

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

YAZILI ANLATIM ETKİNLİKLERİYLE İLGİLİ
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ALGILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Şahin ŞİMŞEK
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK

Konya-2015



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Şahin ŞİMŞEK		
Numarası	068303013001		
Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi		
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>	
Tezin Adı	Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin İmzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şahin Şirazlı
	Numarası	068303013001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mehmet Kırbayrak
Tezin Adı	Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan yukarıda adı geçen.. başlıklı bu çalışma 16.06.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Mehmet Kırbayrak (Danışman)		
Prof. Dr. Hayati Akyol (Üye)		
Prof. Dr. Halim Serarston (Üye)		
Prof. Dr. İsa Korkmaz (Üye)		
Yrd. Doç. Dr. Murat Ateş (Üye)		

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenimim süresince ve araştırmanın her aşamasında akademik birikimiyle bana örnek olan, desteğini her zaman yanımda hissettiğim danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK'a teşekkürü borç bilirim. Araştırmam boyunca yardımlarını, ilgilerini ve değerli zamanlarını esirgemeyen sevgili hocalarım Prof. Dr. Halim SERARSLAN'a, Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ'e gönülden teşekkür ederim.

Her zaman bana destek olan, yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA'ya, Yrd. Doç. Dr. Mesut Gün'e çok teşekkür ederim. Manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nesrin ZENGİN'e, araştırmalarım sırasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım Ayhan AVANOĞLU'na ve Derya BABACANOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Bana maddî manevî, her türlü destek olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şahin ŞİMŞEK

Konya, 2015



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şahin Şimşek	
	Numarası	068303013001	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mehmet Kırbyık	
Tezin Adı	Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması		

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik, öğretmen-öğrenci algılarını karşılaştırmak; öğretmenlerin hangi yazma etkinliklerine ağırlık verdiklerini, yazma yöntemlerinden hangilerini kullandıklarını ve yazma sürecindeki rollerini tespit etmektir.

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçede görev yapan Türkçe öğretmenleri ile öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan Türkçe öğretmenlerinin tamamına (50 öğretmen) ulaşılmış; 6. sınıf öğrencilerinden ise farklı bölge okullarından 414'ü örneklem olarak alınmıştır.

Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS for Windows 17.0 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenler arası karşılaştırmalarda bağımlı t testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi 0,05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen algısı ile öğrenci algısı arasında anlamlı fark vardır.

Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma, Öğretmenlerin Yazma Sürecindeki Rolü ve Yazma Yöntemleri değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Türkçe öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları sorun yazılı anlatım etkinlikleri için yeterli zaman olmamasıdır.

Anahtar kelimeler: Türkçe Eğitimi, Algı, Yazılı Anlatım, Yazma Becerisi, Yazma Etkinlikleri.



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şahin Şimşek	
	Numarası	068303013001	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mehmet Kırkıyık	

Tezin İngilizce Adı Comparison of Teacher-Student Perception Related Writing Activities

SUMMARY

The purpose of this research is to compare the teacher-student perception for writing activities in Turkish lessons at secondary schools, to determine what kind of writing activities the teachers preferably use, which of writing methods they use and their role in writing process.

In this research, survey method was used. The population of the research comprises 6th grade students. And Turkish teachers working in Kastamonu city center in 2011-2012 academic year. All the Turkish teachers (50 teachers) have been reached; 414 of 6th grade students from different area schools have been taken as samples.

Written Expression Activities Perception questionnaire, developed by the researcher, is applied to collect data in the study. The obtained data are analyzed with SPSS for Windows 17.0 program. The dependent t test was used, the significance level was adopted as 0.05 in the comparisons in variables.

The results of the study can be summarized as follows:

There are significant differences between teacher perception and student perception in the implementation of written expression activities in Turkish lessons at secondary schools.

There is positive correlation between the variables of Acquiring The Habit of Expressing Yourself In Writing, The Role of The Teacher In The Writing Process and Writing Methods.

The problem Turkish teachers faced mostly not have enough time to writing activities.

Key Words: Turkish Education, Perception, Written Expression, Writing Skill, Written Activities.

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

ANOVA: Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi

AÜ : Ankara Üniversitesi

AÜEBF: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Bkz. : Bakınız

Çev. : Çeviren

Edt. : Editör

F : Frekans

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

KW : Kruskal Wallis

N : Katılım Sayısı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MW : Mann Whitney

Ort. : Ortalama

p : Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

Sd : Serbestlik Derecesi

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

ss : Standart sapma

diğ. : diğerleri

% : Yüzde

X : Aritmetik Ortalama

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Dağılımı	49
Şekil 2. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	50
Şekil 3. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	50
Şekil 4. Örneklem Grubunun Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	51
Şekil 5. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Bölümlere Göre Dağılımı	52
Şekil 6. Örneklem Grubunun Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresine Göre Dağılımı	52
Şekil 7. Örneklem Grubunun Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcut Sayısına Göre Dağılımı	53
Tablo 1. Araştırmanın yapıldığı okullar, öğrenci sayıları	45
Tablo 2. Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Katsayıları	46
Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Dağılımı	49
Tablo 4. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	49
Tablo 5. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 6. Örneklem Grubunun Çalıştığı Okullara Göre Dağılımı	51
Tablo 7. Örneklem Grubunun Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	51
Tablo 8. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Bölümlere Göre Dağılımı	51
Tablo 9. Örneklem Grubunun Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresine Göre Dağılımı	52
Tablo 10. Örneklem Grubunun Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcut Sayısına Göre Dağılımı	53
Tablo 11. Örneklem Grubunun Türkçe Derslerinde Yazılı Anlatım Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaştığı Zorluklara Göre Dağılımı	53
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşması	54
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısından “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma” ile İlgili	

İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklılaşması	55
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısından “Öğretmenlerin Yazma Sürecindeki Rolü” ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklılaşması	57
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısından “Yazma Yöntemleri” ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklılaşması	60
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	65
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması	66
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması	66
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması	67
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşması	68
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	69
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	70

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası	i
Doktora Tezi Kabul Formu	ii
Teşekkür	iii
Özet.....	iv
Summary	vi
Kısaltmalar	viii
Şekiller ve Tablolar Listesi	ix
İçindekiler	xi
Giriş	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
1.1. Problem Durumu	4
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
1.6. İlgili Araştırmalar	9
İKİNCİ BÖLÜM	21
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	21
2.1. Algı ve Öğrenme	21
2.1.1. Algı	22
2.1.2. Algılama Yoluyla Öğrenme	23
2.2. Yazma Eğitimi	25
2.2.1. Yazma Eğitiminin Önemi	27
2.2.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	30
2.2.2.1. Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri.....	34
2.2.2.1.1. Not Alma	34

2.2.2.1.2. Özet Çıkarma	34
2.2.2.1.3. Boşluk Doldurma	34
2.2.2.1.4. Kelime Ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	35
2.2.2.1.5. Serbest Yazma	35
2.2.2.1.6. Kontrollü Yazma	35
2.2.2.1.7. Gülümlü Yazma	36
2.2.2.1.8 Yaraticı Yazma	36
2.2.2.1.9. Metin Tamamlama	37
2.2.2.1.10. Tahminde Bulunma	37
2.2.2.1.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	37
2.2.2.1.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	38
2.2.2.1.13. Duyulardan Hareketle Yazma	38
2.2.2.1.14. Grup Olarak Yazma	38
2.2.2.1.15. Tümevarım	38
2.2.2.1.16. Tümdengelim	39
2.2.2.1.17. Eleştirel Yazma	39
2.2.3. Yazma Eğitiminin Sorunları	39
2.2.3.1. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	40
2.2.3.2. Öğrenciden, Yaşadığı Çevreden Kaynaklanan Sorunlar	41
2.2.3.3. Öğretmen ve Eğitim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	49
BULGULAR VE YORUMLAR	49
4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49

4.2. Örneklem Grubunun Türkçe Dersinde Yazılı Anlatım Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
BEŞİNCİ BÖLÜM	72
SONUÇLAR VE TARTIŞMA, ÖNERİLER	72
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	72
5.2. Öneriler	78
KAYNAKÇA	80
EKLER	84
Ek-1 Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Öğretmen Anketi	84
Ek-2 Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Öğrenci Anketi	90
Ek-3 Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Onay Yazısı	94
ÖZGEÇMİŞ	95

GİRİŞ

Psikolojik, aynı zamanda sosyal bir varlık olan insan, hayatı boyunca diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Bu yüzden insan için konuşma ve yazma becerisi, iletişimin en önemli araçlarındandır.

Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran bir beceridir. Yazıyla duygu, düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir; sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilir. İnsan, bir arada yaşadığı bireylere, duygu, düşünce ve tasarımlarını anlatabilmek, onların anlattıklarını da anlamak amacıyla iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın en temel yolu ise dildir. Dil, dört temel beceri alanı olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır.

Milletin ortak eseri olan kültür dil ile saklanır ve geleceğe dil ile aktarılır. Bu aktarımın iyi ve sağlıklı yapılabilmesi dilin doğru ve düzgün kullanımına bağlıdır. Dili iyi kullanmak onun bütün özelliklerini, inceliklerini, kullanım alanını bilmekle olur. Her ne kadar ana dili öğretimi kendi tabii ortamında gerçekleşse de dil öğretiminin sistemli olarak verildiği yerler eğitim ve öğretim kurumları olan okullardır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak ifade edilmektedir. Programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 7).

Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme ile duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini belli bir amaca göre açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ve sözle ifade edebilme becerilerini kazandırma, Türkçe dersinin en temel

amaçlarıdır. Ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi, bir araç ders olarak okulda tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar gösterir ki ana dilini yeterince öğrenememiş bir öğrencinin, gerek okul yaşantısında gerekse özel yaşantısında başarılı olma olasılığı düşüktür. Bu nedenle, bireyin başarısında temel etken olan ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi son derece önemlidir.

Yazma, bir üretim, iletişim ve ifade aracıdır. Okumada olduğu gibi yazma da anlamları zihinde yapılandırma işidir. Türkçe dersi içinde yazılı anlatım çalışmaları, belli bir eğitim almış her insanda olması gereken anlatma ile ilgili temel becerileri kazandırmayı amaçlar. Dersin bu amacını gerçekleştirmek için öğrencinin beş duyusu ile algıladıkları her şey yanında, duygu, düşünce ve hayallerini doğru ve düzgün bir şekilde anlatmasına yönelik çok çeşitli faaliyetlerin yapılması gerekir.

Birbirinden farklı yazma konularıyla, yazılı anlatım çalışmaları ortaokulların temel çalışma alanlarından biridir. Yazılı anlatımın önemi, aslında öğrencinin anlama ve anlatma ile ilgili temel becerilerinin ve kişiliğinin gelişmesine katkısının çok yüksek olmasından kaynaklanır. Bu çalışmalar, görünüşte sadece yazıyla anlatmayı hedefliyor gibidir. Ancak anlamanın anlatmadan hemen önce gelmesi ve bunun yanında anlama ile dili kullanma becerisinin birbirine tesir etmesi sebebiyle yazılı anlatım becerisi öğrenciyi çok yönlü geliştiren bir faaliyettir.

Tez 5 bölüm ile eklerden oluşmaktadır. Birinci Bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem, problem cümlesi ve alt problemler verilmiş; araştırmanın amacından ve öneminden bahsedilmiş; temel varsayımlar açıklanmış; sınırlılıklar belirtilmiş; bazı terimlerin tanımları yapılmış; konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

“Kavramsal Çerçeve” bölümünde araştırmanın konusuna açıklık kazandırmak üzere algı ve öğrenme ile yazma eğitimine ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

“Yöntem” bölümünde araştırmanın modeli, örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

“Bulgular ve Yorumlar” bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir.

“Tartışma ve Sonuç” ile “Öneriler” bölümünde, araştırmanın sonuçları literatür incelemesi çerçevesinde yorumlanmış, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insan, diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Bu iletişim konuşma yoluyla sözlü ve anlık olabileceği gibi, belli işaretlerin kullanılmasıyla meydana gelen yazı yoluyla da olabilir. Konuşma ve yazma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri, kısacası zihinde tasarlanan her şeyi açıklamakta kullanılan iki temel anlatım becerisidir.

Vardar'a göre (2002: 58) yazı, sözlü iletişim aracı olan dili görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde sunan, uzaktan iletişimi sağlamak, iletilerin yitip gitmesini önlemek vb. amaçlarla kullanılan bir kodlama, simgesel bir anlatımdır. Özbay'a (2006: 121) göre günlük yaşantının hemen her alanında karşılaşılan yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları; dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir.

Yazma, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. İnsanlar, yazarak duygu ve düşüncelerini diğer insanlara iletirler. Kendilerini ifade edebilmek, bilinmek, tanınmak ve anlaşılmak için yazarlar. Aktaş ve Gündüz'e (2001: 62) göre yazmanın amacı bireyin, gözlemlerinden ve bilgi birikiminden yararlanarak; duygu ve düşüncelerini, güzel, doğru ve etkili bir biçimde okuyuculara yansıtmasıdır. "İnsanlar, duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar" (Özbay, 2002: 173).

Yazı, dili en güzel şekilde kullanarak kelimelerin belli bir plan dâhilinde düzenlenmesi, uyum yaratılması sürecidir. Tansel'e (1985: 1) göre yazma, bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak ve düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmaktır.

Kısaca yazma ya da yazılı anlatım; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaokul Türkçe derslerinde, yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen-öğrenci algısı nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1.1.2.1. Ortaokul Türkçe derslerinde, yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen-öğrenci algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.1.2.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ve öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamaları cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

1.1.2.3. “Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ve “yazma yöntemleri” değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

1.1.2.4. Türkçe öğretmenleri, “kendini yazılı olarak ifade etme” kazanımını gerçekleştirmek için hangi yazma etkinliklerini daha çok hangilerini daha az kullanmaktadırlar.

1.1.2.5. Türkçe öğretmenleri, “yazma yöntemleri”nden hangilerini daha çok, hangilerini daha az kullanmaktadırlar?

1.1.2.6. Türkçe öğretmenlerinin, yazılı anlatım etkinliklerinin uygulanmasında karşılaştığı zorluklar nelerdir?

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin, sadece sözlü anlatım değil yazılı anlatım becerilerini de geliştirdikleri ölçüde toplum içinde bir yer edinebilecekleri bir gerçektir. Her beceri gibi yazma becerisi de eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir. Türkçe dersinin ana amacı öğrenciyi hayata hazırlamak; ona dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır.

Yazılı anlatım becerisi, dinleme ve okumadan farklı olarak bir üretim becerisidir. Bu beceri sayesinde kişi düşünce ve duygularını doğru, etkili ve kalıcı bir şekilde anlatma imkânı bulur. Yazının konuşmadan önemli bir farkı, kalıcı olmasıdır.

Yazma becerisi geliştikçe kişinin duygu ve fikirlerini anlatabilme, düşüncelerini ve duygularını düzenleyebilme yani, beynini fonksiyonel olarak kullanabilme becerisi artar. Yazılı anlatım becerisi, bireye hayat boyu gereken önemli bir dil becerisidir ve ihmal edilmemelidir.

“İnsanoğlu, doğası gereği yeteneklerini sergilemek ister. Bu istek, kişilerin ilgi alanlarına ve becerilerine göre farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Buna bir bakıma insanın içindeki enerjinin boşalması da diyebiliriz. Söz gelişi kimileri kas gücü ve el becerilerini bir araya getirerek büyük zanaat ürünleri ortaya koyabilir. Kimileri ise zihninde ürettiği düşünce ve duyguları birtakım sentez ve analizler sonucu bütünleştirerek somut bir hâle getirebilir. Resim, müzik, heykel, mimarî ve bunların dille ifadesi olan güzel konuşma ve yazma da insan zihninin ürettiği faaliyetlerden birkaçıdır. Söz konusu faaliyetlerden güzel konuşma ve yazma, insanlarda estetik bir haz uyandırması yanında birbirleriyle iletişimlerini sağlamak gibi pratik bir faydası da vardır” (Aktaş, Gündüz, 2001: 57).

Yazma, bireyin özellikle dinleyerek, gözleyerek ve okuyarak biriktirdiği bilgi ve izlenimlerin başka birine kalıcı bir yolla aktarılmasını sağlayan çok önemli bir beceridir. Ürettiklerini dünyayla paylaşmanın en kalıcı yolu yazmadır. Bu nedenle dil becerilerinden yazmanın öğrenilmesi ve etkin kullanımı artık temel bir ihtiyaçtır.

