ö19 *“Yazma becerileri ile ilgili yarışmalar daha sıklıkla düzenlenebilir, bunlara yönelik uygulamalar yapılabilir ve bu yarışmalar şevklendirici, ödünlendirici olmalı. Bunları uyguladıkları zaman hem öğrencilerin katılımları artacaktır, hem istekleri artacaktır.”* diyerek ödüllendirici yazma yarışmalarının öğrenciyi yazmaya isteklendirdiğini bu nedenle de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle de ödüllü yazma yarışmalarının sıklıkla yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü “Tecrübelerini paylaşmaları için yazar ve şairler okullara davet edilebilir.” önerisini dile getirmişlerdir. Ö8, *“Yazarlar okullara yönlendirilebilir. Nasıl yazdılar, nasıl başladılar, kendi hikâyelerini kendi dillerinden anlatmaları etkiler diye düşünüyorum yazma becerilerini.”* diyerek yazarların tecrübelerini paylaşmalarının öğrencilere yazma konusunda örnek olabileceğini belirtmiştir. Ö14, *“Bunu bir meslek*

olarak öğrencilere tanıtabiliriz. Bence şairlik veya yazarlık öğrenci bunu bir meslek olarak değil de hobi olarak uğraşabileceği boş zaman etkinliği olarak görüyor. Dolayısıyla çok da fazla önem vermediklerini düşünüyorum bu noktada. Yazarlarımızı, şairlerimizi belki daha ön plana çıkarabilirsek, kitaplarda olur, sosyal kültürel faaliyetlerde olur... Belki daha dikkat çekmesini sağlayabiliriz.” diyerek çeşitli faaliyetlerle yazarlık ve şairliği bir meslek olarak tanıtarak öğrencilerin yazmaya olan ilgilerinin artırılabilceğini öne sürmüştür.

Öğretmenlerden dördü öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için “Gezi veya doğa yürüyüşü sonrasında yazma çalışması yapılabilir.” önerisinde bulunmuşlardır. Bir yazı ortaya koymak için belli bir gözlem ve bilgi birikimine ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bu birikime sahip olması için de gezi ve doğa yürüyüşleri eğlenceli birer etkinliktir. Ö25, “Gördüklerimizle, mesela gezdiğimiz yerlerle yaşantımız çeşitlenebilir. Bunun sonucunda da yazıya aktararak bir ürün ortaya konabilir. Mesela her sene okul bir gezi düzenleyebilir. Bu, öğrencilerin bakış açılarını da değiştirir, hem yeni yerler de tanımış olurlar. İnsanlarla tanışmış olur, yeni yerler keşfetmiş olur. Bu da ister istemez yazdığı şeylere etki edecektir. Böyle bir şey zorunlu tutulabilir.” diyerek geziler sayesinde öğrencilerin yaşantıları ve anlatacaklarının artmasıyla yazılarının ve yazma becerilerinin gelişebileceğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ikisi “Okulda bir yazar ekibi oluşturulup okul dergisi veya gazetesi çıkarılabilir.” önerisiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceğini dile getirmişlerdir. Ö6, “Dergi çıkarılabilir, her okul dergi çıkarabilir, her okulun bir yazar ekibi olabilir. Benim yıllardır savunduğum bir şeydir okulun yazarları. Her öğrencide olmayabilir bu, bir kusur da değildir ama yazısı güzel ve yazma heveslisi olan öğrencilerin onların yazma becerilerini geliştirebilir.” diyerek okul dergisi veya gazetesi çıkarmanın yazmaya hevesli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir.

İki öğretmen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için “Okullar arasında mektup arkadaşlığı yapılabilir.” önerisini getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö25, “Bir de mektup

arkadaşlığı yaptırılabilir çocuklara. Ben yaptırdım mesela bir Türkçe öğretmeni arkadaşım ile. Farklı şehirlerdeki tanımadıkları öğrencilere mektup yazdılar. Bu uygulama yazma süreçlerine etki etti. Yani birçoğunun yazısına daha fazla özen gösterdiğini gördüm bu etkinlikten sonra. Yazmayı da sevdirdi aslında bu etkinlik onlara. Çok da heyecanlılardı mektuplarını bekleme sürecinde. Gerçekten o eski zamanlardaki heyecanı tattıklarını gördüm. Mektup yazdıkları kişinin nasıl biri olduğunu daha çok merak ettiler. Yani mektup arkadaşlığı yaptırılabilir yazma eğitimi adına, bu motive ediyor öğrencileri.” diyerek mektup arkadaşlığı sayesinde öğrencilerin yazılarına özen göstermeye başladıklarını ve yazmaya karşı ilgi ve isteklerinin arttığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ikisi “Yazma eğitimi derslerini özel eğitimli öğretmenler verebilir.” önerisiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceğini düşünmektedirler. Bu konuda Ö1, “Gerçekten yazma eğitimiyle ilgili iyi bir eğitim almış hocayla çalışılabilirler. Türkçe öğretmenleri değil tabi bunlar. Mutlaka ayrı bir eğitim alınması gerektiğini düşünüyorum yani yazma ile ilgili.” diyerek Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bu nedenle de yazma eğitiminin bu konuda özel eğitim almış öğretmenler tarafından verilmesini savunmuştur.

Aile, okul ve çevre kategorisinde az sayıda öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için beş farklı öneride bulunmuştur. Bunlardan en fazla olarak iki öğretmenin dile getirdiği “Okul ve aile etkileşimi güçlendirilebilir.” önerisi olmuştur. Bu konuda Ö17, “İş velilere de düşüyor. Veliler çocuklarıyla iletişim, etkileşim içerisinde oldukları zaman, daha fazla kitap okudukları zaman veya çocuğuna zaman ayırdığı zaman daha iyi olacaktır. Velilerle etkili iletişim veli, okul, öğrenci iletişimi olması gerekiyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ders kitabı kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin %24 oranla en çok “Ders kitabı, birbirini tekrar etmeyen, ilgi çekici etkinliklerle geliştirilebilir.” önerisini sundukları görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö2, “Ders kitabı bence çok sıkıcı. Sürekli bir konu verip ‘Hadi bununla ilgili yazı yazın.’ diyor. Onun yerine bir karikatür vererek öğrenciye

neler anladığını yazdırabilir. Karikatür tamamlamaya yer verilebilir. Daha farklı olarak bir bulmaca verip cevaplarından hareketle bir metin yazdırabilir.” sözleriyle ders kitabında sürekli aynı tarzda etkinliklerle karşılaşınca öğrencinin sıkıldığını bunun yerine renkli ve görsel içerikli etkinliklerle öğrencinin yazmaya karşı isteğinin artırılabilceğini söylemiştir. Ö21 de aynı şekilde *“Ders kitabı açısından daha eğlenceli metinler ve etkinlikleri daha az metinler, tekrara düşmeyen etkinlikler, öğrencileri sıkmayan etkinlikler olmalı.”* diyerek birbirini tekrar eden etkinliklerden öğrencinin sıkıldığını bu nedenle ders kitabında tekrara düşmeyen, eğlenceli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini önermiştir.

Öğretmenlerin beşte biri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için *“Öğrencilerin seviyesine daha uygun metin ve etkinliklere yer verilebilir.”* önerisinde bulunmuşlardır. Bu konuda Ö5, *“Etkinliklerin ve metinlerin çocuğun düzeyinde olması gerekiyor. Çünkü arada kalıyoruz biz bazen. Bir metin koyuyorsun mesela ‘Fare ile Tavşan’ beşinci sınıf metni. Sonra bir metin koyuyorsun, çocuklara anlatıyorsun anlamıyor, anlatıyorsun anlamıyor. Yani bu dengeyi yakalamamız gerekiyor. Metinlerin çocukların bilişsel düzeylerine uygun olması gerekiyor. Etkinliklerin de öyle çocuğa daha çok hitap edecek şekilde olması gerekiyor.”* diyerek metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun ve öğrencilerin yapabileceği türde olması gerektiğini dile getirmiştir.

İki öğretmen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için *“Öğretmenlerin derste kullanabilecekleri örnek yazma eğitimi etkinlik kitabı hazırlanabilir.”* şeklinde bir öneride bulunmuşlardır. Ö12, *“Belki öğretmenler için de örnek etkinlikler tasarlanabilir, bu şekilde yardımcı olunabilir. Burada öğretmen arkadaşların kullandığı ve faydalı olduğu etkinlikler varsa o etkinliklerin bir kitapçık hâline getirilmesi veya bir sitede yayımlanması olabilir.”* diyerek öğretmenlerin faydalı bulduğu yazma etkinliklerinin yazılı ya da dijital olarak paylaşılabileceğini dile getirmiştir. Şu an EBA üzerinden öğretmenler kullandıkları faydalı etkinlikleri diğer öğretmenlerle paylaşabilmektedir. Fakat öğretmenlerin her an yararlanabileceği örnek bir yazma eğitimi etkinlik kitapları yoktur. Böyle bir kitabın

yayınlanmasıyla yazma eğitimi ülke genelindeki ortaokullarda daha kaliteli ve düzenli bir şekilde yapılabilecektir.

Ders saati ve müfredat kategorisinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin %20'si en fazla “Türkçe ders saatleri artırılabilir.” önerisinde bulunmuşlardır. Bu konuda Ö4, *“Ne yazık ki en büyük sıkıntıyı zaten ders saatinde yaşıyoruz. Altı saate çıkarıldı beş ve altıncı sınıflarda, yedi ve sekizlerde beş saat. Bir sınıfta yirmi kişi olduğunu düşünürsek ancak iki üç dakika düşüyor ders başına. O yüzden yazma becerisinde öğretmenler genellikle ev ödevi şeklindedegerlendiriyorlar ama bir saatini mutlaka sınıf ortamında işlemeye ya da yapmaya çalışıyoruz. Belki güzel okuma-yazma gibi vb. derslerle daha teşvik edilebilir daha da artırılabilir.”* diyerek ders saatinin az olmasından dolayı öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerileriyle yeterince ilgilenemediklerini dile getirmiş ve Türkçe ders saatlerinin güzel okuma-yazma gibi derslerle takviye edilmesini önermiştir. Ö21, *“Türkçe ders saatleri beş ve altıncı sınıflarda altı saat, yedi ve sekizlerde beşer saat. Kesinlikle yedi ve sekizlerde de altı saate çıkarılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü en fazla ders ana dilimizin. Çünkü çocuk dili bilemezse hiçbir şeyi bilemez. Çocuğun dili öğrenmesi açısından Türkçe dersi bir kere en fazla olması gereken bir ders. Bu yüzden yedi ve sekizlerde beş saat olan ders yeterli değil Türkçe için. Ayrıca altıncı sınıflarla ilgili bir eleştirim var. Altıncı sınıfların Türkçe dersinde inanılmaz derecede dilbilgisi konusu var mesela. Dilbilgisi konularının çok olduğu ve metinlerin de çok olduğu altıncı sınıf ders kitabında o zaman Türkçe ders saati artırılsın. Yani konuya göre ders saati artırılsın.”* sözleriyle yedi ve sekizinci sınıfların beş saat olan ders saatlerinin altı saate çıkarılmasını önermiştir. Ayrıca konusu ve müfredatı fazla olan sınıfların Türkçe ders saatinin artırılması gerektiğini öne sürmüştür.

