

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ YAZMA ÖĞRENME ALANININ
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**

*Ahmet Turan SİNAN***

*Sezgin DEMİR****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "yazma" öğrenme alanının uygulamada etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma Malatya ilinde görev yapan 15 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada NVivo 8 programı kullanılmış ve öğretmen cevaplarının değerlendirilmesinde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Yazma öğrenme alanı ile ilgili uygulamalarda İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel olarak etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe Eğitimi, Yapılandırmacılık, Yazma Öğrenme Alanı.

**AN ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS OF WRITING
LEARNING DOMAIN IN ELEMENTARY SCHOOL
TURKISH LANGUAGE EDUCATION CURRICULUM**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' perceptions of effectiveness of writing learning domain in elementary school Turkish Language Curriculum in practice. The participants of the study consisted of 15

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri – Eğitim Programları ve Öğretim, nurigomleksiz@yahoo.com.

** Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, aturansinan@yahoo.com.tr.

*** Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, sezgin_demir44@hotmail.com.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic*

Volume 5/4 Fall 2010

Turkish Language teachers working in Malatya city. Data were collected by using a semi-structured interview form consisting of eight questions. NVivo 8 program was used to analyze the data and teachers' answers were analyzed by using content analysis. The findings of the study were presented as frequencies and percentages. Analysis of interview data revealed that teachers found Turkish Language Curriculum effective in writing learning domain.

Key Words: Elementary School Turkish Language Curriculum, Turkish Language Education, Constructivism, Writing Learning Domain

1. Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan çift eklemlilik, toplumsal göstergeler dizgesidir. Dil, aynı zamanda topluma şekil veren, onu canlı kılan, bireyin çevresi ile iletişim kurmasını sağlayan ve bu yolla toplumları millet seviyesine yükselten temel kültür değeridir (Tosunoğlu, 2010: 680). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının (İTDÖP) yapılandırmacı yaklaşımı ile bilginin aktarılması yerine, sarmal bir şekilde yapılandırıldığı çoklu zekâ kuramına dayalı bir model uygulanmaya başlanmıştır. İTDÖP ile öğretmenlerden, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan etkinlikleri, bütünsel olarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme, dil bilgisi öğrenme alanına ait konuları kavratma etkinliklerini iç içe ve birbirini tamamlayacak şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Göçer, 2010: 180).

Birey doğumundan ölümüne kadar devam eden öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içerisinde kendini gerçekleştirir; ana dili ise bu noktada çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Sinan, 2006: 76). Bu kadar önemli olan ana dili ise başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden öğrenilen, bireyin bilinçaltına inen ve toplumla en güçlü bağlarını kuran dildir (Erdoğan-Gök: 2009: 2). Ana dili ile toplumsal yapı arasında birbirini etkileyen

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

ve şekillendiren bu bağ şu şekilde açıklanabilir: “*Anadil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Dilsel göstergeler toplumsal hayatı düzenleyici, kimlik oluşturucu, değer taşıyıcı, iletişim sağlayıcı gibi birçok işlevleri vardır*” (Çelebi, 2006: 303). Ana dilinin kültürel öğelerle bu yakın ilişkisi ulusal kimliğin şekillenmesinde etkili olmasını sağlar. Bir anlamda bizi biz yapan, karakterimizi belirleyen bir değerler bütünüdür.

Bireyin, genel olarak temel dil becerilerini 5-6 yaşlarına kadar kazandığı dil edinimi sürecinden sonra, dili ustaca kullanabilmesi için planlı ve programlı bir şekilde müdahale edildiği okullardaki dil öğretim etkinlikleri gerçekleştirilir. Şüphesiz ana dili eğitim ve öğretim uygulamaları çocuğun bilişsel, duyuşsal gelişim süreçleri ile çocuğun içinde bulunduğu kültürel ortamla doğrudan ilgilidir (Demir-Yapıcı, 2007: 179-182). Bu durumu dikkate almayan eğitim uygulamalarının başarılı olması ise beklenmemelidir. İTDÖP ile öğrencinin etkin bir şekilde derse katılması, eski bilgilerden hareketle yeni bilgileri yapılandırıp özgün bilgilere ulaşması beklenmektedir: “*Öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinden geçirerek özümsemesi ve var olan bilgilerini bu sayede geliştirmesi ve onları kendi zihinsel süreçlerine göre yapılandırmasıdır*” (Gömlüksiz – Kan, 2007: 61). Doğal olarak öğrenme etkin olmayı gerektirir ve ana dili becerilerini kazandırıp geliştirme için de bu durum böyledir (Özdemir, 1983: 29-30). Yıldız, ana dili öğretiminin üç temel ilkesini şu şekilde sıralamaktadır:

1. “*Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir.*
2. *Dil öğretimi, etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.*
3. *Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır*” (Yıldız, 2003: 9-10).

İsviçreli dil bilimci Ferdinand de Saussure, yazının biricik varlık nedeninin dili göstermek olduğunu belirtmiştir (Saussure, 1998: 56). Yani “yazma”, bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasıdır: “*Yazılı anlatım, öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır*” (Ünalın, 2001: 123). Kısacası beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Bir anlamda söz ile karşıt şekilde, bir iletişim ve saklama yöntemi, soylu bir anlatım biçimi; öznenin kendisini özel bir şekilde gerçekleştirdiği, anlam üreten bir sözceleme uygulamasıdır (Barthes, 2007: 59). Doğal olarak yazı bilgiyi bilenden ayırdığı gibi, kişisel gerçekten de uzaklaştırarak bilgiyi “nesnel” kılar (Ong, 1995: 62). Bu nesnelleştirme hem bilgiyi bağımsızlaştırma, hem de bir anlamda soyutlamadır. Bu süreçte öncelikle bu bilgilerin

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

gözden geçirilmesi ile başlanır; yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir. Bu bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden sonra düzenlenir. Bunlar sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır (Güneş, 2007: 159). Sonuçta düşünce ve anlatım birbirine sıkı sıkıya bağlıdır ve dil biliminin gücü eğitimde büyük bir öneme sahiptir (Marshall, 1994: 135). Yaratıcı yazma çalışmaları ile düşünce arasında doğrudan bir ilişki vardır: “*Yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin şekillenmesi gerekir. Bireyde düşünme becerisinin varlığı, sadece yazacak bir şeyler bulmada sıkıntı çekmeme avantajı yanında düşünülenlerin belli bir düzene göre tasnifi ve ifadesinde de önemli avantajlar vermektedir. Bu bakımdan iyi bir kompozisyon yazmak, bir bakıma iyi düşünmeye, olaylara eleştirel bir gözle ve farklı açılardan bakmaya, sebep-sonuç ilişkisi kurmaya bağlıdır*” (Göçer, 2010: 189). Bu yolla birey etkili bir şekilde kendisini ifade edecektir.

Yaratıcı yazma bireyselleşmeyi hedefler. Yazma, kişinin nitelikli kitapları okumasını ve okuduğu bu kitaplar üzerinde düşünerek kendini beslemesini gerektiren zorlu ve dikkatli bir çabadır.

Yaratıcı yazma çalışmalarında beynin her iki yarım küresinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını hedefleyen uygulamalar da büyük bir öneme sahiptir. Rico, doğal kompozisyonun, yaratıcı düşüncelerin oluştuğu başlangıç aşamasında beynimizin sağ yarım küresinin oldukça önemli olduğunu, daha sonraki üretim aşamasında ise sol yarım kürenin önemli olduğunu dile getirmiştir (Tekşan, 2010: 610). Bu bağlamda yaratıcı yazma çalışmalarında başlangıç aşamasında sağ yarım küredeki bilgileri harekete geçirecek ve sol yarım küredeki bir araya getirme, imgelere başvurma, mecazi anlatımlara başvurma, karşılaştırmalar, benzetmeler ve örneklendirmeler yapılmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilir. Her iki beyin de kimi hallerde birbiriyle kaynaşarak bütünleşebilir (İpşiroğlu, 2006: 27).

1980’li yıllardan sonra yazma eğitiminde sürece dayalı farklı bir yaklaşım sergilendiği görülür. Yaratıcı yazma çalışmalarının doğasına uygun olan süreç yaklaşımında temel olarak ortaya konulan ürün değil, ürünün ortaya koyulma aşamaları ve yazılmak istenilene hangi oranda yaklaşıldığı değerlendirilmektedir (Temizkan, 2010: 632). Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmekte ve yazmadan önce, yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durulmakta, stratejiler üretilmektedir (Maltepe, 59).

Yazma öğrenme alanı, öğretim aşamasında kazanım ve geliştirme olmak üzere iki ayrı aşamada gerçekleşmektedir. Temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılacak düzeyde elde

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

edilmesi kazanım aşaması ile ilgilidir. Yazma öğrenme alanı bakımından harflerin, hecelerin, sözcüklerin, paragrafların ve cümlelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağına yöneliktir. Kazanılan bu unsurların yazılı anlatım sırasında nasıl kullanılacağına öğrenilmesi ise gelişim aşaması ile ilgilidir. Kazanım ve geliştirme aşamaları ilerledikçe çocuğun yazma becerileri gelişir ve doğal olarak da bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum ise daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2006: 93). Yapılması gereken ise kazanım ve geliştirme aşamalarının birbirini destekler, bütüncül bir anlayış ile gerçekleştirilmesidir.

Yazma, sözlü ve sözsüz birtakım sesleri karşılıklı olan görsel sembollere fiziksel olarak çevirme sürecidir. Eli kullanmada yetkinlik, gelişmiş bir görme yeterliliği, dikkati yoğunlaştırma ve dile ilişkin bir kavrayış ustalıklı yazabilmek için gereklidir (Yavuzer, 2004: 50). Bu nedenle anne-baba, özellikle de öğretmenler çocuğun bu tür fiziksel özelliklerini yakından takip etmeli, gerekli eksikleri düzeltmeye yönelik müdahalelerde bulunmalıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da çocuğun hangi elini kullandığıdır. Çocuk, hangi elini kullanırsa kullansın iyi bir şekilde yazmasına engel teşkil etmeyecektir: “*Sol eliyle yazması anne-babası tarafından sürekli vurgulanıp sorun edilen bir çocuk, sağ eliyle yazan birinin ustalığına hiçbir zaman ulaşamayacağı korkusuyla düşük bir özgüven duygusu geliştirecek ve yazma uğraşına ilişkin bir endişe duymaya başlayacaktır ki bu kanı da, doğal olarak tümüyle yanlışır*” (Yavuzer, 2004: 53). Dolayısıyla ne anne-baba ne de öğretmenler bütün çocuklara yönelik gerekli hassasiyeti göstermeli ve bu durumun gayet doğal olduğunu hissettirmelidir (Maltepe, 58).

