

İNANÇLARIN VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI ANLATIM ÖĞRETİMİ UYGULAMALARINA ETKİSİ

Demet SEBAN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dseban@akdeniz.edu.tr

Hasan ÇAKIR

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hasanc@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlik yapan öğretmenlerin yazılı anlatım öğretimi konusundaki inançlarının, mesleki deneyimlerinin, öğrenim durumlarının, sınıflarındaki öğrenci sayılarının ve cinsiyetlerinin yapılandırmacı yaklaşım felsefesine dayalı yazma öğretimi uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu çalışma için geliştirilen Yazma Öğretimi İnançları ve Pratikleri Ölçeği 159 öğretmene uygulanmış ve sonuçları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımların dengelendiği bir öğretim yaklaşımını savunan öğretmenler ile yalnızca yapılandırmacı yaklaşımı savunan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım odaklı uygulamalar yaptığı, geleneksel öğretim yaklaşımlarına inanan öğretmenlerin ise geleneksel öğretim uygulamaları yaptığı bulgulanmıştır. Ayrıca cinsiyet, öğrenci sayısı ve mesleki deneyimin yapılan uygulamalar üstünde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen İnançları, Yazılı Anlatım, Sınıf Öğretmeni

THE EFFECT OF BELIEFS AND DEMOGRAPHIC VARIABLES ON PRIMARY GRADE TEACHERS' TEACHING OF WRITING PRACTICES

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of teachers' beliefs about teaching writing, professional experiences, educational background, the number of students in their classrooms, and teacher gender on their self-reported constructivist writing practices. The data were collected using a Teacher Beliefs and Practices of Writing Instruction Scale developed by the researcher from a sample of 159 elementary school teachers. The resulting demographic variables and beliefs and practices data analyzed using statistical analysis. According to the results of this study, teachers who hold beliefs congruent with the principles of constructivist epistemology and the principles of a balanced approach that adopt both constructivist and traditional orientation engage in constructivist-compatible writing practices. However, teachers who demonstrate a traditional teaching orientation do not employ constructivist-compatible writing practices. Professional experiences, educational background, the number of students in their classrooms, and the gender of teachers were found to have no significant effect on teachers' teaching writing practices.

Key Words: Teacher Beliefs, Writing Instruction, Elementary Teachers.

Giriş

Eğitim öğretim süreci boyunca öğretmenlerin verdikleri kararları etkileyen faktörler araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Öğretmen inançları bu faktörler arasında kabul edilmektedir. Son yıllarda öğretmen inançlarını ve bunun uygulamalarla olan ilişkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar ön plana çıkmıştır.

Öğretmen inançlarının farklı biçimlerde tanımlanması güç bir süreci de beraberinde getirmiştir (Brindley, 2000). Öğretmenlerin, inançlarını açık bir biçimde dile getirmekten çekinmeleri de bu noktadaki çalışmaları güçleştiren nedenlerdendir. Clark (1988) öğretmen inançlarını; öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimden veya akademik alan yazından edindikleri kuramlardan çok, kişisel deneyimleri ile geliştirdikleri ve tam olarak tanımlanamayan kuramlar olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin birçoğunun, geliştirdikleri bu kuramların farkında olmadığını belirtir. Harste ve Burke (1977) ise, öğretmen inançlarını okuma açısından ele alır ve ders boyunca verilen kararlar ile öğrenci davranışlarına ilişkin beklentileri belirleyen ilkeleri bu kapsamda değerlendirir. Öğretmenin inancından gelen bu kararlar, ön plana çıkarılan amaçlar; olumlu olarak tanımlanan davranışlar; kullanılan yöntemler, materyaller, bilgiler; hangi bilgi ya da veriye öncelik verileceği; gelişimi destekleyen çevre anlayışı ve bunu tanımlamada kullanılan ölçütlerdir (Deford, 1985).

Öğretmen inançlarına ilişkin araştırmalarda (Burn ve ark., 2003; Powell, 1992) öğretmenin rolü, öğrenmenin gerçekleşme biçimi ve öğrencinin nasıl davranması gerektiğine yönelik inançların öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak geliştiği belirtilir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra inançlarına ilişkin doğrulayıcı uygulamaları tercih ettiklerinden, bu inançların felsefi temelleri eleştirel bir yaklaşımla gözden geçirilmelidir (Barnyak ve Paquette, 2010; Lortie, 1975; Nespor, 1987; Tabachnick ve Zeicher, 1984). Araştırmalar (Calderhead ve Robson, 1991; Tabachnick ve Zeicher, 1984) öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitimin inançlar üzerinde çok az etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen inançlarının öğretmenlerin karar verme, uygulama ve yargılamalarında en önemli belirleyici olduğu ve uygulama yapılan sınıflarda bunun dikkate alınması gerektiği de bulgulanmıştır (Brantlinger, 1996; Brookhart, ve Freeman, 1992; Pajares, 1992; Wilcox-Herzog, 2002). Öğretmen inançlarının yeniliğe ve değişime direnmelerinde en güçlü etkenlerden biri olması, bu konuyu önemli bir çalışma alanı durumuna getirmiştir. Eğitim öğretim yaklaşımlarının çeşitlenmesi ve buna bağlı olarak yeni programların geliştirilmesi bu konuya olan ilgiyi artırmıştır. Böylece öğretmenlerin geleneksel ve modern öğretim yaklaşımlarını belirlemeye yönelik anketler geliştirilmiştir (Woolley, Benjamin ve Woolley, 2004; Türker ve Yılmaz Tüzün, 2007). Anket ve durum çalışmalarıyla genel kuramsal eğilimler ve özel alanlardaki eğilimler araştırılmaktadır. Bu alanlardan biri de okuma ve yazma öğretimidir.

