

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BAŞARISI VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ersoy TOPUZKANAMIŞ

Ankara
Şubat, 2014

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BAŞARISI VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ersoy TOPUZKANAMIŞ

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Ankara
Şubat, 2014

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ersoy TOPUZKANAMIŞ'ın “Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi” başlıklı tezi 03.02.2014 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Necati DEMİR

.....

Üye: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAS

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

.....

ÖN SÖZ

Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, doğal olarak, ilköğretim öğrencilerinin dil becerilerindeki eksikliklerin tespiti ve bununla ilgili çözüm önerilerini içermektedir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin başarısızlığının sorumlusu veya başarısızlığı giderecek kişiler olarak öğretmenlerin gösterilmesi, göze çarpan önemli bir husustur. Bu husus şüphesiz önemli bir noktayı işaret etmektedir. O da öğretmenin, eğitim ortamının en önemli unsuru olduğu gerçeğidir. Uzun yıllardır değişik alanlarda yayımlanan “Kendi Kendine Öğrenme” kitapları da öğretmenin son derece önemli olduğu gerçeğini değiştirememiştir.

Bu noktadan hareketle denebilir ki bir öğretmenin iyi yetiştirilmesi, her yıl onlarca öğrencinin iyi yetiştirilmesi demek olduğu gibi öğretmenin iyi yetiştirilmemesi her yıl onlarca öğrencinin iyi yetiştirilmemesi demektir. Dolayısıyla eğitim araştırmalarının, özellikle de deneysel çalışmaların öğretmen yetiştirme üzerinde yoğunlaştırılması oldukça önemli bir tercihtir.

Ülkemizde, bir kimsenin eğitim alanında çalıştığını öğrenen birçok kişi, o konu üzerinde kendince yaptığı gözlemleri ve önemli sorunları paylaşmak için âdeta can atmaktadır! Bu duruma tez yazarı da birçok defa maruz kalmıştır. Özellikle genel Türkçe sorunları söz konusu olduğunda öğretmen adaylarının kelime hazinesinin çok zayıf olduğu, yazma sorunları söz konusu olduğunda ise öğretmen adaylarının bir dilekçe bile yazamadıkları görüşü sık sık dile getirilmektedir. Haklılık payı yüksek olan bu görüşlerde, hemen her zaman, suçlunun öğretmen adayları ve eğitim sistemi olduğu da mutlaka ifade edilen bir düşüncedir.

Aynı konuşmalar sırasında, sürekli sorunlar ve suçlular belirtildiği hâlde çözüm hakkında pek kafa yorulmaz, yorulsa da önerilen çözümler, çoğu zaman harcâlem olmaktan öteye gidemez. Eğitimin dünyayı daha iyi bir yer hâline getireceğine dair inancım, bende, bu sorunun çözümünün de yine eğitimin kendisi olduğu düşüncesini uyandırdı ve çözüm yolları aramaya başladım.

Yazılı anlatım çerçevesinde Türkiye’de yayımlanan çalışmaları gözden geçirdim ve bu kaynakların büyük oranda yazılı anlatım türleri hakkında bilgi veren ama nasıl yazılacağını anlatmayan eserler olduğunu gördüm. Şüphesiz ki bazı iyi niyetli, sorunu gören ve çözüm önerisi getiren çalışmalar da vardı fakat çok fazla yol gösterici değildi.

Bu süreçte karşıma yazma stratejileri kavramı çıktı. Bu konu üzerinde yurt dışında birçok çalışmanın olduğunu görünce ülkemizde de öğrencilere ve öğretmen adaylarına bu konu hakkında eğitim verilmesinin yazma sorunlarına bir çözüm olabileceğini düşündüm ve çalışmaya karar verdim.

Çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı boyunca Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinden seçilen bir grup üzerinde yapılmıştır. Çalışma sırasında en önemli amacım öğrencilerin daha iyi yazılar yazması oldu. Bunun yanında öğrencilere ne kadar önemli bir görevleri olduğunu da fark ettirmeye çalıştım.

Araştırma sırasında yardımlarını gördüğüm başta danışmanım Prof. Dr. Necati DEMİR olmak üzere, Prof. Dr. Hayati AKYOL'a ve Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a teşekkür ederim. Ayrıca öneri aşamasına kadar danışmanlığımı yürüten Doç. Dr. Ömer ÖZKAN'a, dersinde tez uygulamalarını yapmama izin veren Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU'na istatistiksel analizler konusunda yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a ve Öğr. Gör. Dr. İsmail KARAKAYA'ya, tezin fikir aşamasında önümü görmeme yardımcı olan Doç. Dr. Eyyup COŞKUN'a, tezin birçok aşamasında desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni arkadaşım Cem ERDEM'e teşekkür ederim.

Bunun yanında tezle ilgili sürekli fikir alışverişinde bulunduğum Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN, metnin düzeltmelerindeki yardımlarıyla Dr. İsmail AVCI, öğrenci metnlerinin değerlendirilmesinde desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ, Arş. Gör. Tuğba BARUTÇU, Arş. Gör. Osman ÖZDEMİR, Arş. Gör. Duygu YÜCEER ve Türkçe Öğretmeni Aytül ÖZTÜRK'e müteşekkirim.

Tez sürecinde bana en çok destek olan eşim Bahar'a, anneme ve babama en içten sevgilerimi sunarım.

Ersoy TOPUZKANAMIŞ

ÖZET

YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BAŞARISI VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy
Doktora, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necati DEMİR
Şubat-2014, 243+xiii sayfa

Bu araştırmanın amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisi ile öğrencilerin strateji eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, yazma stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene başvurulmuştur. Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden, deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler deney grubundan 25 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, görüşmeler içinse Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarıları ön test ve son test puanları arasında son test lehine, yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarıları ve yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubuyla yapılan görüşmelerde de öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili büyük oranda olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yazma Eğitimi, Yazma Kaygısı, Yazma Başarısı, Strateji Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHING WRITING STRATEGIES ON TURKISH LANGUAGE TEACHING DEPARTMENT FRESMAN STUDENTS' WRITING ACHIEVEMENT AND WRITING APPREHENSION

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy
Ph.D, Department of Turkish Language Teaching
Supervisor: Prof. Dr. Necati DEMİR
February-2014, 243+xiii pages

The aim of this study is to identify the effect of writing strategies instruction on Turkish Language Teaching Department freshmen's writing achievement and writing apprehension and students' view on strategy training.

In this study the mixed method that implements both quantitative and qualitative methods was used. In quantitative dimension, the pretest-posttest control group design was used to identify the effect of writing strategies instruction on freshmen's writing achievement and writing apprehension. As the quasi-experimental design was used in the study, population and sample was not defined. Instead, sample groups were taken based on the equality of the groups. In qualitative dimension, the interview technique was used.

The control group consisted of 18 girls and 6 boys, totally 24 students whereas the experimental group included 21 girls and 5 boys, totally 26 students. Semi-structured interviews were conducted with 19 students in experimental group. In the study, writing apprehension scale and written expression evaluation scale were used as measurement devices. Semi-structured interview form was used for the interviews.

At the end of the study, it was concluded that writing strategies instruction enhances writing achievement and decreases the writing apprehension of the experimental group while the scores of pretest and posttest of the control group were not significantly changed. In the interviews, it was seen that the students have mostly positive views about the process of training.

Keywords: Turkish Language Teaching, Writing Education, Writing Apprehension, Writing Achievement, Strategy Instruction, Teacher Training.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Yazma.....	11
2.2. Yazma Yaklaşımları.....	15
2.3. Yazma Sorunları.....	19
2.4. Yazma Kaygısı.....	21
2.5. Yazma Stratejileri.....	23
2.6. Yazma Becerisiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	28
2.7. Yazma Stratejileriyle İlgili Çalışmalar.....	33
2.8. Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar.....	37
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	60
3.3.2. Yazma kaygısı ölçeği.....	60
3.3.3. Yazılı anlatım değerlendirme ölçeği.....	61
3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	64
3.6. Araştırmanın Uygulanması.....	64
3.6.1 Eğitim Çalışmaları.....	65

1. Hafta.....	65
2. Hafta.....	66
3. Hafta.....	68
4. Hafta.....	71
5. Hafta.....	77
6. Hafta.....	80
7. Hafta.....	85
8. Hafta.....	88
9. Hafta.....	94
10. Hafta.....	97
11. Hafta.....	101
12. Hafta.....	102
13. Hafta.....	102
3.6.2. Görüşmeler	102
4. BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	104
4.1.1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	104
4.1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?	105
4.2. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasında Karşılaştırma	106
4.2.1. Kontrol grubunun yazma başarıları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	106
4.2.2. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	107
4.3. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasında Karşılaştırma	107
4.3.1. Deney grubunun yazma başarıları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	108
4.3.2. Deney grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	108
4.4. Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	109
4.4.1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?.....	109
4.4.2. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden alınan puanlar, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?	110

4.5. Öğrencilerin yazma başarıları, deney veya kontrol grubunda olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	111
4.6. Öğrencilerin yazma kaygısı, geleneksel eğitime veya strateji eğitimine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	113
4.7. Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?	115
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	192
5.1. Sonuçlar	192
5.2. Öneriler	196
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	197
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	198
KAYNAKLAR	199
EKLER	213
Ek 1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği	213
Ek 2. Örnek Metin 1: Dil Nedir? İşlevleri Nedir?	215
Ek 3. Örnek Metin 2: Demiryolu Hikâyecileri	218
Ek 4. Örnek Metin 3: Kütüphaneler Ders Çalışmak İçin midir?	220
Ek 5. Örnek Metin 4: “İyi Yazmaya Dair”	222
Ek 6. Örnek Metin 5: Harf İnkılabı Halkın Tarihle İlişisini Kesmeye Yaradı.....	224
Ek 7. Örnek Metin 6: Türkçenin Alfabeleri.....	230
Ek 8. Örnek Metin 7: Okuma-Yazma Oranı Bir Gecede %12'den %1'e Düştü	234
Ek 9. Örnek Metin 8: Reşat	236
Ek 10. Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu	238
Ek 11. Deney Grubu Yazma Kaygısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu	239
Ek 12. Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu.....	240
Ek 13. Deney Grubu Yazma Başarısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu.....	241
Ek 14. Yrd. Doç. Dr. Hakan ÜLPER'den Alınan İzin.....	242
Ek 15. Öğr. Gör. Dr. İsmail KARAKAYA'dan Alınan İzin	243

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması</i>	18
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	42
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı</i>	43
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı</i>	44
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı</i>	45
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı</i>	46
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Mesleğine Göre Dağılımı</i>	47
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Günlük Yazma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	49
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Deneme Yazma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	50
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Mektup Yazma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	51
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Yazma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Yazma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı</i> . 54	
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	55
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı</i>	56
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Bir Günde Okumaya Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı</i>	57
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Bir Günde Yazmaya Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı</i>	58
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Dergi Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yazar Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 21. <i>Yazma Başarısı Ön Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 22. <i>Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 24. <i>Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 25. <i>Deney Grubu Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları</i>	108

Tablo 26. <i>Deney Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 27. <i>Yazma Başarısı Son Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 28. <i>Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 29. <i>Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	111
Tablo 30. <i>Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	112
Tablo 31. <i>Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	114
Tablo 32. <i>Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları</i>	114
Tablo 33. <i>Öğrencilerin Dersin Yazma Becerisini Geliştirip Geliştirmediğine İlişkin Görüşleri</i>	116
Tablo 34. <i>Öğrencilerin Dersin Yazma İsteğini Ne Yönde Etkilediğine İlişkin Görüşleri</i>	127
Tablo 35. <i>Öğrencilerin Kullandığı Bulduğu Yazma Stratejileri</i>	138
Tablo 36. <i>Öğrencilerin Kullandığı Bulmadığı Yazma Stratejileri</i>	142
Tablo 37. <i>Öğrencilerin Dersin Yazma Kaygısını Ne Yönde Etkilediğine İlişkin Görüşleri</i>	145
Tablo 38. <i>Öğrencilerin Öğretmeyi Düşündükleri Yazma Stratejileri</i>	153
Tablo 39. <i>Öğrencilerin Öğretmeyi Düşünmedikleri Yazma Stratejileri</i>	154
Tablo 40. <i>Öğrencilerin Ders Öncesi Dersten Beklentileri</i>	161
Tablo 41. <i>Öğrencilerin Dersin Okuma Becerisini Geliştirip Geliştirmediğine İlişkin Görüşleri</i>	166
Tablo 42. <i>Öğrencilerin Ders Sürecinde Hoşlandıkları Durumlar</i>	173
Tablo 43. <i>Öğrencilerin Ders Sürecinde Hoşlanmadıkları Durumlar</i>	174
Tablo 44. <i>Öğrencilerin Sınıf Atmosferi, Sınıf İçi Etkileşim ve Sınıfın Katılımı Hakkındaki Görüşleri</i>	180
Tablo 45. <i>Öğrencilerin Öğretim Elemanının İletişimiyle İlgili Görüşleri</i>	186

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. <i>Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarının Değişimi</i>	113
Şekil 2. <i>Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarının Değişimi</i>	115

BÖLÜM 1

Giriş

1.1. Problem Durumu

İnsan, anne karnından itibaren, içine doğacağı dünyayı algılamaya ve anlamaya çalışarak (Güneş, 2013) birikim elde eder. Bu birikim, öncelikle ilkokula kadar dinleme vasıtasıyla gerçekleşir, ilkokulla beraber okuma da dinlemeye eşlik etmeye başlar. Süreç içinde okuma ve dinleme becerileriyle edinilen veya öğrenilen bilgi, görgü, düşünce ve duygular; konuşma ve yazma vasıtasıyla başka insanlara aktarılır. Birkaç cümlede böylece özetlenebilecek bu süreç aslında insan beyninin büyük çaba harcayarak başardığı karmaşık ve girişik bir işlemler bütünüdür.

Yazma becerisi de anlama becerilerinden olan okuma ve dinleme neticesinde elde edilen bu bilgi, görgü ve düşüncelerle duyguların yazı aracılığıyla aktarılması sürecidir. İnsan gördüğünü, duyduğunu, hissettiğini, yaşadığını, isteğini ve ihtiyacını aktarma gereği duyan bir varlık olduğu için hayatın hemen her alanında yazmayı kullanabilir. Bu noktada konuşmanın daha sık ve kolayca kullanıldığı ileri sürülebilirse de günümüzde iletişim araçlarının birbirinden çok uzak insanları bile kolayca birbirine bağladığı ve örneğin ticaretin, pazarlamanın ve reklamın önemli bir kısmının da yazılı ifadelerle sağlandığı düşünülürse yazmanın daha genişçe kullanıldığı iddiasının yerinde olduğu görülecektir.

Bu süreçte eğitim kurumları, verdikleri dil eğitimi boyunca, vatandaşlara, dil becerilerini geliştirme konusunda rehberlik etme ve yardımcı olma görevini yerine getirmek durumundadır. Çünkü eğitimin ancak hayat için yapılması anlamlı olduğundan kişinin hayatta karşılaşacağı birçok sorun ve durumun önceden okulda bir nevi prova edilip gerekli donanımın kazandırılması gerekmektedir. Bu sayede, dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmayı öğrenen bireylerin hem toplumsal hayatta hem de iş yaşamında başarılı olmasının yolu açılacaktır.

Yukarıda insanın anlama becerileri yoluyla birikim elde edip anlatma becerileri yoluyla da aktardığına işaret edilmişti. Buradan hareketle genelde anlatma becerilerinin özelde de yazma becerisinin mutlaka bir birikimi gerektirdiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Her hâlde yazmak için belli bir birikimin olması lazımdır. Nasıl elinde malzeme olmayan usta, bina yapamazsa dağarcığında birikimi olmayanın yazı yazması da o kadar zor hatta belki imkânsızdır. Birikimden kasıt elbette sadece örgün eğitim çerçevesi dâhilinde edinilen bilgiler değildir. Kişi okul dışında da hayatı gözlemleyerek birikim sahibi olabilir ve bu, anlatma becerilerini geliştirmeye yeterli bir zemin teşkil edebilir. Fakat herkesin bu imkâna sahip olması mümkün olmadığı gibi bu düzensiz ve sistemsiz sürecin tamamıyla faydalı olabileceğini beklemek de büyük bir risk almak demektir. Bu yüzden eğitim kurumu, bu süreci öğrencilere daha sistemli ve basamaklı olarak yaşatma görevini üstlenmiştir.

Eğitim sisteminin bu görevini yürütmede kullandığı önemli araçlardan biri de programlardır. Geçmişten günümüze pek çok program uygulanmış ve eğitimdeki başarı artırılmaya çalışılmıştır. En son olarak 2006 yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, dil becerilerini önceki programlara göre daha geniş bir şekilde açıklamış ve birçok kazanımla ulaşılmak istenen nokta ifade edilmiştir. Yazma eğitimi açısından belirtmek gerekirse bu programda yazma becerisini geliştirmek amacıyla birçok yöntem de önerilmiştir. Bunlar;

- not alma,
- özet çıkarma,
- boşluk doldurma,
- kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,
- serbest yazma,
- kontrollü yazma,
- güdümlü yazma,
- yaratıcı yazma,
- metin tamamlama,
- tahminde bulunma,
- bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma,
- bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma,
- duyulardan hareketle yazma,
- grup olarak yazma,
- eleştirel yazma olarak verilmiştir (MEB, 2006).

Bu yazma yöntemlerinin her ne kadar yararlı olduğu şüphesiz ise de öğrencilerin karşılaşılabileceği yazma sorunlarına doğrudan bir çözüm önermediği söylenebilir. Nitekim son yıllardaki duruma bakılırsa ilk ve ortaöğretim kurumlarının yazma

becerisini geliştirme görevini hakkıyla yerine getirdiğini, programın ulaşılmamasını beklediği yere ulaşıldığını söylemek zordur. Yapılan araştırmalar (Arıcı ve Ungan, 2008; Çelik, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Zorbaz, 2010, Asiltürk, 2011; Ülper, 2011a; Bağcı, 2012; Can, 2012) öğrencilerin yazılarının plan, yazım ve noktalama, düşünceler, düzenleme, yaratıcılık, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi açılardan yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durumun “Ne yazmalıyım?”, “Yazıya nasıl başlayabilirim?”, “Yazımı nasıl daha güzel bir hâle getirebilirim?” gibi soru ve sorunların çözümünün öğrenciye sunulmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Keza daha önceki çalışmalarda ifade edilenler de yukarıda belirtilenlerden çok farklı değildir. Nitekim yapılan araştırmalarda öteden beri ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde yazma becerisi bakımından öğrencilerin yeterli olmadıkları dile getirilmektedir (Karatay, 1945; Burdurlu, 1965; Burdurlu ve Kantarcı, 1971; Burdurlu, 1974; Özön, 1971; Çiçekli, 1972; Kaplan, 1972; Tural, 1979; Tekin, 1980; Aktaş, 1989; Özbay, 1995; Deniz, 2003; Coşkun, 2005; Ayaz, 2007; Köse ve Şahin, 2008; Bayram, 2009). Bu durumun geçmişte nasıl olduğunu Tansel (1963: XI), şu şekilde ifade etmektedir:

Kendilerine tevdi' olunan körpe dimağları doğru düşünmeğe sevk ve olgunlaştırma vazife ve mes'uliyetini yüklenmiş olanlar için en çok yardımı dokunacak olan Kompozisyon'dan, başka dersleri okutanlar şöyle dursun, Türkçe ve Edebiyat dersi verenler de yeter derecede faydalanmamaktadır. İçimizde iyi düşünebilen ve bu düşüncelerini doğru olarak ifade edebilen kimselerin azlığı, bunun tabii bir neticesidir. (...) Bu hâli meydana getiren birçok sebepler yok değildir; fakat bunun başlıca sebeplerinden birini, memleketimizde daha ilk mektep sıralarından başlayarak, esaslı bilgiye, ciddi maksat ve düşüncelere dayanılarak hazırlanmış bir kompozisyon müfredât programının hâlâ mevcut bulunmayışı teşkil etmektedir.

Son cümlede ifade edilen durumun bugün için farklı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü 2012 yılında yapılan köklü değişikliklerle beraber yazma becerisine mahsus bir seçmeli ders getirilmiş ve bu dersin programı hazırlanıp uygulamaya konulmuştur. “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı” adıyla yayımlanan program 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanmıştır (MEB, 2012). Programda yazma becerisi hakkında teorik bilgilerle beraber ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar sıralanarak çeşitli çalışma örnekleri verilmiştir. Henüz bu ders için ders kitabı hazırlanmamış olsa da programın öğretmenlere, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik önemli bir

yol gösterici olacağı umulmaktadır. Zira eğitim öğretim ortamının en önemli ve yürütücü unsuru, şüphesiz ki öğretmendir (Kavcar, 2005; Saraç, 2005; Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Yılman, 2006; Güzel, 2010). İyi bir öğretmen; iyi bir program, iyi bir ders kitabı, iyi bir çalışma kitabı, iyi bir ders işleme süreci, iyi bir sınıf ortamı dolayısıyla iyi öğrenciler demektir. Burada öğretmen dışında sayılanlar ne kadar iyi olursa olsun öğretmenin yeterli ve donanımlı olmadığı ortamlarda, sayılan unsurların iyi olmasını beklemek zordur; çünkü bu unsurları işletecek ve yönlendirecek olan öğretmendir. Tersinden bakılırsa öğretmenin yeterli ve donanımlı olduğu durumlarda programın, ders kitabının ve diğer unsurların zayıf olması öğretime engel teşkil etmez. Çünkü donanımlı bir öğretmen her türlü eksikliği ve aksaklığı giderecektir (Çakır, 2003).

Öğretmen yeterliliği bu derece önemli olduğu hâlde geçmişten günümüze bu konudaki sorunların aşılabildiği söylenemez. Sözelimi Tansel (1963: XII), öğretmenlerin yetersizliği konusunda şunları söylemektedir:

(...) öyleleri vardır ki, talebeye kompozisyon yazdırmak için bilgi vermek, o nevi’de örnekler göstermek şöyle dursun, kompozisyon mevzularının ne olabileceğine dair fikre bile sahip değillerdir; hattâ, ancak imtihan notu verebilmek için kompozisyon yazdırdıkları zaman, sual olarak, “Bir kompozisyon yazın!” diyenler de bulunduğunu hepimiz biliriz.

Bugünkü durum hakkında Göçer (2010: 273)’in ifadeleri şöyledir:

Okullarımızda yazma eğitimi çalışmaları Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri çerçevesinde yürütülmektedir. Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayışla yürütülmektedir. Öğrencilere konu ile ilgili bir atasözü veya özdeyiş verilip açıklamaları istenmekte ve büyük bir çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür özensizlik ve önemsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir.

Bu yetersizliklerin bugün eğitim fakültesi öğrencilerinde de olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Nitekim Demir (2006: 215) ilk ve ortaöğretimde yazma becerisinin geliştirilememesinin yansımalarını kendilerinde gördüğü eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılarıyla ilgili şunları ifade etmektedir:

Öğrencinin sınavdan sınava eline kalem aldığı ve ödev verildikçe yazdığı, bu yazılardan hemen anlaşılıyor. Çünkü bu yazılar düzelmemiş; çizgiler olgunlaşmamış, parmaklar yatkınlık kazanmamış. Bu yazıların önemli bir kısmı henüz ilköğretimi yeni bitirmiş bir öğrencinin yazısını anımsatıyor.

Çakır (2003) da istisnalar olduğunu kabul etmekle birlikte, eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin çoğunun dil kullanımlarında önemli yetersizlikler sergilediklerini

ifade etmektedir. Bu durumun sorumluluğunun da yükseköğretim kurumlarına ait olduğunu ifade eden araştırmacı öğretmen yetiştirme programlarının titizlikle düzenlenmesi zorunluluğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca Doğan (2003), Çamurcu (2011), Çocuk ve Kanatlı (2012) da Türkçe öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığına işaret etmişlerdir.

Bunun yanında ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan birçok çalışmada (Şimşek, 2000; Çakır, 2003; Temizkan, 2003b; Bağcı ve Temizkan, 2006; Bağcı, 2007; Büyükkiz, 2007; Öztürk, 2007; Çelik, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Zorbaz, 2010; Asiltürk, 2011) öğrencilerin başarısızlıkları belirtildikten sonra ya bu başarısızlığın sebebi olarak öğretmenler gösterilmiş yahut da öğretmenlere başarısızlığın aşılması noktasında birçok tavsiyelerde bulunulmuştur.

Türkçe öğretmenliği öğrencileri, hem eskiden olduğu gibi Türkçe derslerindeki hem de şimdi yürütmek durumunda kalacakları Yazarlık ve Yazma Becerileri dersindeki sorumlulukları sebebiyle yazma becerileri gelişmiş olarak mezun olmalıdır. Bunun yanında, derslerde, öğrencilerine nasıl yazılacağını da öğretecekleri için bu konuda da donanımlı olmaları oldukça önemlidir.

Yukarıdaki çalışmalardan ulaşılan sonuçlar çoğaltılabilir. Burada araştırılması gereken, bu sorunların nedenleri ve çözüm yollarıdır. Bu sorunun sebeplerinden yani iyi bir yazı yazmayı engelleyen hususlardan biri yazma kaygısıdır. Kaygı iyi bir iş çıkaramama korkusu olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla yazma kaygısı olan bir kişinin de iyi bir yazı yazamayacağı rahatlıkla söylenebilir. Nitekim Daly (1978), Faigley, Daly ve Witte (1981), Smith (1984), Tighe (1987), Lee ve Krashen (1997) tarafından yapılan araştırmalarda yüksek yazma kaygısının öğrencilerin yazılarını olumsuz yönde etkilediği ve yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin daha iyi yazılar yazdığı saptanmıştır. Ülkemizde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazma kaygısı konusunda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, yüksek yazma kaygısı taşıyan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülüp yazma başarılarının artırılması için çeşitli önerilerde bulunulmuştur (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010). Bunun yanında yükseköğretim düzeyinde ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da yazma kaygısının nedenleri ve etkileri ortaya konmuş, yarattığı sorunların çözümü için bazı

öneriler sunulmuştur (Karakaya ve Ülper, 2011; Tiryaki, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Sevim ve Özdemir Erem, 2013).

Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının düşük olduğu ve yazma kaygılarının da istenen düzeyde olmadığı yukarıdaki kısımlardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin istenen düzeyde olmamasının da ileride sorunlar yaratacağı veya hâlen var olan sorunlara bir çözüm olmayacağı da açıktır. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi konusunda bilgili ve donanımlı olmasının yanında yazma kaygısının giderilmesi alanında da yeterli donanıma sahip olarak mezun olmalarının ortaokullardaki yazma eğitiminin niteliğini yükselteceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisi ile öğrencilerin strateji eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Lisans 1. sınıf düzeyinde yazma stratejileri eğitiminin verildiği öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısı düzeyleri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Deney grubu ile kontrol grubunun Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanlar, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun yazılı anlatım başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney grubu ile kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Deney grubu ile kontrol grubunun Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanlar, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Öğrencilerin yazma başarıları, geleneksel yazılı anlatım eğitimine veya strateji eğitimine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencilerin yazma kaygıları, geleneksel yazılı anlatım eğitimine veya strateji eğitimine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin ideal amacı, en geniş şekilde ifade etmek gerekirse, insanı hayata hazırlamaktır. Bütün eğitim ortamlarının ve araçlarının bu amaca hizmet eder şekilde hazırlanması büyük önem arz etmektedir. Özel olarak Türkçe eğitiminin amacı da her düzeydeki öğrencinin dil becerilerini geliştirmektir. Dil, insanın dünyayla olan iletişimini sağladığı en önemli araç olduğu için dil becerilerinin geliştirilmesi de bu ölçüde önemli hatta olmazsa olmaz bir faaliyettir.

Tarımın ve ticaretin en önemli ekonomik faaliyet olduğu eski devirlerde daha çok dinleme ve konuşma becerilerinin ön planda olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Fakat günümüzde artık en önemli ekonomik faaliyetler bilgi temelinde yapılmaktadır ve bu faaliyetler daha çok yazı aracılığıyla sürdürülmektedir. Bu noktada yazma becerisinin geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Çünkü gelişen teknoloji ve anlayışlarla birlikte artık yazma büyük bir önem kazanmış, kişinin birçok alandaki başarısı yazdıklarıyla belirlenmeye başlamıştır. Dolayısıyla yazma becerisinin gelişimi hayattaki başarıyla doğrudan ilgilidir.

Yazma doğrudan doğruya düşünmeyle bağlantılıdır. Çünkü metin oluşturma, düşünceleri düzenli bir hâle getirme işidir. Bu bakımdan iyi bir yazma becerisine sahip birinin herhangi bir iletişim ortamındaki zayıf ve kuvvetli düşünce veya mantık bağlarını kolayca keşfedebileceği aşikârdır. Ayrıca yazma bir disiplin işi olduğu için iyi bir yazma becerisine sahip kişilerin hayatta atacağı adımlarda da benzer şekilde disiplinli ve planlı olması beklenir. Yazmanın kişiye kazandırdığı bu iki özellik de doğrudan doğruya kişinin hayattaki başarısıyla ilişkilidir.

Günümüz dünyası beklenmedik anda beklenmedik sorunlarla karşı karşıya kalınan bir yapı arz etmektedir ve bu da kişiyi stratejik davranmaya mecbur etmektedir. Önceden düşünülmüş veya düşünülmemiş sorunlara anında çözüm bulmak, artık her şeyden önemlidir. Bu, hayatın her alanında olduğu gibi iletişimde de böyledir. Metin üretme sürecinde de kişinin stratejik davranması daha iyi bir yazı yazması açısından çok önemlidir. Artık yazı yazma başka bir kişinin düşüncelerine veya bakış açısına öykünmekten çok kendi düşüncelerini ve bakış açısını ortaya koymaya dayanmaktadır. Bu da kişiyi çeşitli stratejiler takip etmeye zorlamaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde ayrıntılarıyla beraber ifade edileceği gibi yazma sürecinde strateji kullanmak, yazma başarısı üzerinde olumu etkilere sahip, önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada da karşımıza eğitim kurumlarındaki yazma eğitiminin niteliği sorunu çıkmaktadır. Çünkü Türkçe eğitiminin verildiği kurumlar olan okullarımızdaki eğitimin yeterli düzeye ulaşması, hayata hazırlanan vatandaşların sahip olması gereken özellik ve becerilerin istenen nitelikte olmasının ön koşuludur. Okullardaki eğitimin kalitesini etkileyen bir dizi etken söylenebilir. Fakat yukarıda da değinildiği gibi, bu etkenler içinde en önemli unsurun öğretmen olduğu gerçeği karşımızda durmaktadır. Bu düşünceden hareketle Türkçe eğitimi yapılan ortamların da en önemli öğesinin Türkçe öğretmeni olduğu rahatlıkla söylenebilir (Aslan, 2010). Çünkü öğrenciler çok zeki ve derse karşı fazlasıyla ilgili olsalar, programlar, bilgi kaynakları, ders kitapları vs. çok kaliteli hazırlansa bile bunların öğrenmeye katkı yapabilmesi, ancak derslerde gerektiği gibi işletilmesine, dolayısıyla öğretmene ve onun donanımına bağlıdır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme, sadece herhangi bir kişinin yetiştirilmesi değil, bütün bir eğitim sistemine etki edebilecek en önemli öğenin yetiştirilmesi demek olduğundan çok önemli bir yere sahiptir. Nitekim Osmanlı Dönemi maarif nazırlarından Emrullah Efendi'nin "Tûbâ Ağacı Nazariyesi" de benzer düşüncelerle ortaya atılmıştır. Özetle ifade etmek gerekirse Emrullah Efendi'ye göre ilköğretimi düzeltmenin yolu yükseköğretimi ıslah etmekten geçmektedir (Üke, 2008). Her ne kadar bu kuram o zamanki öğretmen azlığından ötürü ifade edilmişse de öğretmen niteliği bakımından ele alındığında kuramın hâlâ geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaokullardaki Türkçe eğitimindeki olumsuzluklara yukarıda değinilmişti. Bu olumsuzlukların önemli sebeplerinden biri de hiç şüphesiz sorun çözme konumunda olan Türkçe öğretmenleridir. Çünkü Türkçe öğretmenleri, ortaokuldaki öğrencilerin dil

becerilerini geliştirmekle görevlidirler. Bu bakımdan esasen en önemli işlerden birini yerine getirmekle mükelleftirler. Çünkü anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olmasıyla öğrenciler hem diğerk derslerinde hem de okul sonrası akademik ve günlük hayatlarında başarı sağlayacaklardır. Türkçe ğretmenlerinin ortaokuldaki bu görevlerini hakkıyla yerine getirebilmeleri için öncelikle dil becerileri bakımından birikimli ve donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu da Türkçe ğretmenliği lisans programı eliyle yapılmaya çalışılmaktadır. Fakat yukarıda atıfta bulunulan çalışmalar ve genel gözlemler Türkçe ğretmenliği ğrencilerinin bu konuda yeterince donanımlı olmadığını göstermektedir. Bu yüzden söz gelimi ‘‘Türkçe ğretmenliği ğrencilerinin bir dilekçe bile yazamadıkları’’ sürekli dile getirilmektedir. Bu durum öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım konusundaki sorunlarına işaret etmektedir. Türkçe ğretmenliği ğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştirmek, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının daha yetkin bir hâle gelmesini sağlayacağı ve yazma stratejilerini öğrenen ğretmen adaylarının aynı becerileri kendi öğrencilerine kazandıracakları düşüncesiyle önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu alışma,

1. 2012-2013 eğitim-ğretim yılı güz yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden seçilen iki grupta,
2. Bu öğrencilerden alınan düşünce yazılarıyla,
3. Yazma Kaygısı leği, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada ğrencilerin,

1. Yazma Kaygısı leği’ni samimiyetle cevapladıkları,
2. Kişisel Bilgi Formu’nda verdikleri bilgilerin doğru olduğu,

3. Yazılı anlatımlarına yönelik ölçümlerin onların gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Yazma stratejileri. Bir metin yazma sırasında, daha iyi yazmayı engelleyen sorunları ortadan kaldırmak amacıyla işe koşulan bilişsel işlemlerdir.

Yazma kaygısı. Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösteren bir tepkidir. (Zorbaz, 2010).

BÖLÜM 2

Kavramsal Çerçeve

Dil becerileri, kişinin akademik ve günlük hayatta başarılı olması için geliştirmesi gereken kişisel yeterlilikleridir. Dili etkin bir şekilde kullanma yeteneğini geliştirebilen birey hayatta başarılı olma imkânına sahiptir. Çünkü iletişim, hayatın her anında vardır ve başarı da insanlarla olan iyi iletişime bağlıdır. Bu bakımdan dil becerilerinin geliştirilmesi sadece okul sınırları içindeki başarı için değil hayattaki başarı için de son derece gereklidir.

Türkçe eğitimi kaynaklarında dil becerileri temel olarak anlama ve anlatma olarak ikiye, anlama da kendi içinde dinleme, okuma ve görsel okuma olarak üçe; anlatma ise konuşma, yazma ve görsel sunu olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu becerilerin hiçbirisi diğerinden daha önemli değildir. Çünkü bu beceriler zaten birbirinden ayıramayacak derecede girift ve karmaşık bir yapıda olduğu için birbirini desteklemektedir. Türkçe eğitiminin amacı, bu becerileri kişinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliğe ulaştırmaktır.

Tezin konusu gereği bu bölümde *yazma* becerisi üzerinde durulacaktır.

2.1. Yazma

İlgili literatürde (Demirel, 1999: 71; Yangın, 1999: 88; Gedizli, 2004: 21-22; Özbay, 2006: 121; Göçer, 2011: 195; Karatay, 2011: 21; Akyol, 2012: 51; Karaalioğlu, 2011: 71; Örgen, 2012: 19) *kompozisyon*, *yazılı anlatım*, *yazıyla anlatım*, *yazma*, *yazma becerisi* ve *yazmak* kavramlarının tanımlarına bakıldığında, birbirine çok benzeyen ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar birbirine çok yakın anlamlarda kullanılıyor olsa da bugün artık *yazma* kelimesinin yaygınlık kazandığı söylenebilir. Bu yüzden tez boyunca *yazma* kelimesi kullanılacaktır.

Yazma, insanın zihinsel üretimleri olan duygu, düşünce, olay, istek, hayal, gözlem, izlenim, amaç, yaşam, yaşantı gibi olguların muhataba aktarılması amacıyla insan tarafından geliştirilmiş olan dil ve onun aletleri olan alfabe, yazı ve noktalama işaretleri vasıtasıyla, ilkel veya gelişmiş birtakım teknolojik imkânlarla ağaca, taşa, kuma, havaya, metale, yaprağa, kâğıda veya sanal ortama iz bırakması işidir. Ayrıca yazdıklarından hareketle yazdıklarını, kendini, başkalarını ve algılayabildiği her türlü nesne ve varlığı anlama ve bu anlama çabasını düzenleme işidir. Bu faaliyet sonucu üretilen metnin sahip olması gereken en önemli özellik, anlam taşımasıdır.

Bir öğrencinin ödev yaparken, bir bilim adamının makale hazırlarken, bir gazetecinin haber metnini yazarken, şirket yöneticisinin rapor düzenlerken, bir romancının insan ilişkileri hakkında sürükleyici bir anlatı kurgularken, bir şairin duygularını dizelere dökerken, bir kişinin günlük tutarken yaptıkları birbirinden çok farklı tipte yazma eylemleri olsa da aslında karşı karşıya kaldıkları büyük sorun, kişisel alanlarındaki düşüncelerini birbirine sıkı sıkıya bağlamak ve bu düşünceleri dilin imkânları doğrultusunda simgelere dönüştürmektir. Bu sırada yazanın yaptığı şey kendisi ve muhtemel okurları için anlam üretmektir (Kellogg, 1994).

İnsan yazma sayesinde hayatla, varlıkla, insanla iletişim kurmak ve varoluşunu paylaşmak ihtiyacını karşılamaktadır (Örgen, 2012). Kimi insanlar bu paylaşımı konuşma yoluyla yaptıkları hâlde -ki bu insanların daha fazla olduğunu söylemek zor değil- kimi insanlar da yazma yoluyla yapmaktadır. Böylece insanoğlunun dünya üzerinde ortaya koyduğu bütün üretimlerin toplamı sayılabilecek kültürün, medeniyetin ve düşüncenin aktarımı sağlanmış olmaktadır. Bu itibarla insanlar tarih boyunca, yaşadıklarını, gördüklerini, hissettiklerini vs. yazmışlardır.

İnsan sadece başkalarına bir şeyler aktarmak için değil aynı zamanda kendisini görmek için de yazar; dünyanın yorgunluğundan, karmaşasından, keşmekeşinden kurtulmak için de yazar; dünyayı değiştirmek için de yazar. Hatta diyebiliriz ki dünyada yazılan yazıların önemli bir kısmı dünyayı değiştirmek için yazılmıştır.

Geçmişte yazma imkân ve araçlarının azlığına paralel olarak yazan sayısı az olduğu gibi yazılanları anlamlandıran sayısı da azdı. Ama bugün yazan da yazılanları anlamlandıran da oldukça fazladır ve bu durum kaçınılmaz olarak yazmanın, yazılı anlatımın gelişmesi ve öğrenilmesi sonucunu doğurmaktadır.

Yazma, aynı anda birçok zihinsel işlemin yürütülmesinin zorunlu olduğu karmaşık bir süreçtir. Söz gelimi yazı yazan bir kişi yazma amacını, konusunu, aktaracağı bilgileri, ana ve yan düşünceleri, muhtemel okuyucuları düşünmenin yanında bütün bu düşündüklerini de yazıya dökmek zorundadır. Bu ve buna benzer unsurların eksik veya zayıf olduğu yazıların niteliğinin düşük olması muhtemeldir (Alamargot ve Chanquoy, 2001).

Yazma, gelişmesi birçok çalışmaya bağlı olan bir beceridir. Çünkü zihnin birçok bilişsel işlemi bir orkestra şefi gibi yönetebilmesini gerektirir (De La Paz ve Graham, 2002). Yazmanın bir yaratıcılık ve bu yaratıcılıkları eleştirme süreci olduğu da söylenebilir (Elbow, 1998: 7). Dolayısıyla hem bilişsel hem de üstbilişsel süreçler söz konusu olmaktadır. Bu açılardan zor olduğu rahatlıkla söylenebilir (Göğüş, 1978; Gedizli, 2004). Fakat eskiden beri bilgiyi aktarmada kullanılan yazma, bugün aynı işlevi sürdürmekle beraber düşünceyi düzenleme ve geliştirme işlevini sağlamak bakımından da ayrıca önemlidir. Çünkü yazmanın kurallarına uymaya çalışmak, kişiyi belli bir disiplini kazanmaya mecbur bırakır ve zihne bir düşünme metodu kazandırır (Gedizli, 2004). Yazma işlevinden önce düşünme işlevi gelir ve her zaman yazma, düşünmeye bağlıdır. İyi düşünmek, hemen hemen iyi yazmanın yarısı demektir (Karatay, 1945). Dolayısıyla yazma, zorluğunun yanında sağladığı kazançlarla da ön plana çıkmaktadır.

Teknolojik gelişmeler sonucunda artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Ayrıca günlük hayatta da kişilerin dilekçe, e-posta, kaza tutanağı gibi yazılar yazmak zorunda kaldığı birçok durum bulunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur (Coşkun, 2007). Bunun yanında birçok alandaki başarının kişinin yazma becerisine bağlı olduğu konusunda bazı araştırmalar bulunmaktadır (Cho ve Schunn, 2007; Lan, Hung ve Hsu, 2011). Graham ve Perin (2007) de okulda iyi yazmayı öğrenmeyen gençlerin başarılı arkadaşlarına göre yazmayı sınıf içi öğrenme düzeylerini desteklemek ve artırmak için kullanamadıklarını belirtmektedir.

Yazma çalışmaları duygu ve düşünceleri kâğıda veya ekrana aktarma araçları uygulandığında zevkli bir tecrübedir. Öte yandan duygu ve düşünceleri yazmada bazı engeller varsa yazma, gayet sıkıntılı ve zor bir iş hâline gelebilir; öğrenciler kendilerini gerilmiş ve güvensiz hissedebilirler. Dolayısıyla mümkün mertebe en başından rahat ve

destekleyici bir eğitim ortamı sağlamak yazma çalışmalarının zevkli hâle gelmesini ve yazma başarısının yükselmesini sağlar.

Yukarıda yazmanın düşüncelerin düzenlenmesini sağladığından bahsedilmiştir. Bundan başka yazmanın duygular üzerinde olumlu etkide bulunduğu da söylenebilir. Söz gelimi Klein ve Boals (2001) tarafından yapılan bir araştırmada katılımcılara kendi olumsuz deneyimlerini yansıtan öyküleyici metinler yazdırılmış ve bu yazılardan sonra katılımcıların uyumsuzluk ve kaçınma davranışlarında bir azalma meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca yazmanın, insan üzerinde, kan basıncının düşmesi, depresyonun azalması, bağışıklık sisteminin güçlenmesi gibi terapötik etkiler de gösterdiği belirtilmektedir (Swerdlow, 1999). Oğuz ve Tan (2013) tarafından yapılan bir araştırmada minnettarlık yazma ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu yazma çalışmalarının yapıldığı iki grubun öznel iyi oluş düzeyinin, yapılmayan gruba göre anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Normal şartlarda genel olarak insanın kendini ifade etmesinin böyle bir sonucunun olması tabiidir. Bu bakımdan yazmanın sadece önemli bir hayat becerisi değil aynı zamanda psikolojiyi ve hayatla mücadeleyi destekleyen bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Yazma; harf, kelime, cümle, paragraf, metin, mesaj, düşünce gibi birçok ögeyi içeren bir kendini ifade etme süreci olmasının yanında (Galbraith ve Rijlaarsdam, 1999) sorun çözme süreci olarak da görülmektedir (Flower ve Hayes, 1977; Berkenkotter, 1982; Bereiter ve Scardamalia, 1987). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006)'nda da yazma becerisi problem çözme becerisiyle beraber olarak ele alınmaktadır.

Flower ve Hayes (1981: 366), yazma sürecini şu şekilde maddeleyerek açıklamıştır:

1. Yazma süreci, yazma eylemi sırasında yazarın yönettiği veya düzenlediği bir dizi ayırt edici düşünme süreci olarak anlaşılabilir.
2. Bu süreçler, bir sürecin diğer bir sürecin içine girdiği bütünleşik bir düzenlemeler silsilesidir.
3. Yazma eyleminin kendisi, yazar tarafından geliştirilen bir amaç ağının yönettiği, amaca yönelik düşünme sürecidir.
4. Yazarlar bu kişisel amaçlarını iki şekilde oluşturabilirler: Hem üst hem de bunları destekleyen alt amaçlar belirleyerek veya üst amaçları ve ona bağlı olarak alt amaçları değiştirerek.

Yazma insanoğlunun en güçlü araçlarından biridir. Hayatta ve okuldaki başarının temelinde yazma becerisi vardır. Çünkü yazma,

- Zaman ve mekân bakımından birbirine uzak insanlar arasında iletişimi sağlar,
- Bilgiyi toplamayı, muhafaza etmeyi ve başkalarına iletmeyi sağlar,
- Bir konu hakkındaki bilgi birikimini gerektiği hâllerde daraltma, genişletme gibi çalışmalara imkân sağlar,
- Sanatsal, siyasi, manevi olarak kendini anlatmaya uygun bir ortam sağlar (Graham ve Harris, 2005: 1).

Yukarıda atıfta bulunulan kaynakların da işaret ettiği gibi yazma kişinin kendini ifade etmesi, var etmesi, zihnindeki düşünceleri düzenlemesi, hayatta başarı sağlaması ve psikolojik olarak rahatlatması gibi birçok özellik ve fayda taşımaktadır. Bu durum hem yazmanın ne kadar geniş ve karmaşık bir beceri olduğunu hem de barındırdığı zenginlik dolayısıyla kişilere öğretilmesinin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Bu gereklilik de yazma eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bazı yaklaşımların ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

2.2. Yazma Yaklaşımları

Yazma, yukarıda da bahsi geçtiği üzere zor gelişen ve çaba gerektiren bir beceridir. Dolayısıyla yazma eğitiminin de buna paralel olarak bazı zorluklar içerdiği söylenebilir. Bu bakımdan bu eğitimde nelere dikkat edilmesi konusunda bazı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Çalışma kapsamında öne çıkan iki yaklaşım ele alınacaktır. Bu yaklaşımlardan birincisi ürün yaklaşımı, diğeri ise süreç yaklaşımıdır. Ürün yaklaşımı eskiden beri zaten genel kabul görmüş olan bir yaklaşım olması dolayısıyla, süreç yaklaşımı da hem bu yaklaşıma getirdiği eleştiriler bakımından hem de yazma stratejileriyle olan sıkı bağlantısı sebebiyle ele alınacaktır.

Ürün yaklaşımı, yazma ürünü olan metni esas almaktadır. Bu yaklaşıma göre yazı yazan kişi, zihnindekileri kâğıda aktarır. Bu yüzden yazı için gerekli malzeme yani bilgiler toplandıktan sonra neden-sonuç ilişkisi, tezi ispatlama gücü ve karşılaştırmalar yoluyla kâğıda işlenmektedir. Bu yaklaşım yazıdaki bilgilere önem vermektedir ve bu nedenle öğretmenin ve öğrencinin rolleri de sırasıyla değerlendiren ve değerlendirilen olarak belirlenmiştir. Yazının değerlendirilmesi dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi

teknik unsurlara dayalı olarak yapılır. Çünkü ürün yaklaşımında önemli olan tekniğin doğru biçimde uygulanmasıdır (Oral, 2008).

Eskiden beri yazma eğitiminde hâkim olan bu yaklaşım herhangi bir araştırmaya veya deneye dayanmamaktadır (Ülper, 2008). Fakat genel bir yaklaşım olarak hâlen okullarda yazma etkinlikleri sırasında sıkça etkilerinin görülmekte olduğunu söylemek zor değildir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilere bir konu verir. Öğrenciler de o konu hakkında bildiklerini yazarlar. Öğretmen, yazma eyleminin tamamlanmasının ardından ürünleri toplar. Genellikle öğrenciler, bittiğini kabul edip öğretmenlerine verdikleri yazılar aslında üretilen ilk taslak metinlerdir. Fakat hem öğrenci hem de öğretmen tarafından bu metinler tamamlanmış olarak ele alındığı için düşüncelerin birbiriyle olan ilişkisi veya girişin etkililiği gibi anlama ilişkin konularda bir değerlendirme yapılmaz. Değerlendirme daha çok yazım, uyum, kelime dizimi, anlatım bozukluğu gibi teknik konularda olur. Öğretmen yazma öncesinde veya sırasında yazanlara nasıl yazacaklarına ilişkin herhangi bir müdahalede bulunmaz. Öğretmen yazma sürecine dâhil olmaz. Sadece yazıları değerlendirdikten sonra kelimeleri doğru yazma, anlatım bozukluğuna düşmeme veya bir dahaki sefere daha iyi yazılar yazmaları gibi konularda öğrencileri uyarır. Bu durum öğrencileri bahsedilen konularda titizlik göstermeye yöneltse bile metnin derin yapısını oluşturan ve bu bakımdan daha önemli olan anlam ve anlam bağları es geçilmiş olur. Sadece yanlışların düzeltildiği bu yaklaşımın öğrenci başarısını artırmada çok etkili olmadığı da ifade edilmektedir (Barnett, 1989).