Birey yazma becerisinin uygulamasında sahip olduğu söz varlığını kullanır. Bu neden söz varlığı unsurlarının pasiften aktife doğru işlerlik kazandırılması gerekmektedir: “*Bireyde kelime hazinesi, aktif ve pasif kelimeler olmak üzere iki türlü işleyiş gösterir. Aktif kelimelerin sayısı, pasiflere göre daha az olmaktadır. Çünkü insanlar dinleyerek, okuyarak, görerek değişik konularda binlerce kelimeyi anlamakta ancak uğraşları ve ilgileri doğrultusundaki kelimeleri seçerek kullanmaktadırlar. İnsanların anlamak için zihinsel süreçlere işledikleri kelimeler pasif, anlamak için zihinde işleyerek yeni yapılar oluşturduğu kelimeler ise aktif kelime olarak adlandırılabilir*” (Özbay – Melanlıoğlu: 34). Bu bağlamda yazma öğretimi uygulamalarında öğrencinin sahip olduğu anlamaya dair pasif sözcüklerin doğru yaklaşım ve uygulamalarla anlatmaya yönelik aktif kelimelere dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu yolla öğrencinin anlatım olanaklarını zenginleştirecek yaklaşımlarda bulunulması gerekir.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Yazma öncesi öğrencileri hazırlamak amacıyla beyin fırtınası, resim ve fotoğraf kullanımı, müzik dinleme, film parçaları izleme, bir problemi çözme aktivitesi, gazete kupürleri ve ilanları kullanma, sınıflandırma gibi uygulamalar yaptırılabilir (Güner, 2004: 226-228). Bu tür çalışmalarla öğrencinin motivasyonunun artırılması, gerekli birtakım bilgilerin yazım sürecinde kullanılmaya hazır hale getirilmesi amaçlanmaktadır: “*Yazma ediminin son büyük ögesi de yazma sürecidir. Yazma sürecinin alt süreçlerinden biri planlamadır. Yazılı metin üretme ile sözlü iletişim kurma arasındaki en belirgin ayırım planlama aşamasında belirginleşir. Yazılı metin üretme, öncesinde tasarlanmış olan bir planlama etkinliğini gerekli kılar. Dinleyicinin dikkatini canlı tutmak için söylemi sürdürmek zorunda olan konuşucunun aksine yazar, genellikle planlama konusunda geniş bir zaman dilimine sahiptir*” (Ülper-Uzun, 2009: 653). Öğrencilerin yazım sürecinde ünlü yazarların eserlerinden, atasözlerinden, deyimlerden faydalanarak anlatımı kuvvetlendirme yolları kavratılmalıdır. Bu sürecin son aşaması ise gözden geçirme: Gözden geçirme, yazarın bir metni düzenli bir biçimde değerlendirme ya da düzeltme amacıyla, o ana dek ürettiği metni bilinçli olarak tekrar okuma süreci olarak tanımlanabilir (Ülper-Uzun, 2009: 654).

İTDÖP’teki bütün öğrenme alanları birbirini destekler, tamamlar niteliktedir. Çalışmaların bütüncül, sarmal, bir yaklaşımla yürütülmemesi, yazma öğrenme alanına yönelik uygulamalarda başarısızlığa yol açmaktadır: “*Yazma çalışmalarının yapılacağı yegâne ders olan Türkçe dersinde yapılan yazım (imlâ), dil bilgisi, okuma ve yazma etkinliklerinin bir bütünlük içinde ele alınamayışi, dil ve kompozisyon uygulamalarında bu tür etkinliklere yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkiler*” (Üstüner-Şengül, 2004: 205). Bu nedenle bütüncül yaklaşımdan uzaklaşmamalı, öğrenme alanlarının hiçbiri ihmal edilmemelidir.

Öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olabilmesi için bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması; Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması; yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması; olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması; analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesi; farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi, sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182). Yazma becerileri iyi olan öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlenmesini sağlamaktadır (Güneş, 2009: 11).

Sınıf ortamının yapısı, yaratıcı yazma çalışmaları açısından son derece önemlidir: “*Yazma sürecinde öğrenciler yazılarını; bireyin*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

yargılanmadığı, duygusal rahatlığın olduğu sosyal bir ortamda; yazma isteği ve merakı ile; kaygıdan ve eleştirilme korkusundan uzak; çoğunluğun baskısı altında kalmadan, özgürce yazarlar” (Maltepe, 64). Bu noktada demokratik sınıf ortamlarının hazırlanması, bireysel farklılıkları zenginlik olarak kabul edilebilecek ortamlar sağlanmalıdır. Öğrencilerini iyi tanıyan öğretmenler, onların ilgi alanlarından ve kültür birikimlerinden hareketle konuları seçerek, sözcük ağı oluşturmalarına yardım ederlerse yazılı anlatımda başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaklardır (Tekşan, 2010: 616). Sözcük ağı oluşturmak ise sözcükleri ve cümleleri kâğıda rastgele dizmek değil, düşüncelerin ve tasavvurların çağrışımlar aracılığı ile birbirine bağlanması demektir (Tekşan, 2010: 614).

İTDÖP ile yaratıcı yazma çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin temel görevi bilgilerin yapılandırılmasında öğrencilere rehberlik etmektir: “*Çalışmayı yürütecek, yeni düşünceleri keşfedecek, bir biriyle ilgisiz gibi görünen unsurlar arasında yeni, daha önce kurulmamış, ilginç ilişkiler kuracak olan öğrencinin kendisidir*” (Temizkan, 2010: 635). Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlayabilmek için farklı kaynakların okunması, araştırma ve incelemeler yapılması, farklı fikirlerin keşfine yönelik beyin fırtınası yapılması, yazılacak türe ve konuya ilişkin iyi örneklerin sınıfta okunması, yazıların nasıl yazılabileceğinin sınıfta tartışılması, çağrışım yoluyla sözcük dağarcığının geliştirilmesi, cümle ve paragraf yazılması, karşılıklı konuşma ve yazma çalışmaları yapılması, yazma konusu ve etkinliği ile ilgili oyunlar oynanması, doğa, çevre ya da sınıf içi gözlemler yapılması gerekmektedir (Maltepe, 64).

İpşiroğlu (2006: 27-31) yaratıcı yazmanın aşamalarını beyin fırtınası ya da çağrışım zinciri oluşturma, seçme-ayıklama, düzenleme, yoğurma-biçimlendirme ve eleştirme-özdenetim olarak sıralar. Yazma aşamaları ise; konuyu seçme, konunun ana maddesini belirleme, konuyu sınırlandırma, konunun görüş noktasını belirtme, konunun amacını tespit etme, bakış açısını destekleyen düşünceleri bulma, düşünceleri anlatım sırasına göre düzenleme, düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazma, yazıyı dinlendirme, yanlışları ve eksikleri görme ve yazıya son biçimini verme basamaklarından oluşur (Yılmaz-Ağırtaş, 2009: 131). Sonuç olarak dil öğretimi, sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmek değildir; aksine özelde öğrenilen dil bilgisi kurallarının yazılı ve sözlü olarak doğru ve estetik bir şekilde kullanılmasıdır (Demir – Sinan, 2010: 889).

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında yer alan yazma öğrenme alanının

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap bulma amaçlanmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün biçimde yazılı olarak ifade etmelerine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programının yazma eğitiminin okuma, dinleme, izleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerini desteklemesine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
3. Bitişik eğik yazı öğretimi hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Türkçe Dersi Öğretim Programının biçimsel özelliklerini kavratmadaki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
5. Türkçe Dersi Öğretim Programının dil ve anlatım özelliklerini kavratmadaki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
6. Türkçe Dersi Öğretim Programının yazım ve noktalama kurallarını kavratmadaki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
7. Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1 . Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Malatya İl merkezinde sekiz ilköğretim okulunda görev yapan on beş Türkçe öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin dördü kadın, on bir tanesi de erkektir. Hizmet süresi açısından ise öğretmen özellikleri şöyledir; 1-5 yıl arası hizmeti olanlar yedi kişi, 6-10 yıl arası hizmeti olanlar yedi kişi, 11-15 yıl arası hizmeti olanlar ise bir kişidir.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan bir görüşme formu öğretmenlere uygulanmıştır. Kapalı uçlu soruların bağımsız düşünebilme ve araştırmacı özelliğinin ortaya çıkmasına fazla bir katkı sağlamayacağından hareketle açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Bu yolla çalışma grubunun daha bağımsız düşünebilmesi sağlanmaya

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

çalışılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlere gerektiğinde ek sorular yöneltilerek yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Hazırlanan soruların her biri farklı verileri elde etmek üzere hazırlanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken önce ilgili alan yazın incelenmiş ve bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Geliştirilen bu taslak Malatya il merkezinde görev yapan beş Türkçe öğretmenin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş, öğretmen görüşleri alınmıştır. Ardından form içerik geçerliliği bakımından, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin değerlendirmelerine sunulmuştur. İlgili uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda sorular yeniden değerlendirilerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından tüm veriler bilgisayar üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde kullanılan betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına fırsat veren istatistiksel işlemlerdir. Betimsel istatistik bir örneklem üzerinde gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak araştırmaya katılanların özelliklerini betimlemeyi amaçlar. Bu çalışmada öğretmenlerin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar özgün anlatım, öğrenme alanları birlikteliği, bitişik eğik yazı, biçimsel özellikler, dil ve anlatım özellikleri, yazım ve noktalama, değerlendirme, görüş ve öneriler diye sınıflandırılmıştır. Benzer cevapların kategorize edildiği kutucuğun toplam oran içerisindeki frekansı tablolar halinde gösterilmiştir. Her bir soruya verilen cevapların yer aldığı tabloların gösterdiği veriler yorumlandı.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular belirlenen alt amaçlar doğrultusunda alt başlıklar halinde sunulmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine yöneltilen ilk soru “*Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün biçimde yazılı olarak ifade edebilmelerine katkı sağlaması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen görüşler şu şekildedir:

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Tablo 1: Öğretmenlerin “Özgün Anlatım” ile İlgili Görüşleri	
Özgün Anlatım	f
Kendini İfade	6
Serbest Yazma	1
Etkinlikler	4
Araç Gereç	2
Hayal Dünyası	1
Geçmiş Yıllardaki Eğitim	2
Okuma Desteği	1
Merkezi Anlayış	1

Araştırmada İTDÖP’ün öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün bir biçimde ifade edebilmelerine katkı sağlaması ile ilgili olarak bir soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları olumlu (n=13), bazıları ise olumsuz görüşler (n=6) ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö-2: “*Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün biçimde yazılı olarak ifade edebilmelerine, eski programa nazaran daha fazla katkı sağlamaktadır.*”

Ö-10: “*Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tasarılarını özgün biçimde yansıttığını düşünüyorum.*”

İTDÖP’ün “yazma” öğrenme alanı ile ilgili uygulamalarda özgün ürünler ortaya çıkarması bakımından, eski programa göre daha başarılı olduğu düşünülmektedir.

Ö-13: “*Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretmenden ziyade öğrenci merkezli olduğu için öğrencilerin kendilerine ait duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı olarak ifade etmelerini, yardımcı metinler aracılığıyla kolaylaştırıyor.*”

Program öğrenci merkezli olduğu için öğrencilerin yazılı olarak kendilerini daha kolay ifade ettikleri belirtilmiştir.

Ö-14: “*Bu program etkinliklerle öğrencilerin kendilerine özgü duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmelerine yardımcı olmakta, onlara farklı anlatım olanakları sunmaktadır. Özellikle konu çeşitliliği getirmesi bakımından ilköğretim çağındaki öğrencilerin farklı konularda, farklı türlerde yazılar ortaya koymalarını sağlamaktadır. Öğretmenin sadece rehber pozisyonunda bulunması,*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

yaratıcı yazma teknikleri ortaya koyması öğrencilerin özgün yazılar ortaya koymalarını sağlamaktadır.”

Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin, “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Yine İTDÖP’ün konu çeşitliliği getirdiği ve bu yolla farklı konu ve türlerde yazılı ürünler ortaya koymalarını sağladığı düşünülmektedir. Programda öğretmenin bir rehber pozisyonunda yaratıcı yazma tekniklerini kavratmaya çalışması da olumlu bir özellik olarak savunulmaktadır.

