

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI*

Serkan BİLGİN

Millî Eğitim Bakanlığı, Çetenli Ortaokulu, bilginus@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0299-3168

Namık Kemal ŞAHBAZ

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,

nksahbaz@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-2462-3002

Makale Geliş Tarihi: 25.01.2021 **Makale Kabul Tarihi:** 17.04.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atf: Bilgin, S. & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 252-270

Öz

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ve yazma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda çalışmakta olan 11'i kadın ve 7'si erkek olmak üzere toplam 18 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırmalardan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması için nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem formundan elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın bulguları gözlem formundan elde edilen verilerle 9 başlıkta toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Türkçe öğretmenleri yazma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahiptir. Türkçe öğretmenleri genel olarak yazma yöntem ve tekniklerini uygulamada sorun yaşamazken teorik bilgi ve çevre faktörlerine bağlı olarak yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır. Bitişik eğik el yazısı, öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, sınıf mevcutları, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması öğretmenlerin yazma

* Bu çalışma, "Türkçe Öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe (6-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

- Bu çalışmanın veri toplama kısmı 2020 yılından önce hazırlandığından, TR Dizin Başvuru ve Değerlendirme Süreçleri kriterlerinden etik onay belgesi alınma zorunluğunu kapsamamaktadır.

Serkan Bilgin & Namık Kemal Şahbaz

uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler materyal kullanımında ve yazma uygulamalarındaki geri bildirimlerde sorunlar yaşamaktadır. Türkçe eğitimi alan mezunu olmayan öğretmenler, alan mezunu öğretmenlere göre yazma uygulamalarında daha yetersizdir.

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

STATUS OF APPLICATION OF WRITING METHODS AND TECHNIQUES OF TURKISH TEACHERS

Abstract

This research aims to identify the situations in which Turkish teachers apply writing methods and techniques in Primary Education Turkish Teaching Program and the problems they encounter during writing practices. The study group of the research consists of 18 Turkish teachers, 11 of whom are female and 7 of which are male, working in public and private secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2016-2017 academic year. In the research, a case study was applied from qualitative research. For the case study, observation technique, one of the qualitative data collection techniques, was used. The data obtained from the observation form were analyzed by content analysis. The findings of the research were gathered under 9 headings with the data obtained from the observation form. The results reached in the study are as follows: Turkish teachers have sufficient knowledge about writing methods and techniques. Turkish teachers are generally good at applying writing methods and techniques. However, sometimes the desired level of success can not be achieved in writing studies due to the inadequacies of Turkish teachers and sometimes for reasons other than teachers. Adjacent italic handwriting, students' reluctance to write, class sizes, insufficient time allocated to writing, students' lack of reading habit affect teachers' writing practices negatively. Teachers have problems in using materials and feedback corrections in writing practices. Teachers who do not have Turkish education graduates are more inadequate in writing practices than teachers who graduate.

Keywords: Writing, writing education, writing methods and techniques, Turkish teachers

Giriş

Yazmanın pek çok kaynakta pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardaki ortak çıkarım, yazma bireyin iç dünyasının semboller aracılığıyla somutlaşması ve dışavurumudur.

Demirel (1999) ve Sever'e (2004) göre yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak yazı ile anlatılmasıdır. Karadağ ve Maden (2014: 266) yazmayı aktarılmak istenenlerin harf adı verilen birtakım sembollerle kodlanması olarak tanımlamaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

Yazma, bir konuyu ve o konuyla ilgili görüşlerin cümle ve paragraflara göre düzenlenmesi; duygu, düşünce ve olayların planlı bir şekilde dilin kurallarına göre yazılması işlemidir (Kavcar, 1986: 79; Demirel, 1999: 59; Ağca, 1999: 109). Burada yazma tanımlanırken yazılı bir ürün ortaya koyma, metin oluşturmaya da yer verildiği görülmektedir.

Anlama becerilerinde sözcükten düşünceye doğru bir süreç işlerken anlatma becerilerinde düşünceden sözcüğe doğru bir süreç işlemektedir. Dolayısıyla bir anlatma becerisi olan yazma faaliyetinde bulunabilmek için önce düşünce üretmek gerekmektedir.

Yazma ile düşünme arasında sıkı bir ilişki vardır. Yazma tanımlanırken bu ilişkiye de değinilmiştir. Rao'ya (2007) göre, yazma becerisi bir taraftan öğrenciyi düşünmeye teşvik ederek onu yeni fikirler yaratmaya zorlarken diğer taraftan öğrenmeyi, düşünmeyi kuvvetlendirir. Covey'e (2006: 153) göre de yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir.

Alan yazında yazma tanımlarının yanında yazılı anlatım tanımları da yer almaktadır. Yazılı anlatım, öğrencinin kazanması beklenen bir beceri olarak görülenlerin, duyulanların, düşünülenlerin ve yaşananların yazılarak anlatılmasıdır (Ünal, 2001: 123).

Bazı yazılı anlatım tanımlarında ise yazının kalıcılığına ve kültürel boyutuna vurgu yapılmaktadır. Yazılı anlatım; olayları, düşünceleri, durum ve duyguları, dili kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmayı amaç edinen bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 163). Bu tanımda yazılı anlatımda planın önemi de vurgulanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere yazma sıklıkla başvurulan, kişisel ve toplumsal yönden gerekliliği tartışılmaz bir beceridir.

