

TURKISH LANGUAGE TEACHERS' OPINIONS ON TEACHING WRITING AND STUDENTS' STORY WRITING SKILLS

**Türkçe Öğretmenlerinin Yazma
Eğitimine ve Öğrencilerin Öykü Yazma
Becerilerine İlişkin Görüşleri¹
Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK²**

Abstract

This study aims at revealing Turkish-language teachers' opinions on teaching writing and story writing skills of students, and it is a qualitative research. 10 teachers of Turkish working at three different schools in Cukurova, Yüreğir and Seyhan districts of Adana were invited to the study group. Typical case sampling was used to designate the schools. The data were collected through semi-structured interviews with the teachers. Among the teachers who were interviewed, 8 were women and 2 were men. In respect to their teaching experience, there were four teachers with 7, 10, 13 and 20 years of experience respectively, and two teachers for each 12, 15, and 16 years of experience. Most of the teachers hold bachelor of art degree in Turkish from different colleges of education. The data retrieved from the interviews were analyzed via NVivo Qualitative Data Analysis Software. Percent agreement of .98 and Kappa coefficient of .89 were found as inter-rater reliability. At the end of the study, it is found that Turkish-language teachers find writing as the most difficult skill to improve, and their main objective is to improve structural features in writing. They usually assign one subject to students to write about and more than half of the teachers do not practice preparatory work. It is also found out that teachers think their students mistake fairy tale for story, and they have problems in integrating setting, time and character constituents in their story writing. They also believe that students have problems in applying appropriate writing techniques for set up, conflict and resolution parts of the story. It is discovered that teachers mostly pay attention to content editing of the story and structural features of it. Very few teachers focus on language and expression while most of the teachers provide verbal feedback to students as they are reading their stories aloud. Additionally, it is confirmed that all teachers include one question about written expression skills in their exams while evaluating student stories and they evaluate students' texts according to their own set of criteria in the exam.

Key Words: *Teaching writing, story-writing skills, teachers' opinions.*

Özet

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerindeki üç farklı okulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin görev yaptığı okullar tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin sekizi kadın, ikisi erkektir. Öğretmenler mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde 7, 10, 13 ve 20 kademe sahip birer öğretmenin; 12, 15 ve 16 yıllık ikişer öğretmenin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler NVivo Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiş, araştırmacı ve diğer kodlayıcı arasındaki uyumun yüzdesi .98 ve Kappa Katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun geliştirmekte en çok zorlandıkları dil becerisinin yazma olduğu, öğretmenlerin yazma eğitimindeki başlıca amaçlarının biçim özelliklerine yönelik amaçlar olduğu, öğrencilere genellikle hakkında yazı yazacakları tek bir konu verdikleri, öğretmenlerin yarısının hazırlık çalışmaları yaptırmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öykü yazarken öğrencilerin öyküyü masalla karıştırma, yer, zaman veya kahraman öğelerine yer verme, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazma açısından güçlükler yaşadıklarını düşündükleri, öğrenci öykülerini değerlendirirken en çok içeriğin düzenlenmesine ve biçim özelliklerine dikkat ettikleri, çok az öğretmenin dil ve anlatıma dikkat ettiği, öğretmenlerin çoğunun öğrencilere yazdıkları öyküleri okutarak hatalarını sözel olarak belirtme yoluyla geri bildirim verdikleri bulgulanmıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin tümünün öğrenci öykülerini değerlendirirken yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıkları ve öğrencilerin yazılılarda yazdıkları metinleri kişisel olarak kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdikleri saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Yazma eğitimi, öykü yazma becerisi, öğretmen görüşleri.*

¹ Bu makale araştırmacı tarafından hazırlanan "Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr. Çukurova Üniversitesi, e-posta: bkarakoc@cu.edu.tr

GİRİŞ

İnsan, düşünürlüğünden doğan, doğduktan sonra da fikirlerinin yaratıcısı olan dil yoluyla başkalarının düşüncelerini elde eder, kendi düşüncelerini dilin yardımıyla oluşturur ve ulaştığı yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur. Düşünceyi içimizde doğduğu gibi yansıtabilen dil, görevini eksiksiz yapıyor demektir. Kullanılan dil, anlatılmak istenen düşünceyi tam olarak karşılayamıyorsa ortada olgunlaşmamış bir anlatım vardır. Bu durum, ya dilin düşünceyi anlatmaya yetecek oranda gelişmemiş olmasından ya da düşünceyi anlatmaya yeterli olan dilin, iyi kullanılmamış bulunmasından ileri gelir. Birincisi dili geliştirmeyi, ikincisi dili kullananı yetiştirmeyi gerektirir (Aksoy, 1975).

Dil kullanıcılarını yetiştirme yolundaki dil eğitiminin temel amacı, bireylerin iletişim ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Kavcar, 1999). Etkili bir dil eğitimi, bireyin sosyal bir varlık olmasına, çevresiyle iletişim kurmasına, hayatı algılamasına olanak sağlar. Bu amaca ulaşabilmek için dil eğitimi kapsamında, bireylere temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılır. Çünkü dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşur ve bir dili öğrenmek, dil becerilerini başarıyla kullanmaya dayanmaktadır.

Dil becerileri zincirinin son halkası olan yazma becerisi diğer dil becerileri arasında en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Byrne, 1988; Yalçın, 1998; Evans, 2001; Yaman, 2010). Bu beceri sadece öğrenciler için değil, yazma eğitiminde yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de geliştirilmesi zor bir beceridir (Haris, Graham ve Mason, 2003). Böyle olmasının en önemli nedeni, sadece dil bilgisine dayalı birikim gerektiren bir beceri değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren üretici bir dil becerisi olmasıdır.

İnsana karmaşık problemleri çözmeye, hisleri keşfetme ve deneyimleri aktarma gücü veren özgürlüğü yaşamak için olanak sağlayan yazma becerisi (Atwell, 1987) farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sever'e (2004, s. 24) göre yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. İletişim kurmanın ve kendimizi anlatmanın bir yoludur.

"Yazılı anlatım, belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan cümleler dizisidir" (Günay, 2003, s. 35). Dolayısıyla yazma eylemi sonucunda ortaya çıkan hiçbir metin cümlelerin gelişigüzel sıralandığı bir ürün değildir. Yazma eylemi sonucunda ortaya çıkan genellikle bir düşünce ürünüdür ve bu ürünü ortaya koymak zordur.

Vardar (1982), dili etkin bir yaratma aracı olarak tanımlamış; dilin, nesnel gerçeğin öznel biçimde algılanış ve anlatılışını sağlayan bir çerçeve, bir tür düşünme yapısı sunduğunu, bu nedenle dilin yaratıcı bir işlev yerine getirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Sharples (1999, s. 16) da yazarı; yaratıcı düşünün, kültürel farklılık ve sosyal etkileşimin olduğu dünyada metin tasarlayıcısı olarak kabul etmektedir (Akt. Maltepe, 2006, s. 22). Dolayısıyla yazma becerisi de insanı düşünmeye, keşfetmeye, hayal kurmaya, bir araya getirmeye ve değerlendirmeye teşvik etmektedir (White, 1989).

Ünlü düşünür Amie Suche "Yazı yazmayı öğrenmek her şeyden önce düşünmeyi öğrenmektir." diyerek yazma eyleminin gelişigüzel bir etkinlik olmadığını, aynı zamanda düşünsel bir eylem olduğunu ortaya koymaktadır. Yazma eylemi, yazara düşünme imkânı vermekte ve düşünme gücünü kullanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yazma, Güneş'in (2007, s. 161) de belirttiği gibi, üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünmedir.

İyi yazma, iyi düşünme ile ilişkilidir. Öğrenciler yazma öncesinde, yazma sürecinde ve sonrasında yazdıkları hakkında düşünme ihtiyacı duyarlar. Öğrencilere yazma

alışkanlıkları ve yazdıkları üzerinde düşünme fırsatı verilmezse, öğrenciler bu sürecin aynı zamanda yazma becerisini geliştirme fırsatı olduğunu göremeyecekler, yazmada başarısız olduklarını düşüneceklerdir (Lehr, 1995 Akt. Cumberworth ve Hunt, 1998). Ülkemizde Türkçe derslerinde gerçekleşen yazma uygulamaları, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bunun sonucu olarak yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır (Maltepe, 2006). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılagelen uygulamalarda öğretmen tarafından öğrenciye yeterince rehber olunmamakta, bundan dolayı ortaya çıkan ürünler de özgün bir nitelik taşımamakta ve bolca kalıplı anlatımlar gözlenmektedir (Ruhi, 1993). Öğrenciler kendi yaşam deneyimleri, gözlemleri ve birikimlerinden yararlanamadan boş bir kalıplılığa düşmekte, çoğu fikir üretmeyi öğrenememektedir (İpşiroğlu, 2006). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmemesinin temel sebeplerinden biri de Türkçe derslerinde, sınav sisteminin gereği olarak, test türü değerlendirmelere fazlaca yer verilmesi sonucunda yazılı anlatım çalışmalarının geri plana atılmasıdır. Bu durum birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Öğrenciler yazı yazmak yerine, yazılmış olanlar arasından seçim yapmaya itilmekte, bu zorunluluk kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân vermemekte, kendi duygu ve düşüncelerini yazmak durumunda kaldıklarında ise bu durumu angarya olarak algılamaktadırlar. Hatta bir konu hakkında görüşleri sorulduğunda, seçeneklere ihtiyaç duymaktadırlar (Gül, 2007). Eğitim sistemindeki aksaklıklar çoğalıp test türü sınavlar ağırlık kazandıkça, yazma becerisi okullarda her geçen gün önemini daha çok yitirmektedir. Öğrenciler metin yazma koşullarına ve metin türlerine uygun olmayan yazılar yazmakta, bazen yazdıkları metinlerin yarısı öykü, yarısı bilimsel bir yazı görüntüsü verebilmektedir (Akbayır, 2010).

Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi de olduğunun yeterince anlaşılabilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesinde uygulamalı çalışmalara yer verilmemesi öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak etkili iletişim kurabilme yeterliliklerini olumsuz etkilemekte, bunlar alan yazında özellikle vurgulanan Türkçe eğitimi sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 1998; Sever, 2004). Bu sorunların yaşanmasında etkili olan bakış açısı yazma eğitimine de yansımakta, doğası itibarıyla zaten zor olan yazma becerisini çocuklar açısından daha da zorlaştırmakta, onların yazma açısından kendilerini yetkin hissetmemelerine ve yazma eyleminden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Her çocukta sözel anlatım yetisi gibi yazılı anlatım yetisi de doğal olarak bulunmaktadır ve her iki yeti de çocuğun kendini ifade edebilmesi için gereklidir (Eruz, 1994). Ancak eğitim sistemleri, yazma eğitiminde gelişim sürecine odaklanmak yerine sadece ürüne değer veren bir tavrı benimsediğinde çocukların kendine ait, doğal özelliği olan sözlü ve yazılı anlatım becerileri körelmektedir. Bu durumda yazma becerisini geliştirmek amacıyla verilen yazma eğitiminin niteliği oldukça önem kazanmaktadır.

Çocukların kendi deneyimlerini ve başkalarınınkini anlamaları ve aktarmaları için temel araçlardan olan öykü, onların yazma becerilerini geliştirmek, yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak için de en etkili türlerden biridir (Gökçe ve Sis, 2011). Çünkü öykü, çocuklar için oyun kadar doğaldır ve öyküleme, yazmak için gerekli olan bilişsel stratejileri geliştirmek için doğal bir öğrenme sağlamaktadır. Çocuklar okul çağına gelmeden masallar, öyküler dinlemeye başlarlar ve bu anlatılarla büyürler. Çocuğun olayları hikâyeye etme becerisi yaklaşık olarak iki yaşlarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Okul öncesi dönemde ve ilkokulda en kolay anlaşılabilir metin türü olan öyküler, soyut işlemlere geçiş basamağındaki beşinci sınıf ve soyut düşünme becerisini kazanan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri için de sıkıcı olmayan, okunması zevk veren bir türdür (Karakuş Tayşi, 2007). Dolayısıyla öykü, yazma eğitiminde de en sık kullanılan metin türlerinden biridir ve öğrencilerin öykü yazma becerilerini ortaya koyacakları yazma etkinliklerine sıklıkla yer verilmektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin ve yazma eğitiminin en önemli aktörleri olan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve

öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik bakış açılarının ve bu doğrultuda yaptıkları uygulamaların ortaya konmasıyla daha etkili uygulamaların nasıl yapılabileceği üzerinde düşünülebileceği umulmuştur. Ayrıca öğretmen görüşlerinden yola çıkarak genel olarak yazma becerisini geliştirmeye tür olarak ise öykü yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yaşanan problemlere yönelik fikir edinmenin mümkün olabileceği, böylece problemleri çözmeye yönelik çalışmaların yapılabileceği düşünülmüştür.

Yukarıda belirtilen gerekçelerle yapılan araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?”

Bu problem ve genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda algılar ile olaylar doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca araştırma öznelerinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı araştırma öznelerinin gözleriyle görme nitel araştırmaların temel özelliğidir (Kuş, 2009). Bu bağlamda yapılan araştırmada da problemin varlığını gerçekçi bir biçimde ortaya koyabilmek için onun en önemli tanıkları olan ve yazma eğitiminde önemli bir rol üstlenen Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmanın gerekli olduğu, böylece daha etkili ve anlamlı bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilebileceği düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde bulunan üç farklı okulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Söz konusu öğretmenlerin görev yaptığı okullar amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tipik durum örneklemede amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Patton, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Böylece ortalama düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yazma eğitimindeki uygulamaları ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak yazma eğitimindeki problemlere yönelik fikir edinmenin mümkün olabileceği düşünülmüştür.

Belirlenen Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, görüşmeler 2010-2011 öğretim yılının haziran ayında, öğretmenlerin okullarında, kendileri için uygun zamanlarda tek tek ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yapılan görüşmelerde öğretmenlere öncelikle kişisel bilgilerine ilişkin sorular sorulmuş, daha sonra yazma eğitimi ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri

cevaplar hem araştırmacı tarafından yazılı olarak hem de ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f
Kadın	8
Erkek	2
Mesleki Kıdem	
7 yıl	1
10 yıl	1
12 yıl	2
13 yıl	1
15 yıl	2
16 yıl	2
20 yıl	1
Mezun Olunan Fakülte/Bölüm	
Eğitim Fakültesi/ Türkçe Eğitimi Bölümü	6
Fen-Edebiyat Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	4

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin sekizi kadın, ikisi erkektir. Öğretmenler mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde 7, 10, 13 ve 20 kıdeme sahip birer öğretmen bulunurken; 12, 15 ve 16 yıllık ikişer öğretmen bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin altısı eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümünden, dördü ise fen-edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, araştırmacının konuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi edinebileceği, hazırladığı görüşme formuna bağlı kalarak ek sorular sorabileceği ve farklı bireylerden aynı tür bilgiler elde etmek amacıyla kullanılan nitel araştırma yaklaşımına bağlı bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilk olarak açık uçlu sorulardan oluşan taslak bir form oluşturulmuş, formun dil geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. İki Türkçe eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme, üç eğitim programları ve öğretim alan uzmanı ile beş Türkçe öğretmenin değerlendirilmeleri sonrasında alınan geri bildirimlerden yola çıkarak taslak formdaki bazı sorularda düzeltmeler yapılmış, böylece forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu pilot uygulama olarak 5 Türkçe öğretmenine uygulanmış, uygulama sonucunda, formdaki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı, bir görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

Söz konusu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yöneliktir. İkinci bölümde ise Türkçe öğretmenlerine hangi dil becerisini geliştirmekte zorlandıklarına, yazma becerisini geliştirirken zorlanıyorlarsa nedenlerine, yazma eğitimindeki amaçlarına, hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıklarına, konu belirleme yaklaşımlarına, verdikleri yazma süresine, öğrencilerinin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarına, öğrencilerin yazdıkları öyküleri değerlendirirken nelere dikkat ettiklerine ve hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına, öykülerini değerlendirirken ne tür geri bildirimler verdiklerine yönelik görüşlerini öğrenmek için 10 soru sorulmuştur. Görüşmeler, öğretmenlere uygun zamanlarda, okuldaki uygun bir mekânda görüşme için uygun ortam sağlanarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda, araştırma doğasının özgünlüğü, verilerin analizinin kesin çizgilerle belirlenmiş bir takım adımlardan oluşmasını engellemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her araştırma, veri analizinde bir takım yeni yaklaşımları gerektirebilir, araştırmacı araştırmanın özelliklerinden yola çıkarak kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirebilir. Yıldırım ve Şimşek'in (2000) Strauss'tan (1987) aktardığına göre, nitel araştırmadaki veri analiz yöntemleri standart hale getirilemez. Veri analizini standartlaştırma çabaları, nitel araştırmacıyı sınırlandırmakla birlikte, araştırmanın eldeki verilerle uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde etmesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Araştırmada, Türkçe öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler NVivo Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bilgisayar programları kullanılarak yapılan nitel analizler, elle yapılan kes-yapıştır biçiminde yürütülen geleneksel analiz yöntemiyle karşılaştırıldığında teknik anlamda önemli yararlar sağlamaktadır. (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 186 Akt. Duban, 2008, s. 80).

Nitel araştırmalar, araştırmacının karmaşık verileri keşfetmesini ve duyarlı bir biçimde yorumlamasını gerektirmektedir. NVivo Nitel Veri Analizi Programının bu tip verilerle başa çıkabilecek yapıya sahip olması (Kuş, 2006, s. 39) bu programın seçilmesinde etkili olmuştur. Bu program araştırmanın şeffaflığını sağlayan bir araç olarak da nitelendirilmektedir (Bringer, Johnston ve Brackenridge, 2004 Akt. Karadağ, 2010, s. 103).

Araştırma kapsamında 10 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler sırasında kaydedilen veriler, araştırmacı tarafından görüşme yapılan her öğretmen için ayrı bir word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra NVivo Nitel Veri Analizi programında öğretmenlerle yapılan görüşmeler için bir proje oluşturulmuştur. Bu projeye ilgili word dosyaları aktararak kategoriler, alt kategoriler ve kodlar sistematik biçimde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğini sağlamak için NVivo'da yer alan "kullanıcı profilleri (user profiles)" işlevi sayesinde ikinci bir kodlayıcı, araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere, alt kategorilere ve kodlara atama işlemlerini gerçekleştirmiştir. Daha sonra programda "Coding Comparison Query" işlevi kullanılarak araştırmacı ve diğer kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi ve Cohen'in Kappa Katsayısı da hesaplanmıştır. Cohen'in kappa ölçüsünün bu uyuşmanın bir şans eseri olabileceğini de ele aldığı için basit yüzde orantı olarak bulunan uyuşmadan daha güçlü bir sonuç verdiği kabul edilir (Cohen, 1960). Landis ve Koch (1977) araştırmalarda elde edilen kappa değerlerini yorumlamak için şu aralıkları sunmuşlardır:

$\kappa < 0$ hiç uyum olmadığını, 0.0-0.20 önemsiz uyum olduğunu, 0.21-0.40 orta derecede uyum olduğunu, 0.41-0.60 ekseriyetle uyum olduğunu, 0.61-0.80 önemli derecede uyum olduğunu ve 0.81-1.00 neredeyse mükemmel uyum olduğunu