İki öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için “Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlar azaltılabilir.” önerisinde bulunmuşlardır. Ö21, *“Kazanımlar fazla ve ders saatlerinde yetişmiyor. Genelde destekleme ve yetiştirme kurslarında da konu işlendiği zamanlar oluyor. Konu yetişmediği zamanlar oluyor. Bu yüzden kesinlikle*

kazanımlar azaltılmalı.” diyerek kazanımların fazla olması nedeniyle konular yetişmediği için kazanımların azaltılması gerektiğini söylemiştir.

MEB ve eğitim sistemi kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin en fazla iki öneride bulunduğu görülmektedir. Bunlardan öğretmenlerin en fazla dile getirdiği öneri (%24) “LGS’de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulabilir.” önerisi olmuştur. Bu konuda Ö3, *“LGS soruları açık uçlu sorular olabilir. Yazma becerisi olabilir. Çünkü bize yazma, konuşma, dinleme, okuma becerisi ve dilbilgisi veriyor. Ama sadece neyi ölçüyor? Dilbilgisini ölçüyor, okumayı ölçüyor ama dinleme, konuşma ve yazma yok. Ama bizim öğrencilerimiz de dinlediğini anlamıyor dinlediğine yönelik sorulara cevap veremiyor. Biz hep bir tarafından ölçüyoruz öğrencileri bu da bir eksiklik.”* diyerek LGS’de öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmemesinin onların bu becerilerde eksik kalmalarına yol açtığını dile getirmiştir. Bu nedenle açık uçlu soruların sorulabileceğini söylemiştir. Ö21, *“LGS’de soru çıkabilir yazmadan öğrenciler tarafından bu yönde daha çok önemsenmesi ve ilgi duyulmasını sağlayacağını düşünüyorum.”* diyerek LGS’de yazma becerisi sorusu sorulmasının öğrencilerin yazmayı önemsemelerini ve yazmaya ilgi duymalarını sağlayacağını söylemiştir. Ö4, *“Kesinlikle yazma becerisine yönelik sorular sorulması gerekiyor. Çünkü düşünen, düşündüğünü ifade edebilen öğrencilere ihtiyacımız var. Bu da hem öğrencilerin başarısını artırır hem de ileriye dönük çalışmalarında çocuklarımıza bir ön adım olmuş olur.”* diyerek LGS’de yazma becerisi sorusu sorulmasıyla öğrencilerin düşüncelerini daha fazla ifade edebileceklerine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin MEB ve eğitim sistemi kategorisinde en fazla (%24) söz ettikleri diğer öneri ise “Yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulabilir.” olmuştur. Bu öneriyi yapan öğretmenlerden Ö14, *“İşte bu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi’ni seçmeli ders olmaktan çıkarabiliriz örneğin. O zaman muhakkak hem Türkçe öğretmenin Türkçe dersinde yazarlığa ayırması gereken zaman ortadan kalkar böylece dersimizi çok rahat işleriz. Hem de yazarlığı ayrı mecburi bir ders olduğu için de daha faydalı daha işlevsel hâle getirebiliriz.”* sözleriyle Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi zorunlu hâle

getirildiğinde hem Türkçe dersinin daha rahat hem de Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'nin daha verimli işleneceğini öne sürmüştür.

Öğretmenlerin ikisi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için “Yazma becerisiyle ilgili bir yazma atölyesi oluşturulabilir.” önerisinde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden Ö5, *“Yazma eğitimini okulda daha çok ders olarak değil de atölye tarzında çalışma olarak yaparsak ve öğretmenlerimiz oraya ders olarak değil de isteyerek gitse çocuklar da isteyerek gitse çok daha başarılı olur diye düşünüyorum. Bunu ders vakti değil de hani sosyal etkinlik gibi gelebilecekleri, görebilecekleri, eğlenebilecekleri bir yer olabilse çok daha başarılı olabilir.”* sözleriyle öğrencilerin zorunluluk hissetmeden, isteyerek gidip eğlenerek yazma çalışmaları yapabilecekleri bir yazma atölyesi olmasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olacağını anlatmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen kategorisi çerçevesinde dört farklı öneride bulunmuşlardır. Bu önerilerden en fazla öğretmenin dile getirdiği iki farklı öneri vardır. Bunlardan ilki iki öğretmen tarafından dile getirilen “Yazma becerisi konusunda çeşitli kurslarla öğretmenler eğitilebilir.” önerisidir. Ö13, bu konuda *“Mesela öğretmenlere, Türkçe öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine bununla ilgili bir hizmet içi eğitim verilebilir. Farklı teknikler anlatılabilir. Ben 2004'te girdim üniversiteye. Bizim girdiğimizle 2008'den sonra girenlerin aldığı eğitim farklı. Yani öğretmenler ister istemez kendilerini yenilemek zorunda. Onun için bence yazma becerisini geliştirmeye alakalı bir şeyin yapılması lazım. Yeni sistemler gelmiş, yeni teknikler gelmiş bunlar verilebilir.”* diyerek her geçen yıl yazma eğitimi hakkında yeni teknik ve bilgilerin geliştiğini bunlardan haberdar olması için Türkçe ve sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim kursları verilebileceğini belirtmiştir.

Öğretmen kategorisinde iki öğretmen tarafından dile getirilen bir diğer öneri ise “Diğer branş öğretmenleri de yazma becerisine daha çok önem verebilirler.” olmuştur. Bu konuda Ö22, *“Yazma konusunda tüm öğretmenlerin ortak olarak aynı şekilde yaklaşımının sağlanması, yani çocuğun kendini yazılı ifade etmede diğer öğretmenlerin de yazılısında*

sade test değil de çocuğun yazarak ifade edebileceği bir sorusunun olması en azından. Disiplinlerarası yaklaşım diye öğrenmiştik ya hepsi aynı şekilde fen öğretmeni de yazılı bir soru soracak yazılı ifade eden, sosyal bilgiler öğretmeni de. Mesela hep test yapıyor sosyal bilgiler öğretmeni, şu dönemi anlatın diye bir soru sorsun işte, onu ifade eden. Verdiği cevabın neden öyle olduğunu açıklasın nedeniyle. Verdiği cevap tik, tik, tik işaretle geç, kaç aldın şu. Çocuk farkında değil. Fikir yürütmeden, üretmeden işaretleyip geçiyor.” sözleriyle öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi için disiplinlerarası ortak bir tutum geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Bunun için diğer branş öğretmenlerinin de yazılılarında açık uçlu yazmaya dayalı bir soru sorup öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlayabileceklerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin ilkökul eğitimi kategorisinde öğretmenler iki farklı öneride bulunmuşlardır. Bunlardan en fazla öğretmen tarafından dile getirilen öneri “İlkokuldan itibaren öğrencilerin yazma becerilerine daha fazla önem verilebilir.” olmuştur. İki öğretmenin söz ettiği bu öneri hakkında Ö24, “Birinci sınıftan itibaren çok güzel bir yazma eğitimi verilebilir aslında. Yazma eğitimini birinci sınıfta hatta ana sınıfında verebilirsiniz. Çocuk kalem tutamaz belki ama çocuğun düşünce dünyasını genişletmeye yönelik etkinlikler yapabilirsiniz. Hayal ettirerek çocukları mesela. Böylece yazma eğitimi, eğitimin her kademesine yayılabilir.” diyerek öğrencilere ilkokuldan hatta okul öncesinden itibaren onların düşünce dünyalarını, hayal etme becerilerini geliştiren daha iyi bir yazma eğitimi verilebileceğini söylemiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisinde “Yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılabilir.” önerisi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek adına en fazla öğretmen tarafından dile getirilen öneri olmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%36) tarafından söz edilen bu öneri hakkında Ö15, “Biz mesela aktif değildik pek derste. Öğretmen olacağız ama sürekli ders dinleyen tiplerdik. Bizi işin içine katmaları gerekiyordu bence, biz hiç girmedik. Yazma çalışması yapmadık hep beraber kesinlikle. Kitap yazmadım yani ben. Bana kesinlikle bir görev olarak verilmesi gerekiyordu. Bir roman, bir hikâye kitabı

bir şey yapmalıydık. Etkinliklerin, uygulamaların yoğun olması gerekiyor bence üniversitede. Uygulama sıfırdı bence.” ifadesiyle lisans eğitiminde yazma uygulamalarının hiç yapılmadığından yakınlıkla yazma uygulamalarının daha yoğun bir şekilde yapılması gerektiğini savunmuştur. Ö25 ise, *“Daha fazla uygulamalı etkinlikler yapılabilir. Bizim yaratıcılığımızı geliştirmekten ziyade öğrencilere nasıl daha fazla fayda sağlayabiliriz, bu açıdan etkinlikler, uygulamalar yapılabilir ve öğretilir. Teorik bilgi değil daha çok uygulama yaptırılabilir.”* sözleriyle teorik bilgiden daha çok uygulamaya dayalı bir yazma eğitimi dersinin verilmesini önermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisinde ikinci en fazla (%16) olarak *“Öğretmenlik uygulamaları derslerinin niteliği ve sayısı artırılabilir.”* önerisinde bulunmuşlardır. Ö23, bu konuda *“Lisansta bildiğiniz gibi dördüncü sınıfta bir uygulama yapılıyor. Daha fazla yapılabilir. Mesela hemşirelikte insanlar ikinci sınıftan itibaren staja alınıyor. Biz de alınabiliriz yani. Daha çok öğrenciyle haşır neşir olup yetişiriz. Öğretmenliğin yüzde sekseni, doksanı kendini öğrenciye sevdirep kendini doğru düzgün ifade edebilmektir bence. Onun için ikinci sınıftan itibaren öğretmenler de staja alınabilir.”* sözleriyle önerisini açıklamıştır.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisi çerçevesinde bazı öğretmenler (%12) *“Yazma becerisinde uzman öğretmenler ders vermelidir.”* önerisinde bulunmuşlardır. Ö22, bu öneriyi *“Hocanın ne yapacağını bilmesi önemli bence. Yazma eğitimine alanı yazma olan hoca girmesi gerekiyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Bu nedenle her konuda olduğu gibi yazma eğitiminde de alanında uzman bir kişiden ders alınmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ikisi bu kategori içinde *“Lisansta ortaokul sınıf ortamını bilen öğretmenler ders vermelidir.”* önerisinde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden Ö21, *“Lisans hocalarımız sahayı çok görmüyorlar. Dediğim gibi merkezi bir yerdeler, sahanın içinde değiller. Sahanın içinde olmadıkları için de yapacağımız bazı eleştirileri ve soracağımız bazı soruları da anlayamayabiliyorlar. Bu yüzden lisanstaki hocaların sahayı görmeleri*

gerekiyor.” sözleriyle önerisini açıklamıştır. Ö21, ayrıca “Ben lisans hocalarının doğuda da bir profil çıkarıp orayı da görmelerini, oranın şartlarını da en azından öğretmen adayları oraya gidemiyorsa bile lisans öğretmenlerinin gidip orada bir profil çıkarıp oradakini buraya taşıyıp buradaki öğrencilere anlatabilme imkânları olmalı, diye düşünüyorum.” sözleriyle lisans öğretmenlerinin doğu bölgelerindeki ortaokul sınıf ortamı hakkında da bilgi sahibi olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi “Lisans sonrasında da lisans öğretmenleriyle Türkçe öğretmenlerinin iletişim kurabileceği bir kanal oluşturulabilir.” önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneriyi Ö21, *“Keşke bizim bir platformumuz olsa kendi aramızda, yazma eğitiminde, okuma eğitiminde, dilbilgisinde ve diğer becerilerde üniversitedeki hocalarımızdan zorlandığımız zaman dönüp yardım alabilsek. Dört yıl öğretmeni yetiştirip aradaki bağı kesmiş oluyoruz. Aslında aradaki bağı diri tutmamız lazım.”* diyerek açıklamıştır.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisi bağlamında öğretmenlerden ikisi “Yazma becerisi dersleri artırılabilir.” önerisini dile getirmişlerdir. Ö19, *“Yazma dersleri biraz daha artırılmalı ve staj döneminde öğretmen adaylarına özellikle bu konularla ilgili daha detaylı bilgiler verilebilir.”* sözleriyle yazma becerisi derslerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde teknolojiyi ve elektronik yazmayı kullanıyorlar mı?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, “Yazma Eğitimi ve Teknoloji” temasında yer alan “Yazma Eğitiminde Teknolojiyi Kullanma Durumu” ve “Yazma Eğitiminde Elektronik Yazmayı Kullanma Durumu” tablolarıyla ele alınmıştır. Öncelikle “Yazma Eğitiminde Teknolojiyi Kullanma Durumu” tablosuna ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 17