Ö-15: *“Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireysel yaklaşımı esas aldığı ve farklılıkları zenginlik olarak gördüğü için yazma öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda özgün ürünler ortaya çıkmasını sağlamaktadır.”*

İTDÖP’ün bireyi esas alan ve farklılıkları zenginlik olarak değerlendiren yaklaşımı bir diğer olumlu özellik olarak düşünülmektedir.

Ö-1: *“(…) ancak öğrencilerin geçmiş yıllarda almış oldukları öğrenim onların özgün eser vermelerini engellemektedir.”*

Geleneksel yaklaşımlarla gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının etkilerinin öğrencilerin; duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün biçimde ifade etmelerini engellediği dile getirilmiştir.

Ö-8: *“Ancak, öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün bir şekilde ifade etmeleri için bu program bana göre yeterli değil.”*

İlgili öğretmen İTDÖP’ün “yazma” öğrenme alanı ile ilgili olarak özgün ürünler gerçekleştirilmesi bakımından yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

Ö-10: *“Bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun düşmediğini düşünüyorum.”*

Yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili olarak ders ve çalışma kitaplarında kullanılan bazı metinlerin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

“Yazma” bireyin belirli bir konudaki duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içerisinde yazıya geçirme işidir (Göçer, 2010: 178). Bu nedenle yaratıcı yazma çalışmalarında bireysellik, doğal olarak da özgünlük ön plana çıkar: *“Dil ortaktır ama söz, anlatım bireyseldir. Birey ortak dilin araçları olan sözcüklerden yararlanarak, kendi üslubu ile duygu ve düşüncelerini aktarmış olur”* (Sağır, 2002: 16). Yaratıcı yazma çalışmalarındaki özgünlük, temelde yazınsal ürünler üretmeyi hedeflemektedir. Yazınsal metinler ise gündelik dilden yapısal olarak büyük farklılıklar göstermektedir: *“Doğal dilin gündelik kullanımında, bilim dillerinde, göstergelerin anlamları ile nesnelere genellikle bellidir, bir yazınsal metnin dilinde ise göstergelerin sınırları, başka bir deyimle, gösterge*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

kavramının kendisi değişir” (Göktürk, 2002: 20). Bu bağlamda “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda gündelik dili hedefleyen metinler ile yazınsal metinler arasındaki yapısal farklar öğrencilere kavratılmalıdır. İTDÖP ise bireysellik ve özgünlüğü yaratıcı yazma çalışmalarında gerekli kılmakta ve bu özelliğini de etkinliklere yansıtmaktadır. Yapılan araştırmada göstermiştir ki İTDÖP bu yönü ile öğretmenler tarafından son derece olumlu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda öğretmenin rehber pozisyonunda olmasının özgün yazılı ürünler çıkarılmasını desteklediğini; İTDÖP’ten bağımsız şekilde geleneksel yöntem ve tekniklerle eğitim yapılmasının ise özgün yazılı ürünler ortaya konulmasını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine yöneltilen ikinci soru “*Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma eğitiminin okuma, dinleme, izleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerini desteklemesine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindedir. İlgili soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar şunlardır:

Tablo 2: Öğretmenlerin “Öğrenme Alanları Birlikteliği” ile İlgili Görüşleri	
Öğrenme Alanları Birlikteliği	f
Birbirini Destekleme	9
Etkinliklerle Sınırlandırma	3
Programın Aksayan Öğrenme Alanı	1
Eski Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı	1

Araştırmada İTDÖP’ün “yazma” öğrenme alanının “okuma, dinleme, izleme, konuşma ve dil bilgisi” öğrenme alanlarını desteklemesine ilişkin bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerden bazıları olumlu (n=10), bazıları ise olumsuz (n=5) görüş ortaya koymuştur. Bu madde ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö-3: “*Yazma eğitimi öğrenciye iyi bir şekilde dinleme sağlamanın yanında, konuşma becerisine de katkı sağlar. Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini izlediklerini anlamalarını ve anladıklarını konunun bağlamına uygun olarak anlatım becerilerini geliştirir.*”

“Yazma” öğrenme alanı ile “dinleme” ve “konuşma” öğrenme alanları arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiş ve İTDÖP’ün bu yönü ile başarılı olduğu belirtilmiştir.

Ö-10: “*Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma, dinleme, izleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerini desteklediğini*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

düşünüyorum.”

Ö-14: *“Yazma ile ilgili etkinlikler, diğer öğrenme alanları ile ilgili etkinlikleri ve çalışmalarını destekler niteliktedir.”*

İTDÖP’te yer alan öğrenme alanlarının birbirini desteklediği dile getirilmiştir.

Ö-11: *“Bir öğrencinin okuması, dinlenmesi, konuşması yazma becerisiyle doğru orantılıdır. Dilbilgisi konularının pekişmesinde yazmanın etkisi göz ardı edilemez. Programı yeterli görüyorum.”*

Özellikle yazma becerilerinin “dil bilgisi” öğrenme alanı kazanımlarına ulaşılmasında etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ö-13:

“a) Türkçe Dersi Öğretim Programına ait yazma eğitimi, özellikle öğrencideki dilbilgisi becerisini uygulama yoluyla artırıyor.

b) Yazma eğitimi ile kendini ifade edebilen öğrenci dolayısıyla “konuşma”da kolaylık kazanıyor.

c) Yazma eğitimi ile ayrıca okuma seviyesi artıyor.”

Yaratıcı yazma çalışmalarının dil bilgisi kazanımlarına uygulama fırsatı verdiğine, “yazma” ile “konuşma” öğrenme alanlarının anlatma becerisi olarak birbirini desteklediğine ve “yazma” çalışmalarının okuma becerisini geliştirdiğine dikkat çekilmiştir.

Ö-2: *“Yazma eğitiminin okuma, dinleme, izleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerini dolaylı yönden etkilemektedir. Bire bir etkilediğine inanmıyorum.”*

İTDÖP’teki öğrenme alanlarının dolaylı olarak birbirini etkilediği ve desteklediği dile getirilmiştir.

Ö-6: *“Programın kırık ayağı yazma eğitimi sanırım.”*

İTDÖP içerisinde işlemeyen öğrenme alanının “yazma” olduğu belirtilmiştir.

Ö-15: *“Programdaki etkinlikler okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları birbirini destekler nitelikte de olsa özellikle eski öğretmenler geleneksel yaklaşımlarla bu hedefe çok fazla ulaşamamaktadır.*

İlgili öğretmen özellikler hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin uygulamalarının okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarının birbirini desteklemesini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

İTDÖP’te yer alan öğrenme alanları birbirini destekler ve tamamlar niteliktedir: *“Anadili öğretimini oluşturan bu temel etkinlikler arasında ilişki ağı çok yönlüdür. Sözelimi, okuma ile dinleme arasında işlevsel yönden bir bağıntı bulunduğu gibi, okuma ile yazma arasında da bir ilişki vardır. Çünkü genel anlamda okuma yazılı ve basılı bir sayfaya bakarak onunla iletişime girme edimidir. Bunun gibi konuşmayla yazma arasındaki bağıntı, konuşmayla*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

dinleme arasında da gözlemlenebilir” (Özdemir, 1983: 27). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlere “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” öğrenme alanları arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik olarak ikinci soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise genel olarak İTDÖP’teki bu öğrenme alanlarının birbirini destekler ve tamamlar nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir. Unutulmamalıdır ki okuma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi faaliyetleri ile desteklenecek yazma eğitimi, öğrencilerin duygu, düşünce ve gözlemlerini daha güzel ve rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlayacaktır (Dolunay, 2007: 19). Araştırmada özellikle “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilgili kazanımlara ulaşılmasında uygulama fırsatı verdiği belirtilmiştir. Yine “yazma” ve “konuşma” öğrenme alanları arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekilmiş; bu iki öğrenme alanının birbirini tamamlar nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerine sorulan üçüncü soru “*Bitişik eğik yazı öğretimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindedir. Üçüncü soru ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 3: Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı” ile İlgili Görüşleri	
Bitişik Eğik Yazı	f
Bütünlük Algısı	2
Rahat ve Kolay Yazma	3
İlk Kademe Eğitimi	4
Dik Yazıda Israr	3
Yazı Güzelliği	2

Araştırmada İTDÖP’te yer alan bitişik eğik yazı ile ilgili olarak üçüncü soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları olumlu (n=8), bazıları olumsuz (n=7) görüş dile getirmişlerdir. Tespit edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö-3: “*Bitişik eğik yazı ve öğrenci bir bütünlük algılayışı içine girer ve bu da öğrencinin daha kolay kavramasını sağlar ve motor gelişiminde de etkili olabilir.*”

Bitişik eğik yazının öğrencilerin bütünlük algısı ile kazanımlara daha kolay ulaşmasını sağladığı belirtilmiştir.

Ö-8: “*Yazı tarzının düşüncelerimizle ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda bu öğretimin yararlı olacağı kanaatindeyim.*”

Yazı tarzı ile düşünce arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir.

Ö-9: “*Daha rahat, daha estetik ve daha hızlı yazabilme açısından bitişik eğik yazı bence geç kalınmış bir olay.*”

Bitişik eğik yazının öğrencilerin hızlı, estetik ve daha rahat

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

yazmalarını sağladığı dile getirilmiştir.

Ö-12: *“Bitişik eğik yazı ile yazan çocuklar daha hızlı yazmakta, duygu ve düşüncelerini daha güzel anlatmaktadır. Ayrıca öğrencinin kendini daha hızlı ifade edebilmesini sağlamaktadır.”*

Öğrencilerin bitişik eğik yazı ile duygu ve düşüncelerini daha hızlı ve rahat ifade edebildikleri belirtilmiştir.

Ö-13:

“a) Bitişik eğik yazı kas gelişimini arttırıyor.

b) El ve göz teması ile öğrencinin kendi öğrenimi hızlanıyor.

c) Sürekli ve hızlı yazma kolaylaşıyor. Bu durum da düşüncenin sürekliliğini sağlıyor.”

Bitişik eğik yazının öğrencilerin kas gelişimini desteklediği, öğrenme hızını artırdığı ve daha hızlı yazmayı sağladığı belirtilmiştir.

Ö-1: *“Bitişik eğik yazı yeni programın en çok sıkıntı yaşanan alanıdır. Öğrencilerin birinci kademedeki iyi bir yazı yazma alışkanlığı kazanamamasına neden olmaktadır ve bu daha sonraki eğitimlerini de etkilemektedir.”*

İTDÖP ile birlikte kullanılmaya başlanan bitişik eğik yazının özellikle ilk kademedeki öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinememelerine yol açtığı belirtilmiştir.

Ö-2: *“Bitişik eğik yazı 1-5. sınıflarda öğrenciler tarafından daha çabuk kavranıyor. Buna rağmen kitapların ve diğer yazılı unsurların dik yazıyla yazılması ikilik yaşanmasını sağlıyor.*

İlköğretim 2. kademedeki bu durum farklı bir boyut kazanıyor. Türkçe dersinin dışındaki derslerde dik yazının kullanılması öğrencinin bu alanda bocalamasına sebep oluyor.”

İlk kademedeki bitişik eğik yazının daha hızlı öğrenildiği, ancak kitaplarda ve diğer yazılı materyallerde dik yazı kullanılmasının yazma becerilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Yine ikinci kademedeki Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde öğretmenlerin dik yazı kullanmasının kazanımlara ulaşılmasında olumsuzluklara yol açtığı belirtilmiştir.