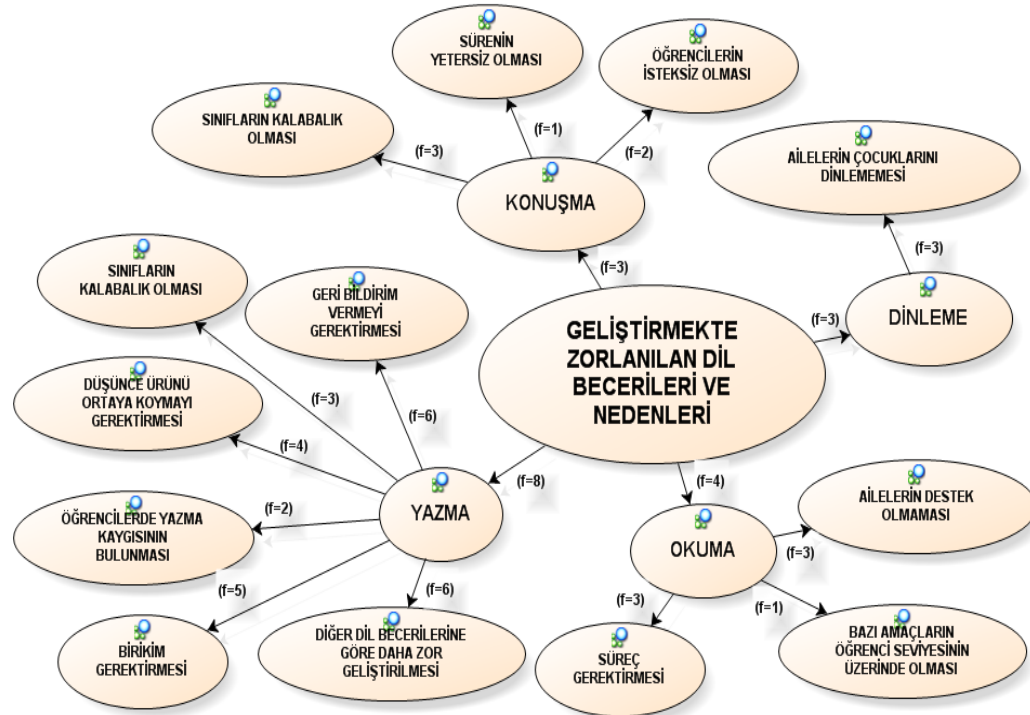
göstermektedir. Araştırmada ise Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .98 ve Kappa Katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar arasındaki ilişkileri görselleştirmek için modeller oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda model hazırlamak önemsenmekte ve önerilmektedir (Kuş, 2009).

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulurken alıntılar yapılmış, bu alıntılar öğretmenlere verilen numaralarla birlikte sunulmuştur. Örneğin Ö1 ifadesi bir numaralı öğretmeni temsil etmektedir.

BULGULAR

Üç farklı okulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin yazma eğitimi ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin geliştirmekte zorlandıkları dil becerileri içinde yazma becerisi açısından zorlanıp zorlanmadıklarına, yazma becerisini geliştirirken zorlanıyorsa nedenlerine, yazma eğitimindeki amaçlarına, hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıklarına, konu belirleme yaklaşımlarına, verdikleri yazma süresine, öğrencilerinin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarına, öğrencilerin yazdıkları öyküleri değerlendirirken nelere dikkat ettiklerine ve hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına, öyküleri değerlendirirken ne tür geri bildirimler verdiklerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin geliştirmekte zorlandıkları dil becerilerine yönelik görüşleri ifade eden model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin Geliştirmekte Zorlandıkları Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine hangi dil becerisini veya becerilerini geliştirmekte daha çok zorlandıkları sorulduğunda Şekil 1'deki modelde görüldüğü gibi sekiz öğretmen yazma, dört öğretmen okuma, üç öğretmen dinleme, üç öğretmen konuşma becerilerini geliştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden üçü konuşma ve yazmayı, ikisi yazma ve okumayı, ikisi okuma ve dinlemeyi geliştirmekte zorlandığını dile getirirken, iki öğretmen sadece yazmayı, bir öğretmen ise yazmayı ve dinlemeyi geliştirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Bulgularda görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin çoğunun geliştirmekte zorlandığı dil becerisi yazmadır. Böyle düşünen öğretmenlerden altısı yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor geliştirilmesini ve geri bildirim vermeyi gerektirmesini gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Bunların dışında beş öğretmen birikim gerektiren bir beceri olduğunu, dört öğretmen somut bir düşünce ürünü ortaya koymayı gerektirdiğini, üç öğretmen sınıfların kalabalık olduğunu ve iki öğretmen de öğrencilerde yazma korkusunun bulunduğunu belirtmiş, bu nedenlerle yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Yazma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

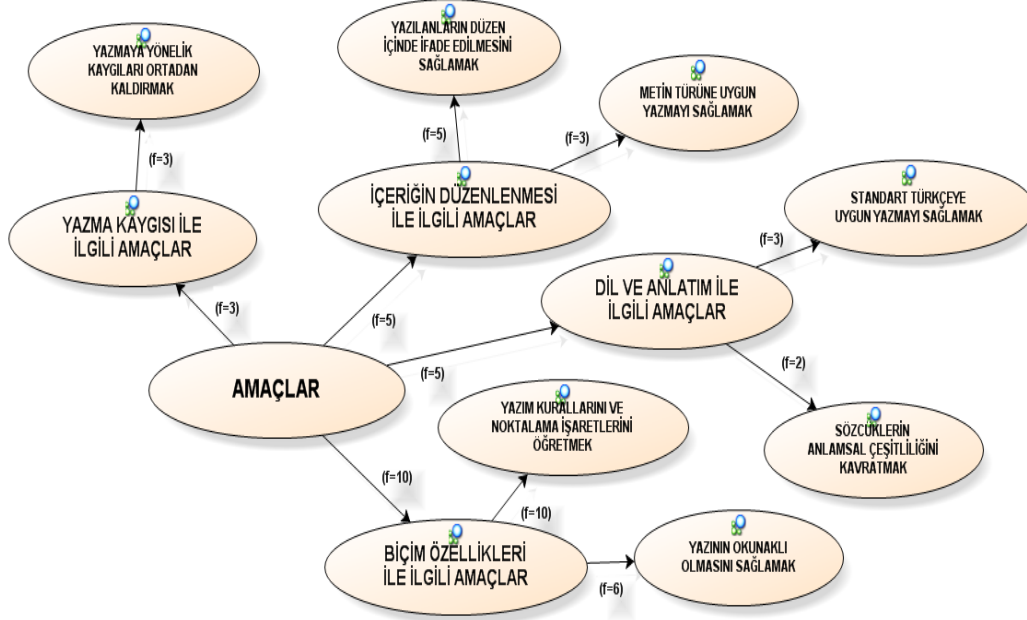
“Konuşma ve yazmayı geliştirmek daha zor. Yazma becerisi zor bir beceri. Diğer becerilere göre daha zor. Bir düşünce ürünü ortaya koymaları zor öğrencilerin. Sınıflar da kalabalık. Geri bildirim vermeyi gerektiriyor. Ama veremiyorum herkese...”Ö6

“Yazma becerisi birikim gerektiriyor. Öğrencilerin önce dolması lazım ki yazabilsinler. Diğer becerilere göre daha zor. Öğrencilerde ciddi bir yazma korkusu da bulunuyor. Bunu aşmak çok zor. Sınıflar da kalabalık olduğu için tek tek ilgilenmek mümkün olmuyor maalesef.” Ö10

Okuma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenler bu becerinin gelişmesinin belli bir süreci gerektirdiğini (f=3), ailelerin destek olmamasının becerinin kazanılmasını zorlaştırdığını (f=3) belirtirken, bir öğretmen programdaki bazı amaçların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını gerekçe göstermiştir. Öğretmenlerden biri *“Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmekte zorlanıyorum. Okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmak süreç gerektiriyor. Bu yüzden zaman alıyor. Aileler de okuyarak model olmuyor. Çocuklarına bu beceriyi kazandırmada üzerine düşeni yapmıyor. Bu nedenle okuma becerisini kazandırmak zorlaşıyor. Ailelerin çocuklarını yeterince dinlememesi dinleme becerisini geliştirmeyi de zorlaştırıyor.” Ö8* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Dinleme becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenlerin tümü bunun nedenini ailelerin çocuklarını yeterince dinlememesine bağlamıştır. Konuşma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenler ise sınıfların kalabalık olmasının (f=3), öğrencilerde konuşmaya yönelik isteksizliğin bulunmasının (f=2) ve sürenin yetersiz olmasının (f=1) bu beceriyi geliştirmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki amaçlarına yönelik görüşlerini içeren model Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Amaçlarına Yönelik Görüşleri

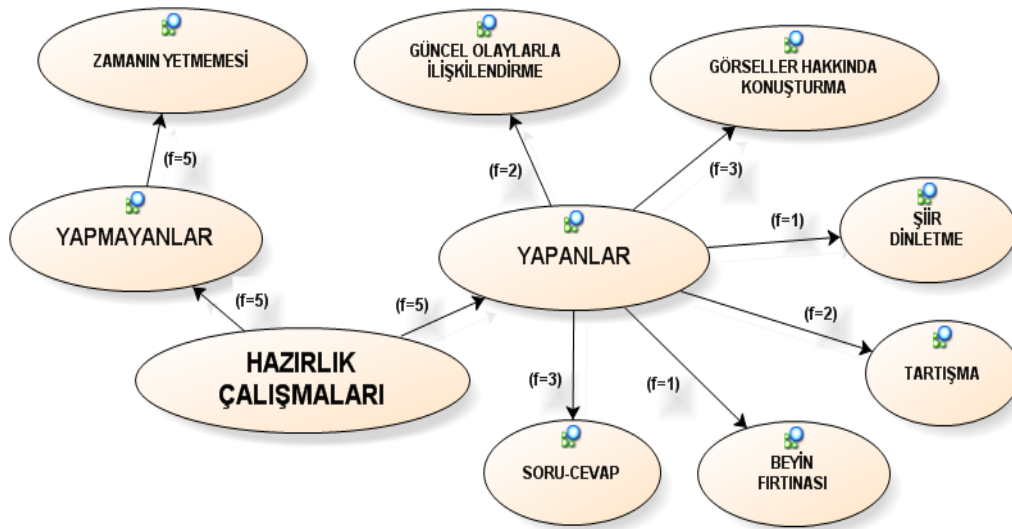
Türkçe öğretmenlerine yazma eğitimindeki temel amaçlarının neler olduğu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım, biçim özellikleri ve yazma kaygısı ile ilgili amaçlar olmak üzere dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Şekil 2'deki modelde görüldüğü gibi içeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik beş öğretmen, dil ve anlatım alt kategorisine yönelik beş öğretmen, yazma kaygısı alt kategorisine yönelik ise üç öğretmen görüş belirtirken, görüşme yapılan bütün öğretmenlerin biçim özelliklerine yönelik amaçları kazandırma yönünde görüş belirttiği saptanmıştır. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak on öğretmen yazma eğitiminde yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğretmenin temel amaçları olduğunu dile getirirken, altı öğretmen yazının okunaklı olmasını sağlamanın yazma eğitimindeki amaçları olduğunu ifade etmiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden biri "Yazma eğitimindeki temel amaçlardan ilki bence yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin nasıl kullanılacağını öğretmek olmalı. Okunaklı bir yazı yazmalarını sağlamak ve ağız özelliklerini yazdıkları metne yansıtmalarını önlemek de önemli..."Ö1 diyerek görüşlerini belirtmiştir.

