

Karakoç Öztürk, B.. (2016). Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.

Geliş Tarihi: 29/04/2016

Kabul Tarihi: 01/12/2016

YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN SÜREGELEN UYGULAMALARIN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2006) ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK**

ÖZET

Bu araştırmanın⁸ amacı, 2006 tarihli Türkçe dersi öğretim programında yazma becerisine yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımlar, önerilen etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ile ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin uygulamaları ve eğilimleri Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle değerlendirmektir. Nitel olarak desenlenen araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmış, çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda Adana ilinin dört ilçesindeki sekiz okuldan seçilen 24 Türkçe öğretmeni ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmış, veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun planlı yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme ve kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarına çok az ulaşıldığını düşündükleri, öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışında farklı etkinlikler geliştirmedikleri, öğrencilerin metin türü olarak daha çok hikâye yazmaya yönelik etkinlikleri ilgi çekici buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu uyguladıkları etkinlikleri olumlu bulduğunu belirtmiş, olumsuz etkisinin olduğunu söyleyen bazı öğretmenler ise buna gerekçe olarak etkinliklerin fazla olmasının öğrencilerin yazdıkları metinlere geri bildirim vermeyi engellediğini ve yazma kaygısını arttırdığını söylemişlerdir.

Anahtar kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, yazma becerisi, program değerlendirme, öğretmen görüşleri.

EVALUATING THE FOLLOWING WRITING SKILL ON PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF THE TURKISH LANGUAGE CURRICULUM (2006)

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate The Turkish Language Curriculum dated 2006 evaluates the objectives, suggested activities, methods and techniques, materials and equipments and testing and assessment practices from the perspective of Turkish teacher. The study is a qualitative case study, and criteria sampling is used to choose the participants. The data were collected through semi-structured interview with 24 Turkish teachers from 8 schools in four districts of the province of Adana. Content analysis was used to analyze the qualitative data. Results of the study show that majority of the teachers think guided writing, self-evaluation of the written product, and expressing oneself in writing as the objectives of the courses are less achieved, and they do not develop any material except for the activities in the coursebook. It is also found out that students find activities of story writing more interesting as a literary genre. Additionally, while most of the teachers find the activities appropriate, some teachers mention the excessive number of the activities as a negative effect on giving feedback to students about their written production and thus increasing their writing anxiety.

Key Words: Turkish Language Curriculum, writing skills, curriculum evaluation, teachers' opinions.

* Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir: SBA-2015-5079.

** Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bkarakoc@cu.edu.tr.

1.GİRİŞ

Yazmak, yaşamı boyunca türlü şekillerde iletişim kurma ihtiyacı içinde olan insanoğlunun bu ihtiyacını karşılamak için başvurduğu yollardan biri olmuş, kalıcılığı sayesinde duygu ve düşüncelerin, bilginin ve kültürün nesilden nesile aktarılması rolünü üstlenmiştir. Böylece yıllar, yüzyıllar arasındaki iletişim çoğunlukla yazının yardımıyla gerçekleştirilmiş, yazmak insanoğlu için ihtiyaç duyulan ve vazgeçilmez bir uğraş hâlini almıştır. “Söz uçar, yazı kalır.” deyişi de bu buluşun önemini ifade etmek için söylenegelmiştir.

Yazmak, gizlerin çözümlenmesi ve yaşamın özünü kavramak için çıkılan yoldur. Yazmak yaşamı keşfetmek, başka insanların evrenini tanımaya çalışmaktır (Gündüz, 2003). Yazmak, zaman ve mesafeler arasında ilişki kurması, bilgi sunması, sanatsal, ruhsal, politik konularda ve kendini ifade etmede esnek bir ortam sağlamasından dolayı günümüzde de son derece güçlü bir araçtır (Santangelo, Karen ve Graham, 2007).

Yazma becerisi diğer dil becerileri arasında en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Byrne, 1988; Evans, 2001). Bu beceri sadece öğrenciler için değil yazma eğitiminde yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de geliştirilmesi zor bir beceridir (Haris, Graham ve Mason, 2003). Bunun en önemli nedeni, sadece dil bilgisine dayalı birikim gerektiren bir beceri değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren üretici bir dil becerisi olmasıdır.

Yazma becerisinin, öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi olmasının nedeni, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, bilişsel ve dil bilgisiyle ilgili sorunlardır (Byrne, 1988). Yazma sürecinde etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması öğrenciyi psikolojik olarak zorlamaktadır. Yazma sırasında dil bilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların konuşma sırasında olduğundan daha fazla fark edilmesi, konuşma sırasında yapılan yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi söz konusuysa, yazma sürecinde yazının kalıcılığı ve hataların okurun gözü önünde olması yazma becerisini dil bilgisi açısından zor bir beceri hâline getirmektedir. Bilişsel açıdan yazma sürecindeki zorluk ise yazma becerisinin konuşma becerisi gibi okul öncesinde, doğal bir şekilde kazanılmayıp genellikle okul ortamında kazanılması ve geliştirilmesidir.

Yazma gerçekleştirilmesi zor bir eylem olmasının yanı sıra bireyin toplum içinde başarılı olabilmesinin bir yoludur. Toplumsal açıdan bakıldığında yazma becerisi, gelişmiş toplumların gereksinim duyduğu, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilen bireylerin kazanması gereken dil becerilerindedir. Gelişmek ve bu gelişimlerini sürekli kılmak isteyen toplumların yazma becerisine sahip bireyler yetiştirme ve eğitim sistemlerini de bu beceriyi geliştirmeye olanak sağlayacak biçimde düzenleme gayreti içinde olması gerektiği açıktır. Çiftçi’ye (2006: 113) göre, yazmayı hayatlarının önemli bir parçası hâline getiremeyen toplumların gelişebilmeleri, ileri medeniyetlerin temsilcileri olabilmeleri mümkün görünmemektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, ülkemizde eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur. Ancak yazma eğitiminde benimsenen yaklaşım çocukları düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren, gelişim sürecine odaklanmayan bir yaklaşım olduğunda, çocukların doğal özelliği olan konuşma ve yazma becerileri körelmektedir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazma eğitimi uygulamalarının sürece dayalı olarak yapılmaması ve öğrencilere bol bol yazdırmak yerine test türü değerlendirmelerde başarı sağlamalarını amaçlayan uygulamalara daha fazla yer

verilmesi, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmemesine yol açmış, bu durum birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmiştir. Aşamalı bir yazma eğitimi yerine metin oluşturma temel olduğu bir yazma eğitimine odaklanılmış, test türü sınavlara önem verildikçe, yazma becerisi her geçen gün önemini daha çok yitirmiştir.

“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).

Ülkemizde yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmış bu çalışmalarda daha çok dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hatalarıyla ilgili sorunlar değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları metinlerde yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin ve bu bağlamda yaptıkları hataların tespit edildiği (Bayram ve Erdemir, 2006; Çelikpazu, 2006; İnce 2006; Kırbas, 2006; Uludağ, 2002), yazım ve noktalamayla birlikte anlatım bozukluklarının ortaya konduğu (Çelikpazu, 2006; İnce, 2006) öğrencilerin yazma becerisi açısından hedeflenen düzeylere ulaşamadıkları görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarından ve yazma eğitiminin sorunlarının ele alındığı ilgili alan yazınından (Akbayır, 2010; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Çiftçi, 2006; Göçer, 2014; Ruhi, 1993; Ungan, 2007) yola çıkarak ülkemizde yazma becerisinin yeterince gelişmediği, öğrencilerin yazma sürecinde ciddi sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

Ülkemizde yazma eğitimi ve diğer dil becerilerinin eğitimi alanında yaşanan sorunları daha etkili bir şekilde çözmek için her dil becerisine yönelik farklı yöntemler öneren, yapılandırmacılık kuramına dayanan 2006 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 2006–2007 öğretim yılında altıncı sınıflarda, kademeli olarak da yedinci ve sekizinci sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarının, yazmayı bir alışkanlığa dönüştürmelerinin ve bu becerilerini geliştirmenin amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2006: 5).