Süreç yaklaşımı ise yazmayı sadece bir metin oluşturmadan ibaret görmeyip çeşitli aşamalara ayırarak bunu bir süreç olarak kabul eden bir yaklaşımdır. Buna göre yazma, kişinin düşüncelerini alt alta sıraladığı ve bir defada, belli sürede başlanıp bitirilmesi gereken kişisel bir etkinlik değildir. Süreç yaklaşımı bir kişinin yazma sürecinde düşünceleri düzenleme, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarında insanlarla paylaşımda bulunmasını öngören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sadece ürün üzerinde değil daha çok süreç üzerinde durmaktadır. Çünkü bir kişi yazı yazmaya başlayıp başka hiçbir etkinliğe yer vermeden yazıyı bitirdiğinde o aslında bitmiş bir yazı değildir; olsa olsa gelişmiş bir taslaktır ve birçok eksiklik ve hata içermesi kaçınılmazdır. Çünkü kişi yazma sürecinde yazı yazmasını veya daha iyi yazmasını engelleyen durum ve olaylarla karşılaşmaktadır. Ürün yaklaşımı da bu durum ve olayları gidermede çok etkili değildir. Hâlbuki süreç yaklaşımı bu durum ve olayların

önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden taslakların yanlışsız olması zorunluluğu bulunmamaktadır; çünkü süreç yaklaşımı sadece metin yazmaya değil aynı zamanda öğrencilerin yazma, gözden geçirme ve düzeltme öncesi düşüncelerini düzenlemesine ve planlamaya da önem vermektedir (Applebee, Langer ve Mullis 1986). Süreç yaklaşımında yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülür, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durulur ve stratejiler üretilir (Oral, 2008). Çünkü önemli olan iyi bir yazı yazmak için gerekli yeterliliğe ve donanıma sahip olmaktır.

Yazma süreci, bir kişinin yazısının konusu üzerinde düşünmeye başladığı andan metni bitirdiği ana kadar geçen sürede yapılan bütün işlere işaret etmektedir. Bu bakımdan öğrencilere / yazarlara kendi yazma süreçlerini kavramaları konusunda yardım etmek büyük önem arz etmektedir. Bunun için yazının son hâli şekillenene kadar geçen sürece odaklanılması gerekir. Bunun yanında yazma süreci boyunca kullanılacak stratejilerin geliştirilmesi üzerinde de durulur. Bu nedenle süreç yaklaşımında öğrencilerin ön yazma (malzeme toplama, keşfetme ve düzenleme), taslak hâline getirme (fikirleri mantıki bağlama göre düzenleme) ve yeniden yazma (gözden geçirme, düzeltme ve son okuma) aşamaları için bir strateji havuzu oluşturmalarına yardımcı olunur. Ön yazma ve tekrar yazma aşamalarının gerektiği gibi yürütülmesi için yeterli süre vermek de önemlidir. Ayrıca öğretmen öğrencilere / yazarlara gözden geçirmenin yazma sürecindeki önemini anlatması ve yazma süreci boyunca öğrencilerle çalışması, onlara gerekli dönütleri vermesi ve öğrencilerin / yazarların diğer öğrenci / yazarlarla çalışmalarının yanında iletişim ve etkileşim içinde bulunmalarını sağlaması gerekir (Shih, 1986).

Süreç yaklaşımında iyi bir metin; yazar, metin ve okur arasındaki bir etkileşim olarak görülmektedir. Bu bakımdan okuyucu / öğretmen bir yargılayıcıdan çok kolaylaştırıcı, yazar / öğrenci de düşüncelerini kâğıda dökme sürecinde daha iyi yazmaya özen gösteren ve bu konuda bir yardımcısı olan kişi rolünü yüklenmektedir (Barnett, 1989). Öğretmen, kendi seçtikleri konularla ilgili geniş seçeneklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar ve öğrencilerin yazma çalışmalarına sahip çıkmalarının önemini belirtir. Öğrenciler gerçek amaçlar için ve gerçek okuyuculara yazarlar. Öğrenciler gerçekten söyleyecek anlamlı düşünceleri olduğunu kabul eder ve öğretmenin görevi de bunları nasıl söyleyeceklerini onlara öğretmektir. Bu açıdan

öğretmen, rahatlatıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı sağlamalıdır ki böylece öğrenciler ilerleme kaydetsinler ve risk alabilsinler (Graham ve Harris, 1997).

Yazma öncesi aşamasında yazar, yazısında kullanacağı düşünceleri bulup onları düzenler. Bu aşamada genellikle düşünceleri istenen düzende ve bağlantıda kâğıda yerleştirmek bir parça zordur; çalışmayı gerektirir. Çünkü yazı yazarken konu, muhatap ve plan öğeleri dikkate alınmak zorundadır ve bu da işi zorlaştırır (Barnett, 1989).

Aşağıda ürün ve süreç yaklaşımlarının karşılaştırıldığı Tablo 1’de iki yaklaşım arasındaki farklar çok açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 1. *Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Coşkun, 2007: 55-56)*

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.

Tablo 1. devam. *Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Coşkun, 2007: 55-56)*

Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi iki yaklaşım arasında temel birçok fark bulunmaktadır. Süreç yaklaşımı öğrencilere daha uygun bir yazma ortamı sağlamayı, gerçek konu ve düşüncelerden hareketle daha anlamlı yazılar yazmayı öngörürken ürün yaklaşımı çok defa sadece yazmış olmak için yazma gibi bir sonucu doğurmaktadır. Dolayısıyla ürün yaklaşımının tercih edildiği ortamlarda çeşitli yazma sorunlarının ortaya çıkması muhtemeldir. Ayrıca zaten yazma sorunları yaşayan öğrencilerin durumunu düzeltmek konusunda ürün yaklaşımının yeterli olmayacağını söylemek iddialı olmaz.

2.3. Yazma Sorunları

Yapılan her eğitim öğretim faaliyetinin bir sorunu halletmesi anlamlı olduğu gibi yazma eğitiminin de öğrencilerin karşılaştıkları yazma sorunlarını halletmeye yönelik olması beklenir. Bu bakımdan yazma sorunlarına değinmekte fayda görülmüştür.

Tezcan (1983) yükseköğretimde karşılaşılan yazma sorunlarının düzgün, okunaklı yazı yazılamaması, yazım yanlışlarının çokluğu, büyük harflerin nerelerde kullanılacağı bilinmemesi, -de ekiyle de bağlacının yazımı, -ki ekiyle ki bağlacının yazımı, noktalama işaretlerinin kullanılmaması, sözcük dağarcığının darlığı, düşüncelerin derli toplu anlatılamaması ve anlatım bozuklukları olduğunu belirtmektedir.

Wiener (2003), öğretmenlerin öğrencilerine birçok yazma ödevi verdikleri hâlde nasıl yazılacağına dair bilgi vermedikleri, yol göstermedikleri ve örnek olmadıklarını ifade etmektedir.

Graham ve Harris (2005) ise başarısı düşük öğrencilerin yazı yazarken, zihinde beliren bir düşüncenin ardından onunla az veya çok ilgili başka düşünceleri art arda sıralama davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Sadece, zihinde beliren düşünceler yazıya aktarılmaktadır. Bu düşünceleri ana ve yardımcı fikir olma özelliği açısından değerlendirme ve birbirine bağlama konusunda öğrenciler yetersizdir. Bu yüzden yazılar bir düşünceler listesi hâline gelmektedir. Bunun yanında düşünceler sadece bir ana cümle şeklinde yazılıp bırakıldığı ve çeşitli şekillerde zenginleştirilmediği için yazılar istenenden daha kısa olmaktadır. Çünkü öğrenciler çok iyi bildikleri bir konuda bile yazsalar düşündüklerini kâğıda aktaramamaktadırlar. Yazısı kötü olan öğrenciler yazı yazarken okuyucu kitlesini hiç hesaba katmamakta ve planlamaya çok az vakit ayırmaktadırlar. Ayrıca belirtilen sorunlar şunlardır: yazma faaliyetine çok az zaman ayırma, düzeltmeye çok az zaman ayırma veya yazıyı sadece yazım noktalama bakımından düzeltme, iyi bir yazı ve yazma konusunda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmama, iyi yazı yazabileceklerine inanmama, okunaksız bir el yazısıyla yazma, kelimeleri yanlış yazma.

Akyol (2010: 118-119) da yazma çalışmalarına bir türlü başlayamamak, yazma esnasında kolayca dikkatini dağıtmak, cümleler ve paragraflar arası geçişleri düzenli ve akıcı şekilde gerçekleştirilememek, gelişigüzel cümleler oluşturmak, fikirleri oluşturup yorumlayamamak ve geliştirip organize edememek, çok kısa paragraflar veya cümleler yazmak gibi yazma sorunlarının mevcut olduğunu belirtmiştir.

Çalışma grubunun ortaöğretimi henüz bitirmiş öğrencilerden oluşması dolayısıyla Ayyıldız ve Bozkurt (2006: 49)'un lisede tespit ettikleri kompozisyon / yazma sorunlarına değinilmiştir:

1. Öğrenciler, 'kompozisyon' terimi hakkında yanlış ya da eksik bilgilendirilmişlerdir.
2. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi gelişmemiştir.
3. Temel cümle yapılarında hatalar bulunmuştur.
4. Ele alınan konu hakkında derine inememektelerdir.
5. Fikirlerini destekleyecek örneklere yer verememektelerdir.

6. Verilen türe uygun metin oluşturamamaktadırlar.
7. Konulara tek yönlü bakılmakta, farklı bakışlar yakalanamamaktadır.
8. Başlıklar ile içerik arasında uyumsuzluklar söz konusudur.
9. Genelleşmiş, özgün niteliği olmayan cümleler kullanılmaktadır.
10. Söz varlığı çok sınırlıdır. Kullanılan sözcükler gündelik yaşantılarının ötesine geçememektedir.
11. İmla (yazım) yanlışlıkları (bağlaçların yazımında, kelimelerin satır sonunda bölünmesinde, büyük harf kullanımında, düzeltme işaretinin kullanılmaması gibi yanlışlıklar) vardır.
12. Çok sayıda noktalama yanlışlığı görülmektedir.
13. Anlatım bozuklukları çok yaygındır (tekrar edilen kelime ve cümleler, özne–yüklem uyumsuzlukları, kip uyumsuzlukları, kelimelerin yanlış ya da gereksiz kullanımı gibi...).
14. Sözcükler konuşma dilindeki yerel söyleyişlere göre yazılmaktadır.
15. Yazı dilinde argo ifadelerin kullanımı yaygındır.

Troia (2008: 325-328) yazma sorunlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Metinler kısa, yarım, düzenlenmemiş olup dil bilgisi, yazım ve noktalama hatalarıyla, konuyla ilgisiz malzemeye doludur.
2. Öğrenciler planlama yapma konusunda başarısız oldukları gibi planlamaya fazla zaman ayırmıyorlar.
3. Öğrenciler bir konu bulmakta ve konuyla ilgili malzemeyi toplayıp düzenlemekte sıkıntı yaşıyorlar.
4. Gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında öğrenciler çok az zaman harcıyorlar.
5. Yazmak istedikleriyle yazdıkları arasındaki uyumsuzlukları göremiyorlar.

Bu yazma sorunları çoğaltılıp çeşitlendirilebilir. Asıl üzerinde durulması gereken nokta bu sorunların nereden kaynaklandığı sorusudur. Bu bakımdan iyi bir yazı yazmayı engelleyen durumlardan biri olarak düşünülen yazma kaygısı kavramına temas etmek gerekmektedir.

2.4. Yazma Kaygısı

Kaygı “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” (TDK, 2012) ve “Üzücü bir şey olacak korkusundan doğan endişe” (Ayverdi, 2011: 644) olarak tanımlanmaktadır. Yazma kaygısı da yazma eylemi sırasında kişinin başarısız olacağı düşüncesiyle hissettiği olumsuz duygu olarak tanımlanabilir. Bu duyguyu yaşayanlar yazmayı rahatsız edici, korkunç veya bir ceza gibi görebilirler (Teichman ve Poris, 1989). Yazma

kaygısı, yazmaya karşı kişinin geliştirdiği bir tepkidir ve verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hâllerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak kendini gösterir (Zorbaz, 2011: 2272). Yazma kaygısı, yazma etkinliğini herhangi bir yerinde kesintiye uğratabilir (McLeod, 1987: 427).

Yazma kaygısı daha çok eğitim ortamında oluşan bir durumdur. Bunun da daha çok öğretmenin değerlendirmesi sırasında oluştuğu söylenebilir. Fakat kaygıyı oluşturan sadece öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi değildir. Rankin-Brown (2006), öğrencilerin yazmaktan şu üç durumdan dolayı kaçındıklarını tespit etmiştir: kendisini değerlendirme, öğretmenin değerlendirmesi, arkadaşının değerlendirmesi. Bu durumların öğrencileri yazma kaygısına sevk ettiğini belirten araştırmacı, yazma kaygısının esas olarak biri tarafından değerlendirilme neticesinde yanlışların görülmesi ihtimalinden kaynaklandığına işaret etmiştir.

Bizzaro ve Toler (1986) ise değerlendirileceği düşüncesinden dolayı kendini kaygılı hisseden öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha sabırsız olmaları sebebiyle öğrencilerinin, yazma deneyimleriyle yeni keşiflerde bulunmalarına engel olduklarını belirterek kaygının temelde değerlendirilme düşüncesinden kaynaklandığını göstermiştir.

Reeves (1997: 38-39); John Daly, Michael D. Miller, Lester Faigley, Stephen Witte'nin yazma kaygısı ile ilgili çalışmalarından yazma kaygısı yüksek öğrencilerin özelliklerini özetlemiştir. Buna göre yazma kaygısı yüksek öğrencilerin davranışları şöyledir:

1. Çok az yazma gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçmeye eğilimlidirler.
2. Her gün yazma gerektiren kurs ve bölümlerden kaçınmaya eğilimlidirler.
3. Sınıf dışında çok az yazarlar.
4. Evde, okulda ve sosyal hayatta yazma yönünden iyi bir örnek değildirler.
5. Sözel yeterlik, okuduğunu anlama ve üniversiteye girişte uygulanan yazma sınavlarından düşük puan alırlar.
6. Motivasyonları ister istemez düşüktür.

Warburton (2007) yazma kaygısı olan kişilerin herhangi bir şey yazmak zorunda kaldıklarında o ana kadar yapmadıkları birçok işin akıllarına geldiğini ve bu kişilerin o işleri yapmak için can attıklarını ifade etmiştir. Bu durumu aşmak için pek çok öneride bulunan Warburton, yazma için kişinin kendisini psikolojik olarak hazırlaması gerektiğini belirtmiştir.

Yazma kaygısı, yazma başarısını etkileyen bir unsurdur. Zorbaz (2010); Smith (1984), Tighe (1987), Cheshire ve Hassan'ın çalışmalarına atıfta bulunarak yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha iyi, yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin ise daha kötü yazılar yazdığını belirtmiştir. Bu durum çok normaldir. Çünkü öğrencinin zihni “Nasıl yazacağım?”, “Nasıl başlayacağım?”, “Ne yazacağım?”, “Yazdıklarım beğenilmezse, ne yaparım?” gibi sorularla meşgul olduğu için yazacağı konuya odaklanmada ve düşünceleri toparlamada sorun yaşamaktadır. Bunun yanında öğrenci kendisine verilen konunun karmaşık ve zor olduğunu düşündüğünde de kaygı yaşamaktadır (Buchler, 2013). Yazma kaygısı taşıyan öğrenciler yazma ödevlerini bitirmek için çok fazla zaman harcamaktadır (Garrison, 1998).

Bu sorunlar farklı durumlarla olsa bile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde de normal öğrencilerde de görülebilecek sorunlar olduğu için nasıl halledileceğine dair çözüm önerilerimizin olması gerekmektedir. Bu noktada yazma stratejilerinin önemli bir çözüm önerisi olduğu düşünülmektedir.

2.5. Yazma Stratejileri

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde yazma stratejilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin (Oxford, 1990) içinde ele alınan yazma stratejileri, bir metin oluşturmada, kişinin karşılaştığı herhangi bir sorunu çözmeye işe koştuğu bilişsel veya üstbilişsel işlem veya işlem dizileri olarak tanımlanabilir. Strateji kelimesinin yerine taktik veya yöntem kelimesinin tercih edilmemesi, stratejinin sorun odaklı olmasından kaynaklanmaktadır (Oxford, 1990).

Öğrenme stratejilerinin temelinde bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramı bulunmaktadır. Bilişsel kuramlara göre öğrenme bir davranış değişikliğinden çok zihinsel yapılarıdaki değişim olarak kabul edilmektedir. Bilgiyi işleme kuramı da öğrenmeyi bilişsel olarak açıklayan kuramlardan biridir. Bu kurama göre zihin

bilgisayara benzetilmekte, öğrenme de girdilerin beyin tarafından işlenip çıktıya dönüştürülmesi olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla bilişsel kuramlar ve bilgiyi işleme kuramı öğrenme sürecindeki bireyin zihinsel faaliyetlerine çok önem vermiş ve bu faaliyetlerin özelliklerini, işlevlerini araştırmıştır (Senemoğlu, 1998). Böylelikle öğrenme stratejileriyle ilgili geniş bir literatür meydana gelmiştir (Schunk ve Zimmerman, 2003). Dil öğrenme bağlamında da başarılı öğrencilerin dil derslerinde nasıl başarılı olduğu sorusu uzun zaman araştırılmış ve bunun sonucunda da dil öğrenme stratejileri ortaya konmuştur (Hismanoglu, 2000).

Strateji kullanmanın amacı yapılan bir işteki başarıyı artırmaktır. Başka bir deyişle strateji, bir işi, ya daha kolay ya da daha çabuk yapmak için kullanılır. Bu bakımdan stratejiler bir alet olarak kabul edilebilir. Aletler de tıpkı stratejiler gibi bir işi az emekle fakat iyi bir biçimde yapmak için kullanılır. Stratejiler başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayırt etme konusunda da bir ölçüttür. Çünkü strateji bilen ve kullanan kişinin yaptığı işlerde başarılı olması daha muhtemeldir. Tabii bununla beraber stratejiler bilinç ve çaba gerektirmektedir. Öğrenciler strateji kullanma konusunda bilinçli olup zihinsel çaba ve zaman harcamalıdır. Öğrenciler, bilinç geliştirmedikleri takdirde bu stratejileri gerektiği gibi kullanamazlar. Stratejilerle görevlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu bilmek de önemlidir. Çünkü stratejiler hangi iş için uygunsa onun için kullanılmalıdır.

Strateji terimi zihinsel süreçler için de kullanılabilir. Örneğin yabancı olduğunuz bir şehirde araba kullanırken yolunuzu daha kolay bulabilmek için kafanızda bir harita canlandırabilirsiniz (görsel betimleme stratejisi). Veya bir adresi unutmanız gerektiğinde adresi sürekli tekrar edip hafızanızda kalıcı olmasını sağlayabilirsiniz (sözel tekrarlama stratejisi). Etkinliklerinizi yönetme veya süreci, dikkati ya da anlamayı izleme de strateji olarak adlandırılabilir. Söz gelimi bir iş öncesi her türlü malzemenin elinizde olduğunu kontrol etme bir planlama stratejisidir. Okurken belli aralıklarla durup ne anladığınızı kendinize sormanız bir anlamayı izleme stratejisidir. Stratejilerin birkaçı bir arada da kullanılabilir. Şöyle ki, anlamayı izleme stratejisi olarak yukarıda verilen stratejiyle birlikte, okuduğunuzla ilgili kısa özetler hazırlama stratejisini de kullanabilirsiniz. Böylece özetleme, tekrarlama ve anlamayı izleme stratejileri beraber kullanılmış olur (Reid ve Lienemann, 2006).

Stratejiler, öğrenenin dil becerilerini geliştirmeye yardımcıdır. Sınıf içinde hasbelkader, düzensiz bir şekilde öğretilen / öğrenilebilen stratejiler, yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir. *Amaç belirleme, bilgi toplama, serbest yazma, kümeleme / salkım yöntemi, beyin fırtınası, konuyu değişik açılardan irdeleme, kendi tecrübelerinden yararlanma, kendini değerlendirme, başkalarıyla konuyla ilgili tartışma* gibi birçok strateji (Leki, 2002; Clouse, 2005; Savage ve Mayer, 2006; Hart, 2007; Harris, Santangelo ve Graham, 2010; Savage ve Shafiei, 2012) yazma öncesi, yazma sırası ve sonrasında işe koşularak daha yetkin yazıların ortaya çıkması temin edilebilir. Bu sadece sınıf içi etkinliklerde ortaya çıkan yazılarda değil hayatın her alanında kişilerin yazmak zorunda olduğu yazılar için geçerlidir. Böylece söz gelimi üniversite mezunu bir kişinin, çalıştığı şirkette göndermesi gereken bir e-posta, trafikte herhangi bir kaza esnasında hazırlanması gereken tutanak, herhangi bir kuruma verilecek bir dilekçe, gazete haber metni, basit öyküleyici metinler gibi yeni ve şimdiden öngörülemeyen birçok yazma ihtiyacı için önceden hazır bir duruma gelinebilir. Böyle bir dil eğitimi verilmesi, Program'ın "Türkçeyi güzel ve etkili kullanma" ilkesiyle de bağdaşmaktadır.

Yazma stratejileri, yazma sürecini kontrol etme yollarıdır. Yazma stratejileri, yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözme süreçleri olduğu için hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Beyni bir bilgisayara benzetirsek bilişsel stratejiler işi halleden programlar gibidir. Tabii ki beyin en güçlü bilgisayardan daha karmaşıktır; çünkü beyin sadece problem çözme sürecini kontrol etmez, bu kontrol sürecini de kontrol eder. Yazma sırasında hem zihindeki bilgiler dil vasıtasıyla sunulmak üzere dil merkezine aktarılır hem de yazılan cümlelerin doğru olup olmadığı denetlenir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel, bu aktarma sürecinin denetlenmesi ise üstbilişsel süreçtir (Collins, 2000).

Kellogg (1994) yazma stratejilerini *yazma öncesi stratejileri, taslak düzeltme stratejileri* olarak iki ana başlıkta ele almış; *listeleme, salkım, taslak oluşturma* gibi pek çok stratejiye bu başlıklar altında yer vermiştir. Leki (2002) ise stratejileri, *metin üretme stratejileri* ile *metin düzenleme ve düzeltme stratejileri* olarak ikiye ayırmış ve bu stratejilerin *fikir arama ve bulma, fikirleri destekleme ve fikirlerin sunumunu gözden geçirme* aşamalarını içerdiğini belirtmiştir. Clouse (2005) ise yazma stratejilerini *ön yazma, taslak, gözden geçirme ve düzeltme stratejileri* olarak sınıflandırmıştır. Şüphesiz

ki bu son sınıflandırma yazma sürecini diğerlerine göre daha ön planda tutan bir sınıflandırma olarak karşımıza çıkmaktadır.

İyi ve kötü yazarların kullandığı yazma stratejileri birbirine benzese de birçok açıdan farklılıklar göstermektedir. Kötü yazarlar genelde plan yapmadan veya taslak hazırlamadan önce içeriği veya metnin tamamını ortaya koymaya çalışırlar. İyi yazarlar ise yazma öncesi stratejilerini kullanmaya özen gösterirler. Bunun yanında iyi yazarlar yazmayı sadece bildiklerini aktarma süreci olarak değil aynı zamanda ana fikirle ilgili yeni fikirleri keşfetme ve geliştirme süreci olarak da görmektedir (Sommers, 1980; Torrance, Thomas ve Robinson, 1994; Piolat ve Roussey, 1996).

Graham (2008), yazma stratejilerinin öğretimiyle ilgili 39 araştırmayı incelediği meta-analiz çalışmasında hem tek kişi hem de çok kişi üzerinde yapılan strateji eğitiminin etki büyüklüğünün yüksek olduğunu belirtmektedir.

İyi yazarlar stratejik yazarlardır. İyi yazarlar, yazılarını meydana getirmek, geliştirmek ve yazma sürecini desteklemek amacıyla çok çeşitli stratejiler kullanır. Bu stratejiler genel olarak *planlama*, *metin üretme*, *değerlendirme* ve *metni gözden geçirme* aşamalarını içermektedir. Yazma becerisi gelişmemiş öğrenciler bu aşamaları içeren bir yaklaşımla yazamazlar. Bu bakımdan yazma başarısı düşük öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü ayrıntılı bir strateji eğitimi olmadan başarısız öğrencilerin kendi başlarına iyi yazmaları ihtimali oldukça düşüktür. Tabii buradan yazma stratejilerinin sadece yazma başarısı düşük öğrencilere öğretilmesi gerektiği sonucu çıkarılmamalıdır. Yazma düzeyi orta ve yüksek öğrencilere de yazma stratejileri öğretilmelidir. Çünkü strateji öğretimi, yazma başarısının artırılmasında her düzeyde yürütülebilir (Graham ve Harris, 2005).

Yazma başarısı yüksek öğrenciler, yazarken düşünce üretme ve düzenleme, yazılı metinleri okuma ve değerlendirme, metinleri gözden geçirip düzeltme ve yazma sürecini izleme aşamalarını, başarısız öğrenciler ise kâğıdı doldurmak için büyük harflerle yazdıklarını ve kelimelerin sadece okunaklı olup olmadığını ve doğru yazılıp yazılmadığını kontrol ettiklerini söylemektedir (Graham ve Harris, 2005). Bu iki görüş bile yazma başarısının ve başarısızlığının altında yatan temel sebepleri göstermek için yeterlidir. Başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre yazmanın daha çok düzenleme aşamasında çaba sarf etmektedir. Bunun yanında başarısız öğrenciler yazma ve

stratejiler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları gibi zaman, planlama ve düzeltme konularında da yeterli çalışmayı yapmamaktadırlar.

Stratejiler, bir işin nasıl yapılacağı konusunda bazı bilgileri yani yöntem bilgisini de gerektirmektedir. Yazılı anlatım kitaplarımız genellikle bu kısmı ihmal etmektedir. Bu kitaplarda çoğu zaman izlenen yol, çeşitli türler hakkında bilgi verip bu türde yazılmış yazılardan örnekler vermek ve bazı temel noktalara dikkat çekmekten ibarettir. Bu bir strateji öğretimi değil olsa olsa tür öğretimi olabilir. Hâlbuki yazma eğitimi bu kadarla sınırlı kalmamalı, bunun ötesinde hangi türde olursa olsun nasıl yazılacağı konusunu da içermelidir. Çünkü tür demek büyük oranda anlatım ve kelime seçimi demektir. Öğrencinin sadece o türde yazılan örnekleri okuması, o türde metin yazma imkânını sağlamaz. Başka bir ifadeyle bir türe ait örnekleri okumak, o türde yazı yazmak için gereklidir ama yeterli değildir. Yazma eğitimi sırasında, türe ait şekil ve içerik bilgisi yanında üslup bilgisinin de verilmesi bu bakımdan önem taşımaktadır.

Yöntem bilgisinden kastedilene bir örnekle açıklamak mümkündür. Söz gelimi bir öğrenci herhangi bir konu seçerken önceki bilgilerini kullanabilir, çeşitli kitapları gözden geçirebilir, internette arama yapabilir, arkadaşına, öğretmenine, ailesine hatta internet vasıtasıyla bir yazara da sorabilir. Yazının düzenli ve yapılandırılmış olması için çeşitli plan yapma işlemlerini uygulayabilir, etkili bir sonuç yazmak için özetleme, soru sorma gibi işlemleri yapabilir. Yazma stratejilerinin, kişinin belli bir amaca yönelik uyguladığı, yöntemli, bilinçli ve çaba gerektiren işlemler olması, bu süreçte de açıkça görülmektedir (Graham ve Harris, 2005).

Yazma için ve özellikle iyi bir yazı yazmak için en önemli unsur zihinde var olan veya dağarcığa eklenen bilginin gerektiğinde zihinden alınıp düzenli bir biçimde kâğıda aktarılmasıdır. Dikkat edilirse yukarıda özetlenen süreçte herhangi bir yazı türüne ait özellikler söz konusu değildir. Burada söz konusu olan, zihinde ham olarak bulunan duygu, düşünce, olay vs.nin bir düzen ve bütünlük içinde yazı diline çevrilmesidir. Dolayısıyla bir kişinin zihindeki bilgiye ulaşmayı, düzenlemeyi ve aktarmayı bilmeden iyi bir yazı yazamayacağını söylemek iddialı olmaz. Bu itibarla strateji öğretiminin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında her yazma faaliyetinin de bir stratejiyi gerektirmediğini söylemek gereklidir. Zira her yazma faaliyeti bir sorun teşkil etmez. Söz gelimi bir hatırlatma notunun yazılması büyük bir çabayı gerektirmez. Sınıf ortamında beklenen yazma performansının benzerini burada sergilemek anlamsızdır.

Fakat elbette bir hikâye, bir düşünce yazısı, bir özet yazmak, her zamanki işlerden değildir ve ciddi bir çabayı gerektirir.

Yazma stratejileri bir yazma faaliyetini veya görevini başarıyla tamamlamak amacıyla yürütülen işlemlerdir. Bu itibarla stratejilerinin, öğrenenin belli bir görevle ilgili davranışlarını ve çalışmalarını da düzenleyeceği, en azından buna yardım edeceği söylenebilir. Örneğin yazının gözden geçirilmesinde öğrencinin öncelikle neyin değiştirilmesi gerektiğine karar vermesi, ardından sorun olan yeri tespit edip bunu nasıl halledeceğine dair muhtemel çözümler üretmesi gerekir. Bu işlemlerden sonra gözden geçirme tamamlanmış sayılabilir. Bu şekilde çalışmaya alışan bir beynin birçok sorunu daha rahat halledeceğini söylemek mümkündür (Graham ve Harris, 2005).

Araştırmanın boyutlarını oluşturan üç konu hakkında bilgi verdikten sonra bu konularla ilgili çalışmalara yer vermekte fayda vardır. Aşağıda bu boyutlardan her biriyle ilgili çalışmalar ayrı başlık altında verilmiştir.

2.6. Yazma Becerisiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ergün, Mürsel ve Işık (1987), üniversite öğrencilerinin dil ve anlatım bozukluklarını inceledikleri çalışmada fen-edebiyat fakültesi öğrencisi olup eğitim fakültesinden öğretmenlik meslek bilgisi dersini alan 170 kişinin sınav kâğıdını değerlendirmişlerdir. Hatalar; ifade bozukluğu ve cümle düşüklüğü hataları, -DA ve dA'nın yazımı, -ki ve ki'nin yazımı, mI'nın yazımı, -DA yerine -DAn ekinin kullanılması, büyük harflerin yazımı, kelime yazımı ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı olarak sınıflandırılmış, her hata için örnekler verilmiş fakat hata sıklığı veya oranı verilmeden başarı düzeyinin beklenenin altında olduğu ifade edilmiştir. Bu başarısızlığın sebepleri olarak kompozisyon ve dil bilgisi derslerine önem verilmemesi, okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması, ders kitaplarının yetersizliği, sınavların test şeklinde yapılması gösterilmiştir.

Duman (1997), üniversitelerdeki Türk Dili dersini değerlendirdiği ve bu ders kapsamında yaptığı metin düzeltme çalışmalarının yazma başarısını ne düzeyde etkilediğini araştırdığı çalışmasında yine bir yazma stratejisi olarak değerlendirilmesi gereken, cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğunun denetlenmesine ağırlık veren

etkinlikler uygulamış ve bu uygulamanın öğrencilerin, %25 oranında kurallara daha uygun cümle yazmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2003), üç üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında öğrencilere bir okuduğunu anlama testi uygulamış ve verdiği altı konudan biriyle ilgili dört yüz kelimedeki kısa olmaması istenen bir kompozisyon yazdırmıştır. Toplam 206 öğrenciden toplanan kompozisyonlar şekil ve içerik açısından (noktalama ve yazım hataları, yapısı bozuk olan cümleler, tekrar sıklığı, eksiklik, aykırı kelime kullanımı, fazlalık, sıra yanlışlığı, gerekli yerde paragraf yapmama, gereksiz yerde paragraf yapma, şüpheli bilgiler ve bilgi yanlışlıkları) değerlendirilmiş, genel başarı düzeyi %47.51 olarak tespit edilmiştir.

Temizkan (2003a)'ın 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaptığı yazılı anlatım etkinliklerini öğrencilerin yazılı anlatım başarılarıyla inceleyip karşılaştırdığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerine sorduğu çoktan seçmeli 43 soruyla genel durumu betimlenmiştir. Buna göre ulaşılan sonuçlar şu şekilde verilmiştir:

1. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yazılı anlatımın tanımını ve amacı konusunda yeterli bilgi düzeyine sahiptir.
2. Öğretmenlerin %53.3'ü öğrencilerine yazma konusu olarak atasözü ve özdeyiş vermekte, %43.3'ü ise doğrudan ders kitabındaki konuyu vermektedir.
3. Öğretmenlerin %41.7'si yazma öncesinde konuyla ilgili bir plan önermemekte, %21.7'si ise birkaç cümleyle açıklama yapmaktadır.
4. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmaları için haftada bir veya iki defa yazılı anlatım ödevi vermektedir.
5. Öğretmenlerin %48.3'ü dinlenen bir metni yarım bırakıp öğrencilere yazılı olarak tamamlatma etkinliği yaptırmaktadır. Bundan başka günlük yazdırma, şiir defteri tutturma ve kitap özeti çıkarma gibi çalışmalar da yaptırılmaktadır.
6. Kompozisyonları incelendiğinde öğrencilerin en çok konuyu anlama; açık, sade ve anlaşılır cümle kurma; yazım ve noktalama kurallarına uyma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında eksik oldukları belirlenmiştir.
7. Son olarak da öğretmenlerin ideal çalışmalarını yaptırdıklarını söylemelerine rağmen öğrenci başarılarının düşüklüğünden, durumun böyle olmadığı ve etkinliklerin ya hiç ya da yeterli düzeyde yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmenlere sorulan sorular ve alınan cevaplardan anlaşıldığına göre yazma etkinliğinin hangi aşamasında ne yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin bilgili ve donanımlı olmadıkları, dolayısıyla öğrencilere de bu konuda rehberlik yapmadıkları, sadece bol bol yazı yazdırarak yazma becerisinin gelişmesini bekledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Babacan (2003), Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki ifade ve yazım yanlışlarını konu edindiği çalışmada, Yazılı Anlatım 1 dersi çerçevesinde öğrencilere metin hakkında ve metinde konu, ana ve yan düşüncenin nasıl bulunacağı hakkında bilgiler vermiş, 7 haftalık çalışmanın ardından yapılan sınavın sonuçlarını paylaşmıştır. Buna göre 42 kişinin katıldığı çalışmada öğrenci kâğıtlarında görülen hata ve eksiklikler şunlardır: “Yan düşünceleri bulunuz.” sorusuna 23 öğrenci, “Ana düşüncesini bulunuz.” sorusuna 5 öğrenci, “Konusu nedir?” sorusuna ise 4 öğrenci yazının özetini yazarak cevap vermiştir. Babacan, bu sonuca göre öğrencilerin, yazının ana düşüncesiyle yan düşüncelerini bulamadıkları yorumunu yapmıştır. Bunun yanında öğrencilerin birçok cümlede önemli dil bilgisi ve yazım hataları yaptıkları belirtilmiştir. Verilen ödevlerde de yine birçok mantık ve dil bilgisi hatasının yanında teknik hataların da yapıldığı gösterilmiştir. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan bu durumun sebebi olarak ÖSS sistemi gösterilmiş ve bu bağlamda lise eğitiminin daha iyi hâle getirilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Çakır (2003), Türkçe ve sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, yazılı anlatım dersini, yazma eğitiminde süreç yaklaşımına uygun olarak işlemiş ve bu sürecin öğrencilerin yazma becerisinin gelişimindeki rolünün ne olduğunu tartışmıştır. Çakır, ilk olarak öğrencilere konu, paragraf, cümle ve kompozisyon hakkında teorik bilgiler sunduktan sonra, bazı yazma öncesi etkinlikler yapmış, öğrencilerin bireysel, ikili veya grup çalışmaları yapmalarına imkân vermiş ve son olarak öğrencilerin ürettiği metinler üzerinde düzeltme ve gözden geçirme çalışmaları yapmıştır. Bu gözden geçirme işlemi, akran değerlendirme yöntemine uygun olarak, metinde dikkat edilecek noktaları gösteren kontrol listeleri eliyle öğrenciler tarafından yapılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacı iki öğrencinin toplam beş metnini *bağıntılılık sağlayan ögeler, metnin retorik yapısı ve içerik şeması, bilgilendiricilik ve yaratıcılık* bakımlarından değerlendirmiştir. Araştırma sonunda süreç yaklaşımına göre işlenen yazma eğitimi dersinin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı (2007), 8 üniversiteden toplam 570 Türkçe öğretmen adayının yazma tutum ve becerilerini incelediği çalışmada, öğrencilere yazma tutum ölçeği ve yazılı anlatım alan bilgisi testi uygulamış ve verilen beş konudan biriyle ilgili bir kompozisyon yazdırmıştır. Yazılı anlatım alan bilgisi testinde, genel başarı ortalaması %76 olarak

bulunmuş, bu bir başarı olarak kabul edilse bile beceriye dönüştürülmesi noktasında sıkıntılı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilen yazma başarısı düzeyi ise erkeklerde 59.28, kızlarda 60.82 olarak bulunmuştur. Ayrıca 15 günde bir serbest yazma çalışması yapanların kompozisyon ortalama puanları 62.25, ayda bir serbest yazma çalışması yapanların ortalama puanları 57.19, serbest yazma çalışması yapmayanların ortalama puanları ise 59.5 olarak tespit edilmiş, aradaki fark da istatistiksel olarak 15 günde bir serbest yazma çalışması yapanların lehine anlamlı bulunmuştur. Serbest yazma çalışması yapanlarda, yazılarını her zaman gözden geçirenlerin ortalama puanları 61.95, nadiren gözden geçirenlerin ortalama puanları 55.42 olarak ve aradaki fark da yazılarını her zaman gözden geçirenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Çalışmada ayrıca bir değişken olarak değerlendirilen serbest yazma ve yazıyı gözden geçirme birer yazma stratejisidir. Araştırmadan çıkan sonuca göre iki strateji de yazma başarısında olumlu etkiye sahiptir.

Arıcı (2008)'nin üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını incelediği çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%68.6) imla yanlışı yaptıkları, yine önemli bir kısmının (%37.3) planlamada hataya düştükleri, yaklaşık üçte birinin (%31.3) ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturmada zorlandıkları, her dört öğrenciden birinin (%27.7) cümle yanlışı yaptığı ve yazısının bozuk olduğu, yine yaklaşık her dördünden birinin (%24.1) noktalamada hataya düştüğü, her beş öğrenciden birinin (%19.2) kâğıt düzenine yeterince uymadığı ve bir kısmının da (%7.2) yazıya başlık koymada yanlışı yaptığı belirlenmiştir. Bu hataların sebebi olarak da öğrencilerin yazılı anlatım konusunda gerekli teorik bilgilere yeterince sahip olmamaları ve yeterince yazma çalışması yapmamaları gösterilmiştir.

Temizkan (2008), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının, yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri düzeltme aşamasında genel olarak metinlere başlık önerme, kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma, anlatım bozukluklarını giderme, birleşik kelimelerin yazımı, özne-yüklem uyumunu sağlama, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, ikilemelerin yazımı, bağlaçların yazımı, olumsuz anlam bildiren cümleleri kullanma, fiillerin çekimi ve isim tamlamalarının yazımı konularındaki bilgileri yeterince uygulayamadıklarını; öyküleyici metinleri değerlendirme aşamasında

da metne başlık önerme, paragrafları sıraya koyma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, birleşik kelimelerin yazımı, inceltme işaretinin kullanılması konularındaki bilgileri yeterince uygulayamadıklarını tespit etmiştir.

Öksüz (2009), Rize ve Marmara Üniversitesi sınıf öğretmenliğinde okuyan 101 öğrencinin kompozisyonlarını incelediği bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada önce öğrencilerin sosyoekonomik durumu hakkında betimsel istatistikler, ardından 11 öğrencinin örnek cümleleri hakkında araştırmacının değerlendirmeleri verilmiştir. Çalışmanın sonunda yazılı anlatım başarısının ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumuna değil kişinin kendisine bağlı olduğu ve öğrencilerin yazmayı sevmedikleri, bu yüzden de yazdığını bir daha dönüp okumadığı ve yazdığı yazıya önem vermediği belirtilmiştir. Ulaşılan sonuç yukarıda bahsi geçen çalışmalarla örtüşüyor olsa da, bu yargının 101 öğrenciden 11'i üzerinden yapılan değerlendirmenin bir sonucu olması çalışmanın güvenilirliğini düşürmektedir. Bu sonuçların sebebi olarak yabancı dil hayranlığı ve düşkünlüğü, özel radyo ve televizyon kanallarının özensiz ve sorumsuz davranışları, bilinçsizce yapılan televizyon programları, “Messenger” servisi, cep telefonu mesajları, çoktan seçmeli testler ile ÖSS, KPSS gibi sınavlar gösterilmiş, öğrencilere okumanın sevdirmesi gerektiği belirtilmiştir. Fakat çalışmada, bulgularla sebepleri ilişkilendirecek bir veriye yer verilmediği dikkat çekmektedir.

Göçer (2010), üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarını metinsellik ölçütlerine göre incelediği çalışmasında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilere verdiği 5 konuda, 10 öğrencinin yazdığı toplam 50 yazıyı değerlendirmiştir. Her yazma çalışmasında konu verilmeden önce çeşitli materyallerle hazırlayıcı etkinlikler düzenlenmiştir. İncelenen öğrenci çalışmaları, paragraf düzeni açısından yeterli olmakla birlikte dil, anlam kurma, anlatım, kendine özgü bir bütünlük oluşturma ve genel olarak anlamlı bir metin yapısı sergilemesi; mantıksal-anlamsal ve dilsel/dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü göstermesi açısından tam anlamıyla yeterli bulunmamıştır. Çalışmada süreç yaklaşımına uygun olarak bütün süreç boyunca öğrencilere rehberlik edilmesine rağmen, öğrencilerin yazma becerilerini süreç yaklaşımı bileşenlerine uygun bir biçimde sergileyebilecek hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Bu bakımdan hem Yazılı Anlatım dersi içeriğinin hem de ders içi uygulamalarının süreç yaklaşımı bileşenleri doğrultusunda düzenlenmesinde yarar olduğu belirtilmiştir.

Çamurcu (2011), çalışmasında Doğu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını değerlendirmiştir. Yazılı Anlatım I dersi kapsamında farklı öğretim elemanlarının ders verdiği iki grupta çalışmaya katılan toplam 42 öğrenciye ilki dönem başında ikincisi de dönem sonunda olmak üzere 2’şer kompozisyon yazdırılmıştır. 2 grubun değerlendirildiği çalışmada ortalama yazılı anlatım puanları dönem başında 1. grupta 50.80, 2. grupta 57.47, dönem sonunda ise 1. grupta 66.52, 2. grupta 70.45 olarak tespit edilmiştir. Dönem sonunda puanlarda bir artış gözlenmiş olsa da yazılı anlatım başarı düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması, yazılı anlatım derslerinde teoriden çok uygulamaya yer verilmesi, öğrencilere geri bildirim verilmesi konularında önerilerde bulunulmuştur.

Yukarıda içerikleri hakkında bilgi verilen bu çalışmalar yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını farklı açılardan incelemiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Özetle ifade etmek gerekirse bu çalışmalarda genel olarak yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin ve özelde eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma başarıları bakımından istenen yerde olmadığı görülmektedir.

2.7. Yazma Stratejileriyle İlgili Çalışmalar

Yabancı literatürde daha çok dil öğrenme stratejileri içinde ve özellikle de yabancı dil öğrenme bağlamında ele alınan yazma stratejileriyle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir.

Sommers (1980), yazmada başarılı ve başarısız olan öğrencilerin gözden geçirme stratejilerini değerlendirdiği bir çalışma yapmıştır. 20 başarılı ve 20 başarısız kişi üzerinde çalışan araştırmacı her katılımcıdan üç türde birer yazı yazmasını, ardından her bir yazıyı, önce taslak olarak ikişer kez yeniden yazmasını sonra da bu yazıların temize çekilmesini istemiştir. Böylece her katılımcı toplam dokuz yazı yazmıştır. Araştırmacı, katılımcıların yaptığı değişiklikleri inceleyerek, kullandıkları gözden geçirme stratejilerini tespit etmiştir. Buna göre başarısız katılımcılar, gözden geçirme kavramını bir kelimeyi eş anlamlısıyla yeniden yazılması olarak algılamıştır. Bu öğrencilere göre düzeltme sadece yanlış yazılmış kelimeleri düzeltmektir, anlam önemli değildir. Yazının güzel olması da kelimelerin doğru yazılmasıyla doğru orantılıdır. Bu yüzden

düzeltilme sadece kelime düzeyinde kalmıştır. Başarılı katılımcılar ise gözden geçirme kavramını doğrudan yazının yapısıyla bağlantılı şekilde düşünmektedirler. Başarılı katılımcılar, ikinci taslakta ana fikir ve yardımcı fikirler arasındaki zayıf bağlantıları fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Byrer (1986), yürüttüğü çalışmada yazma öncesi stratejileri öğretiminin, öğrenme güçlüğü yaşayan 12 üniversite birinci sınıf öğrencisinin yazdığı cümleler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda cümle uzunluğunun %50 oranında arttığı görülmüştür. Öğrencilerin sadece %17'si 12. sınıf seviyesinde cümleler, %42'si ise 12. sınıf seviyesinde cümlecikler yazmıştır. Öğrencilerden sadece 1'i üniversite seviyesinde cümle ve cümlecikler yazabilmiştir. Bu durumun sebebi gerekli desteğin şimdiye kadar sağlanmamış olmasıdır. Çalışmanın bir sonucu da öğrencilerin iç motivasyona sahip olmaması hâlinde strateji öğretiminin başarıyı çok fazla etkilemeyeceğidir.

Ashworth (1992), hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yazma stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak düzenlenen çalışmada ön test-son test, deney-kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine yazma stratejileri etkinlikleri düzenlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel eğitime devam edilmiştir. Akademik başarının ölçülmesinde öğretmenlerin geliştirdiği testler, eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi Z Düzeyi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde deney grubunun akademik başarısı kontrol grubunun akademik başarısından istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Eleştirel düşünme bakımından son testte deney grubu, kontrol grubuna göre daha yüksek bir puan elde etmesine rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Friend (1994), yazma stratejileri öğretiminin üniversite öğrencilerinin özetleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu ana fikir cümlesi yazmada, önemsiz, ikincil ve gereksiz düşüncelerin metinden çıkarılmasında ve bütün özetleme becerilerinde kontrol grubuna nispetle daha başarılı olmuştur.

Akçin (2002) ise tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen

yoğun olarak şu 10 yazma stratejisini kullanmıştır: soru sorma, geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi, özetleme / netleştirme, görselleştirme, değerlendirme, ilişkilendirme, anlamı gözden geçirme, iletişimi kontrol etme, yazıyı düzeltme, yazmaya model olma. Ayrıca öğretmen öğretim stratejisi olarak da model olma, yüksek sesle düşünme, ipucu verme, etkinliklerin zorluk derecesini düzenleme ve öğrenci hataları üzerinde durma stratejilerini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda tüm dil yaklaşımına göre oluşturulmuş yazma stratejileri eğitiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarına olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Alpaslan (2002) Temel İngilizce Bölümünden 3 birinci sınıf öğrencisinin yabancı dilde yazı yazarken kullandıkları yazma stratejilerini incelediği çalışmasında katılımcıların benzer yazma stratejileri kullandığını, bazı stratejilerin strateji olarak adlandırılmasa da bölümde öğretilmediğini, öğrencilerin hem öğretilen stratejileri hem de kendi buldukları stratejileri kullandıklarını belirlemiştir. Programda öğretilip öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler; beyin fırtınası, ana hatları belirleme, benzer yazıları takip etme, müsvedde yazmadır. Öğretilmediği hâlde öğrencilerin kullandığı stratejiler ise genel olarak okuma stratejilerinden oluşan yazma öncesi stratejilerdir. Bunlar makalenin konusuna ve anahtar kelimelere bakma, altını çizme, not almadır. Bunun yanında yazarken kompozisyon kurallarını uygulamama, internette dolaşma, yazmayı erteleme gibi okumayla daha az ilgili stratejilerin de öğrenciler tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir.