Gelişmenin ve medeniyetin en önemli göstergelerinden biri olan yazı, bulunduğu günden bu yana değişik alanlarda yararlı biçimlerde kullanılmış, kültürün nesilden nesle aktarımını sağlamış, sanatsal ve sıradan anlatımların ayırt edilmesinde çoğu zaman gösterge kabul edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen-öğrenci algısı arasında fark olup olmadığını; öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme” kazanımını gerçekleştirmek için hangi yazma etkinliklerine ağırlık verdiklerini, “yazma yöntemleri”nden hangilerini kullandıklarını ve “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü”nü ortaya koymaktır. Araştırmamız bir bakıma öğretmenlerin yazma sürecini ve kendilerini, öğrencilerin de yazma sürecini ve öğretmeni değerlendirdikleri bir araştırma olacaktır.

Ortaokul Türkçe derslerinde öğretmenlerin yazma etkinliklerine bakışı ile öğrencilerin yazma etkinliklerine bakışının karşılaştırıldığı başka bir çalışma yoktur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerine bakışının tespit edilmesi, yazma sürecinde öğretmen-öğrenci arasında bağ kurulup kurulmadığı konusunda fikir verebilecektir. Yazılı anlatım etkinliklerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından doğru ve tam algılanması öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeye getirilmesi bakımından önemlidir. Bu gibi çalışmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin yazma konusunda farkındalıklarını artırabilecektir.

Bu çalışma ile Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden en zor gelişen beceri olarak kabul edilen yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda dil öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere belirli bir bakış açısının kazandırılabilmesi düşünülmektedir.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bilgilerin, konu ile ilgili uygulayıcı ve uzman çevrelerine yeni araştırma olanakları yaratacağı beklenmektedir. Araştırma sonuçları sayesinde hem Türkçe derslerinde var olan yazma uygulamaları betimlenebilecek hem de yazma sürecinde bu uygulamalara yönelik öğretmen algısı ile öğrenci algısı arasında fark olup olmadığı ortaya konabilecektir.

1.3. Varsayımlar

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle cevapladıkları,
- Hazırlanan soruların, sonuca ulaşmada yeterli olduğu, varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Kastamonu ili merkez ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle,
- Kastamonu ili merkez ilçesinde farklı bölgelerden seçilen beş okulda öğrenim gören ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle,
- Bu öğretmen ve öğrencilere uygulanan “Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı” anketi ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Algı: Çevredeki uyarıcılardan insanların duyu organlarına doğru gelen ayrı ayrı uyarımlar bireyler tarafından anlamlı bir biçimde örgütlenerek, duyarına anlam kazandırılır. Duyu organları tarafından alınılan bu uyarımların anlamlı hale getirilmesi süreci algı olarak tanımlanır (Sazak, 2008: 2).

Yazma: Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemidir (Sever, 2004: 24).

Yazılı Anlatım: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırarak kalıcılığını sağlamaya imkân veren araca, yazılı anlatım denir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57).

Etkinlik: Dersin temel ve alt kazanımlarını gerçekleştirmek için yapılan çalışmaların tamamına etkinlik denilmektedir. Ülkemizde 2004 yılından bu yana

Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı kullanılmakta ve çeşitli etkinliklerle öğretim yapılmaktadır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Özbay (1995) “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” isimli araştırmasında 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek istemiştir. Genel sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerin noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, anlatılmak istenene uygun sözcük bulamama, kurallara uygun cümle seçememe olduğu görülmüştür.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora çalışmasıyla ilköğretim son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır.

Çalışmada öğrencilere hazırlıksız yazdırılan kompozisyon metinleriyle ön hazırlık kapsamında kabul edilerek yazdırılan klasik hazırlıklı, cluster yöntemli ve soru-cevap hazırlıklı kompozisyon metinleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle ön hazırlıksız ve ön hazırlıklı yazma çalışmaları arasında anlamlı fark olup olmadığı “t” testi ile kontrol edilmiştir.

Yapılan kontroller sonucunda kompozisyon yazmada, dış yapı yönünden klasik, cluster ve soru-cevap hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.

Kompozisyonu içyapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan birinci derecede cluster yöntemi, ikinci derecede soru-cevap hazırlıklı yöntem, üçüncü derecede klasik hazırlıklı yöntem ve sonuncu derecede ise hazırlıksız yapılan yazma çalışmalarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, her dört türdeki yazma yöntemi çalışmaları; cinsiyete, anne babanın eğitim düzeylerine, anne babanın kitap okuma durumlarına, öğrencilerin evlerine düzenli olarak yayınların girip girmemesine, evlerinde kitaplık bulunup bulunmamasına, öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma çalışmalarından hoşlanıp hoşlanmamalarına, günlük tutup tutmamalarına, birisiyle sürekli mektuplaşım mektuplaşmamaları değişkenlerine göre de değerlendirilmiştir.

Çakır (2003), “Yazma Öğretimde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü” başlıklı makale çalışmasında, süreç yaklaşımına göre düzenlenen yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolünü tartışmayı amaçlamıştır.

Çalışmada, öğrencilerin öğretim süreci içinde ürettikleri metinlerden seçilen örnekler nitel olarak incelenmiş ve başlangıç noktasından itibaren öğrencilerin süreç içindeki gelişmeleri örnekler yoluyla tartışılmıştır. Böylece “Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri birinci sınıf güz döneminde yer alan Türkçe Yazılı Anlatım dersinin süreç yaklaşımına göre düzenlenmesinin bu dersi alan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimindeki rolü ne olmuştur?” sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yürütülen Türkçe Yazılı Anlatım derslerinde yazılan metinler içinden seçilen ve iki öğrencinin yazma öğretimi sürecindeki değişimlerini sergileyen beş metin ile sınırlandırılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin dönem içindeki tüm etkinlikleri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreçlerini içerecek şekilde biçimlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda yazma öğretiminde yalnızca ürüne değil, sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlendiğinde, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği görülmüştür. Ülkemizde özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinde bilinen ve kullanılan bir yaklaşım olan süreç yaklaşımı, öğretmen yeterlilikleri içerisinde anılan ‘ana dildeki yetkinliği’ diğer branşlardaki öğretmen adaylarına da kazandırmada verimli bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Çakır, 2003: 47).

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” isimli bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu fakat öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak araştırmacı, öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıklarını ya da yetersiz yaptıklarını göstermiştir.

Uça (2003), “İstanbul’da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler” adlı yüksek lisans çalışmasıyla, altıncı sınıf öğrencilerinin “yazılı anlatım” becerilerinin, Türkçe Öğretimi Programı’ndaki genel ve özel amaçlar doğrultusunda gelişip gelişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada araştırma grubunu oluşturan 181 öğrencinin yazılı anlatımları, tespit edilen 24 alt probleme göre değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ifadelerinin yanı sıra imla ve noktalama beceri düzeyleri de düşük bulunmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında gerekli yerlerde nokta ve virgül işaretlerini kullanmamasından kaynaklanan hataları daha çok yaptıkları görülmüştür. Bağlaç olan de’nin yanlış yazılması, örnekleme oluşturan üç okulda da en çok rastlanan imla problemidir. Mahallî söyleyiş veya konuşma dilinin yazıya aktarılmasında da hata oranının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anılan (2005), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma 22 deney ve 22 kontrol gurubunda olmak üzere toplam 44 öğrenci üzerinde yapılmış ve ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gurubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Belet (2005), yapmış olduğu çalışmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma; 22 deney ve 21 de kontrol grubu olmak üzere toplam 43 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanımı gibi stratejilerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerden kullanmaları istenen not alma, özetleme, kavram haritaları kullanma, başlık ve ana fikir bulma gibi stratejilerden başlık ve ana fikir bulma stratejileri diğer stratejilere göre öğrenciler tarafından daha az tercih edildiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Coşkun (2006), çalışmasını ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu, okunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim alma durumlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının yazılı anlatım becerisini yordama düzeyi incelenmiştir. 2005-2006 öğretim yılında Edirne ilindeki ilköğretim okullarından rastgele yöntemle seçilen 6 okuldan toplam 156 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada; “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve 6 farklı konuda öğrenciler tarafından oluşturulan “Kompozisyonlar” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; okunan kitap sayısına, okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine, anne eğitim durumu lehine, üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları lehine ve Türkçe dersine yönelik tutumda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak cinsiyete göre yazılı anlatım becerilerinde, Türkçe dersine yönelik tutumda anne-baba eğitim durumu ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde sosyoekonomik düzeyin etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca

araştırmanın sonucunda, Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini .02 düzeyinde yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Maltepe (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora teziyle, Türkçe derslerindeki yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara yaratıcı yazma yaklaşımının hangi boyutlarda çözüm üretebileceğine yönelik çıkarımlarda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmada 2004-2005 öğretim yılında Balıkesir ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uygulama grupları merkez ilköğretim okullarının OKS Türkçe net ortalamasına göre alt, orta ve üst başarı grupları olarak belirlenmiştir. Öncelikle 6, 7. ve 8. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile Türkçe derslerindeki yazma uygulamaları yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir. Ardından öğrencilere araştırmacı tarafından 10 tane yaratıcı yazma konusu verilerek 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları yazılı anlatım ürünleri yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yaratıcı yazmaya ilişkin hazırlık süreçlerinin yeterince gerçekleşmediği görülmüştür. Öğretmenler yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazma süreci oluşumlarının Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında “çoğu zaman” gerçekleştiğini dile getirirken, öğrenciler gerçekleşen yazma süreçlerinin “bazen” yaratıcı yazmaya uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yaratıcı yazma yaklaşımının değerlendirme ve sunma süreçlerinden yazılanları değerlendirme süreci “genelde” gerçekleşirken, yazılanları sunma ile ilgili eylemlerin “bazen” gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Yaratıcı yazma yaklaşımını betimleyen özelliklerin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında “bazen” gerçekleştiği; yaratıcı yazma ile örtüşük süreçlerin ise daha çok alt düzeydeki başarılı okullarda gerçekleştiği, bu grubu orta ve üst düzeydeki okulların izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı (2007)’nın, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı betimsel nitelikteki araştırmasının evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi

Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden “random” yöntemiyle belirlediği 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Yine adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılmasını istemektedir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakınırken Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları % 76 olarak tespit edilmiştir. Adaylarının % 76’lık yazılı anlatım bilgi düzeyi “başarı” olarak kabul edilse bile, yazılı anlatım yeterliliği için edinilen bilginin beceriye dönüştürülememesi bir anlam ifade etmeyecektir. Bunun için araştırmanın son bölümünde adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneyli (2007), çalışmasında, ana dili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkilerini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılan çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri incelenmiştir. Araştırma sürecinde başarı testleri ve tutum ölçekleri uygulanmış ve araştırmanın sonucunda bu iki grup testin sonuçlarının birbirini desteklediği bulunmuştur.

Araştırmanın sonunda; kullanılan etkin öğrenme modelinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin bilgi ve bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeyinde ve derse yönelik tutum puanlarında, deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir.

Öztürk (2007) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan şükran Saruhan İlköğretim Okulu beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Araştırmada deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Arıcı ve Ungan'ın (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi” isimli çalışmasının amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanışları incelemektir. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin daha çok imla, sözcük ve noktalama yanışı yaptığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Çalışma bulguları ışığında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için neler yapılabileceği üzerine yorumlar yapılmıştır.

Ülper (2008)'in “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışması, Türkçe eğitiminin dört etkinlik alanından biri olan yazma becerilerini geliştirme etkinliği üzerine yaptığı çalışmadır. Çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için bilişsel süreç modeline dayalı olarak hazırladığı bir yazma öğretimi programını uygulamıştır.

Yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımına dayanarak hazırlanan yazma öğretimi programının uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı erişi düzeyi ile geleneksel yöntemlerle öğretim alan grubun ulaştığı erişi düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Bu tezde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için bilişsel süreç yaklaşımına dayalı bir dizi etkinlik

kullanmıştır. Kullanılan bu etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde son derece etkili olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” isimli çalışmasını ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek amacıyla yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Göçer (2010) “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi” isimli araştırmasında öğrencilere temel kompozisyon kuralları vermiş ve yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kazandırma çalışmaları üzerinde durmuştur. Araştırmacı, öncelikle şu açıklamalara yer verir: Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim, tasarı ve yaşadıklarını doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme yeteneğini kazanmaları, Türkçe dersinde verilen beceri geliştirme eğitimine bağlıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere neyi, nasıl yazacakları konusunda bilgi vermeleri ve verilen bilgilerin uygulama çalışmalarıyla beceriye dönüşmesini sağlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin konu seçiminden kontrol ve düzeltmeye kadar yazma sürecini içselleştirmiş olmaları, üretken, yaratıcı ve etkili bir yazma becerisi kazanabilmeleri için gerekir.

Hamzadayı (2010), “Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasında, Türkçe öğretiminde, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulandığı bir grubun öğrenmede ulaştığı eriş (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) düzeyleri ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı eriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmayı, 2007-2008 öğretim yılının ikinci yarısında on üç haftalık bir dönem boyunca, Gaziantep Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu'nun 8. sınıf düzeyindeki iki grubu (deney ve kontrol grupları) üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklar bulmuştur.

Tonyalı (2010), "Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin, metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2008–2009 öğretim yılının bahar yarısında, Düzce ili Merkez ilçesi Yeşiltepe ve Bilgi İlköğretim Okulu altıncı sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci katılmıştır. 12 hafta boyunca deney grubu öğrencilerine haftada 2-3 saat yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında yapılan ilişkisiz ölçümler t-testi sonucuna göre iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlenmiştir. Bu artış deney grubunda daha yüksek oranda olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir fark belirlenememiştir. Deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nden elde edilen verileri üzerinde ilişkili ölçümler t-testi uygulanmış, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farkın oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yaratıcı yazma çalışmalarını öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yaptığı şeklinde yorumlanmıştır.

Yaman'ın (2010) "Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme Ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması" isimli araştırması, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" (YKÖ) geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu, Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısının

düzensizliği değişkenlerine göre öğrenci puanlarında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Zorbaz (2010)' ilişkisel tarama modelini kullandığı "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi" isimli çalışmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeylerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmeye ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 450 öğrenciyi örneklem olarak seçmiştir.

Araştırmada yazma kaygısıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının (% 45,5) yazma kaygısı düşüktür. Öğrencilerin yarıdan fazlasında orta düzeyde yazma kaygısı vardır. Yazma kaygısı yüksek öğrenci sayısı (% 2,2) azdır. Kızlar yazmaktan daha fazla zevk almaktadır ve erkeklerin yazma kaygısı kızlara göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü belirlenmiştir. Evine düzenli gazete ve dergi giren öğrencilerin yazma kaygısı düşüktür. Günlük tutan öğrencilerin de yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yazma tutukluğuyla ilgili ulaştığı sonuçlar şunlardır: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inde yazılı anlatım çalışmaları esnasında sıklıkla yazma tutukluğu olmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmında (% 60) bazen ya da ara sıra da olsa yazma tutukluğu görülmektedir. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma tutukluğunun azaldığı tespit edilmiştir. Metin tutarlılığı ile yazma tutukluğu arasında anlamlı yönde zayıf ama pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Evine düzenli dergi giren öğrencilerin daha az yazma tutukluğu yaşadıkları belirlenmiştir. Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel

olarak da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğuyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2012)'ın "Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi" isimli çalışmasının amacı yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilindeki üç ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karışık yöntemi (mixed method) kullanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, Deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma ve Deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yaptırmıştır. Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamaların başında ve sonunda yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları, ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Deney gruplarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Ayrancı (2013), "İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Çağrışım Tekniğinin Kullanımı" isimli çalışmada ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin etkisini araştırmıştır. Çalışmasında deneysel yöntemle farklı ve aynı sosyokültürel özellikler gösteren üç okulda çağrışım tekniğini bazı şubelere öğretip bazılarını öğretmeden yazılar yazdırmış; bu yazıları hem çağrışım tekniğinin etkililiği açısından hem de sosyoekonomik durumun yazı başarısını etkilemesi açısından değerlendirmiş; deney ve kontrol gruplarını aynı öğretmenin derse girmesi, aile yapıları vb. bakımlardan

denk tutmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ilk yazıları ile çağrışım tekniğine dair etkinlikleri uyguladıktan sonraki son yazıları arasında olumlu yönde gelişen bir fark görüldüğü ortaya çıkmıştır.

İlgili araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların çoğunda, eğitim alanındaki yeni yöntem ve yaklaşımların yazma becerisine olan etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı görülmektedir. Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci algılarının ortaya konulmasına, yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin tespit edilmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmamızda, Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algıları tespit edilerek karşılaştırılmaya çalışılmış, öğretmenlerin hangi yazma etkinliklerini kullandıkları ve bu etkinliklerin uygulanmasında hangi yöntemleri tercih ettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmamızın bu alandaki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, alan kaynakçası taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Algı ve Öğrenme

Fidan ve Erden (1998: 10) öğrenme hakkında “İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Ülgen ise (1997: 101) öğrenmeyi ürün ve süreç olarak açıklar. “Ürün olarak öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında ve zihinsel yapısında meydana gelen doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerdir. Süreç olarak öğrenme ise, bireyin etkileşim ortamında uyarıyı algılayarak düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde, belleğine kaydetmesine işaret eder. Bu izler ve davranışlar birbirine dayalı olarak değişirler” demektedir.