İçeriğin düzenlenmesine yönelik olarak görüş bildiren öğretmenlerden beşi yazma eğitimindeki temel amaçlarının öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde ifade etmesini sağlamak, üçü ise metin türüne uygun yazabilmelerini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "Duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde ifade etmelerini sağlamak önemli bir amaç olmalı yazma eğitiminde. Ayrıca yazım ve noktalama açısından öğrencileri geliştirmek, okunaklı bir yazı yazmalarını sağlamak da önemli. Yazma konusunda sıkıntı yaşanıyor. Haydi şu konuda yazalım dediğimde isteksizlik, korku, kaygı oluyor. Çocuklar yazmayı sevmiyor. Bunun ortadan kaldırılmasını sağlamaya çalışıyorum."Ö6

Dil ve anlatım alt kategorisi altında görüş bildiren öğretmenlerden üçü öğrencilerin standart Türkçe ile yazmalarını sağlamayı amaçladığını, iki öğretmen ise yazma eğitiminde sözcüklerin farklı anlamlarını kavratmak gibi bir amacının olduğunu ifade etmiş, bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “...Duygu ve düşüncelerini düzenli yazmalarını önemsiyorum. Yazdıkları metinlerde deyim ve atasözlerine yer versinler istiyorum. Bir de yazma eğitiminde önemli amaçlardan biri yazılan metin içinde sözcüklerin anlamsal açıdan zenginliğine yer verilip verilmemesi bence. Örneğin öğrenci bir sözcüğün zıt anlamlısına, eş anlamlısına, mecazi anlamlarına yer verebiliyor mu, deyim, atasözü kullanabiliyor mu önemli. Öğretmenler bunun üzerinde de durmalı.” Ö9

Bununla birlikte görüşleri alınan üç öğretmen yazma eğitiminde yazmaya yönelik kaygı ortadan kaldırmanın önemli bir amaç olduğunu belirtmiş, öğretmenlerden biri “Öğrenciler yazmayı istemiyor, iyi yazamamaktan çekiniyor. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak yazma eğitiminin en önemli amacı olmalı...” Ö4 diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapıp yapmadıklarına yönelik görüşlerini içeren model Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmenlerin Yazma Öncesinde Hazırlık Çalışmaları Yapıp Yapmadıklarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili ön bilgilerini, deneyimlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıkları sorulmuş, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı yaptırdığını söylerken, diğer yarısı yaptırmadığını belirtmiştir. Şekil 3’te görüldüğü gibi hazırlık çalışması yaptıran öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan kodlar soru- cevap yoluyla fikirleri zenginleştirme (f=3), görseller hakkında konuşurma (f=3), konu hakkında tartışma (f=2), güncel olaylarla ilişkilendirme (f=2), beyin fırtınası yapma (f=1), konuyla ilgili şiir dinletmedir (f=1). Bu öğretmenlerden ikisi konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

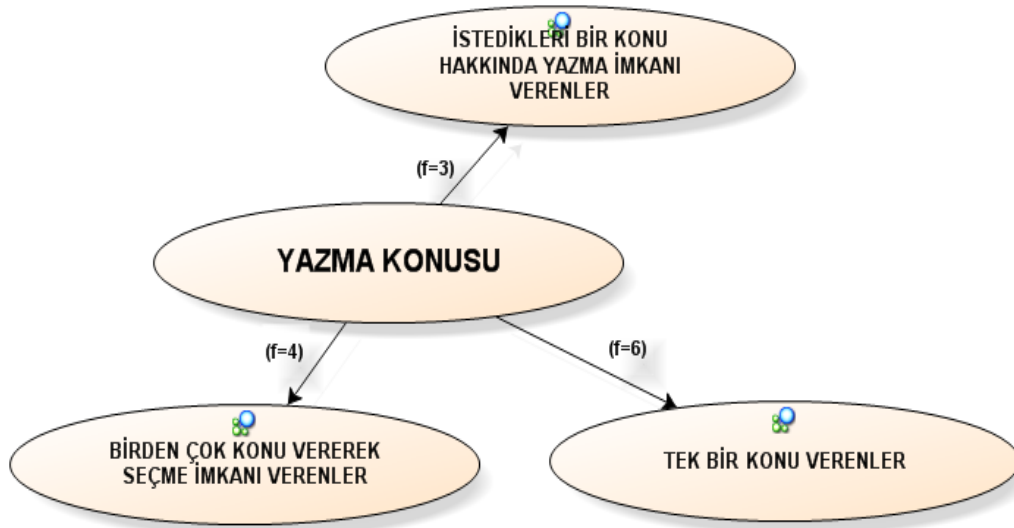
“Tabi çeşitli çalışmalar yapıyoruz. Örneğin bazen yazacağımız konu hakkında sınıf ortamında tartışıyoruz. Bazen sorular soruyorum, öğrenciler cevaplar veriyorlar. Böylece

yazacakları konuyla ilgili fikirleri zenginleştiriyor. Bazen de çeşitli fotoğraflar, resimler getiriyorum konuyla ilgili. Yazmadan önce bu görseller hakkında konuşturuyorum onları.”Ö4

“Yaptırmaya çalışıyorum. Yazacakları konular hakkında önce tartışma ortamı yaratıyorum. Sınıfta bir güzel konuşuyorlar yazmadan önce. Sonra beyin fırtınası yöntemini çok kullanıyorum. Beyin fırtınası yoluyla konuyla ilgili her türlü fikri duymaları için bu yöntemi kullanıyorum. Çok da etkili oluyor bence.”Ö10

Hazırlık çalışması yaptırmayan öğretmenler ise buna gerekçe olarak zamanın yetersiz olmasını göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri “Hazırlık çalışması yapamıyoruz maalesef. Zaman yetmiyor.”Ö1 diyerek bu konudaki düşüncesini ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine hakkında metin yazacakları konuyu verirken benimsedikleri yaklaşıma yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4’te sunulmuştur.



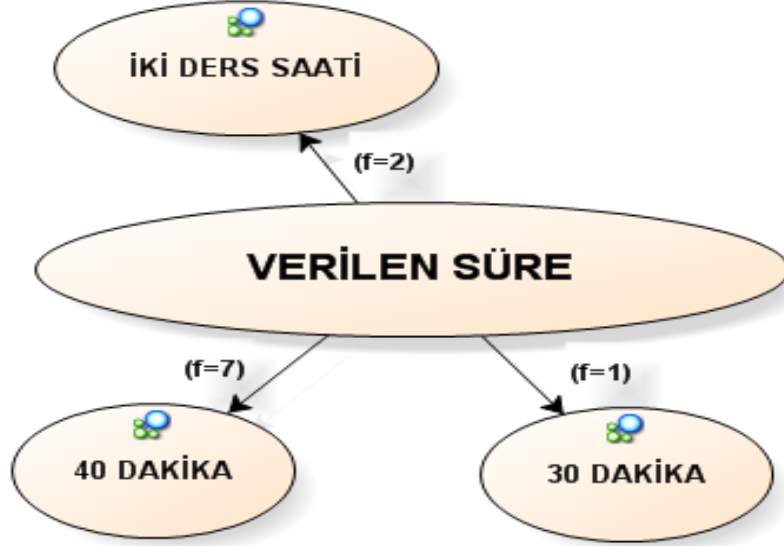
Şekil 4. Öğrencilerine Hakkında Metin Yazacakları Konuyu Verirken Benimsedikleri Yaklaşıma Yönelik Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerine hakkında yazı yazacakları konuyu verirken nasıl bir yaklaşım benimsedikleri yani tek bir konu mu verdikleri yoksa farklı konulardan seçme imkânı mı sundukları sorulduğunda altı öğretmen tek bir konu verdiğini, dört öğretmen birden çok konu vererek öğrencilere bunlardan birini seçme imkânı sunduğunu, üç öğretmen ise öğrencilere istedikleri konuda yazabilme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bir konu veriyorum. Konuyu ben seçiyorum. O konuda deneme, öykü gibi türlerde yazmalarını istiyorum. Bazen de istedikleri bir konuda yazmalarını söylüyorum.”Ö3

“Birden çok konu vererek öğrencilerin yazmak istedikleri konu hakkında yazmalarını istiyorum. Bazen de ben bir konu vermiyorum. İstedikleri konuyu seçerek kendileri yazıyorlar.”Ö7

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinden herhangi bir konuda metin yazmalarını istediklerinde verdikleri süreye yönelik görüşlerini gösteren model Şekil 5’te sunulmuştur.