Nicholas (2002), öğrenme güçlüğü yaşayan Afrikalı-Amerikan üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, açık yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin açıklayıcı metin yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı, deney grubuna açık yazma stratejileri öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel yazma stratejileri öğretimi uygulamış, ayrıca her iki grubun da özyeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Eğitimler 60 dk. sürmüştür. Yazılan kompozisyonlar duruluk, yardımcı fikirler, düzenleme ve genel etki bakımlarından dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre deney grubunun, yardımcı fikirler bakımından kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdiği fakat özyeterlik bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla açık strateji öğretiminin daha etkili olduğu söylenmiştir.

Yapıcı (2009), araştırmasında, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yazma stratejileri tercihlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, kendi kendine rapor etme veri toplama aracı kullanılmış ve geriye dönük yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Kendi kendine rapor etme aracı olarak, Yazma Stratejileri Anketi 35 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca 15 öğrenciyle de yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları İngilizce öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazarken yazma stratejilerini kısmen kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca katılımcıların yazma stratejilerini en fazla yazma esnasında ve gözden geçirme aşamalarında kullandıkları belirlenmiştir.

Ülper (2011b), Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin kullandığı yazma stratejilerini belirlediği çalışmada, bir yazma stratejileri ölçeği geliştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının planlama aşamasında metnin yazılış amacını ve hedef kitleyi belirleme stratejisini yüksek oradan kullandıkları hâlde düzenleme ve düşünce üretme stratejilerini çok az kullandıkları bulunmuştur. Yazma anı aşamasında ise öğretmen adaylarının metni yazım ve noktalama açısından gözden geçirmeye daha fazla ağırlık verdikleri fakat içerik düzenleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yazma sonrası aşamasında da yine yazım ve noktalama bakımından düzeltme stratejisinin çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kız öğrencilerin planlama, yazma anı ve yazma sonrası aşamalarının tamamında erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür.

Bektaş Esen (2012), Giresun'daki ilköğretim okullarında bulunan 1864 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde kullandığı okuma ve yazma stratejilerini belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %58.1'i "yazmaya başlamadan önce plan yaptığını", %76.3'ü "yazdıklarını gözden geçirip yeniden düzenlediğini", %79.8'i "yazdıktan sonra konuyu daha net anladığını" ve %67.9'u "okuma yazma etkinlikleri ile fen dersinde daha aktif olduklarını" bildirmiştir. Ayrıca %53.8'i bazen "yazarken bilgi almak için ilgili kaynaklara başvurma", %48.3'ü bazen "yazılanları görsel materyaller kullanarak destekleme" stratejilerini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %62'si yazdıklarını hiçbir zaman paylaşmadığını veya bazen paylaştığını belirtmiştir.

Wang (2013) 15 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yazarken hangi zorluklarla karşılaştığını ve öğrencilerin etkili buldukları öğretim

tekniklerinin ne olduğunu araştırmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlere de öğrenciler hakkındaki bilgi ve gözlemleri sorulmuş, onlardan kullandıkları öğretim stratejileri hakkında bilgi istenmiştir. Öğrenci yazıları araştırma öncesi, araştırma sırası ve araştırma sonrasında ayrı ayrı derlenip incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler içerik, düzenleme, yazma tutukluğu ve yazma süreci bakımından sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin etkili buldukları öğretim stratejileri ise samimi olma, öğrenciye yazma sürecinde eşlik etme, öğrenme ortamı oluşturma, anlaşılır bir öğretim verme, uygun dönüt verme, öğrencilerin toplumsal altyapılarını anlama olarak tespit edilmiştir.

Yazma stratejilerinin öğretimiyle ilgili olan bu çalışmalar farklı düzeydeki gruplar üzerinde ve farklı yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Genel olarak ulaşılan sonuç başarılı öğrencilerin iyi bir strateji kullanıcısı olduğu ve strateji öğretiminin yazma başarısını artırdığı yönündedir.

2.8. Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bir başka ayağını teşkil eden yazma kaygısıyla ilgili yapılan çalışma sayısı da çok fazla değildir.

Yaman (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu, altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre, alt gelir grubundaki öğrencilerin üst gelir grubundaki öğrencilere göre, hiç kitap okumayan öğrencilerin ayda 3-4 kitap okuyan öğrencilere göre, el yazısı kötü olan öğrencilerin el yazısı düzgün olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir.

Zorbaz (2010)'ın yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğu ölçülmüş ve aradaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının (%45.5) yazma kaygısı düşüktür. Öğrencilerin yarıdan fazlasında orta düzeyde yazma kaygısı vardır. Yazma kaygısı yüksek öğrenci sayısı (%2.2) azdır. Kızlar yazmaktan daha fazla zevk almaktadır ve erkeklerin yazma kaygısı kızlara göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi

yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü belirlenmiştir.

Karakaya ve Ülper (2011), geliştirdikleri Yazma Kaygısı Ölçeği ile öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygılarının cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve yazma kaygısının en önemli yordayıcılarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yazma kaygıları cinsiyete ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın diğer sonucuna göre ise öğrencilerin ders dışında yaptıkları yazma çalışmalarının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıfta yaptıkları yazma etkinliklerinin, günlük televizyon izleme süresinin ve cinsiyetin önemli yordayıcı değişken oldukları, bu değişkenlerin de yazmaya ilişkin kaygının ancak %9.5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan ders dışı yazma çalışmaları ile öğretmenlerin yaptıkları yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini düşürdüğü, televizyon başında harcanan zaman arttıkça öğrencilerdeki kaygının arttığı saptanmıştır.

Tiryaki (2011), yaptığı çalışmada, üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemiştir. Toplam 363 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada Daly ve Miller tarafından geliştirilip Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %15.7'sinin düşük, %66.9'unun orta ve %17.4'ünün ise yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

İşeri ve Ünal (2012), Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen Yazma Kaygı Ölçeği'ni kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğu, yazma kaygı düzeylerinin ise cinsiyete, sınıf düzeyine, barınma durumuna, aylık gelire, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumuna ve bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; bununla beraber yazma kaygısının, yazma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı, yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı tespit edilmiştir.

Sevim ve Özdemir Erem (2013) tarafından İngilizce Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerinden yapılan araştırmada yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygısı

üzerine etkisi incelenmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış, ön test ve son test olarak da Yaman (2010)'ın geliştirdiği Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 12 hafta boyunca yaratıcı drama etkinlikleri yaptırılmasının yanında yaratıcı yazma aracılığıyla metinler yazdırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Yazma kaygısıyla ilgili Türkçe literatürde rastlanan bu çalışmalarda görüldüğü gibi birçok araştırmacı bu konuyla ilgili ölçek geliştirmiş ve / veya uygulamıştır. Bunun yanında farklı yöntemlerin yazma kaygısı üzerindeki etkisi de incelenen konular arasındadır. Henüz çok fazla çalışma olmamakla birlikte elde edilen bulgulardan edinilen sonuçlara göre öğrenciler genel olarak orta düzeyde kaygıya sahiptir. Yazma kaygısı yazma başarısı üzerinde önemli bir etkendir. Kaygı düzeyini istenen noktaya getirmek için de çeşitli yöntemler uygulanabilmektedir.

BÖLÜM 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karışık yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, hem nicel hem nitel veriler kullanılarak araştırma sorularına farklı açılardan ve daha net cevaplar bulmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2008; Schreiber ve Asner-Self, 2011).

Araştırmanın nicel boyutunda, planlanmış etkinlikler içeren “yazma stratejileri öğretimi”nin öğretmen adaylarının yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu teknik nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme tekniğinde araştırmacı katılımcıya açık uçlu sorular sorar ve katılımcının cevabını kaydeder. Daha sonra bu kayıt yazıya aktarılarak incelemeye uygun hâle getirilir. (Creswell, 2012). Görüşme tekniğinde; bir kişinin bilgisini bazı açılardan ölçme veya

değerlendirme, psikolojik değişimi görmek, bir hipotez geliştirme ve deneme, tarama ve deney araştırmalarında bilgi toplama, katılımcıların düşüncesini öğrenme gibi amaçlar vardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada görüşme tekniğinin kullanılmasındaki amaç ise öğrencilerin verilen yazma stratejileri eğitimi, bu eğitimin yazma becerisine, yazma isteğine ve yazma kaygısına olan etkisi, sınıf ortamı ve öğretim elemanı ile ilgili görüşleri hakkında derinlemesine bilgi toplamaktır. Görüşme tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayrılmaktadır (Given, 2008). Yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanmış olan soruların dışına çıkılmaksızın yürütülür (Firmin, 2008a). Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanmış soruların yanında açıklayıcı sorular sorma imkânı da sağlamaktadır (Ayres, 2008). Yapılandırılmamış görüşme ise sadece genel bir çerçevenin belirlendiği, önceden hazırlanmış soruların olmadığı görüşmelerdir (Firmin, 2008b). Bu araştırmada hem önceden belirlenmiş amaçlar olmasından dolayı hem de görüşmeye bir esneklik imkânı sağlamasından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak tespit edilip uygulamalar yapılmıştır. Deney grubu olarak tespit edilen grubun mevcudu 33 olmakla beraber ön teste katılmayan 7 öğrenci istatistiki analizlere dâhil edilmemiş fakat eğitim sürecine ve görüşmelere dâhil edilmiştir. Bundan başka, eğitim sürecinin sonunda, sadece deney grubu öğrencilerinden oluşan 25 kişilik bir grupta da görüşmeler yapılmıştır. 25 öğrenciden 8'i erkek, 17'si ise kızdır. Bu öğrenciler araştırmacı tarafından isimleri saklı tutulmak için kodlanmıştır. Buna göre KÖ kız öğrenci, EÖ ise erkek öğrenci anlamındadır. Her bir öğrenci birer kodla temsil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ön test sırasında Kişisel Bilgi Formu verilmiş ve hem sosyoekonomik hem de okuma ve yazma becerileri hakkında birtakım sorular sorulmuştur. Bu formdan elde edilen veriler hem öğrencileri daha iyi tanımlamak hem de ön test sırasında grupların birbirine denk olup olmadığını belirlemeye yardımcı olması açısından aşıya verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Grup	N	18	6	24
	Kontrol %Grup	%75	%25	%100
	%Toplam	%36	%12	%48
	N	21	5	26
	Deney %Grup	%80.8	%19.2	%100
	%Toplam	%42	%10	%52
Toplam	N	39	11	50
	%Grup	%78	%22	%100
	%Toplam	%78	%22	%100

Tablo 2’de görüldüğü gibi kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden, deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubunun %75’inin, deney grubunun da %80.8’inin kız öğrenci olmasına bakılırsa her iki grupta da kız öğrencilerin ezici çoğunluğu oluşturduğu, erkek öğrencilerin azınlıkta olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda grupların cinsiyet bakımından birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Kardeş Sayısı	1	N	0	1	1
		%Grup	%0	%3.8	%2.0
		%Toplam	%0	%2.0	%2.0
	2	N	9	12	21
		%Grup	%37.5	%46.2	%42.0
		%Toplam	%18.0	%24.0	%42.0
	3	N	8	7	15
		%Grup	%33.3	%26.9	%30.0
		%Toplam	%16.0	%14.0	%30.0
	4	N	5	3	8
		%Grup	%20.8	%11.5	%16.0
		%Toplam	%10.0	%6.0	%16.0
	5	N	1	3	4
		%Grup	%4.2	%11.5	%8.0
		%Toplam	%2.0	%6.0	%8.0
	9	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0	%2.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 3 deney ve kontrol gruplarının kardeş sayısı bakımından görünümünü vermektedir. Buna göre 1 kardeşi olan 1 kişi deney grubunda yer almaktadır. Kontrol grubunda tek kardeşi olan öğrenci bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki 9 ve deney grubundaki 12 öğrencinin 2'şer kardeşi, kontrol grubundaki 8 ve deney grubundaki 7 öğrencinin 3'er kardeşi, kontrol grubundaki 5 ve deney grubundaki 3 öğrencinin 4'er, kontrol grubundaki 1 ve deney grubundaki 3 öğrencinin de 5'er kardeşi olduğu görülmektedir. Sadece kontrol grubundaki 1 öğrenci 9 kardeşi olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma göre her iki gruptaki öğrencilerin çoğunlukla 2 veya 3 kardeşi olduğu, 2'den az veya 4'ten fazla kardeşi olan öğrenci sayısının düşük olduğu ve bu durumun deney ve kontrol gruplarında benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Gelir Düzeyi		N	4	1	5
	500 TL'den az	%Grup	%16.7	%3.8	%10.0
		%Toplam	%8.0	%2.0	%10.0
		N	9	10	19
	501-1000 TL	%Grup	%37.5	%38.5	%38.0
		%Toplam	%18.0	%20.0	%38.0
		N	6	9	15
	1001-1500 TL	%Grup	%25.0	%34.6	%30.0
		%Toplam	%12.0	%18.0	%30.0
		N	3	5	8
	1501-2000 TL	%Grup	%12.5	%19.2	%16.0
		%Toplam	%6.0	%10.0	%16.0
		N	2	1	3
	2000 TL'den fazla	%Grup	%8.3	%3.8	%6.0
		%Toplam	%4.0	%2.0	%6.0
		N	24	26	50
	Toplam	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0
		%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0

Tablo 4'te kontrol ve deney gruplarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubundaki 4 ve deney grubundaki 1 öğrencinin aylık gelir düzeyinin 500 TL'nin altında, kontrol grubundaki 9 ve deney grubundaki 10 öğrencinin aylık gelir düzeyinin 501 ila 1000 TL arasında, kontrol grubundaki 6 ve deney grubundaki 9 öğrencinin aylık gelir düzeyinin 1001 ila 1500 TL arasında, kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 5 öğrencinin aylık gelir düzeyinin 1501 ila 2000 TL arasında, kontrol grubundaki 2 ve deney grubundaki 1 öğrencinin aylık gelir düzeyinin ise 2000 TL'den fazla olduğu belirlenmiştir. Bu görünüşe göre öğrencilerin genel olarak 500 ila 1500 TL arasında olduğu ve iki grubun bu bakımdan benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Baba Eğitim Düzeyi	Okula gitmemiş	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
	İlkokul	N	13	13	26
		%Grup	%54.2	%50.0	%52.0
		%Toplam	%26.0	%26.0	%52.0
	Ortaokul	N	4	3	7
		%Grup	%16.7	%11.5	%14.0
		%Toplam	%8.0	%6.0	%14.0
	Lise	N	2	6	8
		%Grup	%8.3	%23.1	%16.0
		%Toplam	%4.0	%12.0	%16.0
	Üniversite	N	3	4	7
		%Grup	%12.5	%15.4	%14.0
		%Toplam	%6.0	%8.0	%14.0
	Daha yüksek	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı gösterilmektedir. Kontrol grubundaki 1 öğrenci babasının okula gitmediğini ifade etmiştir. Deney grubunda, babası okula gitmeyen öğrenci yoktur. Kontrol ve deney grubundaki 13'er öğrencinin babası ilkokul mezunu, kontrol grubundaki 4 ve deney grubundaki 3 öğrencinin babası ortaokul mezunu, kontrol grubundaki 2 ve deney grubundaki 6 öğrencinin babası lise mezunu, kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 4 öğrencinin babası üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki 1 öğrenci ise babasının daha yüksek bir mezuniyeti olduğunu ifade etmiştir. Buna göre kontrol ve deney grubunun baba eğitim düzeyi bakımından genel olarak ilkokul düzeyinde olduğu hemen bütün düzeylerdeki dağılımın da gruplar arasında benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Anne Eğitim Düzeyi	Okula gitmemiş	N	3	0	3
		%Grup	%12.5	%0.0	%6.0
		%Toplam	%6.0	%0.0	%6.0
	İlkokul	N	16	19	35
		%Grup	%66.7	%73.1	%70.0
		%Toplam	%32.0	%38.0	%70.0
	Ortaokul	N	3	1	4
		%Grup	%12.5	%3.8	%8.0
		%Toplam	%6.0	%2.0	%8.0
	Lise	N	1	5	6
		%Grup	%4.2	%19.2	%12.0
		%Toplam	%2.0	%10.0	%12.0
	Üniversite	N	0	1	1
		%Grup	%0.0	%3.8	%2.0
		%Toplam	%0.0	%2.0	%2.0
	Daha yüksek	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımı gösterilmektedir. Kontrol grubundaki 3 öğrenci annesinin okula gitmediğini ifade etmiştir. Deney grubunda, annesi okula gitmeyen öğrenci yoktur. Kontrol grubundaki 16 ve deney grubundaki 19 öğrencinin annesi ilkokul mezunu, kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 1 öğrencinin annesi ortaokul mezunu, kontrol grubundaki 1 ve deney grubundaki 5 öğrencinin annesi lise mezunu, deney grubundaki 1 öğrencinin annesi üniversite mezunu, kontrol grubundaki 1 öğrencinin annesi ise daha yüksek bir eğitim mezunudur. Buna göre kontrol ve deney grubunun anne eğitim düzeyi bakımından, baba eğitim düzeyine paralel şekilde, genel olarak ilkokul düzeyinde olduğu hemen bütün düzeylerdeki dağılımın da gruplar arasında benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Mesleğine Göre Dağılımı

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Baba Mesleği	İşçi	N	6	6	12
		%Grup	%25.0	%23.1	%24.0
		%Toplam	%12.0	%12.0	%24.0
	Memur	N	5	4	9
		%Grup	%20.8	%15.4	%18.0
		%Toplam	%10.0	%8.0	%18.0
	Çalışmıyor	N	3	1	4
		%Grup	%12.5	%3.8	%8.0
		%Toplam	%6.0	%2.0	%8.0
	Diğer	N	10	15	25
		%Grup	%41.7	%57.7	%50.0
		%Toplam	%20.0	%30.0	%50.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 7, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba mesleğine göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre kontrol ve gruplarındaki 6'şar öğrencinin babası işçi, kontrol grubundaki 5 ve deney grubundaki 4 öğrencinin babası memur, kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 1 öğrencinin babası işsizdir. Kontrol grubundaki 10 ve deney grubundaki 15 öğrenci ise babasının seçeneklerde verilenlerden farklı bir mesleğe sahip olduğunu belirtmiştir. Buna göre kontrol ve deney grubunun baba mesleği bakımından genel olarak diğer kategorisinde yoğunlaştığı ve diğer meslek gruplarında da dağılımın gruplar arasında benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Anne Mesleği	İşçi	N	2	0	2
		%Grup	%8.3	%0	%4.0
		%Toplam	%4.0	%0	%4.0
	Memur	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0	%2.0
	Ev Hanımı	N	21	26	47
		%Grup	%87.5	%100.0	%94.0
		%Toplam	%42.0	%52.0	%94.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 8’de, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne mesleğine göre dağılımı bulunmaktadır. Tabloya göre kontrol grubundaki 2 öğrencinin annesi işçi, 1 öğrencinin annesi ise memurdur. Deney grubunda annesi işçi veya memur olan öğrenci bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki 21 ve deney grubundaki 26 öğrencinin annesi ev hanımıdır. Buna göre kontrol ve deney grubunun anne mesleği bakımından ezici olarak ev hanımı kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Günlük Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Günlük Yazma Sıklığı	Hiç	N	7	16	23
		%Grup	%29.2	%61.5	%46.0
		%Toplam	%14.0	%32.0	%46.0
	Çok Seyrek	N	8	4	12
		%Grup	%33.3	%15.4	%24.0
		%Toplam	%16.0	%8.0	%24.0
	Ara Sıra	N	6	4	10
		%Grup	%25.0	%15.4	%20.0
		%Toplam	%12.0	%8.0	%20.0
	Sıkça	N	1	2	3
		%Grup	%4.2	%7.7	%6.0
		%Toplam	%2.0	%4.0	%6.0
	Çok Sık	N	2	0	2
		%Grup	%8.3	%0.0	%4.0
		%Toplam	%4.0	%0.0	%4.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 9 öğrencilerin günlük türünde yazdıkları yazıların sıklığını göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki 7 ve deney grubundaki 16 öğrenci hiç günlük yazmadıklarını, kontrol grubundaki 8 ve deney grubundaki 4 öğrenci çok seyrek günlük yazdıklarını, kontrol grubundaki 6 ve deney grubundaki 4 öğrenci ara sıra günlük yazdıklarını, kontrol grubundaki 1 ve deney grubundaki 2 öğrenci sıkça günlük yazdıklarını ifade etmiştir. Sadece kontrol grubundaki 2 öğrenci çok sık günlük yazdığını ifade etmiştir. Buna göre kontrol grubunun %29.2'sinin ve deney grubunun %61.5'inin hiç günlük yazmadığına bakılırsa farklı sıklıklarda olsa da kontrol grubundaki öğrencilerin günlük yazma sıklığının daha yüksek olduğu, dolayısıyla günlük yazma sıklığı bakımından iki grubun birbirine denk olmadığı söylenebilir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Deneme Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

			Grup		
			Kontrol	Deney	Toplam
Deneme Yazma Sıklığı	Hiç	N	13	14	27
		%Grup	%54.2	%53.8	%54.0
		%Toplam	%26.0	%28.0	%54.0
	Çok Seyrek	N	7	4	11
		%Grup	%29.2	%15.4	%22.0
		%Toplam	%14.0	%8.0	%22.0
	Ara Sıra	N	4	8	12
		%Grup	%16.7	%30.8	%24.0
		%Toplam	%8.0	%16.0	%24.0
	Toplam	N	24	26	50
		%Grup	%100.0	%100.0	%100.0
		%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0

Tablo 10’da öğrencilerin deneme türünde yazdıkları yazıların sıklığı verilmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki 13 ve deney grubundaki 14 öğrenci hiç deneme yazmadıklarını, kontrol grubundaki 7 ve deney grubundaki 4 öğrenci çok seyrek deneme yazdıklarını, kontrol grubundaki 4 ve deney grubundaki 8 öğrenci ara sıra deneme yazdıklarını ifade etmiştir. Bu soruda “sıkça” ve “çok sık” seçeneklerinin hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmediği dikkat çekmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin genel olarak deneme yazmama eğiliminde olduğu ve her iki grubun deneme yazma sıklığı bakımından birbiriyle benzer dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarının Mektup Yazma Sıklığına Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Mektup Yazma Sıklığı	Hiç	N	17	19	36
		%Grup	%70.8	%73.1	%72.0
		%Toplam	%34.0	%38.0	%72.0
	Çok Seyrek	N	3	4	7
		%Grup	%12.5	%15.4	%14.0
		%Toplam	%6.0	%8.0	%14.0
	Ara Sıra	N	3	3	6
		%Grup	%12.5	%11.5	%12.0
		%Toplam	%6.0	%6.0	%12.0
	Sıkça	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 11’de öğrencilerin mektup türünde yazdıkları yazıların sıklığı verilmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki 17 ve deney grubundaki 19 öğrenci hiç mektup yazmadıklarını, kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 4 öğrenci çok seyrek mektup yazdıklarını, kontrol grubundaki ve deney grubundaki 3’er öğrenci ara sıra mektup yazdıklarını, kontrol grubundaki 1 öğrenci ise çok sık mektup yazdığını ifade etmiştir. Bu soruda “çok sık” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmediği dikkat çekmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin genel olarak mektup yazma eğiliminde olmadığı ve her iki grubun mektup yazma sıklığı bakımından birbiriyle benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Şiir Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Şiir Yazma Sıklığı	Hiç	N	11	10	21
		%Grup	%45.8	%38.5	%42.0
		%Toplam	%22.0	%20.0	%42.0
	Çok Seyrek	N	6	7	13
		%Grup	%25.0	%26.9	%26.0
		%Toplam	%12.0	%14.0	%26.0
	Ara Sıra	N	4	7	11
		%Grup	%16.7	%26.9	%22.0
		%Toplam	%8.0	%14.0	%22.0
	Sıkça	N	3	2	5
		%Grup	%12.5	%7.7	%10.0
		%Toplam	%6.0	%4.0	%10.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 12 öğrencilerin şiir türünde yazdıkları yazıların sıklığını vermektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki 11 ve deney grubundaki 10 öğrenci hiç şiir yazmadıklarını, kontrol grubundaki 6 ve deney grubundaki 7 öğrenci çok seyrek şiir yazdıklarını, kontrol grubundaki 4 ve deney grubundaki 7 öğrenci ara sıra şiir yazdıklarını, kontrol grubundaki 3 öğrenci ve deney grubundaki 2 öğrenci ise çok sık şiir yazdıklarını ifade etmiştir. Bu soruda da “çok sık” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmediği dikkat çekmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin ağırlıklı olarak şiir yazma eğiliminde ve her iki grubun şiir yazma sıklığı bakımından birbirine yakın özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Yazma Sıklığına Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Hikâye Yazma Sıklığı	Hiç	N	15	18	33
		%Grup	%62.5	%69.2	%66.0
		%Toplam	%30.0	%36.0	%66.0
	Çok Seyrek	N	6	3	9
		%Grup	%25.0	%11.5	%18.0
		%Toplam	%12.0	%6.0	%18.0
	Ara Sıra	N	1	5	6
		%Grup	%4.2	%19.2	%12.0
		%Toplam	%2.0	%10.0	%12.0
	Sıkça	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
	Çok Sık	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 13'te öğrencilerin hikâye yazma sıklığı yer almaktadır. Tabloya göre kontrol grubundaki 15 ve deney grubundaki 18 öğrenci hiç hikâye yazmadıklarını, kontrol grubundaki 6 ve deney grubundaki 3 öğrenci çok seyrek hikâye yazdıklarını, kontrol grubundaki 1 ve deney grubundaki 5 öğrenci ara sıra hikâye yazdıklarını, kontrol grubundaki 1 öğrenci sıkça, 1 öğrenci de çok sık hikâye yazdığını ifade etmiştir. Buna göre kontrol grubunun %62.5'inin ve deney grubunun %69.2'sinin hiç hikâye yazmadığına bakılırsa öğrencilerin genel olarak hikâye yazma eğiliminde olmadığı ve hemen bütün sıklıklarda hikâye yazma sıklığı bakımından iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Kitap Sayısı	0	N	1	0	1
		%Grup	%4.2	%0.0	%2.0
		%Toplam	%2.0	%0.0	%2.0
	1-5	N	3	4	7
		%Grup	%12.5	%15.4	%14.0
		%Toplam	%6.0	%8.0	%14.0
	6-10	N	10	8	18
		%Grup	%41.7	%30.8	%36.0
		%Toplam	%20.0	%16.0	%36.0
	11-15	N	4	9	13
		%Grup	%16.7	%34.6	%26.0
		%Toplam	%8.0	%18.0	%26.0
	16-20	N	2	2	4
		%Grup	%8.3	%7.7	%8.0
		%Toplam	%4.0	%4.0	%8.0
	21-25	N	4	0	4
		%Grup	%16.7	%0.0	%8.0
		%Toplam	%8.0	%0.0	%8.0
26+	N	0	3	3	
	%Grup	%0.0	%11.5	%6.0	
	%Toplam	%0.0	%6.0	%6.0	
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 14'te öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı yer almaktadır. Tabloya göre kontrol grubundaki 1 öğrenci hiç kitap okumadığını ifade etmiştir. Deney grubunda hiç kitap okumayan öğrenci yoktur. Bunun dışında kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 4 öğrenci 1-5 kitap okuduklarını, kontrol grubundaki 10 ve deney grubundaki 8 öğrenci 6-10 kitap okuduklarını, kontrol grubundaki 4 ve deney grubundaki 9 öğrenci 11-15 kitap okuduklarını, kontrol grubundaki ve deney grubundaki 2'şer öğrenci 16-20 kitap okuduklarını, kontrol grubundaki 4 öğrenci 21-25

kitap okuduklarını ve deney grubundaki 3 öğrenci 26'dan fazla kitap okuduklarını ifade etmiştir. Bu duruma göre çoğunluğun yılda 1 ila 15 kitap okuduğu ve farklı sıklık düzeylerinde gruplar arası yakın bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Gruplarının Babalarının Evde Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Babannın Kitap Okuma Sıklığı	Hiç	N	10	13	23
		%Grup	%41.7	%50.0	%46.0
		%Toplam	%20.0	%26.0	%46.0
	Çok Seyrek	N	7	8	15
		%Grup	%29.2	%30.8	%30.0
		%Toplam	%14.0	%16.0	%30.0
	Ara Sıra	N	2	2	4
		%Grup	%8.3	%7.7	%8.0
		%Toplam	%4.0	%4.0	%8.0
	Sıkça	N	5	3	8
		%Grup	%20.8	%11.5	%16.0
		%Toplam	%10.0	%6.0	%16.0
	Toplam	N	24	26	50
		%Grup	%100.0	%100.0	%100.0
		%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0

Tablo 15'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının evde kitap okuma sıklıkları sunulmuştur. Tabloya göre kontrol grubundaki 10 ve deney grubundaki 13 öğrencinin babaları hiç kitap okumamaktadır. Bunun dışında kontrol grubundaki 7 ve deney grubundaki 8 öğrencinin babaları çok seyrek, kontrol grubundaki ve deney grubundaki 2'şer öğrencinin babaları ara sıra, kontrol grubundaki 5 ve deney grubundaki 3 öğrencinin babaları sıkça kitap okudukları ifade edilmiştir. Bu soruda "çok sık" seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiş olduğu dikkat çekmektedir. Tabloda görünen bu duruma göre öğrenci babalarının genel olarak kitap okumadıkları ve farklı sıklık düzeylerinde gruplar arası benzer bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarının Annelerinin Evde Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Annenin Kitap Okuma Sıklığı	Hiç	N	8	10	18
		%Grup	%33.3	%38.5	%36.0
		%Toplam	%16.0	%20.0	%36.0
	Çok Seyrek	N	5	7	12
		%Grup	%20.8	%26.9	%24.0
		%Toplam	%10.0	%14.0	%24.0
	Ara Sıra	N	6	9	15
		%Grup	%25.0	%34.6	%30.0
		%Toplam	%12.0	%18.0	%30.0
	Sıkça	N	5	0	5
		%Grup	%20.8	%0.0	%10.0
		%Toplam	%10.0	%0.0	%10.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin evde kitap okuma sıklıkları verilmiştir. Tabloya göre kontrol grubundaki 8 ve deney grubundaki 10 öğrencinin anneleri evde hiç kitap okumamaktadır. Bunun dışında kontrol grubundaki 5 ve deney grubundaki 7 öğrencinin anneleri çok seyrek, kontrol grubundaki 6 ve deney grubundaki 9 öğrencinin anneleri ara sıra, kontrol grubundaki 5 öğrencinin anneleri de sıkça kitap okudukları ifade edilmiştir. Bu soruda da “çok sık” seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiş olduğu dikkat çekmektedir. Tabloda görünen bu duruma göre öğrenci annelerinin ağırlıklı olarak kitap okudukları ve kitap okuma sıklığı bakımından farklı sıklık düzeylerinde gruplar arası dağılımda çok büyük fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarının Bir Günde Okumaya Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Okumaya Ayrılan Zaman		N	2	1	3
	0-1 saat	%Grup	8.3%	3.8%	6.0%
		%Toplam	4.0%	2.0%	6.0%
		N	7	12	19
	1-2 saat	%Grup	29.2%	46.2%	38.0%
		%Toplam	14.0%	24.0%	38.0%
		N	13	12	25
	3-5 saat	%Grup	54.2%	46.2%	50.0%
		%Toplam	26.0%	24.0%	50.0%
		N	2	1	3
	6-8 saat	%Grup	8.3%	3.8%	6.0%
		%Toplam	4.0%	2.0%	6.0%
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	% 100.0	% 100.0	% 100.0	
	%Toplam	48.0%	52.0%	% 100.0	

Tablo 17’de öğrencilerin bir günde her türlü okuma faaliyetine ne kadar zaman ayırdıkları verilmiştir. Tablodaki verilere göre kontrol grubundaki 2 ve deney grubundaki 1 öğrenci 0-1 saat, kontrol grubundaki 7 ve deney grubundaki 12 öğrenci 1-2 saat, kontrol grubundaki 13 ve deney grubundaki 12 öğrenci 3-5 saat, kontrol grubundaki 2 ve deney grubundaki 1 öğrenci de 6-8 saat zaman ayırmaktadır. Bu duruma göre öğrencilerin okumaya genellikle 1-5 saat ayırdıkları ve iki grup arasında okumaya ayrılan zaman bakımından benzer bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarının Bir Günde Yazmaya Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı*

		Grup			
		Kontrol	Deney	Toplam	
Yazmaya Ayrılan Zaman		N	9	11	20
	0-1 saat	%Grup	%37.5	%42.3	%40.0
		%Toplam	%18.0	%22.0	%40.0
		N	10	8	18
	1-2 saat	%Grup	%41.7	%30.8	%36.0
		%Toplam	%20.0	%16.0	%36.0
		N	3	6	9
	3-5 saat	%Grup	%12.5	%23.1	%18.0
		%Toplam	%6.0	%12.0	%18.0
		N	2	1	3
	6-8 saat	%Grup	%8.3	%3.8	%6.0
		%Toplam	%4.0	%2.0	%6.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 18’de öğrencilerin bir günde her türlü yazma faaliyetine ne kadar zaman ayırdıkları gösterilmiştir. Tabloda yer alan verilere göre kontrol grubundaki 9 ve deney grubundaki 11 öğrenci 0-1 saat, kontrol grubundaki 10 ve deney grubundaki 8 öğrenci 1-2 saat, kontrol grubundaki 3 ve deney grubundaki 6 öğrenci 3-5 saat, kontrol grubundaki 2 ve deney grubundaki 1 öğrenci de 6-8 saat zaman ayırmaktadır. Bu duruma göre öğrencilerin yazmaya genellikle 0-2 saat ayırdıkları ve iki grup arasında yazmaya ayrılan zaman bakımından benzer bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 19. *Deney ve Kontrol Gruplarının Dergi Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı*

			Grup		Toplam
			Kontrol	Deney	
Dergi Takip Etme	Evet	N	19	23	42
		%Grup	%79.2	%88.5	%84.0
		%Toplam	%38.0	%46.0	%84.0
	Hayır	N	5	3	8
		%Grup	%20.8	%11.5	%16.0
		%Toplam	%10.0	%6.0	%16.0
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0	%52.0	%100.0	

Tablo 19 öğrencilerin dergi takip edip etmeme durumlarını yansıtmaktadır. Tabloya göre kontrol grubundaki 19 ve deney grubundaki 23 öğrenci dergi takip ettiklerini, kontrol grubundaki 5 ve deney grubundaki 3 öğrenci ise herhangi bir dergi takip etmediklerini ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin ezici çoğunluğunun bir dergi takip ettiği ve dergi takip etme durumuna göre iki grubun da birbirine benzer bir özellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 20. *Deney ve Kontrol Gruplarının Yazar Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı*

			Grup		Toplam
			Kontrol	Deney	
Yazar Takip Etme	Evet	N	10	11	21
		%Grup	%41.7%	%42.3%	%42.0%
		%Toplam	%20.0%	%22.0%	%42.0%
	Hayır	N	14	15	29
		%Grup	%58.3%	%57.7%	%58.0%
		%Toplam	%28.0%	%30.0%	%58.0%
Toplam	N	24	26	50	
	%Grup	%100.0	%100.0	%100.0	
	%Toplam	%48.0%	%52.0%	%100.0	

Tablo 20 öğrencilerin bir yazar takip edip etmeme durumlarını göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki 10 ve deney grubundaki 11 öğrenci bir yazar takip ettiklerini, kontrol grubundaki 14 ve deney grubundaki 15 öğrenci ise herhangi bir yazar takip etmediklerini ifade etmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yarıdan fazlasının bir yazar takip ettiği ve yazar takip etme durumuna göre iki gruba da benzer bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen veriler ve bulgular ışığında deney ve kontrol gruplarının hakkında bilgi sorulan 19 maddede birbirine benzer veya denk özellikler taşıdığı görülmüştür. Bu durum eğitim çalışmalarının yürütülmesinde bir mahzur olmadığına ilişkin grupların denkliği konusunda bir kanıt olmak üzere değerlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu öğretmen adaylarından alınan yazılı anlatım kâğıtları ile bu kâğıtların değerlendirilmesi için kullanılan değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili olduğu düşünülen durumları hakkında ilgili bilgi edinmek ve veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış ve cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin aylık toplam geliri, baba ve anne eğitim düzeyi, baba ve anne mesleği, günlük, deneme, mektup, şiir, hikâye yazma sıklığı, bir yılda okunan kitap sayısı, anne ve babanın evde kitap okuma sıklığı, bir günde ders çalışma, kitap, gazete, dergi, internet okumaları gibi okuma faaliyetlerine ayrılan süre, bir günde e-posta, ders çalışma, internet yazışmaları (msn, twitter, facebook, blog, forum vs.) gibi yazma faaliyetlerine ayrılan süre, takip edilen dergi ve yazar olup olmaması ile ilgili maddeler ve uygun seçenekler yazılmıştır.

3.3.2. Yazma kaygısı ölçeği. Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen

adayları için geliştirilen 35 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde önce Türkçe ve Matematik Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine yazmaya yönelik kaygılarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan birer kompozisyon yazdırılmış daha sonra literatür taraması yapılmıştır. Buradan elde edilen kaygı durumlarından 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur (Karakaya ve Ülper, 2011).

Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğin uygulandığı bireylerden, kendilerine sunulan uyarıcılara yönelik tepkilerini “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “çok seyrek” ve “hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiş sıklık bildiren tepki kategorileri doğrultusunda belirtmeleri istenmiş; ölçekte yer alan maddeler, “her zaman” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “5”, “hiçbir zaman” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “1” puan ile puanlanmıştır. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınabilir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek tek faktörlü bir yapıdan oluşmakta ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının da 0.97 olduğu görülmüştür (Karakaya ve Ülper, 2011). Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermekte olduğundan (Şencan, 2005) dayanılarak ölçeğin kullanılmasına karar verilmiş ve ölçek uygulanmıştır.

Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesinde düşük, orta ve yüksek gibi ölçütlerin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar böyle bir sınıflama yapmadıkları için alınan her puanın ortalaması hesaplanmış ve böylece 1’den 5’e kadar değişen aralıkta ortalama puanlar elde edilmiştir. Daha sonra her bir sınıflamanın tespit edilebilmesi için $4/3=1.33$ ’lük aralığın uygun olduğuna karar verilip buna göre 1.00-2.33 arası düşük, 2.34-3.67 arası orta, 3.68-5.00 yüksek kaygı düzeyi olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Yazılı anlatım değerlendirme ölçeği. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği; Özdemir (1967), Burdurlu ve Kantarcı (1971), Kantemir (1995), Ağca (1999), Aktaş ve Gündüz (2002), MEB (2006), Yılmaz (2006), Demirel ve Şahinel (2006), Bağcı (2007), Özkara, (2007) Calp (2007), Arıcı (2008), Arıcı ve Ungan (2008), Göçer (2007), Ülper (2008), Yılmaz (2009), Göçer (2011), Gündüz ve Şimşek (2011), Özdemir (2012),

Bayrak Cömert ve Aktaş (2011), Turgut ve Baykul (2011)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Yazılı anlatımda bulunması gereken özellikler yukarıda sayılan kaynaklardan derlenerek sınıflandırılmış ve 51 maddelik bir madde havuzu oluşturulup uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe eğitimi alanında bir doçent, dört yardımcı doçent ve aynı alanda doktora yapmakta olan dört uzmandan gelen görüşler doğrultusunda gerekli maddelerde düzeltmeler yapılmış, 1 madde çıkarılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçek “Kâğıt Düzeni”, “Konu”, “Başlık”, “Giriş”, “Gelişme”, “Sonuç”, “Dil ve Anlatım” ile “Yazım ve Noktalama” olmak üzere toplam 8 ana bölümden oluşmaktadır. Her bölümün ağırlığı alt maddelere göre ortaya çıkmaktadır. Buna göre “Kâğıt Düzeni” 5, “Konu” 5, “Başlık” 5, “Giriş” 4, “Gelişme” 11, “Sonuç” 6, “Dil ve Anlatım” 12 ve “Yazım ve Noktalama” 2 maddeyle puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamı 50 maddeden oluşmaktadır. Her maddeden alınabilecek değer ve puanlar sırasıyla H(ayır), 0 puan; K(ısmen), 1 puan ve E(vet), 2 puandır. Dolayısıyla söz gelimi bütün maddelerden 2’şer puan alan bir öğrenci toplam 100 puan almış olmaktadır. Öğrencilerin durumunu görmede ve hesaplamada kolaylık sağlanması amaçlandığı için ölçeğin bu şekilde yapılandırılması düşünülmüştür.

Ölçeğe son şekli verildikten sonra ön ve son test olarak elde edilen toplam 100 kompozisyon, 3 puanlayıcıya verilip onlardan, metinleri, geliştirilen yazılı anlatım değerlendirme ölçeğine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Puanlayıcılara, değerlendirme ölçeğindeki maddelerin her birini H(ayır), 0 puan; K(ısmen), 1 puan ve E(vet), 2 puana karşılık gelecek şekilde işaretlemeleri gerektiği ve değerlendirmelerinde nesnel davranmalarının önemi açıklanmıştır.

3 puanlayıcıdan alınan değerlendirme ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için puanlar, SPSS programına girilmiş ve 3 puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı (interclass correlation coefficient) ön test için 0.836, son test için ise 0.780 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuç 0.70’in üzerinde olduğu için, değerlendirme ölçeğinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Verilerin analizi sırasında yapılan bütün testlerde ve hesaplamalarda her bir öğrencinin üç okuyucudan aldığı puanın ortalaması kullanılmıştır.

3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Görüşme formu, yapılan uygulama çalışmasının değerlendirilmesi ve öğrenciler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerini daha iyi görebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu itibarla öncelikle araştırmacı tarafından 10 maddelik bir havuz oluşturulmuş ardından eğitim bilimleri alanında doktora yapan 1, Türkçe eğitimi alanında doktora yapan 3 uzmandan yazılı ve sözlü olarak görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme formuna 13 ana soru ve 4 soru için de açıklayıcı, genişletici 10 soru eklenerek forma son şekli verilmiştir. Soruların forma eklenmesinde yazma becerisinin gelişimi, yazma isteğinin artması, yazma kaygısının artması / azalması, stratejiler hakkındaki görüşler gibi hususların yer alması temel ölçüt olmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Yazma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin yazacağı ikişer düşünce yazısının değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ön test uygulamasında kontrol ve deney gruplarından öncelikle birer düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Yazılarında şimdiye kadar öğrendikleri kompozisyon bilgilerini göz önünde bulundurmaları gerektiği uyarısı yapılmıştır. 40-50 dk.lık süre sonunda bütün yazılar toplandıktan sonra Kişisel Bilgi Formu ve Yazma Kaygısı Ölçeği öğrencilere dağıtılmış ve yapılacak çalışmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma için toplanan bu bilgilerin sadece bilimsel amaç için kullanılacağı, isimlerinin herhangi bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Ayrıca verecekleri bilgilerin doğru olmasıyla ölçek maddelerine samimiyetle cevap vermelerinin, çalışmanın güvenilirliğini artıracak önemli bir unsur olduğuna dikkat çekilmiştir. Deney grubunda ön testten sonra yapılan çalışmalara, aşağıda eğitim çalışmaları başlığı altında yer verilmiştir.

Deney grubunda son testten sonra araştırmanın nitel ayağını teşkil eden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğrencilere herhangi bir etki altında kalmadan sadece sorularla ilgili düşüncelerini dile getirmeleri gerektiği, soruların herhangi bir doğru veya yanlış cevabı olmadığı belirtilmiş, ayrıca görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği de söylenmiştir. Ortalama 15-30 dk. süren görüşmeler daha çok 2 veya 3 kişiden oluşan gruplarla gerçekleştirilmiştir. Öğrenilmek istenen hususlar öğrencilerin bilgi veya beceri seviyesini değil öğretim sürecinin niteliği

hakkındaki görüşleri olduğu için her bir öğrenciyle ayrı ayrı görüşme yerine etkileşimi mümkün kılan grup görüşmesi tercih edilmiştir. Böylelikle görüşlerin daha fazla ve rahatlıkla ifade edilebileceği düşünülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ile Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan ön test ve son test puanlarının anlamlılığını belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise her bir soruyla ilgili öğrenci görüşlerinin teması tespit edilip sınıflandırılmıştır.

3.6. Araştırmanın Uygulaması

Araştırma için ön test ve son test uygulamaları kontrol ve deney grubunda ayrı ayrı düzenlenmiştir. Kontrol grubunda Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği uygulandıktan sonra öğrencilerden bir düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Bu yazıların bir sınav değerlendirmesi amacı taşımadığı ve nota dönüştürülmeyeceği, sadece durumlarının görülmesi maksadıyla yapıldığı açıklanmış, öğrenciler kompozisyon yazma konusunda şimdiye kadar öğrendikleri bilgi ve becerileri yazılarına yansıtma konusunda uyarılmıştır. Bu süreç 50-60 dk.lık sürede tamamlanmıştır.

Kontrol grubunda Yazılı Anlatım dersi kapsamında 12 hafta boyunca sırasıyla şu konulara yer verilmiştir:

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, dil ve düşünce arasındaki bağ, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma

uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Deney grubundaki uygulama süreci ön testin uygulanması, eğitim çalışmaları, son testin uygulanması ve görüşmeler olarak dört aşamada yürütülmüştür. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir:

3.6.1. Eğitim Çalışmaları

Her hafta 50'şer dakikalık iki ders şeklinde planlanan ve büyük oranda Clouse (2005)'dan faydalanılan eğitim çalışmalarında hem yazı ve yazma hakkında hem de yazma stratejileri hakkında bilgi vermeye çalışılmıştır. Bu bakımdan genel olarak önce yazı ve yazılı anlatımın nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuş ardından stratejiler açıklanmıştır. Stratejiler hakkında bilgi verilirken her zaman öncelikle bir yazma sorunu verilmiş daha sonra o sorunu halletmek için kullanılacak stratejiler sıralanmıştır. Burada da yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreci takip edilmiştir. Her hafta dersin sonunda öğrencilere ödev olarak verilen yazma çalışmaları bir sonraki dersin başında kontrol edilmiş, ders sonunda ertesi hafta için yine ek çalışmalar verilmiştir.

1. Hafta

İlk hafta deney grubu öğrencilerine, ön test olarak Yazma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu uygulanıp öğrencilerden birer düşünce yazısı yazmaları istendikten sonra dönem boyunca kendileriyle Yazılı Anlatım dersi kapsamında bir uygulama yapılacağı ve derste yapılan uygulamalarla ilgili diğer şubelerdeki öğrencilere kesinlikle herhangi bir bilgi verilmemesi gerektiği bildirilerek bunun sebebinin dönem sonunda kendilerine söyleneceği açıklanmıştır. Ardından öğrencilerden bu ders için bir defter edininip bu deftere mümkün olduğunca günlük gözlem ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu yazılarının özellikle yazma eyleminin kendisi hakkında olması gerektiği, yazdıkları bu yazıların daha sonraki yazıları için birer malzeme teşkil edeceği ve bunu nasıl yapacakları ayrıntılandırılarak açıklanmıştır. Ayrıca şimdiye kadar kazandıkları eğitim

öğretim tecrübelerini göz önünde bulundurarak bir yazı yazarken hangi yolları izledikleri, neler yaptıkları hakkında bir yazı yazıp bir sonraki derse getirmeleri istenmiştir. Böylece yazı ve yazma sürecine karşı öğrencilerde bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

2. Hafta

Amaç: Yazılı anlatım hakkında genel bilgiler sunma.

2. hafta yapılan etkinliklere, önceki hafta yazılması istenen günlük yazıları hakkında konuşularak başlandı. Günlük yazan öğrencilerin yazdıkları değerlendirildi, yazmakta sıkıntı yaşayan öğrencilere rehberlik edildi ve bu günlüklere mutlaka düzenli olarak, itinayla devam edilmesi üzerinde önemle duruldu.

Ardından Yazılı Anlatım dersinin Türkçe Eğitimi Bölümüne niçin konulduğu üzerinde beyin fırtınası yapıldı. Bu noktada “Yazılı Anlatım dersi neden var?”, “Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatımları zayıf mı ki böyle bir ders konulmuş?”, “Türkçe derslerinde neden kompozisyon yazdırılır?” gibi sorularla öğrencilerde yazma becerisi ve bu becerinin geliştirilmesi konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ilk ve ortaöğretimi bitiren öğrencilerin yazılı anlatımlarının yeterli düzeyde olmadığı ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımları yeterli düzeyde olsa bile bu becerinin nasıl geliştirileceği konusunda kendilerinin bilgi ve beceri sahibi olması gerektiği yönünde öğrencilerde bir bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bunun yanında kendi yazma tecrübeleri hakkında yazdıkları üzerinde duruldu, izledikleri yollar, yazma sorunlarını çözmeye ilişkin kullandıkları strateji ve teknikler irdelendi. Böylece öğrencilerin yazma konusundaki farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır.