Öğrenme tanımlarını, soyut ve somut tanımlar olmak üzere ikiye ayırarak inceleyen yazarlar da vardır. Somut tanımlar, öğrenme sürecinin sonunda elde edilen ürüne bakarlar. Bu tanımlar, öğrenilenlerin yapılmasına, bellekte saklanmasına, alışkanlık kazanmaya, öğrenilenlerin anlaşılmasına önem verirler. Öğrenme sonucunda bu ürünler (amaçlar) elde edilmediğinde öğrenmenin oluşmadığını savunurlar. Soyut tanımlar da ise, öğrenmenin ürününden çok sürecine bakarlar. Bu tanımlar, etkilere karşı yapılan tepkilerin sınırlara yerleşmesine, durumun iç görü ile kavranmasına, güdülerin doyurulması için yapılan eylemlere önem verirler. “Öğrenmenin tanımları ister süreç, ister ürün açısından yapılsın, tümünün vardığı sonuç, insanda oluşan davranış değişikliğidir” (Büyükkaragöz,

1997: 110). Öğrenme, değişik türdeki öğrenme formlarıyla oluşur. Bu formların başlıcaları,

- Gözlem ve taklit yoluyla öğrenme
- Model alma yoluyla öğrenme
- Algılama yoluyla öğrenme'dir.

Bu konunun içeriği nedeniyle algı ve algılama yoluyla öğrenme üzerinde durulacaktır.

2.1.1. Algı

Algı, Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te, "Anlama yeteneği, akıl erdirme, anlayış... Obe hakkında ilk ve düzensiz veriler olan duyumlardan farklı, fakat onlara bağlı olarak o objeyi bize mânâ kazanmış bir bütün şeklinde bildiren, onun şuûruna vâdîran zihin işlemi, ben'in kendi içinde, iç dünyasında cereyan eden hâllerin şuûruna varması" (Ayverdi, 2008: 1372) olarak tanımlanır.

Psikoloji ve bilişsel bilimlerde, duysal bilginin alınması, yorumlanması seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir. Algı sözcüğü Latince almak anlamına gelen "capere" kelimesinden gelir. Önündeki "per" takısı büsbütün anlamındadır. Kolaylıkla duyum ile karıştırılabilmektedir. Ayrımı belirleyen esas etken duyumda bir yorumlama, anlama söz konusu olmamasıdır.

Algıyı, dış dünyadan aldığımız izlenim sonuçlarının yani duyumların bilinçli hale gelmesi ve anlam kazanması olarak da tanımlayabiliriz. Algı, öğrenmenin ve davranışın temelidir. Algı olmadan ne öğrenme ne de davranış ortaya çıkabilir.

Algılama; duysal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Bu anlamlandırma, kısmen nesnel gerçeklere, kısmen de bizim hâlihazırda sahip olduğumuz öznel bilgilerimize dayalı olarak yapılmaktadır. Algılama, büyük ölçüde bireyin beklentilerinden etkilenir. Bireye gelen çevresel uyarılar doğrudan algılanmaz. Algılama bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri,

güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörden etkilenir. Bu durumda işleyen bellekteki bilgi, objektif gerçek değil, algılanan gerçektir (Senemoğlu, 2005: 292-293).

Algılamayı etkileyen faktörler temel olarak iki grup altında toplanabilir. Bu temel faktörler;

1. Geçmişte kazanılan yaşantılar, ön öğrenmeler
2. Beklentiler

Ön Öğrenmeler ve Algılama: Bireyin gelen yeni uyarıcılara verdiği anlamlar, büyük ölçüde geçmişte edindiği yaşantılara dayalıdır. Örneğin; Türkçe dersinde öğretmenin tahtaya yazdığı bir kelimenin yapısına göre türünü bulabilmesi için yapım eklerini ve çekim eklerini daha önceden öğrenmiş olması gerekir. Eğer öğrencinin bu öğrenmeleri yanlış ya da yetersiz ise, sonraki uyarıcıları yanlış algılayabilir.

Beklentiler ve Algılama: Bir olay ya da objeye verilen anlam yaşantılarla kazanılan beklentiden etkilenir. Örneğin; bir film izlenmeden ya da roman okunmadan onlarla ilgili olumlu eleştiriler, filmin ya da romanın daha olumlu algılanmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 2005: 293-294).

Algılama, duyumsal bir bilgilenme olarak tanımlanırsa, beş duyu organı aracılığı ile duyma, tatma, görme, koklama, dokunma duyuları ve hissetme duygusu yardımı ile dış dünyadan bilgi edinilmesidir (İnceoğlu, 2000: 44).

2.1.2. Algılama Yoluyla Öğrenme

Algılamak duyu organları yardımıyla tanımaktır. Algılama insanların beş duyusu vasıtasıyla çevrelerini anlamaya çalışma sürecidir. Duyu organları birer bilgi derleyici olarak çalışırlar ve çevreyi tanımak, algılamak ve öğrenmek için bilgi toplarlar.

Algılama, dünyadan elde edilen bilgiler aracılığıyla ortaya çıkan en önemli süreçtir. Duyu organları aracılığıyla iç ve dış çevreden alınan bilginin anlamlandırılarak yorumlanmasına “algılama” denir. Algısal deneyimlerin gelişmesi nesnelere tanımlanmasını mümkün kılmaktadır (Senemoğlu, 2002: 296).

Bir bireyin dış dünyadaki nesnelere hakkında duyu organları (yani görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma) yoluyla edindiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlam kazandırılması sonucunda gerçekleşir. Ancak, bu mesajların anlamları, bireylerin bilgiyi algılamalarına bağlı olarak, her birey için farklı olabilmektedir (Saban, 2000: 125-126).

Nesneleri duyu organları yoluyla anlamlandırma ve bu yolla öğrenme algısal öğrenmedir. Laboratuvarlarda algısal yeteneklere ilişkin araştırmalar yapılmış ve sonuçları gözlenerek algısal öğrenmeyi sınıma ve ölçme olanağı bulunmuştur. Bu araştırmalar sırasında deneklerin çeşitli duyu organlarını ölçmek için testler uygulanmış ve bu araştırmalar sonucunda deneklerin başlangıçtaki puanlarını araştırmaları, algısal yeteneklerin değişmez olmadığını aksine öğrenme yoluyla değişebileceğini göstermiştir (Ana Britannica, 1993: 377).

Algılama sadece fizyolojik bir hadise değil, aynı zamanda, bireyin inançlarından, tavırlarından, kişilik özelliklerinden vb. gibi etkilenen öznel bir yorumdur. Fert, kendi dünya görüşüne, inançlarına, değer yargılarına göre algılamaktadır.

Algı, farkında olma duygusu, anlayış ve tanıma anlamlarını içerir. Algılar, duyumların sonucu olarak ortaya çıkarlar. Algılar, bireyin eski yaşantılarına ya da bilgilerine göre şekil alırlar. Bu nedenle, algı, bir kişilik tepkisidir. En önemli belirtisi de duyumların, belli bir nesne ve şekle ait olduğuna dair bir bilinç halinin kişide ortaya çıkmasıdır. Bunun için, kişide, bir şeyin algısı olduğu zaman, o şeyi tanımlıyor, biliyor demektir.

Algısal beceri, duysal uyarılara belirli işlerin yapılabilmesini sağlayan kazanılmış bir beceridir. Bazı devimsel eylemler kendiliğinden gelişirse de, insanın devimsel becerilerinin çoğu belli bir alıştırmayı gerektirir. Örneğin, yürümek,

yemek yemek ve giyinmek gibi görünüşte oldukça basit olan beceriler, çocuklara ancak alıştırma yoluyla öğretilir. Kusursuz bir eşgüdümü gerektiren etkinliklerde ustalık kazanılması, örneğin, bir piyanistin tuşlara hâkimiyeti, toplumda her zaman hayranlık uyandırmıştır (Ana Britannica, 1993: 377).

Böylesine karmaşık becerileri edinmek ve uygulayabilmek için, algısal uyarımların yakından gözlenmesi gereklidir.

Devimsel becerinin edinilmesinde üç ayrı aşama olduğu sanılmaktadır. Kavrama aşaması denen ilk aşamada kişi, yapacağı işin gereklerini kavramak zorundadır. İkinci aşamada, kişi o zamana kadar öğrenmiş olduğu becerileri anımsar, bu işe özgü devimsel becerileri edinir ve uygunsuz hareketlerden kaçınmak için bu iki beceriyi kaynaştırır. Son aşamada, becerinin gittikçe otomatikleşmesi sonucunda kişi, sürecin her basamağını düşünmekten kurtulur ve dış verilere bağılılığını olabildiğince azaltır. Devimsel becerilerin yitirilmemesi, beceride ulaşılan ustalık düzeyine bağılıdır. Beceride ulaşılan ustalık düzeyi yükseldikçe, kişinin o beceriyi koruyup sürdürme olasılığı da o kadar artar (Ana Britannica,1993:377).

Eğitim sürecinde, eğitilmek istenen bireyde algının ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğinin bilgisine sahip olmak önemlidir. Algı, öğrenmenin ve davranışın temeli durumundadır. Algı olmadan, ne öğrenme olabilmekte ne de davranış ortaya çıkabilmektedir.

2.2. Yazma Eğitimi

Yazma, duygularımızı, düşüncelerimizi, hayallerimizi, intibalarımızı, tasarılarımızı, yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, insanın kendini ifade etmek, başkalarıyla iletişim kurmak için kullandığı bir araçtır.

Özby (2007: 115), yazmayı, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır diye tanımlamıştır. Duygu, düşünce ve hayallerin harf, rakam vb. sembollerle kâğıda veya ekrana aktarılmasına yazma denildiğini belirtir. Yazmanın, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü

oluşturduğunu; yazının, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistem, sözün resimleştirilmiş biçimi olduğunu ifade eder.

Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2009: 17).

Temizkan (2007:136) yazılı anlatımı, duygu ve düşüncelerimizi anlatmak için bir konu seçme, bu konu hakkında bilgi toplama gibi belirli bir hazırlık çalışması yapma, bu hazırlık çalışması sonucunda ortaya çıkanları belirli bir plan çerçevesinde dilin kurallarına uyarak yazıya aktarma ve sonuçta ortaya çıkan ürünü değerlendirmek olarak tanımlar.

Ağca'ya göre yazılı anlatım, sözcüklerin cümle içinde rastgele sıralanması değildir. Tam tersine, düşünme gücüne sahip bireylerin; bilgi, görüş, düşünce ve duygularının, gözlem ve deneyimlerinin, seçilen konuyla ilgisi ölçütünde planlanarak, belli bir amaç doğrultusunda, dilin kendi kuralları bağlamında yazılı sembollerle ifade edilmesidir (1999: 109).

Bireylerin duygu, düşünce, intiba, tasarım ve yaşadıklarını yazı ile doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme becerisini kazanmaları için Türkçe derslerinde verilen beceri geliştirme eğitimine yazma eğitimi denilmektedir.

Duygu ve düşünceler sözle de yazıyla da ifade edilebilir. Yazının söze göre belirli üstünlükleri vardır. Yazının konuşmaya kıyasla daha etkili ve kalıcı olduğu "Söz uçar yazı kalır" sözüyle vurgulanmaktadır. Sözlü anlatımda hoş görülebilecek

hatalar yazılı anlatımda genellikle olmaz. Yazılı anlatımda yanlışları düzeltmek için sözlü anlatımdakine oranla daha çok zaman vardır. Yazma etkinliği bireyi, konuyla ilgili araştırma yapmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yöneltir ve onun bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını, tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlar. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, mesleki bilgilerini başkalarına aktarması açısından da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden yazma eğitiminin doğru ve amacına uygun olarak yapılması önemlidir.

2.2.1. Yazma Eğitiminin Önemi

Bir dili kazanmış sayılmak için o dille duygu ve düşüncelerin sözlü veya yazılı olarak anlatılabilmesi gerekmektedir. Bu yüzden dil öğretiminde konuşma ve yazma eğitiminin önemi büyüktür. İnsan var olduğunu ortaya koymak için konuşma ve yazma eylemlerinden en az birine ihtiyaç duymaktadır.

Bağcı (2011: 88), psikolojik, aynı zamanda sosyal bir varlık olan insanın, hayatı boyunca diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissettiğini bu yüzden insan için konuşma ve yazma becerisinin iletişimin en önemli araçları olduğunu ifade etmektedir.

İnsan toplumsal bir varlıktır. Yaşayışı gereği diğer insanlarla çeşitli düzeylerde ilişkiler içindedir. Bu ilişkilerde çoğunlukla dilini kullanan insan için konuşma ve yazma, iletişimin başta gelen araçlarıdır. Güçlü sosyal bağlantılar ve sağlam bir iletişim kurabilmek için, kullanılan dile hâkim olma, dolayısıyla bu iletişim aracını doğru ve güzel kullanma becerisine sahip olma, günümüzde kişisel gelişimin de önemli parçası hâline gelmiştir (Beyreli ve diğerleri, 2010: 36).

Yazı, hem bilgiye ulaşma hem de bilginin geleceğe aktarılmasının bir aracıdır. Yazılı anlatım, sosyal bir varlık olan insanın çağdaş ve demokratik bir toplumda hak ve sorumluluklarını tam olarak karşılayabilmesinin bir aracıdır. Bu sebeple yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi, aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir

zorunluluktur (Özbyay, 2009: 134). Buna göre, kendini yazılı olarak doğru ve eksiksiz biçimde ifade edemeyen bireylerin toplumda haklarını aramakta zorluk çekecekleri, sorumluluklarının gereğini yerine getirirken zorlanacakları söylenebilir.

Yazma becerisi, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazı sayesinde bilgi korunur ve geniş kitlelere iletilir. En önemlisi de insanın kendini anlatması için en uygun araç yazmadır. Bu özelliklerinden dolayı Graham ve Harris, yazının diğer iletişim araçlarından daha önemli ve daha üstün olduğunu belirtir (2005'ten akt. Tekşan, 2013: 1).

Yazma, günümüzde de önemini korumaktadır. Öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi demek düşüncelerini sıraya koyma ve kendine özgü fikir geliştirme becerisinin de gelişmesi demektir. Bu durum öğrencinin üst düzey zihinsel faaliyette bulunmasını ve daha iyi yazmaların ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2008: 99).

Dilin en önemli işlevlerinden biri olan iletişim, okuma gibi yazma yoluyla da sağlanır. İnsan her zaman iletişim kurmak maksadıyla yazmaz ancak yazdıkları başkaları tarafından okunduğunda iletişim gerçekleşmiş olur. İnsan hayatının her aşamasında bu beceriye ihtiyaç duyar. Duygu, düşünce ve isteklerini dile getirmenin yanında kimi zaman da dilekçe, rapor gibi yazılar yaptığımız iş gereği yazılar yazarız. Bu nedenle Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birisi “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 geliştirmelerini sağlamak” (MEB, 2006: 7) olarak belirlenmiştir. Bunun için ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her seviyesinde yazılı anlatıma gereken önem verilmelidir.

“Yazma, basit bir biçimde düşüncelerin anlatılması değildir. Yazmayı basit bir biçimde düşüncelerin anlatılması olarak gören düşün/söyle (think/say) modelinin karşıt seçeneği şudur: Etkili yazarlar, basit bir biçimde düşüncelerini anlatmazlar

bunun yerine okurun gereksinimlerini karşılamak için karmaşık ama betimlenebilir biçimlere dönüştürürler.” (Ülper, 2008: 55).

“Yazı yazmak, aynı zamanda uygarlığın da önemli göstergelerindedir. Uygar bireyler ve uygar toplumlar, yazma ihtiyacı duyarlar. Yazılan ve gelecek kuşaklara aktarılan bilgiler sayesinde uygarlık ve insanlık yeni aşamalar kat eder. Bu açıdan bakıldığında yazmak, yaşamının somutlaşmış biçimidir.” (Yaman, 2008: 85).

“Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, yaratıcı bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Yazmak, kişinin toplum içinde başarılı olabilmesinin tek yolu değilse de en önemli yollarından biridir. Yazı yazan her insanın yazar olmak gibi bir amacı olmayabilir ancak yazılı kültürde yaşayan birey açısından yazan/yazabilen olmamak da bir eksiklikler.” (Akbayır, 2010: 4).