DeFord (1985) okuma öğretimi sürecindeki uygulamalarına ilişkin öğretmen inançlarını belirlemeye yönelik Okumaya Karşı Kuramsal Yaklaşımlar adlı Likert tipi

bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekteki sorular, okuma öğretiminde kullanılan harf, karma ve çözümlene yöntemlerine dönük öğretmen inançlarını ve uygulamalarını yansıtmaktadır. Yaptığı çalışmada DeFord (1985), öğretmenlerin okuma öğretirken kullandıkları yöntemlerin inançları ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin inançlarını belirlemeye yönelik bir başka ölçek Graham ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte öğretmenlerin iki farklı eğilimden hangisine yöneldikleri sorgulanmaktadır. Birinci eğilim, yazma kurallarının bir program içinde öğretildiği, uygulama ve sonuç üstünde duran bir yaklaşımdır. İkincisi ise, kısa bir girişten sonra öğrencinin gereksinim duyduğu yazma kurallarına geçilen ve sonuçtan çok süreci önemseyen doğal bir öğretim yaklaşımıdır. Ölçeğin geçerliliği öğretmenlerin yazma öğretimi hakkındaki inançları ve sınıf içi uygulamaları arasında tahmin edilebilir ve güvenilir bir ilişki bulunmasıyla desteklenmiştir. Wing (1989) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma ve yazmaya ilişkin inançlarının, uyguladıkları programın felsefesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sözelimi, yapılandırmacı öğretim felsefesini benimseyen bir okulda öğretmenlerin uygulanan bir program nedeniyle öğrenci merkezli bir öğretim sistemini benimsedikleri saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin, inançları ile tutarlı programların uygulandığı okullarda çalışmayı seçtikleri belirtilmiştir. Byrd'ın (2008) çalışmasında okuma yazma öğretiminde tümevarım yaklaşımının benimsendiği bir programın kullanılmasına karşın öğretmenlerin inançları nedeniyle tüm dengeli yaklaşımını uygulandığı saptanmıştır. Seban'ın (2008) çalışmasında ise öğretmen inançlarının programı kullanım biçimini belirlediği bulgulanmıştır.

Kimi araştırmalarda öğretmen inançlarının okuma ve yazma öğretimi uygulamaların biçimini belirlemesine karşın tam olarak açıklayamadığı belirlenmiştir (Seban, 2008; Theriot ve Tice, 2009). İnançların yanında; okulun yapısının, sunduğu gelişim olanaklarının ve sınav sisteminin okuma yazma öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Flint, Maloch ve Leland, 2010). Ayrıca öğretmenlerin inançlarına rağmen zorunlu eğitim programları ve öğretim yöntemlerinden dolayı farklı sınıf içi uygulamalar olabileceği de birçok araştırmacı tarafından saptanmıştır (Bawden, Bruke ve Duffy, 1979; Davis, Konopak, ve Readence, 1993; Kinzer 1988). Buna ek olarak öğretmenlerin en iyi bildikleri uygulamaları devam ettirdikleri; mesleki gelişim programlarının, öz yeterlik inançlarının, okuma ve yazma öğretimine duyulan ilginin de uygulamalar üstünde etkili olduğu belirlenmiştir (Theriot ve Tice, 2009).

İnançların Ölçülmesi

Yazma eğitimine ilişkin inançlara odaklanan araştırmalar farklı boyutlara yöneliktir. Bu araştırmaların bazıları öğretmen inançları ve öğrenci algısı üstünde durmuştur (Fang, 1996; Fear, Anderson, Englert ve Raphael, 1987; Mangano ve Allen, 1986; Wing, 1989). Katılımcılarını öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışmalarda öğretmen inançlarının öğrencilerin okuma yazmaya yönelik algı ve inançlarına etkisi araştırılmıştır. Diğer çalışmalar öğretmenlerin

yazma öğretimi uygulamaları üstüne odaklanmıştır. Öğretmen inançlarının uygulamalar üstündeki etkisini ya da uygulamaların inançlar veya eğilimler üstündeki etkisini saptamayı amaçlayan araştırmalar yapılmıştır (Bridge, Hiebert ve Chesky, 1983; Fisher ve Hiebert, 1990; Lipson, Mosenthal, Daniels ve Woodside-Jiron, 2000; Pressley, Rankin ve Yokoi, 1996; Ray, Lee ve Stansel, 1986). Bu çalışmalarda öğretmen inançları farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Tanımlarda öğretmen inançları yapısal olana karşı yapısal ötesi, öğretim programı odaklı olan karşı araştırma odaklı, geleneksele karşı doğal, beceri odaklı olana karşı süreç odaklı yaklaşımlar biçiminde ifade edilmektedir. Birçok çalışmada yalnızca iki değil, başka boyutlar da ortaya çıkmıştır. İki boyutun yakınlaştığı noktalarda inanç ve uygulamaların eşzamanlı görülebileceği belirtilmiştir (DeFord, 1985). Üç noktalardaki eğilimlerin çatıştığı ve bir arada bulunamayacağı söylene de her iki eğilimin uygulamalarını aynı anda kullanan dengelenmiş bir programı benimseyen öğretmenler de görülmüştür (Baumann, Hoffman, Moon, ve Duffy-Hester, 1998; Pressley, Rankin, ve Yokoi, 1996). Bunlardan farklı olarak her iki boyutta çok yüksek ya da çok düşük eğilim gösteren öğretmenler olmuş ve bunlar herhangi bir boyutta değerlendirilemeyen, belirgin herhangi bir inancı ya da eğilimi olmayan öğretmenler olarak sınıflandırılmışlardır (Lipson ve diğ., 2002).