İkinci olarak iyi ve güzel bir yazının sahip olması gereken özellikler tanıtılmıştır. Bu özellikler şu beş başlık altında sunulmuştur:

1. Konu
2. Plan, düzen

3. Anlatım
4. Düşünce / Olay
5. Yazım / Noktalama

Her bir maddenin iyi bir yazıya hangi açılardan ne kadar katkı sağladığıyla ilgili ayrıntılı bilgi sunulmuş, bunun yanında kâğıt düzeninin yaklaşık nasıl olması gerektiği üzerinde durularak genel ölçüler verilmiştir. Buna göre sol ve üst kenardan daha fazla sağ ve alt kenardan daha az boşluk bırakılması gerektiği ve bunun da yaklaşık olarak soldan ve üstten 3-4 cm, sağ ve alttan 1-2 cm olabileceği, satır aralarındaki boşluğun alt alta gelen harflerin birbirine değmeyecek kadar olması ve paragraflar arasındaki boşluğun ise satır aralarındaki mesafeden belirgin bir şekilde fazla olması gerektiği konusunda öğrenciler uyarılmıştır. Bu noktada yeri geldikçe öğrencilerin Türkçe öğretmeni unvanıyla kendi öğrencilerine örnek olacaklarından hareketle öncelikle kendilerinin bu kuralları benimseyip uygulamasının önemi hatırlatılmıştır.

Ayrıca yazı ve yazılı anlatımla ilgili genel ve önemli bilgiler başlığı altında bir yazı yazarken dikkat edilecek hususlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Yazıda mutlaka başlık olmalıdır.
- Yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri mutlaka bulunmalıdır. Her bölüm de yeterli uzunlukta olmalı, okuyucuyu tatmin etmelidir.
- Kâğıt düzeni önemlidir.
- Yazıda anlatılanlar belli bir seviyede olmalıdır, kahvehane veya futbol programı üslubu yazıda yer almamalıdır.
- Yaşayan Türkçe benimsenmelidir.
- Yazının sonunda dilek ve temenni dile getirilmemelidir.
- Yazarken konu dışına çıkılmamalıdır.
- Yazıda bilgi ve kültüre dayalı, özgün ve çekici düşünceler olmalıdır.
- İyi yazmak için iyi ve çok okumak gerekir.
- İyi yazmak için iyi ve çok yazmaya çalışmak gerekir.

3. Hafta

Amaç: “Ne yazacağımı bilmiyorum.” sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması.

Verilen stratejiler:

- Serbest yazma
- Döngü
- Kümeleme/salkım
- Liste yapma
- Beyin fırtınası
- Konuyu değişik açılardan irdeleme
- Kişisel tecrübelerle ilişkilendirme
- Çevredekilere sorma
- Yazma engelini yazma
- Yazma amacını ve okuyucu kitlesini tarif etme
- Günlük tutma

3. haftadan itibaren çalışmanın omurgasını oluşturan yazma stratejileri hakkında bilgi verilmeye başlanmıştır. Strateji kavramı, karşılaşılan bir sorunu çözmek üzere başvurulacak çözüm yolları olarak düşünüldüğü için önce bir yazma sorunu dile getirilmiş, öğrencilerden bu sorunu nasıl çözeceklerine dair önerileri alınmış ve nihayet bu sorunu çözecek stratejiler sıralanarak açıklanmıştır.

Yazma Sorunu: Ne Yazacağımı Bilmiyorum.

Yazmanın her şeyden önce bir planlama işi olduğu düşüncesinden hareketle öncelikle ne yazılacağı sorunu üzerinde durulmuştur. Bu itibarla öğretim elemanı “Yazmak, bir birikim işi olduğuna göre ne yazacağınızı bilmek tamamen kendinizle ilgili bir durumdur. Dolayısıyla her tür anlatımda olduğu gibi yazmada da kişinin kendinden hareket etmesi önemlidir.” açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilere “Ne yazacağımızı nasıl bulacağız? Kısaca konuyu nasıl seçeceğiz?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar hakkında konuşulduktan sonra her birine bir sıra numarası verilerek şu stratejiler açıklamalarla anlatılmıştır:

1. Serbest yazma: 10 dakika boyunca durmadan yaz! Aklına gelen her düşünceyi yaz. Hiçbir neden seni durdurmasın. Günlerin adını, ailendekilerin adını, hatta “Ne yazacağımı bilmiyorum.” yaz. Böylelikle aklına yeni fikirler gelecektir.
2. Döngü: Belirlediğiniz bir konu hakkında zaman tutarak serbestçe yazın, sonra ilk yazdıklarınız arasından bir cümle veya kelime grubunu seçerek sadece onun hakkında yine zaman tutarak serbest yazın. İsterseniz bunu bir veya birkaç kez tekrar edebilirsiniz. Böylece genel konuyla ilgili daha özele inmiş olursunuz.
3. Kümeleme / salkım: Sayfanın ortasına yazmak istediğiniz ana konuyu yazın. Bu kelime / kelime grubunu yuvarlak içine aldıktan sonra onunla ilgili kelime / kelime gruplarını etrafına yazarak yine yuvarlak içine alın. Bunu devam ettirerek birbiriyle ilişkili bir kelime ağı oluşturun.
4. Liste yapın: Muhtemel konu ve noktaları bir liste hâlinde yazın.
5. Beyin fırtınası: Konuyla ilgili 5N 1K sorularını sorarak cevap verin.
6. Konuyu değişik açılardan irdeleyin:
 - i. Konuyu nasıl tarif edebilirim?
 - ii. Konuyla ilgili nasıl bir karşılaştırma yapabilirim?
 - iii. Konuyu neyle ilişkilendirebilirim?
 - iv. Konuyu nasıl inceleyebilirim?
 - v. Konuyu nasıl uygulayabilirim?
 - vi. Hangi iddiaları kullanabilirim?
 gibi soruları cevaplayarak konuyu farklı açılardan görmüş olursunuz.
7. Kendi tecrübelerinizle ilişkilendirin: Konuyu kendi tecrübelerinizle ilişkilendirin. Mesela çağdaş teknoloji konusunda yazacaksanız cep telefonunuzdan bahsedebilirsiniz. Eğitim sistemi hakkında yazacaksanız kendi okul anılarınızdan bahsedebilirsiniz.
8. Çevrenizdekilere sorun: Bulduğunuz konu üzerinde arkadaşlarınızla ve tanıdıklarınızla tartışın. Arkadaşlarınız size yeni konular önerebilir.
9. Yazma engelinizi yazın: Yazma tutukluğunuz veya engelinizle ilgili yazın. Böylece sorunu belirlemiş olacak ve çözüme yaklaşacaksınız.
10. Yazma amacınızı ve okuyucu kitlenizi tarif edin: Amacı belirlememiş olmak ve okuyucu kitlesini düşünmemek de ne yazacağımı bulmaya engel teşkil edebilir. Bu bakımdan şu sorularla amaç ve okuyucular tarif edilebilir:

Amacı belirleme için:

- i. Okuyucumla hangi duygu, düşünce ve tecrübelerimi ilişkilendirebilirim?
- ii. Okuyucumu ne hakkında bilgilendirebilirim?
- iii. Okuyucumu neye inandırabilirim?
- iv. Okuyucumu nasıl eğlendirebilirim?

Okuyucuyu tarif etme için:

- i. Bu yazıdan kimler bilgi edinir?
- ii. Bu yazıyı okumaktan kimler zevk alır?
- iii. Bu yazıyla kimleri istediğim şekilde düşünmeye veya davranmaya yönlendirebilirim?
- iv. Konuyla kim ilgilenir veya konumu kim önemli bulur?
- v. Söylediklerimi duymaya kimin ihtiyacı var?

11. Günlük tutun: Burada amaç her gün yaptıklarınız yazmanız değil bazı durumlar hakkındaki düşüncelerinizi not etmenizdir. Söz gelimi yolda rastladığınız âmâ biriyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazabilirsiniz. Çocukluğunuzdaki bir olayı hatırladıysanız tasvir edebilirsiniz. Bu günlük, olayları yazarak düşünmenize de yardımcı olacaktır. Bir şey sizi rahatsız mı ediyor? Bir sorunuz mu var? Günlüğünüze yazın, yeni içgörüler elde edeceksiniz. Ayrıca bir yazı üzerinde çalışıyorsanız günlüğünüz sizin için güzel bir müsvedde ortamı olacaktır. Çünkü günlük, sadece sizi ilgilendirdiği için herhangi bir okuyucu için düzenleme ve düzeltme yapmanıza gerek yoktur. Onun için size uyan düşüncelerinizi olduğu gibi yazın, çünkü tek muhatabınız yine kendinizsiniz. Sonra bir yazma konusu aradığınızda günlüğünüzü karıştırabilirsiniz.

Ders sonunda öğrencilerden her hafta düzenli olarak yukarıda belirtilen özellikte günlükler yazmaları, serbest yazma, döngü, kümeleme/salkım, liste stratejilerinden istedikleri birkaçını kullanarak yazı malzemesi üretmeleri istenmiştir.

4. Hafta

Amaç: Yazının ana fikrini belirleyememe sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Yazıdaki ana noktaları belirtme
- Konuyu sınırlama
- İddiayı daha net sözlerle ifade etme

Amaç: Düşünceleri düzenleyememe sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- İddiayı kontrol etme
- Taslak konu başlıklarını yazma
- Taslak ağacı oluşturma
- Yazı taslağı oluşturma
- Bir taslak haritası oluşturma
- Kısa bir özet yazma

Dersin başında öğrencilerin ödev olarak yaptığı strateji çalışmaları kontrol edilmiş, gerekli noktalarda önerilerde bulunulmuş, ödevlerini yapmayan öğrenciler uyarılmıştır. Kontrol sırasında bazı öğrencilerin günlük tutarken daha çok gündelik yaşantıları hakkında yazdığı fark edilmiş ve yazma eyleminin kendisi veya yazılarında kullanabileceği malzemeler hakkında yazması önerilmiştir. Bazı öğrencilerin de yazma amacını net veya hiç ifade edemediği görülmüş, “insanları bilgilendirmek”, “bir konu hakkında değişik görüşleri ele almak” şeklinde amaç önerilerinde bulunulmuştur. Daha sonra yine aşağıdaki yazma sorunu dile getirildikten sonra öğrencilerin bu sorunla ilgili çözüm önerileri hakkında konuşulmuş ve uygun stratejiler anlatılmıştır:

Yazma Sorunu: Tezimi nasıl belirleyeceğim?

12. Yazıdaki ana noktaları belirtin: Ana konuyu belirttikten sonra yazıda üzerinde durulacak ana düşünce ve yan düşünceleri belirtmelisiniz.

Örnek: Yıllık okul fikri güzeldir; çünkü öğrenciler uzun yaz tatili boyunca derslerini unutmaz, çocuk bakımı, çalışan aileler için sorun teşkil etmez ve birçok seçmeli kurs açılabilir.

13. Konuyu sınırlayın: Birden fazla konu ve iddia veyahut çok geniş bir konu seçmekten kaçının. Bu durum sizi çok fazla yazmaya veya yüzeysel yazmaya itecektir.

2 konu: Şehri yeniden canlandırmak için yeni işyerlerine vergi indirimi yapılması ve yeni alışveriş merkezlerinin inşa edilmesi gerekir.

1 konu: Şehri yeniden canlandırmak için yeni işyerlerine vergi indirimi gerekir.

14. İddianızı daha net sözlerle ifade edin: Güzel, iyi, kötü, ilginç gibi sözler okuyuculara tezinizle ilgili anlaşılır bilgi vermez. Daha net ifadeler kullanmanız gerekir.

Örnekler:

Mehmet Öztürk milletvekilliği için güzel bir adaydır.

Mehmet Öztürk geniş siyasi tecrübesinden dolayı milletvekilliği için uygun bir adaydır.

Anıtkabir çok güzel bir yer.

Anıtkabir hem Atatürk'ün mezarı olduğu hem de Türkiye'nin tarihiyle ilgili birçok eser barındırdığı için gezilmesi gereken bir yer.

Bu sorun ve stratejilerden sonra “Düşüncelerimi nasıl düzenleyebilirim?” yazma sorunu öğrencilerin önüne getirilmiş, ardından düşünceleri düzenlemenin ne olduğu konusu öğrencilerle tartışılmıştır.

Yazma Sorunu: Düşüncelerimi nasıl düzenleyebilirim?

Aklınızda yazınızın neyle ilgili olduğu net bir şekilde yer alıyor olabilir ama bu yeterli değildir. Çünkü bunu okuyucunuza da en az kendi zihninizdeki netlikte ifade edebilmeniz lazımdır. Yazınızın tezi yani iddiası, yazınızın odaklandığı ana nokta demek olduğu için, aynı zamanda, yazıda izleyeceğiniz düşünce yollarını da

belirlemektedir. Bu bakımdan yazıdaki ana ve yardımcı düşüncelerin düzenlenmesi çok büyük bir önem arz etmektedir. Bu sorunu halletmek için şu stratejileri kullanabilirsiniz:

15. İddianızı kontrol edin:

- i. Eğer düşüncelerinizi düzenleyemiyorsanız sorun tezinizde olabilir.
- ii. Bir teziniz olduğundan emin olun: yazınızın odak noktasını belirten bir veya iki cümle yazabiliyor musunuz? Yazamıyorsanız düşünceleriniz birbirleriyle çok az ilgili bir yığın olabilir.
- iii. Tezinizin tartışmaya değer bir düşünceyi açıkladığından emin olun: tartışmalı veya açıklanmaya muhtaç olmamalı.
- iv. Tezinizin çok geniş bir alan yayılmadığından emin olun, aksi hâlde birçok düşünceyi kuşatmak zorunda kalırsınız, bu da düzensizliğe yol açar.

Örnek 1. Çok geniş: Lise, zor geçen bir süreçtir.

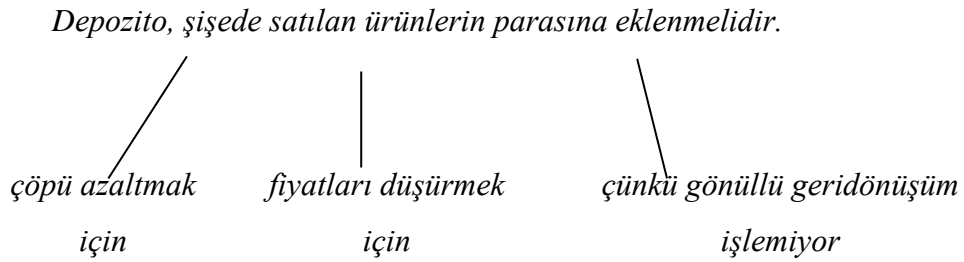
Örnek 2. Sınırlandırılmış: Lise 1. sınıfta çok büyük zorluklar yaşamıştım.

16. Taslak konu başlıklarını yazın: Önemli noktaları alt alta yazın. Sonra listeyi gözden geçirip ele alma sırasına göre düzenleyin. Konu başlığı çabucak hazırlanır ve birçok yazar bunu kullanışlı bulur. Ama sadece ana noktaları içerdiği için fazla ayrıntılı değildir.

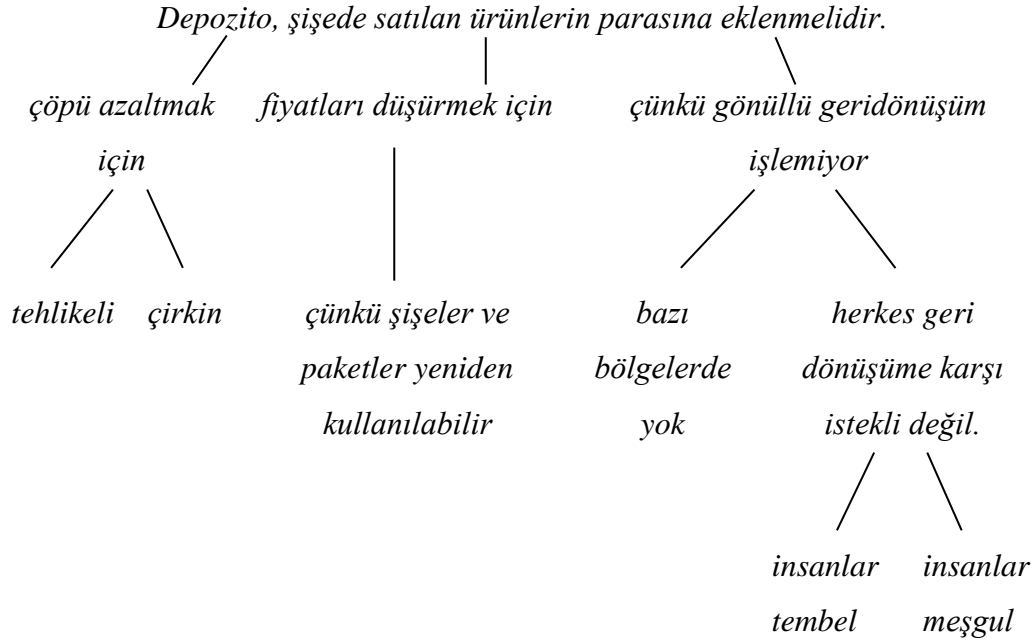
17. Taslak ağacı oluşturun: Taslak ağacı, düşüncelerin birbiriyle olan ilişkisini görselleştirme imkânı verir. Ağacı oluşturmak için tezinizi sayfaya yazın:

Geri ödenebilen depozito, şişede satılan ürünlerin parasına eklenmelidir.

Ardından tezi, ana fikirlere bölün:



Daha sonra ana fikirleri destekleyici fikirlere ayırın:



Taslak ağacı fikirlerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu gösterir ve böylece müsvedde yazarken rastgele bir konudan diğerine geçmekten kurtulursunuz.

18. Yazı taslağı oluşturun: Bazı yazarlar genelde önemli düşüncelerin listelendiği, gruplandırıldığı taslakları severler. Bu taslaklar genel olarak şu bölümleri içerir:

- Ana fikir
- Tezi destekleyen ana noktalar
- Ana noktaları destekleyen bazı düşünceler

Aşağıda “Devlet okulu öğrencileri üniforma giymek zorunda olmamalıdır.” tezi için hazırlanan bir taslak görülmektedir:

Giriş Paragrafı

Devlet okullarındaki problemleri (okula devam, şiddet, düşük başarı, verimsiz öğretmen ve öğrenci) anlat ve bu problemlerin çözümünün üniforma olmadığını anlat.

Tezi Destekleyen Paragraflar

Anayasa öğrencileri üniforma giyme konusunda zorlamıyor.

Bazı öğrenciler giyer bazıları giymez.

Tercihli uygulama sonuç verir.

Eğer herkes aynı giyinirse kimse kendini ifade edemez.

Öğrenciler kendilerini ifade etmek için zararlı yolları seçer.

Eğitimin birçok hâli itaati gerektirir.

Buna karşı bir tez, üniforma para tasarrufu sağlar ve “giysi yarışı”nı engeller.

Tasarruf, üniformadan kaynaklanan sorunları çözmez.

İnsanların yarışı öğrenmeleri gerekir.

Sonuç

Okuldaki problemler mutlaka çözülmelidir ama üniforma bunu yapamaz.

19. Bir taslak haritası oluşturun: Haritayı oluşturmak için verilen formu dolduracak fikir listenizi kullanın. Haritayı tamamlamak için tezinizi yazın ve her kolonun üstüne bir ana noktayı yerleştirin. (Eğer iki ana noktanız varsa iki kolon doldurun, üç ana nokta üç kolon demek...) Kolonlarda her ana noktanın altına onu oluşturacak destekleyici fikirleri yazın. Sonra bitiş cümlesinin/cümlelerinin ne olacağını yazın.

Müsveddenizi, haritadaki her kolon bir paragraf olacak şekilde yazabilirsiniz.

Aşağıda örnek bir taslak haritası yer almaktadır:

Tez: _____

Ana Nokta	Ana Nokta	Ana Nokta	Ana Nokta
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Destekleyici Ayrıntı	Destekleyici Ayrıntı	Destekleyici Ayrıntı	Destekleyici Ayrıntı
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Tamamlayıcı Noktalar: _____

20. Kısa bir özet yazın: Taslaktan önce yazmak istediklerinizle ilgili bir paragraflık bir özet yazın. Özet sadece ana noktaları içersin, ayrıntıları yazmayın. Ardından özetinize göz gezdirerek konuların birbirini takip edip etmediğine bakın. Aksi hâlde düşüncelerinizi farklı sıralayarak başka bir özet yazın. Taslak yazarken özetinizi genişleterek uzun bir yazı hâline getirebilirsiniz.

Dersin sonunda öğrencilerden, tezi belirleme ve düşünceleri düzenleme amacına yönelik istedikleri birer veya daha fazla stratejiyi uygulamaları ve ertesi derse bu uygulamaları getirmeleri istenmiştir.

5. Hafta

Amaç: Söylemek istediğini dile getirememe sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Dalgınlığı giderme
- Ortalama hedefler koyma
- Taslağın karışık olmasına izin verme
- Başka bir yerde yazma
- Yazı araçlarını değiştirme
- Bir arkadaşla mektup yazma
- Okuyucu yerine kendine yazma
- Doğal bir üslup kullanma
- Tekrar okuma
- Girişi en son yazma
- Ortadan başlama
- Yapabildiğine odaklanıp yapamadığını görmezden gelme

Dersin başında öğrencilerin ödev olarak hazırladıkları strateji uygulamaları kontrol edilip değerlendirilmeye çalışılmıştır. Hangi stratejiyi neden seçtikleri üzerinde durulup gerekli uyarı ve düzeltmeler yapılmıştır. Sözelimi bazı öğrencilerin buldukları konuları sınırlandırırken hâlâ genel düzeyde kaldığı görülerek örneğin “arkadaşlar arası iletişim” konusunu en azından arkadaş çeşidi bakımından sınırlandırması gerektiği uyarısı yapılmıştır. Bunun yanında taslak ağacı oluşturan öğrencilerden bazılarının ana düşünceyle yardımcı düşünceler arası bağları kurmada zayıf kaldığı görülmüş, sözelimi “üniversitede yaşanan sorunlar” ana düşüncesiyle “otobüslerdeki sorunlar” yardımcı düşüncesinin uymadığı belirtilmiştir.

Ardından yazma sorunlarından “Ne söylemek istediğimi biliyorum ama söyleyemiyorum.” sorunu öğrencilerin dikkatine sunuldu ve bu durumu yaşayıp yaşamadıkları, yaşadılarsa nasıl halletmeye çalıştıkları konuşuldu. Ardından stratejiler sunuldu.

Yazma Sorunu: Ne söylemek istediğimi biliyorum ama söyleyemiyorum.

Ne söylemek istediğinizi bildiğinizi düşünüyorsunuz ve birçok temiz kâğıtla, kalemle masaya oturuyorsunuz. Sonra birden fark ediyorsunuz ki ne söylemek istediğinizi biliyorsunuz ama kelimeler doğru çıkmıyor veya hiç çıkmıyor. Bu size de olursa bilin ki yalnız değilsiniz. Birçok yazar bu tutukluğu tecrübe etmiştir. Bu tutukluğu yenmek için bu bölümde anlatılan stratejileri kullanabilirsiniz.

21. Dalgınlığı başınızdan savın: Kulaklıkla mı yazmaya çalışıyorsunuz? Arkada televizyon açık mı? Oda arkadaşınız kaybolan spor ayakkabısını bulmak için odanın altını üstüne mi getirdi? Belediye kaldırımları mı onarıyor? Çok az insan dalgın olsa da yazabilir, bu yüzden yazma tutukluğunu gidermek belki yazabilecek bir yer bulmak kadar önemlidir.
22. Kendiniz için ortalama hedefler koyun: Yazma projesinin başında bitiş çizgisinin çok uzak görünmesi bizi ümitsizliğe sevk edebilir. Bu stres, yazma tutukluğuna yol açabilir. Yazma işini makul bölümlere ayırmayı deneyin. Örneğin ilk oturduğunuzda kendinize sadece 5 fikirle ve bunun taslağıyla uğraşacağınızı söyleyin. İkincide sadece girişin taslağını yazacaksınız. Üçüncüde iki paragrafın müsveddesini yazacaksınız. Eğer böyle makul hedefleri tamamlayarak çalışırsanız projeniz daha az korkutucu olacaktır.
23. Müsveddenizin karışık olmasına izin verin: Eğer kendinizi bir müsveddeye başlamış, kâğıtları buruşturup yere atar, yeni bir müsveddeye başlamış bir hâlde bulursanız bunun çok uzun süreceğini düşünebilirsiniz. Hatırlayın ilk müsveddenin kaba olacağı *varsayılmıştı*. Müsveddeyle çok uğraşmak yerine kendinizi bir oturuşta başlangıçtan bitişe kadar devam etmeye zorlayın; böylece düzeltmeler boyunca şekil vereceğiniz ham bir yazı elde etmiş olursunuz.
24. Başka bir yerde yazın: Ortamı değiştirmek, tutukluğu yenmenize yardım edebilir; onun için genelde aynı yerde yazıyorsanız, yeri değiştirebilirsiniz. Kütüphaneye, parka veya bir lokantaya gidin. Yatak odasında yazıyorsanız mutfakta veya kahvehanede yazmayı deneyin. Yeni mekân size taze bir bakış açısı kazandırabilir.
25. Yazı araçlarını değiştirin: Eğer dolmakalemle yazıyorsanız, kurşunkalemi veya bilgisayar deneyin. Bilgisayar kullanıyorsanız, dolmakalemi deneyin. Çizgili kâğıdı seviyorsanız, çizgisizi deneyin. Yazmayı farklı *hissettiren* her şeyi yapın.

26. Bir arkadaşınıza mektup yazın: Bazen diğer uçtaki okuyucunun çalışmamızı yargıladığını düşünürüz ve donakalırız. Sanki bir arkadaşınıza -sizi önemseyen ve sizin yazınızı hakkıyla değerlendirecek bir arkadaşınıza-mektup yazıyormuş gibi düşünün. Eğer okuyucunuz bir kişi olursa bu sizi rahatlatacak, daha rahat yazabileceksiniz. Müsveddeyi bu şekilde yazdıktan sonra çalışmanızı bilinçli okuyucunuza uygun hâle getirmek için gözden geçirebilir ve deneme veya benzer bir şekle getirebilirsiniz.
27. Okuyucu yerine kendinize yazın: Bir süre okuyucuyu unutun ve müsveddenizi sadece *sizin* hoşunuza gidecek şekilde yazın. Önce kendi okuyucunuz olun. Sonra çalışmanızı tashih edince hitap ettiğiniz okuyucuya göre gerekli değişiklikleri yapabilirsiniz.
28. Doğal bir üslup kullanın: Bazen yazarlar çok zor anlaşılabilir “bilgiç” bir tarz kullanırlar ki bu tutukluğa yol açar. Bu sorunu çözmek için konuştuğunuz gibi yazın, kelimeler kolayca aksın. Bu şekilde müsvedde yazdıktan sonra günlük konuşmaya aşırı derecede yaklaşırsa düzeltin.
- Yapmacık: Bendeniz ise, geçen hafta da arz ettiğim vechile, değil İstanbul'dan, haneden bile taşra çıkmadan imrar-ı vakt ettim; kitap kıraat edip, Te Ve seyrederek ve vaktin kısm-ı küllisini de, Te Ve karşısındaki mavi koltukda, hafif hafif kestirerekten geçirdim.*
- Doğal: Bense geçen hafta da söylediğim gibi, değil İstanbul'dan, evden bile çıkmadan vakit geçirdim, kitap okuyup televizyon seyrederek ve zamanın çoğunu da televizyonun karşısındaki mavi koltukta hafif hafif kestirerek geçirdim.*
29. Tekrar okuyun: Eğer yazma ortasında tutukluk yaşarsanız geriye dönün ve müsveddenizi baştan tekrar okuyun. Böyle yapmak size itici bir güç verecek ve tutukluğu yenmek için sizi teşvik edecektir. Tekrar okuma size tezinizi, amacınızı ve düzenleme stratejinizi hatırlatacaktır ve böylece konuya yeniden dönmüş olacaksınız.
30. Girişi en son yazın: Eğer girişi yazmakta sıkıntı yaşıyorsanız önce diğer bölümleri yazın sonra geri dönüp girişi yazın. Böylelikle girişi daha öncekinden çok daha kolay yazabildiğinizi göreceksiniz. Fakat bu arada tezinizi bir kenara yazın ve konudan ayrılmamak için hatırlayın.

31. Ortadan başlayın: Hangi noktada kendinizi rahat hissediyorsanız oradan yazmaya başlayın ve oradan devam edin. Yazabildiğiniz düşünceden başlamak sizi ilerlemeye teşvik edebilir.
32. Yapabildiğinize odaklanın yapamadığınızı görmezden gelin: Güzel başlarsınız fakat aynı şekilde ilerlemekte zorlanırsınız ve durursunuz. Güzel başlangıç neden kesintiye uğrar? Bu durum dikkatinizin sorunlara kaymasından ve itici gücü kaybetmenizden kaynaklanmış olabilir. Bu sorunu çözmek için sorunları görmezden gelin; eğer doğru kelime aklınıza gelmiyorsa bir boşluk bırakın, sonra tamamlamayı deneyin; eğer bazı ayrıntıların işlemediğini hissediyorsanız daha sonra üzerinde yoğunlaşmak için orayı işaretleyin; eğer girişinizle ilgili doğru yaklaşım sizi konudan uzaklaştırıyorsa ikinci paragrafa geçin ve oradan devam edin. Yapabildikleriniz üzerinde durunca ve sonra uğraşmak üzere sorunları erteleyince daha fazla ilerleme kaydedeceksiniz.

Ardından şimdiye kadar öğrendiğimiz stratejilerin doğrudan yazı yazmak değil, yazılacak yazı için bir ön hazırlık anlamında olduğu belirtilerek genel olarak yazıların yapısı ve planından bahsedildi. Her yazının bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü olması gerektiği üzerinde duruldu. Yazı planını göstermek amacıyla örnek “Dil Nedir? İşlevleri Nedir?” (Ek 2. Örnek Metin 1) başlıklı yazının fotokopileri öğrencilere dağıtıldı ve öğrencilerden yazıyı sessiz okumaları istendi. Daha sonra 9 paragraftan oluşan yazının her paragrafında anlatılanlar üzerinde durularak paragraflar arası anlam ve düşünce bağları gösterildi. Bundan başka yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin neresi olduğu açıklandı.

Dersin sonunda öğrencilere “Demiryolu Hikâyecileri” (Ek 3. Örnek Metin 2) ve “Kütüphaneler Ders Çalışmak İçin Midir?” (Ek 4. Örnek Metin 3) başlıklı yazıların fotokopileri dağıtıldı ve yazıların planları, her paragraftaki düşünce ve paragraflar arası düşünce bağlarının tespit edilmesi istendi. Ayrıca öğrencilerden istedikleri stratejileri örnek olarak uygulayıp haftaya getirmeleri istendi.

6. Hafta

Amaç: Giriş yazamama sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Konunun neden önemli olduğunu açıklama
- Altyapı bilgisi / ön bilgi verme
- Bir hikâye anlatma
- İlginç alıntılar yapma
- Okuyucuyla fikir birliğine varma
- Tezle veya tartışılacak noktaları belirterek başlama

Amaç: Düşünceleri destekleyememe sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Kişisel tecrübelerden yararlanma
- Gözlemleri kullanma
- Bir hikâye anlatma
- Örnekler verme
- Sebep gösterme
- Benzerlik ve farklılıkları gösterme
- Etkenleri ve etkileri açıklama
- Bir şeyin nasıl olduğunu veya nasıl yapıldığını açıklama
- Görüş benimsenmezse ne olacağını açıklama
- Karşıt görüşleri ele alma

Dersin başında öğrencilerin ödev olarak inceledikleri yazılar kontrol edildi. Her iki yazı da sınıfta tekrar okunarak yazıların planı çıkarıldı ve her paragrafın düşüncesi ile diğer paragraflarla olan düşünce bağları üzerinde duruldu.

Ardından öğrencilerden yazıya başlarken neler yaptıkları, yaşadıkları ve sorunlara nasıl çözümler ürettikleri soruldu. Buradan hareketle öğrencilerin önerdiği bazı stratejiler dile getirildikten sonra yazının giriş bölümünün yazımında yaşanan sorunlar için stratejiler açıklanmaya çalışıldı.

Yazma Sorunu: Giriş yazmada sıkıntı yaşıyorum.

İnsanlar ilk olarak yaptıkları pek çok işte sıkıntı yaşarlar. Bu çok normal bir durumdur. Çünkü henüz zihniniz o işin ne olduğunu tam olarak kavrayacak yeterli bilgi

elde edemediği için karşılaşılan duruma uyum sağlamakta ve muhtemel sorunlara karşı çözüm öneri sunmakta zorlanmaktadır. Bir yazıya başlamak da hemen hemen aynıdır. Giriş bölümünü yazmada yaşanan sıkıntılar için şu stratejiler kullanılabilir:

33. Konunuzun neden önemli olduğunu açıklayın: Neden insanlar sizin yazınızı okumak için zaman ayırsın? Okuyucularınıza konunuzun neden önemli olduğunu açıklayın ve onların ilgilerini çekin.
34. Altyapı bilgisi/ön bilgi verin: Okuyucunuz konunuzu okuduğunda anlayacak ve takdir edecek ne bulacak? Hangi bilgi sizin bilgilendirici metniniz için bir bağlam teşkil edecek? Bu gibi soruların cevapları giriş bölümünde bir altyapı sunmanızı sağlar. Örneğin, diyelim ki çocukların sigaranın zararları konusunda eğitim almaları için daha fazla ödenek ayrılması gerektiğini tartışacaksınız. Giriş bölümünde bu konuda daha önce olanları ve yapıları anlatabilirsiniz.
35. Bir hikâye anlatın: Konunuzla ilgili ilgi çekici veya tezinizi tasvir eden bir hikâye anlatın/kurgulayın.
36. İlginç alıntılar yapın: Eğer birisi sizin konunuzla ilgili kullanabileceğiniz güzel şeyler söylediyse bu sözü alıntıyla yazınızı ilginç hâle getirebilirsiniz. Fakat alıntının güzel olduğundan ve harciâlem olmadığından emin olun.
37. Okuyucunuzla fikir birliğine varın: Okuyucunuzla paylaştığınız bir bakış açısını veya deneyiminizi anlatın. Ortak paydada buluşmaya çalışmak okuyucuyla aranızda bir bağ oluşturacaktır.
38. Tezinizle veya tartışacağınız noktaları belirterek başlayın: Bazen doğrudan konuya girmek en iyisidir. Tezinizi ve konunun ana noktalarını belirterek yazıya başlayabilirsiniz.

Giriş yazmadaki sorunlar için bu stratejiler sıralandıktan sonra, yazıda ileri sürülecek ana fikrin desteklenmesi konusunda öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yoklanması amacıyla bir yazıdaki düşünceler hakkında sorular soruldu. Yazıda tek bir düşüncenin yer almasıyla birden fazla düşüncenin yer alması ve bir ana fikir etrafında şekillenen yardımcı fikirlerin olması durumları değerlendirildi. Ardından son seçeneğin en doğru olduğu sonucuna varılarak bunun ne şekilde yapılabileceği sorusu ortaya atıldı.

Yazma Sorunu: Söylediklerimi Nasıl Desteklerim?

Siz çok sıcak, harika ve görüldüğünüz kadar dürüst bir insan olabilirsiniz ama düşüncelerinizi açıklayıp kanıtlarla desteklemedikçe okuyucular size inanmayacaktır.

39. Kendi tecrübelerinizden yararlanın: Kendi hayatınızdaki tecrübeler ikna edici bir kanıt olabilir. Diyelim ki bilgisayar sorunlarını tartışıyorsunuz ve bilgisayarların çok yavaş çalıştığını iddia ediyorsunuz. Şöyle bir paragraf yazabilirsiniz:

“Bilgisayarlar zamanı çok fazla boşa harcıyor. En son bizim tiyatro grubunun bülteni için bir köşe yazmak için bilgisayar başına oturdum ve yazacağım yerde kendimi birden solitaire oynarken buldum. Bir saatim gitti. İşime geri döneyim dedim, e-postalarımı bakmaya başladım. Okuyup beşine cevap yazdım. Böylece 20 dakikam daha gitmiş oldu. Yeniden yazmaya çalıştım ama çet odasına girmek daha cazip geldi. Ekranın köşesindeki saate baktığımda bir saattir Gangnam Style hakkında konuştuğuma inanamadım. Ne kadar zaman harcadığımı fark ettiğimde tekrar yazmak istedim ama çok yorulduğumu hissettim. Bu hâlde gerçek performansımı gösteremeyecektim. Kalem kullansaydım daha iyi olacaktı.”

40. Gözlemlerinizi kullanın: Dünyayla ilgili gözlemlerinizi düşüncelerinizi desteklemek için harika bir malzeme olabilir. Özellikle insanların çokça bulunduğu sokak, cadde metro, garaj, okul, kantin... gibi yerlerde yapacağınız gözlemleri ya zihninize ya da yanınızda bulunduracağınız not defterinize kaydetmeniz çok yararlı olacaktır.

41. Bir hikâye anlatın: Düşüncelerinizi inandırıcı bir şekilde açıklamak ve desteklemek için anlatabileceğiniz bir hikâyeniz olup olmadığını düşünün. Eğer bir öykünüz varsa onu yazınıza ekleyin; yoksa bir hikâye kurgulamak da düşünebileceğiniz bir seçenektir.

42. Örnekler verin: Bir konuyu iyi seçilmiş bir örnek kadar hiçbir şey açıklayamaz. Örnekler kişisel deneyimlerden, gözlemlerden, okumalardan, araştırmalardan veya sınıfta yaşananlardan gelebilir. Bunun için hayata bu gözlemlerle baktığınızda yazılarınız -ve tabii konuşmalarınız- için ne kadar bol ve uygun örnek olduğunu göreceksiniz.

43. Sebep gösterin: Sebepler bir düşünceyi, davranışı veya konuyu anlamlı hâle getiren düşünce veya iddialardır. Dolayısıyla bir konu hakkında neden öyle

düşündüğünüzü ifade eden sebepler göstermeniz, yazınızı inandırıcı hâle getirecektir. Yazınızın ana fikrini düşünürken mutlaka beraberinde ileri süreceğiniz sebepleri de düşünmeniz sizin faydanızdır.

44. Benzerlik ve farklılıkları gösterin: İnsan zihni benzerlik ve farklılıklar üzerine birçok bilgiyi algılar ve sınıflandırır. O yüzden hiçbir şeye benzemeyen bazı nesne, varlık ve kavramları anlamada zorluk yaşarız. Bu bakımdan siz de yazınızda bulunan tez ve antitez arasındaki veya ana düşünce ve yardımcı düşünceler arasındaki benzerliklerle farklılıkları göstererek, düşüncelerinizi destekleyebilir, yazınızı zenginleştirebilirsiniz.
45. Etkenleri ve etkileri açıklayın: Etkenler bir olayın meydana gelmesine yol açan sebeplerdir. Etkiler ise olayın meydana gelmesinden sonra ortaya çıkan değişikliklerdir. İşlediğiniz konuya göre etkenleri ve etkileri açıklamanız yazınızı desteklemeye yardımcı olabilir. Bunun için “Bu neden oluyor?”, “Bundan sonra ne olacak?” diye sorun. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar size konuyla ilgili ayrıntıları verebilir.
46. Bir şeyin nasıl olduğunu veya nasıl yapıldığını açıklayın: Yazınızda bir olayı veya bir nesneyi anlatırken o olayın nasıl olduğunu veya o nesnenin nasıl yapıldığını anlatmanız o nesne veya olayla ilgili düşüncelerinizi destekleyecektir.
47. Görüşünüz benimsememezse ne olacağını açıklayın: Düşünce yazılarında genelde ikna ediciliği sağlayan önerme türlerinden biri, “Olmazsa ne olur?” sorusunun cevabı olan önermelerdir. Bu bakımdan siz de düşüncelerinizi desteklemek amacıyla düşünceniz veya görüşünüzün benimsememesi durumunda ne olacağını açıklayabilirsiniz.
48. Karşıt görüşleri ele alın: Savunduğunuz görüşe zıt görüşleri ele alıp onları eleştirdiğinizde yazınız zenginleşecek ve sizin görüşünüzün haklılığı da ortaya çıkacaktır.

Dersin sonunda, incelenmek üzere bütün öğrencilere “İyi Yazmaya Dair” (Ek 5. Örnek Metin 4) başlıklı yazının fotokopileri dağıtılmış ve bu yazının planıyla yazıda kullanılan stratejilerin belirlenmesi ödev olarak verilmiştir.

7. Hafta

Amaç: Sonuç yazamama sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Konunun neden önemli olduğunu açıklama
- Ana fikrin önemini vurgulama
- Özetleme
- Düşüncenin göz ardı edilmesinin sonuçlarını yazma
- Soru sorma
- Kısa Tutma

Amaç: Uygun kelimeyi bulamama sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Doğal bir tarzda yazma
- Ne demek istiyorum, diye sorma
- Sıkıntılı bir kelimenin yerine bir tamlama, ifade veya cümle koyma
- Çevreye sorma
- Sorunu atlayıp sonra geri dönme
- Doğru kelimeyi bulmak için internetten yararlanma

Derse öğrencilerin incelediği yazı ele alınarak başlanmıştır. Yazı sınıfta tekrar okunmuş ve planı çıkarılmış, her paragrafta işlenen ana ve yardımcı düşünceler belirtilerek yazının ana fikriyle bağlantısı olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Bunun yanında yazarın hangi stratejileri kullandıkları saptanmaya çalışılmıştır.

Yazı incelemesinden sonra yazının sonuç bölümüyle ilgili yaşanan sorun dile getirilerek muhtemel çözümlerle ilgili konuşulmuştur. Bunun ardından bu sorunla ilgili stratejiler sunulmuştur.

Yazma Sorunu: “Nasıl bitireceğimi bilmiyorum?”

Sinemada bir film seyrettiğinizi düşünün. Başlangıç harika. Gelişme de müthiş. Hikâyenin içindediniz. Nihayet filmin sonu geliyor. Fakat final berbat! Sinemadan çıkarken filmin başlangıcının ne kadar güzel olduğunu mu yoksa ne kadar kötü bittiğini mi düşünürsünüz? Büyük ihtimalle sonunun ne kadar kötü olduğundan şikâyet

edersiniz. Neden? Çünkü kişinin en çok hatırladığı en son gördüğü izlenimdir. Bu bakımdan yazının sonuç kısmı da en az giriş kısmı kadar önemlidir. Bunu sağlamak için aşağıdaki stratejileri kullanabilirsiniz.

49. Ana fikrinizin önemini vurgulayın: Sonuç kısmındaki düşünceler en son hatırdaki kalacağı için oldukça önemlidir. Bu sebeple sonuç kısmı düşüncelerinizin önemini vurgulayacağınız bir yerdir.
50. Özetleyin: Uzun ve karmaşık düşüncelerden oluşan bir yazı yazdıysanız son kısımda yazınızı özetleyen bir bölüm koymanız okuyucunuza yararlı olacaktır. Okuyucu uzun ve karışık bir yazıyı okuduktan sonra gelen bir tekrarı sevecektir. Fakat yazınız kısa ve düşünceler kavranabiliyorsa son kısmı bir özet olarak yazmanız sıkıcı bir tekrardan başka bir şey olmaz.
51. Düşüncenizin göz ardı edilmesinin sonuçlarını yazın: Eğer okuyucunuzu belirli bir şekilde düşünmek veya davranmak için ikna etmek amacıyla yazıyorsanız tavsiyelerinizin dikkate alınmaması durumunda ne olacağını açıklayın.
52. Bir soru sorun: Yazının sonunda okuyucunuzu uygun bir soruyla baş başa bırakabilirsiniz.
53. Kısa tutun: Eğer sonuç yazmakta sıkıntınız varsa kısa tutun. Birdenbire bitirmek istemiyorsanız bile bunu sorun olarak görmeyin ve uzatmayın. En etkili sonuç bir iki cümleden de oluşabilir.

Bu stratejiler sunulduktan sonra yazma sorunu olarak “Doğru kelimeyi bulamıyorum.” sorunu ele alınmıştır. Öğrencilerin bu konuyla ilgili yaşadıkları ve çözüm önerileri hakkında konuşulduktan sonra bu sorunu çözmeye yönelik stratejiler sunulmuştur.

Yazma Sorunu: “Doğru kelimeyi bulamıyorum.”

Rahat rahat yazarken birden güveniniz azalıyor ve tutulup kalıyorsunuz çünkü doğru kelimeyi bulamıyorsunuz. Her zamanki teknikleri kullanıyorsunuz –kelimenin kalemin ucuna gelmesi için kalemin arkasını çiğneme, kelimenin akla gelmesi için alna masaj yapma, kelimenin ekranda çıkması için gözünü bilgisayar ekranına dikme- fakat hiçbiri işe yaramıyor.

Sonunda, dilinizin ucunda sinir bozucu bir şekilde duran kelime çıkana kadar uğraşmaktan vazgeçiyorsunuz. Bundan sonraki şey tahmin edeceğiniz gibi 15 dakika geçmesine rağmen hiçbir ilerleme sağlayamamak ve bıkkınlık. Bu sorunu halletmek için aşağıdaki stratejileri uygulayabilirsiniz:

54. Doğal bir tarzda yazın: Belki okuyucuyu etkileyeceği düşüncesiyle, çokbilmiş bir tarzda yazmak için kendinizi zorluyorsunuz. Sonuçta kelimeler sizden kaçıyor çünkü aklınıza ilk gelen kelimeyi yazmıyorsunuz. Daha doğal bir tarzda yazmayı denemelisiniz.
55. Ne demek istiyorum, diye sorun: Doğru kelimeyi bulamadığınızda bir dakika durun ve kendinize “Ne demek istiyorum?” diye sorun. Bunu bir arkadaşınıza açıkladığınızı düşünün ve boşlukları arkadaşınıza söylediğiniz kelimelerle doldurun. Bu şekilde bir veya birkaç kelime ararken birçok cümle bulabilirsiniz.
56. Sıkıntılı bir kelimenin yerine bir tamlama, ifade veya cümle koyun: Eğer bir yoldan gidemiyorsanız başka bir yol deneyin. Bir kelime aklınıza gelmiyorsa onun yerine düşüncenizi yansıtan bir tamlama, ifade veya cümle koymayı deneyin.
57. Çevreye sorun: Eğer dilinizin ucundaki kelime bir türlü çıkmıyorsa yakınınızdakilere sorun. Sizi dinleyecek birine “Falan anlamındaki kelime neydi?” diye sorabilirsiniz. Yazarlar genelde birbirilerine yardım etmekten memnuniyet duyarlar.
58. Sorunu atlayın, sonra geri dönün: Taslak oluştururken hiçbir sorunun çalışmanızı durdurmasına izin vermeyin. Eğer birkaç dakika düşünmenize rağmen doğru kelimeyi bulamıyorsanız bir boşluk bırakıp yazıya devam edin. Sonra yazıyı düzeltirken bu sorunu halletmek üzere tekrar dönebilirsiniz. Döndüğünüzde kelimeyi daha rahat bulabilirsiniz, sorun çözülebilir. Eğer çözülmezse başka stratejileri kullanabilirsiniz.
59. Doğru kelimeyi bulmak için internetten yararlanın: İnternette başvurabileceğimiz bazı sözlükler bulunmaktadır. Bunları arada bir ziyaret ederek kelime hazinemizi zenginleştirebiliriz. Böylece söz varlığımız gelişir ve doğru kelimeyi daha çabuk buluruz.

Bu amaçla aşağıda adresleri verilen internet sitelerine bakabilirsiniz. Bunlardan ilk ikisi Türk Dil Kurumunun genel sayfası ve her güne bir söz sayfasının,

üçüncüsü ise Türkçe etimoloji sözlüğünün adresidir. Son iki adres ise Türkçe eş anlamlı kelimeler sözlüğünün sayfasıdır. Bu adresleri ziyaret etmeniz sizin için çok faydalı olacaktır.

Her Gün Bir Kelime Öğrenin: <http://www.tdk.gov.tr/> <http://tdksozbul.gov.tr/>
<http://nisanyansozluk.com/>

İnterneti Kullanın:

<http://nlpapps.cs.deu.edu.tr/esveyakin/>

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_esanlamlar

Adı geçen bu internet siteleri tanıtılıp nasıl yararlanılacağı gösterildikten sonra öğrencilerden istedikleri stratejileri örnek olarak uygulayıp getirmeleri istenmiştir.

8. Hafta

Amaç: Taslağın kötü olması sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Gerçekçi olma
- Uzaklaşma
- Taslağını paylaşma
- Taslağı dinleme
- Öncekine bakmadan ikinci bir taslak yazma
- Başa dönmek zorunda kalma durumunda ümitsizliğe kapılmama
- Eldekilerle yapılabileceğin en iyisini yapma
- Gözden geçirme için bilgisayar kullanma

Amaç: Taslağı düzeltmemeye sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Okuyucu profili oluşturma
- Okuyucu gibi düşünme
- Taslağını paragraf paragraf açıklama

- Taslağı bilgisayarda yazma
- Taslağını dinleme
- Sırayla düzeltme
- Başkası gibi düşünme
- Kontrol listesi kullanma
- Düzeltmeye yardım etmesi için bilgisayar kullanma

Derse öğrencilerin ödev olarak uyguladıkları stratejiler kontrol edilerek başlandı. Gerekli düzeltme ve uyarılar yapıldıktan sonra yazı yazma faaliyetinin henüz tam anlamıyla bitmediği söylenerek bu aşamadan sonra düzeltme faaliyetinin yapılması gerektiği dile getirilmiştir.