Ö-10: *“Bitişik eğik yazı öğretimi ilköğretimin 1. kademesinde zorunlu hale getirildiği için üst kademelerde tam geçilemediği için bazı sıkıntılar yaşamaktadır.”*

Bitişik eğik yazı becerilerinin ilk kademedeki ikinci kademeye aktarılmasında sorun yaşandığı dile getirilmiştir.

Ö-14: *“İlköğretimde ilk okuma yazma çalışmaları ile başlayan bitişik eğik yazı çalışmaları özellikle ikinci basamakta tam anlamıyla uygulanamamaktadır. Bazı branş öğretmenlerinin bu tür yazıyı bilmemeleri, derslerinde kullanmamaları bitişik eğik yazı eğitimini sekteye uğratmaktadır. Hatta çoğu zaman bitişik eğik yazı terk edilmektedir. Yine ders kitaplarındaki metinlerin, yazılı kâğıtlarındaki metinlerin dik yazı ile yazılması bitişik eğik yazının*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

yerleşmesini sekteye uğratmaktadır.”

Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde bazı branş öğretmenlerinin dik yazı kullanmasının ve ders kitapları ile yazılı kâğıtlarında dik yazı kullanılmasının “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ö-15: *“Bazı öğretmenlerin dik yazıda ısrar etmesi ve özellikle diğer derslerde öğrencilerin dik yazı kullanmaya zorlanması bu yöndeki çalışmalarda başarısızlığa neden olmaktadır.”*

Bazı öğretmenlerin dik yazıda ısrar etmesinin yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Türkçe derslerinde “yazma” ile ilgili çalışmalar özellikle dikkat edilmesi gereken bir öğrenme alanıdır: *“Yazma eğitimi çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçiminde olmalıdır. Yazı eğitimi geliştikçe öğretmen özellikle el yazısı çalışmalarına önem vermelidir. Bu eğitim öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığının temelidir”* (Yalçın, 2002: 44). Araştırmada bitişik eğik yazının öğrencilerin bütünlük algısı ile daha kolay öğrenmelerini, hızlı ve rahat yazmalarını sağladığı ve öğrencilerin kas gelişimini desteklediği şeklinde olumlu görüşler ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise bitişik eğik yazı nedeniyle ilk kademe bazı öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinemedikleri, özellikle ikinci kademe bazı branş öğretmenlerinin derslerinde bitişik yazı kullanmadıkları şeklinde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Bütün derslerde bitişik eğik yazıda ısrar edilmesi ve ortak hareket edilmesi faydalı olacaktır. Yine dikkat çeken bir başka olumsuz görüş ise ders kitaplarında ve yazılı kâğıtlarında dik yazının kullanılmasının “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir. Kırıkkale’de yapılan bir başka araştırma da bunu destekler niteliktedir: *“Çalışma bulgularına göre yazma ve okuma faaliyetlerinde aynı yazı stilini kullanmanın gerekli olduğu; yazmada ayrı, okumada ayrı yazı stiliyle karşılaşan öğrencilerin anlama düzeylerinde düşme olduğu tespit edilmiştir”* (Tosunoğlu, 2010: 688). Bu nedenle Türkçe derslerinde kullanılan kitaplar ile çeşitli materyallerde de bitişik eğik yazı kullanımının faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine sorulan dördüncü soru *“Türkçe Dersi Öğretim Programının biçimsel özellikleri (kenar, paragraf, satır boşlukları; düzgün, okunaklı, işlek bir yazı vb.) kavratılabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”* şeklindedir. Dördüncü soru ile ilgili görüşler şu şekildedir:

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Tablo 4: Öğretmenlerin “Biçimsel Özellikler” ile İlgili Görüşleri	
Biçimsel Özellikler	f
Etkinlik Sayısı	4
Okunaklı, İşlek Yazı	4
Bilgisayar Çıktısı	1
Diğer Derslerdeki Uygulamalar	1
Ders Kitapları	1

Araştırmada kenar, paragraf, satır boşlukları; düzgün, okunaklı, işlek bir yazı vb. biçimsel özelliklerle ilgili olarak dördüncü soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları olumlu (n=8), bazıları olumsuz (n=7) görüş dile getirmişlerdir. Tespit edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö-2: *“Bu açıdan program biçimsel özelliklerin kavratılmasında etkin olmakla birlikte daha fazla etkinliğe yer vermelidir.”*

Ders kitaplarında biçimsel özelliklerin kavratılmasına yönelik daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtilmiştir.

Ö-3: *“Biçimsel özellikler sayesinde öğrenciler kelimelerin cümle yapıları ve ifade kalıplarını Türkçenin kurallarına uygun yazmaya çalışır ve bu sayede cümle kurumunda daha düzgün, olumlu sonuçlar ortaya çıkar.”*

İTDÖP ile birlikte öğrencilerin cümle yapılarını ve ifade kalıplarını düzeltmeye yönelik daha fazla çaba harcadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ö-10: *“Türkçe Dersi Öğretim Programının biçimsel özellikleri olumlu yönde desteklediğini düşünüyorum.”*

İTDÖP’ün yaratıcı yazma çalışmalarında kenar, paragraf, satır boşlukları; düzgün, okunaklı, işlek bir yazı vb. biçimsel özelliklerin kavratılmasında yararlı olduğu yönünde görüş ortaya koymuşlardır.

Ö-7: *“Yeterli değil. Ders kitabının bir bölümünde bu konulara yer verilirse faydalı olacağını umuyorum.”*

İlgili öğretmen ders kitaplarında biçimsel özelliklere yönelik çalışmalara çok fazla yer verilmediğini düşünmektedir.

Ö-8: *“Türkçe Dersi Öğretim Programında, bana göre, kompozisyon etkinliklerinin daha etkili bir şekilde uygulanması noktasında teknik bilgilerden fazla yararlanılmamıştır. Bunun detaylı bir örneği de yoktur. Sadece bol bol kompozisyon uygulamalarıyla*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

yetinilmektedir bu programda.”

İTDÖP’te kompozisyon becerilerine yönelik olarak biçimsel özelliklerin kavratılmasını hedefleyen bilgilere çok fazla yer verilmediği yönünde görüş belirtilmiştir.

Ö-14: “Özellikle etkinlik (çalışma) kitaplarındaki yazma öğrenme alanına yönelik grafiklerin, şekillerin tam anlamıyla uygun olmaması, iyi dizayn edilmemesi biçimsel özelliklerin kavratılmasını aksatmaktadır.”

Çalışma kitaplarında “yazma” öğrenme alanı ile ilgili etkinliklerin biçimsel özellikleri kavratmak için yeterli olmadığı yönünde görüş belirtilmiştir.

Ö-15: “Yazma öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda kenar boşluğu, paragraf, satır boşlukları gibi özelliklerin kavratılmasına çok fazla önem verilmemiştir. Bu nedenle öğrenciler bu becerilerin kazanılmasında başarısız olmaktadır.”

İTDÖP’te kenar boşluğu, paragraf, satır boşlukları gibi biçimsel özelliklerin kavratılmasına yönelik çalışmalara çok fazla önem verilmediği yönünde görüş ortaya çıkmıştır.

Okullarda kompozisyon ve yazılı anlatım çalışmaları; bir konu ile ilgili duyguların, düşüncelerin, tasarıların, hayallerin ve yaşananlarının birtakım kurallar çerçevesinde derli toplu bir şekilde anlatılabilesidir (Göçer, 2010: 179). “Yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda kenar, paragraf, satır boşlukları; düzgün, okunaklı, işlek bir yazı vb. biçimsel özelliklerin öğrencilere kavratılması amaçlanmaktadır. Araştırmada İTDÖP’ün öğrencilere biçimsel özelliklerin kavratılması noktasında genel olarak etkili olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında biçimsel özelliklere yönelik etkinliklerin sayısal olarak yeterli olmadığı ve artırılması gerektiği yönünde görüş ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öğretmenlere sorulan beşinci soru “*Türkçe Dersi Öğretim Programının dil ve anlatım özellikleri (başlık-konu uyumu, tutarlılık, paragraflar arası bağlantı, ana fikre ulaşma, yardımcı fikirlerle destekleme, alıntılar, etkileyici bir sonuç, sözcük tekrarı yapmama vb.) kavratılabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindedir. Öğretmenlerin beşinci soru ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Tablo 5: Öğretmenlerin “Dil ve Anlatım Özellikleri” ile İlgili Görüşleri	
Dil ve Anlatım Özellikleri	f
Uygulama Fırsatı	7
Okuma Desteği	2
Programın Olumlu Katkısı	3
Kullanılan Metinlerin Yapısı	3
Çizgisiz Kâğıt Kullanımı	1

Araştırmada başlık-konu uyumu, tutarlılık, paragraflar arası bağlantı, ana fikre ulaşma, yardımcı fikirlerle destekleme, alıntılar, etkileyici bir sonuç, sözcük tekrarı yapmama vb. dil ve anlatım özellikleri ile ilgili olarak beşinci soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları olumlu (n=12), bazıları olumsuz (n=9) görüş dile getirmişlerdir. Tespit edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö-2: “Türkçe Dersi Öğretim Programı bu açıdan okuma, dinleme, yazma ve konuşma alanlarında öğrencilere yaptırılan etkinliklerle bu tür özellikleri iyi bir şekilde kavratmaktadır. Yapılan etkinliklerin bireysel anlamda uygulamaya imkân sağlaması yukarıda belirtilen özellikleri en azami ölçüde kavratmaktadır.”

İTDÖP’ün başlık-konu uyumu, tutarlılık, paragraflar arası bağlantı, ana fikre ulaşma, yardımcı fikirlerle destekleme, alıntılar, etkileyici bir sonuç, sözcük tekrarı yapmama vb. dil ve anlatım özelliklerinin kavratılmasında başarılı olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Etkinliklerin bireysel anlamda öğrencilere uygulama fırsatı vermesinin programın önemli artlarından biri olduğu dile getirilmiştir.

Ö-8: “Türkçe Dersi Öğretim Programının dil ve anlatım özellikleri belki de en ikna edici tarafıdır. Söz konusu etkinliklerle (başlık-konu uyumu, tutarlılık, paragraflar arası bağlantı, ana fikre ulaşma, yardımcı fikirlerle destekleme, alıntılar, etkileyici bir sonuç, sözcük tekrarı yapmama vb.) ilgili hemen hemen her temada ve ayrı ayrı bütün konularda bu uygulamalar yaptırılmaktadır. Kanımca bu etkinlikleri yeteri kadar uygulatabilen bir öğretmen, öğrencilerine çok büyük bir mesafe aldıracaktır. Dolayısıyla programın bu yönü büyük bir eksiği de kapatmıştır önceki programlardan.”

Etkinliklerin öğrencilere uygulama imkânı vermesi ile başarı arasında ilişki kurulmuştur.

Ö-10: “Türkçe Dersi Öğretim Programını dil ve anlatım özellikleri bakımından da olumlu buluyorum.”

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Araştırmaya katılan ilgili öğretmen İTDÖP’ü dil ve anlatım özelliklerinin kavratılması noktasında başarılı bulmaktadır.

Ö-12: “Başlık-konu uyumu, tutarlılık, paragraflar arası bağlantı, ana fikir, yardımcı fikir ile ilgili bolca etkinlik vardır. Bu etkinlikler öğrencilerin daha iyi kavramasına yardımcı olmaktadır.”

Ö-14: “Bu program dil ve anlatım özelliklerinin kavratılmasına yönelik öğrencileri yönlendirici etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Bu nedenle ilköğretim öğrencilerinin bu tür özellikleri kavrayabilmesi bakımından oldukça faydalıdır.”