Lenski ve arkadaşlarının (1998) öğretmenlerin okuma yazma öğretimine karşı eğilimlerini belirlemeye yönelik bir anket geliştirmişlerdir. Geleneksel ve yapılandırmacı ilkelerin bulunduğu bu ankette her iki yaklaşımın uygulamalarını da içeren üçüncü bir eğilimin ortaya çıktığı saptanmıştır. Başka bir ölçek de Yazma Eğilimi Ölçeği adıyla Graham ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiştir. Dreher'in (1990) yazma ve DeFord'un (1985) okuma çalışmalarına dayanan bu ölçekte süreci ön plana alan doğal öğrenme ve sonucu ön plana alan beceri odaklı öğrenme olarak iki boyut dikkate alınmıştır. Yazma ölçeği ile birlikte geliştirilen bu ölçekte yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda üç boyut olduğu fark edilmiştir. Doğru yazma ile ilgili maddeler birinci boyut olarak belirlenmiştir. Bu boyutta ayrıca doğru heceleme ve yazım kurallarını içeren yazma modellerinin oluşturulmasının daha fazla çalışma gerektirdiği eğiliminin altı çizilmiştir. İkinci boyut doğrudan öğretimle ilişkilidir ve içeriğinde heceleme, el yazısı planlama ve gözden geçirme stratejilerinin öğretimine ilişkin eğilimler yer almaktadır. Üçüncü boyut ise doğal öğrenmeye yöneliktir. Daha dolaylı maddelerin bulunduğu bu boyutta öğretim yöntemlerine gereksinim duyulduğunda başvurulmasına ve öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenebileceklerine ilişkin eğilimler yer almıştır.

Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak öğretimde yeni yaklaşımların uygulanabilmesi, öğretmenlerin bireysel olarak uyguladığı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha iyi anlamlandırılabilmesi ve yapılacak olan yeni çalışmaların içeriğinin belirlenmesi açısından öğretmenlerin benimsediği teorik yaklaşımların tespit edilmesi önem kazanmaktadır. İlköğretim alanında okuma yazma eğitimi ulusal programların öncelikli alanlarından olup bu konudaki öğretmen eğilimlerini belirlemek için yapılan çalışmalarda önceliği genellikle okuma almış, yazma

eğitimine yönelik çalışmalar bireysel yaşamın ve eğitimin her alanında önemli bir yere sahip olmasına rağmen geride kalmıştır.

Bu çalışmanın amacı ilköğretim birinci kademede öğretmenlik yapan öğretmenlerin yazma eğitimi konusundaki inançlarının yapılandırmacı yaklaşım felsefesine dayalı yazma öğretimi uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Yazılı anlatım uygulamalarının öğretmenlik hizmet yılı, öğrenim durumu, sınıftaki öğrenci sayısı ve cinsiyetle ilişkisini incelemek de bu araştırmanın amaçları arasındadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Tarama modeli var olan bir durumu kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2008). Geliştirilen anket ile toplanan verilerde, çalışan sınıf öğretmenlerinin yazma eğitimi ile ilgili olan inançlarının ve demografik bilgilerinin yazma eğitimi uygulamalarına etkileri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Antalya ili 5 merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında 2010 yılında görev yapan toplam 2469 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. İlçe nüfusları dengeli dağılmadığından dolayı ilçelerde çalışan öğretmen dağılımı da eşit değildir. Tablo 1 evrendeki öğretmenlerin ilçelere göre dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1: Evrendeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe adı	Çalışan öğretmen (%)
İlçe 1	% 4,3
İlçe 2	% 16,4
İlçe 3	% 17,6
İlçe 4	% 21,4
İlçe 5	% 40,3

İlçelerin nüfus büyüklükleri ve sosyoekonomik sevipleri göz önünde bulundurularak, örneklem içindeki öğretmenlerin sayısı da Tablo 1'deki ağırlıklı dağılımı yansıtacak şekilde tabakalı seçkisiz örneklem yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntem ile çalışma evreninden seçilen örneklemdeki öğretmen sayısı 230'dur. Hedef kitle içinden seçilen 230 öğretmene gönderilen veri toplama aracı % 69 geri dönüş oranı ile 159 öğretmenden geriye dönmüştür. Tablo 2'de veri toplama aracına cevap veren öğretmenlere ait demografik bilgiler verilmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılı, kariyer dönemleri ile ilgili yapılan çalışmalara göre sınıflandırılmıştır (Huberman, 1989; Hargreaves, 2005). Bu çalışmalara göre öğretmenlere mesleğe başladıkları ve devam ettikleri birkaç yıl erken kariyer olarak adlandırılmıştır. Bu dönemin ne kadar süreceği bazı değişkenlere (duygusal gelişim, cinsiyet vb.) bağlı olarak değişse de ortalama 3 ve 5 yıl arasında olacağı

belirtilmiştir. Meslekte 20 yılı tamamlamış öğretmenler kariyerlerini tamamlamış öğretmenler olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 2: Katılımcı Bilgileri