Yazma Eğitiminde Teknolojiyi Kullanma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Evet, kullanıyorum. Frekans: 22 %: 88	Akıllı tahta veya projeksiyon cihazı aracılığıyla resim, video, karikatür, örnek metin vb. gösterip veya çeşitli sesler dinleterek yazı yazdırıyorum.	17	68	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25
	Öğrencilerle EBA üzerinden yazı yazma ve paylaşma uygulaması yapıyoruz.	5	20	Ö4, Ö11, Ö16, Ö19, Ö23
	Yazma amacı ve konusuyla ilgili araştırma yapmak için teknolojiyi kullanıyoruz.	3	12	Ö14, Ö22, Ö25
	EBA üzerinden örnek metinler, çalışmalar, videolar vb. gösteriyorum.	2	8	Ö16, Ö17
	Telefondan ya da teyipten şiir, ve müzik dinletiyorum.	2	8	Ö20, Ö21
	Akıllı tahtada akıllı kalemle yazma çalışması yaptırıyorum.	1	4	Ö6
	Müzik dinletmede kullanıyorum.	1	4	Ö6
	E-posta üzerinden yazma çalışması yaptırıyorum.	1	4	Ö11
	Microsoft Word ve Powerpoint uygulamaları üzerinden yazma ödevleri veriyorum.	1	4	Ö19
	Antropi adındaki eğitsel bir uygulamayla çalışmalar yapıyoruz.	1	4	Ö23
Hayır, kullanmıyorum. Frekans: 3 %: 12	Okuldaki teknolojik imkânlarda aksaklık ve eksiklikler var.	2	8	Ö10, Ö15
	Vakit kaybı olarak görüyorum.	1	4	Ö2

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma eğitimi verirken teknolojiyi kullanıp kullanmadıklarına dair bilgiler sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının (%88) yazma eğitiminde teknolojiyi kullandığı çok az bir kısmının da (%12) kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Yazma eğitiminde teknolojiyi kullandıklarını söyleyen öğretmenlerin ne tür etkinlikler yaptıklarına bakıldığında en çok (%68) akıllı tahta veya projeksiyon cihazı aracılığıyla

resim, video, karikatür, örnek metin vb. gösterip veya çeşitli sesler dinleterek yazdırma etkinliği yaptıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö8, *“Akıllı tahta yazmada özellikle görselleri gösterirken çok işime yarıyor. Google’da mesela istediğiniz her görseli açabiliyorsunuz. Çocuk buradan bakarak daha geniş şekilde yazabiliyor. Zihnindekileri canlandırabiliyor, boş bırakmıyor beynini. Bazen çizgi film seyrettiriyorum. Ondan yola çıkarak yazmasını istediğim zamanlarda kullanıyorum. İyi etkilediğini düşünüyorum. Çünkü birden söylediğinizde aklına gelmiyor çocuğun ama bir şeyleri örnek verdiğinizde, gösterdiğinizde kelime dağarcıkları gelişiyor.”* sözleriyle akıllı tahtayı gösterdiği görsel ve izlettiği videolardan hareketle yazı yazdırmada kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında yeni kelime öğretirken akıllı tahtadan resmini göstermenin etkili olduğunu dile getirmiştir. Öğrenme esnasında birçok duyunun harekete geçirilmesi bilgi ve becerinin öğrenci zihninde daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle yazma eğitiminin görsel ve sesler aracılığıyla yapılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabilmektedir. Bu noktada akıllı tahta, bilgisayar ve projeksiyon cihazı gibi teknolojik aletlerin oldukça faydası görülmektedir.

Teknolojiyi kullanan öğretmenlerin ikinci en çok (%20) yaptıkları etkinlik öğrencilerle EBA üzerinden yazı yazma ve paylaşmadır. EBA, MEB’in eğitim ve öğretime yardımcı olması için geliştirdiği bir portaldır. Burada öğretmen ve öğrenciler kendi hesaplarını oluşturup etkileşime geçebilmektedirler. EBA aracılığıyla çeşitli kitap, görsel, video, ses, oyun ve uygulamaya erişilebildiği gibi öğretmenler kendi hazırladıkları etkinlik ve sınavları da öğrencilerle paylaşabilmektedir. Bu etkinlik ve sınavların sonuçlarını öğretmen detaylı bir şekilde görüp öğrencilerin gelişimlerini izleyebilmektedir. Ayrıca EBA yardımıyla öğretmen, öğrencilerine uzaktan canlı ders verebilmektedir. Eğitim için oldukça verimli olan bu portalı yazma eğitimi için kullanan öğretmenlerden Ö16, *“EBA’da okuma, anlama ve yazmaya yönelik çalışmalarımız var. Onları etkili bir şekilde kullanıyoruz. Siz bir çalışma paylaşıyorsunuz öğrencilerle, onlar çalışmayı yaptıklarında sınıfla paylaşıyorlar. EBA hesabına giren bütün çocuklar da bunu görebiliyor, isteyenler çalışmanın altına yorumunu yazabiliyor.”* diyerek EBA aracılığıyla öğrencilerin sanal

ortamda arkadaşlarıyla yazılarını ve yorumlarını paylaşımlarını sağladığını, böylece teknolojiyi yazma eğitimi için kullandığını belirtmiştir.

Teknolojiyi kullanan öğretmenlerin az bir kısmı (%12) teknolojiyi yazma amacı ve konusuyla ilgili araştırma yapmak için kullandıklarını söylemişlerdir. Bu durumu Ö14, *“...bir metin türüyle ilgili araştırma yapacakları zaman kullanıyorum.”* sözleriyle açıklamıştır. Ö22 ise *“Akıllı tahtayı sadece sözlük olarak kullanıyorum. Çocuğun hayal dünyasını kısıtlamaması için. İnternetten bir şey aldığımız an o örnek üzerinden yazmaya başlıyorlar.”* ifadesiyle öğrenciye akıllı tahta üzerinden gösterilen metin ya da görsellerin öğrencinin hayal dünyasını kısıtladığını öne sürerek teknolojiyi sadece sözlükten bilinmeyen kelimeleri araştırmak için kullandığını söylemiştir.

Yukarıda sayılan etkinliklerin dışında iki öğretmen EBA üzerinden örnek metin, çalışma ve video göstererek, yine iki öğretmen telefon ya da teypten şiir ve müzik dinleterek teknolojiyi yazma eğitiminde kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Yazma eğitiminde teknolojiyi kullanmayan öğretmenlere bakıldığında toplam iki gerekçe öne sürdükleri görülmektedir. Bunlardan iki öğretmenin söz ettiği, okuldaki teknolojik imkânlarda aksaklık ve eksiklik olması gerekçesi ilk sırada gelmektedir. Bu konuda Ö10, *“Akıllı tahtaları teknoloji anlamında kullanıyoruz ama yazmada çok da elverişli değiller. Yazma eğitiminde en temel şey tablettir. Öğrencide de olacak, öğretmende de olacak. Tablet olursa yazma eğitimi yapılabilir.”* ifadesiyle okullardaki akıllı tahtaların yazma eğitimi yapabilmek için uygun araçlar olmadığını, bunun için her öğrencinin tableti olması gerektiğini söylemiştir. Oysa tablet olmadan da mevcut teknolojiyle birçok yazma etkinliği yapabilmek mümkündür. Bu öğretmenlerin dışında sadece bir öğretmen yazma eğitiminde teknolojiyi kullanmayı vakit kaybı olarak görmektedir.

Aşağıda “Yazma Eğitiminde Elektronik Yazmayı Kullanma Durumu” adlı tabloya ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 18

Yazma Eğitiminde Elektronik Yazmayı Kullanma Durumu

Kategori	Kod	Frekans	%	Öğretmenler
Evet, kullanıyorum. Frekans: 5 %: 20	Öğrencilerle EBA üzerinden yazı yazma ve paylaşma etkinliği yapıyoruz.	5	20	Ö4, Ö11, Ö16, Ö19, Ö23
	Öğrencilerle e-posta üzerinden yazı yazma ve paylaşma etkinliği yapıyoruz.	1	4	Ö11
	Microsoft Word ve Powerpoint uygulamaları üzerinden yazma etkinliği yapıyoruz.	1	4	Ö19
Hayır, kullanmıyorum. Frekans: 20 %: 80	Öğrencilerde elektronik yazma için yeterli teknolojik imkân yok.	9	36	Ö2, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25
	İhtiyaç duymadım, ilgimi çekmedi.	5	20	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12
	Okulda elektronik yazma için yeterli teknolojik imkân yok.	4	16	Ö10, Ö15, Ö20, Ö21
	Öğrenciler elektronik yazmayı uygulayacak yeterlilikte değil.	3	12	Ö6, Ö9, Ö22
	Elektronik yazmayı nasıl yapabileceğim konusunda fazla bilgim yok.	3	12	Ö8, Ö15, Ö18
	Bazı elektronik yazma uygulamaları ile öğrencilerin kendilerine veya Türkçeye uygun olmayan örneklerle karşılaşabileceklerini düşünüyorum.	3	12	Ö3, Ö5, Ö9
	Öğrenciler elektronik ortamda yazı yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz.	2	8	Ö6, Ö8
	Öğrencilerin elektronik yazmayı amacının dışında kullanabileceklerini düşünüyorum.	2	8	Ö3, Ö10
	Yazmayı kâğıt kalemle yazmak olarak algılıyorum.	2	8	Ö5, Ö12
	Vakit kaybı olarak görüyorum.	1	4	Ö2
	Elektronik ortamda yazılan ve paylaşılan yazıların sorumluluğundan çekiniyorum.	1	4	Ö13
	Öğrencilerin imkânlarının yetersiz olmasından dolayı yapamamaları sonucunda kendilerini kötü hissedip yazmadan soğumalarından korkuyorum.	1	4	Ö14

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanma durumları iki kategori hâlinde sunulmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%80) yazma eğitiminde elektronik yazmadan faydalanmadığı az bir

kısının (%20) faydalandığı görülmektedir. Yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanan öğretmenlerin en çok yaptığı etkinliğin EBA üzerinden öğrencilerle yazılar yazma ve paylaşma olduğu saptanmıştır. Bu etkinliği yapan öğretmenlerden Ö19, *“EBA’nın zaten sınıf bölümleri var. Oralarda yazdıkları yazıları mümkün olduğunca kullanmaya, paylaştırmaya çalışıyorum.”* demiştir. Bu etkinliğin dışında bir öğretmen öğrencilerle e-posta üzerinden yazı yazma ve paylaşma, yine bir öğretmen de Microsoft Word ve Powerpoint uygulamaları üzerinden yazma uygulamaları yapmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmını oluşturan yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanmayanların en çok dile getirdikleri (%36) gerekçe öğrencilerde elektronik yazma için yeterli teknolojik imkânın olmamasıdır. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö24, *“Çünkü çocukların teknolojiye ulaşma noktasında çok ciddi sıkıntıları var. En azından internet bağlantısı çoğu evde yok. Telefonların kullanımı da her öğrenci için mümkün olmuyor. Bu sebeple de maalesef kullanamıyoruz.”* sözleriyle elektronik yazmayı kullanamama nedenlerini açıklamıştır.