Yazılı anlatımın önemi, aslında öğrencinin anlama ve anlatma ile ilgili temel becerilerinin ve kişiliğinin gelişmesine katkısının çok yüksek olmasından kaynaklanır. Bu çalışmalar, görünüşte sadece yazıyla anlatmayı hedefliyor gibidir. Ancak, ‘anlama’ın ‘anlatma’dan hemen önce gelmesi ve bunun yanında anlama ile dili kullanma becerisinin birbirine tesir etmesi sebebiyle yazılı anlatım becerisi öğrenciyi çok yönlü geliştiren bir faaliyettir. Sadece zihinsel beceri olarak bile, kişinin yazarken bilgi, duygu ve düşüncelerini tekrar düzenlemesi, sıraya sokması ve netleştirmesi, yazılı anlatımın kişinin gelişmesine ve olgunlaşmasına ne ölçüde katkıda bulunduğu ve öğretim içinde ne kadar önemli bir faaliyet olduğunu kendiliğinden ortaya çıkarır.

Eleştirel düşünce yapısına sahip, kendisini ifade edebilen, düşüncelerini belirli bir sıraya göre düzenleyebilen, sebep ve sonuç ilişkisini doğru kurabilen, etkili bir üsluba sahip bireyler yetiştirmek için yazma becerisine daha fazla önem vermemiz gerektiği bir gerçektir.

Yazma eğitiminden beklenen verimin alınabilmesi öğrencinin yazma eylemine karşı tutumuna bağlı olabilmektedir. Öğrencilerin yazma konusundaki ön bilgilerinin, yazma etkinliklerine yönelik ilgilerinin yazma sürecini etkilediği

söylenbilir. Bu bakımdan yazma sürecinde yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğrenci algılarının araştırılması faydalı olabilir.

2.2.2. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazma becerisinin gelişebilmesi için; bir sorunun üzerinde enine boyuna düşünebilme, düşündüklerini açık ve yalın bir dille ve mantıksal bir düzen içinde dile getirebilme, güzel bir anlatım ve çarpıcı bir buluşla yazıya canlılık kazandırabilme konularında yeterli olmak gerekmektedir. Bu yeterlilik de her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Okuduğunu özümseyen bir kişi hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulup bakış açısını hem de yazma becerisini geliştirecektir.

Kavcar (1983: 114)'a göre isteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz; ama doğru yazma becerisini kazanabilir. Yazma becerilerinin oldukça ağır geliştiğini ve ancak çeşitli alıştırmalarla kazanılabileceğini söyleyen Demirel (2003: 102-108), yazma çalışmalarının; kontrollü, güdümlü ve serbest olmak üzere üçe ayrıldığını belirtmektedir.

Kontrollü yazma çalışmasında öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını olduğu gibi ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazmada; yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun bir kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma ve tamamlama alıştırmaları yoluyla öğrencilere sözcükleri ve diğer yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir.

Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. Güdümlü yazma çalışmalarında; dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, öz yazma, ana hatları belirleme, özetleme alıştırmalarından yararlanılır.

Serbest yazma çalışmalarında ise; kompozisyon yazma, mektup yazma; duyuru, haber ve tutanaklar yazma; okunanlarla ilgili yazma; gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazma; resimlere bakarak yazma ve rüyaları yazma gibi alıştırmalarla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir.

Ana dili etkinlikleri arasında özellikle yazma becerisinin yazmakla öğrenildiğini ve bu yüzden de yazma öğretiminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu vurgulayan Göğüş (Göğüş, 1978’den akt. Maltepe, 2006: 27-28), yazma öğretiminde dikkate alınması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Yazma düşünmeye dayalı bir eylem olduğu için öğrenilmiş sözlerin yinelenmesi ve bazı formüllerin ustalıkla kullanılması demek değildir. Bu yüzden öğrenciler, kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcükleriyle, özgürce bildirmeye yöneltilmelidir. Yazma etkinliklerinde seçilecek konular öğrencilerin duygu, düşünce, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatabileceği nitelikte olmalıdır.

- Yazma etkinlikleri için ders saati ayrılmalıdır. Bu ders saatinde öğrencilere çeşitli tümce, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılarak; tür ve biçim bilgileri verilerek; yaptırılacak ödevlerin konuları üzerinde konuşularak; öğretmence incelenmiş ödevler eleştirilip başarılı ödevler okunarak yazma becerisi geliştirilebilir. Dilbilgisi kuralları yazma etkinlikleri içinde, gerekliyse verilmeli ve hemen uygulanmalıdır.

- Yazma çalışmalarında öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi değil, yazma becerisindeki gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Yazma, kısa sürede öğrenilecek bir bilgi değil, çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceri olduğu için ağır gelişir ve zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, yalından karmaşığa gidilmelidir. Ayrıca öğrenciler her yazılan tür üzerinde biçim, plan, anlatım yönlerinden yeterli oluncaya dek sınıf içi alıştırmaların yapılması ve yeterli sayıda örnek verilmesi gerekmektedir.

- Yazma ile konuşma çalışmaları arasında ilgi kurulmalıdır. Sınıfta konuşulmuş bir konu, yazma konusu ya da yazma ödevi konusu yapılabilir. Ayrıca öğrenciler yazma ödevlerini yapmadan önce yazma konusu ile ilgili sınıfta konuşturulmalı; böylelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini zenginleştirmelerine yardım edilmelidir.

- Yazma derslerinde öğrenciler yazmaya istekli hâle getirilmelidir. Bu durum; çekingenleri yüreklendirerek, öğrencilerin yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak sağlanabilir. Yazma etkinlikleri yalnız ana dili dersine özgü olmamalı; öğrencinin başka derslerdeki etkinliğine ve özel yaşamına kaydırılmalıdır.

Başarılı bir yazma çalışması şu üç temel ilkenin göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002: 14):

- a. Buluş (duygu ve düşünce üretme, icat)
- b. Düzenleyiş (plan yapma, tertipleme)
- c. Anlatış (ifade etme)

Buluş; yazı konusuyla ilgili duygu ve düşüncelerin ortaya konması, konu ile ilgili madde ve malzemelerin toplanmasıdır. Bulunan malzemenin sıraya konmasına düzenleyiş, onlara yazı biçimi verilmesine anlatış denilmektedir. Bu uygulamalar, sözcük dağarcığı, cümle bilgisi, paragraf yapısı, noktalama ve yazım ile sıkı sıkıya bağlıdır. Öğrencilerin yazılı anlatımda başarılı olabilmeleri için bu üç basamakta yetkinlik kazanmaları sağlanmalıdır.

Cowley, yazma sürecinde öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Öğrencilerinizi neden yazmaları gerektiği konusunda bilgilendiriniz. Yazma sebebini açıklayınız.

- Yazılı anlatım için iyi bir sınıf ortamı oluşturunuz. Duygularını, dūřüncelerini rahat ifade eden öğrenciler etkili de yazabilirler.
- Yazmayı eğlenceli bir iş hâline getiriniz.
- Nasıl, bir sporcu ısınma hareketleri yaparak maça hazırlanıyorsa yazma çalışmalarına da hazırlık yaparak başlayınız.
- Öğrencileriniz hangi konulara ilgi duyuyorsa o konu başlıklarını ilk yazma etkinlikleri olarak seçiniz.
- Onları yazma çalışmalarında cesaretlendiriniz.
- Bazı öğrenciler yazmaya karşı isteksiz olabilirler. Bu yüzden yazma çalışmalarının iyice stres üretecek şekilde sıkıcı olmamasına dikkat ediniz. Bu durum bile yazmaya karşı pek çok engeli ortadan kaldıracaktır.
- Öğrencilerinize yazmanın önemli bir beceri olduğunu hissettiriniz.
- Öğrencilerinizi ödüllendiriniz.
- Öğrencilerin bilgisayara olan ilgisini, yazma çalışmalarında bir araç olarak kullanabilirsiniz (Cowley, 2002'den akt. Temur, 2010: 5).

Yazma, bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinlik olduğu için yazma çalışmalarına gereken zaman ayrılmalıdır. Bu sayede öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe duygu ve dūřüncelerini yazıya daha rahat bir şekilde aktarabileceklerdir. İlköğretim Türkçe Dersi Öđretim Programı da öğrencilerin dūřüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirecek çeşitli yazma çalışmalarına yer vermektedir (MEB, 2009).

2.2.2.1. Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri

Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir:

2.2.2.1.1. Not Alma

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

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

2.2.2.1.2. Özet Çıkarma

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

Uygulama: Sınıf ortamında okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir. Özet çıkarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda (eserin iyice anlaşılması, süslü ifadelerle, tekrarlara yer vermemesi, ana fikri kapsayacak şekilde bütünlük içermesi, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşması) öğrenciler bilgilendirilir. Öğretmenin rehberliğinde sınıf ortamında yapılan birkaç özet çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

2.2.2.1.3. Boşluk Doldurma

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

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

2.2.2.1.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

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

Uygulama: Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.

2.2.2.1.5. Serbest Yazma

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

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

2.2.2.1.6. Kontrollü Yazma

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

Uygulama: Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

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

2.2.2.1.7. GÜDÜMLÜ YAZMA

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

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

2.2.2.1.8. YARATICI YAZMA

Amaç: Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

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

karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.

2.2.2.1.9. Metin Tamamlama

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

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

2.2.2.1.10. Tahminde Bulunma

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

Uygulama: Metin tamamlamaya yakın olan bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil metnin öncesine yönelik tahminleri de içerir. Bu yöntemle öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yaparlar.

2.2.2.1.11. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Amaç: Öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini geliştirmektir.

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

2.2.2.1.12. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

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

Uygulama: Öğrencilere herhangi bir türde (hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.) bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar.

2.2.2.1.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Amaç: Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir.

Uygulama: Duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğın, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Sınıfa getirilen veya öğrencilerden birinin çizmiş olduğu resim hakkında konuşulur. Daha sonra öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmaları istenir.

2.2.2.1.14. Grup Olarak Yazma

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

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

2.2.2.1.15. Tümevarım

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

Uygulama: Bu yöntem çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin;

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

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

2.2.2.1.16. Tümdengelim

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

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

2.2.2.1.17. Eleştirel Yazma

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

Uygulama: Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar (MEB, 2006: 70-71-72).

2.2.3. Yazma Eğitiminin Sorunları

Yazma eğitimindeki sorunlar 3 ana başlıkta incelenebilir:

2.2.3.1. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar

Ataman (2011: 5), 1968'den beri uygulanan Türkçe programının yazılı anlatım konusunda yetersiz kaldığını; yazma işinin bir külfet olarak görüldüğünü, yazılı anlatım denince bir atasözünü açıklamanın ilk akla geldiğini; yazılı anlatım çalışmalarında yapılandırıcı bir yöntem izlenmediğini; ilköğretimin ikinci sınıfında verilen giriş, gelişme, sonuç gibi yazma kalıbının on ikinci sınıfa kadar devam ettiğini, her yıl tekrarlanan bu yazma kalıbının da süreç içinde doğru işlemediğini; öğrencilerin yazılı anlatımlarının olması gereken noktadan çok geri olduğunu dile getirir.

Ülkemizde uzun yıllar ürün merkezli yazma yaklaşımının tercih edilmesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sorunları Ülper (2008) ve Tekşan (2013) şu şekilde belirtmişlerdir:

“Bu yaklaşımda öğrencinin yaratma, keşfetme gibi becerileri geliştirmesi mümkün değildir. Çünkü yazma önceden belirlenmiş kurallara göre yürütülür ve biçimsel özelliklere uygunluk çok önemlidir. Tüm bu özellikler alan yazınında yazar engelleyicileri (writers block) olarak adlandırılmaktadır” (Ülper, 2008: 40).

Tekşan (2013: 32) bu yaklaşımın bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu kabul ederek bireysel özellikleri göz ardı ettiğini, öğrencilerin ihtiyaçlarını duygu ve düşüncelerini hiçe saydığını ifade etmiştir.

Tekşan (2013: 3-4)'a göre, ülkemizde yazma çalışmaları uzun yıllar geleneksel yöntemlerle, bir atasözünü açıklamak, birkaç öğrenciye yazdıklarını okutmak şeklinde ya da örnek bir metnin okunup benzerinin yazdırılması şeklinde yapılmış bu da öğrencileri yazmaktan korkar hâle getirmiştir. Usta yazarların eserlerini gösterip “sen de böyle yaz” demek ve yazma ürünlerini acımasızca eleştirmek öğrencilerin yazmaya karşı korku geliştirmelerine neden olmuştur.

Otoriter ve baskıcı eğitim anlayışı. Genel anlamda eğitim sisteminin özelde ise aile ve öğretmenin baskıcı olması, öğrencinin özgürce düşünmesini, söyledikleriyle

yazdıklarının kendine özgü olmasını engellemektedir. Hata yapmaktan korkan bir öğrenci için konuşmak ve yazmak zorlaşmaktadır.

2.2.3.2. Öğrenciden, Yaşadığı Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

Okur-yazar olmayan bir çevrede doğup büyümek ve yaşamak öğrenci için bir şanssızlıktır.

Öğrencinin yaşadığı sosyal çevrenin okuma ve yazma alışkanlıkları bakımından isteksiz ve yetersiz oluşu, onun motivasyondan ve olumlu örneklerden mahrum kalması anlamına gelmektedir.

Bazı veliler için yazma eyleminin önemsiz oluşu, öğrenci, veli ve okulun sınava odaklanması öğrencide yazmaya karşı isteksizlik oluşturmaktadır.

Öğrencinin çevresinden, yetiştirildiği ortamdan kaynaklanan ideolojik yargılar ve peşin hükümler öğrenciyi kısıtlamaktadır.

Okuyup yazmadan da hayatta başarılı ve mutlu olunabileceğine dair olumsuz örnek teşkil edebilecek ses, sinema sanatçılarının ve futbolcuların hayatlarının sürekli gündemde tutulması; okumayı ve yazmayı özendirici yayınların medyada yer almaması çocuğu okuma ve yazma eyleminden uzaklaştırmaktadır.

Medyada gündemde olan kişilerin Türkçe bilincinin eksikliğinden dolayı, yapay, yapmacık bir dille konuşmaları ve yazmaları; kitaplarda, şarkı sözlerinde ve reklamlarda kullanılan dilin özensizliği öğrencinin konuştuğu ve yazdığı dilden zevk almasını engellemekte böylelikle güzel konuşmasına ve yazmasına mani olmaktadır.

Öğrencideki sıkılganlığın okulda giderilememesi, alt beceriler için gerekli olan bilginin öğrenciye verilememesi, onun yazmasının önünde bir engel teşkil etmektedir.

2.2.3.3. Öğretmen ve Eğitim Ortamından Kaynaklanan Sorunlar

Ortaokul çağındaki çocuklarımıza yazı sevdirmek, yazmadan zevk almalarını, duygularını rahatlıkla kâğıda dökmelerini sağlamak ve onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak eğitim açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilere bir konu vermek, kısa uyarı ve hatırlatmalardan sonra öğrencinin yazmasını beklemek, sonra da yazıları genel geçer birtakım kalıplarla eleştirmek yazma sürecinde öğretmenden kaynaklanan sorunlara yol açmaktadır.

Konuların genellikle, yaz tatilinde yaşadıklarımızı anlatın, Cumhuriyet bayramı ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatın, sonbaharın/ilkbaharın sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazın, atasözünü, özdeyişi açıklayan bir kompozisyon yazın şeklinde olması öğrenciyi sıkmakta, yazmaya karşı istek uyandırmamaktadır.

Tartışmalı mesajlar içeren, geçerliliğini yitirmiş bir düşünceyi ya da yaklaşımı dile getiren bir atasözünün desteklerle kanıtlayıcı bir tarzda açıklattırılması eleştirebilen öğrencilerin mantığına uymamakta, yazma eyleminin gerçekliğine zarar vermektedir.

Öğretmenin ve okulun gelişmelere ve yeniliklere kapalı olması önemli bir sorundur. Öğrencinin yazarak kendini ifade edebilse bile klasik yazma planına uymuyor diye beğenilmemesi öğretmenin yazma sürecini baltaması olarak nitelenebilir.

Ölçme ve değerlendirme hataları öğrencinin yazma şevkini kırmaktadır. Öğretmenlerin farklı ölçütler geliştirip kullanmayıp göz kararı, üstünkörü bir değerlendirme yapmaları; imlâ, noktalama ve edindiği genel intibaya göre not vermeleri yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.

“Araştırma sonuçlarına göre olumsuz değerlendirilme korkusu, yazma becerisinde kendini eksik hissetme, sınıf ortamı ve öğretmenlerin olumsuz tutumları öğrencilerde yazma kaygısı oluşturmaktadır.” (Yaman, 2010: 273).

“Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir.” (Karatay, 2011: 22).

Zorbaz (2010: 17)’a göre, kişinin yazma konusunda geliştirdiği algı ve yazmaya karşı geliştirdiği olumsuz düşünceler yazma eğitimini etkileyebilmektedir. Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tepki ve buna bağlı kaygı ve tutukluluğun, duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılmasının engellenmesine ya da yazmada çeşitli problemlere sebep olabileceğini belirtir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarını şekilsel olarak (kâğıt düzeni, imlâ, cümle yapısı gibi) değerlendirmeleri öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Ayrıca, öğretmen tarafından verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazma öncesinde yeterince güdülenmemesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi, yazma öncesinde hazırlık yapılmaması, yazma aşamalarının öğretilmeyişi öğretmenden kaynaklanan yazma sorunları olarak görülebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, var olan bir durum olduğu şekilde, müdahale edilmeden betimlenmek istendiği için “tarama modeli” kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2010: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Toplumsal yapı özelliklerinin geniş bir açılımda dağılması ve evrenin daha güçlü öngörülebilmesi için Türkiye’de yapılan akademik düzeydeki araştırmaların önemli bir çoğunluğunda büyük kentler tercih edilmekte; çalışma evreni olarak bu yerleşim birimleri dışında kalan kentler ele alınıp yeterince incelenmemektedir. Ancak, büyük kentler dışında kalan yerleşim birimlerinden sağlanan verilerin de kullanıldığı araştırmaların yapılması gerekli görülmektedir (Zencirci, 2003: 75).

Araştırmanın evreni, Kastamonu ili merkez ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ile Kastamonu ili merkez ilçesinde öğrenim gören ortaokul 6. sınıf öğrencileridir. Araştırma, veri toplama çalışmasının yapıldığı yıl ilköğretim ikinci kademenin giriş aşamasında yer aldıkları ve 7 ile 8. sınıflara göre daha az sınav kaygısı taşıdıkları için 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre çalışmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçesindeki ortaokulların 6. sınıflarında toplam 1790 öğrenci eğitim görmektedir. Araştırma evrenine giren bütün öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. “Örneklem (sample) belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil

yeterliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2010: 110). Çıngı (1994: 25)’ya göre 1000 evren büyüklüğünde 0.4 örnekleme hatası için örnekleme büyüklüğü 375; 3000 evren büyüklüğünde 0.4 örnekleme hatası için örnekleme büyüklüğü 500 olmalıdır.

Kastamonu ili merkez ilçede görev yapan tüm Türkçe öğretmenleri (50 öğretmen) örnekleme olarak alınmıştır. Evreni oluşturan 1790 öğrenciden ise 414’ü örnekleme olarak alınmıştır. Örnekleme alınırken merkez ilçenin farklı bölgelerinde yer alan okullardan örnekleme alınmaya dikkat edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 6,7 ve 8. sınıflar ilköğretim ikinci kademe olarak nitelenmekte bu okullar ilköğretim okulu şeklinde adlandırılmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın yapıldığı okullar, öğrenci sayıları

Araştırmanın Yapıldığı Okul	Öğrenci Sayısı
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	11
Merkez İlköğretim Okulu	109
Orhan Şaik Gökyay İlköğretim Okulu	90
Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okulu	81
Ali Fuat Darendel İlköğretim Okulu	123

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, yazılı anlatım etkinliklerine yönelik öğretmen-öğrenci algısını incelemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik Kişisel ve Mesleki Bilgiler Formu ile öğrenci ve öğretmenlere yönelik Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeğindeki 28 maddenin genel güvenilirliği $\alpha=0,847$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin 15.sorusu iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır. Yapılan KMO ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,886 olarak Barlett

değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 54,94 olan 3 faktör oluşmuştur.

Tablo 2. Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Faktör yükü	Varyans oranı	Cronbach's Alpha
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazdırırım.	0,812	21,957	0,725
	Düzenli olarak günlük yazdırırım.	0,765		
	Düzenli olarak, hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tuttururum.	0,705		
	Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar yazdırırım.	0,668		
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer veririm.	0,902	18,451	0,791
	Öğrencilere, yazmaları için verdiğim konularla birlikte yazma planı da veririm.	0,884		
	Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlarsınız.	0,861		
	Yazacakları konu hakkında düşünceleri için zaman veririm.	0,834		
	Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip geri veririm.	0,798		
	Yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerimle birlikte kendim de yazarım.	0,764		
	Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.	0,732		
	Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.	0,709		
Yazma yöntemleri	Okunan masal, hikâye veya roman metinlerinden hareketle özet yazdırırım.		14,527	0,802
	Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filmde, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.			
	Yazma çalışmalarında eleştirel yazma tekniğini kullanırım.			
	Okuyup yarım bıraktığım bir hikâyeyi tamamlama çalışması yaparız.			
	Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.			
	Gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırırım.			
	Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniğini kullanırım.			
	Yazma çalışması olarak, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sınırlandırmadan, konusunu ve türünü (öykü, masal, oyun, şiir vb) kendilerinin belirlediği yazma etkinliği yaparız.			
	Yazma çalışması olarak, konunun önemli noktalarını not aldırırım.			
	Benim rehberliğimde, sınıfça ortak bir konu belirleyip o konuya uygun kavram havuzu oluşturup, daha sonra bu kavramları kümeleyerek yazma çalışması yaparız.			
	Verdiğim numaralandırılmış cümleleri, mantıklı bir			

	düzen içinde sıralatarak, anlamlı bir paragraf oluşturma etkinliği yaparız.			
	Öğrencilere verdiğim metnin, öncesini tahmin ederek, o metnin üslûbuna ve mantık düzenine uygun bir başlangıç yazma etkinliği yaparız.			
	Bir metni okuyup o konuya kendi yorumlarını katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.			
	Yazma çalışması olarak, şiir, öykü, deneme, fıkra vb. gibi herhangi bir türde bir metin verdikten sonra bu metnin başlığına, konusuna uygun farklı bir türde yazı yazma etkinliği yaptırırım.			
	Yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanırım.			
	Yazma çalışmalarında, tümdengelim yöntemini kullanırım.			
Toplam Varyans: %				

Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma faktörünü oluşturan 4 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,725$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 21,96 varyans oranı elde edilmiştir.

Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,791$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 18,45 varyans oranı elde edilmiştir.

Yazma yöntemleri faktörünü oluşturan 16 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,902$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 14,53 varyans oranı elde edilmiştir.

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri % 72 ile % 81 arasında değişmektedir. Ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri için Kolmogorov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin analizleri yapılırken parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006: 116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

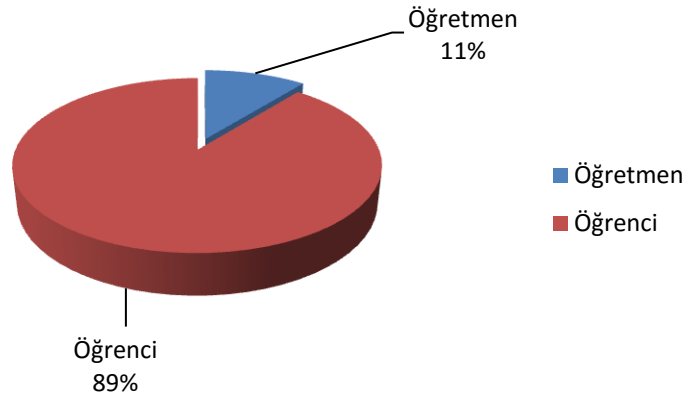
Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen	50	10,8
Öğrenci	414	89,2

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların dağılımı Tablo 3'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların 50'si (% 10,8) öğretmen, 414'ü (% 89,2) öğrencidir.

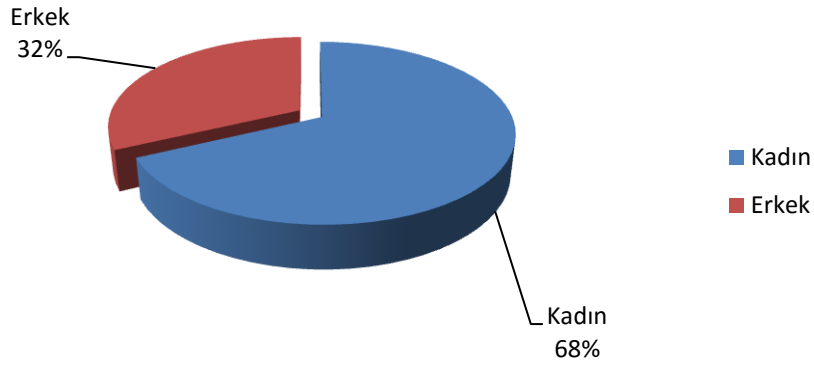


Şekil 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Katılımcıların Dağılımı

Tablo 4. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	34	68,0
Erkek	16	32,0

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 34'ü (% 68,0) kadın, 16'sı (% 32,0) erkektir.

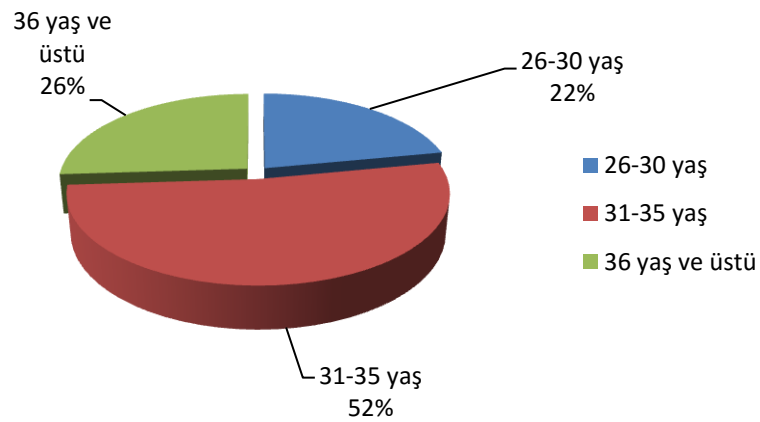


Şekil 2. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 5. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans	Yüzde (%)
26-30 yaş	11	22,0
31-35 yaş	26	52,0
36 yaş ve üstü	13	26,0

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı Tablo 5'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i (% 22,0) 26-30 yaş, 26'sı (% 52,0) 31-35 yaş, 13'ü (% 26,0) 36 yaş ve üstü yaş aralığındadır.



Şekil 3. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Tablo 6. Örneklem Grubunun Çalıştığı Okullara Göre Dağılımı

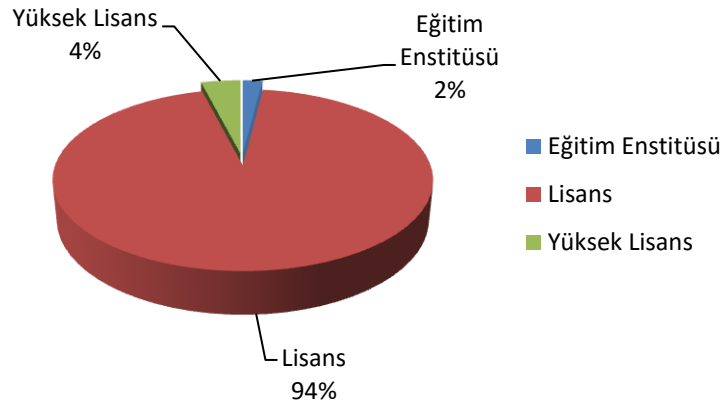
	Frekans	Yüzde (%)
Kamu İlköğretim Okulu	50	100,0

Örneklem grubunun çalıştığı okullara göre dağılımı Tablo 6'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 50'si (% 100,0) kamu ilköğretim okulunda çalışmaktadır.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

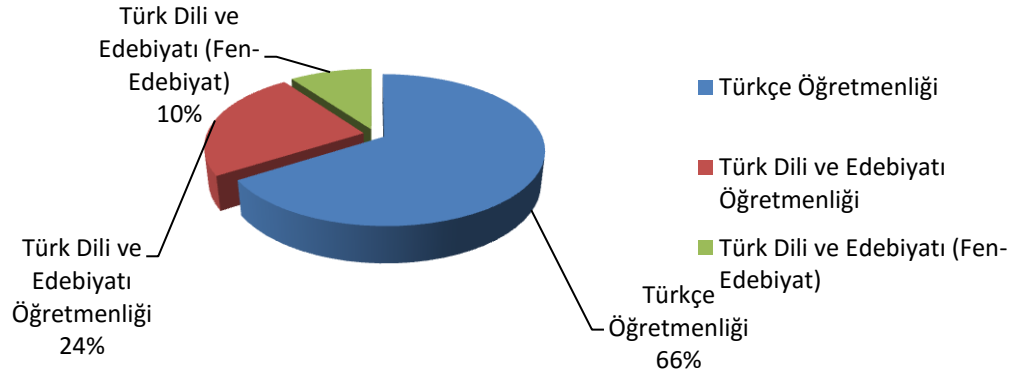
	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Enstitüsü	1	2,0
Lisans	47	94,0
Yüksek Lisans	2	4,0

Örneklem grubunun eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 7'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'inin (% 2,0) eğitim enstitüsü, 47'sinin (% 94,0) lisans, 2'sinin (% 4,0) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

**Şekil 4. Örneklem Grubunun Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı****Tablo 8. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Bölümlere Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe Öğretmenliği	33	66,0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	24,0
Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat)	5	10,0

Örneklem grubunun mezun olduğu bölümlere göre dağılımı Tablo 8'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 33'ünün (% 66,0) Türkçe Öğretmenliği, 12'sinin (% 24,0) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 5'inin (% 10,0) Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat) bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir.

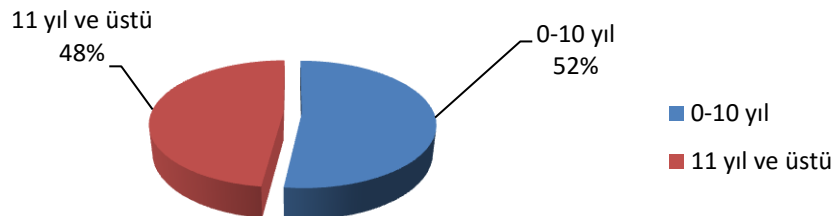


Şekil 5. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Bölümlere Göre Dağılımı

Tablo 9. Örneklem Grubunun Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	Frekans	Yüzde (%)
0-10 yıl	26	52,0
11 yıl ve üstü	24	48,0

Örneklem grubunun öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine göre dağılımı Tablo 9'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 26'sının (% 52,0) 0-10 yıl, 24'ünün (% 48,0) 11 yıl ve üstü mesleğinde hizmet süresi bulunmaktadır.

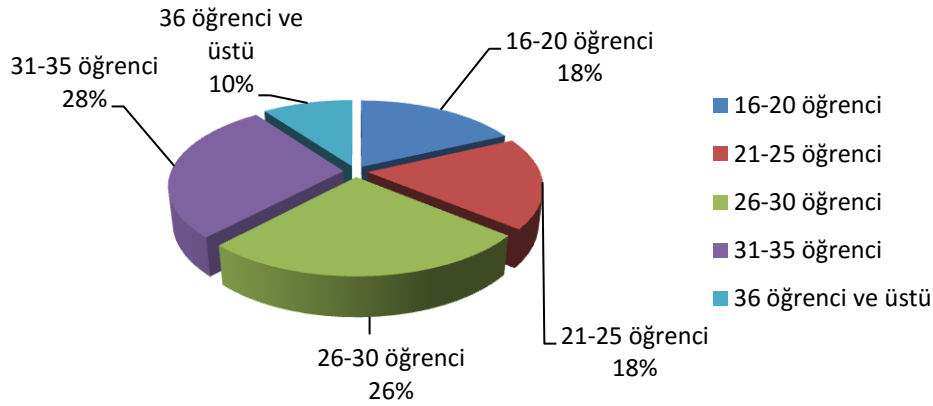


Şekil 6. Örneklem Grubunun Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Tablo 10. Örneklem Grubunun Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcut Sayısına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
16-20 öğrenci	9	18,0
21-25 öğrenci	9	18,0
26-30 öğrenci	13	26,0
31-35 öğrenci	14	28,0
36 öğrenci ve üstü	5	10,0

Örneklem grubunun dersine girdiği sınıfların ortalama mevcut sayısına göre dağılımı Tablo 10'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'unun (% 18,0) 16-20 öğrenci, 9'unun (% 18,0) 21-25 öğrenci, 13'ünün (% 26,0) 26-30 öğrenci, 14'ünün (% 28,0) 31-35 öğrenci, 5'inin (% 10,0) 36 ve daha fazla öğrenci mevcutlu sınıflarda derse girdiği görülmektedir.