Yazma Sorunu: "Taslağım yazımdan daha iyiydi."

İlk taslaklarda her zaman sorun vardır. Bu yüzden kaba taslak sözü kullanılır. Fakat en düzensiz taslaklar bile size düzeltmek, iyileştirmek ve geliştirmek için bir malzeme verir. Taslaktaki sorunlu yerleri belirleyip ne zaman düzeltereğinizi düşünmeye başladığınız anda gözden geçiriyorsunuz demektir. Bu düzeltmelerde içerik, düzenleme ve düşüncelerin anlatımına dikkat etmeniz gerekir. Dil bilgisi, yazım, noktalama gibi konularda endişe etmeyin.

İlk taslağınızın son cümlesini yazının son kısmına yerleştirdiniz ve kendinizle gurur duyuyorsunuz. Arkanıza yaslandınız, ayaklarınızı masanın üstüne koydunuz ve şaheserinizi tekrar okumaya başladınız. Fakat fark ettiniz ki şaheserinizi düşündüğünüz kadar güzel değil. Bu, baştan başlayacağınız anlamına mı geliyor? Muhtemelen hayır. Bunun yerine şu stratejileri uygulayabilirsiniz.

60. Gerçekçi olun: Taslağınızın hemen çok iyi bir yazı olması için acele etmeyin.

Kısa zamanda çok iyi şeyler beklemeyin. İlk taslağın sorunlarla dolu olacağı konusunda gerçekçi olun, kolları sıvayın ve yazınızı gözden geçirin.

61. Uzaklaşın: Taslağınızın kalitesi hakkında düşünmeden önce yazınızı bir kenara demlenmeye bırakın, böylece siz de yazıya daha nesnel olarak bakabilirsiniz. Ne kadar çok ayrı kalırsanız o kadar iyi ama zamanınız varsa bir gün için birkaç saat yeterlidir. Taslağınızı tekrar okuduğunuzda daha önce fark etmediğiniz potansiyelinizi keşfedeceksiniz.

62. Taslağınızı paylaşın: Bazen yazarlar taslaklarındaki sadece kötü yanları gördükleri için kendilerine kötü davranırlar. Bunun sonucunda sinirlenip gereksiz yere başa dönerler. Taslağınızın kalitesi hakkında düşünmeden önce sizi gerçekten iyi değerlendirebilecek birileriyle taslağınızı paylaşın. Neyi sevdiklerini ve başka ne olmasını istediklerini sorun. Okuyucularınızın cevapları taslağınızın sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilir.
63. Taslağınızı dinleyin: Taslağınız kötü bir el yazısıyla, kurşunkalemle veya koparılmış bir defter sayfasına yazılmışsa olduğundan daha kötü görünebilir. Kısaca taslağınızın görünüşü onu değerlendirmenizde etkilidir. Gerçek kalitesini değerlendirmek için birinden onu size okumasını isteyin. Böylece taslağınızı daha iyi görebilirsiniz.
64. Öncekine bakmadan ikinci bir taslak yazın: İlkine bakmadan ikinci bir taslak yazmak çoğu zaman daha iyi sonuçlar verir çünkü ikinci seferde taslağın zayıf yanları çıkarılıp daha etkili bölümler eklenebilir. Burada en önemli nokta önceki taslağa bakılmamasıdır.
65. Başa dönmek zorunda kalırsanız ümitsizliğe kapılmayın: Çoğunlukla ne yapmak istediğimizden önce ne yapmak istemediğimizi keşfetmek, bazen de yapabildiklerimizi öğrenmeden önce yapamadıklarımızı öğrenmek zorunda kalırız. Eğer tekrar başlamak zorunda kalırsanız yılmayın. İlk taslak asla bir zaman kaybı değildir, gideceğiniz yoldaki kötü tarafları düzeltme işidir.
66. Elinizdekilerle yapabileceğinizin en iyisini yapın: Evet, yazarlar sürekli başa dönerler ama her zaman sınırsız zamanları yoktur. Bu durumlarda elinizdekilerden hoşnut olmasanız bile kendinizi devam etmeye zorlamalısınız. Zaman dolduğunda elinizde o şartlarda yapabileceğinizin en iyisi kalmış olsun.
67. Gözden geçirme için bilgisayar kullanın:
- i. Taslağın çıktısını alın: Bilgisayar ekranı yazının bir parçasını gösterir. Bu da sağlıklı bir değerlendirmeye engel olur. Yazının güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi belirlemek için yazının çıktısını alıp okuyabilirsiniz.
 - ii. Atıkları saklayın: Sürekli sil tuşuna basmayı alışkanlık hâline getirmiş olabilirsiniz. Başa dönme ihtimalini düşünerek her şeyi silmeyin. Silmek istediklerinizi başka bir dosyada biriktirin. Buradaki malzemeyi daha sonra kullanabilirsiniz.

Yukarıda verilen yazma sorununa paralel olarak bir yazıda tam olarak neyi düzeltmek gerektiği üzerinde duruldu. Bu konuda öğrencilerin görüşü alındıktan sonra ilgili stratejiler sunuldu.

Yazma Sorunu: “Neyi değiştireceğimi bilmiyorum.”

İlk taslağınızı bitirdiniz, yazınızı geliştirecek ayrıntılara geçebilirsiniz. Bunun için taslağınızı okudunuz. Her şey güzel görünüyor. Siz ne demek istediğinizi anlıyorsunuz, her şey berrak ve harika görünüyor. Fakat aslında ne değişiklikler yapacağınızı bilmiyor olabilirsiniz.

68. Okuyucu profili oluşturun: Yazar olarak yazdıklarınızı anlamada bir sıkıntınız olmayabilir ama aynı şey okuyucu için geçerli değildir. Yazıyı daha rahat bir şekilde düzeltmek için yazıyı okuyucunun gördüğü gibi görmeye çalışın ve değişiklikleri okuyucunun ihtiyaçlarına göre yapın. Farklı okuyucular farklı taleplerde bulunabilir.

Okuyucunun bakış açısından ayrıntıları değerlendirmek için şu soruları cevaplayarak bir okuyucu profili oluşturun:

1. Okuyucularımın eğitim düzeyi nedir?
2. Yaşları, cinsiyetleri vs. nedir?
3. Meslekleri ve sosyoekonomik düzeyleri nedir?
4. Ülkenin neresinde oturuyorlar?
5. Siyasi görüşü nedir?
6. Benim konuma ne kadar yakınlar?
7. Benim bakış açımı neden beğensin?
8. Benim bakış açıma nasıl karşı çıkabilir?
9. Konuya ilgi çekmek için ne kadar çok çalışmam gerekir?
10. Yazımı ilgilendirecek herhangi bir özel hobisi, ilgisi var mı? Öncelikli ilgisi nedir? Para mı? Kariyer mi? Çevre mi? Toplum mu? Din mi? Aile mi?

Bu soruları cevapladıktan sonra oluşturduğunuz okuyucu profiline göre taslağınızı gözden geçirin.

69. Okuyucunuz gibi düşünün: Taslak hazırlarken şu soruları sormak okuyucunuz gibi düşünmenize ve gerekli değişiklikleri yapmanıza imkân sağlayacaktır:

1. Okuyucumun ilgisini kaybedebileceği bir yer var mı?

2. Okuyucumun dediklerimi anlayamayabileceği bir yer var mı?
3. Okuyucumun tezin gerçekliği konusunda aklının yatmayacağı bir yer var mı?

70. Taslağınızı paragraf paragraf açıklayın: Taslağınızı paragraf paragraf açıklamak taslağın zayıf ve güçlü yanlarını görmenize yardım edebilir. Bunu yapmak için ilk paragrafın içeriğini özetleyin; ardından bu paragrafta anlatılanların okuyucularınızın hangi beklentilerini karşılayacağını ve hangi yazma amacınıza hizmet ettiğini belirleyin. Ardından ikinci ve diğer paragrafları da özetleyip okuyucunuzun ve sizin hangi amacınıza yönrelik olduğunu belirtin. Böylece hangi paragrafın ne kadar iyi veya kötü olduğunu daha rahat görebilirsiniz.

71. Taslağı bilgisayarda yazın: Taslağınızı elle yazdıysanız bilgisayarda yazıp çıktı aldıktan sonra okuyun. Elinizle yazdığınız taslaktaki sorunlar bilgisayar çıktısında daha net görünür. Sonuç olarak böyle yaptığınızda yazınıza daha nesnel yaklaşılabirirsiniz. Hatta bazı hatalar böylece hemen görünür. Örneğin el yazınızla kâğıdın en geniş yerini kaplayan bir bölüm çıktıda üç satırlık bir yere sığabilir.

72. Taslağınızı dinleyin: Taslağınızdakini aynen ve yavaşça okuyun. Hızlı okursanız ne yazdığınızdan çok ne yazmak istediğinizi okursunuz.

Bazı yazarlar taslaklarını ses kayıt cihazına okuyup daha sonra sorunları tespit etmek için dinlerler. Hâlâ çoğu yazar taslaklarının kendilerine okunmasını tavsiye ediyor. Bazen başka insanların sesi yazara sorunu çabucak fark ettiriyor.

73. Sırayla düzeltin: Yazıyı düzeltirken çokça düşünüp değerlendirmek zorunda kalacaksınız. Her şeyi değerlendirebilmek için sırayla düzelterek şu unsurları kullanmanız faydalı olacaktır:

Kolaydan Zora: Önce kolay değişiklikleri yapın ara verin sonra zor olanlara geçin. Yorulduğunuzda veya işin içinden çıkamadığınızda ara verin. Kolay değişiklikleri yapmak zor değişiklikleri yaparken size hız ve enerji kazandıracaktır.

Zordan Kolaya: Bazı zor değişiklikleri yapın, ara verin sonra tekrar zor değişiklikleri yapın ara verin. Zor olanları bitirdikten sonra kolay değişikliklere geçin. Bazı yazarlar, bunu daha çok sever.

Paragraf Paragraf: İlk paragrafla istediğiniz gibi güzel olana kadar uğraşın; sonra ikinci paragrafa geçin. Paragraf paragraf ilerleyin ve gerektiğinde ara verin.

İçerik, Düzenleme, Etkili Anlatım: Önce içerikte değişiklikler yapın: yeterli ayrıntı, ilgili ayrıntı, özel ayrıntı, berraklık ve uygun giriş ve bağlantılar. Sonra bir ara verin düzenlemeyi kontrol edin: düşüncelerin makul sıralanışı, etkili bir iddia ve açık esas cümleler. Bir ara daha verin ve cümlelerin etkililiğini kontrol edin: etkili kelime seçimi, akıcılık ve yardımcı geçişler.

74. Başkası gibi düşünün: Çalışmanızla ilgili daha nesnel olmak için başkası gibi düşünebilirsiniz. Örneğin yazınızı, birinciye 10.000 TL ödül verilecek olan bir kompozisyon yarışmasının jüri üyesi olarak veya bir derginin, gerekli düzeltmeleri yapacak olan editörü olarak veya sizin yanıtlarınızı bulmaktan zevk duyan en kötü düşmanınız gibi okuyabilirsiniz.

75. Kontrol listesi kullanın: Bazı yazarlar aşağıdaki gibi kontrol listeleri kullanmayı sever. Kontrol listeleri sizi bazı düzeltme endişelerinden korur. Ayrıca bu kontrol listesini okuyucu dönütleriyle genişletebilirsiniz.

i. İçerik

1. Yazınızın, odaklandığınız noktayı net gösteren açık, belirli ve anlaşılır bir tezi var mı?
2. Tezinizin bütün ana noktaları uygun fikirlerle desteklendi mi?
3. Kesin ifadelerden kaçındınız mı?
4. Girişiniz konunuzu ilgi çekici hâle getiriyor mu?
5. Sonucunuz sizi tatmin ediyor mu?

ii. Düzenleme

1. Fikirleriniz makul bir şekilde mi sıralanıyor?
2. Paragraflar makul bir şekilde mi sıralanıyor?
3. Düşünceler arası ilişkiyi göstermek için bağlantılar kullandınız mı?

iii. Anlatım

1. Çalışmanızı yüksek sesle okuduğunuzda her şey kulağınıza hoş geliyor mu?
2. Lafi uzattınız mı?
3. Klişeleri elediniz mi?
4. Spesifik kelimeler kullandınız mı?

5. Cümle başı edatlarını kullandınız mı?

6. Etken cümleler kullandınız mı?

7. Benzer yapılı cümleler kullandınız mı?

76. Neyi düzelteceğinize yardım etmesi için bilgisayar kullanın:

Çıktı üzerinde çalışın: Yazıyı ekranda görüntülediğinizde sadece bazı parçaları görürsünüz. Bu yüzden iyi bir gözden geçirme yapamayabilirsiniz.

Görünüşe takılmayın: Bilgisayardaki kelime işlemcilerinde hazırlanan materyaller çok profesyonel görünebilir çünkü derli toplu hazırlanmıştır. Bu görünüş içeriğin de düzgün olduğuna sizi inandırmaz.

Bul-değiştir komutunu kullanın: Eğer bazı kelimeleri çok sık kullandığınızı düşünüyorsanız veya fark ettiyseniz Word programının bul-değiştir komutunu kullanarak kelime tekrarını önleyebilirsiniz.

Okuyucu profili ve yazı düzenleme kontrol listelerini bilgisayarda dosya olarak saklayın: Eğer okuyucu profili ve kontrol listesini bilgisayarda dosya olarak saklarsanız hemen her zaman bu dosyalara başvurabilirsiniz. Eğer bilgisayarınız ekranı ikiye ayırmaya izin veriyorsa bir tarafa yazınızı bir tarafa da kontrol listenizi veya okuyucu profilinizi alarak çalışabilirsiniz.

Dersin sonunda incelenmek üzere bütün öğrencilere “Harf İnkılabı Halkın Tarihle İlişisini Kesmeye Yaradı” (Ek 6. Örnek Metin 5), “Türkçenin Alfabeleri” (Ek 7. Örnek Metin 6) ve “Okuma-Yazma Oranı Bir Gecede %12’den %1’e Düştü” (Ek 8. Örnek Metin 7) başlıklı yazıların fotokopileri dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu yazıların planlarıyla yazıda kullanılan stratejilerin belirlenmesi; yazıların konusuyla ilgili 1-2 giriş paragrafı, ileri sürdüğü görüşleri destekleyen veya görüşlere karşı çıkan 3-5 gelişme paragrafı ve 1-2 sonuç paragrafı yazmaları ödev olarak istenmiştir.

9. Hafta

Amaç: Yapıcı eleştiri yapamam sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Okuyucuları özenle seçme
- Okuyucuya bir rehber / yönerge verme

- Birden fazla kişinin fikrini alma
- Ayrıntılı düzeltmeler isteme
- Yapıcı eleştiri için bilgisayar kullanma

Amaç: Kafa karışıklığı sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler

- Bağlaç / bağlantı ögeleri kullanma
- Anahtar kelimeleri tekrar etme

Derse öğrencilerin ödev olarak hazırladığı yazı incelemeleri kontrol edilerek başlandı. Yazıların planları üzerinde duruldu. Paragraflardaki düşünceler ve bu düşünceler arası bağlantılar gösterildi. Ödev olarak yazılan paragraflar kontrol edilip gerekli düzeltme ve uyarılar yapıldı. Söz gelimi bazı öğrencilerin destekleyici paragraflarında bazı yerlerde asıl yazıda savunulan düşünceyi desteklemeyen bölümler olduğu görülerek öğrencinin dikkati bu noktaya çekildi.

Ardından önceki yazma sorununa paralel olarak yazıyı doğru biçimde eleştirmenin de en az yazmak kadar önemli bir beceri olduğu üzerinde duruldu. Bunun için yazıyı bir başkasına okutmanın oldukça yararlı olacağı söylendi. Ardından da bir yazma sorunu olarak “Yapıcı eleştiri yapamıyorum.” dile getirilerek uygulanabilecek muhtemel stratejiler sunulmuştur:

Yazma Sorunu: “Yapıcı eleştiri yapamıyorum!”

Yapıcı eleştiri yapmak yazma sürecinin hayati bir bölümü sayılabilir. Bu yüzden ki birçok yazarın şöyle dediğini duyarsınız: “Şunu oku ve bana ne düşündüğünü söyle.” Çünkü okuyucunun düşüncesi yazar için çok değerlidir.

77. Okuyucularınızı özenle seçin: Yazınızı okuyanların etkili yazmanın özelliklerini bildiğinden emin olun. Az okuyan ve az yazan biri muhtemelen doğru bir seçim olmayacaktır. Hatta bu okuyucularınızın rahatça yapıcı eleştiri yapacaklarından emin olun, yanlışlarınızı söylemek istemeyen kişilere yazınızı okutmayın.

78. Okuyucunuza bir rehber / yönerge verin: Taslağınızla ilgili özel kaygılarınız varsa bunları belirtin ve okuyucularınıza özel olarak bu noktaları sorun. İsterseniz aşağıdaki gibi bir anket de verebilirsiniz:

- Yazının ana fikrini söyleyebilir misin?

- ii. Bu yazı okumaya değer mi? Neden?
- iii. Bu yazıda en çok neyi sevdi?
- iv. İspatsız veya desteklenmemiş bir husus var mı? Varsa ne(ler)dir?
- v. Anlamadığın bir şey var mı? Varsa ne(ler)dir?
- vi. Düşüncelerin sıralanışı mantıklı mı? Değilse açıklar mısın?
- vii. Ana konudan ayrılan bir husus var mı? Varsa ne(ler)dir?
- viii. Giriş ilgi çekici mi? Neden?
- ix. Sonuç tatmin edici mi? Neden?
- x. Eklemek istediğiniz bir husus var mı?

79. Birden fazla kişinin fikrini alın: 2 veya 3 uygun kişiye taslağınız hakkında soru sorun ve ortak noktaları tespit edin. Birçok okuyucunun hemfikir olduğu nokta üzerinde mutlaka durun. Bir okuyucunun dönütü konusunda emin olmazsanız başka bir okuyucuya bu hususu sorun.

80. Ayrıntılı düzeltmeler isteyin: Okuyucular sorunu işaret etmekten daha fazlasını yapmalıdır, sorunun nasıl çözüleceğine dair tavsiye yazmalıdır. “2. paragraf daha ayrıntılı olmalı” yerine “2. paragraf daha ayrıntılı olmalı. Belki bir iki örnek ekleyebilirsin.” demeli.

81. Yapıcı eleştiri için bilgisayar kullanın: Uygun okuyucuların tepkilerini saklamak için taslağınızı e-postayla gönderin. Eğer taslağınızın bazı yerleri hakkında özel olarak yorum yapmalarını bekliyorsanız o kısımları belirtin. Word programında “Gözden Geçir” menüsünden “Yeni Açıklama”ya tıklarsanız seçtiğiniz kelime veya kelime topluluğu için sağ tarafa bir pencere açılır. Burası, seçilen kısım ile ilgili yorum yapma alanı olarak kullanılabilir.

Bu stratejilerden sonra okunan metinde eksiklikler, yanlışlar, bağlantısızlıklar olduğu fark edildiğinde ne yapılması gerektiği üzerinde konuşuldu. Ardından kullanılacak stratejiler sunuldu:

Yazma Sorunu: “Kafam Karıştı.”

Diyelim ki taslağınızı bitirdiniz ve rahatladınız. Fakat taslağınızı tekrar okuduğunuzda veya okuttuğunuzda düşüncelerin birbiriyle bağlantısının çok zayıf olduğunu gördünüz. Her şey birbirine karışmış. Bu, düşünceleriniz güzel değil demek midir? Kesinlikle hayır. Bu demektir ki gözden geçirirken bazı stratejiler kullanmanız gerekir.

82. Bağlaç / bağlantı öğeleri kullanın: Bağlaçlar düşüncelerin birbiriyle nasıl ilişkisi olduğunu gösteren kelime veya kelime gruplarıdır. Düşünceleriniz karışık görüldüğünde düşünceler arası bağı sağlayan bir bağlaç kullanarak bu kopukluğu önleyebilirsiniz. Şu cümlelere bakın:

Düşünceler birbirini doğal olarak takip eder. Bunların arasında olabilecek atlamalara karşı bir düzen düşünmek gerekir.

Bağlantıların gösterilmediği yerlerde okuyucu düşüncelerin nasıl ilişkili olduğunu görmekte sıkıntı yaşayabilir. Bir de şu cümlelere bakın:

Düşünceler birbirini doğal olarak takip eder. Fakat bunların arasında olabilecek atlamalara karşı da bir düzen düşünmek gerekir.

Aşağıdaki bağlaçlar cümleleri birbiriyle olan ilişkisini göstermede size yardımcı olur:

ama, fakat, hatta, rağmen, ve, sonuç olarak, aynı zamanda, keza, her ne kadar, örneğin, bu yüzden, bu sebepten, ayrıca, başka bir deyişle, kısaca, dahası...

83. Anahtar kelimeleri tekrar edin: Düşünceler arası ilişkiyi anahtar kelime veya kelimeleri tekrar ederek de gösterebilirsiniz:

İyi bir yazı yazabilmek için neler gereklidir, diye sorulsa bana, telleri birbirine takılmayan bir yazı makinesi ya da mürekkep kusmayan bir kalem, mürekkebi yaymayan kâğıt derdim. Yazı sanatının gereçleridir çünkü bunlar. Bütün işler gibi, yazı işi de gelir, yazı gereçlerini kullanma bilgisine, kolaylığına, alışkanlığına, dayanır. Yazı makinesinden, kalemden, kâğıttan korkan yığınla insan vardır. İşte bu yüzden de yazarlık uğraşı diye ayrı bir uğraş çıkmıştır ortaya.

Dersin sonunda “Reşat” (Ek 9. Örnek Metin 8) adlı metnin fotokopileri öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilerden ödev olarak bu yazıyı plan, paragraflardaki düşünceler, kullanılan stratejiler ve yazıda olması gereken özellikler bakımından değerlendirmeleri ve gerekli yerlerde düzeltmeler yapmaları istendi.

10. Hafta

Amaç: Yazının sıkıcı olması sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Genel kelimeler yerine özellikli kelimeler kullanma
- Etken kipte cümleler kullan
- Klişe ifadelerden kurtulma
- Herkesin bildiği önermelerden kaçınma
- Örnekler ekle
- Bir öykü anlatma

Amaç: Yanlışları bulamama sorununu çözmeye yönelik stratejilerin sunulması

Verilen stratejiler:

- Düzeltmeyi sona bırakma
- Bir süre için işi bırakma
- Her kelime ve noktalama işaretine dikkat etme
- Yazıyı dinleme
- Düzeltme için kontrol listesi kullanma
- Kuralları öğrenme

Derse “Reşat” (Ek 9. Örnek Metin 8) adlı metinle ilgili öğrencilerin yaptığı çalışmalar kontrol edilerek başlandı. Yazının planı, paragraflarda anlatılanlar ve düşünce bağlantıları gösterilmeye çalışıldı. Yazıdaki olumsuzluklar gösterildi ve öğrencilerden çözüm önerileri alındı. Bu çalışmanın ardından yazının sıkıcı olması durumu hakkında konuşuldu ve bu durumda yapılabilecekler konusunda öğrencilerden çözüm önerileri alındı. Daha sonra uygulanabilecek muhtemel stratejiler sunuldu.

Yazma Sorunu: “Yazım çok sıkıcı oldu.”

“Elimden bırakamadım.”, “Çok sürükleyici!”, “Okunması gereken bir kitap.” Eğer bunlar insanların sizin yazılarınız hakkında söyleyecekleri sözlerden değilse şu stratejileri kullanabilirsiniz.

84. Genel kelimeler yerine özellikli kelimeler kullanın: Yazıda ilgiyi çekmek için genel ifadeler yerine daha spesifik ifadeler kullanabilirsiniz. Aşağıda iki cümle var. Birincisi genel kelimelerden oluşuyor, ikincisinde spesifik kelimeler var. Hangi cümle daha güzel, ilgi çekici?

Araba, sokaktan yukarı gidiyor.

Kırmızı Vosvos Necatibey Caddesi'nden yukarı uçup gitti.

85. Etken kipte cümleler kullanın: Yazınıza daha fazla canlılık vermek için edilgen kipte ve fazla ciddi cümleler kurmaktan kaçınabilirsiniz. Şu cümlelere bakalım:

Yeşil Cami, Emir Sultan Camii ve Yıldırım Camii ile isimleri tek tek sayılamayacak pek çok sayıda cami, çeşme, türbe, müze, hamam, ev gibi tarihî yapılarıyla Bursa, tarihi bize getirmekte ve bizi tarihe götürmekte hiç zorlanmamaktadır.

Yeşil Cami, Emir Sultan Camii ve Yıldırım Camii ile isimleri tek tek sayılamayacak pek çok sayıda cami, çeşme, türbe, müze, hamam, ev gibi tarihî yapılarıyla Bursa, tarihi bize getirmekte ve bizi tarihe götürmekte hiç zorlanmıyor.

86. Klişe ifadelerden kurtulun: Klişeler çokça kullanılmış ifadelerdir. İlk kullanıldığında bu ifadeler güzel ve ilginç olabilir ama fazla kullanıldığında oldukça sıkıcı bir hâle gelir. Söz gelimi şu birkaç klişeye bakalım:

Nehirden akan su buz gibi soğuktu.

O gün kendimizi kuşlar gibi özgür hissediyorduk.

Manisa, tabiat güzellikleri ve tarihî miraslarıyla güzel ülkemizin incilerindedir.

Bu ifadeler yazıyı, konu ilginç olsa bile, okunmaz bir hâle getirebilir. Bu yüzden bunları daha yaratıcı ifadelerle değiştirmek gerekir.

Nehirden akan su o kadar soğuktu ki içine bırakılan bir karpuz birkaç dakika içinde çatlayabilirdi.

87. Herkesin bildiği önermelerden kaçının: Bilineni yazmak sıkıcıdır. Söz gelimi gençlerin bir saatten fazla televizyon izlemesinin zararlı olacağını iddia ettiğiniz bir yazı yazıyorsunuz. Aşağıdaki gibi bir cümle yazarsanız yazınızı sıkıcı bir hâle getirmiş olursunuz çünkü zaten herkesçe bilinen bir durumun tekrarıdır:

Uzaktan ses ve görüntüyü alıp evimize getiren televizyon, kullanıma bağlı olarak hem zararlı hem de yararlı bir araç olabilir.

Fakat şu ifade yukarıdakine göre daha iyidir:

Televizyonun çocuklarımız için olumlu veya olumsuz etki yapması bizim onu kullanmamıza bağlıdır.

88. Örnekler ekleyin: Vereceğiniz örnekler o konuya mahsus olduğunda ilgi çekici olabilir. Örneğin Osmanlı Türkçesi bilmenin gerekliliğinden bahsederken bu bilgisizliği yüzünden dolandırılan insanları örnek olarak verebilirsiniz.
89. Bir öykü anlatın: Kısa bir öykü anlatmak yazıya ilginçlik verebileceği gibi bazı hususları belirtmekte tıpkı örnek gibi işe yarayabilir.

Bu yazma sorunu ve ilgili stratejiler anlatıldıktan sonra bazı insanların yazılarındaki yanlışlıkları görememelerinden bahsedildi. Bu durumu yaşayan öğrenciler olup olmadığı ve varsa bu durumla ilgili çözüm önerileri alınmasının ardından kullanılacak stratejiler sunuldu:

Yazma Sorunu: “Yanlışlarımı bulamıyorum.”

Herkes dil bilgisi ve yazımda hata yapar. Açıkçası okuyucunuz yazınızı okumadan bu hataları düzeltirseniz hata yapmak önemli değildir. Düzeltme önemlidir çünkü yanlışlar dikkat dağıtır. Ciddi yanlışlar ve sık tekrarlanan hatalar okuyucunun dikkatini dağıtır, yazıyı okumasını zorlaştırır.

Okuyucunuz sizin göremediğiniz bir hatanızı gördüğünde alnınıza vurup “Ben bunu nasıl görmedim!” diyor musunuz? O hatayı görmediniz çünkü düzeltme stratejilerini kullanmadınız. Bundan dolayı aşağıdaki gösterilen stratejileri kullanmanız sizin için oldukça faydalı olacaktır.

90. En son düzeltin: Düzeltme (yani hataları bulup düzeltme) yazma sürecinin sonunda olmalıdır. Yazının içeriğiyle meşgul olduğunuz düşünce düzenleme, taslak yazma, gözden geçirme süreçlerinde düzeltme yapılmamalıdır. Bu aşamalarda düzeltme yaparsanız esas noktayı kaçırıp küçük bir mesele üzerinde zaman kaybetmiş olursunuz.
91. Bir süre için işi bırakın: Sıra hatalarınızı düzeltmeye geldiğinde kendinizde yeterli enerjiyi bulamayabilirsiniz. Bu sorunu halletmek amacıyla örneğin bir gün yazıdan uzaklaşabilirsiniz. Yazıya döndüğünüzde daha berrak bir zihinle çalışabileceğinizi göreceksiniz.

92. Her kelime ve noktalama işaretine dikkat edin: Yazınızı mutlaka yavaş yavaş tekrar okuyun. Biraz hızlı okuduğunuzda ne yazdığınızı değil ne yazmak istediğinizi göreceğiniz için yanlışlarınızı fark etmezsiniz. Yavaş okuduğunuzdan emin olmak için her kelime ve noktalama işareti üzerinde durduğunuzu kontrol edebilirsiniz.
93. Yazınızı dinleyin: Bazen görmediğimiz yanlışlarımızı duyabiliriz. Birinden size okumasını isteyebilirsiniz, kendi kendinize okuyabilirsiniz veya ses kayıt cihazına yazınızı okuyup sonra dinleyebilirsiniz. Okurken kâğıtta tam olarak ne varsa onu okuduğunuza emin olun.
94. Düzeltme için kontrol listesi kullanın: Aşağıdaki gibi bir kontrol listesi kullanabilirsiniz:
- i. Yazıyı sorunları bulmak amacıyla yüksek sesle okudunuz mu?
 - ii. Kelimeleri doğru yazdığınızı yazım kılavuzundan kontrol ettiniz mi?
 - iii. Cümleler arasında uygun bağlaçlar kullanıp kullanmadığınıza baktınız mı?
 - iv. Düşük cümle olup olmadığını kontrol ettiniz mi?
 - v. Yüklem birbiriyle uyumlu mu?
 - vi. Tamlamalarda sorun var mı?
 - vii. Yazımından emin olmadığınız kelime var mı?
95. Kuralları öğrenin: Kuralları bilerseniz yazıyı kendinize güvenerek düzeltebilirsiniz. Bazı insanlar yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarının sadece Türkçe öğretmenleri tarafından bilinmesinin zorunlu olduğunu düşünür. Hâlbuki yazı yazan herkesin kuralları bilmesi gerekir.

Dersin sonunda yazma stratejilerinin öğretiminin tamamlandığı ve bundan sonra öğrencilerin her hafta yazı yazacakları söylendi. Ödev olarak, öğrencilerden istedikleri stratejileri uygulamaları ve istedikleri bir konuda bir yazı yazmaları istendi.

11. Hafta

Dersin başında ödev olarak yazılması gereken yazılar kontrol edildi. Yazısını paylaşmak isteyen öğrencilerden ikisinin yazısı tahtaya yansıtılarak ayrıntılı bir şekilde sınıfça değerlendirildi. Yazılar plan, kullanılan stratejiler, paragraflar ve cümleler arası

anlam düşünce bağları, cümleler arası uyum, cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğu, düşüncelerin özgünlüğü, anlatımın etkililiği bakımlarından değerlendirilip gerekli düzeltme önerileri yapıldı. Her yazı sahibi öğrenciden yazısı hakkında yapılan öneriler doğrultusunda yazısını yeniden gözden geçirmesi ve düzeltmesi istendi. Dersin sonunda öğrencilerden, ödev olarak yazılarını birkaç arkadaşıyla paylaşarak onların görüşlerini almaları ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeleri yapmaları istendi. Ayrıca yine istedikleri bir konuda bir yazı yazmaları ödev olarak verildi.

12. Hafta

Derse ödev olarak yazılan yazılar kontrol edilerek başlandı. Ardından yazılar hakkında görüş ve önerilerin ne olduğuyla ilgili konuşuldu. Yine istekli öğrencilerden üçünün yazısı tahtaya yansıtılarak plan, kullanılan stratejiler, paragraflar ve cümleler arası bağlar, cümleler arası uyum, cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğu, düşüncelerin özgünlüğü, anlatımın etkililiği bakımlarından değerlendirildi. Bir sonraki hafta için öğrencilerle dersle ilgili 2’li ve 3’lü görüşmeler yapılacağı belirtilerek görüşme programı yapıldı.

13. Hafta

Hafta boyunca, daha önce öğrencilerle kararlaştırılan gün ve saatte buluşulup görüşmeler yapıldı görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedildi. Bu haftaki derste son test uygulaması olarak Yazma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu uygulanıp öğrencilerden birer düşünce yazısı yazmaları istendi.

3.6.2. Görüşmeler

Önceki derste öğrencilerle yapılan planlama doğrultusunda bir hafta boyunca muhtelif saatlerde 2’li ve 3’lü gruplar hâlinde deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere, görüşmenin sadece ders kapsamında olacağı, isimlerinin herhangi bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, verecekleri

cevaplarda samimi olmaları gerektiği, kendilerini belli yönde cevaplar vermeye zorlamamaları gerektiği ve görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği söylenmiştir. Yaklaşık 20-30 dk.lık sürelerde görüşmeler tamamlanmıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları dinlenerek çözümlenmiştir. Bu işlem sırasında ise her bir öğrenciye bir kod verilmiştir. Çözümlemeler tamamlandıktan sonra ayrı bir dosya açılarak öğrenci cevapları sorulara göre ayrılmıştır. Öğrenci cevapları önce cinsiyete göre sonra da verilen cevabın dâhil olduğu temaya göre sınıflandırılmış ve öğrenci görüşleri her bir soru -bazen de alt sorular için- sıklık sırasına göre tablolaştırılmıştır. Bundan sonra da her bir öğrencinin verdiği cevap incelenmiş ve gerekli yorum yapılarak çalışma açısından sonuçları ortaya konmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma sırasında yürütülen ön ve son test ile görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmada yürütülen eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçebilmek için öncelikle ön testte deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yazma başarısını ve yazma kaygısını gösteren ön test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

4.1.1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?

Deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi yazma başarısı bakımından birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 21. Yazma Başarısı Ön Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	65.29	12.96	.837	.365	48	.497	.621*
Deney Grubu	26	63.38	14.06					

*p>.05

Tabloda görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test yazma başarı puanı 65.29, deney grubunun ön test yazma başarı puanı 63.38'dir. Buna göre kontrol grubu, deney grubuna göre daha başarılı gibi görünmekle beraber, yapılan t testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(48)}=.497;p>.05$]. Bu bakımdan yazma başarısı açısından grupların uygulama öncesi birbirine denk bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

4.1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?

Deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesi yazma kaygısı bakımından birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 22. Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	2.35	.91	.007	.935	48	1.033	.307*
Deney Grubu	26	2.61	.88					

* $p>.05$

Tabloya göre kontrol grubunun Yazma Kaygısı Ölçeği ön test puanı 2.35, deney grubunun Yazma Kaygısı Ölçeği ön test puanı ise 2.61 düzeyindedir. Bu duruma göre kontrol grubunun kaygı düzeyi deney grubuna göre daha düşük olduğu görünmekle beraber yapılan u testi sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$t_{(48)}=1.033;p>.05$]. Dolayısıyla yazma kaygısı puanları açısından da iki grubun birbirine denk olduğu tespit edilmiştir.

Her iki testte ortaya çıkan duruma göre deney ve kontrol gruplarının hem yazma başarısı hem de yazma kaygısı bakımından birbirine denk olduğu görülmektedir.

4.2.Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın alt amaçlarından biri de kontrol grubunun yazma ve yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak her iki değişken için de bağımlı grupları t testi yapılmıştır.

4.2.1. Kontrol grubunun yazma başarısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubunun yazma başarısı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23. Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	24	65.29	12.96	.819	.513	23	1.602	.123*
Son test	24	70.25	9.75	.651	.791			

*p>.05

Tabloya bakıldığında kontrol grubunun yazma ön test ortalama puanının 65.29, son test puanının ise 70.25 olduğu görülmektedir. Aradaki puan artışının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(23)}=1.602; p>.05$]. Buradan hareketle geleneksel yöntemle verilen yazma eğitiminin yazma başarısını artırdığı fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

4.2.2. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 24. Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	24	2.35	0.91	.839	.481	23	.818	.422*
Son test	24	2.26	0.74	.535	.937			

*p>.05

Tabloya bakıldığında kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ortalama puanının 2.35, son test puanının ise 2.26 olduğu görülmektedir. Kaygı puanlarında bir düşüş olduğu görülmekle beraber bu puan farkının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(23)}=.818;p>.05$]. Buradan hareketle geleneksel yöntemle verilen yazma eğitiminin yazma kaygısını azalttığı fakat bu düşüşün istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

4.3. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasında Karşılaştırma

Araştırmanın bir başka alt amacı deney grubunun yazma ve yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak her iki değişken için de bağımlı grupları t testi yapılmıştır.

4.3.1. Deney grubunun yazma başarısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulamanın yapıldığı deney grubunun yazma başarısı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25. *Deney Grubu Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	26	63.38	14.06	.552	.921	25	5.331	.000*
Son test	26	76.15	8.97	.438	.991			

*p<.01

Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön testinden aldıkları puanların ortalaması 63.38, son testten aldıkları puanların ortalaması ise 76.15'tir. Aradaki yaklaşık 13 puanlık artışın anlamlılığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(25)}=5.331; p<.01$]. Buna göre yazma stratejileri öğretiminin yazma başarısını olumlu yönde artırmada bir etken olduğu söylenebilir.

4.3.2. Deney grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulamanın yapıldığı deney grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 26. *Deney Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	26	2.61	0.88	.499	.964	25	2.683	.013*
Son test	26	2.28	0.81	.607	.855			

*p<.05

Tabloya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testinden aldıkları puanların ortalaması 2.61, son testten aldıkları puanların ortalaması ise 2.28 olduğu görülmektedir. Puanlar arası anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(25)}=2.683;p<.05$]. Buna göre yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını azaltmada bir etken olduğu söylenebilir.

4.4. Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmanın alt amaçlarından olan deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla hem yazma başarısı hem de yazma kaygısı değişkenleri için ilişkili grupları t testi yapılmıştır.

4.4.1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma başarıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Üzerinde yazma stratejileri eğitimi uygulaması yapılan deney grubuyla uygulama yapılmayan kontrol grubunun eğitim sonrası yazma başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 27. Yazma Başarısı Son Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	70.25	9.75	.286	.595	48	2.229	.031*
Deney Grubu	26	76.15	8.97					

*p<.05

Tabloda yazma stratejileri öğretimine katılan ve katılmayan öğrenciler arasında yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılığın olduğu [$t_{(48)}=2.229;p<.05$] ve ortalama puanlara bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuç yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle oranla yazma başarısını artırdığına işaret etmektedir.

4.4.2. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden alınan puanlar, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Deney ve kontrol gruplarının süreç sonunda yazma kaygısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28. Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	2.26	0.74	.412	.524	48	.077	.939*
Deney Grubu	26	2.28	0.81					

*p>.05

Tabloda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanlarına ait ilişkili gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubu

yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(48)}=.077;p>.05$]. Bu sonuç geleneksel öğretim ile yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını etkilemede bir farkının olmadığına işaret etmektedir.

4.5. Öğrencilerin yazma başarıları, deney veya kontrol grubunda olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin yazma başarısının deney veya kontrol grubuna dâhil olup olmamaya göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla iki faktörlü ANOVA yapılmış, sonuçlar ve betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29. *Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler*

	Grup	\bar{X}	S	N
Ön Test	Kontrol Grubu	65.29	12.96	24
	Deney Grubu	63.38	14.06	26
	Toplam / Ortalama	64.30	13.44	50
Son Test	Kontrol Grubu	70.25	9.75	24
	Deney Grubu	76.15	8.97	26
	Toplam / Ortalama	73.32	9.72	50

Tabloda görüldüğü üzere yazma stratejileri öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin deney öncesi yazma başarısı ortalama puanı 63.38 iken, bu puan deney sonrasında 76.15'e çıkmıştır. Yazma stratejileri öğretimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ortalama puanı 65.29 ve deney sonrası ortalama puanı 70.25 olarak gerçekleşmiştir. Bu duruma göre yazma stratejileri öğretimi alan ve almayan iki grubun yazma başarısında da bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin yazma puanları üzerinde iki faktörlü ANOVA yapılmış, sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

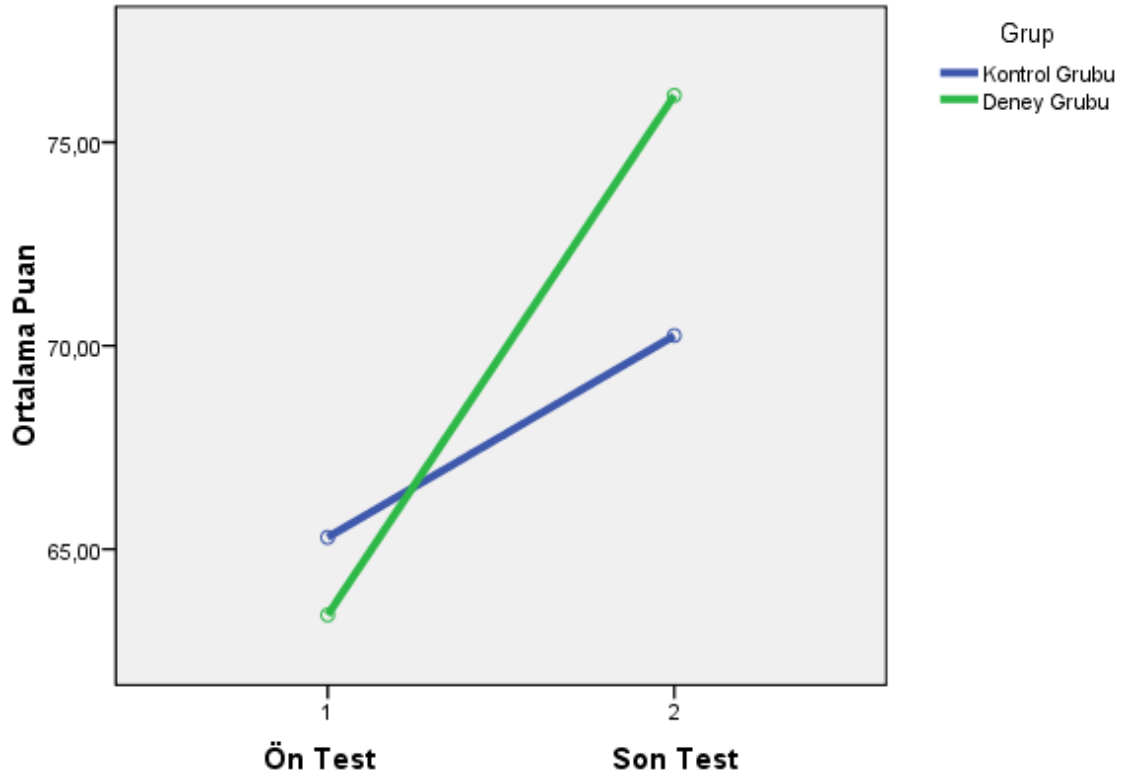
Tablo 30. Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	8608.890	49			
Grup (D/K)	99.680	1	99.680	.562	.000*
Hata	8509.210	48	177.275		
Gruplar İçi	6851.513	50			
Ölçüm (ÖT-ST)	1961.023	1	1961.023	20.872	.000*
Grup*Ölçüm	380.703	1	380.703	4.052	.000*
Hata	4509.787	48	93.954		
Toplam	15460.403	99			

*p<.01

Buna göre iki ayrı grupta bulunan öğrencilerin yazma başarılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 48)}=4.052; p<.01$]. Bu durum, geleneksel yöntem ile strateji öğretiminin yazma başarısı üzerinde farklı etkilerde bulunduğuna işaret etmektedir. Yazma başarısı puanlarında deney öncesine göre daha fazla gelişim kaydedilen strateji öğretiminin, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin yazma başarısını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının yazma ön test ve son test başarılarının gelişimlerini gösteren grafik yer almaktadır. Grafikte, ön test sırasında, mavi renkle belirtilen kontrol grubunun başarısının, yeşil renkle gösterilen deney grubunun başarısıyla yakın olduğu fakat son test düzeylerine bakıldığında kontrol grubu ortalama puanının deney grubu ortalama puanından düşük olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Yazma Başarısı Ön Test Son Test Puanlarının Değişimi

4.6. Öğrencilerin yazma kaygısı, geleneksel eğitime veya strateji eğitimine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin yazma kaygısının deney veya kontrol grubuna dâhil olup olmamaya göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla iki faktörlü ANOVA yapılmış, sonuçlar ve betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 31. *Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler*

	Grup	\bar{X}	S	N
Ön Test	Kontrol Grubu	2.35	.91	24
	Deney Grubu	2.61	.88	26
	Toplam / Ortalama	2.49	.89	50
Son Test	Kontrol Grubu	2.26	.74	24
	Deney Grubu	2.28	.81	26
	Toplam / Ortalama	2.27	.77	50

Tabloda kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ortalama puanlarının 2.35'ten 2.26'ya düştüğü, deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ortalama puanlarının ise 2.61'den 2.28'e düştüğü görülmektedir. Bu duruma göre her iki grubun yazma kaygısı puanlarında bir düşüş olduğu söylenebilir.

Bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin yazma puanları üzerinde iki faktörlü ANOVA yapılmış, sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

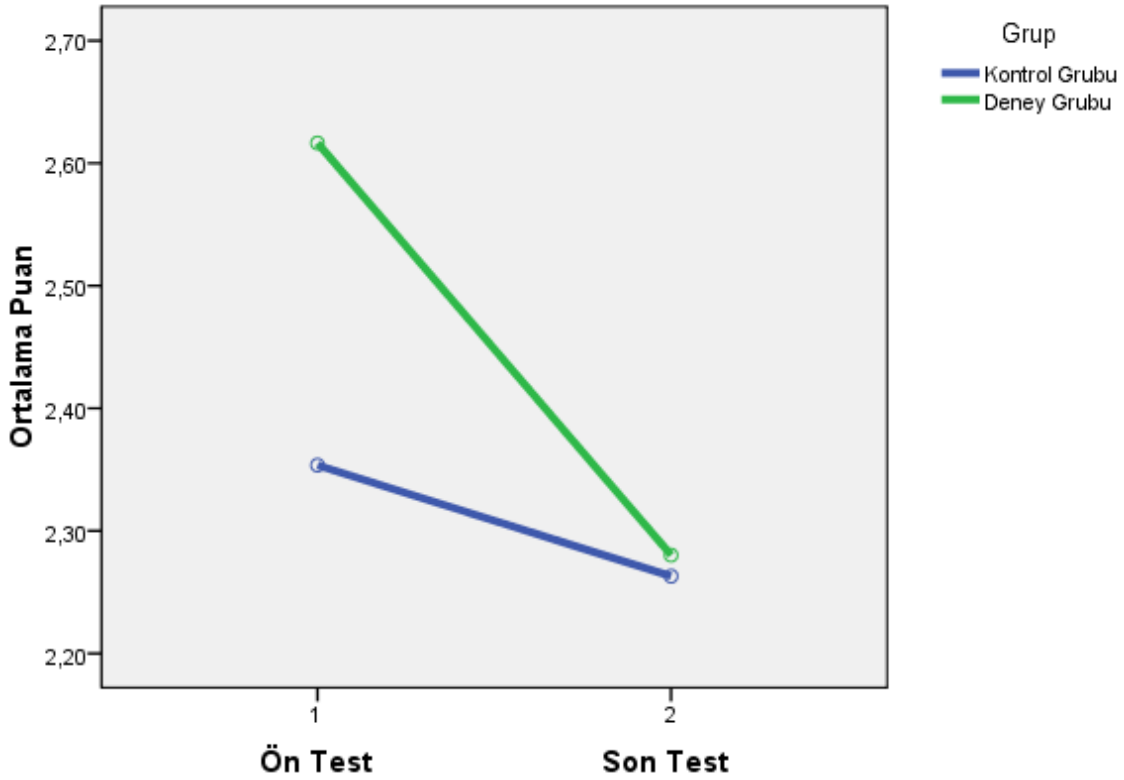
Tablo 32. *Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	60.12	49			
Grup (D/K)	.489	1	.489	.394	.533
Hata	59.631	48	1.242		
Gruplar İçi	9.996	50			
Ölçüm (ÖT-ST)	1.136	1	1.136	6.43	.015
Grup*Ölçüm	.377	1	.377	2.13	.151*
Hata	8.483	48	.177		
Toplam	70.116	99			

*p>.05

Buna göre iki ayrı grupta bulunan öğrencilerin yazma kaygılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma kaygısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1, 48)}=2.13;p>.05$]. Bu durum, geleneksel yöntemle strateji öğretiminin yazma kaygısı üzerinde benzer etkilerde bulunduğu işaret etmektedir.