	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet		
Kadın	87	54,7
Erkek	72	45,3
Öğrenim Durumu		
Öğretmen okulu	3	1,9
Ön Lisans	56	35,2
Lisans	95	59,7
Yüksek Lisans	5	3,2
Hizmet Yılı		
Erken kariyer (≤ 6 yıl)	5	3,1
Orta kariyer (7-20 yıl)	76	47,8
Kıdemli (21 yıl \leq)	78	49,1

Örneklemin evreni temsil etme gücü ve öğretmenlerin cinsiyet dağılımı üzerinde yapılan test sonucuna göre cinsiyetin evren içindeki dağılımı ile örneklem içindeki dağılımı arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır, bu da örneklemin evreni temsil yeteneği olduğuna yönelik bir göstergedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada geliştirilen veri toplama aracı temel olarak 5 bölümden oluşmaktadır; geleneksel yazma öğretimi inançları, dengelenmiş yazma öğretimi inançları, süreç merkezli yazma öğretimi inançları, yazma öğretimi uygulamaları ve öğretmen demografikleri. Çalışmada geliştirilen veri toplama aracı için alan yazındaki okuma yazma ile ilgili inançları belirlemeye yönelik birçok ölçek taranmıştır. Bu araştırma için geliştirilen ölçeğin maddeleri Yazma Eğilimi Ölçeği'nden (Graham, Harris, MacArthur ve Fink 2002) ve alan yazındaki kitap makale ve diğer benzer ölçeklerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket Türkçe öğretmenliği mezunu 6 okutman ve Türkçe öğretimi alanında doktorasını bitirmiş 2 öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda soruların ifadeleri düzeltilmiş ve aynı amaca hizmet ettiği düşünülen sorular çıkarılmıştır. Geliştirilen ölçek uzman görüşlerinden sonra, pilot uygulama ve faktör analizi gibi geçerlilik ve güvenilirlik süreçlerinden geçirildikten sonra aşağıdaki yapılarda öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçme aracının ölçtüğü değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

Yazma Öğretimi İnançları

Yazma öğretimi inançları üç alt yapıdan oluşmaktadır; geleneksel yazma öğretimi inançları, dengelenmiş yazma öğretimi inançları ve süreç merkezli yazma

(yapılandırmacı yaklaşıma dayalı) öğretimi inançlarıdır. Toplam 11 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach-alfa güvenilirliği .70 olarak hesaplanmıştır.

Süreç odaklı inançlar bir faktör altında toplanmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler öğrencilerin yazmak istediği konuları kendilerinin seçmesi, sık sık toplanarak gruplar halinde birbirlerinin yazma çalışmalarını inceleyip eleştirmeleri, yazma çalışmaları yaparak ve bunları eleştirerek aşama aşama yazma sürecini öğrenecekleri ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır.

Geleneksel faktör altında toplanan maddeler etkin yazım için kelimelerin işlevlerinin ayırt edilebilmesinin önemi, planlı ve düzenli aralıklarla yapılan yazma eğitiminin yazma yeteneklerinin gelişmesi için gerekli olduğu, yazıların gözden geçirilebilmesi için öğrencilere stratejiler öğretilmesi gerektiği ve yazma eğitiminde önceliğin biçimsel niteliklerin düzenlenmesine verilmesi ile ilgili ifadelerin bulunduğu maddelerdir.

Dengelenmiş inançlar ayrı bir faktör altında toplanmıştır. Bu maddeler bir yazma ödevine başlamadan önce yazım kurallarına uymalarının hatırlatılması, öğrencilerin konu ile ilgili doğru kabul edilen düşünceleri yazıya aktarmaları, hazırlık aşamasının önemi ve yazılan rapor ve yazıların sık sık gözden geçirilerek çalışma sonlanana kadar gerekli düzeltmelerin yapılması ifadelerini kapsamaktadır.

Ölçeğin inançlara yönelik maddeleri beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanmış ve "(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek geleneksel yazı eğitimi, süreç merkezli yazı eğitimi, her iki eğilimin birbirine yakın uygulamalarını içerebilecek ve sahip olunan inançlar doğrultusunda içeriği yapılandırılabilir ifadelerin bulunduğu maddelerden oluşturulmuştur. Üç madde öğretmenlerin yazma eğitiminde süreç merkezli yöntem katılımları ile ilgilidir. Bunlar:

1. Öğrencilerin birbirlerinin yazma çalışmalarını incelemek ve eleştirmek üzere küçük gruplar halinde sık sık toplanmaları gerekir.
2. Yazma çalışmaları yaparak ve bunları eleştirerek çocuklar aşama aşama yazma sürecini öğreneceklerdir.
3. Öğrenciler yazmak istedikleri konuların birçoğunu kendileri önermelidir.

Dört madde öğretmenlerin yazma eğitiminde geleneksel yöntem katılımları ile ilgilidir. Bunlar:

1. Kelimelerin işlevlerini (isim, fiil, sıfat vb.) ayırt edebilmek, etkin yazım için faydalıdır.
2. Planlanmış ve düzenli aralıklarla yapılan yazma eğitimi, tüm yazma yeteneklerinin etkili bir şekilde gelişmesi için gereklidir.
3. Öğrencilerin yazılarını gözden geçirebilmesi için onlara taktikler öğretilmesi önemlidir.