Şekil 7. Örneklem Grubunun Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcut Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 11. Örneklem Grubunun Türkçe Derslerinde Yazılı Anlatım Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaştığı Zorluklara Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Bu etkinlikleri gerektiği gibi yapmak için zaman yeterli değil.	38	76,0
Öğrenci sayısı olması gerekenden fazla, sınıflar kalabalık.	20	40,0
Bu etkinliklerin uygulanması konusunda kapsamlı bilgim yok.	1	2,0
Yazılı anlatım etkinlikleri öğrencinin ilgisini çekmiyor.	18	36,0

Liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular yok. Bu yüzden zaman ayırmak istemiyorum.	11	22,0
Liselere geçiş sınavlarda yazılı anlatım becerisini ölçen sorular yok. Bu yüzden öğrenciler bu konuda isteksiz.	32	64,0
Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyorum.	4	8,0

4.2. Örneklem Grubunun Türkçe Dersinde Yazılı Anlatım Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örneklem grubunun Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerinin uygulanmasında karşılaştığı zorluklara göre dağılımı Tablo 11'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 38'inin (% 76,0) Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerini gerektiği gibi yapmak için zaman yeterli olmadığı, 20'sinin (% 40,0) Etkinlikler için öğrenci sayısının olması gerekenden fazla, sınıflar kalabalık olduğu, 1'inin (% 2,0) Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerinin uygulanması konusunda kapsamlı bilgisinin olmadığı, 18'inin (% 36,0) Yazılı anlatım etkinliklerinin öğrencinin ilgisini çekmediği, 11'inin (% 22,0) Liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular olmadığı için bu etkinliklere zaman ayırmak istemediği, 32'sinin (% 64,0) Liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular olmadığı için öğrencilerin bu konuda isteksiz olduğu, 4'ünün (% 8,0) herhangi bir zorlukla karşılaşmadığı görülmektedir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Grup Değişkenine Göre Farklaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	Öğretmen	50	2,360	0,449	3671,500	0,000
	Öğrenci	414	1,666	0,588		
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	Öğretmen	50	2,678	0,402	6313,500	0,000
	Öğrenci	414	2,364	0,506		
Yazma yöntemleri	Öğretmen	50	2,394	0,348	7122,500	0,000
	Öğrenci	414	2,193	0,490		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (Mann Whitney $U=3671,50$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma puanları ($x=2,360$), öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma puanlarından ($x=1,666$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (Mann Whitney $U=6313,50$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü puanları ($x=2,678$), öğrencilerin öğretmenin yazma sürecindeki rolü puanlarından ($x=2,364$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma yöntemleri puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (Mann Whitney $U=7122,50$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin yazma yöntemleri puanları ($x=2,394$), öğrencilerin yazma yöntemleri puanlarından ($x=2,193$) yüksek bulunmuştur.

4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısından “Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma” ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklaşması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazdırırım.	Öğretmen	50	2,360	0,631	5,089	0,000
	Öğrenci	414	1,848	0,946		
Düzenli olarak günlük yazdırırım.	Öğretmen	50	2,000	0,728	3,180	0,002
	Öğrenci	414	1,638	0,991		
Düzenli olarak, hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tuttururum.	Öğretmen	50	2,620	0,805	6,240	0,000
	Öğrenci	414	1,836	1,081		
Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar	Öğretmen	50	2,460	0,613	11,767	0,000
	Öğrenci	414	1,343	0,636		

yazdırırım.						
-------------	--	--	--	--	--	--

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=5,09$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,360$), öğrencilerin “Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,848$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Düzenli olarak günlük yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=3,18$; $p=0,002<0,05$). Öğretmenlerin “Düzenli olarak günlük yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,000$), öğrencilerin “Düzenli olarak günlük yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,638$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Düzenli olarak, hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tuttururum.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=6,24$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Düzenli olarak, hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tuttururum.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,620$), öğrencilerin “Düzenli olarak, hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tuttururum.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,836$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar

yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=11,77$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,460$), öğrencilerin “Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,343$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısından “Öğretmenlerin Yazma Sürecindeki Rolü” ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer veririm.	Öğretmen	50	2,920	0,528	-2,263	0,026
	Öğrenci	414	3,111	0,801		
Öğrencilere, yazmaları için verdiğim konularla birlikte yazma planı da veririm.	Öğretmen	50	2,340	0,798	1,568	0,121
	Öğrenci	414	2,143	1,138		
Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlıyoruz.	Öğretmen	50	2,980	0,654	16,095	0,000
	Öğrenci	414	1,345	0,681		
Yazacakları konu hakkında düşünceleri için zaman veririm.	Öğretmen	50	3,280	0,607	-0,503	0,616
	Öğrenci	414	3,329	0,888		
Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip geri veririm.	Öğretmen	50	3,060	0,712	2,989	0,004
	Öğrenci	414	2,715	1,150		
Yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerimle birlikte kendim de yazarım.	Öğretmen	50	1,860	0,729	-0,295	0,769
	Öğrenci	414	1,894	1,005		
Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.	Öğretmen	50	2,280	0,757	2,201	0,031
	Öğrenci	414	2,019	1,030		
Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.	Öğretmen	50	2,700	0,863	2,527	0,014
	Öğrenci	414	2,357	1,198		

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,26$; $p=0,026<0,05$). Öğrencilerin “Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=3,111$), Öğretmenlerin “Türkçe

derslerinde yazılı anlatıma yer veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,920$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Öğrencilere, yazmaları için verdiğim konularla birlikte yazma planı da veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,568$; $p=0,121>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlıyoruz.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=16,09$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlıyoruz.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,980$), öğrencilerin “Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlıyoruz.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,345$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Yazacakları konu hakkında düşünmeleri için zaman veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=-0,503$; $p=0,616>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip geri veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=2,99$; $p=0,004<0,05$). Öğretmenlerin “Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip geri veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=3,060$), öğrencilerin “Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından

değerlendirip geri veririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,715$) yüksek bulunmuştur.

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Değerlendirme, yazmanın önemli unsurlarından biridir. Çünkü değerlendirme öğretim sürecini, öğretmen hazırlığını ve öğrenci katılımını etkiler. Değerlendirme doğru bir şekilde yapıldığında hem öğretmenleri hem de öğrencileri güçlendirir. Değerlendirmenin sadece öğretim sonunda yapılacak bir etkinlik olarak düşünülmesi öğretim sürecini olumsuz yönde etkiler. Bunun aksine değerlendirme, öğretime rehberlik etmesi için kullanılmalıdır. Yapılan değerlendirme sonunda öğretim süreci hakkında istenen başarı elde edilmediği ve öğrencilerin yazma becerileri gelişme göstermediği takdirde yazma programının gözden geçirilmesi gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerimle birlikte kendim de yazarım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=-0,295$; $p=0,769>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=2,20$; $p=0,031<0,05$). Öğretmenlerin “Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,280$), öğrencilerin “Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,019$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.” ifadesine verdiği

cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=2,53$; $p=0,014<0,05$). Öğretmenlerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,700$), öğrencilerin “Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,357$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısından “Yazma Yöntemleri” ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Ortalamasının Grup Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okunan masal, hikâye veya roman metinlerinden hareketle özet yazdırırım.	Öğretmen	50	2,360	0,631	1,917	0,059
	Öğrenci	414	2,169	0,900		
Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filmde, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.	Öğretmen	50	2,400	0,535	2,991	0,004
	Öğrenci	414	2,135	0,937		
Yazma çalışmalarında eleştirel yazma tekniğini kullanırım.	Öğretmen	50	2,300	0,789	1,777	0,080
	Öğrenci	414	2,082	1,034		
Okuyup yarım bıraktığım bir hikâyeyi tamamlama çalışması yaparız.	Öğretmen	50	2,840	0,548	0,289	0,774
	Öğrenci	414	2,814	0,932		
Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.	Öğretmen	50	2,760	0,894	3,436	0,001
	Öğrenci	414	2,290	1,068		
Gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırırım.	Öğretmen	50	2,080	0,601	3,987	0,000
	Öğrenci	414	1,698	0,901		
Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniğini kullanırım.	Öğretmen	50	2,420	0,810	4,524	0,000
	Öğrenci	414	1,768	0,979		
Yazma çalışması olarak, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sınırlandırmadan, konusunu ve türünü (öykü, masal, oyun, şiir vb) kendilerinin belirlediği yazma etkinliği yaparız.	Öğretmen	50	2,660	0,772	1,660	0,101
	Öğrenci	414	2,461	0,995		
Yazma çalışması olarak, konunun önemli noktalarını not aldırırım.	Öğretmen	50	2,700	0,735	-1,729	0,088
	Öğrenci	414	2,901	1,056		
Benim rehberliğimde, sınıfça ortak bir konu belirleyip o konuya uygun kavram havuzu oluşturup, daha sonra bu kavramları kümeleyerek yazma çalışması yaparız.	Öğretmen	50	2,060	0,682	1,655	0,102
	Öğrenci	414	1,882	0,976		
Verdiğim numaralandırılmış cümleleri, mantıklı bir düzen içinde sıralatarak, anlamlı bir paragraf oluşturma etkinliği	Öğretmen	50	2,420	0,758	0,386	0,701
	Öğrenci	414	2,374	1,007		

yaparız.						
Öğrencilere verdiğim metnin, öncesini tahmin ederek, o metnin üslûbuna ve mantık düzenine uygun bir başlangıç yazma etkinliği yaparız.	Öğretmen	50	2,520	0,646	-0,867	0,388
	Öğrenci	414	2,611	1,054		
Bir metni okuyup o konuya kendi yorumlarını katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.	Öğretmen	50	2,440	0,644	3,772	0,000
	Öğrenci	414	2,053	0,960		
Yazma çalışması olarak, şiir, öykü, deneme, fıkra vb. gibi herhangi bir türde bir metin verdikten sonra bu metnin başlığına, konusuna uygun farklı bir türde yazı yazma etkinliği yaptırırım.	Öğretmen	50	2,400	0,782	1,107	0,272
	Öğrenci	414	2,266	1,014		
Yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanırım.	Öğretmen	50	1,960	0,533	2,894	0,005
	Öğrenci	414	1,708	0,891		
Yazma çalışmalarında, tüm dengelim yöntemini kullanırım.	Öğretmen	50	1,980	0,622	1,060	0,292
	Öğrenci	414	1,874	0,951		

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Okunan masal, hikâye veya roman metinlerinden hareketle özet yazdırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,917$; $p=0,059>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filmde, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=2,99$; $p=0,004<0,05$). Öğretmenlerin “Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filmde, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,400$), öğrencilerin “Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filmde, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,135$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışmalarında eleştirel yazma tekniğini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,777$; $p=0,080>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Okuyup yarım bıraktığım bir hikâyeyi tamamlama çalışması yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,289$; $p=0,774>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=3,44$; $p=0,001<0,05$). Öğretmenlerin “Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,760$), öğrencilerin “Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,290$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=3,99$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,080$), öğrencilerin “Gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,698$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniğini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur. ($t=4,52$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniğini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,420$), öğrencilerin “Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniğini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,768$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışması olarak, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sınırlandırmadan, konusunu ve türünü (öykü, masal, oyun, şiir vb) kendilerinin belirlediği yazma etkinliği yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,660$; $p=0,101>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışması olarak, konunun önemli noktalarını not aldırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=-1,729$; $p=0,088>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Benim rehberliğimde, sınıfça ortak bir konu belirleyip o konuya uygun kavram havuzu oluşturup, daha sonra bu kavramları kümeleyerek yazma çalışması yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,655$; $p=0,102>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Verdiğim numaralandırılmış cümleleri, mantıklı bir düzen içinde sıralatarak, anlamlı bir paragraf oluşturma etkinliği yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,386$; $p=0,701>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Öğrencilere verdiğim metnin, öncesini tahmin ederek, o metnin üslûbuna ve mantık düzenine uygun bir başlangıç yazma etkinliği yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=-0,867$; $p=0,388>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Bir metni okuyup o konuya kendi yorumlarını katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=3,77$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlerin “Bir metni okuyup o konuya kendi yorumlarını katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=2,440$), öğrencilerin “Bir metni okuyup o konuya kendi yorumlarını katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=2,053$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışması olarak, şiir, öykü, deneme, fıkra vb. gibi herhangi bir türde bir metin verdikten sonra bu metnin başlığına, konusuna uygun farklı bir türde yazı yazma etkinliği yaptırırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,107$; $p=0,272>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t=2,89$; $p=0,005<0,05$). Öğretmenlerin “Yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalaması ($x=1,960$), öğrencilerin “Yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasından ($x=1,708$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerinin “Yazma çalışmalarında, tündengelim yöntemini kullanırım.” ifadesine verdiği cevapların ortalamasının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,060$; $p=0,292>0,05$).

4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	Kadın	34	2,390	0,440	216,500	0,237
	Erkek	16	2,297	0,476		
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	Kadın	34	2,636	0,377	207,000	0,173
	Erkek	16	2,766	0,449		
Yazma yöntemleri	Kadın	34	2,392	0,328	258,500	0,778
	Erkek	16	2,398	0,398		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (Mann Whitney U=216,500; $p=0,237>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (Mann Whitney U=207,000; $p=0,173>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (Mann Whitney U=258,500; $p=0,778>0,05$).

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	26-30 yaş	11	2,500	0,461	1,590	0,452
	31-35 yaş	26	2,279	0,396		
	36 yaş ve üstü	13	2,404	0,536		
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	26-30 yaş	11	2,659	0,388	1,219	0,544
	31-35 yaş	26	2,620	0,426		
	36 yaş ve üstü	13	2,808	0,359		
Yazma yöntemlerini kullanma	26-30 yaş	11	2,449	0,271	1,048	0,592
	31-35 yaş	26	2,341	0,399		
	36 yaş ve üstü	13	2,452	0,298		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=1,590; p=0,452>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=1,219; p=0,544>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=1,048; p=0,592>0,05).

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	Türkçe Öğretmenliği	33	2,333	0,427	0,449	0,799
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	2,417	0,515		
	Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat)	5	2,400	0,518		
Öğretmenlerin yazma	Türkçe Öğretmenliği	33	2,640	0,436	1,025	0,599
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	2,802	0,347		

sürecindeki rolü	Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat)	5	2,625	0,250		
Yazma yöntemleri	Türkçe Öğretmenliği	33	2,360	0,359	1,046	0,593
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	12	2,495	0,323		
	Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat)	5	2,375	0,354		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanı ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=0,449; p=0,799>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” puanı ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=1,025; p=0,599>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanı ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=1,046; p=0,593>0,05).

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	0-10 yıl	26	2,356	0,437	309,500	0,960
	11 yıl ve üstü	24	2,365	0,472		
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	0-10 yıl	26	2,654	0,426	291,000	0,681
	11 yıl ve üstü	24	2,703	0,381		
Yazma yöntemleri	0-10 yıl	26	2,392	0,345	310,000	0,969
	11 yıl ve üstü	24	2,396	0,358		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanları ortalamalarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (Mann Whitney $U=309,500$; $p=0,960>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” puanları ortalamalarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (Mann Whitney $U=291,000$; $p=0,681>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamalarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (Mann Whitney $U=310,000$; $p=0,969>0,05$).

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Dersine Girdiği Sınıfların Ortalama Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	16-20 öğrenci	9	2,083	0,280	5,436	0,245
	21-25 öğrenci	9	2,472	0,522		
	26-30 öğrenci	13	2,385	0,506		
	31-35 öğrenci	14	2,464	0,403		
	36 öğrenci ve üstü	5	2,300	0,481		
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	16-20 öğrenci	9	2,597	0,292	2,281	0,684
	21-25 öğrenci	9	2,653	0,441		
	26-30 öğrenci	13	2,615	0,541		
	31-35 öğrenci	14	2,777	0,260		
	36 öğrenci ve üstü	5	2,750	0,500		
Yazma yöntemleri	16-20 öğrenci	9	2,326	0,162	2,702	0,609
	21-25 öğrenci	9	2,313	0,385		
	26-30 öğrenci	13	2,375	0,452		
	31-35 öğrenci	14	2,500	0,258		
	36 öğrenci ve üstü	5	2,413	0,485		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanı ortalamalarının dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=5,436; p=0,245>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” puanı ortalamalarının dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=2,281; p=0,684>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanı ortalamalarının dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=2,702; p=0,609>0,05).

4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	r	0,429	
	p	0,002	
	N	50	
Yazma yöntemleri	r	0,046	0,331
	p	0,753	0,019
	N	50	50

Tablo 21’den anlaşılacağı üzere, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %42,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,429$; $p=0,002<0,05$). Buna göre “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” puanı arttıkça “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanı da artmaktadır.

“Yazma yöntemleri” ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($r=0,046$; $p=0,753>0,05$).