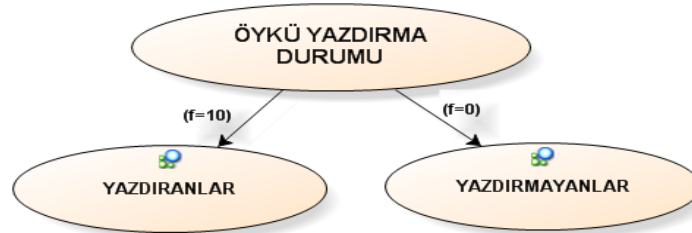


Şekil 5. Öğrencilerinden Metin Yazmalarını İstediklerinde Verdikleri Süreye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere sınıfta bir metin yazmalarını istediklerinde öğrencilere ne kadar süre verdikleri sorulduğunda öğretmenlerden biri otuz dakika, yedisi kırk dakika, ikisi de iki ders saati verdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerine yazmaları için otuz dakika süre veren öğretmen "Genellikle 30 dakika veriyorum. Son on dakikada iki kişiye okutmaya çalışıyorum. Yazılarda süreleri kısıtlı çünkü. Kısa sürede yazmaya alışmaları lazım."Ö1 diyerek görüşünü belirtmiştir. Kırk dakika süre veren öğretmenlerden biri ise "Bir ders saati yani kırk dakika veriyorum genellikle. Diğer derste de yazdıklarını okutuyorum." Ö4 diyerek bu konudaki görüşünü dile getirmiştir. Öğrencilerine yazmaları için iki ders saati süre verdiğini ifade eden öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle belirtmiştir:

"Zamanı fazla vermeye çalışıyorum ki yazmaktan kopmasınlar. Zaten yazmayı istemiyorlar. Yazamadıklarını söyleyip yazmak istemiyorlar. "Yazabilecek miyim?" diye kaygılanıyorlar. Bu nedenle rahatça yazmalarını sağlamaya çalışıyorum ve iki ders saati süre veriyorum."Ö9

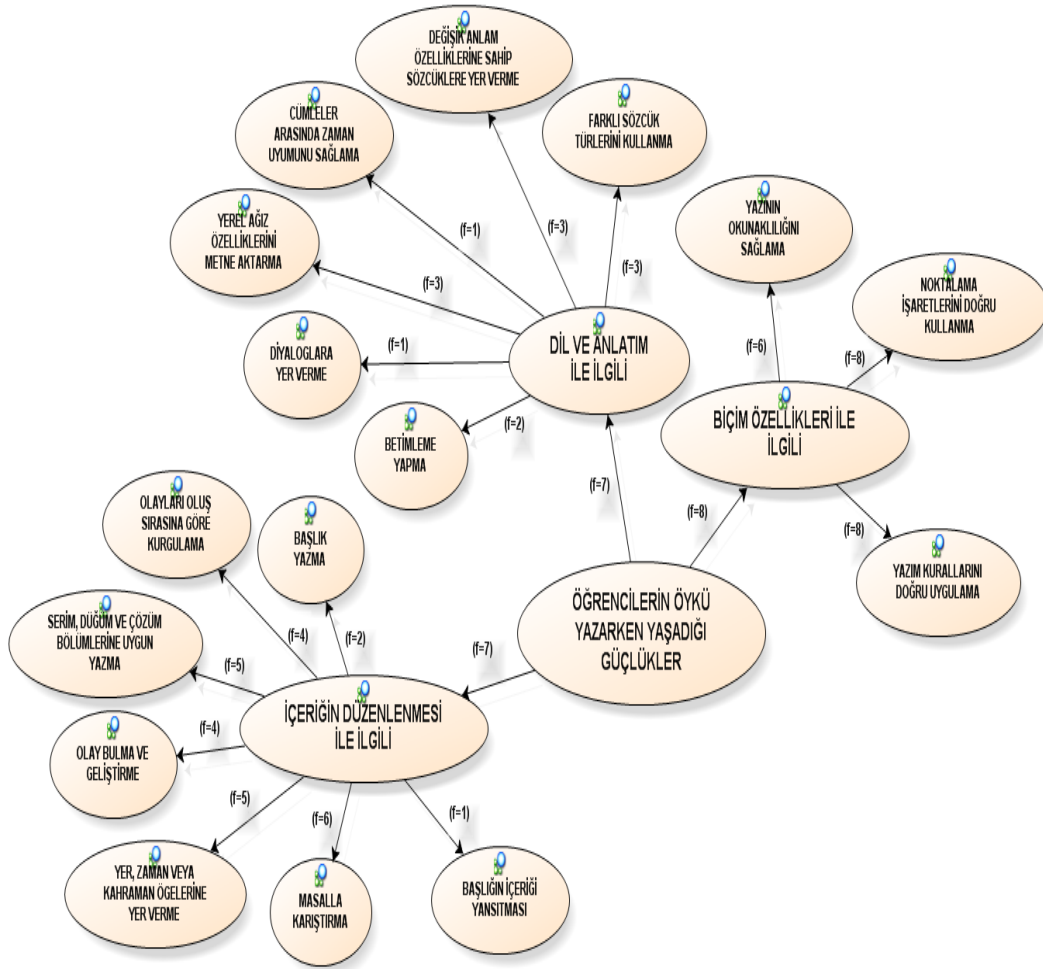
Türkçe öğretmenlerinin altıncı sınıftaki öğrencilerine öykü yazdırıp yazdırmadıklarına yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretmenlerin Altıncı Sınıftaki Öğrencilerine Öykü Yazdırıp Yazdırmadıklarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere altıncı sınıftaki öğrencilerine öykü yazdırıp yazdırmadıkları sorulduğunda görüşme yapılan öğretmenlerin tümü öykü yazdırdığını belirtmiş, öğretmenlerden biri görüşlerini “Öykü altıncı sınıf öğrencileri için önemli bir tür. Öykü yazdırıyorum.” Ö4 diyerek ifade etmiştir.

Öğrencilerin öykü yazarken yaşadıkları güçlüklerle yönelik öğretmen görüşlerini ifade eden model Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğrencilerin Öykü Yazarken Yaşadıkları Güçlüklerle Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öykü yazarken öğrencilerin ne tür güçlükler yaşadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda üç alt kategori saptanmış, her alt kategoriye yönelik olarak bulunan kodlar ilgili alt kategori altında sunulmuştur. Öğretmenlerin belirttiği güçlüklerle ilgili ilk alt kategori metnin içeriğinin düzenlenmesine yöneliktir. İçeriğin düzenlenmesiyle ilgili olarak yaşandığı düşünülen güçlüklerle ilişkin kodlar şunlardır: Öyküyü masalla karıştırma (f=6), yer, zaman veya kahraman öğelerine yer verme (f=5), serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazma (f=5), olay bulma ve geliştirme (f=4), olayları oluş sırasına göre kurgulama (f=4), başlık yazma (f=2) ve başlığın içeriği yansıtması (f=1). Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri şunları söylemiştir:

“Öğrenciler yazarken pek çok zorluk yaşıyorlar maalesef. Öykü yazarken de öyküye özgü sıkıntılar yaşanıyor. Örneğin yer, zaman ve kahramanlara yer verilmeli dediğimiz halde birine yer vermiyor çocuk. Öykü ana olay üzerine kurulur, yan olaylarla zenginleştirilir diyoruz ancak olay bulmakta ve geliştirmekte zorlanıyorlar. Bir yan olayla öyküyü tamamlıyorlar. Birden çok yan olaya yer veren bazı öğrenciler de olayların oluş sırasını karıştırıyor bazen. Bir de bazıları öyküyle masalı karıştırıyor. Bu yüzden iki tür arasındaki farkı ortaya koyuyorum mutlaka. Öğrenciler serim, düğüm, çözüm bölümlerine uygun yazmakta da zorlanıyor. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygun yazmak da öğrencilerin zorlandığı bir durum. Bu konuda çok hata yapıyorlar. Bir de bazı öğrencilerin yazıları çok okunaksız. Bu konuda da sürekli uyarıyorum.”Ö7

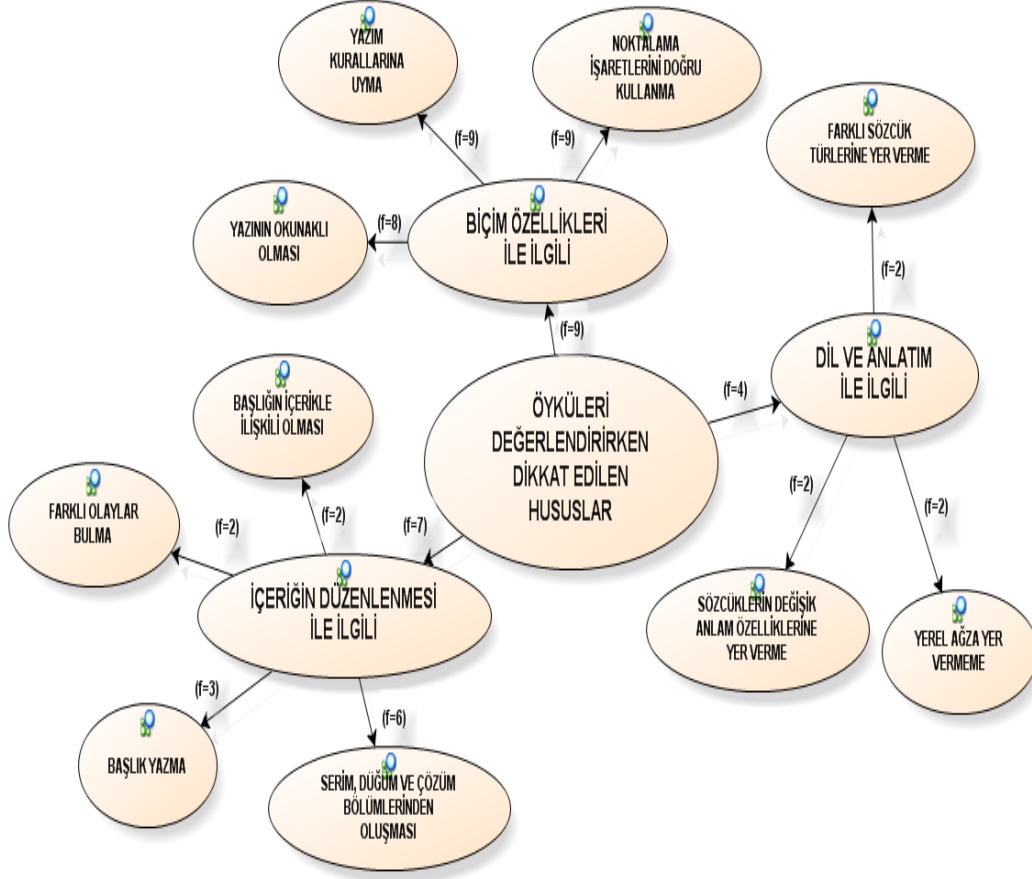
İkinci alt kategori dil ve anlatıma yöneliktir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin yaşandığını belirttiği güçlüklerle ilişkin ulaşılan kodlar yerel ağız özelliklerini metne aktarma (f=3), değişik anlam özelliklerine sahip sözcüklere yer verme (f=3), farklı sözcük türlerini kullanma (f=3), betimleme yapma (f=2), cümleler arasında zaman uyumu sağlama (f=1), diyaloglara yer vermedir (f=1). Öğrencilerin öykü yazarken bu tür güçlükler yaşadığını düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“...Dili kullanma açısından ise betimlemenin yapılmaması dikkat çekici. Sonra en önemli eksikliklerinden biri farklı sözcük türlerinin kullanılmaması. Zamiri, sıfatı, zarfı öğrenmelerine rağmen yazarken etkili şekilde kullanamıyorlar. Ayrıca sözcüklerin mecaz anlamlarına, eş anlamlarına, zıt anlamlarına yer vererek anlam açısından zenginlik sağlanamıyor. Yazım ve noktalama açısından da uygulamada güçlükler yaşanıyor.”Ö8