Programda yazma becerisine yönelik amaç ve kazanımlar belirlenmiş, bunlara ulaşabilmek için etkinlik temelli uygulamalara yer verilmiş, çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca yazma becerisine ilişkin gelişimin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme ve ekran değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası gibi farklı ölçme araçlarına da yer verilmiştir. Söz konusu programda yazma becerisine yönelik olarak var olan bu öğelerin etkililiği ve yeterliliği hakkında karar verebilmek için programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bir öğretim programında yetersiz kalan ve ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak ancak programın değerlendirilmesiyle mümkündür (Demirel, 2005: 183-184).

Bir öğretim programının etkililiği ve yeterliliği hakkında karar verebilmek için en sağlıklı bilgiler programların uygulayıcısı olan öğretmenlerden edinilebilir. Çünkü öğretmenler programların gerekçesini, tüm öğelerini ve bu öğelerin işleyişini yakından gözlemleyecek olan kişilerdir. Okulda eğitim programının uygulanmasından birinci derecede sorumlu kişi yönetici olmakla birlikte, öğretmen programın uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak çok daha fazla sorumluluk sahibidir (Ornstein ve Hunkins, 1998: 25). Bu nedenle, yapılan çalışmada da 2006 tarihli TDÖP’yi derslerinde uygulayan Türkçe öğretmenlerinin programın yazma becerisine ilişkin görüşlerine başvurmanın önemli olacağı düşünülmüş ve söz konusu araştırma gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin TDÖP’nin (2006) yazma becerisine ilişkin görüşlerinden ve bazı uygulamalarından yola çıkarak programın yazma becerisi açısından nasıl uygulandığının tespit edilebileceği düşünülmüştür. Ayrıca 2006 tarihli TDÖP diğer dil becerilerinin uygulanabilirliği açısından değerlendirildiği halde yazma becerisi açısından öğretmenlerin uygulamalarından yola çıkarak yeterince değerlendirilmemiştir. Programda 2015 yılında yapılan değişiklikler 2016-2017 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Dolayısıyla söz konusu değişikliklerle programın öğretmenler tarafından uygulanması uygulama sonunda yapılacak araştırmalarla değerlendirilebilecektir. 2006 tarihli TDÖP’nin yazma becerisi açısından öğretmenlerin uygulamalarından yola çıkarak değerlendirilmesine yönelik bu araştırma bulgularının ise araştırmacılara bir çıkış noktası ve bakış açısı oluşturması amaçlanmıştır.

4.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, “Türkçe öğretmenleri Türkçe dersi öğretim programını (2006), yazma becerisine yönelik uygulamaları açısından nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna yanıt bulmak yani programın yazma becerisi uygulamaları açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin,

- 1- 2006 TDÖP’de yazma becerisine yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2- 2006 TDÖP doğrultusunda yazma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3- 2006 TDÖP’de yazma becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 4- Yazma becerisini geliştirmek için kullandıkları araç ve gereçler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 5- 2006 TDÖP’de yazma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılması önerilen ölçme araçları ve yöntemleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile 2006 TDÖP’de yazma becerisine yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ile ölçme araçları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini öğrenerek programın yazma becerisi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır, böylece yazma eğitiminde yapılan uygulamaların

etkililiğini, Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla, TDÖP temelli olarak ortaya koymanın mümkün olabileceği ümit edilmiştir. Bununla birlikte programın yazma becerisi açısından ortaya koyduğu öğelerin yeterli olup olmadığı, varsa eksikliklerin ve yaşanan aksaklıkların neden kaynaklandığının tespit edilebileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda programın yazma becerisine yönelik olarak daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli önerilerin getirilebileceği, bu yönüyle de programın yeniden yapılandırılmasında program geliştirme uzmanlarına ve program geliştirme çalışmalarına veri kaynağı olabileceği umulmaktadır. Aynı zamanda araştırmanın, gelecekte TDÖP'ye ilişkin olarak yapılacak program değerlendirme çalışmalarına da ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Programların uygulayıcısı olarak, programın işlerliğini en doğru şekilde gözlemleyen kişiler öğretmenler olduğu için araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Böylece programda yazma becerisine yönelik öğelerin ve yapılan uygulamaların yazma becerisinin gelişimini nasıl etkilediğinin belirlenebileceği, elde edilen bulguların, yazma eğitiminin etkili bir şekilde yapılması için önemli veriler sunabileceği ve Türkçe öğretmenlerinin öğretim çalışmalarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerini, yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerden kurtarmak ve öğretmenlerin yazma eğitiminde yaptıkları çalışmaların etkililiğini artırmak için de araştırma bulgularından yararlanılabileceği ümit edilmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiş, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da birkaç durum (okul, program, kurum vb.) derinliğine araştırılmaktadır. Bir duruma ilişkin etkenler (bireyler, olaylar, süreçler, ortam) bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bu bağlamda yapılan araştırmada durum olarak yani bir analiz birimi olarak Türkçe dersi öğretim programı seçilmiş, bu duruma ilişkin etkenler olarak ise Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir. Programı değerlendirmek için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütlere göre çalışma grubunun seçilmesidir. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden hazırlanmış ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada temel ölçüt, öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde Türkçe dersine girmeleridir. Çünkü ancak o zaman programı bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirebilecekleri düşünülmüştür. Aynı zamanda görüşme yapmayı kabul etme ve araştırmaya katılmaya istekli olma da göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda Adana ili Seyhan, Yüreğir, Sarıçam ve Çukurova ilçelerindeki 8 okuldan üçer Türkçe öğretmeni ile görüşülmüş, toplam 24 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilen veriler 2015-2016 öğretim yılı, bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Türkçe Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler*

| Cinsiyet | f |
|---------------------------------------|----------|
| Kadın | 17 |
| Erkek | 7 |
| Mesleki Kıdem | f |
| 0-5 Yıl | 5 |
| 6-10 Yıl | 5 |
| 11-15 Yıl | 5 |
| 16-20 Yıl | 4 |
| 20 Yılden fazla | 5 |
| Öğrenim Durumu | f |
| Lisans | 21 |
| Yüksek Lisans | 3 |
| Mezun Olduğu Okul Türü | f |
| Eğitim Fakültesi | 19 |
| Fen-Edebiyat Fakültesi | 5 |
| Mezun Olduğu Bölüm | f |
| Türkçe Eğitimi Bölümü | 17 |
| Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü | 5 |
| Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü | 2 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin 17’si kadın, 7’si erkektir. Mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde her bir kıdem aralığına dengeli bir dağılımın olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olup sadece 3 öğretmenin yüksek lisans programını bitirdiği görülmektedir. Doktora programından mezun öğretmen ise bulunmamaktadır. Öğretmenlerin 17’si Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden, 2’si Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünden mezun iken, 5 öğretmenin Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldukları saptanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği ile toplanmış, görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında alanyazını taramaları ve araştırmanın alt amaçları dikkate alınmıştır. Hazırlanan denemelik görüşme formunda yer alan soruların iç geçerliğini sağlamak için açık uçlu sorulardan oluşan form iki uzmana incelenmiştir. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda alınan geri bildirimlerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formdaki soruların dil geçerliğini öğrenmek için de dört Türkçe öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde öğretmenler, soruların içeriği ve anlaşılabilirliği ile ilgili çeşitli geri bildirimler vermişler, öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların istenen verileri sağladığı kanısına varıldığında çalışma grubunu oluşturan tüm öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme formu doğrultusunda öğretmenlere açık uçlu olan 11 soru sorulmuştur. Bu sorular, 2006 TDÖP’de yazma becerisine yönelik olarak bulunan amaç ve kazanımlar, program doğrultusunda yapılan etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereçler,

ölçme araç ve yöntemleri ile ilgili öğretmen görüşlerini öğrenmek için hazırlanan sorulardır. Görüşme formundaki sorular öğretmenlere araştırmacı tarafından yöneltilmiş, görüşme sırasında araştırmacı öğretmenlerin rahat konuşmaları için uygun ortamlar yaratmaya, öğretmenleri yönlendirmemeye, konuşmaları için teşvik etmeye ve gerektiğinde ek sorularla daha ayrıntılı veriler toplamaya özen göstermiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 223). Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı metin haline getirilmiş, her bir soruya farklı kişilerin verdiği yanıtları içeren veriler birkaç kez okunmuş, olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlarla ilgili alan yazın, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kullandığı bazı ifadeler ile araştırmacının tespit ettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır.