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön test ve son test gelişimlerini gösteren grafik yer almaktadır. Grafikte, ön test sırasında, mavi renkle yer alan kontrol grubunun kaygısıyla, yeşil renkle belirtilen deney grubunun kaygısı arasındaki puan farkının son testte kapandığı görülmektedir.



Şekil 2. Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarının Değişimi

4.7. Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu bölümde deney grubu öğrencilerinden 25'iyile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilecektir. Görüşmeyi kabul eden öğrencilerin 8'i

erkek, 17'si ise kızdır. Bu öğrenciler cinsiyetleri göz önünde bulundurularak K ve E harfleriyle ve birer sayıyla kodlanmıştır. Buna göre KÖ1 “kız öğrenci 1”, EÖ1 ise “erkek öğrenci 1” anlamındadır.

1. Bu dersin sizin yazma becerinizi geliştirip geliştirmediği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Bu soruya cevap veren öğrencilerin hepsi deney öncesindeki yazma başarılarının deney sonunda arttığını söylemişlerdir. Öğrencilerin yazma başarısının artmasıyla ilgili düşünceleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 33. Öğrencilerin Dersin Yazma Becerisini Geliştirip Geliştirmediğine İlişkin Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Geliştirdiğini düşünüyorum.	EÖ1, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ6, KÖ10, KÖ12, KÖ14, KÖ15, KÖ16, KÖ17	11
Faydası / katkısı oldu.	EÖ3, KÖ1, KÖ2, KÖ11	4
Daha iyi yazıyorum.	EÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ13	4
Biraz geliştirdi / Biraz daha iyi yazıyorum.	EÖ4, KÖ9	2
Kesinlikle / büyük ölçüde geliştirdi.	EÖ5, KÖ8	2
İlk ve son hafta arasında çok fark var.	EÖ2	1
Diğer derslerde de yardımcı oldu.	KÖ3	1
Yazım, noktalamamı geliştirdi.	KÖ7	1

Tabloda görüldüğü gibi öğrenciler yazma becerilerinin geliştiği yönünde cevaplar vermiştir. Bu cevaplar “Geliştirdiğini düşünüyorum.” (11 öğrenci), “Faydası / katkısı oldu.” (4 öğrenci), “Daha iyi yazıyorum.” (4 öğrenci), “Biraz geliştirdi / Biraz daha iyi yazıyorum.” (2 öğrenci), “Kesinlikle / büyük ölçüde geliştirdi.” (2 öğrenci), “İlk ve son hafta arasında çok fark var.” (1 öğrenci), “Diğer derslerde de yardımcı oldu.” (1

öğrenci), ve “Yazım, noktalamamı geliştirdi.” (1 öğrenci) şeklinde sıralanmıştır. Bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ve yorumları aşağıda verilmiştir.

EÖ1 önceden yazamadığını ama eğitim sürecinden sonra daha fazla yazmaya çalıştığını belirtmiştir. Yazma becerisinin öncesinde de kötü olmadığını fakat şimdi daha rahat ve kolay yazı yazdığını, bu rahatlıkta da öğretim elemanının yazıya başlarken rahat olunması gerektiği konusundaki telkininin ve serbest yazma stratejisinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Ben ilk başta pek yazamıyordum açıkçası sizin ilk derste söylediğiniz bir şey vardı: Aklınıza ne geliyorsa yazın. Hatta aklıma hiçbir şey gelmiyor diyerek başlayabilirsiniz, demiştiniz. Mesela o benim yazmamı daha geliştirdi. Onun sayesinde her şeyde yazmaya çalışmaya başladım. Ben buraya gelmeden önce pek fazla yazamazdım. İyi yazardım ama çok fazla düşünmem gerekirdi. Şimdi daha az düşünerek daha iyi şeyler yazabiliyorum. Yazılı anlatımda kendimi daha iyi ifade etmem konusunda çok iyi geliştiğimi düşünüyorum. Önceden sözlü olarak kendimi ifade edebiliyordum ama yazılı olarak pek ifade edemediğimi söyleyemem. Şimdi onun gelişmesinde büyük katkısı var.

EÖ2 ise yazmanın kendisi için ne ifade ettiğini açıkladıktan sonra kendi yazma başarısının arttığını belirterek bunun günlük hayatındaki yansımalarından örnek vermiştir. EÖ2'nin yazma başarısı ön ve son testten aldığı puanlara bakıldığında da söylediklerine paralel bir başarı artışı olduğu dikkat çekmektedir. EÖ2 yazma başarısı ön testinden 60, son testten ise 82 puan almıştır. Dolayısıyla %36.67 düzeyinde bir başarı artışı söz konusu olduğu görülmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ2: Yazı yazma işinin çok kolay bir şey olduğunu sanıyordum ilk başlarda. Ama bize verdiğiniz yazılarda, ödevlerde hiç öyle bir iş olmadığını fark ettim. Yazma işi gerçekten zevkli olduğu kadar da usandırıcıydı benim için yani bir yerde tıkanıp kalıyordum, ondan sonra sizin verdiğiniz stratejilere baktım. Artık konudan sapmamayı öğrendim bu sayede. Bu dersin bir güzel yanı da sevgilimle mesajlaşırken orada bile

bayağı bir değişiklik oldu. Bana “Sen bayağı değişmişsin.” demişti yazılarda bile. Şu an yine çok iyi yazamıyoruz belki ama ilk haftayla şimdi arasında dağlar kadar fark var. Oturup adam akıllı bir şey yazabiliyoruz şimdi.

EÖ3 de önceki yazma düzeyinin kötü olmadığını fakat eğitim süreciyle, daha önce haberdar olmadığı eksiklikleri giderme konusunda bilgi ve donanım sahibi olduğunu ifade ederek yazma başarısının arttığını söylemiştir. EÖ3’ün yazma başarısı ön ve son testten aldığı puanlara göre 81’den 86’ya yükseldiği ve %6.17’lik bir başarı artışının olduğu görülmektedir. Bu durum da öğrencinin kendi başarısı hakkındaki ifadelerle paralellik arz etmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Öncelikle bu dersten önce yazı yazmayı hepimiz biliyorduk az çok ama bu dersle neyi nasıl yapmamız gerektiğini öğrendik ve benimsedik bunu özümseyerek yazılarımıza uyguladık. Yazı yazmamızda çok katkısı oldu.

Görüşmeci: Senin mesela nerede daha çok sıkıntın vardı? Hangilerini hallettin?

EÖ3: Ya şöyleydi benim bazen cümleler arası bağlantı kopuklukları olabiliyordu; belki hâlâ da var. Minimuma indirmeye çalıştım. O kopukluklarımı azalttı diyebilirim. Bir de gereksiz sözcükler kullandığımı düşünüyordum, öz eleştiri yapmam gerekirse, onları azaltmaya çalıştım. Yani bu yönlerden kendimi biraz daha iyileştirdim diyebilirim.

EÖ4, yazma başarısının önceden orta düzeyde olduğunu ifade ettikten sonra, yazarken mutlaka giriş, gelişme, sonuç sırasının takip edilmesi gerektiğine dair kabulünün yanlış olduğunu fark ettiğini belirtmiştir. Bu da eğitim sürecinde bazı yanlış algıların da düzeldiğini göstermektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Daha önce ortalama düzeydeydi şimdi biraz daha, stratejiler yardımıyla kendimi geliştirme konusunda faydaları olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir yazıya sonuç bölümünden başlamayı öğrendim en azından. Çünkü kompozisyon deyince her

zaman aklımıza Şu geliyor: Üç bölüm vardır sadece; giriş, gelişme, sonuç; onun dışına çıkamazsın sen. Oradan başlayacaksın illa. Ama bir yazı yazarken illa giriş bölümü mesela insanın aklında kalıyor. Bir sonuç var senin aslında vermek istediğın bir mesaj var ama ona nasıl başlayayım bilemiyorsun. Bu yüzden en azından bu örnekle mesela bu bizim işimizi daha da kolaylaştırdı.

EÖ5, eğitim sürecinin kendi yazma becerisini kesinlikle geliştirdiğini belirtmekle beraber başarı artışının çok fazla olmadığını söylemiştir. Nitekim EÖ5'in yazma başarısı ön testinden 76, son testten ise 79 aldığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin ifadeleriyle zıtlık göstermediği görölmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ5: Bu ders yazma becerimi kesinlikle geliştirdi, çünkü zaten ders yazmaya yönelik adı üstünde, yazılı anlatım. Yazı yazmayı seven bir insan değilim. Oturup kendi kendime yazı yazmam. Ama bu ders sayesinde verdiğiniz ödevler için oturup yazı yazıyorum.

Görüşmeci: Peki daha iyi yazdığını düşünüyor musun?

EÖ5: Eskiye göre evet. Öğrendiğimiz stratejilerden dolayı...

Görüşmeci: Ne kadar peki?

EÖ5: Yani azıcık değil ama kat kat da değil.

Görüşmeci: Orta?

EÖ5: Orta, evet.

EÖ6 da yazma başarısının öncesine nazaran arttığını belirtmiş, bunun yanında EÖ2'ye benzer şekilde daha önceden yazı yazmanın kolay olduğunu düşündüğünü fakat eğitim süreci sonunda bu fikrinin değiştiğini dile getirmiştir. Yazı yazmanın kolay bir iş olarak görülmesinin asıl sebepleri de üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: *Bu dersin benim yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Bu daha büyük boyutlarda olabilirdi bunun için biraz daha çaba göstermem gerekiyordu. Ama en azından yazmanın teorik boyutlarını öğrendik. Bugüne kadar hepimiz iyi kötü bir şeyler yazmışızdır. Ama bunun çok da basit bir şey olmadığını bu derste öğrendiğimiz stratejiler sayesinde kavradık.*

Görüşmeci: Ne noktada geliştirdi senin yazını?

EÖ6: *Dediğim gibi daha çok yapmam gerekenleri bir kez daha fark ettim. Bu konuda kendime güvenen biriydim ama oldukça yetersiz olduğumu fark ettim. Çünkü bir yazıyı eleştirdiğimizde de mesela ilk okuduğumuzda oldukça başarılı görünen bir yazının eğer eleştirildiğinde ne hâle gelebildiğini gördük. Bu durum ilk başta beni endişelendirdi ancak daha sonra kendimi geliştirme gerekliliği hissettim. Bu da bence bana olumlu yansıdı.*

EÖ7, eğitim sürecinin yazma başarısını çok arttırdığını dile getirmiştir. Nitekim EÖ7, yazma başarısı ön testinden 41 puan almışken son testte %78.05'lik bir başarı artışıyla son testte 73 puan almıştır. Bunun yanında öğrenci yazısında hangi noktalarda eksikleri olduğunu da belirtmiştir. Eğitim sürecinin yazma sorunlarıyla ilgili farkındalığı artırdığını gösteren bu örnek dikkat çekicidir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: *Bu dersin benim yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. İlk derste yazımın ne kadar kötü olduğunu fark ettim ve son derste yazdığımız yazıda da yazımın gerçekten gelişebildiğini fark ettim. Bu dersin yararlı olduğunu düşünüyorum.*

Görüşmeci: Ne noktada geliştirdi senin yazın?

EÖ7: *Giriş, gelişme, sonuç bütünlüğü yoktu, konu bütünlüğü yoktu. Şimdi daha bütünlük var içinde. Paragraflar arası bağlantı yapmaya çalışıyorum. Konu bulmakta daha önce sıkıntı çekiyordum, artık çekmiyorum. Düşüncelerimi desteklemede de eskiden rahat değildim. Şimdi araştırdığım için yazmadan önce daha rahatım düşüncelerimi desteklemede.*

EÖ8 de yazma başarısı bakımından önemli ilerleme kaydeden öğrencilerden biridir. Yazma başarısı ön testinden 42 son testten ise 86 puan olarak %104.76'lık bir başarı gösteren EÖ8, yazma başarısının arttığını ve önceki yazılarında ne gibi sorunları olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir. Bu bakımdan yazma farkındalığının da arttığı söylenebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***EÖ8:** Bu dersin yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Eskiden paragraflar arasındaki bağlantının daha zayıf olduğunu görüyordum şimdi daha da güçlendi. Düşüncelerimi artık daha da destekleyebiliyorum. Birçok strateji öğrendik bunları yazımda uygulayabiliyorum. Bu da yazımı olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.*

KÖ1, önceden, yazarken düşünceleri toparlamada sorun yaşadığını belirterek bu sorunun eğitim süreci sonunda ortadan kalktığını söylemiştir. Nitekim KÖ1 yazma başarısı ön testinden 70, son testten 89 puan olarak %27.14 düzeyinde bir başarı kaydetmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ1:** Evet, geliştirdi. Ben düşüncelerimi hiç toparlayamıyordum, kelimeleri falan; belli bir düzenim yoktu. Hiç doğru düzgün kompozisyon yazamazdım. O tekniklerin bayağı bir faydası oldu.*

KÖ2, yazma başarısının arttığını, eğitim sürecinin faydalı olduğunu ve bir yazıyı, daha önce bakmadığı farklı birçok açıdan değerlendirdiğini belirtmiştir. KÖ2'nin ön ve son test puanlarına bakıldığında yazma başarı puanının 57'den 75'e çıktığı ve öğrencinin %31.58'lik bir başarı artışı gösterdiği görülmektedir. Bu da öğrencinin görüşleriyle uyumludur. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ2:** Benim için faydalı olduğunu düşünüyorum; teknikler öğrendim, yazıya nasıl başlayacağım, nasıl sorular sorabilirim, daha nasıl geliştirebilirim gibi şeyler.*

Görüşmecisi: Başka neler oldu senin için? Kötü tarafları da varsa onları da söyleyebilirsin hem iyi hem kötü.

KÖ2: *Yok kötü bir taraf değil de yazıyı daha okunur hâle getirdiğine inanıyorum, yani çoğaltılmış daha güzel. Zaten ilk derste yazdığımız yazılarla şimdi son yazdığımız yazıları okuduğunuzda görürsünüz farkı da. Oradaki teknikleri kullandık şimdi daha iyiyiz.*

Görüşmeci: Mesela?

KÖ2: *Paragraflar arasındaki bağlantıya mesela eskiden çok dikkat etmiyorduk. Şu an nasıl bağlayabiliriz, konu kopukluğu olmasın, diye düşünüyoruz.*

KÖ3, eğitim sürecinin yazma başarısını artırdığını ve artıracığını diğer derslerin sınavlarını örnek vererek ifade etmiş, ayrıca herhangi bir yazıdaki eksiklikleri fark ettiğini belirtmiştir. Bu da eğitim sürecinde bazı öğrencilerin yazma farkındalığı kazandığı şeklinde yorumlanabilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: *Sadece bu derste değil diğer derslerimizde de bize yardımcı oldu mesela edebiyat dersinde hocamız sınavlarda bilgi sorusu sormuyor, yorum sorusu soruyor. Biz bu ders sayesinde bunları, bildiklerimizi daha anlamlı bir şekilde, bir bütün hâlinde yazabiliyoruz. Belki vizede çok iyi yazamadık ama şimdi bu dersle daha da katlandı; şimdi finalde daha da iyi yazacağımızı umuyorum hiç değilse. Mesela bir yazıyı okurken biz o yazıdaki hatayı görmezdik. Ama şimdi böyle hataları fark edebiliyoruz, yazım yanlışlarını ya da ne bileyim paragraflar arasında bir bütünlük var mı yok mu onları fark edebiliyoruz.*

KÖ4, görüşmede artık daha planlı ve derli toplu yazılar yazdığını, ayrıca cümlelerinin de geliştiğini ifade etmiştir. Bu öğrenci de ön testten 68, son testten 75 puan alarak %10.29 seviyesinde bir başarı artışı göstermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ4: *Ben geliştirdiğini düşünüyorum. En azından daha planlı yazmaya başladım. O açıdan daha iyi, daha derli toplu yazılar ortaya çıkarıyorum. En azından cümlelerim daha basitti, şimdi biraz daha geliştirdim cümlelerimi.*

KÖ5, KÖ7 ve KÖ10 ilk ve ortaöğretim zamanlarında yazı yazma konusunda becerileri olduğunu fakat eğitim sürecinin bu becerinin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Nitekim KÖ5 ön testten 44, son testten 66; KÖ7 ön testten 59, son testten 66; KÖ10 ise ön testten 55, son testten 58 puan almışlardır. Puanlara bakıldığında esasen eğitim öncesi ve sonrası başarının çok yüksek olmadığı fakat öğrencilerin öz yeterlilikleriyle ilgili sözlerinin bundan kat kat iyi düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ5: *Anlatış tarzım yine aynı ama kullandığım yönteme mesela yazı yazma konusundaki, konuyu bulmamdaki yöntemlerde yardımcı oldu bu ders bana. Daha kolay bulabiliyorum artık yazacağım konuyu ve daha rahat yazabiliyorum.*

KÖ7: *Ben zaten kendimin yazma becerimin olduğunu düşünüyorum. Hatta ilkokulda da kompozisyonda derecelerim falan vardı. Şu dersin bana şöyle bir avantajı oldu. Beni böyle şevklendirdi aslında bir bakıma. Sizin öğrettikleriniz sayesinde yazımdır, noktalamadır ve nasıl yazmam gerektiğini daha iyi anladım ve uygulamaya çalışıyorum.*

KÖ10: *Bence geliştirdi çünkü ben de yazmıyordum. Ancak yedinci ve sekizinci sınıfta yazıyordum hep. Kompozisyon yazıyordum ama güzeldi hocalar beğeniyordu. Geliştirdiğimi düşünüyorum.*

KÖ8 ve KÖ12 ise ilk ve ortaöğretim zamanlarında yazma becerisi bakımından iyi düzeyde olmadıklarını veya az yazdıklarını dile getirdikten sonra eğitim sürecinin yazma başarılarını olumlu yönde geliştirdiğini söylemişlerdir. KÖ8'in ön test puanı 56, son test puanı 78; KÖ12'nin ön test puanı 75, son test puanı 77 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yazma öz yeterlilikleriyle ilgili farklı algılara sahip oldukları da dikkat çekmektedir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ8: *Bu ders yazma becerimi benim büyük ölçüde geliştirdi. Çünkü ben ortaokul olsun, lise olsun Türkçe ve edebiyat derslerinde böyle kompozisyon yazmadır vesaire yazı yazmayı beceremezdim. Nasıl başlayacağımı, nasıl ilişkilendireceğimi bilemezdim. Bu stratejiler sayesinde bu yazma becerimi geliştirdiğimi düşünüyorum.*

KÖ12: *Tabi ki geliştirdi. Öncelikle konu bulamıyordum önceden, şimdi konu bulmak için bazı stratejiler öğrendim, o sayede bulabiliyorum. Sonra yazımı değerlendiremiyordum. Güzel mi yazdım çirkin mi yazdım ya da birilerine göstermekten çekiniyordum. Dağınık yazıyordum bunları da düzelttim bu sayede. Daha iyi yazılar yazdığımı kesinlikle düşünüyorum. Ben ortaokulda hiç yazı yazdığımı hatırlamıyorum. Sadece bir yarışmaya katılmışım, orası için yazmışım. Lisede yazıyordum arada bir ama yani çok değildi. Bana göre çok çok daha iyi yazdığımı düşünüyorum lisedeki hâlime göre.*

KÖ9, öğretim elemanının sınıf gözlemlerine göre yazma farkındalığı yüksek bir öğrenci olarak dikkat çekmiştir. Bu öğrenci de yazma başarısının eğitim süreciyle arttığını belirtmiş fakat çok önemli bir noktaya değinerek ilk ve ortaöğretimdeki öğretmenlerinin bu konuda yönlendirici ve geliştirici olmadıklarını söylemiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Bende olumlu katkıları oldu çünkü stratejileri öğrendik. Belli stratejiler doğrultusunda yazmaya başladık. Zaten bunları öğrenmeden yazmaya kalkmak biraz karalama gibi olurdu. Biz zaten bu konuda pek tecrübemiz yoktu. Şimdiye kadar ilköğretim olsun, ortaöğretim olsun yazma konusunda hocalarımız pek yeterli değildi, pek öğretmediler. Bu açıdan yararlı oldu. Bir ölçüde en azından başladığım duruma göre biraz gelişme gösterdiğimi düşünüyorum. İlerisi de olur diye düşünüyorum.*

KÖ11 ise yine öğretim elemanının sınıf içi gözlemlerine göre yazma kaygısı yüksek bir öğrenci olarak dikkat çekmiştir. Buna paralel olarak da yazma farkındalığının da çok yüksek olmadığı söylenebilir. Fakat ön testten 42, son testten 74 puan alıp %76.19'luk bir başarı kaydettiğine bakılırsa başarısının artmasına paralel

olarak öz yeterliliğiyle ilgili algısının ve kaygısının fazla değiştiği söylenemez. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ11: *Bana olumlu katkıları oldu ama hâlâ yazamıyorum. Aklıma hiçbir şey gelmiyor.*

Görüşmeci: Peki stratejileri kullanınca da sorun çözülmüyor mu?

KÖ11: *Bir şeyler yazabiliyorum ama istediğim gibi değil.*

Görüşmeci: Peki daha önceden nasıldı? Daha önceye göre şimdiki durum.

KÖ11: *Önceden hiç yazmayı denemiyordum bile.*

KÖ13, önceden yazmayı sevmeyen ve yazma konusunda birçok sorunla karşılaşan biri olduğunu belirttikten sonra eğitim sürecinin bu sorunları hallettiğini ve daha rahat yazdığını ifade etmiştir. Fakat ön test ve son test puanlarına bakıldığında KÖ13'ün 81'den 79'a düştüğü görülmektedir. Şu hâlde KÖ13'ün başarı eşiğinin yüksek olduğu ve eğitim sürecinin kendisine bir şeyler kattığını kabul etse de başarısını artırmadığı söylenebilir. %2.47'lik bir düşüş önemli sayılmamakla birlikte bu durumun öğrencinin son test günü, içinde bulunduğu psikolojik hâlden kaynaklandığı düşünülebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ13: *Ben eskiden de yazmayı çok seven bir insan değildim. Şimdi de ekstra çok yazı yazmıyorum ama yazma konusunda bana bir şeyler kattığını söyleyebilirim.*

Görüşmeci: Mesela ne kattı?

KÖ13: *Mesela ders içinde uyguladığımız bu stratejilerden haberim yoktu. Yazarken bu stratejileri aklıma getirip daha iyi yazabiliyorum. Mesela bir yazıya nasıl başlayacağımızı bilemiyorduk. Sizin öğrettiğiniz stratejilerden sondan ortadan başlama, gelişimsel yazma, müsvedde olarak yazma falan o konular biraz daha rahat yazmayı sağladı.*

KÖ15, önceki yazma süreçlerinde birçok sorun yaşamasına rağmen, eğitim sürecinin bu sorunları hallettiğini ve yazma başarısının arttığını ifade etmiştir. KÖ15 ön testte 42, son testte ise 57 puan alarak %35.71 düzeyinde bir başarı artışı kaydetmiştir. Her ne kadar istenen noktada olmasa da görülen bu başarı artışının öğrencinin

ifadeleriyle çelişmediği dikkat çekmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ15: *Bu dersin benim yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü önceden rastgele yazıyordum ama şimdi bir düzene göre yazıyorum, cümleler arasında bağlantıları kurabiliyorum. Yazmayı daha iyi yaptığımı düşünüyorum.*

Görüşmeci: Başka hangi noktalarda iyileşti yazın?

KÖ15: *Düşünceleri desteklemek konusunda daha iyi oldum. Sonuç yazmada hâlâ zorlanıyorum ama eskiden daha fazla zorlanıyordum şimdi biraz düşündükten sonra yapabiliyorum.*

KÖ16 ve KÖ17 eğitim sürecinin yazma başarılarını artırdığını ifade ettikten sonra benzer yazma sorunlarını yaşadıklarını ve deney sonunda bu sorunların ortadan kalktığını dile getirmişlerdir. KÖ16'nın ön testten 70, son testten 74; KÖ17'nin ise ön testten 78, son testten ise 81 aldığı dikkate alınırsa öğrencilerin başarılarının arttığı fakat başarı eşiklerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ16: *Bu dersin yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü daha önce yazarken giriş, gelişme, sonuçları birbirine bağlayamıyordum. Paragraflar arası bütünlük olmuyordu. Şimdi daha iyi öncekine göre, çok iyi olmasa da daha iyi.*

KÖ17: *Ben de bu dersin yazı yazma yeteneğimi geliştirdiğini düşünüyorum. Önceden yazılarımı çok bağlantısız bulurdum yani konuyu çok dağıttığımı düşünüyordum önceden. Şimdi artık konu bütünlüğünü oluşturduğumu düşünüyorum. Konularımı gayet güzel bir biçimde sıraya dizebiliyorum, düşüncelerimi destekleyebiliyorum. Her yönden güzel oldu yani.*

2. Bu ders sizin yazma isteğinizi ne yönde etkiledi?

Bu soruya cevap veren öğrencilerden 17'si (%68) eğitim sürecinin yazma isteklerini artırdığını, 8'i ise eğitim sürecinin yazma isteklerinde bir değişiklik yapmadığını dile getirmiştir. 1 ğrenci eğitim sürecinin onu titizliğe sevk ettiğini ve bu yüzden daha az fakat eskiye nazaran daha iyi yazılar yazdığını belirtmiştir. Yazma isteğinin arttığını ifade eden 17 öğrenciden 7'si daha önceden yazmadıklarını, yazmayı sevmediklerini, yazmaktan korktuklarını... dile getirmiştir. Kalan 10'u ise daha önceden de yazdıklarını, yazmayı sevdiklerini ifade etmiştir. Soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 34. *ğrencilerin Dersin Yazma İsteğini Ne Yönde Etkilediğine İlişkin Görüşleri*

Madde	ğrenci Kodu	F
Yazma isteğim vardı, arttı.	E3, K2, K4, K5, K9, K17	6
Olumlu yönde etkiledi, yazmak istiyorum.	E7, E8, K10, K12, K16	5
Yazmaya başladım.	K7, K13, K14	3
şevkimi artırdı.	E1	1
Yazma isteğim arttı, daha az yazıyorum.	E6	1
Yazma gereği duyuyorum.	K8	1
Etkilemedi / Değişiklik olmadı.	E2, E4, E5, K1, K3, K6, K11, K15	8

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar sıklığa göre şöyle sıralanabilir: "Yazma isteğim vardı, arttı." (6 ğrenci), "Olumlu yönde etkiledi, yazmak istiyorum." (5 ğrenci), "Yazmaya başladım." (3 ğrenci), "şevkimi artırdı." (1 ğrenci), "Yazma isteğim arttı, daha az yazıyorum." (1 ğrenci), "Yazma gereği duyuyorum." (1 ğrenci), "Etkilemedi / Değişiklik olmadı." (8 ğrenci).

Eğitim sürecinin yazma isteklerini artırdığını belirten öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıtları aşağıda verilmiştir.

EÖ1 önceden yazmadığını, daha çok konuşmayı tercih ettiğini çünkü konuşmanın kendisine daha cazip, daha kolay geldiğini ve eğitim süreci sonunda yazma isteğinin arttığını çünkü daha bilinçli olduğu için daha iyi yazdığını belirtmiştir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Ben önceden pek yazmazdım hatta hiç yazmazdım. Konuşurdum, iyi konuşurdum. Lisede falan hep konuşmayı tercih ederdim pek yazmak bana göre değildi. Arkadaşlarımın bazıları iyi yazardı ama ben hiç onlar gibi olamamıştım. Konuşmak bana daha cazip, daha kolay geliyordu. Yazmak daha zor geliyordu. Ama burada ne konuda yazacağımı daha bilinçli olduğum için daha güzel ürünler ortaya koydum bu da benim yazma şevkimi artırdı. Yazmak daha çok hoşuma gitti daha iyi ürünler verdikçe sürekli yazmak istedim.

EÖ7, önceden yazı yazmaktan korktuğunu fakat eğitim süreci yazma isteğini olumlu yönde etkilediği için artık daha rahat yazdığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: Bu ders benim yazı yazma isteğimi olumlu yönde etkiledi. Eskiden yazı yazmaktan korkardım çünkü ne yazacağımı tam bilemiyordum ama bu ders sayesinde stratejileri kullanarak daha iyi yazabileceğimi düşündüğüm için artık daha rahat yazı yazabiliyorum.

KÖ7 önceden müzik dinlediği veya kitap okuduğu zamanlarda, eğitim sürecinin sonunda artık yazı yazdığını duygu ve düşüncelerini yazı vasıtasıyla kâğıda aktardığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ7: Ben daha önceden sıkıldığım ya da mutlu olduğum zamanlarda ya müzik dinlerdim ya da kitap okurdum. Bu dersi gördükten sonra bir şeyleri yani içimi dökme hissiyatım oluştu ve yazı yazmaya başladım diyebilirim.

KÖ10, KÖ12, KÖ13 ve KÖ16 da önceden yazmayan, yazma isteği duymayan, yazmayı ihtiyaç olarak görmeyen öğrencilerdir. Dört öğrenci de önceden yazma istekleri olmamasına rağmen eğitim sürecinin sonunda yazmaya karşı bir istek duyduklarını ve yazdıklarını çeşitli örneklerle dile getirmişlerdir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ10: *Önceden hiç yazmıyordum, şimdi yazıyorum; yazmak istiyorum.*

Görüşmeci: Ders dışında?

KÖ10: *Ders dışında... Mesela şey yapıyorum: Yazdığım yazıyı beğenmiyorum bayağı bir şeyler ekliyorum üstüne her şeyi anlatmak istiyorum, her şeyi sokmak istiyorum. Geliştirdi gayet. Bu yüzden yazılarım bayağı uzun oluyor.*

KÖ12: *Yazma isteğimi olumlu yönde etkiledi. Mesela önceden yazmayı bir ihtiyaç olarak düşünmüyordum. Yazmak istemiyordum, şimdi ara ara elime kalem alıp bir şeyler karalamaya çalışıyorum. Önceden hiç yazmıyordum yani açıkçası.*

KÖ13: *Mesela sizin verdiğiniz günlükler de etkili oldu. Ben eskiden günlük tutmaktan da nefret ederdim. Siz söyledikten sonra yazmaya başladım. Bundan sonra biraz daha zevkli oldu, yazıyorum yani ders için olmasa da arada sırada hissettiklerimi yaşadıklarımı yazıyorum.*

KÖ16: *Yazma isteğimi olumlu yönde etkiledi bu ders çünkü hani yazarken daha önce hiç yazmak istemiyordum. Neyi nereye yazacağımı bilmediğim için yazma isteği de gelmiyordu şimdi kuralları, stratejileri öğrendikçe neyi nasıl yazacağımızı daha iyi öğrendik o yüzden daha istekliyim, olduğumu düşünüyorum.*

Görüşmeci: Peki şimdi yazıyor musun? Ders dışında en azından?

KÖ16: *Evet. Ders dışında yazıyorum.*

Görüşmeci: Mesela ne yazıyorsun?

KÖ16: *Günlük yazıyorum. O anki düşüncelerimi kâğıda döküyorum sonra atıyorum falan o şekilde.*

EÖ3 önceden de yazma isteği var olan ve yazı yazan bir öğrenci olduğunu dile getirerek yazma isteğinin arttığını fakat biraz daha serbest yazmaya doğru evrildiğini hatta bu noktada bazı stratejiler de kullandığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Bende yazma isteği vardı; kendim de bir şeyler karalardım, derslerde olsun biraz alıştığım için lise, ortaokul, yazardım yani kendim de bir şeyler. Şiir olsun, söz olsun, özlü söz. Bu derste biraz daha arttı bu. Şu yönde arttı: Örneğin aklıma bir şey geliyor, Ankara'yla ilgili, memleketimi özlüyorum örneğin orayla ilgili şeyler kaleme almak istiyorum. Ve bu isteğimi de artık kaleme almaya çalışıyorum, bir şeyler yazıyorum, notlar alıyorum. Yazma isteğimi biraz daha artırdı, daha önce de vardı çünkü biraz bende. Ders sayesinde biraz daha arttı diyebilirim.

KÖ2 ise önceden de yazmaya karşı istekli olduğunu fakat yazı tekniği noktasında sıkıntı yaşadığını, eğitim süreci sonunda bu sıkıntılarının bittiğini ve yazacaklarının kendinden sonraki kuşaklarca da okunabileceği ümidini taşıdığını dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ2: Eskiden vardı şimdi de var ama şimdi nasıl başlayabileceğimizi daha iyi bilebiliyoruz.

Görüşmeci: Daha çok yazmak istiyor musun yani, şimdi?

KÖ2: Daha güzel yazabileceğimi düşününce yazmak istiyorum. Mesela eskiden onunla mı uğraşacağım, falan diyordum da şimdi yazmayı düşünüyorum, anılarımı filan mesela. Ya ilerde bir şey olur. Hiç olmadı çocuklarına bırakırsın onlar okur gibisine. Öyle bir yazı yazmayı, yani anı şeklinde bir kitap, defter öyle bir şey yazmayı düşünüyorum yani.

KÖ4, daha önceden şiir yazmasına rağmen eğitim süreci sonunda düzyazıya ağırlık vermeye başladığını ve yazma isteğinin arttığını dile getirmiştir. Verilen eğitimin düşünce yazılarına yönelik olması bu durumun bir etkeni olarak düşünülebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ4: *Ben önceden de yazıyordum ama genelde şiir falan yazıyordum. Bu dersleri gördükten sonra da düzyazıya biraz daha ağırlık vermeye başladım.*

Görüşmeci: Yazma isteğın arttı mı peki?

KÖ4: *Evet.*

KÖ5, önceden yazı yazmak istediğı hâlde yazamadığından yakınmış, yazmak için kendisine ilham gelmediğini belirterek eğitim sürecinin kendisini rahatlattığını ve özgüvenini artırdığını dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ5: *Ben önceden de yazmak istiyordum. Hep isterdim böyle yazılar yazmak falan hep ilgim vardı ama hiç o şey yoktu bende. İlham gelmiyordu hiçbir zaman, bekliyordum ama gelmiyordu. Bu ders aslında beni rahatlatan bir ders oldu çünkü hiç yazamıyordum. Ve Türkçe öğretmenliği bölümündeyiz; buna çok ihtiyacımız var, yazı yazmaya. Bu konuda rahatlatı yani, artık daha bir özgüvenliyim yazma konusunda. Daha önce özgüvenim hiç yoktu.*

KÖ8, eğitim sürecinin kendisini yazma isteğı bakımından olumlu yönde etkilediğini belirtmiş ve derste öğretim elemanının bahsettiğı, yazmanın bir özelliğinin kendisinde bir yazma isteğı ve gereğı uyandırdığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ8: *Her hafta zaten günlük tutmak mecburiyetindeyiz. O şekilde bir yazma isteğim oluyor. Ayrıca bir de karmaşık düşünceleri karşıdaki insana ifade etmenin yollarından birinin yazma olduğunu öğrenmiştik. Bu şekilde aklımdakini toparlayabilmek için yazı yazma gereğı duyuyorum kendimde. Bu yönden beni olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.*

KÖ14, etrafında gözlemlediğı nesne ve olguları yazıya aktarma düşüncesinin gelişmesini örnek olarak vererek yazma isteğinin arttığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ14: *Hani siz diyordunuz ya, gördüğünüz bir konu hakkında yazın falan diye, ben artık dikkat etmeye başladım hangi şeye baksam bana yazma konusunda ışık verir diye.*

KÖ17 de önceden yazmayı seven ve yazı yazan biri olduğunu ifade ettikten sonra eğitim sürecinin yazma isteğini artırdığını söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ17: *Ben uzun zamandır yazı yazmayı zaten çok seviyorum her zaman yani boş bulduğum vakitlerde deneme falan da yazıyordum. Yazı yazma tekniklerini öğrendikten sonra yazma isteği daha da gelişti, büyüdü bende. O yüzden bu ders gerçekten yazma isteğimi geliştirdi.*

EÖ6, tüm katılımcılar arasında en farklı cevabı veren öğrenci olmuştur. Çünkü eğitim sürecinin yazma isteğini hem olumlu hem de olumsuz yönden etkilediğini belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da yazma stratejilerini öğrendiği için daha çok yazmak istediğini fakat iyi bir yazının özelliklerini de öğrendiğinden dolayı artık daha fazla özen göstermeye başladığını ve bu sebeple daha az yazmaya başladığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: *Ben, yazı yazma isteğimi, bu dersin iki yönde de, olumlu yönde de olumsuz yönde de etkilediğini düşünüyorum. Daha çok olumlu yönde etkiledi tabi. Çünkü insan daha fazla bilgi öğrendik yazı yazma konusunda ve daha fazla bilgili olduğu konuda çalışmak insanı mutlu eder bence bu açıdan oldukça olumlu yönde etkiledi artık daha fazla yazmak istiyorum. Ama artık yazmak daha da zorlaştı yazarken daha dikkatli davranıyorum. Daha emek istedi bu da yazı yazmanın gözümdeki saygısını büyüttü. Ama sonuç olarak tembellik yapıp daha az yazmaya da başladım.*

Görüşmeye katılan 8 öğrenci, eğitim sürecinin yazma isteklerinde kayda değer bir değişiklik göstermediğini ifade etmiş fakat bunun sebebi konusunda herhangi bir düşünce dile getirmemiştir. Genel olarak zaten daha önceden de yazmayı sevmediklerini

söyleyen öğrencilerin yazma isteklerinde olumlu bir değişiklik olmamasında, kendi hayatlarında yazmayı bir ihtiyaç olarak görmemeleri, öğretmen olduklarında eğitim sürecinde kazandıkları bilgi ve donanımı kullanmaları gerektiğini yeterince fark edememiş olmaları veya aşırı yazma kaygısı sebep olarak gösterilebilir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

EÖ2: *Açıkçası ben biraz tembel bir kişiliğe sahip olduğum için pek etkilemedi beni yani.*

EÖ4: *Yazma isteğimi şöyle etkiledi yani şimdi kendimi hiçbir zaman zorlamak istemiyorum yazayım diye. O bakımdan çok fazla bir değişiklik olmadı. Yine kendi kararlarım göre yani kendi istediğim zaman yazıyorum.*

EÖ5: *Az öncede dediğim gibi yazı yazmayı seven bir insan değilim, çok da sevmiyorum.*

Görüşmeci: Hâlâ daha sevmiyor musun?

EÖ5: *Şu an ama eskiye göre yazı yazıyorum tabii ki de.*

Görüşmeci: Ne yazıyorsun mesela?

EÖ5: *Verdiğiniz ödevleri yapıyorum.*

Görüşmeci: Ödevler. Başka onun dışında?

EÖ5: *Onun dışında face'e yazı yazıyorum.*

Görüşmeci: Ne yazıyorsun?

EÖ5: *Durumumu paylaşıyorum.*

KÖ1: *Şu anda derslerin yoğunluğu sebebiyle olmuyor da. Yani oturup da bir yazı yazayım olmuyor. Kitap okunuyor genelde o yüzden pek yazamıyorum. Pek etkilemedi.*

KÖ3: *Pek etkilemedi aslında.*

Görüşmeci: Eskiden yazar mıydın herhangi bir şey?

KÖ3: *Derslerde.*

Görüşmeci: Peki, şimdi yazıyor musun?

KÖ3: Yine derste.

KÖ6: Ben önceden istemiyordum hiç şimdi az çok istiyorum ama öyle çok istekli değilim yazmaya.

Görüşmeci: Yine pek isteğini artırmadı yani öyle mi?

KÖ6: Evet.

KÖ11: Ben yazacak bir şey bulamıyorum. Yazma isteğim oluyor, olmayınca, yazamayınca geri bırakıyorum. Kolayca vazgeçiyorum.

KÖ15: Benim yazma isteğimin bu dersle bir alakası yok. Ben eskiden yazıyordum günlük yazıyordum ama bir süre sonra sıkıldım. Yazma isteğimin de çok fazla kaldığı söylenemez ama ruh hâlim iyi olduğunda bazen yazıyorum ve hatırlamak istediğim anılarımı da yazıyorum bazen.

Görüşmeci: Bu ders senin yazma isteğini ne yönde etkiledi olumlu mu olumsuz mu?

KÖ15: Bu ders aslında olumlu etkiledi ama çok fazla etkilediğini de söyleyemem.

Görüşmeci: Doğrudan onunla bir ilgisi yok diyorsun?

KÖ15: Evet.

Görüşmeci: Neyle ilgisi var peki?

KÖ15: O anki ruh hâlimle ilgisi olabiliyor. Bir şeyi dökmek istiyorsam eğer yazmak istiyorsam yazıyorum.

3. Öğrendiğiniz stratejilerin kendi yazılarınızda uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Görüşmeye katılan öğrencilere eğitim süreci boyunca öğrendikleri stratejileri kendi yazılarında kullanıp kullanmayacakları, hangi stratejinin kendilerine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı verdikleri cevaplarda stratejileri oldukça

kullanışlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında özellikle beğendikleri veya beğenmedikleri stratejiler olduğunu da dile getirmişlerdir.

EÖ3, stratejileri kullanışlı ve işe yarar bulunduğunu, stratejilerin yazı yazmayı kolaylaştırdığını belirterek taslak ağacının ve konuyu değişik açılardan irdelemenin yazmadaki etkisini örnek olarak vermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Stratejiler çok işimize yaradı, yazma konusunda bizim işimizi kolaylaştırdı. Özellikle ben şey yazıyordum, kendi kendime öyle bağlantısız, kopuk şeyler yazıyordum. Kendi kendime işte konu taslağı oluşturuyorum şimdi stratejileri uygularken. Yani öğrendikten sonra onu yazıp konuyu belirleyip neden bahsedeceğimi kâğıt üzerinde yazıyorum sonra tekrar kâğıttan yazacağım şeye bakıyorum, ha burada bundan bahsetmem gerekiyor diyorum, konu taslağı sayesinde şaşırmadan yanılmadan cümleler arasındaki bağlantıları kurarak stratejileri uygulayarak daha rahat yazıyorum. Daha etkileyici olduğunu da düşünüyorum strateji kullanmanın.

EÖ5 öğrendiği stratejilerin uygulanabilir olduğunu çünkü yazılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ5: Bu öğrendiğimiz stratejiler yazılarımda kesinlikle uygulanabilir. Çünkü gerçekten yazılarımı olumlu yönde etkiliyor.

EÖ8 ise gözlem, arkadaşlara sorma ve uzaklaşma stratejisini kullandığını ve bu stratejilerin işine çok yaradığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: Stratejilerden gözlem vardı hatırladığım kadarıyla ben en çok ona başvuruyorum. Çünkü hayatta gözlemediğim bazı şeyler beni etkiliyor. Bunu da yazımda kullanmak istiyorum ve yazımı daha güzel bir noktaya getirdiğini düşünüyorum

bunun. Gözlemden başka arkadaşlarımıza gösterip eleştiri yaptırma stratejisi var. Ara verip tekrar yazma stratejisi var. Bu da işe yarıyor bazen tıkanıp kalıyorsunuz ara verip yazdığınızda gerçekten daha düzgün şeyler ortaya çıkıyor.

KÖ1, stratejilerin uygulanabilir olduğunu hatta yazılı sınavlarda soru sorma stratejisini, sınav dışında ise arkadaşına sorma stratejilerini kullandığını örnek olarak göstermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ1: *Evet, uygulanabilir olduğunu düşünüyorum, yazılılarda falan da kullanıyorum. Mesela gelişme bölümünde, soru sorarak başlama falan onları kullanıyorum. Döngüyü çok kullanıyorum. Yer değiştirme, başka bir odaya geçmeyi denemedim. Arkadaşımla bayağı bir bilgi alışverişi yapıyoruz. Evde birlikte yazdığımızda falan... Onun da fikirlerini alıyorum, yazdığım zaman onun da incelemesini istiyorum.*

KÖ1 gibi KÖ4 de bir stratejiyi bir dersin ödevi için kullandığını söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ4: *Ben Hoca'nın dersinde uygulamıştım. Tahlilleri vermişti, roman tahlillerini kısaca kendi düşüncelerinizle anlatın, diyordu, orada uyguladım.*

Görüşmeci: Ne uyguladın?

KÖ4: *Taslak yöntemini. Taslak yöntemi çok işe yarıyor.*

KÖ7 stratejileri daha önce bilmediğini fakat öğrendikten sonra, önceki yazılarında bu stratejileri kullandığını fark ettiğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ7: *Zaten ben bu stratejilerin birçoğunu daha önce bilmiyordum, bildikten sonra gerçekten de farkında olmadan uyguladığımı gördüm. Özellikle giriş, gelişme, sonuç bölümündeki bağlantılara çok dikkat etmeye başladım.*

KÖ10, bütün stratejilerin değil bazı stratejilerin uygulanabilir olduğunu belirterek alıntı yapma, örnek verme, açıklama gibi stratejileri kullanılabilir stratejiler olarak örneklendirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ10: *Bir kısmını uygulayabilirim. Mesela tanık gösterme, örneklendirme daha çok bunları kullanıyorum. Açıklama. Diğerlerini pek fazla kullanmıyorum açıkçası.*

KÖ12 birçok stratejiyi kullandığını dile getirdikten sonra arkadaşına sorma, taslak oluşturma, günlük tutma gibi stratejileri örnek olarak vermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ12: *Birçok stratejiyi kullanıyorum. Konu seçimi için kullandığım stratejiler var sonra arkadaşlarıma okutuyorum yazılarımı değerlendirmelerini istiyorum. Sonra taslak oluşturuyorum. Oradan yola çıkarak konumu geliştirebiliyorum, o şekilde. Günlük tutma da güzel bence. Yazımı geliştirmek için çok hoşuma gitti.*

a. Hangi stratejiler sizce daha kullanışlıydı? Niçin?

Görüşmede öğrencilere hangi strateji / stratejileri daha kullanışlı buldukları da sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplara göre daha çok beğenilen stratejiler sıklık sırasına göre şöyledir: *Taslak Ağacı*: 8 öğrenci; *Döngü*: 6 öğrenci; *Arkadaşa Sorma*: 4 öğrenci; *Alıntı Yapma* ve *Serbest Yazma*: 3'er öğrenci; *Ara Verme*, *Gözlem*, *Hikâye Anlatma*, *Listeleme*, *Soru Sorma*: 2'şer öğrenci; *Anı Anlatma*, *Farklı Yerden Başlama*, *Günlük*, *Konuyu Değişik Açılardan İrdeleme*, *Mekân Değiştirme*, *Örnek Verme*, *Özet Verme*: 1'er öğrenci. Öğrencilerden alınan cevaplar ayrıntılı olarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 35. Öğrencilerin Kullandığı Bulduğu Yazma Stratejileri

Strateji	Öğrenci Kodu	F
Taslak Ağacı	EÖ5, KÖ2, KÖ4, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ12, KÖ14	8
Döngü	EÖ1, KÖ1, KÖ2, KÖ7, KÖ13, KÖ14	6
Arkadaşa Sorma	EÖ8, KÖ1, KÖ8, KÖ12	4
Alıntı Yapma	KÖ2, KÖ3, KÖ10	3
Serbest Yazma	EÖ1, KÖ2, KÖ6	3
Ara Verme	EÖ8, KÖ8	2
Gözlem	EÖ8, KÖ8	2
Hikâye Anlatma	KÖ1, KÖ3	2
Listeleme	EÖ1, KÖ9	2
Soru Sorma	KÖ1, KÖ3	2
Anı Anlatma	KÖ3	1
Farklı Yerden Başlama	KÖ8	1
Günlük	KÖ12	1
Konuyu Değişik Açılardan İrdeleme	KÖ8	1
Mekân Değiştirme	KÖ7	1
Örnek Verme	KÖ10	1
Özet Verme	KÖ2	1

Bu soruya cevap veren öğrencilerle yapılan görüşmelerden bazı kesitler aşağıda verilmiştir.