Üçüncü alt kategori olan biçim özelliklerine yönelik olarak ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öykü yazarken yaşandığını belirttikleri güçlükler yazım kurallarını doğru uygulama (f=8) ve noktalama işaretlerini doğru kullanmayla (f=8) ilgili güçlüklerdir. Altı öğretmen ise öğrencilerin okunaklı yazma açısından da sıkıntılarının olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yerel ağız kullanıyorlar. Tabi bunun yanı sıra yazım, noktalama hataları çok yapıyor. Güzel ve okunaklı yazmakta zorlanan öğrenciler de var.”Ö3

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci öykülerini değerlendirirken dikkat ettikleri hususlara ilişkin bulguları gösteren model Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmenlerin Öğrenci Öykülerini Değerlendirirken Dikkat Ettikleri Hususlar

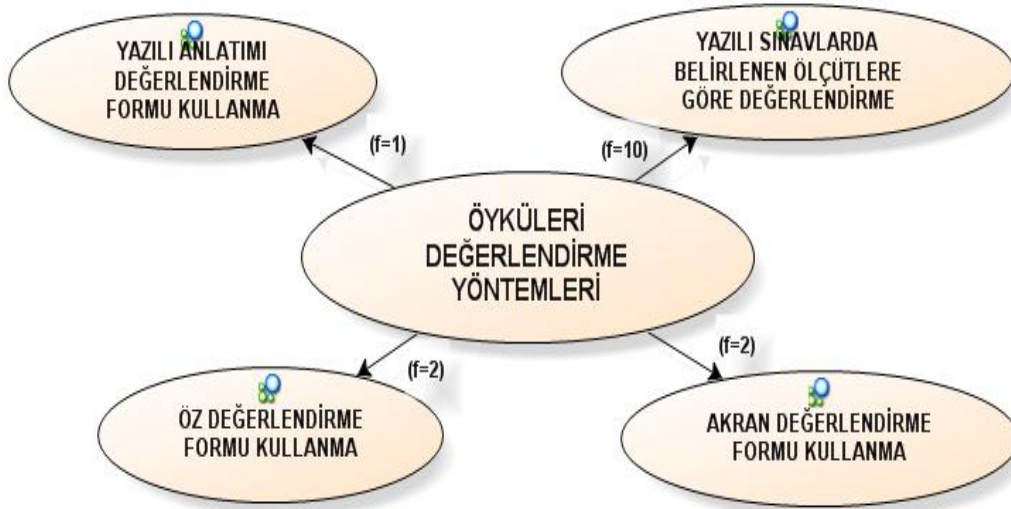
Öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulmuş, Şekil 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlara yönelik olarak içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım ile biçim özellikleri olmak üzere üç ayrı alt kategori belirlenmiş, bu alt kategorilere yönelik kodlar saptanmıştır. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisi altında öğretmenlerin en çok dikkat ettikleri husus öykülerin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşmasıdır (f=6). Bunun dışında öğretmenlerin dikkat ettikleri diğer hususlar; başlık yazma (f=3), başlığın içerikle ilişkili olması (f=2) ve farklı olaylar bulmadır (f=2).

Dil ve anlatımla ilgili olarak tespit edilen kodlar farklı sözcük türlerine yer verme (f=2), sözcüklerin değişik anlam özelliklerine yer verme (f=2) ve yerel ağza yer vermemedir (f=2). Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dile getirdiklerinden yola çıkarak ulaşılan kodlar yazım kurallarına uyma (f=9) ve noktalama işaretlerini doğru kullanmadır (f=9). Bunun dışında sekiz öğretmen de yazıların okunaklı olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini belirten bir öğretmen öğrencilerin öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettiğini şöyle dile getirmiştir:

“Öyküyü sonlandırmalarına; serim, düğüm, çözüm bölümlerinden oluşan bir öykü yazmalarına dikkat ediyorum. Bununla birlikte yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazmalarına, okunaklı yazmalarına göre de değerlendirme yapıyorum.” Ö6

Diğer bir öğretmen ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Serim, düğüm, çözüm bölümlerinin olup olmamasına dikkat ediyorum. Bunun yanı sıra dil ve anlatımın etkili olması lazım. Farklı sözcük türlerine yer vermiş mi, sözcüklerin değişik anlam özelliklerini kullanmış mı dikkat ediyorum değerlendirirken. Bir de yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulaması benim için çok önemli.” Ö9

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci öykülerini değerlendirme yöntemlerine ilişkin bulguları gösteren model Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Öğretmenlerin Öğrenci Öykülerini Değerlendirme Yöntemleri

Türkçe öğretmenlerine öğrenci öykülerini değerlendirirken hangi yöntemleri kullandıkları sorulduğunda, görüşme yapılan öğretmenler yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıklarını ve öğrencilerin yazdıkları metinleri kişisel olarak kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden ikisi öz değerlendirme formu, ikisi akran değerlendirme formu kullanarak değerlendirme yaptığını belirtmiş, sadece bir öğretmen yazılı anlatımı değerlendirme formu kullandığını ifade etmiştir.

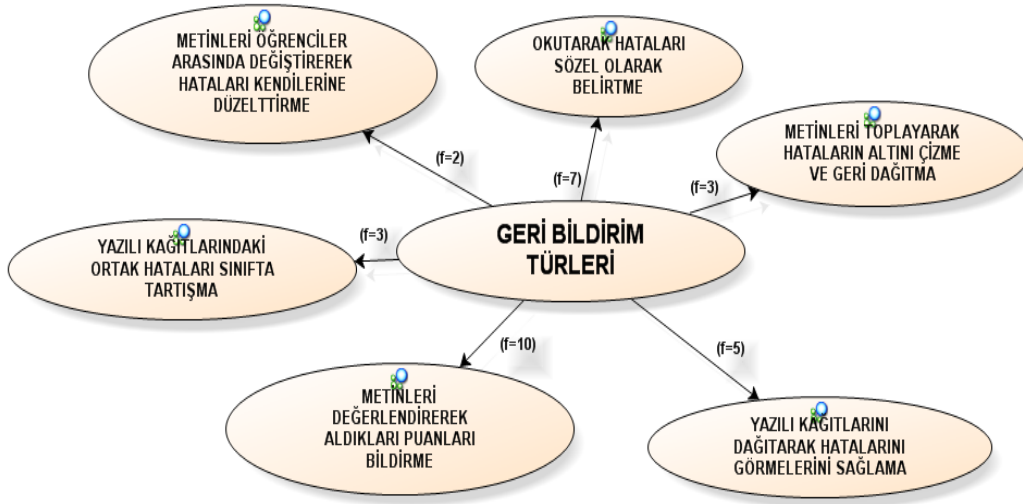
Öğretmenlerden ikisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Yaptığım yazılarda son soruyu kompozisyona ayırıyorum. Bu soruda örneğin bir deyim veriyorum. Bu deyimın anlamına uygun bir öykü yazın diyorum. Bazen de bir konu veriyorum. Örneğin dostlukla ilgili bir öykü yazın diyorum. Öğrencilerin yazdıkları öyküleri başlığı koyup koymama; serim, düğüm, çözüm bölümlerine yer verme; yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazının okunaklı olup olmaması yönünden değerlendiriyorum.” Ö4

“Yazılı yaparak değerlendiriyorum. Öğrencilerin yazdıklarını değerlendirirken kendimin belirlediği ölçütler oluyor. Onları dikkate alıyorum. Bazen de sınıfta öz değerlendirme formu

dağıtıyorum ve onunla kendi yazılarını değerlendirmelerini sağlıyorum. Her öğrenci için kullanmak zor oluyor ama bazen programın önerdiği yazılı anlatımı değerlendirme formunu da kullanıyorum.” Ö9

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci öykülerini değerlendirirken verdikleri geri bildirim türlerine yönelik bulguları gösteren model Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Öğretmenlerin Öğrenci Öykülerini Değerlendirirken Verdikleri Geri Bildirim Türleri

Türkçe öğretmenlerine öğrenci öykülerini değerlendirirken ne tür geri bildirimler verdikleri sorulduğunda, Şekil 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaparak bir puan verdiklerini ve bu puanı öğrencilere duyurduklarını, bunu da yazılı döneminde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında yazma eğitiminde öğretmenlerin çoğunun (f=7) kullandığı geri bildirim türü, öğrencilere yazdıkları öyküleri sınıfta okutmak ve hatalarını sözel olarak belirtmektir. Öğretmenlerin yarısı ise yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtarak onların kendi hatalarını görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin verdikleri diğer geri bildirim türleri, metinleri toplayarak hataların altını çizme ve geri dağıtma (f=3), yazılı kâğıtlarındaki ortak hataları sınıfta tartışma (f=3) ve metinleri öğrenciler arasında değiştirerek hataları kendilerine düzeltirmedi (f=2). Bu geri bildirim türlerini kullanan iki Türkçe öğretmeni görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Yazdıkları öyküleri sınıfta okutuyorum ve sözel olarak uyarılarda bulunuyorum. Yazılarda yazdıkları metinleri ise kendi ölçütlerime göre puanlıyorum, aldıkları puanları öğrencilere duyuruyorum.” Ö2

“Yazılarda öğrencilerin yazdıkları öyküleri kendi belirlediğim ölçütlere göre değerlendiriyorum. Bundan bir puan alıyorlar. Aldıkları puanı ve bu puanı nelerden aldıklarını onlara duyuruyorum. Sınıfta yazdıkları öyküleri ise onlara okutuyorum. Ben dinliyorum. Sözel olarak geri bildirim veriyorum. Örneğin başlık içeriği yansıtmıyor, düğüm bölümünde şuna dikkat et, serim bölümünde zamana yer vermemişsin gibi uyarılarda bulunuyorum. Bazen de yazılı kâğıtlarını kendilerine dağıtarak yaptıkları hataları görmelerini sağlıyorum.” Ö3