Kodlamalar yapıldıktan sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, daha sonra kodlamaları altında toplayacak temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar da öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir.

Görüşme verileri raporlaştırılırken görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve var olan durumu okuyucunun daha iyi anlamasını sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntı yapılırken 'Ö' harfi ve öğretmenlere verilen numaralar (Örneğin Ö3) alıntılarının sonuna eklenmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Öğretmenlerle görüşmelerin yapılması yoluyla elde edilen veriler araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından da bağımsız şekilde incelenmiştir. Belirlenen temalara ve kodlara yönelik uyum yüzdeleri Miles ve Huberman'ın (1994: 64) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyumun % 90 olduğu saptanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edildiğinden araştırma kapsamında ulaşılan sonuç güvenilir kabul edilmiştir. Bununla birlikte güvenilirliği arttırmak için bulgular ayrıntılı olarak betimlenmiş, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmenlere öncelikle programda yazma becerisine yönelik olarak belirlenmiş amaçlara öğrencilerin ulaşma düzeyleri hakkında ne düşündükleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Amaçlara Ne Düzeyde Ulaştıkları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| Ulaşma Düzeyi | Tamamen (f) | Çoğunlukla (f) | Biraz (f) | Çok Az (f) | Hiç (f) |
|--|-------------|----------------|-----------|------------|---------|
| Amaçlar | | | | | |
| Yazma kurallarını uygulama | - | 6 | 13 | 5 | - |
| Planlı yazma | - | 7 | 2 | 14 | 1 |
| Farklı türlerde metinler yazma | - | 4 | 11 | 8 | 1 |
| Kendi yazdıklarını değerlendirme | - | 2 | 4 | 14 | 4 |
| Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma | - | 3 | 4 | 13 | 4 |
| Yazım ve noktalama kurallarını uygulama | - | 5 | 13 | 6 | - |

Tablo 2’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenler yazma becerisine yönelik amaçlardan hiçbirine öğrencilerin tamamen ulaştığını düşünmemektedir. Öğretmenlerin en az ulaşıldığını düşündükleri amaçlar ise “planlı yazma”, “kendi yazdıklarını değerlendirme” ve “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarıdır. Bu amaçlara hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenlerin bulunması ise dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin çoğu “yazma kurallarını uygulama” “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” ile “farklı türlerde metinler yazma” amaçlarına “biraz” ulaşıldığını düşünmektedir. Bu konuda görüş belirten Ö5 şunları söylemiştir: “*Öğrencilerin yazdıklarını değerlendirmeleri zor yani bu amaca ulaşmak çok zor. Bu amaca ulaşmaları için yazmayla ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmaları lazım ama biz daha temel becerileri kazandırmakta zorlanıyoruz.*”

Ö7 ise “*Hiçbir amaca tam olarak ulaşamıyorum. Öğrenciler yazmaya karşı isteksizler.*” diyerek bu konuda olumsuz görüşe sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere öğrencilerin hangi amaçlara ulaşmakta niçin zorlandıkları sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Ulaşmakta Zorlandıkları Amaçlar ve Nedenleri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| Öğrencilerin Ulaşmakta Zorlandığı Amaçlar ve Zorlanma Nedenleri | f |
|---|----|
| Planlı yazma | 17 |
| • Sınıfların kalabalık olması | 9 |
| • Sürenin yetmemesi | 8 |
| Kendi yazdıklarını değerlendirme | 22 |
| • Yeterli bilinç ve deneyimin olmaması | 13 |
| • Öğrenci seviyesinin üzerinde olması | 9 |
| Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma | 21 |
| • Birikim gerektirmesi | 11 |
| • Okuma alışkanlığının gelişmemesi | 10 |

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu öğrencilerin yazma becerisine yönelik üç amaca ulaşmakta zorlandıklarını düşünmektedirler. Bu amaçlar planlı yazma, kendi

yazdıklarını değerlendirme ve kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanmadır. Planlı yazma amacına ulaşmakta zorlanan öğretmenler buna gerekçe olarak sınıfların kalabalık olması nedeniyle her öğrenciyle ayrıntılı ilgilenemediklerini ve ders saati süresinin de yetmediğini belirtmişlerdir. Kendi yazdıklarını değerlendirme amacına ulaşmakta zorlanan öğretmenler söz konusu amacın öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ve bu amaca yönelik olarak öğrencilerin çoğunun yeterli bir bilince ve deneyime sahip olmadan ilkokuldan geldiklerini ifade etmişlerdir. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amacına ulaşmakta zorlandıklarını söyleyen öğretmenler ise gerekçe olarak birikim ve okuma alışkanlığı gerektiren bir amaç olduğunu, bu yüzden alışkanlığa dönüşmesinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu amaca ulaşmakta sıkıntı yaşadığını belirten öğretmenlerden Ö8 şunları söylemiştir:

*“Öğrencilerin ulaşmakta en çok zorlandığı amaç kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığını kazanmaları. Bunun en önemli sebebi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olması. Kitap okumaya bağlı olarak kelime hazinesi gelişmeyen öğrenci kendini yazılı olarak ifade etmekte zorluk yaşıyor.”*Ö8

Öğretmenlere programa eklenmesi veya programdan çıkarılması gereken amaç ve kazanımlar olup olmadığı sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Eklenmesi ve Çıkarılması Önerilen Amaç ve Kazanımlar Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| Eklenmesi Önerilen Amaçlar veya Kazanımlar | f |
|--|----------|
| Olay yazılarına uygun anlatım yollarını kullanma | 1 |
| Çıkarılması Önerilen Amaçlar veya Kazanımlar | f |
| Düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazıyla yazma | 18 |
| Kendi yazdıklarını değerlendirme | 5 |
| Yazım ve noktalama kurallarını uygulama | 3 |

Öğretmenlere programda yazma becerisine yönelik amaç ve kazanımlara eklenmesini veya çıkarılmasını önerdikleri amaç ve kazanımlar olup olmadığı sorulmuş, Tablo 4’te görüldüğü gibi sadece bir öğretmen “olay yazılarına uygun anlatım yollarını kullanma” kazanımının eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte 5 öğretmen “kendi yazdıklarını değerlendirme” amacının, 3 öğretmen de yazım ve noktalama kurallarını uygulama amacının çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu ise yazma kurallarını uygulama amacı altında yer alan bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik kazanımın çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden birisi Ö3’tür ve şunları söylemiştir:

“Yazım ve noktalama kurallarını uygulama çıkarılsa iyi olur. Farklı bir yolla verilmeli bu kurallar. Yazma eğitimi öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir alan olmalı. Kendi yazdıklarını değerlendirmede de sıkıntı oluyor. Bence öğrencilerin bu amaca ulaşması zor. Değerlendirme yapabileceklerini düşünmüyorum.”