4. Yazma eğitiminde öncelik biçimsel niteliklerin (okunaklık, yazım kuralları, paragraf düzeni vb.) düzenlenmesine verilmelidir.

Dört madde öğretmenlerin yazma eğitiminde dengelenmiş yönetime katılımları ile ilgilidir. Bunlar:

1. Hazırlık aşaması yazı yazmanın en önemli basamağıdır.
2. Öğretmenler öğrencilerin yazdıkları yazıları ve raporları bu çalışmalar sonlanana kadar sık sık gözden geçirmelerini ve düzeltmelerini sağlamalıdır.
3. Öğrenciler bir yazma ödevine başlamadan önce, öğretmenler onlara yazım kurallarına uymalarını hatırlatmalıdır.
4. Öğrencilerin yazdıkları konu ile ilgili doğru kabul edilen düşünceleri yazıya aktarmaları önemlidir.

Yazma öğretimi uygulamaları

Yazma öğretimi uygulamaları, öğretmenlerin yazma öğretiminde öğrenci merkezli uygulamaları hangi sıklıkta kullandıklarını ölçmesi için hazırlanmıştır. Maddeler sadece süreç temelli uygulamaları içeren sorulardan oluşmuştur. Bu durum Türkiye'deki öğretim programlarının rolünden kaynaklanmıştır. Uygulanması zorunlu olan Türkçe programında her öğrenim alanında olduğu gibi yazılı anlatım çalışmaları da yeni yaklaşımların, özellikle yapılandırmacı yaklaşımın, özelliklerini yansıtacak biçimde yeniden gözden geçirilmiştir. Bu yeni yapılanma ile birlikte hazırlık çalışmaları, kompozisyon yazma süreci ve değerlendirme çalışmaları ön plana çıkarılmıştır. Yazma etkinlikleri belirtilen üç temel öğeyi içine alacak biçimde düzenlenmiştir.

Ölçeğin uygulamalara yönelik maddeleri beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanmış ve "(1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla, (5) Her zaman şeklinde" derecelendirilmiştir. Bu kısım; (1) öğrencilerin yazacakları konuların çoğunu kendilerinin seçmesini sağlama, (2) öğrencinin ortaya çıkan ihtiyacına göre yazılı anlatım programında değişiklikler yapma, (3) farklı türde yazma çalışmalarını örneklerle açıklama, (4) öğrencilerin yazdıkları metinleri diğerleri ile paylaşmalarını sağlama, (5) öğrencilerin yazıları hakkında karşılıklı konuşup değerlendirme yapma, (6) öğrencilerin bitmiş yazılarını yayımlama yoluyla paylaşmalarını sağlama ifadelerinin bulunduğu maddelerden oluşmuştur. Toplam 6 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçme aracı için hesaplanan Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Öğretmen demografikleri

Veri toplama aracının son bölümü ise öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim seviyesi, çalışma tecrübeleri, öğretmenlik yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayıları ve okulun bulunduğu yerleşim bölgesi hakkında bilgi toplayacak şekilde oluşturulmuştur.

Verilerin Toplaması

Hazırlanan veri toplama aracı kâğıt tabanlı olarak hazırlanmış olup, etik kurul izinleri ile birlikte öğretmenlere gönderilmiştir (Bkz. EK 1). Anketlerin geri dönüşleri posta veya okul ziyaretleri kanalıyla sağlanmıştır. Veriler 2010 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık bir ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi için nicel araştırma yöntemlerinden regresyon yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı yazma öğretimi uygulamalarına etki eden faktörleri ve bu faktörlerin yazma eğitimi uygulamalarındaki etkilerinin önemini görmek olduğu için regresyon yöntemi seçilmiştir. Regresyon eşitliğinde bağımlı değişken olarak yazma öğretimi uygulamaları ölçeği ve bağımsız değişkenler olarak geleneksel yazma öğretimi inançları, dengelenmiş yazma öğretimi inançları, süreç merkezli yazma öğretimi inançları ve öğretmenlerin demografik faktörleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yazma öğretim uygulamalarına etki eden faktörleri belirlemek için, öğretim uygulamaları faktörünün bağımlı değişken olduğu; öğretmen inançları, cinsiyet, mesleki tecrübe ve sınıftaki öğrenci sayısının bağımsız değişken olduğu bir regresyon eşitliği kurulmuştur. Cinsiyet hariç, kullanılan değişkenlerin tümü sürekli değişkendir. Cinsiyet değişkeni ise erkek ve kadın olarak iki farklı değişkene kodlanarak sadece erkek değişkeni eşitliğe girilmiştir. Tablo 3 regresyon eşitliğinde kullanılan değişkenlerin açıklayıcı değerlerini göstermektedir.