Programın dil ve anlatım özelliklerini kavratırken bol etkinlik kullanmayı öngörmesini olumlu bir özellik olarak değerlendirmiştir.

Ö-7: “Yeni eğitim programı çocukların farklı konularda yazı yazmasına olanak veriyor. Ancak yukarıda anlatılan özellikler öğrencinin kendisini geliştirmesiyle, okuma kültürünün olup olmamasıyla ilgili.”

Burada yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesiyle okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir.

Ö-14: “Ancak öğrencilere A4 boyutunda çizgisiz kâğıda yazabilmesine yönelik çalışmaların da kitaplara yerleştirilmesi faydalı olacaktır.”

Dil ve anlatım özellikleri kavratılırken A4 boyutunda kâğıtların da kullanılması gerektiği dile getirilmiştir.

İletişim, çeşitli seslere ya da şekillere kodlanan bir mesajın vericiden alıcıya doğru aktarılmasıdır. Yazılı dilde ise gücül anlamda bir alıcı söz konusudur ve bu vericinin beklediği türden bir alıcı mı yoksa vericinin yazdıklarını anlayabilecek bir alıcı mı belli değildir (Günay, 2003: 31). İletişim esnasında alıcı tarafından kodlanmış mesajın çözümlenmesinde bilgi kaybının gerçekleşmemesi için sözlü ve yazılı iletişim esnasında birtakım hususlara dikkat etmek gerekir: “Konuşurken, dinleyenin gösterdiği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması vb.) bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamıza şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirmesine karşın, yazıda böyle bir olanak yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hesaplayarak, yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam bizim istediğimiz biçimde anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gereklidir.” (Baş, 2002: 65). Yazılı iletişimin sağlıklı işlemesi ise vericinin bilgiyi harflere kodlarken birtakım dil ve anlatım özelliklerine dikkat etmesi gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle “yazma” öğrenme alanı ile ilgili olarak dil ve anlatım özelliklerinin kavratılmasında İTDÖP’ün öğrencilere uygulama fırsatı vermesinin gayet olumlu bir özellik olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada özellikle öğrencilerde

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

okuma kültürünün olmamasının yazma becerilerinden anlatımı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine sorulan altıncı soru “*Türkçe Dersi Öğretim Programının yazım ve noktalama kurallarını kavrayabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindedir. Araştırmada altıncı soru ile ilgili görüşler şu şekildedir:

Tablo 6: Öğretmenlerin “Yazım ve Noktalama” ile İlgili Görüşleri	
Yazım ve Noktalama	f
Etkinliklerin Uygunluğu	8
Çalışma Kitaplarının Yapısı	2
Sınıflar Bazında Konuların Dağıtılması	1
Uygulama Fırsatı	2
Kuralları Kavrayabilme	2
Zaman Sıkıntısı	1

Araştırmada yazım ve noktalama kuralları ile ilgili olarak altıncı soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları olumlu (n=9), bazıları olumsuz (n=6) görüş dile getirmişlerdir. Tespit edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö-3: “*Bu programda genel olarak yazım ve noktalama kurallarını kavrayabilecek etkinlikler yer almıştır. Bu da öğrencinin bu kuralları sık sık tekrar ederek daha uyum içinde bir yazı gerçekleştirmelerini sağlamıştır.*”

Yazım ve noktalama kuralları kavratılırken yeterince etkinliğe yer verildiği ve bunun da İTDÖP açısından olumlu bir özellik olduğu dile getirilmiştir.

Ö-8: “*Türkçe Dersi Öğretim Programında yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili sıkça etkinlikler işlenmiş. Uygulama yapan öğrenciler, açığını gidermek için etkili bir sonuçla karşılaşmaktadır.*”

Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili öğrencilerin açıklarını kavratmak için yeterince etkinlik bulunmasının gayet olumlu olduğu belirtilmiştir.

Ö-9: “*Yazım ve noktalama kurallarını 6, 7, 8 olarak sınıflandırmasını gayet iyi buluyorum. Özellikle verilmek istenen daha doğrusu kavratılmak istenen bir kuralın bütün özelliklerini değil de sınıflara göre parça parça vermesi bence olumlu.*”

İTDÖP’te yazım ve noktalama kurallarının 6, 7 ve 8. sınıflara dağıtılması önemli bir artı olarak görülmektedir.

Ö-13:

“*a) Yazım ve noktalama kuralları uygulatma yoluyla etkin bir*

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

şekilde kazandırılıyor.

b) *Etkinliklerde yazım ve noktalamaya ait kurallar ve bilgiler önce öğretiliyor, sonra uygulanıyor bu da öğrenmede kalıcılığı sağlıyor.*”

İTDÖP ile birlikte yazım ve noktalama kurallarını uygulama yoluyla öğretme fırsatı verildiği ve bunun da öğrenmede kalıcılığı sağladığı dile getirilmiştir.

Ö-1: *“Yazım ve noktalama kurallarının bir tek konu halinde verilmemesi kanaatimce uygun değildir.”*

İlgili öğretmen yazım ve noktalama kurallarının toplu olarak verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Ö-8: *“Ancak, biraz da kuralcı ve ezberci öğrenci yetiştirdiği düşüncesindeyim bu etkinliklerin. Çünkü her zaman aynı şekilde bir uygulama bekleyen öğrenci farklı uygulamalarla karşılaşınca (mesela kendi yazdığı bir kompozisyonda) şaşırabilmekte ve yazım ve noktalama kurallarının kullanım özelliklerini her yerde uygulayamayabilmektedir.”*

Araştırmaya katılan bu öğretmen de İTDÖP’ün kuralcı olduğunu ve ezbere yönelik uygulamalar gerçekleştirdiğini iddia etmiştir.

Ö-10: *“Yazım ve noktalama açısından etkinlik çalışmalarını yetersiz buluyorum. Ayrıntının az olduğunu ve bunun daha fazla örnekler artırılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Yine araştırmaya katılan bu öğretmen etkinliklerin yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini dile getirmiştir.

Ö-12: *“Yazma kuralları ile ilgili verilen etkinlikler yeterli değildir. Bu etkinliklerin bütün kitaba dağıtılması ve işlenen konuların sonradan uygulanmaması öğrencilerin öğrendiklerini unutmalarına neden olmaktadır.”*

Etkinliklerin yetersiz olduğu ve ilgili etkinliklerin bütün kitaba dağıtılmasının öğrencilerin bilgileri unutmalarına yol açtığını savunmuşlardır.

Yaratıcı yazma çalışmalarında son aşama redaksiyon aşamasıdır. Bu aşamaya gelinceye kadar içerik üzerinde yoğunlaşılır. Bu aşamada ise içerikle beraber yazının şekli, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluğu esas alınmaktadır. Esas amaç ise okunabilir bir yazı oluşturmaktır. Yazıdaki mekanik (büyük harflerin kullanımı, noktalama, heceleme, cümle yapısı, kullanım vb.) unsurlar öne çıkmaktadır (Akyol, 2006: 99). Yazım ve noktalama kurallarının kavratılmasına yönelik soruya verilen cevaplardan hareketle İTDÖP’ün bu özelliklerin kavratılması için yeterince uygulama fırsatı verdiğinin düşünüldüğü belirlenmiştir. Yine İTDÖP ile birlikte bu kuralların 6, 7 ve 8. sınıflar arasında birbirini tamamlayacak şekilde dağıtılması olumlu bir özellik olarak görülmektedir. Bazı öğretmenler

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

ise yazım ve noktalama kurallarının bir bütün olarak verilmesinin gerektiğini savunmuşlardır. “Yazma” öğrenme alanı ile ilgili etkinliklerin öğrencileri tek taraflı, ezberci bir mantıkla yetiştirdiği düşünülmektedir. Yine “yazma” öğrenme alanına yönelik etkinliklerin daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanması gerektiği araştırmada dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine sorulan yedinci soru “*Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerin uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindedir. Araştırmada yedinci soru ile ilgili görüşler şu şekildedir:

Tablo 7: Öğretmenlerin “Değerlendirme” ile İlgili Görüşleri	
Değerlendirme	f
Anlatım ve Konu Bakımından Değerlendirme	2
Ölçeklerin Uygulanabilirliği	6
Gözlem Formları	1
Ölçek Sayısı	1
Zaman Sıkıntısı	1
Öğretmenlerin Yeterince Bilgiye Sahip Olmaması	1
Objektiflik	1

Araştırmada “yazma” öğrenme alanı ile ilgili olarak İTDÖP’te kullanılması öngörülen değerlendirme ölçekleri ile ilgili olarak yedinci soru yöneltmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları olumlu (n=4), bazıları olumsuz (n=9) görüş dile getirmişlerdir. Tespit edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö-2: “*Ölçekler uygulanabilirlik açısından iyi*”

Ö-11: “*Yazılı anlatımın değerlendirilmesinde kullanılan ölçekler genellikle uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.*”

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili ölçeklerin uygulanabilir olduğu dile getirilmiştir.

Ö-2: “*(...) biçimsel değerlendirmeye daha çok ağırlık vermektedir. Bu ölçeklerde anlatımın da değerlendirilmesi biraz daha ağırlık kazanmalıdır.*”

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili ölçeklerin biçimsel değerlendirmeye ağırlık verdiği, anlatıma yönelik olarak yetersiz olduğu yönünde görüş belirtilmiştir.

Ö-3: “*Yazılı anlatım ürünlerini değerlendirilirken öğrencilerin öncelikle yazma dil becerileri göz önünde tutulursa daha olumlu sonuçlar alınacağı kanaatindeyim. Bunun içinde gözlem formlarına önem verilmelidir.*”

İlgili öğretmen değerlendirmede gözlem formlarına ağırlık verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Ö-4: “Bu ölçeklerin uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Çok sayıda öğrencisi olan bir öğretmenin bu ölçekleri gereği gibi uygulayacağını sanmıyorum.”

Kalabalık sınıflarda bu değerlendirme ölçeklerinin uygulanabilirlik açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Ö-8: “Daha çok performans ve proje görevleri çerçevesinde ayrıntılı bir ölçeklendirme sunan program, kompozisyon (şiir, deneme, öykü vs.) söz konusu olunca herhangi bir öneri sunmamaktadır. Birkaç genel bilgi veriyor gibi görünse de detaylı bir yazılı anlatım ölçeği sunmamaktadır.”

İTDÖP’ün detaylı bir yazılı anlatım ölçeği vermediği yönünde görüş belirtilmiştir.

Ö-12: “Yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmek için hazırlanan ölçekler yeterlidir; fakat uygulanabilme özellikleri bakımından yetersizdir. Özellikle kırsal kesimlerdeki şartlar göz önüne alınırsa öğretmenin bu ölçekleri uygularken oldukça zorlanacağı görülecektir.”

Özellikle kırsal kesimlerde bu ölçeklerin uygulanamayacağı yönünde görüş ortaya çıkmıştır.

Ö-13:

“a) Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde, ölçeklerden fazla yararlanılmıyor.

b) Ölçekler, merkezdeki öğrencilere yönelik ve diğerlerine uygulanabilirlik açısından zayıf kalmaktadır.”

Değerlendirme ölçeklerinin fazla kullanılmadığı ve özellikle kırsal kesimlerde uygulanmasının pek mümkün olmadığı dile getirilmiştir.

Ö-14: “Çoğu öğretmen bu tür ölçeklerin varlığından bile habersiz. Çoğu da haberi olmasına rağmen hâlâ eski tekniklerle değerlendirme yolunu seçmektedir.”