Bir başka öğretmen (Ö7) ise *“Bitişik eğik yazının kaldırılması gerek. Hiçbir faydası olmadığı gibi öğrencilerin yazısının, sayfa düzeninin bozulmasına neden oluyor.”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlere TDÖP doğrultusunda yazma becerisini geliştirmek için önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları, başka etkinlikler geliştirip geliştirmedikleri, öğrencilere etkinliklerin yönergelerini açıklarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorlarsa sıklığı sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Etkinlikleri Uygulama, Geliştirme ve Yönergeleri Açıklarken Zorlanma Sıklığı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| Etkinlikler | Her zaman (f) | Sık sık (f) | Bazen (f) | Nadiren (f) | Hiç (f) |
|---|----------------------|--------------------|------------------|--------------------|----------------|
| Uygulanma sıklığı | 9 | 13 | 2 | - | - |
| Farklı etkinlik geliştirme sıklığı | - | - | - | 3 | 21 |
| Yönergeleri açıklarken zorlanma sıklığı | - | - | - | - | 24 |

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlere yazma becerisine yönelik etkinlikleri uygulama sıklıkları sorulmuş, öğretmenlerin çoğunun sık sık ve her zaman uyguladıkları saptanmıştır. Öğretmenlere öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışında farklı etkinlikler geliştirip geliştirmedikleri sorulmuş, öğretmenlerin büyük çoğunluğu yani 21 öğretmen geliştirmediklerini ifade etmiştir. Sadece 3 öğretmen nadiren geliştirdiğini söylemiştir. Bu konuda Ö8 kodlu öğretmen “*Bazı etkinlikleri gereksiz buluyorum. Seçerek yapıyorum. Bir de kendim etkinlik geliştirmiyorum.*” diyerek görüş bildirmiştir. Öğretmenlere etkinliklere yönelik yönergeleri açıklarken zorlanıp zorlanmadıkları sorulduğunda ise tüm öğretmenler zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere öğrencilerin ilgi çekici buldukları yazma etkinliklerini sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin İlgi Çekici Buldukları Yazma Etkinlikleri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| İlgi Çekici Etkinlikler | f |
|---|----------|
| Yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama | 20 |
| Görsellerden yola çıkarak yapılan hikâye yazma etkinlikleri | 16 |
| Serbest yazma etkinlikleri | 15 |
| Verilen sözcüklerden yola çıkarak hikâye yazma | 8 |
| Duyularını kullanarak hikâye yazma | 7 |
| Dinlemeyle bütünleştirilmiş yazma etkinlikleri | 7 |
| Atasözü veya deyim açıklama | 7 |
| Karikatürlerden yola çıkarak diyalog yazma etkinlikleri | 6 |

Öğretmenlere öğrencilerin en çok hangi yazma etkinliklerini ilgi çekici buldukları sorulduğunda Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlamayı, görsellerden yola çıkarak yapılan hikâye yazma etkinliklerini ve serbest yazmayı ilginç bulduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte 8 öğretmen öğrencilerin verilen sözcüklerden yola çıkarak hikâye yazmayı sevdiğini

söylerken, 7 öğretmen öğrencilerin duyularını kullanarak hikâye yazmayı, 7 öğretmen dinlemeye dayalı etkinlikleri, 7 öğretmen atasözü veya deyim açıklamayı, 6 öğretmen ise karikatürlerden yola çıkarak diyalog yazma etkinliklerini ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından ilginç bulunan yazma etkinliklerinin neler olduğu sorulan Ö15 bu konuda şunları söylemiştir:

“Öğrenciler bir hikâyenin devamını hayal edip geliştirdiklerinde bu etkinlikler daha çok ilgilerini çekiyor. Bazen de serbest bir şekilde, istedikleri konularda yazdırıyorum. Bu durum da öğrencilerin hoşuna gidiyor, benim konu vermemden daha ilginç geliyor.” (Ö15)

Öğretmenlere yazma becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini nasıl etkilediği sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Etkinliklerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| Etkinliklerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi | f |
|---|----------|
| Olumlu Etkiler | 15 |
| • Duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi kolaylaştırma | 8 |
| • Yazma isteğini artırma | 6 |
| • Bireysel gelişimi destekleme | 5 |
| • Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme | 5 |
| Olumsuz Etkiler | 9 |
| • Geri bildirim vermeyi engellemesi | 6 |
| • Yazmayı kaygısını artırması | 3 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerden 15’i yazma becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedir. Etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediğini düşünen öğretmenlerin 8’i duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bunun dışında 6 öğretmen yazma isteğini arttırdığını, 5 öğretmen bireysel farklılıklara hitap ettiğini ve bireysel gelişimi desteklediğini ve 5 öğretmen ise yaratıcılığı geliştirdiğini ifade etmiştir. Etkinliklerin olumsuz etkisinin olduğunu söyleyen 9 öğretmenden 6’sı buna gerekçe olarak bu kadar çok etkinliğin öğrencilerin yazdıkları metinlere geri bildirim vermeyi engellediğini söylerken, 3 öğretmen yazma kaygısını arttırdığını belirtmiştir. Bu konuda olumlu görüşe sahip olan Ö20 şunları söylemiştir:

“Birbirinden farklı etkinlikler öğrencilerin bireysel olarak daha çok gelişmelerini sağladı. Kendilerini, duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlanan öğrenciler için bu iş daha kolay olmaya başladı.” (Ö20)

Öğretmenlere Türkçe derslerinde yazma eğitimi kapsamında programda önerilen yöntem ve tekniklerden hangilerini kullandıkları sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Program Doğrultusunda Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Yöntem ve Teknikler | f |
|---|----------|
| Tahminde Bulunma | 20 |
| Serbest Yazma | 15 |
| Özet Çıkarma | 15 |
| Boşluk Doldurma | 8 |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma | 8 |
| Güdümlü Yazma | 8 |
| Duyulardan Hareketle Yazma | 5 |
| Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma | 4 |
| Yaratıcı Yazma | 4 |
| Grup Olarak Yazma | 3 |
| Eleştirel Yazma | 3 |

Öğretmenlere yazma eğitiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulduğunda Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu tahminde bulunma, serbest yazma, özet çıkarma yöntemlerini kullandıklarını söylemişlerdir. Bunların dışında öğretmenlerin 1/3’ü boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve güdümlü yazma yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 9’da görüldüğü gibi duyulardan hareketle yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, yaratıcı yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma yöntemlerinin ise görüşme yapılan çok az öğretmen tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Ö14 yazma eğitiminde kullandığı yöntem ve teknikleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir öyküyü yarım bırakıp gerisini tahmin ettirmeyi kullanıyorum. Çeşitli kelimeler veriyorum. Bunlar içinden seçerek bir öykü yazmalarını istiyorum. Bu yöntemlerin öğrencilerin metin oluşturabilme ve bütünsellik kazanabilme yetilerini geliştirdiğini düşünüyorum.” (Ö14)

Tablo 9.

Yazma Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereçler Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Yazma Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereçler | f |
|--|----------|
| Öğretmen kılavuz kitabı | 24 |
| Ders kitabı | 24 |
| Öğrenci çalışma kitabı | 24 |
| Türkçe Sözlük | 15 |
| Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü | 15 |
| Yazım Kılavuzu | 15 |
| Bilgisayar | 7 |
| Projeksiyon | 5 |
| Gazete, dergi | 5 |
| Fotoğraf, resim, karikatür gibi görseller | 5 |
| Cep telefonu | 4 |
| Televizyon | 2 |

Öğretmenlere yazma eğitiminde hangi araç-gereçleri kullandıkları sorulmuş, Tablo 9’da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenlerinin çoğunun kullandığını belirttiği araç-gereçler Türkçe Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzudur. Bilgisayar, projeksiyon, gazete, dergi, fotoğraf, resim, karikatür, cep telefonu ve televizyon ise görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı tarafından kullanılmaktadır. Ö11 yazma eğitiminde yazma becerisini geliştirmek için kullandığı araç-gereçleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Her zaman kullandığımız araçlar öğretmen kılavuz kitabı, çalışma kitabı, ders kitabı. Sözlükleri de kullanıyorum. Sözcüklerin anlamını söylemek yerine sözlüklerden bulduruyorum. Bazen bir görsel getirip onun hakkında konuşuyoruz sonra yazıyorlar. Bilgisayar, projeksiyon, televizyon gibi araçlar sınıflarda yok maalesef. Ama bazen kendi telefonumdan bir şeyler dinliyorum.” (Ö11)

Görüşme yapılan öğretmenlere yazma becerisini geliştirmek için yeterince araç-gereç kullanmıyorlarsa bunun neden kaynaklandığı sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Araç-Gereç Kullanılmamasının Nedenleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Araç-Gereç Kullanılmamasının Nedenleri | f |
|---|----------|
| Araç-gereç eksikliği | 10 |
| Sınıf mevcudunun fazla olması | 8 |
| Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği | 8 |
| Gereksiz bulma | 5 |