Öğretmenlerin beşte biri elektronik yazmayı ilgilerini çekmediği ve ihtiyaç duymadıkları için kullanmadıklarını söylemişlerdir. Ö1, bu konuda *“İhtiyaç duymadım o yüzden yaptırmıyorum.”* ve Ö9 *“...yaptırmayı hiç düşünmedim.”* şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Görülmektedir ki bazı öğretmenler gelişen teknolojik hayatta elektronik yazmanın öneminin farkında değildirler. Bu sebeple de yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanmayı düşünmemektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte biri (%16) okulda yeterli teknolojik imkân olmadığı için elektronik yazmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Ö21, okulundaki teknik ve teknolojik yetersizlikleri *“Kullanamıyorum çünkü okulumda tebeşirli tahta var. Akıllı tahta yok, bilgisayar yok, projeksiyon yok. Belli bir noktada projeksiyon var ama her sınıfın kullanma saati çakışıyor hâliyle kullanmak çok mümkün olmuyor.”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin küçük bir kısmı (%12) öğrencilerin elektronik yazmayı uygulayacak yeterlilikte olmadıklarından elektronik yazmayı kullanmadıklarını söylemişlerdir. Bu öğretmenlerden Ö22, *“O nitelikte öğrencim olmadığı içindir belki. Bu şekilde daha az öğrenciye ulaşılabilir diye. Blogda yazma falan ortaokul seviyesi için biraz erken lisede bunu yaparlar. Ama belki sekizinci sınıflarda yapılabilir.”* diyerek ortaokul seviyesindeki öğrencilerin elektronik yazma için yeterli seviyede olmadıklarını öne sürmüştür. Bu sebeple de daha az öğrenciye ulaşılabilirliğini düşünmüştür. Bazı öğretmenler (%12), elektronik yazma konusunda fazla bilgileri olmadığı için bu yazmayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö8, *“Elektronik yazmayı kendim kullanmadığım için çok bilmiyorum. Ondan dolayı kullanmıyorum.”* sözleriyle bu konudaki gerekçesini açıklamıştır. Öğretmenlerden birkaçı da (%12), bazı elektronik yazma uygulamaları ile öğrencilerin kendilerine ve Türkçeye uygun olmayan örneklerle karşılaşabilecekleri düşüncesiyle elektronik yazmayı kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Ö9, *“Wattpad’in içeriklerinin çocuklara çok da uygun olmadığını düşünüyorum. O yüzden hiç yeltenmedim.”* sözleriyle çevrimiçi yazı yazma, paylaşma ve okuma uygulaması olan Wattpad’i, öğrencilere uygun olmadığı için kullanmadığını dile getirmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sunulmuş ve bu sonuçlara yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimini ve yazma eğitiminin amacını nasıl tanımlamaktadırlar?” sorusu kapsamında öğretmenlerin yazma eğitimi hakkındaki tanımlarının yarıya yakınının (%40) “duygu ve düşüncelerini anlatma”, yaklaşık üçte birinin (%32) “kendini doğru ifade edebilme”, yine yaklaşık üçte birinin (%28) “dil bilgisi ve yazma kuralları” kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma eğitimini en çok (%28) duygu ve düşüncelerini anlatma kategorisinde ele alınan “Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin yazıyla doğru bir şekilde aktarılmasını öğreten eğitimidir.” ifadesiyle tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun Temizkan (2003)’ın araştırmasındaki öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğini “Öğrencilerin gözlemlediklerini, okuduklarını, düşündüklerini açık ve anlaşılır bir ifade ile yazıyla aktarmalarıdır.” şeklinde tanımlamaları sonucuyla benzer olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yazma eğitiminin amacına yönelik yaptıkları tanımların tamamına yakınının (%92) “ifade edebilme” ve çok küçük bir kısmının (%8) “iç dünyasını yansıtmak” kategorilerinde yer aldığı saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin yazma eğitiminin

amacını en çok (%48) ifade edebilme kategorisinde yer alan “Çocukların kendilerini daha iyi ve rahat ifade edebilmelerini sağlamaktır.” ifadesiyle ve ikinci olarak da (%36) “Çocukların bilgi, beceri ve düşüncelerini yazıyla en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır.” ifadesiyle tanımladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma eğitiminin tanımı ile amacı hakkında birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyen görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Temizkan (2003)’ın araştırmasında öğretmenler, yazma etkinliğinin amacını “Öğrenciye gördüğünü, okuduğunu ve düşündüğünü yazıyla doğru bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmak.” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca söz konusu araştırmada öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğinin tanımı ile amacı arasında doğru bağlantılar kurdukları saptanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının bu çalışmayı büyük oranda desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin yazma eğitimi ve yazma eğitiminin amacını tanımlarken şekil ve kuraldan daha çok anlatma ve ifade etme kavramlarına vurgu yapmaları yazma eğitimi konusunda doğru bir algı ve görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin şekilsel özelliklere ve kurallara takılıp öğrencilerin yazma heveslerini kaçırmadan onların yazma becerilerini geliştirebileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimi uygulamalarına lisans eğitiminde öğrendikleri bilgiler mi öğretmenlik hayatında edindikleri bilgiler mi daha fazla katkı sağlamaktadır?” sorusu kapsamında öncelikle öğretmenlerin lisans öğrenimleri sırasında yazma becerisiyle ilgili aldıkları dersler listelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin lisans öğrenimleri süresince yazma becerisiyle ilgili aldıkları derslerin “Yazma Eğitimi (Yazma Becerileri), Güzel Yazı Yazma (Güzel Yazı Yazma Teknikleri), Yazılı Anlatım, Güzel Konuşma ve Yazma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, Metin Yazarlığı, Tiyatro ve Canlandırma (Yaratıcı Drama)” dersleri olduğu saptanmıştır. Bu dersler içinde öğretmenlerin en çok “Yazma Eğitimi (Yazma Becerileri)” (%60), “Güzel Yazı Yazma (Güzel Yazı Yazma Teknikleri)” (%48) ve “Yazılı Anlatım” (%32) derslerini aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazma eğitimi teknik, yöntem ve kazanımlarıyla birlikte öğreten “Yazma Eğitimi (Yazma Becerileri)” dersini aldığını

söyleyen öğretmenlerin %60'ta kalması önemli bir sayıdaki öğretmenin yazma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan mezun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yazma eğitimiyle ilgili lisans öğrenimi dışında hizmet içi eğitim veya özel bir kurs kapsamında herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görülmektedir ki öğretmenler yazma eğitimi konusunda eksiklerini kapatmak veya yeni bilgiler öğrenmek için bir çaba içinde değildirler. Öğretmenlerin lisans öğrenimleri sırasında yazma eğitimiyle ilgili aldıkları derslerin işlenme şekilleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin %16'sı Yazma Eğitimi (Yazma Becerileri) dersini öncelikle teorik bilgilerin öğretilip yazma uygulamasının nasıl yapılacağının gösterilmesi ve uygulama yapılması şeklinde; %16'sı öğretmenin verdiği bir konu üzerine çeşitli yazılar yazıp sunulması şeklinde işlemiştir. Öğretmenlerin %20'si Yazılı Anlatım dersini her hafta verilen farklı bir konu üzerine yazılar yazma şeklinde işlemiştir. Güzel Yazı Yazma (Güzel Yazı Yazma Teknikleri) dersinde öğretmenlerin %16'sı el yazılarını geliştirecek çalışmalar yapmış; %16'sı sınav notu olarak güzel yazı ile yazılmış bir ürün ortaya koymuş; %12'si mürekkep, hokka ve kamyıla güzel yazılar yazmış; %12'si dik temel ve eğik harflerin doğru yazımını öğrenerek harflerden başlayıp metin oluşturmaya kadar sayfalarca yazı yazmıştır. Öğretmenlerin %8'i Tiyatro ve Canlandırma (Yaratıcı Drama) dersini dramada canlandıracakları senaryoları yazarak geçirmişlerdir.

Genel itibarıyla Türkçe öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde aldıkları yazma eğitimiyle ilgili dersler bir konu hakkında yazı yazıp sunma şeklinde gerçekleşmiştir. Farklı olarak Güzel Yazı Yazma (Güzel Yazı Yazma Teknikleri) dersinde de yazının şekilsel güzelliği ile ilgilenilmiş ve öğretmen adaylarının güzel yazılar yazmaları hedeflenmiştir. Sadece Yazma Eğitimi (Yazma Becerileri) dersinde yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerine yönelik nasıl yapılacağı teorik bilgilerle birlikte öğretilmiş ve uygulamalar yaptırılarak kavratılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin lisans eğitiminde yazma eğitimi adına aldıkları en önemli dersin Yazma Eğitimi (Yazma Becerileri) dersi olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem kapsamında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%68) öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerin yazma becerisiyle ilgili uygulamalarına çok daha fazla katkı sağladığı; yaklaşık dörtte biri (%24) öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerin yazma becerisiyle ilgili uygulamalarına biraz daha fazla katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Lisans öğreniminde edindiği bilgilerin yazma becerisiyle ilgili uygulamalarına çok daha fazla katkı sağladığını söyleyen öğretmenler ise %8 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin tamamına yakını (%92) yazma becerisiyle ilgili uygulamalarına öğretmenlik hayatında edindikleri bilgilerin lisans öğreniminde edindikleri bilgilerden daha fazla katkı sağladığını söylemektedir. Görülmektedir ki öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde aldıkları yazma becerisiyle ilgili dersler onları bu konuda geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Alanyazında, araştırmada elde edilen bu sonuçla örtüşür nitelikteki çalışmalara rastlamak da mümkündür. Elma ve Bütün (2015)'ün yaptığı araştırmada öğretmenler, aldıkları lisans eğitiminin kendilerine hiçbir şekilde katkısı olmadığını, uygulamadan çok teori üzerinde durulduğunu bu nedenle mesleği mesleğin içinde öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2011)'in araştırmasında ise Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın MEB tarafından belirlenen “Türkçe Öğretmen Yeterlilikleri”nden %48'ini karşılamadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı içeriğinin, yeterli bir Türkçe öğretmeni yetiştirir nitelikte olmadığı, söz konusu Program içeriğinin gözden geçirilmesinin yararlı olacağı belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyimleri göz önüne alındığında genellikle, eğitim fakültelerinde uygulanan ve 1998 ile 2007 yıllarında güncellenen Lisans Programları çerçevesinde eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. YÖK (1998, 2007, 2018)'ün yayımladığı Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yazma becerisiyle ilgili verilen dersler incelendiğinde son 23 yılda yazma becerisi açısından en kapsamlı programın 2007, ardından da 1998 Lisans Programı olduğu görülmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde aldıkları eğitimi yetersiz görmeleri, söz konusu programların yazma becerisi açısından daha fazla

geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Türkçe Öğretmenliği Programında şu an uygulanan 2018 Lisans Programı incelendiğinde ise yazma eğitimi ders sayısı ve saati bakımından bu programın diğerlerine göre en dar kapsama sahip program olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum zihinlerde, mevcut öğretmen adaylarının da öğrenim hayatlarının sonunda yazma becerisinin eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olamayacakları düşüncesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek uygulamalar yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?” sorusu kapsamında öğretmenlerin %96’sının yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin yazmaya karşı dikkatini çeken ve onları yazmaya motive eden uygulamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri bu uygulamaların çoğunlukla yazma konusuyla ilgili görseller gösterme (%32), örnek metinlerden faydalanma (%28), yazma konusuyla ilgili video izletme (%20) ve müzikten faydalanma (%16) olduğu saptanmıştır. Güner (2004), yaptığı bir çalışmada öğrencileri yazmaya motive etmek ve yazmalarını kolaylaştırmak için yazma öncesinde “beyin fırtınası, resim ve fotoğraf gösterme, müzik dinletme, film parçaları izletme, problem çözme, gazete kupürleri ve ilanları kullanma, kümelendirme (cluster)” yöntem ve etkinliklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Buna göre araştırma sonucunda öğretmenlerin yazma öncesinde öğrencilerin yazmaya karşı dikkatini çekme ve onları yazmaya karşı motive etmek adına uygun çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin yazma eğitimi için özel bir zaman ayırıp ayırmadıkları, ayırıyorlarsa ne kadar zaman ayırdıklarıyla ilgili sonuçlara da ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin tamamı yazma eğitimi için özel bir zaman ayırmaktadır fakat bu zaman farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin %56’sı haftada en az bir dersini yazma eğitimi için ayırırken %4’ü haftada iki dersini; %32’si iki haftada bir, en az bir dersini; %4’ü iki haftada bir, iki dersini; %4’ü üç haftada bir, bir dersini ayırmaktadır. Bu sonuçlardan öğretmenlerin yarıdan biraz fazlasının yazma için gereken zamanı ayırmasına

karşın yaklaşık üçte birinin gereken zamanı ayırmadığı görülmektedir. Bu durumda yazma eğitimine gereken zamanı ayırmayan önemli sayıdaki öğretmenin yeterli miktarda yazma uygulaması yapmamasından dolayı öğrencilerin yazma becerilerinin istenen düzeyde geliştirilemeyeceği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma eğitimine hazırlık çalışması yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?” sorusu kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yazma eğitimine hazırlık çalışması yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri yazma eğitimine hazırlarken çoğunlukla yazılacak metin türü hakkında bilgi verme (%48), yazma konusuyla ilgili öğrencilere araştırma yaptırma (%36), metin türünü kavratmak için örnek metinlerden faydalanma (%28), öğrencileri konuşturarak konuyla ilgili ön bilgilerini açığa çıkarma (%24), yazmanın şekilsel ve anlamsal kurallarını hatırlatma (%20) ve yazma konusuyla ilgili ön bilgi ve ipuçları verme (%20) çalışmalarını yaptıkları saptanmıştır. Alanyazındaki kaynaklara göre yazma eğitiminin hazırlık aşamasında “konuyu belirleme, konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, hedef kitleyi belirleme, metin türünü belirleme, konuyu araştırma, konuyla ilgili düşünce, bilgi ve olayları ortaya koyma” çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Akyol, 2020, s. 109; Karatay, 2015, s. 30-33; MEB, 2012, s. 31-33). Buna göre öğretmenlerin hazırlık basamağında metin türünü belirleme, konuyu belirleme, konuyu araştırma, konuyla ilgili düşünce, bilgi ve olayları ortaya koymaya yönelik çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Buna karşın konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, hedef kitleyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin beşte birinin yaptığı söylediği yazmanın şekilsel ve anlamsal kurallarını hatırlatma çalışmasının, yazmanın hazırlık aşamasına uygun olmadığını belirtilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde plan yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa planı nasıl tasarlamaktadırlar?” sorusu kapsamında

öğretmenlerin %68 gibi büyük bir çoğunluğunun yazma eğitiminde plan yapmadığı, %28'inin plan yaptığı ve %4'ünün bazen plan yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazı planı yapmayan öğretmenler, plan yapmama gerekçesi olarak plan yapmak için yeterli zamanın olmadığını (%32), öğrencilerin ne yazacaklarını zihinlerinde tasarladıkları için plana gerek duymadığını (%20), plan yapılmasını anlatmasına rağmen çocuklara plan yapmanın zor geldiğini (%16) öne sürmektedirler. Yazı planı yapan öğretmenler önce planın nasıl olması gerektiğini anlatıp sonra öğrencilere uygulatarak (%20) ve taslak bir planı öğrencilere doldurarak plan çalışmasını tamamlamaktadırlar. Bazen plan yaptırdığını belirten bir öğretmen ise yazılı öncesinde yazılıya hazırlık amacıyla plan yaptırdığını, bunun dışında plan yaptırmadığını ifade etmiştir.

Temizkan (2007)'ın yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilere yazılı anlatım çalışmalarında plan yaptırmamaktadır. Söz konusu araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun yazma eğitiminde plan yapmaması öğrencilerin bu konuda zorlanmalarına ve niteliksiz yazılar ortaya koymalarına yol açabilecektir. Nitekim Arıcı ve Ungan (2008)'ın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerin yarıya yakınının (%45,9) plan yapmada zorlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç da araştırmanın sonucunu dolaylı olarak destekler niteliktedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde geri bildirim veriyorlar mı? Veriyorlarsa bunu hangi aşamada ve ne şekilde vermektedirler?” sorusu kapsamında bütün öğretmenlerin geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geri bildirim aşaması kapsamında öğretmenlerin %60'ının hem yazma esnasında hem de yazma sonrasında, %40'ının genellikle yazma sonrasında geri bildirim verdiği saptanmıştır.

Geri bildirim kanalı kapsamında öğretmenlerin %76'sı hem sözlü hem yazılı olarak, %12'si genellikle sözlü olarak, %12'si genellikle yazılı olarak geri bildirim vermektedirler.

Geri bildirim yöntemi kapsamında öğretmenlerin %52'sinin yapılan yanlışların doğrularını yazılı veya sözlü olarak belirttiği, %48'inin akran değerlendirmesi yaptırdığı, %20'sinin doğru yazan öğrencileri sözlü ve yazılı olarak takdir ettiği ve %20'sinin öz değerlendirme yaptırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bazı kaynaklar öğretmenlerin kullandıkları geri bildirim yöntemlerinin faydalı olduğunu doğrulamaktadır. Hyland ve Hyland'a göre yazma eğitiminde yapılabilecek tek geri bildirim türü yazılı geri bildirim değildir. Öğrencilerin yazdığı metnin geliştirilmesiyle ilgili plan yaparken, taslak metinleri tekrar yazarken sözlü geri bildirimin de önemli bir rolü vardır (Hyland ve Hyland'den aktaran Tamer, 2013, s. 21). Hamzadayı ve Çetinkaya (2011)'nın yaptığı çalışmada yazılı anlatıma geri bildirim vermede akran değerlendirmesinin verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Raimes'e göre öğrencilerin doğru yaptıkları yerleri tespit edip onları övmek, onların yazılarını geliştirmelerine, hatalarının gösterildiği herhangi bir düzeltme yönteminden daha fazla katkı sağlamaktadır (Raimes'ten aktaran Tamer, 2013, s. 27). Göçer (2010, s. 192)'e göre yazma eğitiminde kullanılabilecek öz düzeltmeyle öğrenci, yazma çalışması tamamlandıktan sonra kendi kâğıdını eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirip, gördüğü yanlışları düzelterek eksikliklerini giderebilir. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin etkili ve verimli geri bildirim yöntemleri seçtikleri söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde değerlendirme yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne sıklıkta ve nasıl yapmaktadırlar?” sorusu kapsamında bütün öğretmenlerin değerlendirme yaptığı saptanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme yapma için kullandıkları araçlar bağlamında öğretmenlerin %60'ı sadece sınavlar aracılığıyla, %4'ü sadece sınav dışında yapılan yazma uygulamaları aracılığıyla, %36'sı hem sınav hem de sınav dışında yapılan yazma uygulamaları aracılığıyla değerlendirme yapmaktadır. Temizkan (2007)'ın yaptığı araştırmaya göre yazılı anlatım çalışmalarına not verirken Türkçe öğretmenlerinin %63,3'ü Türkçe yazılılarıyla birlikte yazdırdıkları kompozisyonları kullanmaktadır. %16,7'si diğer yazılılardan ayrı olarak yaptıkları kompozisyon sınavlarına göre not verirken %16,7'si öğrencilerin yıl içinde

gösterdikleri gelişmelere dikkat ederek sürece yayılmış bir değerlendirme yapmaktadır. Bu çalışma ile mevcut çalışmanın sonuçları birbiriyle büyük oranda uyumaktadır.

Sınavları değerlendirme aracı olarak kullanan öğretmenlerin %64'ü sınavların sadece birinde, %32'si sınavların her ikisinde de yazma becerisini değerlendirmektedir.

Sınav dışındaki yazma uygulamalarını, değerlendirme aracı olarak kullanan öğretmenlerin %12'si haftada bir defa, %12'si iki haftada bir defa, %8'i ayda bir defa öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yarıdan fazlasının sadece sınavlarda öğrencilerin yazma becerisini değerlendirdikleri görülmektedir. Sınavlarda değerlendirme yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu da sadece bir sınavda yazma becerisini değerlendirmektedir. Hem sınav hem sınav dışındaki yazma uygulamalarında değerlendirme yapan öğretmenlerin oranı %32'de kalmıştır. Bununla birlikte her hafta yapılması gereken yazma becerisi değerlendirmesini öğretmenlerin sadece %12'si yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin yazma becerilerini yeterli sıklıkta değerlendirmedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirirken en çok kullandıkları ölçütler şunlardır: yazım kuralları ve noktalama işaretleri (%92); başlık (%72); giriş, gelişme, sonuç paragraflarını doğru planlama (%60); konu bütünlüğü (%48); sayfa düzeni ve paragraf başı (%44); içerik (%32) ve kendini doğru ifade edebilme (%20). Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirme yaparken daha çok şekilsel ölçütler kullandıkları söylenebilir. Alanyazında bu sonuçlarla örtüşen bazı çalışmalar mevcuttur. Göçer (2005)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken en çok oranla “plan fikri (başlık, giriş, gelişme, sonuç); yazının güzelliği ve sayfa üzerine iyi yerleştirilmesi; yazım ve noktalama” gibi şekilsel ölçütlere dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin tümü değerlendirme yapmadan önce ölçütlerini öğrencilerle paylaşmaktadırlar. Bu sonuç Şengül (2011)'ün araştırmasıyla çelişmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin öğrencileri yazılarının hangi ölçütler doğrultusunda değerlendireceği konusunda bilgilendirmede kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı veri toplama tekniği ve araçlarının kullanılması, farklı çalışma grubuyla çalışılması ve aradaki zaman farkı araştırma sonuçları arasındaki uyumsuzluğun olası nedenleri olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin değerlendirme yaparken daha çok önem verdikleri özellikler incelendiğinde %64'ünün daha çok anlamsal özelliklere ve içeriğe, %12'sinin daha çok şekilsel özelliklere ve %24'ünün hem anlamsal özelliklere ve içeriğe hem de şekilsel özelliklere önem verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha çok şekilsel ölçütler kullanmalarına rağmen değerlendirme yaparken anlamsal özelliklere ve içeriğe daha çok önem ve puan vermeleri ilgi çekicidir.