Hiç kuşkusuz yazının icadı, insanlık tarihinin en büyük icatlarından biridir. Çünkü insanlık olarak bugün gelişmişlik anlamında bulunduğumuz noktaya gelmemizdeki en önemli etken kültürel birikimdir. İnsanoğlu, bu birikimi yazı sayesinde koruyup geleceğe aktarmıştır.

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

Taşıdığı bu önem nedeniyle yazma, geliştirilmesi gereken bir beceridir. Yazma becerisi doğuştan getirilmiş bir beceri olsa da bu becerinin kaybedilmemesi veya zayıflaması için üzerinde çalışılmalıdır (Yıldız vd., 2010: 204). Bu becerinin geliştirilmesinde bilgi bakımından donanımlı hale gelmek, alıştırma yapmak, düzenli okumalar yapmak ve bu sayede söz varlığını zenginleştirmek, örnek metinlerle karşılaşmak gerekmektedir.

Her beceride olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de bir sürece gereksinim vardır. Öğrencilerin yazma becerileri birdenbire değişmez, bu becerinin

gelişimi ağır ağır gerçekleşir. Yazma, birkaç günde öğrenilecek bir bilgi değildir, alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir (Güzel, 1987). Yazma bilgi değildir ancak bu becerinin geliştirilmesi için bilgi önemli bir araçtır. Çünkü yazmaya ilişkin bilgi altyapısı olmadan bu beceri istenildiği şekilde geliştirilemeyecektir. Ayrıca yazma amaçlarından biri de bilgiyi aktarmaktır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için bilgidен başka araçlar da gereklidir. Söz varlığı bu araçlardan biridir. Birey yazma becerisini kâğıt üzerinde bir performans olarak sergilerken sahip olduğu söz varlığını kullanır. Bu bağlamda yazma öğretimi uygulamalarında öğrencinin sahip olduğu anlamaya dair pasif sözcüklerin anlatmaya yönelik aktif kelimelere dönüştürülmesi gerekir (Gömleksiz vd., 2010: 1139). Bu noktada alıcı ve üretici kelime hazinelerinin geliştirilmesinin de gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Alıcı (pasif) kelime hazinesi ne kadar geliştirilirse üretici (aktif) kelime hazinesi de o kadar artacaktır.

Alıcı kelime hazinesini geliştirmek için en etkili yol okumaktır. Okuma sayesinde birey kelimeleri bir bağlam içinde öğrenir. Yani kelimenin nasıl yazılıp seslendirildiğini öğrenmekle kalmaz aynı zamanda o kelimenin anlamına ilişkin akıl yürütmeye de başlar. Bağlam kelimenin yaşam alanıdır. Bir kelimeyi yaşam alanıyla birlikte öğrenmek bireyin kendi oluşturacağı yazılı metinlerde de bu kelimeleri kullanabilmesini sağlar.

Okuma metinleri yalnızca bireylerin söz varlığını zenginleştirmesi bakımından değil onlara yazma konusunda örnek teşkil etmesi bakımından da işlevseldir. Bazı metinler yazma becerisinin geliştirilmesi için birer araç olarak kullanılabilir. Türkçe dersinde şiir, hikâye, halk fıkrası, masal, türkü, mani, fabl, tekerleme ve bilmece gibi edebi türler vasıtasıyla çok çeşitli yazma etkinlikleri geliştirilebilir (Yalçın, 1999: 149).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yazma alıştırmalarının önemli bir yeri vardır. Yazı yazmak otomobil kullanmayı öğrenmek, ata binmek, yüzmek gibi egzersiz yaptıkça gelişecek bir beceridir. (Kantemir, 1991: 114). Birey ne kadar çok yazarsa yazma konusunda o kadar ilerleme kaydedecektir.

Yazma becerisini geliştirmedeki nihai hedef bireyin meramını eksiksiz olarak anlatabildiği, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabildiği yazılı bir ürün yani metin ortaya koymaktır. Örnek metin sunma, yazma becerisini geliştirmede en çok başvurulan yollardan biridir. Örnek metinler öğrencide hem şekil bilgisinin hem de konu bilgisinin oluşmasını sağlarken yazma isteğinin uyanmasına da yardımcı olur (Robbins, 1993: 30). O halde yazılı anlatım becerisi geliştirilirken bireye metin bilgisi ve metin türlerini de sunmak gerekir. Bu şekilde birey, hangi konuyu, hangi düşünceyi hangi tür metinle daha iyi işleyebileceğini de kavrayacaktır. Yazılı anlatım becerisi geliştirilirken öğrencilere o konuda yazılmış metinlerden iyi örnekler gösterilmelidir.

Türkçe dersi bağlamında temel dil becerilerinin geliştirilmesi bir tek etkene bağlı değildir. Yazma becerisinin de gelişmesine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Aile, çevre ve okul, öğretim programları, eğitim ortamları, kullanılan

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

araç ve gereçler, uygulanan yöntem ve teknikler, değerlendirme yöntemleri bu faktörlerdendir.