Öğretmenlere yazma eğitiminde yeterince araç-gereç kullanmıyorlarsa nedeni sorulmuş, Tablo 10’da görüldüğü gibi bu konuda görüş belirten öğretmenlerden 10’u okullarında yeterince araç-gereç olmadığını söylemiş, 8’er öğretmen ise sınıf mevcudunun fazla olmasını ve teknolojik araç-gereç kullanmada yeterli bilgiye sahip olmamalarını gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Beş öğretmen ise yazma eğitiminde farklı araç-gereçler kullanmayı gereksiz bulduğunu belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini ifade eden öğretmenlerden Ö3 “Okulumuz teknolojik donanım bakımından eksik olduğundan bazı araç-gereçleri kullanamıyoruz.” diyerek yeterince araç-gereç kullanmamasının nedenini açıklamıştır. Ö9 kodlu diğer bir öğretmen ise “Sınıflar biraz kalabalık olduğu için kitaplar dışında fazla araç-gereç kullanamıyorum. Çünkü öğrencilerin ilgileri dağılıyor. Toparlamak zor oluyor.” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 11.

Yazma Becerisini Değerlendirmek İçin Kullanılan Ölçme Araçları Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Yazma Becerisini Değerlendirmek İçin Kullanılan Ölçme Araçları | f |
|---|----------|
| Yazılıda sorulan açık uçlu kompozisyon sorusu | 24 |
| Proje ödevi | 9 |
| Dereceli puanlama anahtarı | 5 |
| Öğrenci ürün dosyası | 3 |
| Akran değerlendirme formu | 2 |
| Öz değerlendirme formu | 2 |

Öğretmenlere Türkçe derslerinde yazma becerisini değerlendirmek için hangi ölçme araçlarını kullandıkları sorulmuş, Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi yazma becerisini yazılılarda sordukları açık uçlu kompozisyon sorusu ile değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler proje ödevi verdiklerini söylemişlerdir. Ancak dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, akran ve öz değerlendirme formlarının ise çok az öğretmen tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Görüşleri sorulan öğretmenlerden ikisi bu konuda yaptığı uygulamalara dair şunları söylemiştir:

“Açık uçlu kompozisyon soruları öğrencilerin kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade etmelerini sağlıyor. Diğer formları ise kullanılabilir bulmuyorum.” (Ö16)

“Yazılı anlatımı değerlendirmek için hazırlanan hazır ölçekleri kullanıyorum. Ama her metin türü için hazırlanmamış ve biçim açısından değerlendirmeye daha çok odaklanılmış. O yüzden bazen kullanıyorum. Ama asıl değerlendirmeyi kompozisyon sorusuyla yapıyorum.” (Ö21)

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

2006 tarihli Türkçe dersi öğretim programında yazma becerine yönelik olarak belirlenen amaçlar ve kazanımlar, önerilen etkinlikler, yöntem ve teknikler, kullanılan araç-gereçler ile ölçme araçlarının uygulama boyutunun Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmada, öğretmenlere öncelikle amaç ve kazanımlarla ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlere yazma becerisine yönelik amaçlara öğrencilerin ne düzeyde ulaştıkları sorulmuş, öğretmenlerin çoğu “yazma kurallarını uygulama” “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” ve “farklı türlerde metinler yazma” amaçlarına “biraz” ulaşıldığını söylerken, “planlı yazma”, “kendi yazdıklarını değerlendirme” ve “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına çok az ulaşıldığını ifade etmiştir. Bu amaçlara hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenlerin bulunması ise dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretmenler bu amaçların kazandırılması konusunda sıkıntı yaşanmasına gerekçe olarak farklı söylemlerde bulunmuşlardır. “Planlı yazma” amacına ulaşmakta zorluk yaşayan öğretmenler sınıfların kalabalık olduğunu ve sürenin yetmediğini, bu yüzden söz konusu amaca ulaşmakta zorluk yaşandığını belirtmişlerdir. Planlı yazma amacının altında “Yazacaklarının taslağını oluşturur; yazısını bir ana fikir etrafında planlar; ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler; yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar; yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.” gibi kazanımlar yer almaktadır. Planlı yazma ve bu amaca yönelik kazanımlara ulaşmanın uzun bir süreci gerektirdiği, bu nedenle takibinin ve geliştirilmesi yönündeki çalışmaların etkili bir şekilde yapılmasına ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Planlı yazma amacına yönelik kazanımların neredeyse tamamı doğrudan süreç odaklı yazma yaklaşımıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin belirttiği gibi sınıfların kalabalık olması her öğrenciyle ayrıntılı olarak ilgilenilmesini ve geri bildirim verilmesini zorlaştırıyor olabilir. Nitekim sınıfların kalabalık olması yazma eğitiminde öğretmenin her bir öğrenciye ayracağı zamanı daraltmaktadır (Çiftçi, 2006). Bununla birlikte öğrencilere metin oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmak zaman alacağından mevcut Türkçe ders saati de bu becerileri kazandırmada yetersiz kalıyor olabilir. Ancak öğretmenin rehberliğinde çeşitli aşamalara ayrılan ve geri bildirim sisteminin işlediği bir yazma eğitiminde amaçlara ulaşmak kolaylaşabilir. Karatay’ın (2011) da belirttiği gibi öğrencilerin tüm aşamalarına katıldığı, öğretmen ve öğrenci

etkileşimine dayanan yazma çalışmalarının yapılması için ortam yaratılması durumunda öğrencilerin yazma becerileri daha hızlı gelişecektir.

“Kendi yazdıklarını değerlendirme” amacına ulaşmakta zorluk yaşandığını düşünen öğretmenler ise bu amacın öğrenci seviyesinin üzerinde bir amaç olduğunu ve öğrencilerin ilkokuldan bu konuda yeterli bilince ve deneyime sahip olmadan geldiklerini söylemişlerdir. Hatta sayıları az olmakla birlikte birkaç öğretmen bu amacın mevcut amaçlardan çıkarılmasını önermiştir. Oysa değerlendirme eleştirel düşünmeyi gerektiren, öğrencilerin üst düzey düşünmeye doğru yol almasına dayanan bir beceri olarak Türkçe öğretiminde önemsenen ve geliştirilmesi amaçlanan bir beceridir. Diğer dil becerilerinin olduğu gibi yazmanın da eleştirel düzeyde geliştirilmesi, öğrencilerin hem kendilerinin yazdıkları metinlere hem de başkası tarafından yazılan metinlere eleştirel gözle bakmalarının sağlanması dil eğitiminde oldukça önemlidir. Yapılan bazı araştırmalar (Ackerman, 1993; Wilhoit, 1993; Quitadamo&Kurtz, 2007 akt. Lane-Patrice, 2013) eleştirel düşünme ve eleştirel yazma arasındaki karşılıklı ilişkiyi desteklemektedir. Eleştirel yazma, eleştirel düşünmenin altında yer alan tüm zihinsel beceri ve alışkanlıkları içermektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme eleştirel yazmaya götürmektedir. Paul ve Elder'a (2005) göre de yazma sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullanan öğrencilerin yazma becerileri gelişmekte ve bilgileri derinleşmektedir. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak yazma eğitiminde, değerlendirme yapabilmenin ortaokul öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünmeksizin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye odaklanılmalı, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmeli ve öğrencilerin ilkokuldaki yazma seviyeleri bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilmeye çalışılmalıdır.

“Kendi yazdıklarını değerlendirme” amacı gibi “Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amacı da öğretmenlerin ulaşmakta zorluk yaşandığını düşündükleri bir amaçtır. Öğretmenler bu amacın birikim ve okuma alışkanlığını gerektirdiğini, okuma alışkanlığının gelişmemesinin amaca ulaşmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. İyi bir okur olmanın ve okuma yoluyla sağlanan zengin birikimin yazma becerisini olumlu yönde etkileyeceği aşikârdır. Nitekim öğrencilerin yeteri kadar okumadıkları için duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte güçlük çektikleri ilgili alan yazımında sıklıkla belirtilmektedir (Akbayır, 2010; Gündüz ve Şimşek, 2011, Tağa ve Ünlü, 2013).