Birçok öğretmenin bu değerlendirme ölçeklerinden habersiz olduğu, bu nedenle de eski teknikleri uyguladıkları belirtilmiştir.

Ö-15: “Programdaki değerlendirme ölçekleri öğretmenler tarafından hem zaman sıkıntısı çekmeleri hem de nasıl uygulanacağı hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları için yeterince uygulanmamaktadır.”

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili değerlendirme ölçeklerinin hem zaman sıkıntısı çekilmesi, hem de ölçekler hakkında çok fazla bilgi sahibi olunmaması nedeniyle yeterince uygulanamadığı dile getirilmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmaları değerlendirilirken her öğrenci eşit olarak görülmeli, değerlendirme aşaması kişisel duygu ve düşüncelerden mümkün olduğunca soyutlanmalıdır. Yine öğretmen öğrenciye kendi duygu ve düşüncelerini benimsetmeye çalışmamalı,

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

sadece öğrenciye rehberlik etmelidir. Değerlendirme esnasında öz değerlendirme ve akran değerlendirilmesi de kullanılmalıdır (Temizkan, 2010: 637). Bir yazı denetlenirken düşünsel, kurgusal ve anlatım açısından ele alınmalı ve değerlendirilmelidir (Adalı, 2004: 216). Araştırmada genel olarak değerlendirme ölçekleri uygulanabilirlik açısından yetersiz görülmüştür. Bunun dışında ölçeklerin daha çok biçimsel özellikleri tespit etmeye yönelik olduğu, anlatımı değerlendirmede yetersiz olduğu şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Yine öğrenci sayısı çok olan sınıflarda bu ölçekleri uygulamanın güç olacağı belirtilmiştir. Dikkat çeken bir başka olumsuz görüş ise değerlendirme ölçeklerinin kırsal kesimlerdeki öğrencilerin ürünlerini değerlendirmede yetersiz kaldığı yönündedir. Yine bazı öğretmenler ölçekler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, bu nedenle de uygulama esnasında sıkıntılar çekildiğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada son olarak Türkçe öğretmenlerine “yazma” öğrenme alanı ile ilgili farklı görüş ve önerileri sekizinci soru ile sorulmuştur: “*Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma eğitimi boyutuna ilişkin belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz nelerdir?*” Öğretmenlerin cevapları ise genel olarak şu şekildedir:

Tablo 8: Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri	
	f
Zaman Sıkıntısı	4
Araç Gereç	2
Rehberlik	1
Etkinlikler	3

Araştırmada “yazma” öğrenme alanı ile ilgili olarak farklı görüş ve önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri zaman sıkıntısı (n=4), araç gereç (n=9), rehberlik (n=1) ve etkinlikler (n=3) ile ilgili görüş dile getirmişlerdir. Zaman sıkıntısı ile ilgili olarak tespit edilen görüş ve önerilerden bazıları şunlardır:

Ö-1: “*Yazma eğitimi uzun süre aldığı için konuların zamanında bitirilmesi zorlaşmaktadır. Ders kitapları hazırlanırken buna dikkat edilmeli, belki diğer bazı etkinlikler çıkarılabilir, kitaplar buna göre hazırlanmalıdır.*”

Ö-8: “*Yazmak zor iştir. Zaman gerektirir. Eğer yeterli bir zaman ayrılamazsa yazma eğitiminin yarım kalması büyük bir olasılıktır.*”

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Ö-15: “*Programdaki zaman sıkıntısı giderilmelidir.*”

Bazı öğretmenler “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaları yürütürken zaman sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Bu durumun da İTDÖP’te yer alan kazanımların edinilmesinde sorun yaşanmasına ve bazı çalışmaların gerçekleştirilmemesine neden olmaktadır.

Türkçe derslerinde kullanılan araç ve gereçler ile ilgili olarak tespit edilen görüş ve önerilerden bazıları şunlardır:

Ö-2: “*Programın yazma eğitimi boyutunda; öğrencileri daha çok defter kullanmaya teşvik etmesi gerekir. Çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri öğrencileri biçimsel olarak yönlendirmektedir. Bunu uygulama alanı ise öğrencilerin defter kullanmaları ile olmalıdır.*”

Yazma becerilerinin öğrenciler tarafından yeterince edinilmesi için defter kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Özellikle etkinliklerle kavratılmaya çalışılan yazma becerilerinin kavratılmasında uygulama sahasının defter olduğu savunulmuştur.

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili yapılması gereken rehberlik çalışmaları ilgili görüş ve öneriler ise şu şekildedir:

Ö-14: “*Yeni programın öğretmen ve öğrencilere kavratılabilmesine yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.*”

Bazı öğretmenler, özellikle hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, İTDÖP hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Programın uygulanmasında birtakım aksaklıklara yol açmamak için öğretmenlere rehberlik yapılması istenmiştir.

İTDÖP ile birlikte Türkçe derslerinde kullanılan etkinlikler ile ilgili görüş ve öneriler şu şekildedir:

Ö-10: “*Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili etkinliklerin artırılmasının daha fazla yarar sağlayacağını düşünüyorum.*”

Ö-12: “*Öğrencilere çeşitli konularla ilgili ara ara A4 kağıdına duygu, düşünce veya hayallerini yazmaları istenmelidir. Öğrenci yazma uygulamasını yaparken kenar satır boşluklarının kavranması sağlanmalıdır. Çünkü çalışma kitabındaki etkinliklerde ayrılan sayfalar oldukça azdır. Bu tür etkinliklerle öğrencinin planlı ve güzel yazma alışkanlığı geliştirilmelidir.*”

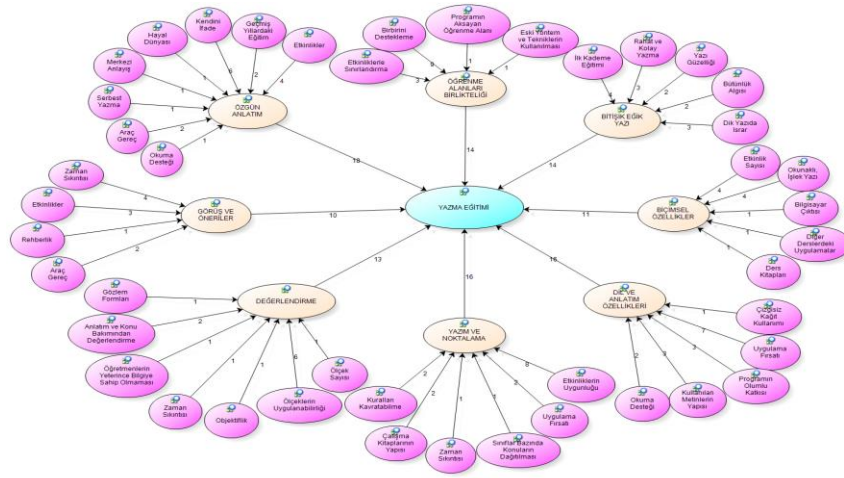
Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden bazıları etkinliklerin artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Yine bazı öğretmenler de A4 kâğıdının da kullanılması, etkinliklerle sınırlı kalınmaması gerektiğini dile getirmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin “yazma” öğrenme alanı ile ilgili dilsel beceriler özgün anlatım, öğrenme alanları birlikteliği, bitişik

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

eğik yazı, biçimsel özellikler, dile ve anlatım özellikleri, yazım ve noktalama, değerlendirme, görüş ve öneriler olarak boyutlandırılmıştır. Görüş ve öneriler kısmında ise öğretmenler zaman sıkıntısı, araç-gereç, rehberlik, etkinlikler hususlarında görüş belirtmişlerdir:



5. Sonuç ve Tartışma

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda temel hedeflerden biri ilköğretim çağındaki öğrencilerin özgün eserler üretmelerini sağlamaktır: “Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır” (Temizkan, 2010: 629). Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymaları, Türkçe dersi açısından çok önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmeni, bir atasözü ya da deyim verip öğrenciden bunu açıklamasını beklememeli ya da her öğrenciden aynı şekilde ve tipte yazılı ürünler gerçekleştirmesini istememelidir. Öğrencinin dil becerilerini geliştirmeyi merkeze alıp, yönlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Zaten birey, dilde ustalaştığında dilsel deneyimini oluşturan anlatımları dış görünümü açısından birazcık anımsatmadığı gibi hiçbir biçimde benzemeyen sonsuz sayıda anlatımı anlayabilmekte; bu anlatımların yeni olmalarına, görünürde de bir uyaran desteği olmamasına karşın, uygun durumlarda, büyük bir kolaylıkla ya da zorlukla, böyle anlatımlar üretebilmektedir (Chomsky, 2002: 151). Aynı dili paylaşanlar tarafından gayet doğal karşılanan bu durum, aslında doğal dillerin yaratıcılık özelliğinin bir

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010

yansımasıdır. Bu nedenle ana dili eğitimi uygulamalarında da öğrenciler sınırlandırılmamalı, özgün ürünler ortaya koymaları için fırsat verilmelidir. Çünkü anlam, türetilmiş niyetliliğin, özgünlüğün bir biçimidir ve sözcelem öznesi, bir sözce üretirken düşüncesinin asli ya da içsel niyetliliğini sözcüklere, cümlelere, işaretlere, sembollere kısacası sözceye yansıtmaktadır (Searle, 2006: 161). Bu nedenle sözcelem öznesi konumundaki öğrencileri bireysel özellikleri birtakım uygulamalarla açığa çıkartılmalı ve yazılı ürünlere yansıtılmaları sağlanmalıdır. Geleneksel yaklaşımdan farklı olarak yaratıcı yazma çalışmalarından önce bir şiir dinletilebilir ya da resim gösterilebilir. Daha sonra soru-cevap tekniğine dayalı birkaç dakikalık beyin fırtınası yapılarak öğrencilerin zihinlerindeki çağrışımlar yoluyla duygu, düşünce ve hayaller harekete geçirilebilir (Göçer, 2010: 189). Bu ve benzeri yollarla öğrencilerin duygu ve düşünceleri harekete geçirilip kendilerine has yazılı eserler üretmeleri sağlanabilir. Çünkü yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamadan alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanmak, herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı bir şekilde hoşlanarak yazmak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur (Temizkan, 2010: 638).