Öğretmen yazma becerisinin geliştirilmesinde yukarıda sayılan faktörlerin hepsinden daha önemlidir çünkü öğretim programını uygulayacak, eğitim ortamını tasarlayacak, araç ve gereçleri kullanacak ve kullanıracak, yöntem ve tekniklere karar verip bu konuda öğrencilere yol gösterecek, değerlendirme yöntemlerini uygulayıp analiz ederek sonuçları doğrultusunda öğrenciye dönüt verecek olan öğretmendir.

Süreç odaklı yaklaşımın yazma öğretiminde ürün odaklı yaklaşımın yerini almasıyla beraber öğretmenlerin rolü de değişmiştir. Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir. Bu görevi; öğrenci için iyi bir model oluşturarak, öğrencilere nasıl yazacağını anlatmakla yetinmeyip onlarla birlikte yazma çalışmalarına katılarak yerine getirmelidir (Temizkan, 2010: 635). Süreç yaklaşımına göre yapılacak yazma çalışmalarında öğretmenin rehberlik ve model olma rolleriyle sorumluluğunun arttığı söylenebilir.

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

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacıyla yapılacak çalışmalarda başarıya ulaşmak için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçlarını bilmeleri ve bu bilgilerini öğretim ortamına uyarlamaları gerekir (Şengül, 2014: 349). Öğretmenin sorumluluklarından biri de bilgi sahibi olmak için güncel gelişmeleri yakından takip etmek olmalıdır.

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

Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda öğretmenin başlıca görevleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2012: 4-5):

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

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

Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Öğrencinin yazma becerisinin istenen düzeye gelmemesinin tek sorumlusu elbette öğretmen değildir ancak öğretmenler de kendilerinden veya başka sebeplerden, üzerlerine düşen görevi tam anlamıyla yerine getirememektedirler. Yapılan çalışmalarda (Göçer, 2013: 9; Güney, 2016: 982) öğretmen davranışlarının da yazma becerisinin gelişmesinin önündeki engellerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer (2013: 11) yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili yaptığı bir araştırmada Türkçe öğretmen adaylarına yazma becerisinin gelişimine olumsuz etki eden unsurları sormuştur. Göçer'e göre, yazma becerisinin geliştirilememesinde olumsuz 3 temel etken şunlardır: Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik verdikleri eğitimin gerekli ve yeterli düzeyde olmaması; yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler arasındaki farklılıkların göz ardı edilmesi; öğretmenin öğrenci hatalarına karşı tavizsiz bir tutum sergilemesi ve iyi bir model olamayı. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmen adayları yazma becerisinin geliştirilmesinde olumsuz etkiye sahip ilk 6 unsurdan 3'ü doğrudan Türkçe öğretmenleri ile ilgilidir.

Temizkan'ın (2008: 59) yaptığı araştırmada ulaştığı sonuçlara göre öğretmen adayları metinlerin dış ve iç yapılarını, dil ve anlatım özelliklerini değerlendirme bakımından yeterli düzeyde değildir. Ayrıca öğretmen adayları bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme aşamalarında birtakım bilgileri yeterince uygulayamamaktadır.

Temizkan'ın bu araştırmasının üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adayları üzerinde yapıldığını ve bugün o öğretmen adaylarının çoğunun meslek hayatında olduğu düşünüldüğünde yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında öğretmen ve öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Şengül (2014: 348), ulaştığı bulgular sonucunda öğretmenlerin önemli bir oranının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalarda yeterli donanımına sahip olmadıklarını tespit etmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

Zihinsel faaliyetler sonucunda nitelikli ürünler ortaya koyabilmek için uygulanabilecek birtakım yöntem ve teknikler vardır. *İlköğretim (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda yer alan yöntem ve teknikler şunlardır (MEB, 2006: 69-71): not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma.

Bu yöntem ve teknikler programın güncel formatında (MEB, 2019: 38-50) 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde "Yazma stratejilerini uygular." kazanımının açıklamasında yer almaktadır.

Çalışmanın Amacı

Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmenleri konu edinen çalışmalarda ise genellikle öğretmenlerin görüş, algı, kaygı, tutum veya motivasyonları anket ve görüşme formları aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Alan yazında doğrudan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yerinde gözlemlemeyi amaç edinen çalışma eksiği olduğu kanısına varılmıştır. Bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında hangi yöntem ve tekniklere yer verdiklerini, yazma sürecini nasıl yönettiklerini, yazma uygulamalarını etkileyen faktörleri ve yaşanan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmalar temel felsefelerine göre nicel (quantitative) ve nitel (qualitative) araştırma olarak ikiye ayrılır. Araştırmacının bilgi ve deneyimleriyle gerçekliği bulunduğu bağlamda anlamlandırmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısı nitel araştırmalara işaret eder. Nitel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014: 12).