Tablo 3: *Analizde Kullanılan Değişkenlerin Örneklem İçinde Dağılımı*

	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Öğretim Uygulamaları	159	2.33	5.00	3.82	.542
Mesleki Tecrübe	159	2.00	39.00	21.05	7.696
Süreç odaklı inançlar	159	2.25	5.00	4.08	.565
Geleneksel inançlar	159	2.25	5.00	4.18	.556
Dengelenmiş inançlar	159	2.33	5.00	4.00	.589
Sınıf Öğrenci Sayısı	159	5.00	54.00	32.66	8.757
Cinsiyet (Erkek)	159	.00	1.00	.45	.499

Regresyon eşitliği, doğrusal çoklu regresyon modeli olarak kurulmuştur. Analizin ANOVA tablosu incelendiğinde (Tablo 4) kurulan regresyon modeli,

öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim uygulamalarının modelde kullanılan süreç odaklı inançlar, geleneksel inançlar, dengelenmiş inançlar, cinsiyet, mesleki tecrübe ve sınıftaki öğrenci sayıları değişkenleri tarafından tahmin edilebileceğini göstermektedir. Ancak bu tahminin gücü modelin R^2 parametresi incelendiğinde belirlenmektedir. Yapılan analiz sonucunda çalışmanın konusu olan yazma eğitimi hakkındaki inançlar ve demografik faktörlerin bağımsız değişken olduğu model, öğretmenlerin yazma uygulamalarındaki değişimin %20'sini tahmin edebilme gücüne sahiptir. Dolayısıyla model istatistiki olarak anlamlıdır.

Tablo 4: Analizin ANOVA Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regression	9.600	6	1.600	6.597	.000
Residual	36.867	152	.243		
Toplam	46.468	158			

$R^2 = .207$

Kurulan regresyon modelinde kullanılan faktörler öğretmenlerin yapılandırmacı yazma öğretimi uygulamalarını tahmin edebilmektedir, ancak Tablo 4 model içindeki faktörlerin hangilerinin önemli olduğu konusunda bir fikir vermez. Bunun için modelde kullanılan değişkenlerin standartlaştırılmamış veya standartlaştırılmış katsayıları ile istatistiki önemlilik (p) değerine bakmak gerekmektedir. Modeldeki değişkenlerin katsayıları ve standartlaştırılmış katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Bağımsız Değişkenlerin Standartlaştırılmamış (B) ve Standartlaştırılmış (Beta) Katsayıları

	B	SE	Beta	t	p
(Sabit)	1.656	.414		4.004	.000*
Cinsiyet (Bay)	-.007	.080	-.007	-.089	.929
Mesleki Tecrübe	-.003	.006	-.046	-.575	.566
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	.004	.005	.060	.747	.456
Süreç odaklı inançlar	.260	.080	.271	3.249	.001*
Geleneksel inançlar	-.022	.081	-.023	-.275	.783
Dengelenmiş inançlar	.289	.070	.314	4.148	.000*

* $p < 0.01$

Tablo 5, regresyon modelinde kullanılan faktörlerin hangilerinin öğretmenlerin yapılandırmacı yazma öğretimi uygulamalarını etkilediklerini ve hangilerinin daha etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, mesleki tecrübe, sınıftaki öğrenci sayısı ve geleneksel inançların öğretmenlerin yapılandırmacı yazma öğretimi uygulamalarına istatistiki olarak bir etkisi yoktur. Süreç odaklı inançlar ve dengelenmiş inançlar değişkenlerinin yazma öğretimi uygulamalarına istatistiki olarak önemli etkisi vardır. Standartlaştırılmış katsayılar (Beta) incelendiğinde dengelenmiş inançların etkisinin süreç odaklı inançlara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Analize genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yazma öğretimi uygulamaları, etki büyüklüğü sırasına göre, dengelenmiş inançlar ve süreç odaklı inançlar tarafından olumlu olarak etkilenmektedir. Bunun haricindeki değişkenlerin herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları hem yapılandırmacı hem de her iki eğilim arasında dengelenmiş bir öğretim yaklaşımına inanan öğretmenlerin süreç merkezli uygulama yaptığı geleneksel inançlara sahip öğretmenlerin ise bu yönde uygulamalar yapmadıkları olarak yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiki olarak anlamlı olmasa bile, cinsiyet, öğrenci sayısı ve mesleki deneyimin yapılan uygulamaları etkilemediğinin ortaya konulması pratik olarak anlamlıdır. Öğretmenlerin süreç odaklı yazma öğretimi uygulamalarının değiştirilemeyen veya değişmesi zaman alan bu faktörlerden etkilenmemesi de öğretmen yetiştiren kurumlar, mesleki gelişim uzmanları ve eğitim yöneticileri için iyi haber olarak not edilebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yazılı anlatım öğretimi konusunda inançları doğrultusunda uygulamalar yaptığı görüşünü ve ayrıca yazılı anlatım öğretiminde öğretmenlerin sahip olduğu inançların uygulanan programın kullanım şeklini de belirleyen bir faktör olduğu yönündeki bulguları (Seban, 2008) desteklemektedir. Okuma ve yazma öğretimi konusunda literatürde her iki eğilim arasında dengelenmiş bir inanca sahip öğretmenlerin olduğu ve bu öğretmenlerin daha çok yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilmiş uygulamaları benimsedikleri ile ilgili bulguları desteklemektedir (Lenski, Wham, ve Griffey, 1998).