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun geliştirmekte en çok zorlandığı dil becerisinin yazma becerisi olduğu ortaya çıkmış, böyle düşünen öğretmenler alanyazında vurgulandığı gibi yazma becerisini geliştirmenin diğer becerilere göre daha zor olmasını ve geri bildirim vermeyi gerektirmesini gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu bulgu problemin varlığını ve araştırmayı yazma becerisine dayalı olarak yapma gerekçesini güçlendirmektedir. Bazı öğretmenler yazmanın birikim gerektiren bir beceri olduğunu, düşünce ürünü ortaya koymayı gerektirdiğini, sınıfların kalabalık olduğunu ve öğrencilerde yazma korkusunun bulunduğunu belirtmiş, bu nedenlerle yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Karadağ ve Kayabaşı (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yazmanın, öğretmen adayları tarafından “karışık ve zor bir eylem” olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Vygotsky’ye (1998) göre yazı yazma, bilinçli bir çabadır ve çocuğun çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirdiği için yazmada zihinsel işlemler kullanılır. Yazma, bu açıdan oldukça karışık, tanımlanması zor bir eylemdir. Bir tek doğrusal süreçte gelişen, yalnız bir eylemden oluşan bir beceri değildir (NCTE, 2008, s. 4). Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle ilişkili birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir (Coşkun, 2011) ve yazma eylemi bir düşüncenin ürünüdür. Düşünme ise belli bir birikim sonucu ortaya çıkan ürünlerden oluşur. Yazılı anlatım yoluyla bireylerin kendilerini tam ve doğru olarak ifade edebilmeleri, ele aldıkları konu hakkında birikimli olmalarını gerektirmektedir. Bu birikim, bireylerin dış dünyayı algılamaları, gözlem yapmaları, okumaları ve düşünmeleri ile edinilmektedir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). Bu nedenlerle araştırma bulguları, alanyazında ifade edilen, dil becerilerinin en karışığı ve zor kazanılanının yazma becerisi olduğu ve düşünmeyi gerektiren, zaman alan, birikim gerektiren, dilin kurallarına uyulması zorunluluğunu gözeten bir süreç olduğu yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Yazma becerisi yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de kazandırılması zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003). Yazma becerisi hem kendi doğasından kaynaklanan karışık bir süreci gerektirmesi hem de uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşanan aksaklıklarla sınıflardaki öğrenci yoğunluğu ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nedeniyle diğer becerilere göre daha yavaş geliştirilmekte veya yeteri kadar geliştirilememektedir (Karatay, 2011).

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların başında yazma eğitiminde benimsedikleri yaklaşım, bu yaklaşım doğrultusunda yaptıkları uygulamalar ve öğrencilere verdikleri mesajlar gelmektedir. Maltepe (2006) Türkçe derslerinde yapılan yazma uygulamalarının hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma eğitimindeki amaçlarını saptamanın, bu amaçlar doğrultusunda yapılan uygulamaları ve değerlendirme çalışmalarını ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmüş, öğretmenlere yazma eğitimindeki amaçları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki amaçlarının başında biçim özelliklerine yönelik amaçlar geldiği, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğretmenin öğretmenlerin tümünün yazma eğitimindeki en önemli amaçları olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları amaçların yazma eğitiminde yaptıkları değerlendirmeyi de etkilediği görülmüş; bununla ilişkili olarak öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun biçim özelliklerine dikkat ettikleri, öğrencilerin yazım kurallarına uyup uymadıklarına, noktalama işaretlerini doğru kullanmalarına ve yazıların okunaklı olmasına odaklandıkları saptanmıştır. Özbay (2003) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun (%54,6) öğrencilerin yazılarını değerlendirirken biçim özelliklerine dikkat ettikleri, içeriğe

öncelik veren Türkçe öğretmenlerinin oranının sadece %21 olduğu saptanmıştır. Göçer (2011) de ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, tüm öğretmenlerin öğrenci metinlerinde aradığı temel niteliğin yazının düzgünlüğü, kâğıt düzeni, yazım ve noktalama gibi biçime yönelik özellikler olduğunu bulgulamıştır. Farghal'ın (1992) öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarını değerlendirmede ağırlık verdikleri noktaları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin daha çok mekanik hatalar üzerinde durdukları, bunun yanında metnin içeriğindeki çok belirgin tutarsızlığı göz ardı ettikleri belirlenmiştir (Akt. Ramadan, 2003). Oysa biçim ve içerik arasında bir seçim yapılması gerektiğinde bu içerikten yana olmalı, öğretmenler yazma eğitiminde öncelikle içeriğin düzenlenmesi üzerinde durmalıdır (Coşkun, 2007). Perl (1980) ve Sommers'e (1980) göre biçime ait özelliklere gereğinden fazla önem vermek anlamı keşfetme sürecine sürekli müdahaledir ve yazma sürecini olumsuz etkilemektedir (Akt. Zamel, 1982).

Yazma becerisinin kazandırılması uzun bir süreç gerektirmektedir ve yazma eğitiminde istenen amaçlara ulaşılması için yapılan yazma uygulamaları oldukça önem taşımaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi sürekli ve planlı yapılan çalışmaları gerektirmektedir. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken konular, yazma eğitiminde ne tür uygulamaların yapıldığı, konu seçimi, buna yönelik hazırlık çalışmalarının yapılıp yapılmadığı ve yazarken verilen süredir. Bu bağlamda yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir sorumluluğa sahip olan Türkçe öğretmenlerine yazmaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıkları sorulmuş, öğretmenlerin yarısı yaptırdığını söylerken, diğer yarısı yaptırmadığını belirtmiş; hazırlık çalışması yaptırmayan öğretmenler buna gerekçe olarak zamanın yetersiz olmasını göstermişlerdir. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yarısından çoğunun öğrencilere hakkında yazı yazmaları için kendilerinin bir konu verdikleri ve öğrencilerden genellikle bir ders saatinde yazmalarını bekledikleri saptanmıştır. Bu uygulamalar değerlendirildiğinde, Türkçe derslerinde yazma eğitiminin ilkeleriyle çelişen durumların yaşandığı, ürün odaklı bir yazma eğitiminin yansımalarının olduğu söylenebilir. Örneğin amacı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek olan öğretmenlerin, öğrencilerden mecazlar ve sembolik anlatımlarla yüklü bir sözü açıklamalarını istemesi yazma eğitiminin amaçlarıyla örtüşmemektedir. Yazma çalışmaları yapılırken öğrencilere atasözü açıklamak veya hazır konularda yazı yazdırmaktan kaçınmak gerekmektedir ve metin oluşturabilmeleri için gerekli beceriler kazandırılmalıdır. Çünkü yazma eğitimindeki temel amaç, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilmelerini sağlayacak alt becerileri kazandırmaktır (Coşkun, 2007).

Temizkan'ın (2003) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerine yazmaları için % 53,3 oranında atasözü ve özdeyiş verdiği, Zorbaz'ın (2005) yaptığı araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakınının (%46,6) yazma çalışmalarında konu olarak atasözü veya özdeyiş verdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Temizkan (2007) tarafından ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları çalışmaların değerlendirildiği bir başka araştırmada da yapılan araştırma bulgularıyla örtüşen bulgulara ulaşılmış, öğretmenlerin çoğunun sınıfta yapılan yazma etkinliklerinde konuyu kendisinin verdiği saptanmıştır. Oysa yazma eğitiminde konu sadece araç olarak kullanılmalı, öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalıdır. Onlara farklı konulardan seçme şansı sunulmalı, zaman zaman konu seçiminde serbest bırakılmalı, ilgi duyabilecekleri konularda yazmalarına imkân verilmelidir.

Yazma eylemi öğrenciler için ne kadar anlamlı olursa, yazma eylemine o kadar etkin katılmakta, yazmayı yararlı bir beceri olarak görmekte dirler (Atwell, 1987). Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), öğrencilerin yazılı anlatımlarını konu seçimi açısından inceledikleri

araştırmalarında, öğrencilerin kendilerine verilen konu seçeneklerinden bizzat yaşadıkları olayları, üzerlerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanların anlatımını içeren konuları seçtikleri sonucuna varmışlardır. Bu sonuç da kendi duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerine ve yazabilmelerine katkıda bulunabilmek için öğrencilere, ilgilerine yönelik konularda serbest yazma uygulamaları yaptırmak gerektiğini göstermektedir. Yazma eğitiminde öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi ve öğrenciyi tek konu ile sınırlandırması yerine öğrencinin yazma sürecini yaşayabilmesine ve farklı metin türleri oluşturmasına yönelik konular belirlenmelidir (Coşkun, 2007).

Yazma etkinliklerinde öğrencinin ön bilgileri ve deneyimlerine yer verilmesinin daha anlamlı olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin bunları yazılı olarak ortaya çıkarabilmeleri için öğretmenlerin gerekli öğretimsel ortamı yaratmalarının gereği vurgulanmaktadır (Marchisan ve Alber, 2001, s.156). Bu nedenle yazma eğitiminde hazırlık çalışmaları yapılarak öğrencilerin yazacakları konuya zihinsel olarak hazırlanmalarına, konu hakkında çıkış noktası bulmalarına yardımcı olunmalıdır. Yapılan araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin yarısının hazırlık çalışmalarına yer vermemesi, Coşkun'un (2007, s. 57) yazmaya hazırlığın yazma eğitiminin en önemli ama en çok ihmal edilen aşaması olduğu yönündeki görüşüyle paralellik gösteren bir bulgudur. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından yapılan araştırmada da hazırlık çalışmalarına yeterince yer verilmeyişi ve öğrenci yazılarının içerik yönünden yeterince değerlendirilmeyişi yazma eğitimindeki öğretmen kaynaklı sorunlar olarak saptanmıştır.