Bu araştırmada nitel araştırmalardan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMillan, 2000; akt. Büyüköztürk vd., 2014: 21).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda çalışmakta olan 11'i kadın, 7'si erkek olmak üzere toplam 18 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme (typicalcasesampling) yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi

toplanmasını gerektirir. Burada esas olan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014: 91). Seçilen öğretmenlerden istedikleri bir yazma yöntem ve tekniğini seçerek o yöntem ve tekniğe uygun olduğunu düşündükleri yazma etkinlikleri yapmaları istenmiş ve öğretmenler yazma uygulaması süresince gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniği uygulanmıştır. Gözlem, ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi yoluyla toplanması sürecini ifade eder. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. (Büyüköztürk vd., 2014: 140). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu uygulanmadan önce taslak formlar oluşturulmuş ve üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinden yazma eğitimi alanında uzman iki akademisyenden görüş alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Gözlem formunda öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğretmenlerin hangi yazma yöntem ve tekniğini uyguladıkları, hangi araç gereçleri kullandıkları, yazmaya hazırlık ve yazma süreçlerindeki uygulamaları, metin türü seçimleri, geribildirim verme durumları gözlemlenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada gözlemlenen 18 Türkçe öğretmeni gözlem tarihine göre kronolojik olarak sıralanmış; Ö1, Ö2, Ö3, (...), Ö17, Ö18 şeklinde numaralandırılmıştır. Gözlemci tarafından bu öğretmenlerden her birinin dersine ilişkin gözlem tarihinde tutulan notlar formlara işlenmiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda verilerden araştırmanın amacına uygun olanlar ayrıştırılarak aynı durumu örnekleyenler yine analiz sonucunda oluşturulan temalar altında birleştirilmiştir.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumlarını ortaya koymak amacıyla 11'i kadın, 7'si erkek olmak üzere toplam 18 Türkçe öğretmeni yazma etkinliği yaptıkları sırada gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan 18 sınıfın 5'i 6. sınıf, 6'sı 7. sınıf ve 7'si de 8. sınıf düzeyindedir. Gözlem bulguları; yöntem ve tekniklere ilişkin istatistiksel veriler, sınıf mevcutları, zaman yönetimi, araç gereç kullanımı, bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı, metin seçimi, yazmaya ilgi, dönüt ve düzeltme, alan değişikliği yapan öğretmen olmak üzere dokuz alt başlıkta toplanmıştır.

Öğretmenler Tarafından Uygulanan Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İstatistiksel Veriler

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

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

öğretmen (Ö2, Ö18) grup olarak yazma, iki öğretmen (Ö5, Ö16) kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, iki öğretmen (Ö6, Ö8) serbest yazma ve iki öğretmen de (Ö4, Ö17) kontrollü yazmayı uygulamıştır. Birer öğretmen de yaratıcı yazma (Ö1), bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma (Ö7), boşluk doldurma (Ö12), güdümlü yazma (Ö10) ve tahminde bulunma (Ö13) yöntem ve tekniklerini uygulamışlardır. Not alma, özet çıkarma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma ve eleştirel yazma yöntem ve teknikleri hiçbir öğretmen tarafından uygulanmamıştır.

Sınıf Mevcutlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Sınıf mevcutları yazma uygulamalarını olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıf hâkimiyeti ve öğrencilere birebir ayırabildiği zaman düşmektedir (Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17). Ayrıca bu sınıflarda yazma etkinliğinin sonunda yazılı ürünlerin paylaşımında da zaman sıkıntısı yaşanmaktadır. Yazdıklarını paylaşmak isteyen birçok öğrenci için zaman kalmamakta veya öğretmen dönüt ve düzeltmeleri birkaç cümle ile geçiştirmek zorunda kalmaktadır. Buna karşılık sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere ayırabildiği süre yeterli seviyeye çıkmakta, öğrencilerin çoğu yazdıklarını sınıfla paylaşabilmekte ve öğretmen tarafından yapılacak geribildirim için zaman kalmaktadır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö18). Ayrıca öğretmenin sınıf hâkimiyeti arttığından öğrencilerin dikkati dağılmamaktadır.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimine İlişkin Gözlem Bulguları

Bir ders saati (40 dakika) yazma etkinliği için genel olarak yeterli değildir. Ancak yazma etkinliğinden önce zaman planlaması ve yazma konusu hakkında araştırma yapıp yazma etkinliği için hazır olduğunda 40 dakika, bir metin ortaya koyabilmek için yeterli olabilmektedir. Yazma etkinlikleri dört aşamadan oluşmaktadır: yazmaya hazırlık, yazma süreci, yazılı ürünlerin paylaşımı ve geribildirim. Öğretmenler genel olarak zaman yönetimi konusunda iyi durumdadır ancak zaman planlaması yapılmadığında bu dört aşama için gerekenden çok veya gerekenden az zaman ayrılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu yazma etkinliğini bir ders saati (40 dakika) içinde tamamlamıştır ancak bazı öğretmenlerin yazma uygulamalarında bu süre aşarak geribildirim aşaması ikinci derse sarkmıştır. (Ö7, Ö11, Ö12, Ö16) Zamanın etkili kullanılmasında sınıf mevcutlarının da etkisi bulunmaktadır. Alt sınıf düzeylerinde ve kalabalık sınıflarda öğretmenler zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Özellikle 6. sınıf öğrencilerinin öğretmenlere sürekli sorular sorması, beyin fırtınası gibi tekniklerin uygulanması ya da ön bilgilerin harekete geçirilmesi sırasında ana konudan çıkılıp başka konulara girilmesi zamanın yetmemesine neden olmaktadır (Ö11).