İTDÖP’te yer alan “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” öğrenme alanları geleneksel eğitim uygulamalarının aksine birbirinden bağımsız, kopuk değildir. Yapılandırmacı anlayış ile birbirini tamamlayan, bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu öğrenme alanlarının birlikteliği ile İTDÖP; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini de hedeflemektedir (Güneş 2009: 3). Yazma edimi, sürekli bir düşünce alışverişini koşullayan interaktif bir etkinliktir ve yazmaya ilgi duyan, kendini bu alanda geliştirmek isteyen bir kişinin okuma duyarlılığını da geliştirmesi gereklidir (İpşiroğlu, 2006: 33). Bu nedenle yaratıcı yazma çalışmaları “okuma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarla beslenmelidir. Özellikle anlatım ile ilgili dil alanları olan “konuşma” ve “yazma” arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur: “*Anlatmayla ilgili etkinlikler konuşma ve yazmadır. Anadili öğretiminde yer alan bu iki temel etkinlik arasında işlevsel yönden sıkı bağlantılar vardır. Her ikisinin de yönü dışa dönüktür; bu yönden bunlara verici dilsel etkinlikler diyebiliriz*” (Özdemir, 1983: 26). Bu nedenle bu iki öğrenme alanı arasındaki yakın bağ asla göz ardı edilmemeli, uygulamalar sırasında anlatıma yönelik dilsel beceriler bütüncül, sarmal bir anlayışla geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

İTDÖP ile birlikte ilköğretimde uygulanmaya başlanan bitişik eğik yazı, öğrencilerin kas gelişimine uygundur ve öğrencilerde bütünlük algısını geliştirerek daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Yine öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde kendilerine has bir yazı karakteri geliştirmelerini desteklemektedir: “Zamanla beliren kişisel üslup, el yazısına güzellik değeri veren en kuvvetli etmendir. Programda verilen örneklere ve genel yazı kurallarına uyulmasına rağmen her öğrencinin yazısında kişisel bir üslup kendisini gösterir. Çocukların özelliklerinin gereği olan bu hali tabii görmeli, yazıda güzelliğin en coşkun kaynağı olan bu kişisel üslûba karşı gelmemeli, onu korumalıdır” (Ünalın, 2001: 123). Yapılandırmacı anlayışın bireyselliği ön plana çıkararak bakış açısı bu bağlamda unutulmamalı, öğrenci farklı yazı tarzı nedeniyle eleştirilmemelidir. Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi “yazma” ve “okuma” arasında da yakın bir ilişki vardır. Bu iki öğrenme alanı birbirini destekler ve tamamlar niteliktedir. Bu nedenle okuma metinlerinde de bitişik eğik yazı kullanılması öğrencilerin metni anlamalarını kolaylaştıracaktır: “Öğrencilerin yazarken kullandıkları yazı stiline farklı bir yazıyla basılmış bir metni okuma suretiyle yapılan anlama çalışmalarında anlamının azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrenci, tanıdığı yazı stiline akıcı okuma gerçekleştirmekte ve okuduğunu daha çabuk anlamlandırmaktadır; yeni gördüğü bir yazı stiline ise öncelikli olarak harflerin temsil ettiği sembollerin kodlarını çözmeye çalışmakta ve anlamı farkında olmadan geri plana atmaktadır. Bu da okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşmemesine neden olmaktadır” (Tosunoğlu, 2010: 688). Bu nedenle öğrenme alanları birlikteliğini bozmamak, birbirini destekler bir yaklaşım izlemek gereklidir. Öğretmen ağırlığı yazma eğitimine vermelidir ve yazma eğitimi çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı biçiminde olmalıdır (Yalçın, 2002: 44).

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda ürünün içeriği kadar kenar, paragraf, satır boşlukları; düzgün, okunaklı, işlek bir yazı gibi biçimsel özellikler de önemlidir. Unutulmamalıdır ki ana dili eğitiminde ne anlatıldığı kadar nasıl anlatıldığı da önemlidir: “İyi bir yazıda içerik kadar kâğıt düzeni de yazının okunabilirliği bakımından büyük bir öneme sahiptir. Kurallara uygun olarak düzenlenmiş, itina ile yazılmış bir yazı ilk bakışta okuma isteği uyandırır. Zaten kompozisyon sözcüğü, anlam itibarıyla, düzen, düzenleme, plânlı olarak sıraya koyma anlamlarına gelmektedir” (Aktaş – Gündüz, 2003: 67). Yapılması gereken ise kendilerini yazılı olarak ifade ederken öğrencilerin biçimsel özelliklere özen göstermelerini sağlamaktır.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

İyi bir yazının dış plânında olduğu kadar, içeriğinin de deneyimler sonucu belirlenmiş birtakım kuralları vardır. Belirli bir konuda yazı yazmayı düşünen kişi duygu ve düşüncelerini tasarlamak, sonra bunları okuyucularına belli bir plân dâhilinde yazıyla ifade edebilmelidir (Aktaş – Gündüz, 2003: 73). Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerine konularına uygun bir başlık seçme, duygu ve düşünceleri tutarlı bir biçimde aktarma, paragraflar arasında içerik ve biçimsel olarak bağlantı kurma, ana fikre ulaşma, ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme, alıntılar yapma, etkileyici bir sonuç bölümü oluşturma, sözcük tekrarı kaçınma, kalıp sözlerden faydalanma gibi dil ve anlatım özellikleri kavratılmalıdır. Bu yolla estetik yönü olan, doğru bir anlatıma sahip yazılı ürünler elde edilebilir. Unutulmamalıdır ki, *“Türkçe-kompozisyonda söz konusu olan, dilin alt düzeylerde kullanımı, sıradan bir dil becerisinin edinilmesi değildir; aksine kültür dili olarak tanımlayabileceğimiz aydın dilinin, eğitim görmüş insan dilinin değişik alanlarda birer vasıtası olarak benimsenmesidir”* (Cemiloğlu, 2001: 6). Geleceğin yazarları, sanatçıları ancak bu yolla yetiştirilecektir. Önemli bir diğer nokta ise alımlama gösterge bilimi açısından bir metnin anlamının yazar, metin, okur etkileşiminde yapılan devingen bir şekilde ortaya çıktığıdır. Her okuma ve her okur için yeni bir anlam söz konusudur: *“Metnin okuyucusu, her mecazın kendisi tarafından keşfedilmeyi bekleyen, birçok anlam üzerine kurulmuş bir ‘açıklık’ta olduğunu bilmektedir; hatta, bir önceki okumasında farklı algıladığı şeyleri yeniden ve bu kez daha da farklı algılayarak, kendi ruh haline göre, kendine en uygun okuma yöntemini seçecek, arzu ettiği anlama ulaşmak için yapıtı kullanacaktır”* (Eco, 2001: 13). Bu durum kısmen de olsa öğrenciye hissettirilmeli ve geleceğin potansiyel yazarlarının kompozisyon becerileri bu yönde geliştirilmelidir. Ana dili eğitiminde kullanılan programları, bu tür dil ve anlatım özelliklerini kavratmayı hedeflemeli ve öğrencilere bu bilgileri edinme ve uygulayıp pekiştirme fırsatı vermelidir. Türkçe, dil ve anlatım özellikleri bakımından dünyanın en güçlü, anlatım yolları en çok olan dillerinden biridir; dolayısıyla, güçlü bir kültür diline dönüştürülmesi mümkündür (Aksan, 1976: 187).

Bir ülkenin eğitim sisteminde öğretilen ana dili, yazım kurallarına ve dil bilimsel özelliklere uygun yazılı dilin öğretimidir (Günay, 2004: 101). Bu nedenle “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaların başarıya ulaşması bir anlamda ölçünlü dilin kavratılması ve yaygınlaştırılması demektir. İTDÖP, yazım ve noktalama kurallarını ayrı birer başlık olarak öğretmek yerine, “yazma” öğrenme alanı ile ilgili uygulamaların geneline yaymıştır. Sarmal bir anlayışın ürünü olan bu yöntem ile yazım ve noktalama ile ilgili bilgilerin yeniden yapılandırılması ve kalıcı bir şekilde kavratılması

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

hedeflenmektedir: “*Dil bilgisi ve imlâ kuralları yazma sürecinde alıştırmalardan daha etkili öğrenilmektedir. Bir başka ifadeyle, dil bilgisi ve imlâ kurallarını metinden ayrı bir şekilde belirli alıştırmalarla kavratmaya çalışmak yararlı bir çalışma değildir*” (Akyol, 2006: 100). İTDÖP, yazım ve noktalama ile ilgili kuralların 6, 7 ve 8. sınıf uygulamalarına birbirini destekler nitelikte dağıtmış ve bilgilerin bireysel yaklaşımlarla yapılandırılması hedeflenmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda elde edilen ürünlerin değerlendirilmesinde öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyecek bir tutumun izlenmemesi; güvenilir, tarafsız ve özendirici olunması İTDÖP’ün benimsediği temel değerlendirme yaklaşımıdır (MEB, 2005: 10). Yazılı ürünleri değerlendirmede oldukça titiz bir yaklaşım izlenmeli, yazılı ürünlerin yapısal özellikleri dikkate alınmalıdır: “*Öğrenci yazılarını değerlendirme yani not verme; biçim, anlatım, konuyu tam olarak ifade, amaca uygunluk, türe uygunluk, kişisellik, plânlama, yazım ve noktalama bakımından gerekli bilgilere göre düzenlemelidir*” (Aktaş – Gündüz, 2003: 112). Epistemolojik açıdan yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanan İTDÖP, ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formu, gelişim dosyası, projeler, posterler gibi araç ve yöntemler kullanır (MEB, 2005: 228). Bu nedenle bireysel farklılıklar da dikkate alınarak eğer gerekliyse her öğrenci ya da ürün için farklı bir değerlendirme yöntemi hazırlanmalıdır. Değerlendirme ölçeklerinin değişmez olduğu sanılmamalı, gerekli olduğunda İTDÖP’ün de öngördüğü doğrultuda değişiklikler yapılmalıdır. Özellikle kırsal bölgelerdeki öğrenciler için ölçekler öğretmen tarafından yeniden yapılandırılmalıdır. Bilişsel süreç modeline dayanarak hazırlanan bir programın uygulanması aşamasında öğrencilere geri bildirim sunulmasına çok dikkat edilmelidir. Geri bildirim eylemi ile öğrenci kadar öğretmen de etkin olacaktır. Yazma edimini bir süreç olarak gören İTDÖP yaklaşımların en önemli farkı öğrenciler tarafından yazılan metinlerin tamamlanmamış bir metin olarak görülmemesidir (Ülper – Uzun, 2009: 657). Bu yöntem ile öğrenci “yazma” becerileri ile ilgili eksikleri ve yanlışları çok fazla zaman geçmeden görme ve düzeltme fırsatı bulacaktır.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazmayı öğrenmelerinin en iyi yolu bizzat yazmaktır. Bu nedenle öğrenme-öğretme etkinliklerinde yazma çalışmalarına yeterince yer verilmemesi, yazı yazdırma yoluna çok az gidilmesi “yazma” ile ilgili dilsel becerilerin yeterince gelişimini etkiler (Üstüner – Şengül, 2004: 205-206). Bu nedenle ilköğretim çağındaki öğrencilerin yazma ile ilgili becerilerinin geliştirilmesine yönelik bol bol uygulama yaptırılmalıdır. İTDÖP’e

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

uygun bir şekilde “yazma” ile ilgili etkinlikler büyük bir titizlikle uygulanmalı ve öğrencilere bu alan ile ilgili bilgilerini pekiştirme fırsatı verilmelidir: “Yazma, zor uğraş kabul edilmesine karşın, öğrenilebilen ve sık sık yapılan etkinliklerle de geliştirilebilen bir beceridir. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, sürekli ve plânlı yapılan etkinliklerle mümkündür” (Baş, 2002: 66). “Yazma” öğrenme alanı ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da öğrencilerin söz varlığını geliştirecek çalışmalardan faydalanmaktır: “İnsanlar söylenenleri ve yazılanları anlamak, duyu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için sözcüklere ihtiyaç duyarlar. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük dağarcığının zenginliği arasında yakın bir ilgi vardır” (Karatay, 2007: 143). Özellikle söz varlığını zenginleştirecek çalışmalara ağırlık verilmesi, öğrencilerin anlatıma yönelik dilsel becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Günümüzde yazılı dilde kullanılmayan pek çok söz varlığı unsurunun, özellikle ikilemelerin, ağızlarda yaşadığı bir gerçektir (Alkaya, 2008: 54). Bu nedenle söz varlığının zenginleştirilmesi için sadece ölçünlü dille sınırlı kalınmamalı ve ağızlarda yaşayan söz varlığı unsurlarından faydalanılmalıdır Dil, özneler arasılık zeminidir ve bu nedenle her kişi, kendini, tutumlar ve eylemler içinde nesneleştirmeden önce, bu zemine yerleştirilmiş ve bu zemine tutuklanmış bulur (Habermas, 1968: 162). Bu noktada, bireyin kendini gerçekleştirme ana dilini yakından tanıması ile doğru orantılıdır. İyi bir “yazma” eğitimi bir anlamda dilin kurallarına hâkim olmayı gerekli kılar.