Sınavlarda yazma sorusuna ayırdıkları puanlar incelendiğinde, 100 puan üzerinden, öğretmenlerin %36'sının 30 puan, %28'inin 25 ile 30 puan arasında bir puan, %16'sının 20 puanlık soru kullandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ne tür bir değerlendirme yaptıkları incelendiğinde %60'ının genellikle ürün değerlendirmesi, %16'sının genellikle süreç değerlendirmesi ve %24'ünün hem ürün hem süreç değerlendirmesi yaptığı görülmektedir. Karatay (2015, s. 38)'a göre yazma sürecine yönelik yapılan değerlendirme, öğrencinin hangi aşamada hata yaptığını görmesi ve eksiklerini gidermesini sağlaması açısından oldukça etkilidir. Böylece sürecin göz önünde tutulduğu değerlendirme öğrencilerin kendi kendilerine yazmayı öğrenmelerine ve yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu bilgiden hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencinin yazma sürecini değerlendirmede yetersiz olduğu söylenebilir.

Değerlendirme yapma yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin %96'sının yazılan yazıya puan vererek, %12'sinin öğrencilerin ürün dosyalarını inceleyerek değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin az bir kısmı da (%8) iyi yazılan yazıları panoya asarak, öğrencileri sözel olarak takdir ederek, çeşitli ödüller vererek öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmektedirler. Solak (2013)'ın yaptığı araştırmanın sonuçları öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinin bu çalışmadakilerle örtüştüğü göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin yazma çalışmalarını; not vererek,

beğendiklerini panoda sergileyerek, sınıf arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağlayarak, ürün dosyası oluşturularak ve kitapta yer alan formlar aracılığıyla değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?” sorusu kapsamında yazma eğitimi sorunlarının “öğrenci; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilköğretim; öğretmenlerin lisans eğitimi” olmak üzere sekiz ana nedenden kaynaklandığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin %48’i öğrenciden kaynaklı yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurların başında öğrencilerin yeterince kitap okumamaları unsurunu görmektedir. Bunu sırasıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmemiş olması (%28), yazmaya karşı isteksiz olmaları (%20) ve sınav odaklı düşünüp yazma becerisine önem vermemeleri (%16) izlemektedir. Tağa ve Ünlü (2013)’ün yaptığı araştırmada öğretmenlerin, yazma eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunların başında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasını gördüğü saptanmıştır. Bu durumu sırasıyla öğrencilerin yazma alışkanlıklarının olmaması, yazmaya karşı isteksizlikleri ve kelime hazinelerinin yetersiz olması sorunları izlemektedir. Bilgin (2018) öğretmenler ile anket ve gözleme dayalı yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması ve yazmaya karşı ilgisiz olmalarının yazma çalışmalarının verimsiz geçmesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen çalışmalar ile mevcut çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda aile, okul ve çevreden kaynaklı yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar olarak ailenin yazma becerisinin öneminin farkında olmaması (%32); teknoloji, internet ve sosyal medyanın olumsuz etkileri (%32), ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesi (%20) tespit edilmiştir. Alanyazında ailenin öğrencinin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Elma ve Bütün (2015)’ün öğretmen görüşlerine dayalı yapılandırdıkları araştırmada öğrencilerin

bulundukları sosyal çevrenin yazılı anlatım becerilerinde etkili olduğu, kırsal veya düşük sosyo-ekonomik çevrede yetişen çocukların yazı yazacak bilgi dağarcığı ve tecrübeye ulaşmada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma neticesinde öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında zorlanmalarında velilerin eğitimsiz ve ilgisiz olmalarının da etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür. Güven (2011)'in araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkili bir şekilde uygulanmasında velilerin ilgisiz olması ve öğretim programının özünü kavrayamamalarından kaynaklanan zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçları birbirleriyle paralellik göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, ders kitabından kaynaklı olarak en çok ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması (%44) ile ders kitabı ve yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olmasının (%32) yazma eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç Elma ve Bütün (2015)'ün araştırma sonuçlarıyla büyük oranda uyuşmaktadır. Söz konusu araştırmada öğretmenler genel olarak Türkçe Çalışma Kitabı'ndaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, öğrencilerin kitaptaki etkinlikleri yaparken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yazma eğitimi için bir diğer olumsuzluk olarak da bazı öğretmenler, kitaplarda aynı tür yazma etkinliklerinin çok sık tekrar edildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yaylı ve Solak (2014)'in araştırmasında Türkçe öğretmenleri, Türkçe Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın, programın gereklerini karşıladığını ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu araştırma ile bu araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Belirtilen araştırmada Öğretmen Kılavuz Kitabı'yla ilgili görüşlerin de ortaya konulması dolayısıyla değerlendirilen ders kitaplarının farklı yıllarda okutulan kitaplar olması söz konusu durumun olası nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Türkçe öğretmenlerinin, ders saati ve müfredattan kaynaklı yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak ders saatlerinin yazma becerisi için yetersiz olması (%32) ile müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olmasını (%20) gördükleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları Solak (2013)'in öğretmen görüşlerine dayanarak yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenler yazma çalışmaları sırasında yaşadıkları zorluklar olarak zamanın yetersizliği, müfredatı yetiştirme kaygısı ve sınıf mevcudunun fazla olması gibi sebepleri öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte müfredatın yoğun olmasının yazma eğitimi açısından olumsuzluk yaratması sonucuyla örtüşür nitelikteki Güven (2011)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların başında etkinliklerin fazla olmasını gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (2018)'in araştırma sonucunda bulunan yazmayı olumsuz etkileyen unsurlar arasında yazmaya ayrılan sürenin yetersiz olması sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Türkçe öğretmenlerinin %60'ı LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmamasının yazma eğitimini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Özbay (1997, s. 16)'a göre test türü sınavlar Türkçe öğretiminde bilgi seviyesindeki ölçmede kullanılabilir. Fakat bir becerinin doğrudan doğruya ölçülmesi özellikle de yazılı ve sözlü anlatım becerisinin ölçülmesinde test tekniğinin kullanılması öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya koymalarına ve bu yönlerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Kurudayıoğlu (2005, s. 171)'na göre liseye geçiş sınavlarının test tekniğine dayalı olması nedeniyle öğrenciler yazılı anlatım becerisine fazla önem vermemekte bu nedenle de öğrencilerin yazma becerileri yeterince gelişmemektedir. Özbay ve Kurudayıoğlu'nun bu tespitleri araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte yine araştırma sonuçlarına paralel olarak Özdemir (2008)'in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin liseye geçiş sınavlarında aldıkları başarı ile yazma becerisi başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bu nedenle test sistemine dayalı liseye geçiş sınavlarının öğrenciyi sadece bilgi yönünden ölçtüğü, yazma becerisi yönünden ölçmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin %36'sının test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olmasını yazma eğitimi için olumsuzluk olarak gördüğü tespit edilmiştir. Tok ve Ünlü (2014)'nın yapmış oldukları çalışmada ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, teste

dayalı sınav sisteminin öğrencilerin yazma becerisini olumsuz etkilediği görüşünde oldukları saptanmıştır. Söz konusu araştırmanın sonucu, bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Ungan (2007, s. 468)'ın öğrencileri test mantığına dayalı bir eğitimle yetiştirmenin onları düşünmeye ve üretmeye yöneltmekten ziyade test tekniğine yönlendirdiğini, bunun da yazma eğitimi önündeki en büyük engellerden biri olduğu yönündeki tespiti de bu araştırmadaki sonucu desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin %12'si, bazı öğretmenlerin Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret görmelerini öğretmenden kaynaklanan yazma eğitimi sorunu olarak belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bir örneğe rastlanmazken %8'lik bir öğretmen grubunun dile getirdiği bazı öğretmenlerin kendini geliştirmemesinin yazma eğitimi olumsuz etkilediğine yönelik görüş ile Tağa ve Ünlü (2013)'nün çalışmasının sonuçları örtüşmektedir. Bu çalışmada yazma eğitiminde öğretmenden kaynaklı sorunlar arasında en çok öğretmenlerin alandaki gelişmeleri takip etmemeleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar arasında öğretmenlerden kaynaklı olarak çok az görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuç da yine Tağa ve Ünlü (2013)'nün çalışmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretmenden kaynaklı yazma eğitimi sorunlarının fazla olmadığını düşündükleri ve bu konuda olumlu veya olumsuz değerlendirme yapmaktan kaçındıkları görülmüştür.

Öğrencilerin ilkokul eğitiminden kaynaklı yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar arasında Türkçe öğretmenlerinin %28'i öğrencilere ilkokulda yazmanın yeterince öğretilmemesini gösterirken %16'sı ilkokulda yazma becerisinden çok test çözme becerisine önem verilmesine dikkat çekmektedir. Alanyazındaki birtakım çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Solak (2013)'ın yaptığı araştırmada öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisinde zorluk yaşama nedenlerinden biri olarak ilkokul kademesinde yeterli yazma eğitimi almamalarını göstermektedirler. Tok ve Ünlü (2014)'nün araştırmasına göre ise ortaokul ve lise öğretmenleri ilkokul düzeyinde, öğrencilerin yazma becerisinin

yeterince geliştirilememesinden, bu durumun da yazmayı olumsuz etkilemesinden yakınmaktadırlar.

Türkçe öğretmenlerinin %40'ı lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olmasını öğretmenlerin yazma eğitimini olumsuz etkileyen, lisans eğitiminden kaynaklı bir unsur olarak görmektedir. Söz konusu öğretmenler ayrıca lisans süresince uygulamadan çok teorik bilgilerin öğretildiğini savunmaktadırlar. Öğretmenlerin %20'si ise lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olmasını yazma eğitimi için olumsuzluk olarak görmektedir. Lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının ve öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğunu belirten öğretmenler bu uygulamaların yapıldığı ders saatinin az olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte var olan derslerde yapılan söz konusu uygulamalar yetersiz olarak görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %16'sının görüşüne göre lisans sürecinde yazma eğitimiyle ilgili yeterli bilgisi ve okul tecrübesi olmayan öğretim elemanlarının yazma eğitimi dersini vermesi yazma eğitimini olumsuz etkilemektedir. Alanyazında bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Elma ve Bütün (2015)'ün yaptığı araştırmaya katılan öğretmenler, lisans eğitiminde uygulamadan çok teori üzerinde durulduğunu, bu nedenle mesleği mesleğin içinde öğrendiklerini dile getirmiştir. Bağcı (2007)'nin üniversite son sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatımla ilgili ders sayısının ve haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşündükleri, yazma becerisini kazandırma ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bütün olarak ele alındığında ise öğretmenlerin en çok LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmaması (%60), öğrencilerin yeterince kitap okumamaları (%48), ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması (%44), öğretmenlerin lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olması (%40) ve test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olmasının (%36) yazma eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesinde oldukları görülmüştür.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılabilir?” sorusu kapsamında Türkçe öğretmenleri dokuz kategori altında toplanabilecek öneriler geliştirmiştir. Bu kategoriler “öğrenci; uygulama, etkinlik; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilköğretim eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi” olarak belirlenmiştir.