Öğretmenlerin Araç Gereç Kullanımına İlişkin Gözlem Bulguları

Yazma etkinliklerinde öğretmenler tarafından çalışma kâğıtları, görseller, akıllı tahta, sınıf tahtası, yazım kılavuzu ve Türkçe sözlük kullanılmıştır. Gözlemlenen on sekiz öğretmenden yalnızca biri yazma uygulamasında *Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük* kullanmıştır (Ö5). Üç öğretmen (Ö1, Ö9, Ö14) akıllı tahta, dört öğretmen (Ö5,

Ö11, Ö16, Ö17) sınıf tahtası kullanmıştır. Dört öğretmen araç-gereç olarak görseller kullanmıştır (Ö1, Ö3, Ö9, Ö11). Öğretmenlerden biri (Ö6) dışında hepsi araç-gereç olarak çalışma kâğıtları kullanmıştır. Ö5 (çalışma kâğıtları, sınıf tahtası, yazım kılavuzu ve Türkçe Sözlük) ve Ö9 (akıllı tahta, çalışma kâğıtları, görseller), en fazla araç-gereç kullanan öğretmenlerdir. Dokuz öğretmen (Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18) araç-gereç olarak yalnızca çalışma kâğıtları kullanmıştır.

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

Öğretmenlerin Bitişik Eğik El Yazısı/Dik Temel Yazı Kullanımına İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen öğretmenlerden yalnızca biri yazma etkinliğinde öğrencilerden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını istemiştir (Ö7). Diğer öğretmenlerin tümü bitişik eğik el yazısı/dik temel yazı konusunda öğrencilere serbestlik tanımışlardır. Öğrencilerinden bitişik eğik el yazısı kullanmalarını isteyen öğretmen de bunu MEB zorunlu tuttuğu için yaptığını, aksi takdirde dik temel yazı kullanılmayacağı daha uygun bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri de (Ö15) derslerinde bitişik eğik el yazısı kullandığını ancak bu derse özel olarak esneklik tanıdığını ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilere dik temel yazı kullanabileceklerini söylediğinde öğrencilerin mutlu olduğunu da ifade etmek gerekmektedir.

Öğretmenlerin Metin Seçimine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin metin seçimi konusunda iyi durumda olduklarını, herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenler tarafından seçilen metinler genel olarak öğrenci seviyesine uygun metinlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18) öğrencilerden olaya dayalı metinler oluşturmalarını isterken dört öğretmen de (Ö3, Ö5, Ö11, Ö16) öğrencilerden düşünceye dayalı metin oluşturmalarını istemiştir. Üç öğretmen (Ö6, Ö7, Ö8) metin türü konusunda öğrencilere serbestlik tanımış ve bir öğretmen de (Ö1) öğrencilerinden şiir yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin olaya dayalı metin oluşturmaya daha istekli ve bu konuda daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler düşünceye dayalı metin oluşturmada diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha başarılıdır. Altıncı sınıf öğrencileri ise olaya dayalı metin yazmaya daha ilgilidir.

Öğrencilerin Yazma İlgilerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğrenciler genel olarak yazmaya karşı isteksiz görünmektedir. Yazma etkinlikleri öğrencilere sıkıcı ve zor gelmektedir. Öğrenciler yazmaya başlama, yazıyı bir sonuca ulaştırma ve yazıya başlık bulma konusunda zorluk yaşamaktadır. Gözlem yapılan tüm sınıflarda neredeyse öğrencilerin tamamı yazma etkinliklerine katılmıştır ancak yazılı ürünleri paylaşma konusunda öğrenciler oldukça çekingen davranmaktadır. Özellikle yazdıkları metinlerin gözlemci tarafından alınacağını

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

öğrenince yazmaya karşı daha çok direnç göstermektedirler. Ancak bunun yanında yazma etkinliklerine zevkle katılan ve yazdıklarını paylaşma konusunda istekli davranan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Yazma Etkinliklerindeki Geri Bildirim ve Düzeltmelerine İlişkin Gözlem Bulguları

Yazma becerisinin gelişimi için öğretmenin geri bildirim çok önemlidir. Öğrencinin bir etkinlikte yaptığı hataları bir diğer etkinlikte tekrarlamaması öğretmenin vereceği geri bildirim ve düzeltmelere bağlıdır. Öğretmenler geri bildirim ve düzeltmelerde daha çok yazıların içeriği üzerinde durmakta, yazım ve noktalama açısından geri bildirim ve düzeltme pek yapılmamaktadır. Gözlemlenen öğretmenlerden yalnızca dördü (Ö4, Ö5, Ö9, Ö10), öğrenciler tarafından yazılan metinlerin hem içeriği hem de yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin geri bildirim ve düzeltmelerde yaşadıkları en büyük sorun zamanın yetersizliğidir. 20-25 öğrenciden oluşan bir sınıfta en fazla birkaç öğrencinin yazısını paylaşacağı kadar zaman kalmaktadır. Öğretmen de bu öğrencilerin her birine ancak bir iki dakika zaman ayırıp geri bildirimlerde bulunabilmektedir. Bu geri bildirimler de daha çok yazıların içeriğine yönelik olmaktadır çünkü öğrenci metnini okuduğu esnada öğretmen yalnızca dinleyici konumda bulunmaktadır. Öğretmenlerin geri bildirim ve düzeltme konusunda yaşadığı bir diğer sorun da öğrencilerin yazdıklarını paylaşma konusunda isteksiz davranması veya çekingenliğidir. Gözlemlenen öğretmenlerin tümü yazılı metinlerin paylaşımı konusunda gönüllülük esasını benimsemektedir. Gözlem yapılan hemen her sınıfta yalnızca 5-6 öğrenci yazdıklarını paylaşma konusunda gönüllü davranmaktadır. Gönüllü öğrenci olmaması durumunda da öğretmen birkaç öğrenciden (sınıfın geneline göre daha başarılı öğrenciler) yazılarını okumalarını istemektedir. Her iki durumda da sınıfın büyük bir çoğunluğu yazısını paylaşmamakta ve öğretmen de bu büyük çoğunluğa geri bildirim ve düzeltme bulunamamaktadır.

Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlere İlişkin Gözlem Bulgusu

Gözlemlenen 18 öğretmenden biri (Ö15), 2012 yılında alan değişikliği yaparak sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine geçmiş, toplamda 21 hizmet yılı olan bir öğretmendir. Bu 21 yılın ise yalnızca son 4 yılında Türkçe öğretmenliği yapmış, önceki 17 yıl boyunca sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Öğretmen, yazma etkinliği kapsamında öğrencilere bir öykü vermiş ve bu öyküyü tamamlamalarını söylemiştir. Dersin sonunda yazısını okumak isteyen öğrencilere sırayla söz hakkı vermiş ancak dönüt ve düzeltmede bulunmamıştır. Öğretmen yazıların içeriğine yönelik dönüt ve düzeltmede bulunmamasına karşın yazma sürecinin başında öğrencilere birkaç defa “Cümle büyük harfle başlar.”, “Biten cümlenin sonuna nokta konur.” gibi yazım ve noktalama konusunda uyarılarda bulunmuştur. Öğretmen; yazmaya hazırlık çalışmaları, yazma süreci, zaman yönetimi, araç gereç kullanımı,

dönüt ve düzeltme konularında pasif kalmıştır. Öğretmenin seçtiği metin ise öğrencilerin seviyesine uygundur.

Tartışma

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenleri yazmaya hazırlık çalışmalarını, yazma sürecini yönlendirmede ve yazma çalışmalarının geri bildiriminde ne kötü ne de iyi durumdadır ancak bazen öğretmenlerdeki yetersizliklerden bazen de öğretmenler dışındaki nedenlerden dolayı yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamamaktadır.

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

Ungan (2007), Amerika'da oluşturulan yazma komisyonunun hazırladığı raporlarda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin önündeki en büyük engelin kalabalık sınıflar olarak yer aldığını aktarmıştır. Yaman (2009) da yaptığı araştırma bulgularında yalnızca yazma uygulamalarının değil öğretim programının kalabalık sınıflarda uygulanmasının neredeyse imkânsız olduğunu saptamıştır. Yaman, yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygularken sorun yaşadıkları, sınıf hâkimiyeti sağlayamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Güven (2011), Türkçe öğretim programına ilişkin araştırmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları aktarırken özellikle büyük şehirlerde görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarının dikkat çektiğini ifade etmektedir. Yaylı ve Solak (2014), sınıfların kalabalık olmasının özellikle yapılan çalışmaların değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin işini zorlaştırdığını ve öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesini engellediğini belirtmektedir. Önceki çalışmaların sonuçlarıyla bizim çalışmamızın sonuçları "sınıf mevcutlarının yazma uygulamalarına etkisi" noktasında benzerlik göstermektedir.

Yazma becerisinin gelişimi için öğrencilerin yazma kaygısından uzak olması, kendilerini rahat hissetmesi önemlidir. Öğrencilerden 40 dakika içinde ortaya yazılı bir ürün çıkarmalarını istemek onların kendilerini baskı altında hissetmesine, yazma kaygısı yaşamalarına ve yazmaya karşı ilgisiz bir tutum içerisine girmelerine neden olmaktadır. Yazma başlangıcı ve bitişi sınırlandırılabilir bir beceri değildir. Yazma çalışmalarında zaman yetersizliğinin en belirgin olarak göze çarptığı nokta öğrencilerin yazdığı metinlerin sınıfta paylaşımı ve öğretmen tarafından

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

değerlendirilmesi bölümüdür. Gözlem verileri yazma çalışmalarında yaşanan sorunlardan birinin de zaman yetersizliğini olduğunu göstermektedir.

Yaman (2009), öğretmenlerin Türkçe dersi için ayrılan haftalık 5 saat dersin yeterli olmadığını düşündüklerini ifade etmektedir. Yaman'a göre zamanın yetersizliğinin ana nedeni de sınıfların kalabalık olmasıdır. Yaman araştırmasında öğretmenlerin, öğretim programının öğrenciyle birebir ilgilenmeyi ve öğrenciyi yakından takip etmeyi gerekli kıldığını ve bunun için de daha çok zamana ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini aktarmaktadır. Karakoç Öztürk (2012), yazmak için kendilerine verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının, süreyi yetersiz bulan öğrencilere daha az olduğunu saptamıştır. Yaylı ve Solak (2014), araştırmalarında öğretmenlerin yazma etkinlikleri ile ilgili olarak en çok zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasından yakındıklarını ifade etmektedirler. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla önceki çalışmaların sonuçları "zaman yönetiminin yazma çalışmalarına etkileri" konusunda benzerlik göstermektedir.