Bu bağlamda “Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amacına ulaşabilmenin okurluk donanımına ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin okuma alışkanlığının gelişmesiyle yazılı ifade becerilerinin de gelişebileceği üzerinde önemle durulmalıdır. Araştırma sonucunda amaç ve kazanımlara yönelik olarak elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin çoğunun yazma kurallarını uygulama amacı altında yer alan “Düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazıyla yazar.” kazanımının çıkarılması gerektiğini düşünmeleridir. Özellikle ilkokuldaki okuma yazma çalışmalarında zorunlu olarak uygulanan bitişik eğik yazı çalışmaları ortaokulda tam anlamıyla sürdürülmemekte, ders kitaplarının da dik temel yazı ile yazılmış metinlerden oluşması öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmaya devam etme isteğini ortadan kaldırmaktadır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenler de bu tür sıkıntılara tanık oldukları için bitişik eğik yazıyla ilgili olumsuz görüşler beyan etmiş olabilirler. Yapılan bazı araştırmalarda (Korkmaz, 2006; Turan ve Akpınar, 2008; Durukan ve Alver, 2008) elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir ve

öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamalarıyla ilgili olarak yaşadıkları sorunlar dile getirilmiştir.

Araştırma sonucunda birkaç öğretmenin çıkarılması yönünde görüş bildirdiği amaçlardan biri de “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amacıdır. Bu yönde görüş belirten öğretmenler yazma eğitiminde öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için kurallarla sınırlandırılmadan yazmalarının daha etkili olacağını söylemişlerdir. Örneğin Ö3 “*Yazım ve noktalama kurallarını uygulama çıkarılsa iyi olur. Farklı bir yolla verilmeli bu kurallar. Yazma eğitimi öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir alan olmalı.*” diyerek bu yöndeki görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin metinlerinde içeriğe odaklanmak ve içeriği tasarlamak önemlidir. Öğrencilere de böyle bir mesaj verilmesi gerekmektedir. Ancak etkili bir yazıda içerik kadar biçim özellikleri de dikkate alınmalıdır. Çünkü kurallara uygun olarak yazılmış bir yazı okuma isteği uyandıracaktır (Aktaş ve Gündüz, 2003). Burada önemli olan Türkçe dersinin beceri kazandırmaya ve kuralları ezberletmekten ziyade uygulamaya dayandığının göz önünde bulundurulması, böylece yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin örnekler ve yapılan ortak hatalar üzerinden sezdirilmesi gerektiğidir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da yazım kurallarının uygulamalı olarak redaksiyon aşamasında öğretilmesinin bağımsız etkinlikler halinde öğretilmesinden daha etkili olduğu saptanmıştır (Calkins, 1980; Routman, 1996 ve Weaver, 1996; akt. Akyol, 2006: 100).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri yazma eğitiminde uygulanan etkinliklere yöneliktir. Öğretmenlerin çoğunun yazma becerisine yönelik olarak öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri sık sık ve her zaman uyguladıkları saptanmıştır. Öğretmenlere öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışında farklı etkinlikler geliştirip geliştirmedikleri sorulduğunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu geliştirmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler etkinliklere yönelik yönergeleri açıklarken zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin en çok yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama, görsellerden yola çıkarak hikâyeye yazma, serbest yazma ve verilen sözcüklerden yola çıkarak hikâyeye yazma etkinliklerini ilginç bulduklarını belirtmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin metin türü olarak daha çok hikâyeye yazmayı ilgi çekici buldukları söylenebilir. Çocukların kendi deneyimlerini ve başkalarınınkini anlamaları ve aktarmaları için temel araçlardan olan hikâyeye (öykü), yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak (Sis ve Gökçe, 2011) için de en etkili türlerden biridir. Çünkü hikâyeye, çocuklar için oyun kadar doğaldır ve öyküleme, yazmak için gerekli olan bilişsel stratejileri geliştirmek için doğal bir öğrenme sağlamaktadır. Öyküleyici metinler arasında yer alan hikâyelerin diğer metin türlerine kıyasla öğrencilere daha ilgi çekici gelmesi, öyküleyici metin türlerinin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Tayşi, 2007). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri açısından son derece uygun olan hikâyeye türüne, yazma çalışmalarında yer verilmesinin öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarını olumluya çevirme ve varsa yazma kaygılarını azaltma yolunda yardımcı olacağı söylenebilir. Hikâyeye, deneme, anı, sohbet gibi edebi türlerin yanında reklam metni, afiş, duyuru metni, davetiye metni, gazete haberi, kısa film senaryosu gibi yaşamın farklı alanlarından metin türleri üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda yazma eğitiminde yer verilecek etkinliklerde farklı metin türlerinin güzel örnekleri okutulmalı, öğrencilerin farklı metin türlerine dayalı üslubu ve içerik kurgusunu sezmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler hikâyenin yanı sıra diğer metin türlerine

dayalı olarak da ilgi çekici etkinlikler geliştirmeye çalışmalı, öğrencilerin diğer türleri yazmaya yönelik istek duymaları sağlanmalıdır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin çoğu yazma becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediğini söylemişlerdir. Böyle düşünen öğretmenler etkinliklerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştırdığını, yazma isteğini arttırdığını, bireysel farklılıklara hitap ettiğini, bireysel gelişimi desteklediğini ve yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmiştir.

Etkinliklerin olumsuz etkisinin olduğunu söyleyen bazı öğretmenler ise buna gerekçe olarak etkinliklerin fazla olmasının öğrencilerin yazdıkları metinlere geri bildirim vermeyi engellediğini ve yazma kaygısını arttırdığını belirtmiştir. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin bazıları yazma becerisine yönelik etkinlikleri bireysel anlamda uygulama yapma fırsatı verdiği için olumlu bulurken, bazı öğretmenler ise öğrencileri tek taraflı, ezberci bir mantıkla yetiştirdiğini, yazma becerisine yönelik etkinliklerin daha ayrıntılı şekilde hazırlanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikler de araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır. Öğretmenlerin çoğu tahminde bulunma, serbest yazma, özet çıkarma yöntemlerini kullandıklarını belirtirken; boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve güdümlü yazma yöntemlerini kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Ancak duylardan hareketle yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, yaratıcı yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma yöntemlerinin çok az öğretmen tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Türkçe dersi öğretim programında yazma becerisini geliştirmek için birbirinden farklı 15 yöntem önerilmiş, bu yöntemlerin amaçları ve uygulama biçimleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma sonucunda program doğrultusunda yazma eğitiminde kullanılması önerilen yöntemlerin bazıları çok az öğretmen tarafından kullanılırken; not alma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, kontrollü yazma, metin tamamlama yöntemlerinin hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Oysa yazma eğitiminin temel ilkelerinden biri bireysel farklılıkları dikkate almaktır. Yazma eğitiminde birbirinden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yoluyla bu ilkeye uygun bir anlayış benimsenebilir. Böylece tüm öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin aynı olduğu ve aynı şekilde gelişeceği düşüncesinin önüne geçilmiş olur. Ayrıca Güneş'in (2009: 2) belirttiği gibi "Yapılandırıcı eğitim yaklaşımında insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bu yaklaşımda, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirmeye çalışılmaktadır." TDÖP de yapılandırıcılığa dayalı olduğu ve dil becerileriyle birlikte yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı için yaratıcı yazma, eleştirel yazma, tahminde bulunma, metin tamamlama, duylardan hareketle yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma gibi yöntemlerin yazma eğitiminde az değil, sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Nitekim yazma becerisinin dil becerileri arasında en karmaşık ve zor olarak algılanmasının nedenlerinden biri yazmanın sadece dilbilgisine dayalı birikim gerektiren bir beceri değil, düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren bir dil becerisi olmasıdır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları araç gereçlere yönelik olarak da bazı bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenlerin hepsinin öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma

kitabını kullandıkları, çok azının ise bilgisayar, projeksiyon, gazete, dergi, fotoğraf, resim, karikatür, cep telefonu ve televizyon kullandığı saptanmıştır. Öğretmenlere bunun nedeni sorulduğunda bazı öğretmenler okullarında yeterince araç-gereç olmamasını, sınıf mevcudunun fazla olmasını ve teknolojik araç-gereç kullanmada yeterli bilgiye sahip olmamalarını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Özbay (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgular elde edilmiş, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öncelikli olarak ders kitabından faydalandıkları (% 94,4), kitapların dışında yardımcı malzeme olarak dergi, gazete ve görsel-işitsel araçları kullanan öğretmenlerin oranının yalnızca % 5,53 olduğu, bilgisayarın ise hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin derslerinde yeterince araç-gereç kullanmadıkları tespit edilmiş (Uçar, 1998; Teker, 2002), öğretmenlerin özellikle öğretim teknolojilerine karşı dirençli davrandıkları ifade edilmiştir (Hu, Clark ve Ma, 2003: 227–241).