Davranışçı yaklaşımla hazırlanmış zorunlu olarak uygulanan programı kullanan öğretmenlerin inançları ne olursa olsun davranışçı uygulamalar yaptığı yönündeki bulguların tersine (Kinzer, 1988; Davis, Konopak, Radiance, 1993) davranışçı eğilim gösteren öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak geliştirilmiş bir program kullanmalarına rağmen inançları doğrultusunda uygulama yaptıkları görüşünü (Seban, 2008) desteklemektedir. Geleneksel inançlara sahip öğretmenlerin bu inançla uyumlu uygulamalar yapması, yeni değişimlere ayak uydurma ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış programı uygulama konusunda kendi inançları doğrultusunda davrandıkları söylenebilir. Bu durum inançların okuma ve yazma öğretimi konusunda programın kullanım şeklini

belirlemesi açısından önemlidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda ve öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlerin yazma öğretimi hakkındaki inançlarını gözden geçirmelerine ve eleştirel olarak tekrar yorumlamalarına fırsat sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

Poulson, Avramidis, Fox, Medwell, ve Wray (2001) yaptıkları araştırmada etkili okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerle çalışmışlardır. Öğretmenlerin meslek deneyimi, aldıkları hizmet içi eğitim ve eğitim geçmişinin, okuma yazma öğretimi konusundaki inançlarına ve uygulamalarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda araştırılan değişkenlerin okuma öğretimi üzerinde etkili olduğu ama yazma öğretimi üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Cunningham, Zibilsky, Stanovich ve Stanovich (2009) öğretmenlerin inançlarının okuma yazma etkinlikleri üzerinde etkisi olduğunu ama bunun öğretmenlerin genel ya da özel eğitim öğretmeni olmaları, mesleki deneyim ve bu alanda sahip oldukları bilgi birikiminin uygulamalar ile anlamlı derecede ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde bu araştırmada da cinsiyet, mesleki deneyim ve sınıf sayısı gibi değişkenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili uygulamalar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular inançların uygulamalar üzerindeki etkisinin önemini ortaya çıkarması bakımından çok önemlidir. Ayrıca yeni programın temel felsefesi ile yetişen öğretmenlerin geleneksel öğretimin felsefesi ile yetişen öğretmenlere göre oranının çok düşük olması bu önemi arttıran bir unsurdur. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen yeni yazma öğretimi programının tüm öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanabilmesi davranışçı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin bu yöndeki inançlarının değiştirilmesi ile hızlandırılabilir. Bu değişim öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili deneyimlerinin arttırılması ile kolaylaşabilir. Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgi ve deneyim eksikliği uygulamadaki en önemli sorunlardan birisidir (Kazu ve Aslan, 2012; Şahin, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin sahip oldukları inançları ve uygulamalar üzerindeki etkilerini eleştirel olarak tekrar gözden geçirmelerini sağlayacak hizmet içi programlar yapılmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmeni eğitimi programlarında okutulan seçmeli dersler ve öğretmenlik uygulaması teorik ders içerikleri öğretmen inançları ve eğitim öğretime etkisi boyutunu kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu doğrultuda uygulamalı çalışmalar yapılmalı ve sonuçları paylaşılmalıdır.

Kaynakça

Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J. ve Duffy-Hester, A. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51, 636-650.

Barnyak, N. C. ve Paquette, K. R. (2010). An Investigation of Elementary Preservice Teachers' Reading Instructional Beliefs. *Reading Improvement*, 47(1), 7-17.

Bawden, R., Buike, S. ve Duffy, G.G. (1979). *Teacher conceptions of reading and their influence on instruction* (Research Series No. 47). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED174952).

Brantlinger, E. (1996). Influence of pre-service teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 19(1), 17- 33.

Bridge, C. A., Hiebert, E. H. ve Chesky, J. (1983). Classroom writing practices. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *Searches for meaning in reading: Language processing and instruction. 32nd Yearbook of National Reading Conference* (pp. 238-242). Rochester NY: National Reading Conference.

Brindley, R. (2000). Learning to walk to walk: Teacher educators' use of constructivist epistemology in their own practice. *The Professional Educator*, 22(2), 1-14.

Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60

Burn, K., Hagger, H., Mutton, T. ve Everton, T. (2003). The complex development of student teachers' thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 309-331.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, 9. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Byrd, C .M. (2008). Reading instruction beliefs and practices of early elementary school teachers. *PSI CHI Journal of Undergraduate Research*, 13 (2), 76-85.

Calderhead, J. ve Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teacher and Teacher Education*, 7(1), 1-8.

Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17 (2) 5-12.

Davis, M., Konapak, B. ve Readence, J. (1993). An investigation of two chapter one teachers' beliefs about reading and instructional practices. *Reading Research and Instruction*, 33, 105-188.

DeFord, D. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading. *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367.

Dreher, J. (1990). Preservice early childhood teachers attitudes toward the process approach to writing. *Early Childhood Development and Care*, 56, 49-64.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.

Fear, K. L., Anderson, L. M., Englert, C. S. ve Raphael, T.E. (1987). Research in literacy: Merging perspectives. *36th Yearbook of National Reading Conference* (pp. 255-263). Rochester, NY: National Reading Conference.

Fisher, C. W. ve Hiebert. E. H. (1990). Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. *The Elementary School Journal*, 91(1), 3-18

Flint, A. S., Maloch, B. ve Leland, C. (2010). Three years in the making: A cross-case analysis of three beginning teachers' literacy beliefs and practices. *Journal of Reading Education*, 35 (2), 14-21.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. ve Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.

Harste, J. C. ve Burke, C. L. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading is theoretically based. In P.D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory. Research and Practice* (pp.32-40), New York: Mason

Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). 2004 İlköğretim programının "öğrenme-öğretme süreci" boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 3 (2), 78-94.

Kinzer, C. (1988). Instructional frameworks and instructional choices: Comparison between preservice and inservice teachers. *Journal of Reading Behavior*, 20, 357-77. Publishing Company.