EÖ1; döngü, serbest yazma ve konu listesi stratejisini beğendiğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: *Döngü güzel, serbest yazma, o çok iyi; bir de listeleme. Bunlar çok hoşuma gitmişti.*

EÖ5 ise taslak ağacı oluşturmaktan hoşlandığını, bunun yanında döngüyü de kullandığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ5: *Ben de ağaç oluşturmaya gerçekten çok sevdim. Birbirine bağlantılı döngü dediğim gibi onu hep yazılarımda kullanıyorum. Onu da yeni öğrenmiş oldum.*

KÖ1 düşüncelerini toparlayamadığında hikâye anlatma stratejisini kullandığını ve sorunu halletmede yardımcı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ1: *Düşüncelerimi toparlayamıyorum kısmındaki strateji, o zaman bir hikâye anlatarak başlayın vardı, bana bayağı yardımcı oldu.*

KÖ2 daha önceden taslak ağacını kullanmadığını fakat öğrendikten sonra gerekli bulduğunu ifade ettikten sonra soru sorma, özet yapma, alıntı yapma, serbest yazma, döngü gibi stratejileri de kullandığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ2: *Ben taslak ağacını kullanmıyordum önceden yazılarıma direkt başlıyordum sonu belli olmuyordu ama şimdi onu çok gerekli buluyorum. Çünkü bir konuyu anlatıyoruz ve bu konunun dağılmaması lazım; bu yüzden başını ve sonunu hiç değilse belirlersek... Anlatış şekli tabi değişebilir. Yazıya başlarsın sonra sonuca kadar... ama sonuçta varacağın yer bellidir, nasıl bitireceğini bilirsin. O açıdan yani. Sonra soru sorma, özet, alıntı bunlardan yazıda yararlanıyorum. Serbest yazma tekniğinde mesela hani, aklınıza gelenleri yazın, dediniz, yani aklımıza bir şey geliyor mesela yazmaya başlıyoruz aklımızda bir şey olmasa bile o yazıdan bile bir kelime bulup yazı yazdık, döngü kullandık. O da çok hoşuma gitmişti, konu bulamazsak iyi bir strateji. Mesela*

ben o yazı yazdığımız derste kahvaltı yapmadan gelmişim. O an ne yazabilirim? Serbest yazma; işte acıktım, keşke yemek olsa da bir şey yeşem, oradan mesela dersi olumlu veya olumsuz etkileyen unsurlar diye bir yazı yazmıştım. Oradan onu çıkarttım. Bu şekilde döngüyü kullanmış oldum.

KÖ3 soru sormayı daha önceden de kullandığını ve şimdi sorularla yazıyı daha akıcı hâle getirdiğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: *Soru sormayı önceden de yararlanıyordum şimdi daha akıcı gittiğini görüyorum soru sorarak. Yazı daha akıcı hâle geliyor yani.*

KÖ7; döngü, taslak ağacı, mekân değiştirme gibi beğenip kullandığı stratejileri sıralarken o stratejiyi neden kullandığını da açıklamıştır. Söylediklerinden anlaşıldığı kadarıyla KÖ7, strateji kullanmanın temel mantığı olan, karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak, amacını da kavramıştır. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ7: *Döngü. Bir kelime seçip o kelime üzerinde durmak özellikle. Çünkü zaten bazı zamanlar ne yazacağımızı bilmiyoruz yani farkında olmuyoruz. Ama bir kelime seçip onun üzerinde konuşmak ve onunla ilgili yazmak insanın aklına daha çok şey getiriyor. Döngü benim işime çok yaradı, en sevdiğim stratejilerden biri o oldu. Taslak ağacı, ana fikirler etrafında yardımcı fikirler oluşturmak onu temellendirmek için gerçekten de söylediğimiz, savunduğumuz tezi temellendirme konusunda benim çok işime yaradı bu. Mekân değiştirme de işe yarıyor. Yani ben sıfırtayken yazdığımı evdeyken yazamıyorum. Ya da evdeyken yazdığımı sıfırtayken yazamıyorum. Sessizlik benim için çok önemli kafamı toplamam lazım. Yani özellikle en önemli maddelerden biri bence o mekân değişikliği ve sessizlik çok önemli. Onun dışında işime yaramayacak diye bir strateji yok çünkü zaten hepsi zaten yazıyı güzelleştirmek için kullanılıyor.*

KÖ8 de stratejileri sınavlarda kullandığını dile getirmiş, konuyu değişik açılardan irdeleme, mekân değiştirme, sorunu atlama, taslak ağacı gibi stratejileri kullanmanın,

kendisini oldukça geliştirdiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ8: *Ben vize sınavlarında bu stratejileri uyguladığımı gördüm. Konuyu, yani soruyu cevaplarken soruyla nasıl ilişkilendirebilirim, işte nasıl cevap verebilirim ya da nasıl düzenlerim bunları belirli bir sıraya göre, gitti. Dediğiniz gibi bir yazıyı yazarken işte sessiz ortam olsun mekân değiştirme ya da sıkıldığımız bir konuyu atlayabilme daha sonra geri dönebilme gibi bir sürü stratejiyi ben kullandım. En çok hoşuma gidense taslak ağacı yapma şekli hani konuyu belli noktalara değinerek daha sonra o noktalardan yola çıkarak paragraf paragraf şeklinde açıklamaya başladım. Ve bu uygulama beni bayağı bir geliştirdi.*

KÖ9 daha çok yazı planı oluşturma konusunda taslak ağacı ve özetten metne ulaşma stratejisini kullandığını ifade etmiş, bu stratejilerin, düşüncelerini toparlamakta kendisine yardımcı olduğunu söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Benim favorim taslak ağacı oluşturma ve konuların özet hâlinde taslaklarını çıkarma, maddeler hâlinde çünkü bu konuda yazıları inceleye inceleye yani her paragrafta ele alınan düşünceyi belirte belirte artık taslak ağacı oluşturma konusunda biraz geliştim. En azından yazacağım konu hakkında düşüncelerimi toparlayabiliyorum.*

KÖ13 ve KÖ14 daha çok döngüyü kullandıklarını bunun yanında kümeleme ve taslak oluşturmaya da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ13: *Mesela ben döngü yöntemini kullanıyorum. Kümeleme de yapabiliyoruz, daha çok döngüyü kullanıyoruz konunun içinden ayrı bir sözcük bulup onun üzerine yorum yapmak daha kolay oluyor.*

KÖ14: *Ben mesela döngüyü kullanıyorum. Taslak falan yazıyı yazmada yardımcı oluyor.*

Görüşme sırasında öğrencilere beğenmedikleri veya kullanışsız, gereksiz buldukları strateji olup olmadığı da sorulmuştur. Öğrencilerin 18'i stratejilerin hiçbirini kullanışsız veya gereksiz bulmadıklarını ifade etmiş, bunun yanında 7 öğrenci bazı stratejileri kullanışsız veya gereksiz gördüklerini belirtmişlerdir. Cevaplara göre *Taslak Ağacı*, 3; *Araç-Gereç Değiştirme*, 2, *Serbest Yazma* ve *Mekân Değiştirme* 1'er öğrenci tarafından kullanışsız bulunmuştur. Bu durum esasen stratejilerin kişiye göre olma özelliğine uygun düşmektedir. Herkes aynı yazma sorunuyla karşılaşmadığı için her strateji de herkese uymayacaktır.

Tablo 36. Öğrencilerin Kullanışlı Bulmadığı Yazma Stratejileri

Strateji	Öğrenci Kodu	F
Taslak Ağacı	EÖ1, EÖ8, KÖ3	3
Araç-Gereç Değiştirme	EÖ5, KÖ4	2
Serbest Yazma	EÖ2	1
Mekân Değiştirme	KÖ5	1

EÖ1, taslak ağacını tam olarak anlayamadığını ve yapmakta biraz zorlandığı için beğenmediğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: *Taslak ağacını beğenmedim.*

Görüşmeci: Neden beğenmedin?

EÖ1: *Tam anlamıyla anlayamadığım için olabilir. Hani biraz da zor geldiği için olabilir.*

EÖ2 ise düşünceleri karmakarışık hâle geldiği için serbest yazma stratejisini sevmediğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ2: Ben serbest yazmayı sevmedim. Çünkü öbür stratejilerde tam konu bulabiliyordum. Ben şunu yazmak istiyorum, diyebiliyordum ama serbest yazmada konular allak bullak oluyordu. Nereye geldim ben, diyordum.

EÖ5 araç-gereç değiştirme stratejisi olarak sunulan kalem yerine bilgisayarda yazma stratejisinin yazmaya katkısı olmayacağını düşündüğü için yararlı bulmadığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ5: Yalnız benim bir tane strateji olmasa da olur diyebiliyorum o da şu; bilgisayar ortamında yazma. Elde de yazsak aynı bilgisayarda da yazsak aynı belli bir katkısı olacağını pek sanmıyorum. Değişiklik olur sadece.

EÖ8, yazma öncesi stratejilerin birbirine benzer olduğu düşüncesinden hareketle sadece bir stratejinin verilmesinin daha doğru olduğunu dile getirmiş ve birbirine benzer birkaç stratejinin gereksiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Esasen eğitim sürecinde yapılmaya çalışılan, sorunun birbirinden farklı yollardan çözülebileceğini göstermek olduğu hâlde öğrencinin bu farkındalığa ulaşmadığı dikkati çekmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: Aslında birbirine benzer stratejiler vardı mesela taslak ağacı olsun mesela başka ona benzer kümelenendirme yöntemi olsun bence birbirine benzer olduğu için gereksiz buldum. Yani biri olsaydı yine olurdu o kadar kapsamlı olması gerekli değildi. Başka olumlu olumsuz yönlerini karşılaştırıp yazma yöntemi vardı.

KÖ3 yazma öncesi taslak ağacı oluşturmanın işine yaramadığını çünkü zaten yazma öncesinde zihninin böyle bir işlemi yürüttüğünü ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencinin, önceden tasarlanan plana uyulmadan da yazılabileceğine dair inancının bu

stratejiyi beğenmemesinde bir etken olduğu da görülmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: Taslak ağacı oluşturma filan vardı. Onun pek bir şeyini yani yararını göremedim. Bana pek bir etkisi olmaz onun yapsam da yapmasam da yazılarımda.

Görüşmeci: Neden peki? Ben zaten kafamda hallediyorum mu diyorsun planı?

KÖ3: Yani, planı evet kafanda oluşturuyorsun ya da mesela hiç değilse ben yazılarımda şunu şurada yazacağım diye başlamam hiçbir zaman. Yani taslak ağacını da oluşturmak gereksiz gibi geliyor. Çünkü bazen yazının gidişatına göre de yazarsın, hani konu oradan devam eder bu yüzden taslak ağacı çok işime yaramadı.

KÖ4, KÖ5 ve KÖ9 araç-gereç değiştirme, mekân değiştirme ve hikâye anlatma stratejilerinin gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ4: Araç gereçlerinizi değiştirin.

KÖ5: Benim için tekniklerden bir tanesi uygun olmadı. Ortamınızı değiştirin çünkü yazamadığım zaman ortamımı değiştirsem de hani hiçbir şey olmuyordu.

KÖ9: Mesela bir hikâye anlatma bazen gerekli olmayabiliyor.

4. Eğitim süreci öncesinde yazmaya karşı kaygı durumunuz neydi? Bu ders sizin yazma kaygınızı ne yönde etkiledi?

Görüşmenin dördüncü sorusu, öğrencilerin eğitim öncesi kaygı durumu ve eğitim sonunda bu kaygı durumunun değişip değişmediği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla yöneliktir. Bu soruya cevap veren öğrencilerin 2'si yazma kaygılarının arttığını, 17'si azaldığını ve 6'sı ise değişmediğini söylemiştir.

Tablo 37. Öğrencilerin Dersin Yazma Kaygısını Ne Yönde Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Kaygı	Öğrenci Kodu	F
Azalttı	EÖ1, EÖ2, EÖ4, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ12, KÖ13, KÖ14, KÖ16, KÖ17	17
Etkilemedi	EÖ3, KÖ2, KÖ3, KÖ7, KÖ11, KÖ15	6
Artırdı	EÖ5, EÖ6	2

EÖ1 önceden yazma kaygısına sahip olduğunu hatta bu kaygının ne yazacağını bilmemek kaygısı olduğunu belirtmiş, eğitim sürecinin bu kaygıyı azalttığını da ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Benim “Yazamıyorum.”dan çok “Ne yazacağımı bilmiyorum.” kaygısı vardı. Bu kaygı biraz daha azaldı. Belirli bir konuda ya da kendi seçtiğim bir konuda daha iyi yazabiliyorum, artık yazma kaygım pek kalmadı yine var ama çok daha azaldı.

EÖ4 kendisinde önceden, yazı yazmanın zorunlu tutulmasından dolayı, yazma kaygısı olduğunu fakat eğitim sürecinden sonra bu kaygının azaldığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Yazma kaygısı. İşte bunu zorunlu hâle getirdiğin zaman kaygı oluşuyor insanda; ne yazacağım, diyorsun. Ama sizin dersinizde özellikle dediğim gibi zorunlu olmaktan çok biraz daha bize bırakıldı yani. O bakımdan yani olumlu yönde etkiledi beni. Zorunlu kalmadığım için ben bundan hoşnut oldum yani.

Görüşmecisi: Peki, yine zorlansa yine kaygı oluşur mu sende? Diyelim ki ben gelsem, çıkarın kâğıdı kalemi haydi kompozisyon yazıyoruz desem?

EÖ4: Şimdi biraz daha rahat olurum çünkü en azından neler yapacağımı biliyorum. Çünkü eskiden yani iki kelimeyi bir araya getiremeyecekken mesela ne

uygulayacağımı bilmediğimden dolayı ama şimdi mesela eskiye nazaran daha iyi olur yani.

EÖ7 önceden kötü yazdığını ve yazılarını kimsenin beğenmeyeceğini düşündüğü için kendisinde bir yazma kaygısı bulunduğunu ifade ettikten sonra stratejileri öğrendikten sonra daha güzel yazılar yazdığını fark ettiğini ve bundan ötürü kaygısının azaldığını belirtmiştir. Nitekim KÖ7'nin yazma kaygısı ön test ortalamasının 2.6, son test ortalamasının ise 2 olduğu (%23.08'lik bir düşüş) dikkate alınırsa öğrencinin orta düzeyden düşük düzeye geçtiği ve yazma kaygısının düştüğü söylenebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: Ben önceden bayağı bir kaygı yapıyordum çünkü çok kötü yazdığımı düşünüyordum, kimsenin beğenmeyeceğini düşünüyordum. Bu derste bu stratejileri öğrenerek uyguladığımda daha güzel yazılar yazabildiğimi fark ettim. Yazma kaygım bu sebeple azaldı. Artık daha rahat yazılar yazabiliyorum o yüzden olumlu yönde etkiledi beni.

EÖ8 önceden kendisinde olan kaygıyı birçok özelliğiyle ifade ettikten sonra kaygı düzeyinin düştüğünü hatta yazdıklarını çevresindekilerle de paylaştığını belirtmiştir. Nitekim EÖ8'in ön test puanı 2.83, son test puanı ise 1.37'dir ve bu %51.52'lik bir düşüşe karşılık gelmektedir. Bu öğrencinin kaygısı orta düzeyden düşük düzeye gerilemiştir. Nicel sonuçlar da öğrencinin ifadeleriyle örtüşmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: Yazı yazarken herkes gibi benim de kaygılarım vardı; “Acaba yazım kötü mü oldu, beğenilmeyecek mi ya da bazı hatalar mı var ya da paragraflar arası bağlantı mı yok, konu dağılıyor mu, bütünlük var mı yok mu...” bu tip sıkıntılar vardı. Fakat bu dersten sonra daha olumlu şekilde gelişti. Bu kaygı şimdi bayağı azaldı. Artık daha rahat bir şekilde yazı yazıp bunu çevremdekilerle paylaşabiliyorum. Böyle olumlu bir yönde etkiledi.

KÖ5 öncesinde yazma kaygısı dolayısıyla hiç yazamadığını, eğitim sürecinin, var olan kaygısını olumlu yönde etkilediğini böylece daha az kaygılandığını ve özgüveninin arttığını dile getirmiştir. KÖ5'in Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanlarına bakıldığında da kaygı puanının bu sözleri destekler şekilde 2.66'dan 1.89'a (%29.03) yani ortadan düşük düzeye düştüğü görülmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ5: *Benimkini iyi yönde etkiledi artık daha az kaygılanıyorum. Daha çok kendime güveniyorum, yazabiliyorum diyorum hani biraz da olsa bir şeyler. Eskiden hiç yazamıyordum çünkü.*

KÖ9 yazma konusunda birçok açıdan kaygıya sahip olduğunu söylemiş, bu kaygının da konuyu geniş açıdan ele alamamaktan ve söz varlığının sınırlı olmasından kaynaklandığına dikkat çekerek, eğitim sürecinin bu kaygıyı azalttığını ifade etmiştir. Ayrıca KÖ9, ortaöğretim döneminde öğretmenlerin yazma konusu olarak bir atasözü verip açıklamasını istediklerini de belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Yazamıyorum kaygısı demeyelim de düşünce, aynı şeyleri tekrarlamak bizim sıkıntımızdı. Yani sonuçta kelime dağarcığımız o kadar genişlemedi, gelişmiş olmadığı için sıkıntı yaşıyorduk o konularda. Kullandığımız kelimelerde, kurduğumuz cümlelerde özellikle sıkıntı oluyordu. O açıdan kaygı vardı bir de konu açısından sıkıntı oluyordu. Mesela bize ortaöğretimde falan hep atasözü verirlerdi onu açıklayın şeklinde. Bilmediğimiz bir atasözü olduğunda pek bir şey yazamıyorduk o açıdan.*

Görüşmeci: Şimdi o kaygı geçti mi?

KÖ9: *Tamamen gittiği söylenemez ama en azından o durumlara o zamanlara göre daha iyiyim.*

KÖ12 daha öncesinde yazma konusunda az da olsa kaygılı olduğunu fakat eğitim sürecinin bu kaygıyı azalttığını, artık yazmaktan çekinmediğini ifade etmiş, bunun

sebebi olarak da öğretim elemanının teşvikini göstermiştir. Nitekim KÖ12'nin kaygı puanı %18.31'lik bir düşüşle 2.03'ten 1.66'ya gerilemiş fakat doğal olarak yine düşük düzeyde kalmıştır. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ12: *Kaygım fazla değildi ama vardı biraz. Ders bunu olumlu etkiledi, yazmaktan artık çekinmiyorum. Yazıyorum, kötü de olsa, güzel de olsa; siz öyle dediğiniz için, siz yazın diyordunuz. Kötü olabilir giderek güzelleşecek, diye düşünüyorum.*

KÖ13 önceleri ve dersin başında yazmaya karşı korkusu olduğunu fakat bunun git gide azaldığını ifade etmiştir. KÖ13'ün kaygı puanları da öğrencinin sözlerini desteklemektedir. Öğrencinin kaygı puanları 2.63'ten 2.23'e gerileyerek %15.22'lik bir düşüş göstermiş, böylece orta düzeyden düşük düzeye gerilemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ13: *Vardı en başlarda korkum da kalmadı ya gidiyor yavaş yavaş. Hatta ben bir ara defter tutup mesela her gün bir yazı yazmayı tasarlıyordum kafamda, ne olursa olsun yazacaktım kendim günde bir sayfa geliştirmesi açısından başlayamadım yine de ama inşallah başlayacağım.*

KÖ14 eğitim süreci öncesinde yazma kaygısı yüksek öğrencilerden biridir. Zira ön testten ortalama 4.17 puan almıştır. Son testte ise bu puan 2.46'ya inerek %41.1'lik bir düşüş göstermiş, bunun neticesinde de kaygısı yüksek orta düzeye inmiştir. Nitekim öğrenci de görüşmede önceleri yazıya başlama cesaretini gösteremediğinden bahsederek eğitim süreci sırasında ve sonrasında bu durumun değiştiğini, artık daha rahat yazabildiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ14: *Bir konuda yazıya başlama cesareti gösteremiyorduk belki ama mesela son iki üç haftadır sizin verdiğiniz bir konu vardı yazı inceliyorduk. Artık bir konu olunca daha rahat yazabiliyoruz.*

KÖ16 önceden yazma kaygısının yüksek olduğunu ve düşüncelerini toparlayıp yazmadığını ve strateji öğretiminin bu kaygıyı azalttığını ifade etmiştir. KÖ16'nın Yazma Kaygısı Ölçeği ön testten aldığı ortalama puan 3, son test ortalama puanı ise 2.91'dir. Bu da %2.86'lık bir düşüşe karşılık gelmektedir. Her iki puan da orta düzeye aittir. Her ne kadar yazma kaygısı puanı düşmüş görünse de bu düşüşün fazla olmamasına rağmen öğrencinin çok düştüğünü belirtmesi dikkat çekicidir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ16:** Yazma kaygım önceden çok fazlaydı arkadaşın da söylediği gibi düşüncelerimi toparlayıp bir düzene oturtamıyordum. Ancak derste stratejileri gördükçe uygulamalar yaptıkça yazma kaygım azaldı diyebilirim yani öncekine göre daha az en azından.*

KÖ17, düşüncelerini sıraya koyma konusunda sorun yaşadığı için kaygı duyduğunu ve eğitimin de bu kaygı düzeyini düşürdüğünü ifade etmiştir. Fakat Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldığı puanlara bakıldığında kaygı durumunun azaldığı değil aksine arttığı görülmektedir. Zira ön testten aldığı ortalama puan 1.34 iken son testte bu puan 1.4'e yükselmiş yani %4.26 düzeyinde bir artış gerçekleşmiştir. Ön test ve son test puanları öğrencinin düşük düzey kaygıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu artış her ne kadar düşük kaygı düzeyinden orta düzeye doğru bir gelişim gibi görünse de öğrencinin kendisi hakkındaki düşünceleriyle uyuşmaması dikkat çekicidir. Bununla beraber öğrencinin kendi yazma kaygısı hakkında olumlu bir algıya sahip olması da göz önünde bulundurulması gereken bir nokta olarak değerlendirilebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ17:** Ben yazı yazma kaygımın azaldığını düşünüyorum tek bir kaygım vardı o da düşüncelerimi sıraya koyma çünkü düşüncelerim çok dağınıktı. Bir türlü düzgün sıraya koyamıyordum. Öğrendiğimiz stratejiler sayesinde onu da başardım. Kaygım da azaldı.*

Yukarıda kodu ve görüşleri verilen öğrencilerin dışında 6 öğrenci de kaygı düzeylerinin değişmediğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerle ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

EÖ3 kendisinde yazma kaygısı olmadığını hatta özellikle yazmak istediğini, eğitim sürecinde de şevkinin arttığını fakat yazma kaygısında bir değişim olmadığını ifade etmiştir. EÖ3'ün yazma kaygısı ön testinden aldığı 1.26 düzeyindeki ortalama puan son testte 1.63 düzeyine çıkarak %29.55'lik bir yükseliş göstermiştir. Bu değişime rağmen EÖ3'ün ön ve son testten aldığı yazma kaygısı puanının düşük düzeyde olduğu ve EÖ3'ün bu kaygı düzeyini pek önemsemediği söylenebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***EÖ3:** Bende yazma kaygısı yoktu; şöyle: ben Türkçe derslerinde özellikle hocalar bir şey söylese de yazsak derdim yani çok sıradan geçiyordu. Hep ders, hep ders... olmuyor diyordum. Hocalar bir konu belirlese de yazsak, şöyle kendimi göstersem gibilerinden filan derdim. Bu lisede biraz daha azaldı, külfet gibi geldi, ne yazacağız falan gibi. Buraya geldim daha biraz sanki yazma, zaten kendim yazıyordum kendi başıma biraz daha şevkim arttı diye düşünüyorum. Yazmaya yönelimim biraz daha arttı yani şiirler olsun falan, kaygım çok azdı zaten, lisede de böyleydi şimdi de çok az yani okunmaz diye düşünmüyorum kendi fikrimi beyan ediyorum kâğıda okunur okunmaz bu yönde bir kaygım yok. Ama tabi en iyisini elde etmeye çalışıyoruz.*

KÖ7 yazma konusunda kaygılı olmadığını ve eğitim sürecinin de bu kaygıyı herhangi bir şekilde etkilemediğini belirtmiştir. KÖ7'nin yazma kaygısı ortalama puanlarına bakıldığında ise 1.94'ten 1.69'a düştüğü görülmektedir. Her ne kadar ortalama puanın düştüğü görülse de her iki puanın da düşük düzeye ait puanlar olması bakımından kaygı düzeyinde bir değişim olmadığı düşünülebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ7:** Aslında ben pek bir şey fark edemedim kendimde çünkü ben yazma konusunda pek kaygılı değilimdir.*

KÖ11 yazma konusunda bazı bilgiler öğrendiğini fakat kaygı düzeyinde bir değişim olmadığını dile getirmektedir. Nitekim yazma kaygısı ön testinden aldığı 4.31 ve son testinden aldığı 3.8 her iki testte de öğrencinin yüksek kaygı düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ11: *Hâlâ kaygım var.*

Görüşmeci: Bir etkisi olmadı mı diyorsun?

KÖ11: *Nasıl yazmam gerektiğini öğrendim ama işte.*

Görüşmeci: Hâlâ kaygın yüksek mi?

KÖ11: *Evet.*

KÖ15 ortaokuldayken birçok yazı yazdığını ve bu yazılar beğenildiği için de eskiden beri ve şimdi yazma konusunda kaygılı olmadığını belirttikten sonra, eğitim sürecinde sadece öğretim elemanının değerlendirmesi konusunda bir kaygıya kapıldığını dile getirmiştir. KÖ15'in yazma kaygısı puanlarına bakıldığında ön test ortalama puanının 1.6, son test ortalama puanının ise 2.11 olduğu görülmektedir. Her iki puan da düşük düzeydedir. Dolayısıyla kaygı düzeyinde bir değişim olmadığı söylenebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ15: *Önceden de benim yazma konusunda bir kaygım yoktu. Ortaokuldayken de çok fazla kompozisyon yazıyordum ve güzel olduğunu söylüyorlardı o yüzden çok fazla bir kaygım yoktu. Üniversiteye gelince de bu derste biraz kaygım oldu tabii, arkadaşlarım açısından değil ama sizin beğenmeniz açısından biraz kaygım oldu o kadar.*

Görüşmeci: Peki kaygıyı artırdı mı, şu anda var mı kaygın?

KÖ15: *Hayır şu an yok kaygım.*

Görüşmeler sırasında iki öğrenci, kaygı düzeylerinin arttığını ve bunun sebebinin yazma kurallarını ve iyi bir yazının sahip olması gereken özellikleri öğrenmelerinden

ötürü kendi yazılarına özen göstermeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum da eğitim sürecinin öğrencilerin kaygı düzeyini olumlu yönden etkilediğine bir işaret olarak değerlendirilebilir. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

EÖ5: Benim hiç böyle bir kaygım olmadı çünkü dediğim gibi çok yazı yazmadım. Meslek Lisesi mezunuydum bize pek böyle bir şey yaptırmadılar. Ama şimdi daha güzel yazmak için birazcık kaygılanmaya başladım. Buna da seviniyorum açıkçası.

EÖ6: Benim yazma konusunda pek bir kaygım yoktu. Çünkü küçüklüğümde beri de yazmayı severdim. Yazdığım şeyleri de beğenseler de beğenmeseler de çok umurumda olmazdı. Bir süre sonra da zaten herhâlde geliştirdim ya da insanları öyle olduğuna kandırdım. Güzel derlerdi geçerlerdi ben de başarılı olduğumu düşünürdüm en azından küçükken. Ve her küçük çocuk gibi başarılı olduğum konunun üstüne giderdim. Yazılar yazıp anneme babama gösterirdim. Onlar da çok beğenirlerdi. Bir aferin almak için yazardım yani. Ama bunun şu anda hayatıma bir katkısı oldu, bir kaygı hissetmiyordum başladığımda dediğim gibi, yeni şeyler öğrendikçe hafiften oluşmaya başladı ama yine de beni etkileyecek boyutta olduğunu düşünmüyorum.

5. Öğrendiğiniz stratejilerin sınıf içi etkinliklerde uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Görüşmenin beşinci sorusu, çalışmayı anlamlı kılan uzak hedeflere yönelik olarak, öğrencilerin öğrendikleri bu stratejileri öğretmenlik yaşamlarında öğrencilerine öğretip öğretmeyecekleri, hangi stratejiyi öğretip hangisini öğretmeyecekleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerden alınan cevaplara göre öğrencilerin 15’i bütün stratejileri öğretebileceklerini belirtmiştir. Bunun yanında 5 öğrenci *Taslak Ağacı*, 3 öğrenci *Listeleme*, 2 öğrenci *Döngü*, 1’er öğrenci de *Alıntı Yapma*, *Anı Anlatma*, *Günlük Tutma*, *Kümeleme*, *Sorunu Atlama*, *Tez Belirleme* stratejilerini özellikle öğretmek istediklerini dile getirmişlerdir. 1 öğrenci ise “Bazıları” şeklinde belirsiz bir cevap vermiştir. Öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 38. Öğrencilerin Öğretmeyi Düşündükleri Yazma Stratejileri

Strateji	Öğrenci Kodu	F
Hepsi	EÖ3, EÖ8, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ15, KÖ17	15
Taslak Ağacı	EÖ2, EÖ7, KÖ1, KÖ8, KÖ16	5
Listeleme	EÖ1, EÖ5, KÖ14	3
Döngü	KÖ1, KÖ14	2
Alıntı Yapma	EÖ7	1
Anı Anlatma	EÖ4	1
Günlük Tutma	EÖ5	1
Kümeleme	KÖ14	1
Sorunu Atlama	KÖ14	1
Tez Belirleme	KÖ16	1
Bazıları	EÖ6	1

Görüşmeler sırasında öğrencilerin, öğretmenlik yaşamlarında öğretmeyi düşünmedikleri veya uygun bulmadıkları stratejileri de söylemeleri istenmiştir. Alınan cevaplara göre 17 öğrenci bütün stratejilerin öğretilebilir olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca 3 öğrenci *Taslak Ağacı*, 1'er öğrenci de *Araç-Gereç Değiştirme*, *Demlenmeye Bırakma*, *Döngü* ve *Listeleme* stratejilerini öğretmek istemediklerini veya bunların öğrencilere uygun olmadığını söylemiştir. Öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 39. Öğrencilerin Öğretmeyi Düşünmedikleri Yazma Stratejileri

Strateji	Öğrenci Kodu	F
Hiçbiri	EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ11, KÖ13, KÖ15, KÖ16, KÖ17	17
Taslak Ağacı	EÖ1, EÖ5, KÖ12	3
Araç-Gereç Değiştirme	KÖ10	1
Demlenmeye Bırakma	EÖ7	1
Döngü	EÖ5	1
Listeleme	KÖ7	1

Bu soruya cevap veren öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir:

EÖ2 taslak ağacının eğlenceli bir şekilde öğretilbileceğini ve ortaokul öğrencilerinin hayal gücünün geniş olduğu düşüncesiyle serbest yazmanın onlara daha uygun olabileceğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ2: Ben çocuklara taslak ağacını falan eğlenceli bir şekilde öğretebileceğimize inanıyorum. Bir de çocukların -belki küçüklükle ilgili bir şeydir çocuklukla ilgili bir şeydir- ufku falan geniş olduğu için serbest yazma bence onlara daha iyi gelebilir. Bizim şu an aklımız karıştıordur, kendime göre ön yargıda bulunarak çocuklara, şunu öğretip şunu öğretmeyeyim, demezdim. Hepsini öğrettirdim, kim neyi kullanmak istiyorsa onu yapmasını isterdim.

EÖ4, anı anlatma stratejisinin öğrenciler için daha uygun olacağını ve bu şekilde öğrencileri yazma konusunda rahatlatmayı amaçladığını ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin kendisini anlatması için stratejilerden yararlanmasını sağlayacağını söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Öğretirim, evet.

Görüşmeci: Mesela neyi öğretirsin?

EÖ4: Ya örneğin bir konu hakkında mesela öğrenciyi bir anısını anlatmaya teşvik ederim örneğin. Konuyu daha çekici hâle getirmesi için o stratejiye göre. Daha rahat olmasını sağlamak için. Kendini anlatabilmesi için bu stratejilerden faydalanmasını sağlayabilirim ben.

EÖ5 ortaokulda bu stratejilerin seviyeye uygun olmadığını düşündüğü için öğretilbileceği konusunda biraz karamsar görünmektedir. Ona göre mesela döngü ve taslak ağacı öğrenilmesi zor stratejilerdir. Bunun yanında EÖ5, öğrencilerin liste yapabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca EÖ5'e göre yazı sonunda dilek ve temenni olmaması gerektiği, bir stratejidir. Hâlbuki bu bir strateji değil yazının sahip olması gereken özellikler anlatılırken değinilmiş olan bir kuraldır. Dolayısıyla EÖ5'te bazı kavram yanlışları olduğu söylenebilir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ5: Şimdi bu öğrendiğimiz stratejiler bir yazıda olması gereken stratejiler ama şimdi bizim hitap ettiğimiz kesim farklı 5, 6, 7, 8; belki bunlar lise öğrencisi olsaydı öğretilibilirdi. Ama biz bile zor anlıyoruz şu an; anlıyoruz, tamam ama biraz karışıyor. O çocukların beyni biraz daha karışır diye temelini vermek isterim. Hepsini birebir uygulamazdım.

Görüşmeci: Mesela neyi verirdin?

EÖ5: Mesela giriş, gelişme, sonuç önemli bir de son cümlede dilek, temenni bulunmaz bunu öğrenebilirler mesela bir döngü oluşturmayı öğrenebileceklerini zannetmiyorum. 8 belki öğrenir ama 5, 6, 7 kesinlikle zorlanırlar yani.

Görüşmeci: 5, 6, 7'nin öğrenebileceği stratejiler ne olabilir sence?

EÖ5: Günlük tutabilirler onlar çünkü geliştirmek için yazılarını ondan sonra neler yazabileceklerini o yaşta kendilerini tanımak için. Liste yazabilirler. Bu tür şeyler. Ama bir döngü, bir taslak ağacı oluşturabileceklerini zannetmiyorum.

EÖ6, ortaokulda, öğrendiği stratejilerin tamamının değil bir kısmının öğretilmesi gerektiğini, daha fazla strateji öğretmenin ancak öncekilerin tamamen kavranmasından sonra mümkün ve anlamlı olacağını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: Ben tamamından bahsedeceğimi zannetmiyorum çünkü oldukça fazlaydı bence biraz kısaltırım hani birbirine benzer bulduğum stratejilerin birini elerim ya da ikisinin bir sentezini oluşturmaya çalışır öyle aktarmaya çalışırım öğrencilere. Daha az ama öz şeyler öğrenmelerini isterim. Tabi bu konuda başarılı olurlarsa hani hepsini kavradıklarını hissedersen diğerlerini de anlatırım.

EÖ7 birçok stratejiyi özellikle de alıntı yapma ve taslak ağacı oluşturma stratejilerini öğretebileceğini fakat yazıdan uzaklaşma gibi bazı stratejileri gereksiz olması sebebiyle öğretmeyeceğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: Ben alıntı yapma gibi taslak ağacı oluşturma gibi stratejileri gösterirdim daha çok. Yani çoğunu gösterirdim ama demlenmeye bırakma gibi bazı stratejileri göstermezdim, gereksiz buluyorum.

EÖ8 bütün stratejileri öğrencilerine öğretmek istediğini, öğrencinin hangi stratejiyi kullanacağı kararını kendilerine bırakacağını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: Ben bütün stratejileri öğrencilerime öğretmek isterim. Tercih onların meselesidir belki bana göre kullanışlı değildir fakat öğrenci onu beğenebilir onu uygulamak ister o öğrencinin tercihidir. Bildiğim bütün bilgileri öğrenciye aktarmak isterim.

KÖ1 öğrencilerine stratejileri öğretmek istediğini, özellikle de döngü ve taslak ağacı gibi stratejileri yararlı olduğu için öğreteceğini söylemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ1: *Sınıfta stratejileri öğretmek isterim tabii. O döngü ilgi çekici bir şey onu yapmalarını isterim. Sonra o taslak ağacı oluşturmanın da iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum.*

KÖ3 stratejilerin yararlı olduğunu ve kesinlikle öğretilmesi gerektiğini, ortaokullarda daha fazla yazı yazdırılması gerektiğini, böylece ilk ve ortaöğretimi bitiren bir öğrencinin yükseköğretime geldiğinde yazma konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olacağını ifade ettikten sonra, EÖ8 gibi bütün stratejileri öğretip, kullanıp kullanmamayı öğrencilere bırakmanın doğru olduğunu belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: *Kesinlikle uygulanmalı. Sonuçta özellikle Türkçe derslerinde sürekli, her hafta mutlaka bence bir tane kompozisyon yazdırılmalı. Çünkü lisede bize yazdırmadıkları için ben artık yazamıyorum; belki de ben öyle düşünüyorum en azından. Ve bu stratejiler de gerçekten çok yararlı. Öğrencilere özellikle o zamandan biz bu stratejileri verirsek üniversiteye geldiğinde, şimdiki bizim seviyemizden çok daha üstün olurlar, çok daha iyi bir yerde olurlar.*

Görüşmeci: *Mesela şimdi sen taslak ağacını pek sevmedin ama orada mesela uygulayabilir misin 5, 6, 7, 8'de? Uygulasan iyi olur mu yani?*

KÖ3: *Ben kendim sevmediğim için öğrencilere bilmiyorum sevdirebilir miyim de.*

Görüşmeci: *Ben kendi sevdiğilerimi uyguladığımı diyorsun?*

KÖ3: *Hayır öyle de değil tabii ki hepsini vermek zorundasın. Ama ben onlara yine bu taslak ağacını veririm müfredatta olursa her şekilde mesela arkadaşım taslak ağacını sevmiştii, öğrenciler arasında seven olur sevmeyen olur. Uygulamak isteyen olur uygulamak istemeyen olur. Ama yine de verilmeli o hani ben sevmedim diye yararsız değil kesinlikle öğrencilere o da verilmeli yani.*

KÖ7 yazı yazmanın hayatın her alanında olduğunu ve bu sebepten ötürü ortaokulda öğrencilere yazmanın temelini vermenin onlara ileriki hayatları için kolaylık sağlayacağını belirtmiş, dolayısıyla stratejileri öğretmenin gerekli olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanında listeleme stratejisini kendisi beğenmediği için öğretmek istemediğini de eklemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ7: *Hocam zaten yazı yazma hayatımızın her alanında olduğu için yani bence küçükten bunun temelini vermek, ilerideki hayatında ona daha kolaylık sağlayacaktır. Ben zaten giriş, gelişme, sonuç bölümlerine çok takıldım. Aralarındaki bağlantıya çok dikkat etmeyen bir insandım aslında ben, yani, yeter ki bir düşünceyi savunmuş olayım, mantığındaydım. Ama aralarındaki bağlantının olması gerektiği konusunda öğrencilerime de bunu öğretme gereği duyuyorum. İnşallah yani nasip olursa öğretmenlik, başta öğretebileceğim stratejilerin başında o geliyor.*

Görüşmecisi: Peki, gereksiz dediğin strateji var mı?

KÖ7: *Listeleme diye bir stratejimiz vardı. Hangi konularda yazabiliriz diye hani ben onu yazınca sanki kendimi sınırlayacakmışım gibi hissediyorum. Hani ben liste yapmadan da aklıma geleni direkt yazmak istiyorum aslında. O yüzden onu öğretme gereği duymuyorum.*

KÖ8 ortaokulda yazma stratejilerinin eğlendirici bir şekilde öğretilmesi gerektiğini, bunun yanında taslak ağacı ve listelemenin de öğretilebileceğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ8: *Hocam ben 6, 7 ve 8. sınıfta bunları öğretirim ama bunu aynı sizin yaptığınız şekilde, eğlenceli ve sıkmadan öğrencileri hani böyle giriş bölümünde böyle yapacaksınız, gelişme bölümünde böyle yapacaksınız, işte kesin bir karar koymadan öğrencilerle beraber oyun şeklinde hani onu karşı tarafın alabildiği şekilde yapmayı isterdim.*

Görüşmecisi: Peki, öğretmek istemediğin gereksiz bulduğun strateji var mı?

KÖ8: *Yok.*

Görüşmecisi: Mutlaka öğretilmesi gereken bir strateji var mı?

KÖ8: *Taslak ağacını ben çok benimsediğim için bunu da öğrencilere vermeyi isterdim. O liste şekli beni ne yazacağım konusunda sınırlandırmaktan daha çok hangi konular üzerinde duracağımdan dolayı o da öğretilbilir yani.*

KÖ9, öğrencilere kendi düşüncelerini doğru bir şekilde yazıya aktarma becerisinin kazandırılması gerektiğini ve stratejilerin bu sebepten dolayı öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bunun yanında KÖ9 stratejileri, öğrencilerin yaşadığı yazma sorunlarına bağlı olarak öğreteceğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Ben her bireyin düşüncelerini yazıya doğru bir şekilde aktarabilmesi, kendini o şekilde geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerime de bu şekilde aktarırım her stratejiyi. Bu arada tabii önceliklerim var. Mesela girişte sıkıntı yaşıyorum ve onun dışında konu açısından sıkıntı çekiyorum. Konu listesi oluşturalım, şeklindeki sıkıntılarda daha önceliğim olur çünkü çocuğun hangi konularda yazdığını bildikten sonra hangisinde daha iyi olduğunu bildikten sonra, girişte sıkıntı yaşıyorum, gelişme kısmı iyi olmuyor veya sonucu bağlayamıyorum... o şekilde öğrettirdim.*

Görüşmecisi: Peki, öğretmem dediğin şeyler neler?

KÖ9: *Öğretmem dediğim şeyler... Yani hepsinin yeri geldiğinde gerekli olduğunu düşünüyorum ben.*

KÖ14, ortaokul öğrencilerinin listeleme, farklı yerden yazmaya başlama, döngü, kümeleme stratejilerinin öğretilbileceğini fakat arkadaşla sorma stratejisinin öğretilmesinin pek doğru olmayacağını söylemiştir. Buna sebep olarak bütün öğrencilerin aynı seviyede olmasını göstermiştir. KÖ14, bu cümlesinden anlaşıldığı kadarıyla ortaokul öğrencilerinin aynı seviyede olduğu gibi bir kavram yanılgısına sahip görünmektedir. Bunun yanında, bu cümle, ortaokul öğrencilerinin seviyesinin bir yazıyı değerlendirmeye yetmeyeceği şeklinde de yorumlanabilir. O hâlde de KÖ14'te yazının sadece öğretmen tarafından değerlendirilmesi gerektiği gibi yanlış bir düşünce var demektir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ14: *Bizim öğretmenlik yapacağımız kesime en iyi hitap eden, daha çok konuların listesini çıkarmak, daha sonra sondan, ortadan başlayarak yazmak, döngü yöntemi, kümeleme... onlara en çok bunlar hitap eder diye düşünüyorum. Ama çevremizdekilere sorma arkadaşlarımıza okutma falan var ya onların hepsi aynı seviyede onların birbirlerine sormalarına çok da gerek yok aslında.*

6. Dersle ilgili beklentileriniz nelerdi, beklentileriniz ne oranda karşılandı?

Görüşmenin bir diğer sorusu da öğrencilerin ders öncesi dersle ilgili beklentilerinin neler olduğu ve bu beklentilerin eğitim sürecinde ne oranda karşılandığı hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanarak sorulmuştur.

Görüşmeye katılan öğrencilerin 17'si (%68) dersten önce her ders bir yazı yazdırılacağını, öğretim elemanının bu yazıları toplayıp bir dahaki derste yanırları göstereceğini, kâğıt düzeni, yazım ve noktalama kuralları, çeşitli türlerdeki yazılar üzerinde durulacağını... kısacası hâlihazırdaki programda işlenen konuları beklediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin dile getirdiği bu hususlar daha çok ürün yaklaşımına uymaktadır. Bu görüşü dile getiren öğrencilerden bazıları, öğretim elemanının daha sert ve baskıcı bir tavırda olacağı ve yanırları kırıncı bir üslupla eleştireceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu beklentilere sahip öğrencilerin hepsi de dersin içeriği ve işlenişi hakkında şaşkınlık yaşadıklarını ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bunun sebebi olarak da öğrendikleri stratejilerin ve inceleme ve düzeltmeye tâbi tutulan yazıların kendilerine birçok şey katmasını göstermişlerdir.

Öğrencilerin 8'i (%32) ise bu dersin kompozisyonlarında bir iyileşme meydana getireceği yönünde bir beklenti içinde olduklarını ve bu beklentilerin karşılandığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 40. Öğrencilerin Ders Öncesi Dersten Beklentileri

Beklenti	Öğrenci Kodu	F
Her ders yazı yazılacak.	EÖ1, EÖ3, EÖ4, EÖ5, KÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ13	12
Öğretim elemanı yazıları değerlendirecek.	EÖ1, EÖ3, EÖ4, KÖ1, KÖ4, KÖ6	6
Yazı türleri üzerinde durulacak.	EÖ2, KÖ7, KÖ10, KÖ13	4
Noktalama işaretleri anlatılacak.	EÖ2	1
Ders sonunda daha iyi yazılar yazacağım.	EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ3, KÖ12, KÖ15, KÖ16, KÖ17	8

Bu soruya cevap veren öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

EÖ1, öğretim elemanının her ders yazı yazdıracağını ve bu yazılara not vereceğini beklediğini fakat öğrenci yazılarının sınıfça değerlendirilmesinin daha iyi ve yararlı olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Ben açıkçası hocamız her ders gelir bize bir kompozisyon yazdırır, bir yazı yazdırır bir konu hakkında, onları toplar kendince değerlendirir, onlardan not verir diye düşünüyordum; ama siz belirli konularda yazı yazdırdınız ama bunları bizim hatalarımızı görmemiz, daha iyi yazı yazmamız için kendimiz sınıfça değerlendirdik. Ben bunu beklemiyorum yani bu daha iyi oldu.

EÖ2; dilekçe, mektup gibi türler üzerinde durulacağını, noktalama işaretlerinin anlatılacağını ve bu yüzden oldukça sıkıcı bir ders olacağını düşündüğünü fakat yazı değerlendirme sırasında tespit edilen hataların öğretici ve güdüleyici olduğunu ifade etmiştir. Buna örnek olarak da öğretim elemanının kendisini tahtaya kaldırıp yazı değerlendirmesinden sonra bir makale okuyup o konuyla ilgili bir metin taslağı oluşturmasını göstermiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ2: Genelde dilekçe falan olacağını zannediyorduk. Bir sürü prosedür! Mektup falan, noktalama işaretleri, şu, bu... Bayağı bir sıkıcı bir ders zannediyordum, hiç beklemediğim gibi olmadı.

Görüşmeci: Nasıl oldu peki?

EÖ2: Gayet zevkli geçiyordu.

Görüşmeci: Ne yapıldı da zevkli oldu?

EÖ2: Kendi hatalarımızı bulduk ama bulurken de yani hiç üzülmeydik. Daha çok azimlenmeye başladık. Mesela beni geçen gün tahtaya kaldırdığınızdan sonra gittim bir sürü makale okudum, o konuyla ilgili metin taslağımı genişlettim. Daha oturaklı bir yazıya dönüştü.

EÖ3, öğretim elemanının her hafta yazı yazdırıp ertesi ders yanlışların kibirli ve egoist bir tavırla yüze vurulacağı beklentisi içinde olduğunu fakat eğitim sürecinde böyle olmadığını, yanlışların kırmadan düzeltildiğini ve bundan ötürü yazmaya yönelik özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Ben şöyle bir şey bekliyordum. Hoca gelecek şunu yazın, yazıyoruz. Hoca toplayacak kâğıtları önümüzdeki hafta yanlışları yüzümüze vura vura, “Bu neden böyle, neden daha iyi olmuyor?!” gibilerinden kibirli bir tavır bekliyordum. Hiç böyle bir şey görmedim yani. Yanlışlarımız güzelce uyarıldı, düzeltildi. Yani iyi bir ders ortamı oldu. Böylece kendimizi geliştirdik, kendimize özgüvenimiz arttı yazmaya yönelik. Yani insan ezilmediği sürece, “Sen bunu yanlış yaptın!” diye baskı olmadığı sürece daha rahat davranıyor, daha rahat yazıyor. Yani o yönden dersten umduğumla bulduğum aynı değil yani örtüşmedi. Ben daha böyle egoist bir hoca bekliyordum.

EÖ4, öğretim elemanının, her ders bir konu verip yazı yazdıracağını ve dersin bitimine kadar süre vereceğini bunun yanında nasıl yazılması gerektiğiyle ilgili bir bilgi vermeyeceğini ifade ettikten sonra eğitim sürecinde önce nasıl yazılması gerektiğini öğrendiklerini daha sonra yazmaya başladıklarını ve bunun da daha iyi olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: *Dersten, sürekli bir öğretmen gelecek bize bir konu verecek ders sonuna kadar bunu yaz, bu hemen bitecek şimdi dersin sonuna kadar sizden bunu istiyorum, sürekli yazı yazmamızı isteyecek yani. Yani bize nasıl yazmamız gerektiğini değil de sürekli yazmamızı isteyecek diye bekliyordum. Ama bunun tam tersi ilk önce nasıl yazabileceğimizi öğrendik. Sonradan biraz daha yazı işine geçmemiz daha rahat oldu.*

KÖ7, derste kitabın takip edileceğini ve dilekçenin yazımı üzerinde durulacağını düşündüğünü dile getirmiş, eğitim sürecinde öğrendiklerinin daha gerekli bilgiler olduğuna işaret etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ7: *Biz de diğer sınıflar gibi kitaptan gideriz diye düşünmüştük de siz farklı bir taktik uyguladınız bize, biz de bunu yeni öğrendik. Ama böyle olduğu için ben mutluym. İyi ki de böyle oldu; çünkü dilekçe nasıl yazılır, neye dikkat etmemiz gerekiyor daha önce de öğrendiğimiz şeylerdi. Ben şunu anladım yazı yazma konusunda çok fazla eksikim varmış. Bu ders sayesinde bunu anlamış oldum ve gördüm. Stratejiler çok iyi oldu yani bu konuda.*

KÖ9 da her ders yazı yazılacağını düşündüğünü ve strateji öğretiminin olacağını tahmin etmediğini ifade etmiş, diğer öğrencilerden farklı olarak sadece her haftaki yazının farklı konularda olacağını düşündüğünü dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Açıkçası ben her ders farklı bir konuda yazarız ve bunu inceleriz diye düşünüyordum. İlk başta biraz çekindim açıkçası yazılarımızda eksiklik olacağını düşünerek bunları hepimizin incelemesi biraz sıkıntı yaratır diye düşündüm ama sonradan bunun teknikleri olacağını düşünmedim tabi. O şekilde oldu.*

EÖ6 ve EÖ7 dersin yazma becerilerine olumlu katkı sağlamasını beklediklerini belirtmiş ve bu beklentilerinin karşılandığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: Dersin yazı yazmama olumlu yönde katkıda bulunmasını bekliyordum. Zaten daha önceki sorularda da belirttiğim gibi bu katkıyı buldum. Gerçi bulduğum şey farklı oldu biraz ama (gülüyor) dediğim gibi teorik yönde çok eksik olduğumu hissettim, bu kadar eksik olduğumu düşünmüyordum. Ama sonuç olarak eksikliğinizi bilmeden düzeltemezsiniz. Umarım ileride düzeltebilirim eksikliklerimi.