Yazma eğitiminde öğrencilere yeterli sürenin verilmesi gerekliliği alanyazında sıklıkla vurgulanmakta ve yapılan bazı araştırmalar (Özbay, 2000; Coşkun, 2005) ilköğretim öğrencilerinin yazacaklarının zihinde oluşturulması açısından ciddi sorunlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler öğrencilerine yazmaları için genellikle kırk dakika süre verdiklerini belirtmişlerdir. Okullarda yazılı anlatıma yönelik dersler belli saatlerde ve kısa bir zaman diliminde yapılmakta, öğrenciler düşünce üretmeye fırsat bulamamakta, yüzeysel düşüncelerini kâğıda dökme endişeleri ön plana çıkmaktadır (Ungan, 2007). Öğrenciler metinlerini yazarken düşünmeye ve bilgiyi çözümlenmeye, karar vermek için bilgiyi kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca sentezleme sorunları da bulunmaktadır. Bu nedenle okullarda yazmaya ayrılan sürenin artırılması gerekmektedir.

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıkları sorulmuş, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun belirttikleri güçlüklerin biçim özelliklerine yönelik olduğu saptanmıştır. Öğretmenler içeriğin düzenlenmesiyle ilgili olarak öğrencilerin en çok öyküyü masalla karıştırdıklarını; yer, zaman veya kahraman öğelerine yer vermede; serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazmada güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir. Ancı ve Ungan (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşılmış, yazılı anlatımda öğrencilerin yarıya yakınının (%45.9) yaptığı hatanın plan yapamama olduğu saptanmış, öğrencilerin metinleri incelendiğinde, özellikle giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmakta sıkıntı çektikleri görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin öykü yazarken dil ve anlatım açısından da sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerin öykü yazarken yerel ağız özelliklerini metne aktardıklarını, değişik anlam özelliklerine sahip sözcüklere fazla yer vermediklerini, farklı sözcük türlerini kullanmadıklarını, yeterince betimleme yapmadıklarını, cümleler arasında zaman uyumsuzlukları bulunduğunu, diyaloglara yer verme açısından güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde değerlendirmeye yönelik olarak yaptıkları çalışmaları öğrenebilmek için öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken hangi yöntemleri kullandıkları ve ne tür geri bildirimler verdikleri sorulmuş, öğretmenlerin

hepsi kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaparak bir puan verdiklerini ve bu puanı öğrencilere duyurduklarını, bunu da yazılı döneminde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazında belirtilen, öğretmenlerin çoğu zaman yazma eğitiminde yaptıkları değerlendirmelerde objektif ölçütler kullanmak yerine, öğrenci anlatımlarına toptan bir puan takdir etmektedirler, görüşünü desteklemektedir (Calp, 2005). Bunun dışında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun kullandığı geri bildirim türü öğrencilere yazdıkları öyküleri sınıfta okutmak ve hatalarını sözel olarak söylemektir. Bazı öğretmenlerin verdiği belirttiği diğer geri bildirim türleri ise metinleri toplayarak hataların altını çizme ve geri dağıtma, yazılı kâğıtlarındaki ortak hataları sınıfta tartışma ve metinleri öğrenciler arasında değiştirerek hataları kendilerine düzelttirmedi. Ancak bu geri bildirim türlerinin çok az öğretmen tarafından kullanılması dikkat çekici bir bulgudur. Temizkan'a (2008) göre okullarda yapılan uygulamalarda öğretmenler, öğrenciler tarafından yazılan yazıların çok az kısmını sınıfta okutabilmekte ve bunlara geri bildirim vermemektedir. Yazılar üzerindeki değerlendirme işlemi bundan öteye gitmemektedir.

Yazmanın öğrencilerde doğurduğu çekingenlik ve öğretmene yüklediği düzeltme zahmeti bu çalışmaların yeterince yapılmamasına neden olabilmektedir (Göğüş ve Yücesan, 1988). Ancak yazılı bir metni değerlendirmenin en sağlıklı yollarından biri değerlendirme ölçütleri oluşturmak ve bu ölçütlere göre değerlendirmeler yapmaktır. Bu bağlamda yazma eğitiminde bir ölçme aracı olarak dereceli puanlama anahtarının kullanılması oldukça yararlıdır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenenin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek için kullanılan bir puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarlarında, gözlenen performansın belirlenen her bir düzeyi için tanımlamalar yapılmakta ve puanlar verilmektedir. Yazma eğitiminde kullanıldığında ise bir metinde bulunması gereken özellikler, kendi içinde alt beceri alanlarına ayrılarak her bir alt beceriye göre ayrı değerlendirme yapıldığı için öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilmektedir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarı ile öğrenci metinleri tüm değerlendiriciler tarafından aynı özellikler açısından değerlendirilmektedir (Göçer, 2014).

Araştırma kapsamında, yazma becerisinin değerlendirilmesinde oldukça işlevsel olan dereceli puanlama anahtarının Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılıp kullanılmadığı sorulduğunda ise görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıklarını ve öğrencilerin yazdıkları metinleri kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdiklerini, dereceli puanlama anahtarı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen yazılı anlatımı değerlendirme formu kullandığını ifade etmiştir. Bu bulgu Göçer (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonucunda da öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanan öğretmen sayısının çok fazla olmadığı saptanmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenler bir metinde bulunması gereken özellikleri ana başlıklar altında kâğıdın boş bir kısmına yazmakta, sonra metnin özelliğine bakarak her alana ait puan değerini karşısına yazmakta ve toplam puanı elde etmektedir. Oysa dereceli puanlama anahtarı, metinlerin daha ayrıntılı değerlendirilmesine ve geri bildirim sunulmasına olanak sağlaması nedeniyle öğrencilerin kendilerini geliştirmesi açısından daha işlevsel olduğundan (Ülper, 2009) öğretmenlerin yazma eğitiminde kullanmaları gereken bir ölçme aracıdır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun geliştirmekte zorlandığı dil becerisinin yazma olduğu saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki temel amaçlarının başında ise biçim özelliklerine yönelik amaçları kazandırma gelmektedir. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak görüşme yapılan öğretmenlerin tümü yazma eğitiminde yazım kurallarını ve noktalamaya işaretlerini öğretmenin temel amaçları olduğunu dile getirirken, öğretmenlerin yarısından

çoğu yazının okunaklı olmasını sağlamanın yazma eğitimindeki amaçları olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yarısı yazmaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları yaptırmadığını belirtmiş, Türkçe öğretmenlerine, öğrencilere hakkında yazı yazacakları konuyu verirken nasıl bir yaklaşım benimsedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin yarısından çoğu tek bir konu verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, öğretmenlerin en çok içeriğin düzenlenmesine ve biçim özelliklerine dikkat ettikleri saptanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin tümünün öğrenci öykülerini değerlendirirken yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıkları ve öğrencilerin yazılılarda yazdıkları metinleri kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdikleri, bir puan verdikleri ve bu puanı öğrencilere duyurdukları saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Yazma eğitiminde öğrencilere biçim özelliklerine yönelik amaçlardan önce her metin türünün kendine özgü içerik düzenlemesini, bununla birlikte dil ve anlatıma yönelik farkındalığı kazandırmak amaçlanmalıdır. Dolayısıyla yazma eğitiminde metin türüne özgü yazma çalışmalarına yer verilmeli, örneğin öykü yapısını ve planını öğretmeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

Yazma eğitiminde öykü türüne özgü yazma çalışmaları yapılırken eş zamanlı olarak dil ve anlatımın geliştirilmesine yönelik uygulamalara da yer verilmelidir.

Yazmaya başlamadan önce öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak için hazırlık çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrencilere hakkında yazı yazacakları tek bir konu verilmemeli, birden çok konu verilerek seçme imkânı sunulmalıdır. Ayrıca öğrencilere yazabilmeleri için yeterli zaman verilmelidir.

Öğrenci metinleri öncelikle içerik düzenlemesi olmak üzere içerik, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilirken farklı yöntemler ve ölçme araçları kullanılmalıdır.

Öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirilirken objektif değerlendirme yapılmalı ve metin türüne uygun olarak hazırlanmış ölçme araçları kullanılmalıdır.

Yazma eğitiminde geri bildirim çok önemli olduğu göz önünde bulundurularak öğrenci metinlerine mutlaka geri bildirim verilmeli, bu geri bildirimler çeşitlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: writing, reading and learning with adolescents*. Porstmout: Heinemann.
- Beyreli L., Çetindağ Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman.

- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde*(s. 46-83). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cumberwort, T. J. & Hunt, J. A. (1998). *Impoving middle school student writing skills and attitudes toward writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420865).
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eruz, S. (1994). Yazma uğraşının gizil gücü. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu ve Ş. Özdil (Ed.), *Çağdaş Eğitimde Sanat içinde* (s.16-28). İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Evans, J. (2001). *Introduction: learning and teaching the complexities of writing. writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. ve Yücesan, S. (1978). *Türkiye’de bir Türkçe eğitimi portresi*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu’nun çocuk öykülerinin “hikâye haritası” yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1925-1949.
- Gül, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, *İlköğretim Dergisi*, 5, 28-29.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi* (2. bs.). İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). *Neden yazı yazmıyoruz: sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere yönelik görüşleri: Adıyaman üniversitesi örneği*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 1-32.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C.(1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, E. (2009). Nicel-nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi? Ankara: Anı Yayıncılık.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Marchisan, M. L. ve Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162.
- Mccabe, A. & Peterson, C. (1991). *Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill, developing narrative structure*. A. McCabe, & C. Peterson (Eds.). In *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NCTE (2008). Writing now. policy research brief produced by the National Council of TeachersEnglish.<http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/Wrtg.adresinden> 05.11.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Ramadan, S. M. S. (2003). *Cohesion in written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in jordan*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ruhi, Ş. (1993). İlköğretim 5. sınıf kompozisyon çalışmalarının içerik açısından bir değerlendirmesi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde* (s.71-76). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*.8(8), 1285-1299.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 135-154.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 49-61.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe öğretimi*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ülper, H. (2009). Yazma becerilerini ölçmede (notlandırmada) kullanılan farklı ölçme (notlandırma) yaklaşımlarının geçerlikleri üzerine kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında karşılaştırmalı bir araştırma. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi* içinde(s. 339-352). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vygostky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- White, E. M. (1989). *Developing successful college writing programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: yaratıcı yazarlık. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri* içinde, (s.145-152).Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science*, 2(1), 267-289.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16 (2), 195-209.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.