“Yazma yöntemleri” ile “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,331$; $p=0,019<0,05$). Buna göre “yazma yöntemleri” puanı arttıkça “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” puanı da artmaktadır.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Algısı Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü
Öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü	r	0,297	
	p	0,000	
	N	414	
Yazma yöntemleri	r	0,275	0,615
	p	0,000	0,000
	N	414	414

Tablo 22’den anlaşılacağı üzere, “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %29,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,297$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” puanı arttıkça “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanı da artmaktadır.

“Yazma yöntemleri” ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,275$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “yazma yöntemleri” puanı arttıkça “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanı da artmaktadır.

“Yazma yöntemleri” ile “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %61,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,615$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “yazma yöntemleri” puanı arttıkça “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” puanı da artmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda, Türkçe derslerinde, yazılı anlatım etkinliklerinin uygulanışında, öğretmen-öğrenci algısı arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü”, “yazma yöntemleri” ortalamaları ile araştırmaya katılan öğrencilerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü”, “yazma yöntemleri” ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin Türkçe derslerindeki yazma etkinlikleri konusunda ön bilgilerinin, derse hazır bulunuşluklarının, ilgilerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bayram (2009: 10)’a göre yazılı anlatımda, eğitimin her seviyesinde, birtakım istisnalar sayılmazsa, alınan mesafe bir arpa boyunu geçmeyecek kadardır. Üniversite mezunlarının bile yazmayı sıkıcı bir eylem, bir dert olarak gördüklerini belirtir. Bugün birçok gazetede, dergide, kitapta veya sanal ortamda bozuk cümlelerle, anlatım bozukluklarıyla, sıkıcı üsluplarla karşılaşılıyor olunmasını da bu dersin işlenişine ilgili eksikliklere dayandırmaktadır.

Araştırmamızın sonucunda, öğretmenlerin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma”, “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” ve öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları ortalamalarının cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” değişkeni ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Buna göre öğretmenin yazma sürecindeki rolü puanı arttıkça, kendini yazılı olarak ifade alışkanlığı kazanma puanı da artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” değişkeni ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğrenci cevaplarına göre öğretmenlerin yazma sürecindeki rolleri arttıkça, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma puanları da artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” değişkeni ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yazma yöntemleri” değişkeni ile “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenler yazma yöntemlerini kullandıkça yazma sürecindeki rolleri de artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “öğretmenin yazma sürecindeki rolü” değişkeni ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. “Öğretmenin yazma sürecindeki rolü” puanı arttıkça “kendini yazılı olarak ifade etme” puanı da artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “yazma yöntemleri” değişkeni ile “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğrenci cevaplarına göre öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları arttıkça, “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” puanları da artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “yazma yöntemleri” değişkeni ile “öğretmenlerin yazma sürecindeki rolü” değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Öğrencilere göre, öğretmenlerin “yazma yöntemleri” puanları arttıkça yazma sürecindeki rolleri de artmaktadır. Buna göre Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerinin yazma yöntemleriyle bir bütün olduğu ve öğretmenin yazma sürecindeki rolünü güçlendirdiği söylenebilir.

Öğrencideki yazmaya karşı olumsuz tutumun, yazma kaygısının, yazmaya bir türlü başlayamamanın, kurallarına uygun yazamamanın temelinde kendini yazılı olarak ifade edememenin olduğu söylenebilir. Kendini yazılı olarak ifade etme, yazma sürecinde ilk ve en önemli adım olarak nitelendirilebilir. Bu kazanım gerçekleştiğinde yazma ile ilgili diğer kazanımları gerçekleştirmek kolaylaşacaktır. Araştırmamızın neticesinde, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımına hizmet edecek yazılı anlatım etkinliklerine, Türkçe derslerinde yer verme konusunda öğrenciler öğretmenler gibi düşünmemektedir. Türkçe öğretmenlerinin “kendini yazılı olarak ifade etme” kazanımını gerçekleştirmek için en fazla kullandıkları etkinlik, öğrenci anketine göre “Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları yazdırma” etkinliği; öğretmen anketine göre “Hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tutturma” etkinliğidir.

Türkçe öğretmenlerinin “kendini yazılı olarak ifade etme” kazanımını gerçekleştirmek için en az kullandıkları etkinlik, öğrenci anketine göre “Sınıf veya okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazı yazdırma” etkinliği; öğretmen anketine göre ise “Düzenli olarak günlük yazdırma” etkinliğidir.

Araştırmamıza göre Türkçe öğretmenlerinin “yazma yöntemleri”nden en fazla kullandıkları, öğrenci anketine göre “Konunun önemli noktalarını not aldırma” yöntemi; öğretmen anketine göre “Okunup yarım bırakılan bir hikâyeyi tamamlama” yöntemidir. Türkçe öğretmenlerinin “yazma yöntemleri”nden en az kullandıkları yöntem, öğrenci anketine göre “Gruplara ayırarak yazma çalışması” yöntemi; öğretmen anketine göre de “Tümevarım” yöntemidir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecinde en fazla karşılaştıkları zorluk, yazılı anlatım etkinliklerini gerektiği gibi yapmak için yeterli zaman olmaması; bir diğeri de liselere geçiş sınavlarında yazma becerisini ölçen sorular olmadığı için öğrencilerin bu etkinliklere zaman ayırmak istememeleridir.

Ortaokullarda Türkçe dersi 5. sınıflarda haftada 6 saat; 6, 7 ve 8. sınıflarda ise 5 saattir. Öğretmenler müfredatı güçlkle bitirdiklerini, ilave çalışmalara zaman ayıramadıklarını ifade etmektedirler. Yazma süreci emek isteyen, aşamalı, girift ve

uzun bir süreç olmasından dolayı öğretmenlerin zaman konusundaki şikâyetlerine hak verilebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 32 (% 64,0)'si liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular olmadığını, bu yüzden bu etkinlikleri yaparken öğrencilerin isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Son yıllarda velinin okuldan beklentisinin çocuğuna iyi bir lise kazandırmak olmasından dolayı okullarda konulardan arta kalan sürelerde, boş derslerde öğrencilere test çözdürülmekte, deneme sınavları yapılmaktadır. Okul, veli ve öğretmen üçlüsü sınava, öğrencinin sınavdan aldığı puana odaklanmakta; deneme sınavlarında okullar sıralanmakta, alt sınıflarda yer alan okullar durum değerlendirmeleri yapmaktadırlar. Böyle bir süreçte yazma eğitimi önemsiz görünmekte, göz ardı edilmektedir. Sınav başarısına odaklanmış bir eğitim sisteminde yazma eğitimine zaman ayrılmamakta çünkü yazma becerisi sınavlarda ölçülmemektedir.

Ataman (2011: 5), ölçme yöntemlerimizin son yıllarda özellikle yoğunlaşan sınav kaygısı nedeniyle tamamen sonuca yönelik olduğunu, sonuca yönelik ölçme sistemimizin neredeyse tamamının çoktan seçmeli sınav sorularından oluştuğunu; bu sistemin öğrencileri yazmadan uzaklaştırıp sadece okuduğunu yorumlama becerisini geliştirdiğini; bu sistemde yetişen öğrencilerin de yazmaktan sıkıldığını, yazarken zorlandığını ve konu örüntüsü oluşturmada başarısız olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 20 (% 40,0)'si öğrenci sayısının olması gerekenden fazla, sınıfların kalabalık oluşunu yazma sürecinde karşılaştıkları bir güçlük olarak görmüşlerdir. Tablo 9'da örneklem grubunun dersine girdiği sınıfların ortalama mevcut sayısına göre dağılımına bakıldığında da öğretmenlerin % 28'inin 31-35 öğrencili, % 26'sının 26-30 öğrencili sınıflarda derse girdikleri görülmektedir. Kalabalık sınıflar eğitim açısından sorun teşkil etmektedir.

50 Türkçe öğretmeni ve 414 altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiğimiz araştırmamızda, öğretmenler en çok puanı “yazacakları konu hakkında düşünmeleri için zaman veririm” ifadesine vermişlerdir. Öğretmenler bu grupta en az puanı “yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerimle birlikte kendim de yazarım” ifadesine

vermişlerdir. Öğretmenlerin bu cevaplarından yola çıkarak yazma sürecine aktif olarak katılmadıkları söylenebilir. Öğretmenin de öğrencilerle birlikte yazması öğrencinin yazma eylemini ciddiye almasını sağlayabilir. Öğretmen ve öğrenciler birlikte yazdıklarında, öğretmenler yazdıkları metinleri sınıfta okuyup paylaştıklarında, öğrenciler yazma aşamalarını daha rahat kavrayabilirler.

“Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer veririm” ifadesine öğrenciler öğretmenlerden daha fazla puan vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken yazılı anlatıma olması gerekenden daha az vakit ayırdıklarını düşünceleri olarak yorumlanabilir. Öğrencinin yazılı anlatıma yer verildiğini düşünmesi bu etkinliklere derslerde zaman ayırdığını gösterir.

Yazılı anlatım etkinlikleri algısı ölçeğinin öğrenci ile öğretmen cevapları arasındaki farkın en yüksek olduğu ifade “Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlıyoruz.”ifadesidir. Öğretmenler bunu yaptıklarını düşünürken öğrenciler öğretmenlerine katılmadıklarını daha az puan vererek ortaya koymuşlardır. Yazdıklarından beğenilenlerin yayınlanması öğrencileri yazma sürecine motive etmektedir.

“Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip geri veririm.” İfadesine öğretmenlerin ve öğrencilerin verdiği cevaplar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin yazma ürünlerini değerlendirme konusunda eksikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yalnız yazma etkinliği yaptırmak yeterli değildir. Ödevlerin (yazma çalışmalarıyla ortaya konulan ürünlerin) denetlenerek yanlış ve eksikliklerin belirtilmesi, bunları giderme yollarının gösterilmesi ve başarısının değerlendirilmesi de gerekir. Öğrenciyi yetiştiren en önemli etkenlerden biri de çalışmanın göreceği tepkidir.” (Göğüş, 1978’den akt. Göçer, 2011: 196)

“Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.” İfadesine verilen öğrenci-öğretmen cevapları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Öğretmenler yazma çalışmalarına giriş gelişme sonuç bölümleri

bilgisini vererek paragraf yazdırarak başlamaktadırlar. Öğrenci cümle yazma çalışması yapmadan paragraf yazmak, üstelik yazacağı paragrafları giriş gelişme ve sonuç planına göre ayarlamak zorunda kalmaktadır.

Ataman (2011: 5), metin oluşturma çalışmaları yapılmadan, konu akışının nasıl verileceği belirlenmeden, çatışma anları ortaya konmadan yapılacak bir anlatımın sonucunda ortaya çıkacak ürünün, yazınsal değeri konusunda olumlu şeyler söylenemeyeceğini ifade etmiştir.

“Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.” İfadesine verilen öğrenci cevapları ile öğretmen cevapları arasından anlamlı düzeyde fark vardır. Öğretmenlerin yazılı anlatıma geçiş aşamalarını uygulamamaları, yazma çalışmalarına doğrudan başlamaları, öğrencilerin en çok nasıl yazacağını, nerden başlayacağını bilememeleri yazma sürecinin sorunlarından biridir.

Göçer’e (2010: 178) göre, Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin neyi, nasıl yazacakları konusunda bilgi vermesi ve verilen bilgileri uygulama çalışmalarıyla beceriye dönüşmesini sağlaması gerekmektedir.

Yazma sürecinde öğretmenden kaynaklanan sorunlardan biri, yazmaya başlamadan önce öğrencilere, fikirlerini nasıl üretecekleri, organize edecekleri ve bu bilgileri nasıl kâğıda dökcekleri ile ilgili süreç hakkında bilgi verilmemesidir. Akyol (2008: 104), bu konuda; “Bazı çocuklar yazıya giriş yapmada sıkıntı çekebilirler. Öğretmen bu çocuklar için alternatif giriş cümleleri oluşturabilir.” demektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin “Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.” ifadesine verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Öğretmen cevaplarının ortalaması, öğrenci cevaplarının ortalamasından yüksektir. Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisini araştıran Tekşan (2001), 5 çeşit ön hazırlığın yazılı anlatıma etkisini tespit etmeye çalışmış, kompozisyonu içyapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı kılan hazırlık türünün kelime ağı oluşturma etkinliği, ikincisinin ise soru-cevap olduğunu ortaya koymuştur.

Akyol (2008: 103), öğrencilerin yazacakları konu hakkında sınıf içinde tartışmalarını, karşılıklı görüş alışverişinde bulunmalarını ve sorular sormalarını yazmaya katkı sağlayıcı etkinlikler olarak nitelendirir. Öğretmenlerin bu konuda teşvik edici olmaları gerektiğini ifade eder.

Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini ve düşüncelerin düzenlenmesini sağlayan çeşitli becerileri içermektedir. Bu nedenle yazma öğretimine ayrı bir önem verilmeli ve öğrencilerde yazma alışkanlığı oluşturulmalıdır. Yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Zihinsel hazırlık için ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, konu, amaç, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gibi uygulamalar yapılmaktadır. Ardından yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

5.2. Öneriler

- Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecinde en çok karşılaştıkları zorluk, yazma etkinliklerini gerektiği gibi yapmak için yeterli zaman olmamasıdır. Haftalık Türkçe ders saatinin yazma etkinliklerini gerektiği gibi yapmak ve yazma sürecinin bütün aşamalarını uygulamak için yeterli olmadığı söylenebilir. Okullarda seçmeli bir ders olan Yazarlık ve yazma becerileri dersi seçilip okutulabilir. Böylelikle yazma eğitime daha fazla zaman ayrılacaktır.
- Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerinin uygulanmasında karşılaştığı zorluklardan bir diğeri, liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular olmamasından dolayı yazma etkinliklerine karşı öğrencinin isteksizliğidir. Eğitim sistemimizde yazma eğitime gereken önem verilmek isteniyorsa, liselere geçiş sınavlarında yazma becerisini ölçen sorular da sorulmalıdır. Öğrenci faydacı düşünmekte, sınavda karşısına çıkmayacak bir beceriye önem vermemektedir.

- Yazma eğitimi sürecinde öğrenci-öğretmen arasındaki bilgi aktarımı artırılmalı; öğrencilere neyin niçin yapıldığı konusunda bilgi verilmeli, yazma eylemi ve faydaları hususunda öğrenci bilinçlendirilmelidir.

- Türkçe öğretmenleri, tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları yazdırma etkinliğini fazlaca kullanmaktan vazgeçmelidirler. Yazma ürünlerinin sınıf ya da okul panolarında sergilenmesi, bir dergide, gazetede yayınlanması öğrenciyi motive edecek, onda yazmaya karşı istek uyandıracaktır.

- Türkçe öğretmenleri, yazma yöntem ve tekniklerinden “konunun önemli noktalarını not aldırma” yöntemine ağırlık vermekten vazgeçip öğrencinin ilgisini çekecek, yazma eylemini sevdirecek yöntemleri tespit edip onları daha sık kullanmaya çalışmalıdırlar.

- Türkçe öğretmenleri, yazma sürecine aktif olarak katılmalıdırlar. Öğrenci ve öğretmen birlikte yazdıklarında yazma aşamaları daha rahat kavranabilecektir.

- Türkçe öğretmenleri, yazma sürecinde cümle yazdırma, paragraf yazdırma, metin yazdırma sırasını takip ederlerse öğrenciler daha kolay yazabileceklerdir.

- Türkçe öğretmenleri, yazma ürünlerini değerlendirip öğrenciye dönüt vermelidirler.

- Yazma çalışmalarına geçilmeden önce ön hazırlık mutlaka yapılmalı, soru-cevap, beyin fırtınası gibi teknikler kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağca, Hüseyin (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, Sıddık (2010). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- *Ana Britannica: Genel Kültür Ansiklopedisi* (1993). C.16. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Ataman, Müjdat (2011). *Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama* (2 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayverdi, İlhan (2008). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (3. Baskı). İstanbul: Kubbealtı.
- Bağcı, Hasan (2011). Yazılı Anlatım ve Unsurları. (Edt.: Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 85-125.
- Bayram, Yavuz (2009). *Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Beyreli, Latif. Çetindağ, Zerrin ve Celepoğlu, Ayşegül (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, Savaş (1997). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eğitimin Temelleri*. Konya: Mikro Yayınları.
- Çıngı, Hülya (1994). *Örnekleme Kuramı* (2. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.