Lenski, S. D., Wham, M. A. ve Griffey, D. C. (1998). Literacy orientation survey: A survey to clarify teachers' beliefs and practices. *Reading Research and Instruction*, 37(3), 217-236.

Lipson, M. Y., Mosenthal, J., Daniels, P. ve Woodside-Jiron, H. (2000). Process writing in the classrooms of eleven fifth-grade teachers with different

orientations to teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 101(2), 209-231.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Mangano, N. ve Allen, J. (1986). Teachers' beliefs language arts and their effect on student beliefs and instruction. In J. A. Niles & R. V. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers, and researchers. Thirty-fifth yearbook of the National Reading Conference* (pp. 135-142). Rochester NY: National Reading Conference.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Powell, R. R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 225-238.

Pressley, M., Rankin, J. ve Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 4, 363-384.

Ray, K. J., Lee, S. C. ve Stansell, J. C. (1986). New methods, old theories, and teacher education: Some observation of writing in a third-grade classroom. In J. A. Niles & R. V. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers, and researchers. Thirty-fifth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 152-159). Rochester NY: National Reading Conference.

Seban, D. (2008). A look within individual cases into elementary teachers' beliefs and practices of writing instruction. *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521.

Şahin, S. (2013). Education supervisors' views on the new curriculum and its implementation in primary schools. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 1-20.

Tabachnick, B. R. ve Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.

Theriot, S. ve Tice, K. C. (2009). Teachers' knowledge development and change: Untangling beliefs and practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 65-75.

Türker, N. ve Yılmaz Tüzün, Ö. (2007, Kasım). *Öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel öğretim yaklaşımları ile ilgili inançları*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demet SEBAN, Hasan ÇAKIR

Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106.

Wing, L. A. (1989). The influence of preschool teachers' beliefs on young children's conceptions of reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 61-74.

Woolley, S. L., Benjamin, W. J. ve Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 319-331.

EK 1

Yazma Eğitimi İnanç Ölçeği

Bu çalışma yazı eğitimi ile ilgili düşüncelerinizi tespit etmek amacı ile hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bilimsel araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

I. Demografik Bilgiler

-
- Kadın Erkek
 - Öğrenim durumunuz:
Öğretmen okulu____ Ön lisans____ Lisans____ Yüksek Lisans____
Doktora____ Diğer (Lütfen açıklayınız) _____
 - Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? _____
 - Şu anda okuttunuz sınıf: _____
 - Sınıfınızdaki öğrenci sayısı: _____
 - Okulunuzdaki yaklaşık öğrenci sayısı: _____
 - Okulunuzun yerleşim bölgesi: _____
-

II. Aşağıda öğretmenlerin yazın eğitimi hakkındaki kişisel düşünce ve uygulamalarını yoklayan ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

İfadeler	Katılıyorum				
	1	2	3	4	5
1=Kesinlikle Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum					
1. Öğrencilerin birbirlerinin yazma çalışmalarını incelemek ve eleştirmek üzere küçük gruplar halinde sık sık toplanmaları gerekir.	1	2	3	4	5
2. Öğrenciler bir yazma ödevine başlamadan önce, öğretmenler onlara yazım kurallarına uymalarını hatırlatmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Yazma çalışmaları yaparak ve bunları eleştirerek çocuklar aşama aşama yazma sürecini öğreneceklerdir.	1	2	3	4	5
4. Kelimelerin işlevlerini (isim, fiil, sıfat vb.) ayırt edebilmek, etkin yazım için faydalıdır.	1	2	3	4	5
5. Planlanmış ve düzenli aralıklarla yapılan yazma eğitimi, tüm yazma yeteneklerinin etkili bir şekilde gelişmesi için gereklidir.	1	2	3	4	5

6. Öğrencilerin yazılarını gözden geçirebilmesi için onlara taktikler öğretilmesi önemlidir.	1	2	3	4	5
7. Öğrenciler yazmak istedikleri konuların birçoğunu kendileri önermelidir.	1	2	3	4	5
8. Yazma eğitiminde öncelik biçimsel niteliklerin (okunaklılık, yazım kuralları, paragraf düzeni vb.) düzenlenmesine verilmelidir.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerin yazdıkları konu ile ilgili doğru kabul edilen düşünceleri yazıya aktarmaları önemlidir.	1	2	3	4	5
10. Hazırlık aşaması yazı yazmanın en önemli basamağıdır.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenler öğrencilerin yazdıkları yazıları ve raporları bu çalışmalar sonlanana kadar sık sık gözden geçirmelerini ve düzeltmelerini sağlamalıdır.	1	2	3	4	5

Öğretmen Yazma Pratiği Ölçeği

III. Aşağıdaki soruları okuyunuz. Bir etkinliği veya öğretim tekniğini ne kadar sıklıkla kullandığınızı seçenekler arasından uygun olanı ile belirtiniz.

Sorular	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Öğrencinin ortaya çıkan ihtiyacına göre yazılı anlatım programında değişiklikler yapma	1	2	3	4	5
2. Farklı türde yazma çalışmalarını örneklerle açıklama	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerin yazıları hakkında karşılıklı konuşup değerlendirme yapma	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin yazdıkları metinleri diğerleri ile paylaşmalarını sağlama	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin yazacakları konuların çoğunu kendilerinin seçmesini sağlama	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerin bitmiş yazılarını yayınlama yoluyla paylaşmalarını sağlama	1	2	3	4	5