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

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

Öğretmenlerin geri bildirim konusunda gereken hassasiyeti göstermedikleri gözlenmiştir. Öğretmen geri bildirimleri yalnızca yazdığı metinleri paylaşan öğrencilere yönelik olmakta ve bu öğrenciler de sınıfın ancak %20-25'ini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin geri bildirimleri metinlerin içeriğine yönelik olmakta; metinlerin biçimsel özellikleri, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu göz ardı edilmektedir.

Göçer (2011), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme durumları üzerine araştırma yapmıştır. Göçer, yaptığı araştırmanın sonuçlarını paylaşırken "Öğretmenlerin dikkat ettikleri temel ölçütte içerikten çok

biçimsel nitelikler öne çıkmaktadır.” demektedir. Bu bulgu bizim çalışmamızın bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışmada biçim-içerik konusunda Göçer’in çalışmasının tam tersi sonuçlar elde edilmiştir.

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

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

Türkçe eğitimi alan mezunu olmayan öğretmen alan mezunu öğretmenlere göre yazma uygulamalarında daha çok sorun yaşamaktadır. Öğretmenin sınıf öğretmenliği mezunu olmasından, 20 yılı aşkın süredir görevde olmasından ve yazım ve noktalama üzerinde içerikten daha çok durmasından yazma yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda birtakım eksiklikleri olduğu sonucu çıkarılabilir. Yazmaya hazırlık, yazma çalışmalarını yönlendirme ve geribildirim konularında da pasif kalmaktadır.

Alan yazında alan değişikliği yaparak Türkçe branşına geçen öğretmenlerin yazma uygulamalarını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu konuda tartışmaya açılacak herhangi bir veri bulunamamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin çevre faktörlerine bağlı olarak yazma çalışmalarında istenen başarı düzeyine ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliği, sınıf mevcutları, yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği, öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması gibi etmenler öğretmenleri yazma uygulamalarında olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma uygulamalarında materyal kullanımı ve geri bildirim konularında sorunlar yaşanmaktadır. Alan değişikliği yaparak Türkçe öğretmenliğine geçen öğretmenin yazma uygulamalarında alan mezunu öğretmenlere göre daha başarısız olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Öğrenciler yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı duruma getirilmelidir. Neyi, nasıl yazacağını yöntemini bilen öğrenci, kendisi için ilginç yazma konuları belirlendiğinde yazma etkinliğini severek ve isteyerek gerçekleştirecektir. Yazma yöntem ve teknikleri yazma etkinliklerindeki sıradanlığı, monotonluğu ortadan kaldırma işlevine de sahiptir. Öğretmen Türkçe dersinde

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

yazma çalışması yapılacağı zaman boşluk doldurma, metin tamamlama, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanarak yazma etkinliklerini çeşitlendirebilir, zenginleştirebilir, öğrencide yazma çalışmasına ilgi ve istek uyandırabilir.

Sınıfta, yazmaya yönelik olumlu bir hava uyandırılmalıdır. Bu, öğrencilerde yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okul gazetesi ya da dergisi çıkararak sağlanabilir.

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

Özet ve dikte çalışmaları da öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için uygulayabileceği etkili çalışmalardır. Öğrencinin yazma alışkanlığı kazanmasında ve bağımsız metin üretme aşamasına gelmesinde özet ve dikte çalışmaları köprü vazifesi görecek yazma çalışmalarıdır.

Özet çalışmaları bir metne bağlı olarak yapıldığından öğrencilerin en az hatayla yazmalarına olanak verir. Ayrıca öğrencilerin bir metnin önemli yerlerini hissetmesine, kavramasına da yardımcı olur. Dikte çalışmaları da özellikle zayıf düzeydeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için işlevseldir.

Yazma becerisi profesyonelce geliştirilen bir beceridir. Bu nedenle konuya ve sürece hâkim bir uzman rehberliğinde geliştirilmesi gerekir. Bu uzman okullarda sınıf ve Türkçe öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olabilmesi için süreç odaklı yazma yaklaşımındaki yazma süreçlerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve paylaşım aşamalarının tümünde öğretmene ihtiyaç vardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

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

Öğretmenlerin dinleme, konuşma ve okuma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları araştırmacılar tarafından incelenebilir.

Araştırmacılar alan değişikliği yapan öğretmenlerin yazma uygulamalarını, diğer dil becerileriyle ilgili uygulamalarını, ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamalarını vs. konu edinebilir.

Kaynaklar

Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. vd., (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı (Çev.: Osman ve Filiz Nayır Denizteki)*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Serkan Bilgin & Namık Kemal Şahbaz

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Göçer, A. (2011), Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97).

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24) 1-14.

Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *TurkishStudies*, 5(4), 1135-1173.

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985

Güzel, A. (1987). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programları. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü – Bugünü - Geleceği Sempozyumu Tebliğler. 8-11 Haziran*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

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

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. (Ed: Güzel, A. ve Karatay, H.), *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

Kavcar, C. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Rao, Z. (2007). Training in brain storming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.