Bu araştırma kapsamında, öğretmen kılavuz kitabı, Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının programın getirisi ve temel kaynaklar olarak tüm öğretmenlerce kullanılması, yazma eğitimi açısından öğretmenlerin programı benimsediğinin ve uyguladığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak yazılı araç-gereçlerin yanı sıra diğer görsel-işitsel araçlar ve teknolojik araçların kullanılmasının da öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü birbirinden farklı amaçlara ulaşabilmek için çoklu ortam oluşturmak ve öğrencilere uygun yaşantılar geçirme olanağı sağlamak diğer alanlarda olduğu gibi yazma eğitiminde de gerekmektedir. Bu nedenle farklı araç gereçler amaçlara daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağladığı için önemlidir (Demirel, 2003). Bu bağlamda yazma eğitiminde resim, müzik, karikatür, fotoğraf gibi sanat alanlarından ve bu alanlara özgü araçlardan yararlanılmasıyla, öğrenciler psikolojik ve zihinsel açıdan yazmaya hazırlanabilir. Örneğin resimler öğrencilerin hem gözlem güçlerini, hem dikkatlerini hem de anlatımlarını geliştirmeye yardımcı olmakta, metnin konusunu tahmin etmelerini ve ifade etmelerini kolaylaştırmaktadır (Özbay, 2008). Aynı zamanda bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik araçların kullanılmasıyla farklı dünyaların ve kişilerin sınıf ortamına taşınabileceği, öğrencilere konu hakkında yazacakları fikirlerinin ve geçirdikleri yaşantılarının olduğunun hatırlatılmasının fayda sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulguları Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini değerlendirmek için kullandıkları ölçme araçlarına yöneliktir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hepsinin yazma becerisini yazılılarda sordukları açık uçlu kompozisyon sorusu ile değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler proje ödevini kullandıklarını belirtmiş; dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, akran ve öz değerlendirme formlarının ise çok az öğretmen tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler yazma becerisini değerlendirmek için kullanılması önerilen ölçme araçlarının uygulanabilirlik açısından yetersiz bulmuşlar, özellikle öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda bunları kullanmanın güç olacağını belirtmişlerdir.

TDÖP'nin (2006) yaklaşımına göre ölçme ve değerlendirme, Türkçe dersinde öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve sonucunda olmak üzere üç aşamada yapılmalı, hem ürün hem de süreç değerlendirilmelidir. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme ise öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla

yapılmalıdır. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınmakta, varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanmaktadır. Bu tür değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir (MEB, 2006).

Değerlendirme, yazma sürecinde çok önemli bir aşamadır. Yazma eğitiminde en iyi değerlendirme yolu öğretmenlerin öğrencilerle diyalog halinde olması ve bu sürecin öğretmen ile öğrencinin ortak çabasına dayanmasıdır (Smith, 1982). Programda da süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılması önerilmiştir. Ancak araştırma bulguları bu açıdan incelendiğinde öğrencileri değerlendirme sürecine dâhil edecek ölçme araçlarının yeterince kullanılmadığı, akran ve öz değerlendirme formlarının çok az öğretmen tarafından kullanılmasından anlaşılmaktadır. Bu formların sadece yazma eğitiminde değil diğer dil becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde de yeterince kullanılmadığı bazı araştırmalar sonucunda (Yıldırım ve Öztürk, 2009; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010) tespit edilmiştir. Oysa öğrenciler değerlendirme sürecine etkin olarak katıldığında ilgi ve güdülenmişlik düzeyleri artmakta; eleştirel düşünme, sorumluluk alma, öz yönetimi sağlama, kendini ve başkalarını belli ölçütlere göre değerlendirme gibi becerileri kazanmaktadırlar (Karakaya, 2007). Bu tür katkıları olan ölçme araçlarının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacağı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği, dolayısıyla kullanılması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin yazdıkları ürünlerin öğretmen tarafından değerlendirilmesi ve öğrencilere yazdıklarına yönelik geri bildirim verilmesi yazma eğitiminin temel amacına yani öğrencilerin metin oluşturabilmek için gerekli becerileri kazanmalarına hizmet etmektedir. Dolayısıyla yazma eğitiminde öğrenci ürünlerine değil gelişim sürecine odaklanılmasını sağlayan, öğrencilerin yazılı anlatımlarının alt becerilere ayrılarak ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesine ve geribildirim verilmesine imkân tanıyan dereceli puanlama anahtarlarının yazma eğitiminde kullanılması gerekmektedir. Oysa araştırma sonucunda öğretmenler tarafından az kullanılan ölçme araçlarından biri de dereceli puanlama anahtarı olmuştur.

Göçer (2005) öğretmenlerin öğrenci metinlerini değerlendirmek için hangi puanlama biçimini kullandıklarını araştırmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun bütünsel (holistik) puanlandırma yaptığını, analitik dereceli puanlama anahtarını kullananların sayısının fazla olmadığını saptamıştır. Karakoç Öztürk (2014) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmenlerine öğrenci öykülerini değerlendirirken hangi yöntemleri kullandıkları ve ne tür geri bildirimler verdikleri sorulmuş, öğretmenlerin hepsinin kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaptıkları saptanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının söz konusu araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği, yazma eğitiminde bir ölçme aracı olarak dereceli puanlama anahtarlarının yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Oysa dereceli puanlama anahtarı, metinlerin daha ayrıntılı değerlendirilmesine ve geri bildirim sunulmasına olanak sağlaması nedeniyle öğrencilerin kendilerini geliştirmesi açısından daha işlevsel olduğundan (Ülper, 2009) öğretmenlerin yazma eğitiminde kullanmaları gereken bir ölçme aracıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenler yazma becerisini geliştirmek ve zor ulaşılan amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırmak için aşamalı bir yazma eğitimini benimsemeli; öğrencilerin

metin yazmaya dayalı çalışmalar yapmasından önce cümle ve paragraf düzeyinde yazma çalışmaları yapmalarına olanak sağlamalıdır. Yazma becerisi etkinlikleri programa dayalı olarak süreç odaklı bir şekilde sunulmalıdır.