6. Öneriler

İTDÖP, yapılandırmacı anlayışı ve çoklu zekâ kuramını esas almakta, bireysel farklılıkları birer zenginlik olarak görmektedir. Bu bağlamda “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalar yürütülürken öğrenciler arasındaki farklılıklar eleştirilmemeli, herkesten aynı şekilde yazılı ürünler beklenmemelidir. Aksine özgün ürünler ortaya koymaları noktasında öğrenciler cesaretlendirilmeli, bireysel farklılıklarını ürünlere yansıtmaları istenmelidir. Özellikle geleneksel yaklaşımlardan hareketle yapılacak uygulamalarla öğrencilerin cesaretleri kırılmamalı, öğrenciler sindirilmemelidir.

Programda yer alan “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” öğrenme alanları bütüncül bir şekilde birbirini destekler niteliktedir. İTDÖP’ün bu anlayışı asla göz ardı edilmemeli, öğrenme alanları arasındaki bağlantı sağlanmamalıdır. Özellikle anlatmaya yönelik öğrenme alanları olan “yazma” ve “konuşma” arasındaki bağlantı sağlanmalı ve bu iki öğrenme alanındaki kazanımlara birbirini tamamlar nitelikte ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

İTDÖP ile birlikte uygulanması öngörülen bitişik eğik yazı, öğrencilerin kas gelişimini destekleyen ve bütünlük algısına bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Özellikle diğer branşlardaki öğretmenlerin de bitişik eğik yazıyı kullanmaları sağlanmalı, bu yolla öğrencilerin ikilik yaşamlarının önüne geçilmelidir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da ders kitapları, yazılı kâğıtları, etkinlikler gibi ders araç ve gereçlerinde de bitişik eğik yazı kullanılmalıdır. Aksi halde öğrenciler ikilik yaşayacak ve öğrencilerin anlama seviyeleri düşecektir.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin belirli bir konudaki duygu ve düşüncelerini kenar, paragraf, satır boşlukları; düzgün, okunaklı, işlek bir yazı gibi biçimsel özelliklere dikkat ederek yazmalarını öğretmek “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaların en önemli amaçlarından biridir. Bu nedenle bu tür biçimsel özellikleri kavratmaya yönelik etkinlik ve uygulamaların sayı olarak artırılması faydalı olacaktır.

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili başlık-konu uyumu, tutarlılık, paragraflar arası bağlantı, ana fikre ulaşma, yardımcı fikirlerle destekleme, alıntılar, etkileyici bir sonuç, sözcük tekrarı yapmama gibi dil ve anlatım özelliklerinin kavratılmasında uygulamaya yönelik olarak öğrencilere fırsat verilmelidir. Bu yolla öğrencilerin ilgili dilsel becerilerini pekiştirmeleri sağlanmalıdır. Yine bu tür dil ve anlatım özelliklerinin farklı kullanım örnekleri ile tanışmaları bakımından “okuma” öğrenme alanına yönelik çalışmalarla desteklenmesi faydalı olacaktır.

İTDÖP, yazım ve noktalama ile ilgili bilgi ve kuralları 6, 7 ve 8. sınıflarda birbirini tamamlayacak şekilde dağıtmıştır. Yapılması gereken ise bu bilgilerin programın öngördüğü doğrultuda ele alınmasıdır.

“Yazma” öğrenme alanı ile ilgili ürünlerin değerlendirilmesinde gerek geleneksel, gerekse de süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılabilir. İTDÖP’te örnek olarak verilen değerlendirme ölçekleri öğretmenler tarafından değişmez nitelikte görülmemelidir. Değişiklik yapmaya gerek duyulduğunda, çeşitli düzeltmeler yapılmalıdır. Özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda değerlendirme ölçekleri yeniden yapılandırılabilir, öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilir. Süreç odaklı değerlendirme ölçekleri hakkında öğretmenlere bilgilendirici rehberlik hizmetleri faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

İTDÖP, eski bilgilerin çeşitli etkinliklerle yapılandırılmasını ve yeni bilgilere ulaşılmasını hedeflemektedir. Bu noktada zaman zaman sınıf içi uygulamalarda zaman sıkıntısı çekilmektedir. Yapılması gereken ise öğrenci seviyesine uygun bir şekilde, programın esnekliğinden de faydalanarak “yazma” öğrenme alanı ile

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

ilgili kazanımlara ulaşmaya çalışmaktır.

İTDÖP, eğitim bilimlerindeki son bilimsel gelişmeler ışığında yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramına dayalı, uygulamayı esas alan bir anlayışa sahiptir. Bu yeni anlayış özellikle hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin uygulamalarında sorunlara neden olabilmektedir. Bu bağlamda bu türden öğretmenlere çeşitli faaliyetlerle eğitici nitelikte rehberlik hizmetleri sunmak faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- ADALI Oya (2004), Anlamak ve Anlatmak, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- AKSAN Doğan (1976), “**Türkçenin Anlatım Gücü ve Anlatım Yolları**”, Dilbilim ve Türkçe Yazıları, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- AKTAŞ Şerif – GÜNDÜZ Osman (2003), Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı, Akçağ, Ankara.
- AKYOL Hayati (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ALKAYA Ercan (2008), “**Orta ve Doğu Karadeniz Ağzlarında Görülen İkilemeler Üzerine Bir Değerlendirme**”, <http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi9/0alkayaercan.pdf> 17.10.2010 tarihli erişim.
- BARTHES Roland (2007), (Çev. Şule DEMİRKOL), Yazı Üzerine Çeşitlemeler – Metnin Hazzı, YKY, İstanbul.
- BAŞ Bayram (2002), “**Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı**”, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/33609408031.10.2010> tarihli erişim.
- CEMİLOĞLU Mustafa (2001), Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi, Alfa, İstanbul.
- CHOMSKY Noam (2002), (Çev. Ahmet KOCAMAN), Dil ve Zihin, Ayraç, Ankara.
- ÇELEBİ Mustafa Durmuş (2006), “**Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi**”, [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20\(285-307.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20(285-307.%20syf.).pdf), 14.10.2010 tarihli erişim.
- DEMİR Celal – YAPICI Mehmet (2007), “**Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları**”, <http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/IX2/10CDemir.pdf> 29.09.2010 tarihli erişim.
- DEMİR Sezgin – Ahmet Turan SİNAN (2010), “**İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki**

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

Öykülerin Metin Dil Bilimsel Yöntemler Işığında Değerlendirilmesi”,

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/777825486_41d_emirsezgin_sinanahmetturan.pdf 14.09.2010 tarihli erişim.

DOLUNAY Salih Kürşad (2007), “Okul Kültürü ve Türkçe Öğretimi”, <http://www.tsadergisi.org/arsiv/aralik2007/01.pdf>. 31.10.2010 tarihli erişim.

ECO Umberto (2001), (Çev. Pınar SAVAŞ), Açık Yapıt, Can Yayınları, İstanbul.

ERDOĞAN Tolga – GÖK Bilge (2009), “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği”, <http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/113.pdf>, 14.10.2010 tarihli erişim.

GÖÇER Ali (2010), “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf. 14.10.2010 tarihli erişim.

GÖKTÜRK Akşit (2002), Okuma Uğraşı, YKY, İstanbul.

GÖMLEKSİZ Mehmet Nuri–KAN Ayşe Ülkü (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.

GÜNAY V. DOĞAN (2003), Metin Bilgisi, Multilingual Yayınları, İstanbul.

GÜNAY V. DOĞAN (2004), Dil ve İletişim, Multilingual Yayınları, İstanbul.

GÜNER Galip (2004), “Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretimin II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler”, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/guner_kompozisyon.pdf. 14.10.2010 tarihli erişim.

GÜNEŞ Firdevs (2007), Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

- GÜNEŞ Firdevs (2009), “**Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım**”, http://www.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/sayi_0_nbir/Microsoft%20Word%20-%202011_01_gunes.pdf 14.10.2010 tarihli erişim.
- HABERMAS Jürgen (1968), (Çev. Doğan ÖZLEM), “**Dilthey’in Anlama Kuramı: Ben-Özdeşliği ve Dilsel İletişim**”, Hermeneutik Üzerine Yazılar, İnkılâp, İstanbul.
- İPŞİROĞLU Zehra (2006), **Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- KARATAY Halit (2007), “**Kelime Öğretimi**”, http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2007/1/20_07-1-141-153-7-halitkaratay.pdf 30.10.2010 tarihli erişim.
- MALTEPE Saadet, “**Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı**”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/757/9637.pdf>. 14.10.2010 tarihli erişim.
- MARSHALL, Julia (1994), (Çev. Cahit Külebi), **Anadili ve Yazın Öğretimi**, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- MEB (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- ONG Walter J. (1995), (Çev. Sema POSTACIOĞLU BANON), **Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü Teknolojileşmesi**, Metis Yayınları, İstanbul.
- ÖZBAY Murat – Melanlıoğlu Deniz (2008), “**Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi**”, http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/10_m_ozbay.pdf. 14.10.2010 tarihli erişim.
- ÖZDEMİR Emin (1983), “**Anadili Öğretimi**”, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/emine_ozdemir_anadili_ogretimi.pdf 14.10.2010 tarihli erişim.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

- SAĞIR Mukim (2002), Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi, Nobel, Ankara.
- SAUSSURE Ferdinand de (1998), (Çev. Berke VARDAR), Genel Dilbilim Dersleri, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- SEARLE John R. (2006), (Çev. Alaattin TURAL), Zihin Dil Toplum, Litera Yayıncılık, İstanbul.
- SİNAN Ahmet Turan (2006), “**Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler**”, Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, C.4, S.2, s.75-78, Şubat 2006.
- TEKŞAN Kezban (2010), “**Kültür Aktarımında Yazılı Anlatımın Rolü**”, Türklük Bilimi Araştırmaları, 27. Sayı, Niğde.
- TEMİZKAN Mehmer (2010), “**Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi**”, Türklük Bilimi Araştırmaları, 27. Sayı, Niğde.
- TOSUNOĞLU Mesiha (2010), “**Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi**”, Türklük Bilimi Araştırmaları, 27. Sayı, Niğde.
- ÜLPER Hakan – UZUN Leyla (2009), “**Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi**”, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m3.pdf> 14.10.2010 tarihli erişim.
- ÜNALAN Şükrü (2001), Türkçe Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÜSTÜNER Ahat – ŞENGÜL Murat (2004), “**Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri**”, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/197-202.pdf> 14.10.2010 tarihli erişim.
- YALÇIN Alemdar (2002), Türkçe Öğretim Yöntemleri – Yeni Yaklaşımlar, Akçağ, Ankara.
- YAVUZER Haluk (2004), Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature
and History of Turkish or Turkic
Volume 5/4 Fall 2010*

-
- YILDIRIM Ali – ŞİMŞEK Hasan (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.
- YILDIZ Cemal (2003), Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ Muammer – AĞIRTAŞ Mehmet Nuri (2009), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği”, http://www.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/sayi_oniki/Microsoft%20Word%20-%2012_08_yilmaz_agirtas.pdf 14.10.2010 tarihli erişim.