Robbins, A. (1993). *Sınırsız güç* (Çev.: M, Değirmenci). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 2009, 25. Sayı

Şengül, M. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme değerlendirme yeterlikleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 348-374.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.

Temizkan, M. (2010). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR-XXVII-*, 2010, Bahar, 631-643.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2),461-472.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, G. Ü. (1999). Beyin dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Teknolojisi, Dil Eğitimi ve Mesleki Teknik Eğitim, Eskişehir.

Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice* 9(1), 329-359.

Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/6, 1139-1151.

Yıldız, C. vd., (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Many definitions of writing have been made in many sources. The common implication in these definitions is the concretization and expression of the inner world of the individual through symbols. Writing, organizing a topic and views on that topic according to sentences and paragraphs; it is the process of writing feelings, thoughts and events in a planned way (Kavcar, 1986: 79; Demirel, 1999: 59; Ağca, 1999: 109). While a process from word to thought is processed in comprehension skills, a process from thought to word is processed in narrative skills. Therefore, in order to be able to engage in writing, which is a narrative skill, first thought is required.

Undoubtedly, the invention of writing is one of the greatest inventions in human history. Because, as humanity, the most important factor in reaching the

point where we are today in terms of development is cultural accumulation. Mankind has preserved this knowledge and transferred it to the future through writing.

There are many factors that affect the development of writing skill.

Family, environment and school, education programs, educational environments, methods and techniques, and evaluation methods are important in the development of language skills. However, the teacher is more important than all these elements. Because it is the teacher who will apply the curriculum, design the educational environment, use and make use of the tools and equipment, decide on methods and techniques, guide students in this regard, apply and analyze evaluation methods and give feedback to the student in line with the results.

The studies conducted so far reveal that teachers' writing skills are not at a sufficient level in both application and evaluation dimensions. Of course, the teacher is not the only responsible for the failure of the student's writing skill to reach the desired level, but teachers cannot fulfill their duties fully, either for themselves or for other reasons.

Method

In this research, a case study from qualitative research was applied. Case studies are seen as a distinctive approach used to seek answers to scientific questions.

The study group of the research consists of 18 Turkish teachers working in official and private secondary schools from the districts of Doğubayazıt of Ağrı and Antakya, Defne and Altınözü of Hatay in the 2016-2017 academic year. Teachers were selected by typical case sampling method from purposeful sampling methods.

Observation technique, one of the qualitative data collection techniques, was used in the study. The observation form created by the researcher was used as the data collection tool in the study. Draft forms were prepared before the observation form was applied and this data collection tool was finalized by taking expert opinion.

While analyzing the data obtained through observation in the study, the data were examined at the first stage, and those suitable for the purpose of the study were separated and arranged. The observed 18 Turkish teachers were listed chronologically according to the date of observation; They were numbered as T1, T2, T3, (...), T17, T18 and those who exemplified the same situation were combined. After the integration process, the observation findings were revealed by using themes and concepts suitable for the research problem, and these findings were analyzed and interpreted.

Conclusion and Discussion

Number of students directly affect the writing activities. In general, in classrooms with less than 20 students, teachers' classroom management and their ability to direct their writing activities also increase, whereas the desired efficiency

Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları

cannot be obtained from writing activities in crowded classes. Urgan (2007) stated that the biggest obstacle in the development of written expression skills in the reports prepared by the writing commission established in the United States is the crowded classes. Yaylı and Solak (2014) stated that crowded classes make it difficult for teachers, especially when evaluating the work done, and prevents teachers from dealing with students one-to-one.

Observation data show that one of the problems encountered in writing studies is the lack of time. Yaman (2009) states that teachers think that 5 hours of weekly lessons allocated for Turkish lesson are not sufficient.

The use of only the classroom board and worksheets in the writing activities shows that the teachers are not well in terms of material use. This is supported by the fact that 17 of the 18 teachers observed did not even use a spelling guide and a dictionary, and many of them only used unlined papers as worksheets. Susar Kırmızı and Akkaya (2009) interviewed Turkish teachers in order to determine their problems regarding the curriculum and recorded their views using an interview form. According to the data they obtained from the interview form, the teachers stated that they have deficiencies in the use of materials.

It was observed that the teachers did not show the necessary sensitivity about feedback. Teachers' feedback is directed towards the content of the texts; the formal features of the texts, their compliance with spelling and punctuation rules are ignored. Göçer (2011) conducted a research on the "evaluation of students' written expression studies" by Turkish teachers. While sharing the results of his research, Göçer said, "The basic criterion that teachers pay attention to is formal qualities rather than content." he says. This finding contradicts the findings of our study.

Teachers see that students do not have the habit of reading as one of the reasons for not getting the desired efficiency from writing activities.

Teachers who are not graduates of Turkish education experience more problems in writing practices than teachers who are graduates. Teachers who are not graduates of the field do not have sufficient knowledge about writing methods and techniques. They also remain passive in preparation for writing, orientation of writing studies and feedback-correction.

Based on the findings obtained, the following suggestions can be made to Turkish teachers and researchers:

- Researchers can carry out other studies on writing practices that put teachers in the center.
- The teachers' application of listening, speaking and reading methods and techniques can be examined by researchers.
- Researchers can focus on the practices of teachers who make field changes in writing and other language skills.