- Öğretmenler öğrencilerin öykü türü dışındaki metin türlerini tanımaları ve metin türüne özgü üslubu sezmeleri için farklı metin türlerine yönelik ilgi çekici etkinlikler geliştirmeye karşı esnek olmalıdır.
- Yazma eğitiminde etkinlik sayısının çokluğu gerekçe gösterilerek öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına geri bildirim vermekten kaçınılmamalı, geri bildirim sürecinin öğrencilerin yazma becerisini geliştiren bir süreç olduğu düşünülmelidir.
- Yazma eğitiminde, yazma becerisini geliştirmek için kullanılması önerilen farklı yöntem ve tekniklere yer verilmeli; duyardan hareketle yazma, yaratıcı yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma gibi yöntemlerin yazma eğitimine katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalı ve bu yöntemler öğretmenler tarafından kullanılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek ve yazmanın alışkanlığa dönüşmesini sağlamak için yazma çalışmalarında daha çok duyuya hitap eden görsel ve işitsel araçları kullanmaya ve teknolojiyi yazma etkinlikleriyle buluşturmaya gayret etmeli, bu konudaki bilgi eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır.
- Yazma becerisini yazılılarda sorulan açık uçlu sorularla değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi daha ayrıntılı ve objektif şekilde değerlendirmeye imkân tanıyan ölçme araçları kullanılmalıdır. Ayrıca öz ve akran değerlendirmeye öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak bir şekilde yer verilmeli, öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmaları sağlanmalıdır.
- 2015 yılında yapılan değişiklikler doğrultusunda 2016-2017 öğretim yılında uygulanmaya başlanan TDÖP de yazma becerisi açısından değerlendirilerek elde edilen bulgular 2006 TDÖP'nin uygulanma durumunu değerlendiren bu araştırma bulgularıyla kıyaslanabilir. Böylece programda yapılan değişikliklerin yazma eğitimi açısından hangi eksiklikleri gidermeye yönelik olduğu tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: PegemA Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Kitabevi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-52.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 140-145.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman.
- Çelikpazu, E., E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. Gülsevin, G. ve Boz, E. (Ed.). *Türkçenin çağdaş sorunları*. İstanbul: Divan Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (5. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme. (8.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 274-289.
- Evans, J. (2001). *Introduction: learning and teaching the complexities of writing. writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-11.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Hu, P.J., Clark, T. ve Ma, W. W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: a logitudial study. *Information & Manegement*, 41(2), 227-241.

- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakaya, İ. (2007). Öğrenci Algısının Geliştirilmesi: Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Değerlendirme Formları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (8), 35-37.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimine ve Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170-194.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. Özbay, M. (Ed.). *Yazma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-433.
- Lane-Patrice, L. A.(2013). *Enhancing critical thinking, writing and disposition preparedness amongst four-year university teacher education students*. PhD. Dissertation, Capella University, UMI Number: 3590536.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Thousand Oaks.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: foundation, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde Hedef Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 59-69.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Paul, R. ve Elder, L. (2005). Critical thinking and the art of substantive writing (Part I). *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40-41.
- Ruhi, Ş. (1993). İlköğretim 5. sınıf kompozisyon çalışmalarının içerik açısından bir değerlendirmesi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde* (s.71-76). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Santangelo, T., Karen, R. H. & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: a validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 1-20.
- Sis, N. ve Gökçe, B. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin hikâye haritası yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*, 6(3),1925-1949.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
- Tayşi K., E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Teker, A. (2002). *Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde eğitim araç-gereçlerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Uçar, M. (1998). *İlköğretim ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uludağ, E. (2002b). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ülper, H. (2009). Yazma becerilerini ölçmede (notlandırmada) kullanılan farklı ölçme (notlandırma) yaklaşımlarının geçerlikleri üzerine kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında karşılaştırmalı bir araştırma. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Kitabı* (ss. 339-352). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The most complicated language skills among other language skills is writing skills and the most difficult language skills acquired (Byrne, 1988; Evans, 2001). Writing skills is a difficult skills not only for students but also for teachers who have not enough information and experience to develop the skills in the writing education (Haris, Graham ve Mason, 2003). In this Turkish Language Curriculum, it' s stated to aim of expressing of students' feelings, thoughts, imaginations and design according to written expression rules, developing writing skills and turning their writing into habits with developing writing skills. The aims and objectives have been identified in the Turkish Language Curriculum for writing skills, given the activities based practices to reach them and the use of various methods and techniques proposed. Moreover the assessment of development related to writing skills is given to the different assessment tools and methods such as rubric, self-assessment, peer assessment and portfolio as well as the traditional assessment tools. Turkish Language Curriculum should be evaluated in order to decide on the effectiveness and adequacy of these aims and objectives, activities, methods and techniques, assessment tools and methods. Teachers have too much responsibility on application of the curriculum as operator and the developer on the class level (Ornstein ve Hunkins, 1998). Thus, in the research, as well it is intended that applying for Turkish teachers' who apply Turkish Language Curriculum on the lessons opinions on writing skills of the curriculum is very important and the research has been carried. The aim of this research is to evaluate the Turkish Language Curriculum for writing skills according to teacher' opinions. The aim of this study is to evaluate The Turkish Language Curriculum dated 2006 evaluates the objectives, suggested activities, methods and techniques, materials and equipments and testing and assessment practices from the perspective of Turkish teacher.

2. Method

This research has been prepared as a qualitative research and the case method has been utilized. One or a few cases (school, curriculum vb.) have been investigated or depth in the case studies. The study is designed and determined as qualitative research in terms of non probability working based group and sampling criteria which is in sampling method. The main criterion in this research is to teach Turkish at different grade levels. On the determination of the teachers in the research, willingness to participate and acceptance to participate in the survey was considered. The data were collected through semi-structured interview with 24 Turkish teachers from 8 schools in four districts of the province of Adana. The data obtained through interviews with teachers were collected during the spring in the academic year 2015-2016. Teachers were asked 11 questions with open-ended with semi-structured interview form. This questions are prepared to determine teachers opinions on purpose and attainments about writing skills in Turkish Language Curriculum, activities upon curriculum, method and techniques, materials, assessment and evaluations are used. Interviews recorded in tape recorder and lasted about 40-45 minutes. The data were analyzed by content analysis. Answers that teachers have given to the open ended questions have been rendered written texts by transferring them to computing environment, datas have been given by different people to each question, have been read several times, notes have been taken about possible codes. Literature about

concepts used while creating codes, research questions and interview questions have been considered. At the same time, some expressions used by teachers and concepts identified by the researcher have been used as codes. After coding, obtained codes have been gathered and determined common and then themes have been defined which will unify codes. These themes are also determined by the views of teachers and research questions. The themes and codes were calculated by using the Miles and Huberman's reliability Formula and the agreement between coders was found to be 90%.

3. Findings, Discussion and Results

Results of the study show that majority of the teachers think guided writing, self-evaluation of the written product, and expressing oneself in writing as the objectives of the courses are less achieved, and they do not develop any material except for the activities in the coursebook. It is also found out that students find activities of story writing more interesting as a literary genre. Additionally, while most of the teachers find the activities appropriate, some teachers mention the excessive number of the activities as a negative effect on giving feedback to students about their written production and thus increasing their writing anxiety. Also, it is found out that sensory writing, creative writing, and writing as a group, and critical writing are used only by a small number of teachers while all the teachers prefer to use teacher's guide book, Turkish course book and workbook as essential course materials. Very few of the teachers use computer, projection, newspapers, journals, photos, pictures and caricatures. In fact, some methods as creative writing, critical writing, making a prediction, completing text, writing based on sense and reconstruction a text with its own words aim of developing higher-order thinking skills as problem solving, critical thinking and creative thinking. For these reasons, various methods as creative writing, making a prediction, completing text, writing based on sense, reconstruction a text with its own words etc. must be used too often in writing education. According to some researches, it's determined that teachers do not use teaching materials (Uçar, 1998; Teker, 2002) and they especially state about their resistance against instructional technology (Hu, Clark ve Ma, 2003: 227-241). When teachers were asked about their ideas on assessment and evaluation, it is understood that teachers test writing skills through open-ended composition questions in written exams. In addition to this, some teachers import using students' project papers. Also it's determined a small number of teachers use rubric, students' product file, peer assessment and self-assessment. It is determined in some research results these papers are not only non-used in writing education but also neglected in assessment other language skills (Yıldırım ve Öztürk, 2009; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010). Göçer (2005) researched the assessment methods of teachers about students' texts. According to his research, it is determined a great majority of teachers mark as holistic and a small number of teachers use rubrics. However, rubric gives teachers more opportunity in assessments and getting feedbacks. Also rubric is more functional for students to their personal development and must be used in writing education as an assessment instrument by teachers (Ülper, 2009).