Yazma eğitimini geliştirebilmek için öğrenci kategorisi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin sadece %4’ü öğrencilerin daha fazla kitap okumaları yönünde fikir belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin %28’i yazma becerisini geliştirebilmek için uygulama, etkinlik kategorisi kapsamında öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmalarının yapılması, %16’sı tecrübelerini paylaşımları için yazar ve şairlerin okula davet edilmesi ve %16’sı gezi ve doğa yürüyüşü sonrasında yazma çalışması yapılması önerilerini sunmuştur.

Aile, okul ve çevre kategorisi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin %8’i okul ve aile etkileşiminin güçlendirilmesinin yazma becerisini geliştirebileceği görüşündedir.

Türkçe öğretmenlerinin %24’ü ders kitabı kategorisi kapsamında ders kitabının birbirini tekrar etmeyen ilgi çekici etkinliklerle geliştirilmesinin, %20’si ders kitabında öğrencilerin seviyesine daha uygun metin ve etkinliklere yer verilmesinin ve %8’i öğretmenlerin derste kullanabilecekleri örnek yazma eğitimi etkinlik kitabının hazırlanmasının yazma becerisini geliştirebileceğini düşünmektedir.

Ders saati ve müfredat kapsamında Türkçe öğretmenlerinin %20’si Türkçe ders saatlerinin artırılmasının, %8’i Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımların azaltılmasının yazma becerisini geliştirebileceği yönünde öneri sunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin %24’ü MEB ve eğitim sistemi kategorisi kapsamında yazma becerisini geliştirebilmek için LGS’de açık uçlu yazma eğitimi sorusu sorulması gerektiğini, %24’ü yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen kategorisinde yazma becerisini geliştirebilmek için Türkçe öğretmenlerinin %8'i yazma becerisi konusunda çeşitli kurslarla öğretmenlerin eğitilebileceği ve yine %8'i diğer branş öğretmenlerinin de yazma becerisine daha çok önem verebileceği önerisinde bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin %8'i öğrencilerin ilkökul eğitimi kapsamında ilkökoldan itibaren öğrencilerin yazma becerilerine daha fazla önem verilmesinin yazma becerisini geliştirebileceğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin %36'sının yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılmasının, %16'sının öğretmenlik uygulamaları derslerinin nitelik ve sayısının artırılmasının, %12'sinin yazma eğitiminde uzman öğretmenlerin ders vermesinin yazma becerisini geliştirebileceğini düşündüğü saptanmıştır.

Öğretmenlerin yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılması gerektiğine dair sundukları öneriler bütünüyle ele alındığında öğretmenlerin en çok yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılabilir (%36), öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmaları yapılabilir (%28), ders kitabı birbirini tekrar etmeyen ilgi çekici etkinliklerle geliştirilebilir (%24), LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulabilir (%24) ve yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulabilir (%24) önerilerini dile getirdikleri saptanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak fazla görüş bildirmelerine karşın yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılabilecekler hakkında daha az görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin yazma eğitime dair sorunların fazlaca farkında oldukları, bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerileri konusunda farklı bakış açılarına ve düşüncelere sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde teknolojiyi ve elektronik yazmayı kullanıyorlar mı?” sorusu kapsamında öğretmenlerin %88'inin yazma eğitiminde teknolojiyi kullandığı, %12'sinin ise kullanmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin çoğunluğunun yazma eğitiminde teknolojiyi kullanma konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Temizkan (2007)'ın araştırmasına göre öğretmenlerin %70'i yazılı anlatım etkinliği boyunca televizyon, video, tepegöz gibi eğitim teknolojisi ürünlerini hiç kullanmamaktadır. Kurtde Fidan (2008)'in araştırmasına göre ise öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetleri süresince eğitim teknolojilerini yeterli oranda kullanmamaktadırlar. Ortaya çıkan bu çelişkinin sebebi olarak yıllar içinde gelişen teknoloji ve okulların teknolojik imkânlarının iyileştirilmiş olması düşünülebilir.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde teknolojiyi nasıl kullandıkları incelendiğinde %68'inin akıllı tahta veya projeksiyon cihazı aracılığıyla resim, video, karikatür, örnek metin vb. gösterip çeşitli sesler dinleterek yazı yazdığını; %20'sinin öğrencilerle EBA üzerinden yazı yazma ve paylaşma uygulaması yaptırdığını; %12'sinin yazma amacı ve konusuyla ilgili araştırma yaptırmak için teknolojiden yararlandığını görülmüştür.

Yazma eğitiminde teknolojiyi kullanmayan az sayıdaki öğretmenin ise okuldaki teknolojik imkânlarda aksaklık ve eksikliklerin olması (%8) ve vakit kaybettirmesi (%4) nedenleriyle teknolojiyi kullanmadığını saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %20'si yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanırken, %80'i kullanmamaktadır.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanma biçimleri incelendiğinde en çok (%20) EBA üzerinden yazı yazma ve paylaşma etkinliği ile elektronik yazmayı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma eğitiminde elektronik yazmayı kullanmayan öğretmenlerin en fazla sundukları gerekçe %36 ile öğrencilerde elektronik yazma için yeterli teknolojik imkân olmamasıdır. Bu gerekçeyi; öğretmenlerin elektronik yazmaya ihtiyaç duymaması, elektronik yazmanın ilgisini çekmemesi (%20), okulda elektronik yazma için yeterli teknolojik imkânın olmaması (%16), öğrencilerin elektronik yazmayı uygulayacak yeterlilikte olmaması (%12), öğretmenlerin elektronik yazmayı nasıl uygulayacakları konusunda yeterli

bilgilerinin olmaması (%12), öğretmenlerin bazı elektronik yazma uygulamaları ile öğrencinin kendine ve Türkçeye uygun olmayan örneklerle karşılaşabileceğini düşünmesi (%12) izlemektedir.

Yazma eğitiminde hem teknolojinin hem de elektronik yazmanın kullanılmama nedenlerine bakıldığında teknolojik imkânların yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Alanyazında bu sonuca benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Kurtdede Fidan (2008)'ın araştırmasına göre de eğitimde teknolojinin kullanılmamasının en önemli sebepleri ekonomik yetersizlikler ve fiziki imkânsızlıklar olarak belirtilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma konusu kapsamında Türkçe öğretmenlerine, velilere, Millî Eğitim Bakanlığına, YÖK'e, üniversitelere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, yazma öncesinde öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları yazmaya güdüleyecek uygulamalarını çeşitlendirebilirler. Bunun için kümelenendirme (cluster), beyin fırtınası, kavram haritası, zihin haritası, soru-cevap, tartışma, problem çözme, resim veya fotoğraf gösterme, video izletme, örnek metinden faydalanma gibi yöntem veya tekniklerden yararlanılabilir.
- Öğretmenler, yazmaya hazırlık aşamasında yapılması gereken “konuyu belirleme, konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, hedef kitleyi belirleme, metin türünü belirleme, konuyu araştırma, konuyla ilgili düşünce, bilgi ve olayları ortaya koyma” işlemlerini eksiksiz bir şekilde tamamlamaya özen göstermelidirler.

- Öğretmenler, yazma eğitiminde yazma planı yapmaya önem vermelidirler. Yazma planının nasıl yapılacağı ve öğrencilere yaptırılacağı konusunda kendilerini geliştirmelidirler.
- Öğretmenler, yazma eğitimi konusunda yapılan araştırmaları, yazılan kitapları okuyarak veya yazma eğitime yönelik kurslara giderek kendilerini geliştirmelidirler.
- Öğretmenler, tüm öğrencilere hem sözlü hem yazılı olarak geri bildirim vermelidirler. Öğrencinin yazma becerisini geliştiren en önemli noktalardan biri geri bildirimdir. Öğretmenler geri bildirim verirken olumlu ve yapıcı geri bildirimler vermeye özen göstermelidirler. Geri bildirimlerin daha pratik ve anlaşılır olması için düzeltme işaretlerinden faydalanabilirler.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazma süreci sonunda ortaya koydukları üründen çok yazma sürecinde yaptıklarını değerlendirmelidirler.
- Öğretmenler, öğrencilerine mutlaka okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Öğrencilerin iyi bir yazar olmalarının iyi bir okuyucu olmalarından geçtiğini unutmamalıdır.
- Öğretmenler, tüm sınavlarda mutlaka açık uçlu yazma becerisi sorusu sormalıdır. Bu sorular öğrencilerin seçenekli düşüncelerini mümkün kılacak şekilde oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler, sadece test çözümü ve dil bilgisi öğretimine odaklanmamalı dört temel dil becerisine de gereken önemi göstermelidirler.
- Yazma eğitiminde öğretmenler, teknolojiyi daha fazla kullanmalıdırlar. Öğrencilerin dikkatini çekme ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamada teknoloji oldukça faydalı olmaktadır. Bunun için EBA, akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, Microsoft Office, Web 2.0 vb. araçlar kullanılarak çeşitli etkinlikler tasarlanabilir.

- Yazma eğitiminde öğretmenler, elektronik yazmayı daha fazla kullanmalıdırlar. Gelişen teknoloji insanları kâğıttan çok elektronik ortamda yazmaya itmektedir. Bu nedenle öğrencilerin e-posta, blog, viki ve sosyal medya gibi alanlarda nasıl yazmaları gerektiği uygulamalı olarak gösterilmelidir. Bunun için Wattpad, Padlet, e-portfolio, Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird gibi uygulamalardan faydalanılabilir.
- Öğretmenler, öğrencileri yazmaya güdüleyici ve ödüllü yazma yarışmaları yapabilirler.
- Öğretmenler, öğrencilere bir gezi veya doğa yürüyüşü gibi etkinlikler düzenleyerek yazma çalışması yapabilirler.

6.2.2. Velilere Yönelik Öneriler

- Veliler, yazma eğitiminin öğrencinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sınıflama gibi üst bilişsel becerilerini geliştiren ve diğer dil becerilerine hatta derslere de olumlu katkısı olan bir eğitim olduğunun farkına varıp yazma eğitimine gereken önemi vermelidirler.
- Veliler, çocuklarıyla yeterince ilgilenmeli ve okuma alışkanlığı kazanmaları için örnek olmalıdırlar.
- Veliler, okul ve öğretmenlerle iletişim hâlinde olup çocuğunun başarısını sürekli takip etmelidirler.

6.2.3. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin güncel yazma yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden haberdar olmalarını sağlayacak hizmet içi eğitim kurslarının sayısı ve niteliği artırılmalıdır.