- Demirel, Özcan (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, Nurettin. Erden, Münire (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Göçer, Ali (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*. 3 (12), 178-195.
- Göçer, Ali (2011). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. (Edt.: Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 195-219.
- İnceoğlu, Metin (2000). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Kalaycı, Şeref (2006). *SPK Lisanslama Sınavlarına Hazırlık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, Niyazi (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Halit (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. (Edt.: Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 21-42.
- Kavcar, Cahit (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 16.
- Kavcar, Cahit. Oğuzkan, Ferhan (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maltepe, Sadet (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbay, Murat (2002). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. *Sadık Tural Armağanı*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın, 172-187.
- Özbay, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdamar, Kazım (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Saban, Ahmet (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel.
- Sazak, Nilgün (2008). Müziksel Algılamının Temel Boyutları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-11
- Senemoğlu, Nuray (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, Nuray (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yorum Matbaası.
- Sever, Sedat (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tansel, Fevziye Abdullah (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

- Tekşan, Keziban (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*, Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşan, Keziban (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temur, Turan ve Çakıroğlu Ahmet (2010). *Etkinliklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülgen, Gülten (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülper, Hakan (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yaman, Ertuğrul (2008). *Yazma Sanatı Yazılı Anlatım*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yaman, Havva (2010). Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online of Educational Sciences*, 2 (1), s. 267-289.
- Zencirci, İsmail (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir Örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, Kemal Zeki (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER**EK-1****YAZILI ANLATIM ETKİNLİKLERİ ALGISI
ÖĞRETMEN ANKETİ**

Sayın Öğretmen;

Bu anket, “Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışmasında kullanılacak olan bilgiyi toplamak amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Anketle elde edilen veriler bütün olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.

Anketin yanıtlanması yaklaşık 15 dakika sürecektir. Gösterdiğiniz ilgi ve duyarlılık için şimdiden teşekkür ederiz.

Şahin ŞİMŞEK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

**BÖLÜM I
KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER FORMU**

Açıklama: Aşağıda yer alan sorularla ilgili seçeneklerden size en yakın olanı (x) işareti ile belirtiniz. (Bu bölümdeki sorular, kişisel ve meslekî bilgilerinizi belirlemeye yöneliktir.)

1- Cinsiyetiniz:

1. Kadın 2. Erkek

2- Yaşınız:

1. 20-25 2. 26-30 3. 31-35 4. 36-40 5. 41-45 6. 45 ve
üstü

3- Çalıştığınız okul:

1. Kamu İlköğretim Okulu 2. Özel İlköğretim Okulu

4. Eğitim durumunuz:

1. Eğitim Enstitüsü
 2. Ön Lisans
 3. Lisans
 4. Yüksek Lisans
 5. Doktora
 6. Diğer (Lütfen belirtiniz)

5. Mezun olduğunuz bölüm:

1. Türkçe Öğretmenliği
 2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
 3. Türk Dili ve Edebiyatı (Fen-Edebiyat)
 4. Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu
 5. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı
 6. Yabancı Dil Öğretmenliği (Almanca-Fransızca Öğretmenliği)
 7. Diğer (Lütfen belirtiniz)

6- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

1. 0-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 21-25 yıl
 6. 26 ve sonrası

7. Dersine girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu:

1. 10-15 2. 16-20 3. 21-25 4. 26-30 5. 31-35 6. 36 ve üstü

BÖLÜM II

YAZILI ANLATIM ETKİNLİKLERİ ALGISI

Açıklama: Aşağıda yer alan sorularla ilgili seçeneklerden size en yakın olanı (x) işareti ile belirtiniz. (Bu bölümdeki sorular, Türkçe derslerinde öğrencilerinizle beraber hangi yazılı anlatım etkinliklerini ne ölçüde yapıp yapmadığınızı belirlemeye yöneliktir.)

1. Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer veririm.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
2. Okunan masal, hikâye veya roman metinlerinden hareketle özet yazdırırım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
3. Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filmde, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
4. Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazdırırım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
5. Öğrencilere, yazmaları için verdiğim konularla birlikte yazma planı da veririm.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
6. Düzenli olarak günlük yazdırırım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
7. Düzenli olarak, hoşlarına giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tuttururum.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
8. Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar yazdırırım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
9. Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
10. Yazma çalışmalarında eleştirel yazma tekniğini kullanırım. (Örneğin; bir şairin birkaç şiirinin yazılı olarak karşılaştırılması, okunan iki farklı öykünün benzer ve farklı yönlerinin yazarak ortaya konulması; bir metnin ana fikrinin, bir alışkanlığın olumlu ve olumsuz yönlerinin yazılı olarak ifade edilmesi gibi...)

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
11. Okuyup yarım bıraktığım bir hikâyeyi tamamlama çalışması yaparız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
12. Yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanırım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
13. Gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırırım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
14. Yazacakları konu hakkında düşünmeleri için zaman veririm.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
15. Yazma esnasında zaman sınırlaması yaparım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
16. Öğrencilerin yazdıklarını, doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip geri veririm.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
17. Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniğini kullanırım. (Örneğin; Öğretmen bir konu belirler ya da konu seçimini öğrenciye de bırakabilir. Belirlenen konu boş bir beyaz kâğıdın tam ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla akla gelen her sözcük konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Daha sonra bu kelimeler sıralanarak kelimeler arasında bağlantı kurulur. Öğrenciler konunun hangi yönünü ele alacaklarına karar verip düşünce ve hayallerini yazarlar.)
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
18. Yazma çalışması olarak, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sınırlandırmadan, konusunu ve türünü (öykü, masal, oyun, şiir vb) kendilerinin belirlediği yazma etkinliği yaparız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
19. Yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerimle birlikte kendim de yazarım.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
20. Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
21. Yazma çalışmasından önce öğrencilere nasıl yazılacağını, uygulamalı olarak gösteririm.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
22. Yazma çalışması olarak, konunun önemli noktalarını not aldırırım.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

23. Benim rehberliğimde, sınıfça ortak bir konu belirleyip o konuya uygun kavram havuzu oluşturup, daha sonra bu kavramları kümeleyerek yazma çalışması yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

24. Verdiğim numaralandırılmış cümleleri, mantıklı bir düzen içinde sıralatarak, anlamlı bir paragraf oluşturma etkinliği yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

25. Öğrencilere verdiğim metnin, öncesini tahmin ederek, o metnin üslûbuna ve mantık düzenine uygun bir başlangıç yazma etkinliği yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

26. Bir metni okuyup o konuya kendi yorumlarını katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

27. Yazma çalışması olarak, şiir, öykü, deneme, fıkra vb. gibi herhangi bir türde bir metin verdikten sonra bu metnin başlığına, konusuna uygun farklı bir türde yazı yazma etkinliği yaptırırım.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

28. Yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanırım. (Örneğin; bir konu seçilerek sınıf gruplara ayrılır. Her grup konuyu farklı bir açıdan ele alarak yazar. Farklı bakış açıları sınıflanarak genel bir yargıya varılır.)

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

29. Yazma çalışmalarında, tümdengelim yöntemini kullanırım. (Örneğin; herhangi bir konu hakkında genel bir yargı verilir. Bu yargı sınıf ortamında tartışılır. Oluşturulan gruplar veya seçilen öğrenciler, konunun özel bir yönünü genel yargıya uygunluğu bakımından yazılı olarak değerlendirirler. Grup yazıları okunarak öğrenciler tarafından değerlendirilir.)

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

BÖLÜM III
YAZILI ANLATIM ETKİNLİKLERİNİ UYGULAMADA
KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Açıklama: Aşağıda yer alan sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (x) işareti ile belirtiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Seçeneklerin haricinde yaşadığınız zorluk ya da zorlukları ekleyebilirsiniz. (Bu bölümdeki sorular, Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerini uygularken karşılaştığınız zorlukları tespit etmeye yöneliktir.)

1. Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerinin uygulanmasında:

1. Bu etkinlikleri gerektiği gibi yapmak için zaman yeterli değil.
2. Öğrenci sayısı olması gerekenden fazla, sınıflar kalabalık.
3. Bu etkinliklerin uygulanması konusunda kapsamlı bilgim yok.
4. Yazılı anlatım etkinlikleri öğrencinin ilgisini çekmiyor.
5. Liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular yok.

Bu yüzden zaman ayırmak istemiyorum.

6. Liselere geçiş sınavlarında yazılı anlatım becerisini ölçen sorular yok.

Bu yüzden öğrenciler bu konuda isteksiz.

7. Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyorum.

ANKET TAMAMLANMIŞTIR. VERDİĞİNİZ DEĞERLİ BİLGİLER İÇİN
 TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK-2

**YAZILI ANLATIM ETKİNLİKLERİ ALGISI
ÖĞRENCİ ANKETİ**

Değerli öğrenci;

Bu anket, “Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışmasında kullanılacak olan bilgiyi toplamak amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Anketle elde edilen veriler bütün olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.

Anketin yanıtlanması yaklaşık 15 dakika sürecektir. Gösterdiğiniz ilgi ve duyarlılık için şimdiden teşekkür ederiz.

Şahin ŞİMŞEK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

Açıklama: Aşağıda yer alan sorularla ilgili seçeneklerden size en yakın olanı (x) işareti ile belirtiniz. (Bu bölümdeki sorular, Türkçe derslerinde öğretmeninizle beraber hangi yazılı anlatım etkinliklerini ne ölçüde yapıp yapmadığınızı belirlemeye yöneliktir.)

10. Türkçe derslerinde yazılı anlatıma yer verilir.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
11. Okunan masal, hikâye veya roman metinlerinden hareketle özet yazarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
12. Fotoğraflardan, karikatürlerden, resimlerden, bir filminden, bir müzikten veya herhangi bir manzaradan hareketle yazma çalışması yaparız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
13. Tatillerde veya belirli gün ve haftalarda görülen ve yaşananları anlatan yazılar yazarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

14. Öğretmen, yazmamız için verdiği konularla birlikte yazma planı da verir.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
15. Düzenli olarak günlük yazarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
16. Düzenli olarak, hoşumuza giden şiirlerin yer aldığı şiir defteri tutarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
17. Türkçe derslerinde, sınıf ya da okul gazetesinde yayınlamak ya da çeşitli dergilere göndermek için yazılar yazarız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
18. Öğretmen, öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlar.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
10. Yazma çalışmalarında eleştirel yazma tekniği kullanılır. (Örneğin; bir şairin birkaç şiirinin yazılı olarak karşılaştırılması, okunan iki farklı öykünün benzer ve farklı yönlerinin yazarak ortaya konulması; bir metnin ana fikrinin, bir alışkanlığın olumlu ve olumsuz yönlerinin yazılı olarak ifade edilmesi gibi...)
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
11. Öğretmenin okuyup yarım bıraktığı bir hikâyeyi tamamlama çalışması yaparız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
17. Öğretmen yazma çalışması yapmadan önce, ön hazırlık olarak, soru-cevap ya da beyin fırtınası yöntemlerini kullanır.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
18. Gruplara ayrılarak yazma çalışması yaparız.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
19. Öğretmen, yazacağımız konu hakkında düşünmemiz için zaman verir.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
20. Öğretmen, yazma esnasında zaman sınırlaması yapar.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
21. Öğretmen, yazma çalışmalarımızı doğru ve yanlış yönleri açısından değerlendirip bize geri verir.
1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman
17. Yazma çalışmalarında, yaratıcı yazma tekniği kullanır. (Örneğin; Öğretmen bir konu belirler ya da konu seçimini öğrenciye de bırakabilir. Belirlenen konu boş bir beyaz kâğıdın tam ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla akla gelen her sözcük konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Daha sonra bu kelimeler

sıralanarak kelimeler arasında bağlantı kurulur. Öğrenciler konunun hangi yönünü ele alacaklarına karar verip düşünce ve hayallerini yazarlar.)

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

18. Yazma çalışması olarak, duygu, düşünce ve hayallerimizi sınırlandırmadan, konusunu ve türünü (öykü, masal, oyun, şiir vb) kendimizin belirlediği yazma etkinliği yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

19. Öğretmen, yazılı anlatım etkinliklerinde bizimle birlikte kendisi de yazar.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

20. Yazılı anlatım etkinliğine önce cümle yazma, ardından paragraf yazma çalışması ile başlarız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

21. Öğretmen, yazma çalışmasından önce bize uygulamalı olarak, nasıl yazılacağını gösterir.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

22. Öğretmen, yazma çalışması olarak, konunun önemli noktalarını not aldırır.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

23. Öğretmen rehberliğinde, sınıfça ortak bir konu belirleyip o konuya uygun kavram havuzu oluşturup, daha sonra bu kavramları kümeleyerek yazma çalışması yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

24. Öğretmenin verdiği numaralandırılmış cümleleri mantıklı bir düzen içinde sıralayarak anlamlı bir paragraf oluşturma etkinliği yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

25. Yazma çalışması olarak, bize verilen metnin öncesini tahmin ederek, metnin üslûbuna ve mantık düzenine uygun bir başlangıç yazarız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

26. Bir metni okuyup o konuya kendi yorumumuzu katarak yeniden bir metin oluşturma etkinliği yaparız.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

27. Öğretmen, yazma çalışması olarak, şiir, öykü, deneme, fıkra vb. gibi herhangi bir türde bir metin verdikten sonra bu metnin başlığına, konusuna uygun farklı bir türde yazı yazma etkinliği yaptırır.

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

28. Öğretmen, yazma çalışmalarında, tümevarım yöntemini kullanır. (Örneğin; bir konu seçilerek sınıf gruplara ayrılır. Her grup konuyu farklı bir açıdan ele alarak yazar. Farklı bakış açıları sınıflanarak genel bir yargıya varılır.)

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

29. Yazma çalışmalarında, tümdengelim yöntemi kullanılır. (Örneğin; herhangi bir konu hakkında genel bir yargı verilir. Bu yargı sınıf ortamında tartışılır. Oluşturulan gruplar veya seçilen öğrenciler, konunun özel bir yönünü genel yargıya uygunluğu bakımından yazılı olarak değerlendirirler. Grup yazıları okunarak öğrenciler tarafından değerlendirilir.)

1. Hiç 2. Bazen 3. Genellikle 4. Her zaman

ANKET TAMAMLANMIŞTIR. VERDİĞİNİZ DEĞERLİ BİLGİLER İÇİN
TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK-3 KASTAMONU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN ONAY
YAZISI

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.37.05.00.044- 8662

18 Mayıs 2012

Konu:Anket

VALİLİK MAKAMINA
KASTAMONU

- İlgi:a)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğününün 20/03/2012 tarih ve 4506 (Genelge No:2012/13)sayıli emirleri.
b)Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığınının 14/05/2012 tarih ve 193 sayılı yazıları.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığınının ilgi yazıları ile Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şahin ŞİMŞEK'in "İlköğretim II.Kademe Türkçe Derslerinde Yazılı Anlatım Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" konulu anketi ilimiz merkezinde bulunan Cumhuriyet, Merkez, Orhan Şaik Gökyay, Ş.Şerife Bacı, Ali Fuat Darende İlköğretim Okulları ile İlimiz merkezinde görev yapan Türkçe Öğretmenlerine uygulamak istediği bildirilmektedir.

Söz konusu Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şahin ŞİMŞEK'in Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunca uygun görülen "İlköğretim II.Kademe Türkçe Derslerinde Yazılı Anlatım Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" konulu anketi (8 sayfa) 2011-2012 eğitim öğretim yılında İlimiz merkez ilçede bulunan Cumhuriyet, Merkez, Orhan Şaik Gökyay, Ş.Şerife Bacı, Ali Fuat Darende İlköğretim Okullarında eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetimi ve ders öğretmenleriyle işbirliği içinde gönüllülük esasına uygun olarak, ayrıca İlimiz merkezinde görev yapan Türkçe Öğretmenlerine de gönüllülük esasına göre uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bilal NİLMAZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

(16/05/2012)

Hasan ERKAL

Vali a.

Vali Yardımcısı

15./05/2012 VHKİ :H.ÖZDEN

15./05/2012 Şef :A.TARAKCI

15./05/2012 Md.Yrd. :M.KÖSE



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1001-2146694
Faks: 0366 2146494
kastamonu.emim.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr





T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Şahin ŞİMŞEK	İmza:	
Doğum Yeri:	Taşköprü		
Doğum Tarihi:	02/01/1978		
Medeni Durumu:	Bekâr		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlkokulu	İlkokul	Kastamonu / Taşköprü	1987
Ortaöğretim	Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	Kastamonu / Taşköprü	1990
Lise	Taşköprü Lisesi	Sosyal Bilimler	Kastamonu / Taşköprü	1994
Lisans	Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Kastamonu	2001
Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi	Bolu	2005

Becerileri:	Yağlı boya resim yapma
İlgi Alanları:	Türkçe eğitimi, yazma öğretimi, yazılı anlatım etkinlikleri, değerler eğitimi, okuma kültürü...
İş Deneyimi:	MEB Türkçe öğretmeni
Aldığı Ödüller:	Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan teşekkür belgeleri
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Nezahat ÖZCAN
Tel:	5052104317
Adres	Üstatlar Mah. Türkmenoğlu Cad. No:29/4 Birlik Apt. Daire: 18 Taşköprü / Kastamonu