- Ders kitapları birbirini tekrar etmeyen etkinliklerle, öğrencilerin ilgisini çekebilecek, eğlenceli bir şekilde tasarlanmalıdır.
- Ders kitapları öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Ülkenin her bölgesindeki öğrencilerin seviyesinin aynı olmadığı düşünülerek farklı seviyelerde ders kitapları hazırlanıp okulların bu kitaplardan kendi öğrencilerine uygun olanları seçme imkânı sağlanabilir.
- Öğretmenler, yazma eğitimi için yeterli bir zamanın olmadığından yakınmakta bu nedenle çoğunlukla her hafta yazma eğitimi yapamamaktadırlar. Bundan dolayı seçmeli olan Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi tüm sınıf düzeylerine zorunlu ders olarak konulabilir. Böylece yazma eğitimine yeterli zaman ayrılırken öğretmenler Türkçe dersini de rahat bir şekilde işleyebileceklerdir.
- LGS’de yazma becerisini ölçecek açık uçlu sorular sorulabilir ve bunların değerlendirilmesi için gerekli hazırlıklar yapılabilir. Böylece öğrenciler yazma becerisine daha fazla önem verecekler ve yazma becerilerini geliştirmek için daha çok gayret edeceklerdir.
- Öğretmenler, sık sık denetlenerek kazandırmaları gereken kazanımlara yönelik yeterli çalışmalar yapıp yapmadıkları kontrol edilmelidir.
- Özellikle 7 ve 8. sınıflarda olmak üzere Türkçe ders saati artırılmalıdır.
- Tanınmış yazar ve şairlerin okullarda öğrencilerle bir araya gelerek tecrübelerini paylaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri “Yazma Eğitimi Etkinlik Kitabı” hazırlanabilir.

6.2.4. YÖK ve Üniversitelere Yönelik Öneriler

- Türkçe Eğitimi Bölümlerinde yazma eğitimi ile ilgili derslerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır. Bu derslerde öğretmen adaylarının öğrencilerine yazma becerisini kazandırırken hangi yazma yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullanabilecekleri, ne tür etkinlikler yapabilecekleri hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde gösterilmelidir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının örnek yazma etkinlikleri tasarımları sağlanmalıdır.
- Yazma Eğitimi derslerini uzmanlık alanı yazma becerisi olan ve ortaokul eğitimi hakkında deneyime sahip öğretim elemanlarının vermesi sağlanmalıdır.
- Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini geliştirebilecek, uygulamalı ve geri bildirim sunulan Yazma Becerisi derslerinin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.
- Yazma Eğitimi derslerinde süreç temelli yazma yaklaşımı ve aşamaları Türkçe öğretmeni adaylarına yeterince kavratılmalıdır.
- Öğretmenlik Uygulamaları dersinin ders saati ve niteliği artırılmalı, lisans eğitiminin tüm kademelerinde öğretmen adaylarının ortaokul ortamını gözlemleyip yeterince uygulama yapmalarını sağlayacak derslerin sayısı ve süresi artırılmalıdır.

6.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarının uygulamadaki hâlini görmek için gözleme dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki uygulamalarının değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi ve aşamaları hakkındaki bilgilerinin neler olduğunu tespit etmek için nicel araştırmalar yapılabilir.

- Özel okulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarının değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul ve lise düzeyinde yapılan yazma eğitimi uygulamalarının neler olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe Eğitimi Bölümünde verilen yazma eğitiminin etkililiğini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre Türkçe Eğitimi Bölümünde verilen yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar ile bunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz.
- Aksan, D. (2020). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metnin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 43-75.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, T., Güneş, G. & Çalıcı, M. A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının tweet atma becerileri üzerine bir araştırma. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 42-58.

- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21, 29-61.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bilgin, S. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Binyazar, A. & Özdemir, E. (1980). *Yazılı anlatım bilgileri*. İstanbul: Milliyet.
- Burdurlu, İ. Z. (1984). Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitimi. *Yeni Defne*, 34(3), 11-16.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canitezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2015). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 49-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.

- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 727-743.
- Demir, Ö. & Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak “hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 326-342.
- Duran, E. (2013). Yazmada etkililik: kalem ve klavyeye yönelik bir karşılaştırma. *Turkish Studies*, 8(3), 179-187.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 104-131.
- Ergin, M. (2009). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2015). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 199-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gökalp Alparslan, G. (2001). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilgi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1, 185-202.
- Gökçe, B. (2021). Yazma becerisine yönelik eğitim ortamları. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 285-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1135-1173.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretim II. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 225-230.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 970-985.

- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler - Kalecik/Pursaklar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.
- Kaplan, M. (1972). Kompozisyon. *Hisar Dergisi*, 101, 9.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karabulut, M. (2020). Psikanalitik bakış açısıyla sanat, sanatçı ve yazma dürtüsü. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 12-19.
- Karaca, F. & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 212-230.

- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/Ağrı örneği*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Karadağ Yılmaz, R. & Erdoğan Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 55-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (s. 163-210).Ankara: Anı.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kavcar, C.,Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kaya, M. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin e-yazma alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 58-81.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*. 1(1). 48-61.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-298.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2011). Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40-51.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-200.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (1997). Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri. *Bilge*, 11, 13-16.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 2, 67-74.
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., Büyükkız, K. & Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-174.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdemir, S. (2008). *Ortaöğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solak, M. (2013). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(25), 42-54.

- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tabak, G. & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 174, 135-154.
- 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.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014).Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,24(24), 543-559.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 31-63.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 203-276). Ankara: Pegem Akademi.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.



EKLER



EK-1. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu görüşme formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Prof. Dr. Yusuf DOĞAN danışmanlığında hazırlanmakta olan “**Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimine Yönelik Görüşleri**” isimli tez çalışmasında kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Formu doldurup görüşme sorularına açık, yeterli ve doğru cevaplar vermeniz Türkçe eğitimine önemli katkı sağlayacaktır.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halil KOKKOKOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Görev yaptığınız İl ve ilçe:

2. Çalıştığınız okulun bulunduğu yer:

a. İl merkezi () b. İlçe Merkezi () c. Kasaba/Köy ()

3. Cinsiyetiniz:

Kadın() Erkek()

4. Yaşınız:

5. Mezun olduğunuz okul türü:

a. Lise () b. Lisans () c. Yüksek Lisans () d. Doktora ()

6. Mezun olduğunuz bölüm:

a. Türkçe Öğretmenliği ()

b. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ()

c. Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat Fakültesi) ()

d. Diğer.....()

7. Hizmet süreniz:

a. 3 yıldan az () b. 3-5 yıl () c. 5-10 yıl () d. 10 yıl ve üstü ()

8. Haftalık ders saatiniz:

a. 15-20 saat () b. 21-25 saat() c. 25 saat üstü ()

Sorular
1) Bir Türkçe öğretmeni olarak yazma eğitimini nasıl tanımlarsınız? Sizce yazma eğitiminin amacı nedir?
2) Lisans eğitiminiz sırasında yazma becerisiyle ilgili hangi dersleri aldınız? Bu dersler nasıl işlenirdi, bu derslerde neler yapılırdı? Yazma becerisiyle ilgili başka bir eğitim aldınız mı? (Cevap Evet ise) Nasıl bir eğitim aldınız?
3) Türkçe derslerinde yazma becerisiyle ilgili uygulamalarınıza <i>“lisans öğreniminiz sırasında edindiğiniz bilgiler” ile</i> <i>“öğretmenlik hayatınızda edindiğiniz bilgiler”</i> in katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
4) Yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek uygulamalar yapıyor musunuz? (Cevap Evet ise) Ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Nasıl yaptığınızı açıkla mısınız? (Cevap Hayır ise) Söz konusu uygulamaları yapmama nedenleriniz nelerdir?
5) Yazma eğitimine hazırlık çalışması yapıyor musunuz? (Cevap Evet ise) Ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Nasıl yaptığınızı açıkla mısınız? (Cevap Hayır ise) Hazırlık çalışması yapmama nedenlerinizi anlatır mısınız?
6) Yazma eğitiminde plan çalışması yapıyor musunuz? (Cevap Evet ise) Plan çalışmasını nasıl yapıyorsunuz? (Cevap Hayır ise) Plan çalışması yapmama nedenleriniz nelerdir?

7) Yazma eğitiminde geri bildirim veriyor musunuz? (Cevap Evet ise) Hangi aşamada ve ne şekilde veriyorsunuz? Geri bildirimleriniz hep aynı şekilde mi oluyor yoksa farklı geri bildirimler de veriyor musunuz? (Cevap Hayır ise) Geri bildirim vermemenizin nedenleri nelerdir?
8) Yazma eğitiminde değerlendirme yapıyor musunuz? (Cevap Evet ise) Ne sıklıkta ve nasıl yapıyorsunuz? Niçin bu şekilde bir değerlendirme yapıyorsunuz? Değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bunları yazma eğitiminden önce öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz? (Cevap Hayır ise) Değerlendirme yapmamanızın nedenlerini açıklar mısınız?
9) Size göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir? Söylediğiniz şeylerin yazma eğitimini niçin olumsuz etkilediğini düşünüyorsunuz?
10) Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için yapılanların dışında başka neler yapılabilir? Sözünü ettiğiniz çalışmaların yazma becerisinin gelişimine ne gibi katkıları olabilir? Bu söyledikleriniz sizce niçin yapılmıyor?
11) Yazma eğitiminde teknolojiyi ve elektronik yazmayı kullanıyor musunuz? (Cevap Evet ise) Teknolojiyi ve elektronik yazmayı nasıl kullanıyorsunuz ve ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? (Cevap Hayır ise) Teknolojiyi ve elektronik yazmayı kullanmama nedenleriniz nelerdir?

EK-2. Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.04.2021-E.67340



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-67340
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06.04.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.03.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 51722 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Halil KOKKOKOĞLU'nun, Prof.Dr.Yusuf DOĞAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **23.03.2021** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 375

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3. MEB Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2021-E.94529



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-25576380
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

Ek-1
26.05.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12/04/2021 tarihli ve 80287700-302.08.01.08.01-E.72774 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Halil KOKKOKOĞLU'nun "Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın virüsün etkilerinden korunmak amacı ile Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımı ile yapılması planlanan il/ilçe, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinliklerin (toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma vb.) tedbiren iptal edilmesi ve yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

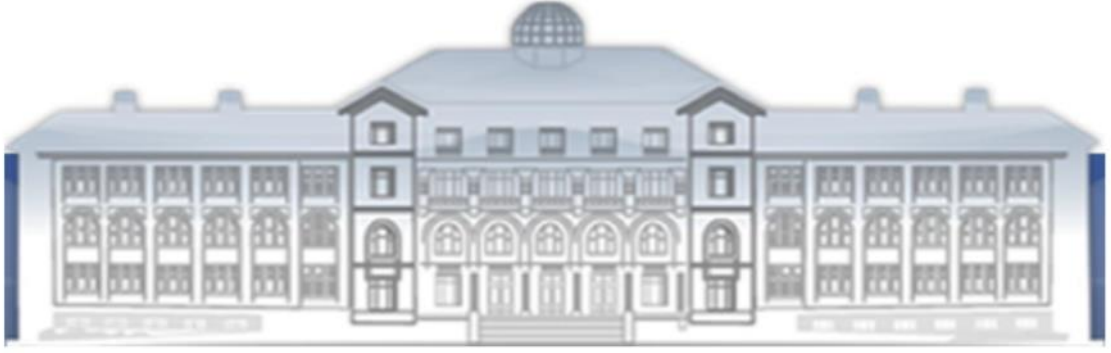
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (5 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eskişehir, Konya, Muş ve Şanlıurfa Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...