EÖ7: Bu dersle ilgili beklentilerim, daha düzgün yazıyı nasıl yazabileceğime dair şeylerde ve derste öğrendiklerimi büyük oranda ileride kullanabileceğimi düşündüğüm için beklentilerimi karşıladı.

EÖ8 dersin yazma konusunda olumlu yönde etkileyeceğini düşündüğünü ve bu beklentisinin karşılandığını ve artık okuduğu yazıları daha eleştirel bir gözle inceleme becerisi kazandığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: Bu dersin beni olumlu yönde geliştireceğini düşünüyordum, beklediğim gibi de oldu. Bu dersten sonra daha güzel yazılar yazıp yazılmış diğer yazıları daha iyi, daha eleştirel bir gözle inceleyip daha etkili bir anlatım kullanma yeteneği oluştu bende. Artık gördüğüm her yazıyı bir editör gözüyle incelemeye başladım. Acaba bir hata var mı ya da bu yazar nasıl bir strateji uygulamış, anlatımı nasıl güçlendirmiş, bilgiyi nasıl çekmiş gibi. Kendi kendime sorular sormaya başladım.

KÖ3 bu dersten beklentisini şu an için öncesine nazaran daha iyi yazmak, 3 sene sonrası için de bir öğretmen seviyesinde yazmak olarak ifade etmiştir. Kendi akranlarının da bu stratejileri öğrenmesi gerektiğini ve öğrenmemelerinin büyük bir kayıp olduğunu, bu hâlde kendilerinin akranlarına göre daha üst bir seviyede olduklarını düşündüğünü dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: Daha iyi yazmaktı yani -biz artık lise seviyesinden üniversite seviyesine geldik- ki hatta 3 sene sonra da bir öğretmen düzeyinde yazabilmektir. Bir sürü şey öğrendik eğer bunları biz uygulayabilirsek şu anda gayet iyi olmuş olacak. Ve belki de

iyi bir öğretmenin düzeyinde yazabileceğiz. Bu stratejiler bizim için kesinlikle verilmeli. Mesela başka arkadaşlar bunu görmüyorlar yazılı anlatım dersinde, ki bence bu onlar için çok büyük bir kayıp. Bu onların da görmesi gereken bir şey bence. O yüzden benim beklentilerim karşılandı. Biz onların gördüğü şeyleri de göreceğiz. Yani diğer arkadaşların yazılı anlatım dersinde gördüğü şeyleri de ama bunları da görüyoruz. Biz onlardan çok daha üst bir seviyede olacağız. Öyle düşünüyorum.

KÖ17 ise dersten beklentisinin kendisine herkesin beğenerek okuyabileceği yazılar yazmak olduğunu ve bu beklentisinin karşılandığını, yazdığı yazıların arkadaşları tarafından artık beğenildiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ17: Benim bu dersten beklentilerim her şeyden önce okunmaya değer bir yazı yazmaktı. Yazımın herkes tarafından beğenilmesini istiyordum. Bu derse girdikten sonra gerçekten öyle oldu. Yazdığım denemeleri arkadaşşıma okuttum gayet iyi bulduğunu söyledi. Yani bayağı ilerleme kaydettim beklentilerimi karşıladı.

7. Bu dersin sizin okuma becerinizi geliştirip geliştirmediği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Görüşmelerde, yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Bu soruya cevap veren öğrencilerin 22'si (%88) okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiğini belirtmiştir. 1 öğrenci okuduğunu anlama düzeyinde bir değişiklik olmadığını söylemiş, 2 öğrenci ise bu konuda net bir fikir belirtmemiştir.

Öğrencilerin dile getirdikleri düşünceler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 41. Öğrencilerin Dersin Okuma Becerisini Geliştirip Geliştirmedine İlişkin Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Okuma anlama düzeyim yükseldi.	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ12, KÖ13, KÖ15, KÖ16, KÖ17	22
Metne eleştirel yaklaşma	EÖ3, EÖ6, KÖ1, KÖ9, KÖ13, KÖ16, KÖ17	7
Metinde anlatılmak istenene, mesaja dikkat etme	EÖ1, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ2, KÖ17	6
Metnin anlam bütünlüğüne dikkat etme	EÖ1, EÖ2, KÖ15, KÖ16	4
Yazıdaki olumlu ve olumsuz özelliklere dikkat etme	EÖ7, EÖ8, KÖ12, KÖ13	4
Ana ve yardımcı fikirler arasındaki uyuma dikkat etme	KÖ9	1
Yüklemler arası kip uyumuna dikkat etme	EÖ2	1
Cümle veya ifadeyi düzeltmeye çalışma	KÖ5	1
Okuma anlama düzeyim değişmedi.	KÖ11	1
Okuma anlama düzeyim konusunda emin değilim.	KÖ3, KÖ14	2

Tabloya göre okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiğini belirten öğrenciler, bu durumu açıklarken *metne eleştirel bir şekilde yaklaştıklarını* (7 öğrenci), *metinde ne anlatılmak istendiğini, mesajı anlamaya çalıştıklarını* (6 öğrenci), *metnin anlam bütünlüğüne dikkat ettiklerini* (4 öğrenci), *yazıdaki olumlu ve olumsuz yönleri bulmaya çalıştıklarını* (4 öğrenci), *ana ve yardımcı fikirler arasında uyuma dikkat ettiklerini* (1 öğrenci), *cümleler arası kip uyumuna dikkat ettiklerini* (1 öğrenci) belirtmişlerdir. Burada gösterilen işlemler, eğitim sürecinde öğrencilerden uygulamaları beklenen yazma stratejileriyle aynıdır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi yazılarını değerlendirirken

kullandıkları stratejilerin öğrencileri metne karşı daha etkin kıldığı ve böylece okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Bu soruya cevap veren öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

EÖ1, eğitim sürecinde okuma becerisinin geliştiğini, karşılaştığı metinlerin anlamına, mantığına ve yapısına dikkat ettiğini ve bununla çokça uğraştığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Evet, geliştirdi. Yani sürekli yolda gördüğüm afişlerde bile bir anlam bütünlüğü arıyorum, bir mantık arıyorum her şeyde. Gördüğüm bütün yazıları okuyorum, onun ne demek istediğini anlamaya çalışıyorum, bir kopukluk var mı ya da ne demek istemiş, sürekli onlara uğraşıyorum artık. İlgimi çekiyor yani kendiliğinden olan bir şey; yerleşmiş.

EÖ2, kitap okurken cümleler ve paragraflar arası bağlantılara ve yüklem arası kip uyumuna dikkat ettiğini belirtmiştir. Örnek olarak ise okuduğu *Suç ve Ceza* ile *Fırtına Ergenler* romanlarını örnek vermiş, bu metinlerde aralarında kip uyumu olmayan cümleler olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ2: Artık kitap okurken bile fark ediyorum -şu an Suç ve Ceza'yı okuyorum-bazen cümleler ve paragraflar arası bağlantı olmuyor. Koskoca Dostoyevski bile ne yapmış, diyorum. Yani okurken bağlantılara bakmaya başladım. Mesela Fırtına Ergenler romanını okuyordum, orada da bir cümle şimdiki zamanla diğer cümle geçmiş zamanla kurulmuş; orada da bir çelişki vardı. Bu sayede görmeyi öğrendik.

EÖ3, önceki okuma deneyimini anlatırken, okuduğu metinde anlatılan her şeyi güzel bulup yazardan etkilendiğini belirttikten sonra eğitimi süreciyle beraber metinleri dil, anlatım ve üslup bakımından eleştirmeye başladığını ve artık daha sorgulayıcı

olduğunu, böylece okuma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Şimdi eskiden bende şöyle bir şey vardı: Bir makale bir yazı okuduğum zaman “Ya ne güzel yazmış!” falan derdim, cümlelerden etkilenir, kapılıverirdim. Bu derste öncelikle yazıyı eleştirmeyi öğrendik. Şimdi yani yazarın bir eksiğini aramaya başlıyorum ya da -her zaman en iyi cümleye ulaşılabilir diye bir düsturumuz vardı bizim- her zaman en iyiyi elde etmek için durup bakıyorum okuduğum yazılarda; şöyle yapsa daha iyi olur, şöyle anlatsa daha iyi olur, şurada bilgiçlik taslamış... gibi yazarı eleştirmeyi öğrendim yani. Yani okumaya falan katkısı bu oldu bende. Eskiden her şeyi kabul ediyordum yazar ne derse doğrudur fikri vardı şimdi biraz daha sorgulayıcı olduğumu söyleyebilirim yani.

EÖ4 yazı incelemesiyle birlikte kendisinin metne karşı daha eleştirel yaklaştığını, böylelikle okuma becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Eleştiri yapmamızı istediğiniz zaman onu her yönüyle okumak gerektiğini öğrenmiş olduk. Bu yönden okumamızı, anlama becerimizi daha çok arttırmış olabilir o yönden.

Görüşmeci: Mesela hangi noktalarda arttırdığını düşünüyorsun?

EÖ4: Mesela bu serbest kıyafetin uygulamasıyla ilgili eleştiriler yaparken sadece uygulamayı desteklemek açısından değil de diğer kişiler açısından da anlamayı öğrenmiş olduk. Onlara göre anlamayı öğrendik yani.

EÖ6 eğitim sürecinin kendisinin eleştirel okuma becerisini geliştirdiğini, bu bakımdan yazıları eskiye nazaran daha dikkatli okuduğunu, iyi anladığını ve tamamını bitirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: *Bu dersin eleştirisel okuma yeteneğimi geliştirdiğini düşünüyorum. Aynı zamanda artık yazı yazmanın ne olduğunu eskiye göre daha iyi anladığım için okuduğum parçalara daha çok saygı gösteriyorum, okurken daha dikkatli davranıyorum. Hem tamamını bitirmeye çalışıyorum.*

EÖ7, eğitim sürecinin okuma becerisini geliştirdiğini çünkü artık metnin mesajını ve yazıdaki hata ve yanlışları daha kolay fark edebildiğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: *Bu dersin okuma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Artık yazarın anlatmak istediğini yazıda daha iyi fark edebiliyorum. Yazıdaki hataları veya yanlış şeyleri daha kolay anlayabiliyorum.*

EÖ8, eğitim sürecinin okuma becerisinin geliştiğini, eskiye göre yazılardaki ayrıntılara daha fazla önem verdiğini ve yazarın vermek istediği mesajı daha iyi anladığını düşündüğünü belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: *Ben de okuma becerimin geliştiğini düşünüyorum. Eskiden bir yazıyı okurken detaylara önem vermiyordum fakat bu dersten sonra detaylara önem veriyorum ve yazarın vermek istemiş olduğu mesajı daha iyi anladığımı düşünüyorum.*

EÖ1 önceden, okuduğu metinleri değerlendiremediğini, kötü olduğunu düşündüğü yazılarda bile yazarı haklı gördüğünü fakat şimdi metinlere daha eleştirel baktığını ve yazıları eleştirel bir gözle değerlendirmeye başladığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ1: *Şimdi daha eleştirel bakıyorum. Önceden paragrafları falan değerlendirmezdim. Şimdi, daha iyi nasıl olur, diye düşünüyorum. Önceden kötü bir yazı okuduğumda, “Adam demek ki böyle düşünüyor.” falan diye düşünüyordum; şimdi*

şurasını şöyle yapsaydı daha iyi olurdu, falan o açılardan da değerlendirmeye başladım.

KÖ9 önceden düşünce yazılarını sadece okuduğunu fakat yazılara eleştirel bakmadıklarını, yazarın her dediğini doğru olarak kabul ettiklerini ama eğitim sürecinin sonunda metne eleştirel bakmaya başladıklarını, ana ve yan düşünceleri bulmaya ve savunulan düşüncenin ne ölçüde doğru ve tutarlı olduğuna dikkat etmeye başladıklarını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Bizim şöyle bir eksikliğimiz vardı: Düşünce yazılarını şimdiye kadar okuyorduk ama hiç eleştirel bakmıyorduk. Yazar böyle demişse doğrudur, bu şekilde demişse bir bildiği vardır şeklinde irdelemiyorduk; lakin sonra yazıları inceleye inceleye derste olsun veya başka ortamlarda olsun okuduğumuz düşünce yazılarına da bunları uygulamaya başladık. Ana düşüncelerini yan düşüncelerini ayırmayı veya savunduğu düşünce ne ölçüde doğru, diğerleriyle bağlantılı mı?... Bu açıdan faydası oldu.*

KÖ12 okuma becerisinin geliştiğini fakat diğer öğrencilerden farklı olarak artık daha fazla ve değişik türlerdeki yazıları da okuduğunu, bunun yanında, yazıların olumlu ve olumsuz yönlerini bulmaya çalıştığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ12: *İyi yazmak için iyi okumak gerekir demiştiniz. Okuma becerimi de tabi ki geliştirdi.*

Görüşmeci: Artık daha mı iyi anlıyorsun?

KÖ12: *Mesela ben daha çok okumaya başladım. Çünkü yazmak için okumak gerekiyor. Bir de ben hep roman falan okuyordum ama şimdi deneme ya da yazılmış kısa yazıları falan da okuyorum. Köşe yazılarını ne şekilde yazmışlar, hatalarını bulmaya çalışıyorum ya da olumlu yönlerini bulmaya çalışıyorum.*

Görüşmeci: Peki okuduklarını daha iyi anladığını düşünüyor musun?

KÖ12: *Evet düşünüyorum.*

KÖ15, eğitim sürecinin okuma becerisini geliştirdiğini çünkü daha önce okuduğu yazıları hep güzel bulduğunu, eksikliklerini göremediğini fakat artık okuduğu yazılardaki eksiklikleri fark edebildiğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ15: *Bu ders benim okuma becerimi geliştirdi çünkü daha önce okuduğum yazıların çoğunu güzel buluyordum pek bir eksiklerini görmüyordum ama bu dersten sonra daha okuduğum zaman hemen anlıyorum oradaki kopuklukları cümleler arasındaki kopuklukları, yazıdaki eksiklikleri görebiliyorum.*

KÖ16 önceden okuduğu metinlere çok dikkat etmediğini, yüzeysel olarak okuduğunu fakat eğitim sürecinin kendisini yazılara daha eleştirel ve dikkatli bir şekilde bakmasını sağladığını, ayrıca yazının bütünlüğüne ve noktalamasına da dikkat ettiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ16: *Daha önce okuduğum yazılara gerçekten çok dikkat etmiyordum, üstünkörü geçiyorduk yazıları. Şimdi daha eleştirel bir gözle bakabiliyoruz yazılara; noktalama işaretleri olsun, neyin nereye yazılması gerektiği olsun daha dikkatli bir şekilde inceliyoruz yazıları.*

Görüşmeci: Peki okuduktan sonra yazıyla ilgili daha çok şey mi aklında kalıyor?

KÖ16: *Tabi ki evet. Çünkü inceledikçe böyle neyin nereye yazılması konusunda ya da bir bütünlük olması gerektiği konusunda iyi oluyor.*

KÖ17 önceden yazıları dikkatlice ve inceleyerek okumadığını fakat dersi gördükten sonra yazılara daha dikkatli bakmaya başladığını ifade etmiş, bunda, okuduğu yazıların kendi kullanacağı stratejilere birer örnek teşkil etmesinin etken olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ17: *Önceden okuduğum yazıları pek böyle dikkat etmeden okuyordum yani incelemeyen okuyordum. Bu dersi gördükten sonra ben de strateji oluşturacağım için yazıları daha eleştirel gözle bakmaya başladım, daha anlamaya çalışarak okumaya başladım ve anlamaya başladım yani yazıları.*

KÖ11 önceden metinleri dikkatlice okumadığını fakat şimdi dikkatle okuduğunu, yazım ve noktalamaya dikkat ettiğini belirtmesine rağmen anlama düzeyinde bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ11: *Ben önceden yazıları direkt okuyordum şimdi daha dikkatli okuyorum. Yazımı doğru mu yazmışlar, noktalamaya dikkat etmişler mi?*

Görüşmecisi: Peki, anlama düzeyinde bir değişiklik oldu mu? Öyle bir şey fark ettin mi?

KÖ11: *Değişmedi.*

KÖ3 ise eğitim sürecinin okuduğunu anlama düzeyini etkilemesi konusunda emin olmadığını çünkü yazıyı dikkatli okumakla anlama arasında fark olduğunu ve anlamamanın bilgi birikimiyle alakalı olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: *Ben şey düşünüyorum bilgi birikimiyle de alakalı hani. O yüzden mesela bu teknikleri kullanmış güzel bir yazıdır, kelimeler her şey yerli yerindedir, biz onu görebiliriz ama yani o yazıyı anlamak için sadece bunları bilmek de gerekmiyor. İyi anlayabilmek için o konuyla ilgili bilgi sahibi olmamız falan gerekiyor. Yani o yüzden anlama düzeyinde bir getirisi var mı bilmiyorum.*

KÖ14 de KÖ3'le benzer şekilde okuduğunu anlamamanın bilgi birikimiyle ilgili olduğunu ima ederek konunun anlamada önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ14: *Konusuna göre değişir tabii ki.*

8. Bu derste hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız şeyler nelerdi?

Öğrencilere eğitim süreci boyunca nelerden hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin 13'ü (%53.2) derste yapılanlardan genel olarak hoşlandıkları, herhangi bir hoşnutsuzlukları olmadığını belirtmiştir. Bu cevaptan, öğrencilerin derste yapılan her şeyi beğendikleri düşünülebilirse de dersle ilgili farkındalıklarının yüksek olmadığı veya görüşmeciye olumsuz bir şeyler söylemekten kaçındıkları da düşünülebilir. 8 öğrenci (%32) hoşlanmadıkları bir durum olmamasının yanında hoşlandıkları şeyleri söylemişlerdir. 4 öğrenci (%16) sadece hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir. 3 öğrenci (%12) ise hem hoşlandıkları hem de hoşlanmadıkları şeyleri söylemişlerdir.

Öğrencilerin ders sürecinde hoşlandıkları şeyler *tahtada yazı değerlendirme* (5 öğrenci), *derste yazı yazmama* (2 öğrenci), *düşünce ve eleştirileri rahatça ifade edebilme* (2 öğrenci), *dersin akıcılığı ve katılımın yüksek olması* (1 öğrenci) olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 42. Öğrencilerin Ders Sürecinde Hoşlandıkları Durumlar

Madde	Öğrenci Kodu	F
Her şey iyiydi.	EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ7, EÖ8, KÖ4, KÖ7, KÖ8, KÖ10, KÖ11, KÖ13, KÖ14	13
Yazı değerlendirme	KÖ9, KÖ12, KÖ15, KÖ16, KÖ17	5
Düşünce ve eleştirileri rahatça ifade etme	KÖ2, KÖ3	2
Dersin akıcılığı	EÖ6, KÖ1	2
Derste yazı yazmama	KÖ5, KÖ6	2
İstediği konuda yazabilme	EÖ1	1

Öğrencilerin hoşlanmadıkları şeylerin neler olduğu sorulduğunda 17 öğrenci (%68) hoşlanmadıkları bir şey olmadığını dile getirmiştir. Bunun yanında *fazla teorik*

ders (4 öğrenci), *kendi yazısının değerlendirilmesi / değerlendirilme ihtimali* (2 öğrenci), *otoriteyi hissettirememe* (1 öğrenci), *ödevler* (1 öğrenci) de öğrencilerin hoşlanmadığı durumlar olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 43. Öğrencilerin Ders Sürecinde Hoşlanmadıkları Durumlar

Madde	Öğrenci Kodu	F
Hoşlanmadığım bir şey yok.	EÖ2, EÖ3, EÖ5, EÖ6, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ13, KÖ15, KÖ16, KÖ17	17
Fazla teorik ders	EÖ7, KÖ4, KÖ5, KÖ6	4
Kendi yazısının değerlendirilmesi / değerlendirilme ihtimali	KÖ12, KÖ14	2
Otoriteyi hissettirmeme	EÖ4	1
Ödevler	EÖ1	1

Bu soruya cevap veren öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

EÖ1, eğitim sürecinden genel olarak memnun olduğunu, özellikle istediği konuda yazabilmiş olmaktan hoşlandığını fakat bunun yanında yine de ders içinde yazmaktan çok hoşlanmadığını dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: *Son yazdırdığınız yazı vardı ya ben mesela çoğu arkadaş şeyle ilgili yazmıştı serbest kıyafet uygulamasıyla. Siz istediğiniz konuda yazabilirsiniz dediniz ben Fenerbahçe ile ilgili yazdım. Bu benim daha çok hoşuma gitti yani biraz daha farklı olmak ve istediğim gibi yazabilmek biraz daha hoşuma gitti.*

Görüşmeci: Hoşlanmadığın ne vardı?

EÖ1: *Ödevler. Ders içinde yazmayı seviyorum ama pek dışarıda yazmaktan hoşlanmıyordum, yani ödevler biraz sıkıntı veriyordu.*

EÖ3, çoğu öğrencinin dile getirdiği görüşü belirterek dersin genelinden memnun olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Ben genelde dersin çoğu yönünden hoşlandım yani dersi sevdim, beğendim.

EÖ4, hoşlandığı şey olarak öğretim elemanının ders sorumluluklarını zorunlu tutmadığını, hoşlanmadığı şey olarak ise bu zorunlu tutmamanın bir otorite boşluğu yarattığını dile getirmiş, otorite boşluğu olmaması hâlinde daha verimli bir ders olabileceğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Siz bize bir zorunluluk hâline getirmediniz, bu çok iyi oldu ama biraz daha otoriteyi hissettirseydiniz azıcık daha sanki biraz daha verim alınabilirdi.

EÖ6, dersin akıcı olduğunu, ders esnasında sınıf birlikteliğinin daha fazla sağlandığını, katılımın yüksek olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: Ben dersin duraksamamasından hoşlanıyorum, diğer derslere oranla sınıf olarak daha bir bütünüz, daha bir birlikteyiz. Her şeye katılıyoruz, sürekli bir şeyler akıyor, yeni bilgiler öğreniliyor ya da bazı dersler çıkarılıyor. Belki bu diğer derslerde mesela sözlü anlatımda ya da diksiyon dersinde daha fazla olması gereken bir şey ancak hocanın etkisiyle olması gerekiyor, diğer derslerde olduğuna göre bu ders daha iyi tüm sınıf için. Dediğim gibi devam oranları... Mesela ben epey devamsızlık yapan bir öğrenciyim bu derse iki defa gelmedim sanırım. Tekinde zorunluluktan, arkadaşım geldi, buraya yerleşti, onu karşıladım; diğerinde de uyuyakaldım elimde olmayan sebeplerden dolayı. Yoksa son hafta bile gelmeyeceğimi düşünmüyordum diğer tüm derslerden sonuna kadar kullandım. Bu bile bize daha çok bu dersten hoşlandığımızı gösteriyor ama hoşlanmadığım bir şey tabii ki sabah 8 buçukta olması.

EÖ7 derste hoşlanmadığı şeyin fazla bilgi aktarımı olması, uygulamaya az yer verilmesi olduğunu belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: *Derste hoşlanmadığım tek şey bu daha çok teorik bilgi vermenizdi hani uygulama yapabiliydik daha çok yazı yazabiliydik. Diğer şeylerse bu derste öğrettiğiniz stratejileri çok beğendim.*

EÖ8, hoşlanmadığı durum olarak dersin sabah erken saatte olduğunu ve gece geç yatıp uykusuz kaldığı için derste isteksiz olduğunu dile getirmiş, bunun da öğretim elemanının iyi iletişimi sayesinde tersine döndüğünü belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: *Dersten hoşlanmadığım yan, sabah 8 buçukta olmasıydı. Buraya gelebilmek için 7’de kalkmamız gerekiyordu zaten yurttaki kaldığım için geceleri geç yatıyordum, bu da yazı yazmamı olumsuz yönde etkiliyordu uykumu alamadığım için, derste isteksiz oluyordum. Fakat sizin öğrencilerinizle olan iyi ilişkileriniz yüzünden kalkıp derse geliyordum. Açıkçası başka bir hoca olsaydı -daha sert- devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırdım ben. Fazla da önem vermezdim yani.*

KÖ1 dersin akıcı olduğunu belirterek sıkılmadığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ1: *Ders akıcıydı hocam, sıkılmadım.*

KÖ2 hoşlandığı durumun derste rahat bir ortam oluşunu, düşüncelerini ve eleştirilerini rahatça dile getirebilmek olduğunu, ayrıca öğretim elemanının öğrencilerin düşüncelerini doğrudan reddetmeyip anlamaya çalışması olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ2: *Bir kere ben derste rahattım. Böyle bir kasıntı bir ortam yoktu, çayımızı falan da içebiliyorduk. Düşüncelerimizi de söyleyebiliyorduk, şu olmuş bu olmamış eleştiri de yapabiliyorduk. Bir de düşüncelerimizi söylediğimizde siz anlamaya çalışıyorsunuz, sen o açıdan bakmışsın, o da olabilir falan gibi. Başka türlü olsa bu budur deyip geçilir yani.*

KÖ3 de KÖ2 gibi düşünce ve eleştirilerini rahatça dile getirebilmekten ve ekranının yazısını eleştirirken kötölemek amacı taşınmadığı için kimsenin üzülmemesinden memnun olduğunu belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: *Düşüncelerimizi rahatça söyleyebiliyorduk yani, yanlış ya da doğru olması önemli değil yani. Bazı dersler vardır, yanlış söylediğinde direkt eleştirilirsin yani hemen eleştirilirsin. Ama bu derste o yoktu hani rahatça düşüncelerimizi söyleyebiliyorduk. Ya da bir arkadaşımızı eleştirirken yazısını mesela yazısını okuduğumuzda eleştiriyoruz hani orada kimse bir sıkıntı çekmiyordu arkadaşımız çok üzülür falan diye. Yine başka derslerde de yapıyoruz onu arkadaşlarımız yani birbirimizi eleştiriyoruz. Bazı konularda hocalarımız istiyor bulmamızı ama o derslerde sıkıntı oluyordu ama sizin dersinizde olmuyor mesela.*

KÖ4, KÖ5 ve KÖ6'nın ortak olarak dile getirdiklerine göre hoşlandıkları durum derste yazı yazmamak ve dersin eğlenceli geçmesidir. Öğrenciler, hoşlanmadıkları durum olarak derslerde fazlaca bilgi aktarımı olmasını söylemişlerdir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ5: *Derslerde yazı yazmadık o çok iyi oldu. Çünkü zamana sıkışmadı.*

KÖ6: *Ben de katılıyorum.*

KÖ5: *Daha çok teknikleri gösterdiniz o iyi oldu ama bazen teknikleri böyle bilgileri arka arkaya alınca sıkıldık arka arkaya olunca bilgiler. Onun dışında evde yazmamız daha iyi oldu. Çünkü öğrenip evde uygulamak daha rahat oldu. O açıdan iyi.*

Görüşmeci: Sınıfta yapsaydık bu kadar iyi olmaz mıydı?

KÖ6: *Ben yazamazdım sınıfta yapsaydık açıkçası.*

KÖ5: *Bir baskı hissediyorduk.*

KÖ4: *Eğlenceliydi bizim derslerimiz, biz eğlenerek öğrendik.*

KÖ6: *Eğlenceliydi dersler, bence de.*

Görüşmeci: Senin sıkıldığın bir yer yok muydu?

KÖ4: *Yani dediği gibi arkadaşımın teknikler üst üste gelince bazen bir kopukluk oluyordu.*

KÖ9 hoşlandığı etkinliklerin yazı incelemek, farklı yazılar görmek ve yazılardaki hataları bulmak olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ9: *Benim yazı incelemek hoşuma gidiyor değişik yazıları görmek, irdelemek onları, yanlışlarını bulmak.*

KÖ12, sınıfta yazı değerlendirilmesinden hoşlandığını fakat öğretim elemanının sınıftan herhangi birinin yazısını değerlendirmek üzere istemesinden hoşlanmadığını çünkü kendi yazısının değerlendirilmesinden çekindiğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ12: *Ben hani diyordunuz ya “Birisi yazısını versin değerlendirelim.” ondan çekiniyordum biraz açıkçası. Herkesin yazımı görmesinden aslında çekinmemem lazım ama çekiniyordum.*

Görüşmeci: Senin yazını değerlendirdik mi?

KÖ12: *Hayır.*

Görüşmeci: Peki hoşlandığın ne vardı?

KÖ12: *Başka arkadaşlarımın yazısını değerlendirmeyi seviyorum.*

Görüşmeci: Seninkini değerlendirmesinler ama?

KÖ12: *Evet.*

KÖ14 derste hoşlanmadığı özellik olarak bir yazının çok incelenmesini göstermiştir. Bunun yanında kendi yazısını sınıfta okumaktan tedirgin olduğunu belirten KÖ14 dersin genel olarak iyi olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ14: *Bir yazıyı bazen çok inceliyorduk, o bazen sıkıyordu insanı açıkçası. Yazıları sınıf içinde okumaktan ben korkuyordum aslında o iyi oldu. Ama hani ödev*

olduğu için değil yapamazsak diye değil. Aslında yapıyorduk çoğunu ama yani yazma konusunda zaten korkuluyduk böyle sınıf içinde onu okumak tedirgin ediyordu insanı. Ama genel olarak iyiydi.

KÖ15 eğitim sürecinde hoşlanmadığı bir durum olmadığını, derste rahat olmayı ve yazı incelemeyi sevdiğini belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ15: Benim de bu derste hoşlanmadığım bir yanı yok. Dersin rahatlığını seviyorum, sizin sayenizde, yani çok fazla sıkıyorsunuz insanı o yüzden seviyorum. Yazı yazmayı da seviyorum, bir de burada incelemeyi seviyorum yazıları, siz incelettiriyordunuz ya onu seviyorum.

9. Ders sırasında sınıf atmosferini, sınıf içi etkileşimi ve sınıfın katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Görüşmelerde öğrencilere eğitim süreci boyunca sınıf atmosferinin nasıl olduğu sorulmuştur. Ayrıca eğitim sürecinde sınıf içi etkileşimin ve sınıfın derse katılımın ne düzeyde olduğu da sorulmuş böylece yapılan eğitimin öğrencilerde ne kadar karşılık bulduğu hakkında bir fikir edinilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin tamamı sınıfta rahat ve olumlu bir atmosfer bulunduğunu ve yapılan etkinliklerin sınıf içi etkileşimi artırdığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında 3 öğrenci sınıfın derse katılımının yeterli olmadığını, 1 öğrenci fikrinin olmadığını, 1 öğrenci de eğitim sürecinin başından sonuna doğru giderek arttığını ifade etmişler, bunun sebebinin de sınıfın birbirini henüz tanımaya başlayan öğrencilerden oluşması ve öğrencilerin nasıl eleştiri yapılması gerektiğini bilmemesi olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 44. Öğrencilerin Sınıf Atmosferi, Sınıf İçi Etkileşim ve Sınıfın Katılımı Hakkındaki Görüşleri

Madde	Öğrenci Kodu	F
Sınıf atmosferi iyiydi / güzeldi.	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ13, KÖ14, KÖ15, KÖ16, KÖ17	25
Etkinlikler sınıf içi etkileşimi artırdı.	EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4, EÖ5, EÖ6, EÖ7, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ13, KÖ14, KÖ15, KÖ16, KÖ17	25
Sınıfın katılımı iyiydi / yeterliydi.	EÖ1, EÖ2, EÖ5, EÖ6, EÖ8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11, KÖ12, KÖ13, KÖ14, KÖ17	20
Sınıfın katılımı iyi değildi / yeterli değildi.	EÖ4, EÖ7, KÖ16	3
Sınıfın katılımı düşüktü zamanla arttı.	EÖ3	1
Fikrim yok.	KÖ15	1

Bu soruya cevap veren öğrencilerin görüşleriyle ilgili bazı kayıtlar aşağıda verilmiştir:

EÖ1, sınıfın derse katılımının yüksek ve sınıf atmosferinin iyi olduğunu, bütün öğrencilerin bir ürün vermeye çalıştığını dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Birçok arkadaşımız etkinliklere katılmaya çalışıyordu. Onu siz de fark etmişsinizdir ki çok fazla katılım oluyordu sınıfta. Herkes bir ürün vermeye çalışıyordu sonuç olarak bir şeyler yapmaya çalışıyordu bu da sınıf atmosferinin iyi olduğunu gösterir.

EÖ3, öğrencilerin yükseköğretime yeni başlamış, birbirini tanımayan kişilerden oluştuğuna işaret ederek eğitim sürecinin başında katılımın düşük olduğunu fakat katılımın ve etkileşimin eğitim sürecinin sonuna doğru giderek arttığını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Başta kimse birbirini tanımadığı için derse katılım düşük oluyordu. Biz birbirimizi tanıdığımız için sınıfça biraz daha dersin son zamanları katılım arttı diye düşünüyorum. Bu da bizim sınıfımızdan kaynaklandı yani insanlar birbirini tanıdığı zaman daha rahat ifade ediyor düşüncelerini, daha rahat konuşabiliyor. Tanışma olduğu için, samimiyet olduğu için bence son zamanlarda katılım oldu, eleştiri oldu, espri yapıldı.

EÖ4 katılımın iyi düzeyde olmadığını belirterek bunun sebebinin öğrencilerin nasıl eleştiri yapılacağını bilmemesi ve eleştirdiği kişinin üzülmeye ihtimali olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Bence fazla katılım sağlanmadı yani biraz eksik kaldık o yönlerden yani. Çünkü bir yönden de alışkın değildik yani sürekli böyle yazı eleştirmeye, nasıl eleştireceğimizi de tam bilmiyorduk tabi bir de hani olumsuz eleştirirsem şöyle olur böyle olur falan gibisinden şeyler de var ya insanda bir olumlu eleştiri kaygısı oluyor örneğin. Bu yönden de biraz eksik kaldık.

EÖ6, eğitim sürecinde katılımın diğer derslerdeki katılıma nispetle daha fazla olduğunu ama herkesin aynı oranda katılımda bulunmadığını belirtmiş, bunun sebebinin ise ilk yıl olmasından dolayı henüz yeterince kaynaşamamak olduğunu dile getirmiştir.

Bunun yanında dersin etkileşimi artırdığını da sözlerine eklemiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: Diğer derslere göre bence herkes daha fazla katıldı yine de tüm sınıfın her şeye katıldığı söylenemez aynı oranda. Çeşitli farklılıklar var ama bence bu yeterli seviyede, hele bizim sınıfımız için bence oldukça güzel. İlk sene olduğumuz için herhâlde biraz daha durgunuz, umarım ilerde açılırız. Bu dersin sınıf içindeki etkileşimi artırdığı doğrudur. Çünkü dediğim gibi daha çok birbirimizle ilgileniyoruz, daha çok konuşuyoruz. Bunun da eninde sonuna diğer hayatımıza ya da derslere sınıf içi etkisi olduğunu düşünüyorum.

EÖ7 bazı günlerde sınıfın yarısı derse gelmediği için katılımın düşük olmasına rağmen etkileşimin yeterli düzeyde olduğunu, etkileşimi sağlayan etkenin ise yazıları birbirlerine okutmak olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: Ben etkinliklere katılım oranında sınıfın yarısı derse gelmiyordu bazı günler ondan dolayı katılımın eksik olduğunu düşünüyorum. Ama sınıf içi etkileşimin de yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü yazılarımızı birbirimize okutturuyorduk. Bu, etkileşim için iyi bir şey.

EÖ8 sınıf atmosferinin diğer derslere göre daha rahat olduğunu ve bunun da katılımı artırdığını ve dersi olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: Sınıftaki atmosferin diğer derslere göre daha rahat olduğunu düşünüyorum. Fakat bu olumlu yönde etkiledi bence çünkü diğer derslerle kıyasladığımızda katılım oranı daha fazlaydı. Bu da olumlu yönde etkiledi dersimizi.

KÖ2, sınıf içinde etkileşim bulunduğunu ve bunun tahtada veya akranlar arası yazı değerlendirme sırasında gerçekleştiğini belirtmiş, not kaygısı olmamasının etkileşimin artmasında bir etken olduğunu dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ2: Not kaygısı olmadığı için zaten eleştiri yaptığımız arkadaş da hatalarını not alıyordu yani buna alınmıyor, küsmüyordu. Bana böyle dediler diye değil de daha nasıl düzeltebilirim, daha iyi nasıl olur, diye. Mesela yazılarımızı değiştiriyorduk okuyorduk. “Seninki iyi olmuş.” falan “Şurasını beğendim.” veya “Şurası olmamış.” diyebiliyorduk birbirimize. Böylece etkileşim oldu. Bunu ilk derste bile yapmıştık mesela bir kompozisyon yazdırmıştınız. O zaman bile biz arkadaşlarla sen nasıl yazdın falan diye. Siz demiştiniz biz bakmıştık.

KÖ3, öğrencilerin rahat olduğunu, derse severek ve isteyerek, eğleneceğini, sıkılmayacağını bilerek geldiğini, eleştiri yapıldığında da kimsenin kimseye düşmanlık duymadığını ifade ederek sınıf atmosferinin iyi olduğuna işaret etmiştir. Bunun yanında yazıların akran değerlendirmesine tâbi tutulmasının da etkileşimi, gelişmeyi sağladığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: Gayet rahattı herkes, derse de isteyerek geliyorduk yani. Siz dediğimiz gibi bazı hocalarımız gibi hiç sıkılmıyordunuz bizi. Ama yine de herkes derse severek geliyordu yani derste eğleneceğini, sıkılmayacağını bilerek geliyordu. Sınıfta dediğim gibi kimse kimseyi eleştirdiğinde düşmanlık duymuyordu. Hiç öyle bir ortam olmadı şimdiye kadar. Arkadaşımın nasıl yazdığını merak ettiğim için yazıları okuyorsun ve bizim açımızdan da iyi oluyor hani hem başkasının yazısını okumak, başkasının bizim yazımızı okuması falan. Bu bizi geliştiriyordu kesinlikle. Arkadaşlarla olan ilişkilerimizde mesela olumlu olumsuz taraflarını söylüyorduk dediğim gibi iyi oluyordu. Kimse kimseye olumsuz söyledi diye bir sorun olmuyordu. Olumsuz taraflarını düzeltmeye çalışıyordu.

KÖ4 sınıf atmosferinin iyi ve rahat olduğunu belirterek kendisinden hiç beklemediği bir arkadaşının sınıfa yazısını getirerek tahtada değerlendirilmesine izin verdiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ4:** İyiydi, rahattı sınıfımız. Hatta bile çekinmeden kendi yazısını bile getirdi tahtaya yansıttı yani.*

KÖ12 derse katılımın ve etkileşimin olduğunu, dersi sevdiklerini, yazı değerlendirme sırasında olumlu ve olumsuz yanları çekinmeden söylediklerini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ12:** Bence derse katılım vardı. O dersi sevdiğimizi düşünüyorum. Ben dersi seviyorum sevmeyenler de vardır mutlaka ama çoğunluk seviyordu. Etkileşim de vardı. Yazıları değerlendirirken çekinmeden söylüyorduk. Nerede hata var, neresi güzel.*

KÖ13, genel bir katılımın olduğunu, hemen herkesin katıldığını ve böylece etkileşimin de gerçekleştiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

***KÖ13:** Genel bir katılım vardı yani kimse sus pus oturmuyordu herkes bir şey söylüyordu yani. Etkileşimi de tabi ki iyi yönde etkiledi. Ne kadar konuşursak o kadar iyi.*

KÖ16, sınıfın katılımının her zaman yeterli olmadığını, zaman zaman katılım düzeyinde değişiklikler meydana geldiğini, hatta katılımın zayıf olduğunu düşündüğünü ifade etmiş, bunun yanında etkinliklerin yeterli olduğunu çünkü sınıfta incelenen yazılarla ilgili hemen herkesin bir fikir beyan ettiğini söylemiştir. KÖ16 hem katılımın yeterli olmadığını hem de incelenen yazılarla ilgili herkesin iyi kötü düşüncelerini söylediğini ifade etmiş, böylelikle sözlerinde bir netlik olmadığı görülmüştür. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ16: *Etkinliklere katılım her zaman yeterli değildi. Bazen tam olarak katıldım bazen sınıfın yarısı katıldı. Bu yüzden biraz zayıf olduğumu düşünüyorum etkinliklere katılımın, sınıf için de yapılan etkinliklerin de yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıfta yazıları inceledik, herkes iyi kötü fikrini söyledi yazılar hakkında bu şekilde.*

KÖ17 sınıf içi etkileşimin arttığını düşündüğünü dile getirmiş, buna sebep olarak da arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulduklarını, birbirlerinin yazılarını okuduklarını ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ17: *Ben sınıf içi etkileşimin arttığını düşünüyorum çünkü arkadaşlarımızla fikir alışverişinde bulduk, birbirimizin yazılarını okuduk. En azından kısmen de olsa bir etkileşim oldu, öyle olduğunu düşünüyorum.*

10. Öğretim elemanının sizle olan iletişimiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?

Görüşmenin son sorusu olarak eğitim sürecinde öğretim elemanının öğrencilerle olan iletişimi hakkında öğrencilerin görüşleri sorulmuştur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, ders esnasında öğrencilerin psikolojik olarak rahat olmalarının yazma etkinliklerine katılmalarında bir etken olduğu düşüncesidir. Görüşmeye katılan öğrencilerin biri hariç hepsi, öğretim elemanının iletişimi hakkında olumlu düşünceler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin düşünceleri sıklık sırasına göre şöyle sıralanabilir:

Tablo 45. Öğrencilerin Öğretim Elemanının İletişimiyle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	F
Öğretim elemanının iletişimi çok iyi / başarılı.	EÖ5, EÖ6, KÖ4, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ13, KÖ15, KÖ16	9
Samimi / sıcak / sıcakkanlı.	EÖ8, KÖ2, KÖ5, KÖ7, KÖ11, KÖ12, KÖ17	7
Düşünceleri önemsiyor / anlamaya çalışıyor / anlıyor.	EÖ3, KÖ2, KÖ3, KÖ11, KÖ17	5
Arkadaş gibi.	EÖ4, EÖ7, KÖ6, KÖ7	4
Herkesle ilgilendi.	EÖ1, EÖ2, EÖ5	3
Ortam rahat.	KÖ8	1
Dersi sevdirdi.	KÖ1	1
Ders işleme şekli güzel.	KÖ14	1
Örnek alıyorum.	EÖ3	1
Biraz daha sert davransaydı, daha iyi olurdu.	EÖ4	1

Buna göre öğretim elemanının iletişimiyle ilgili görüşler “Öğretim elemanının iletişimi çok iyi / başarılı.” (9 öğrenci), “Samimi / sıcak / sıcakkanlı.” (7 öğrenci), “Düşünceleri önemsiyor / anlamaya çalışıyor / anlıyor.” (5 öğrenci), “Arkadaş gibi.” (4 öğrenci), “Herkesle ilgilendi.” (3 öğrenci), “Ortam rahat.” (1 öğrenci), “Dersi sevdirdi.” (1 öğrenci), “Ders işleme şekli güzel.” (1 öğrenci), “Örnek alıyorum.” (1 öğrenci) “Biraz daha sert davransaydı, daha iyi olurdu.” (1 öğrenci) olarak sıralanmıştır.

Bu soruya cevap veren öğrencilerin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda verilmiştir:

EÖ1 öğretim elemanının sınıfta herkesle ilgilendiğini ve birçok kişinin yazısını değerlendirdiğini belirterek bunun çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ1: Sınıf içinde herkesle ilgilenmeniz hoş oldu, çoğu kişinin yazısını değerlendiriyorsunuz bu iyi.

EÖ3, öğretim elemanının iletişiminin iyi ve kuvvetli olduğunu hatta kendisinin öğretim elemanının iletişimini örnek aldığını, sınıfta samimi bir ortam olduğunu fakat öğrencilerin bu samimiyeti kullanmadığını dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ3: Ben özellikle hocam sizin sınıfla olan iletişiminizi örnek alıyorum diyebilirim. Çok samimi bir ortam, biz de öğrenciler olarak kullanmadık bu samimiyetinizi, güveninizi. O yüzden çok beğendiğim bir hocamsınız o yüzden yani sınıfla iletişiminiz iyi, bizi anlıyorsunuz, bizi duyuyorsunuz. Bizimle iletişiminiz çok kuvvetli bu yüzden çok takdir ediyorum sizi.

EÖ4 öğretim elemanının yardımcı olmak adına arkadaş gibi davranmaya çalıştığını fakat böyle olmak yerine öğretim elemanının biraz daha sert olmasının öğrencileri daha fazla yazı yazdırmaya yönelteceği ihtimalini dile getirmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ4: Bize bir arkadaş gibi davranmaya çalışıyorsunuz yani yardımcı olmak adına tabi, ama birazcık daha sert tavırlı olsaydınız belki biraz daha fazla yazı yazardık gibi.

EÖ6 öğretmenlerin despotça tutumundan, konuşmadıklarından, selam vermediklerinden bahsettikten sonra öğretim elemanının iletişimini oldukça başarılı bulduğunu, sınıf dışında da bu iletişimi sürdürdüğünü, bunun da kendisine değer verildiğini hissettirdiğini ve kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ6: *Günümüzün öğretmenlerinin çoğu despot tarzda yaklaşıyorlar öğrencilere, pek konuşmuyorlar, sokakta görseler selam bile vermiyorlar. Bunun dışında sizin iletişiminizin oldukça başarılı olduğunu düşünüyorum. Çünkü misal okul dışında, okul bahçesinde karşılaştığımızda bile sohbet edebildiniz bizle, bu çok küçük bir şey normalde aslında ama bizim o gün çok hoşumuza gitti, en azından benim çok hoşuma gitti. Çünkü değer verildiğini hissetmek, yeni başladığım bir yerde, kimseyi tanımadığım bir yerde, insanı mutlu ediyor.*

EÖ7 öğretim elemanının iletişiminin iyi olduğunu, hoca gibi değil arkadaş gibi yaklaşmasının daha iyi bir iletişime ve öğrencilerin derse katılımına imkân sağladığını belirtmiş, diğer hocaların sert olduğuna veya egolarını tatmin etmeye çalıştığına işaret etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ7: *İletişiminiz hakkında iyi düşünüyorum çünkü daha böyle bir hoca değil de arkadaşça yakınlaşmanız bizimle daha iyi bir iletişim kurmanızı sağlıyordu. Diğer hocalar gibi böyle daha sert veya ego tatmini olmadan iyi bir davranışınız vardı. Bu da sınıfta bizim derslere katılmamız açısından çok daha yararlı olduğunu düşünüyorum.*

EÖ8, öğretim elemanının sıcakkanlı davrandığını, öğrencilerle iletişimini sıkı tuttuğunu ve bunun, öğretim elemanının öğrencileri kazanmasını sağladığını, böylelikle öğrencilerin derse katıldığını, aksi hâlde bu kadar katılımın gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

EÖ8: *Öğrencilerle iletişimi sıkı tuttuğunuzu düşünüyorum bu da öğrencilerinizi kazanmanızı sağladı. Daha sert daha katı olsaydınız emin olun hocam bu derse katılım daha az olurdu. Sizin bu sıcakkanlı davranışlarınız sayesinde hepimiz mümkün olduğu kadar derslere katılmaya çalıştık ve elimizden geleni de yapmaya çalıştık.*

KÖ1 öğretim elemanının dersi sevdirdiğini, herhangi kötü bir şey olmadığını belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ1: *Dersi sevdiriyorsunuz, kötü bir şey olmuyor.*

KÖ3 öğretim elemanının iletişimini çok iyi bulduğunu, öğrencileri dinlediğini, anlamaya çalıştığını, dersin hiçbir zaman sıkıcı olmadığını, başka bir öğretim elemanının stratejileri bu kadar akıcı bir şekilde anlatamayabileceğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ3: *Kesinlikle çok iyi. Siz bizi anlamaya çalışıyordunuz. Bizi dinliyordunuz gerçekten hani başka derslerde her derste öyle olmuyor. Hoca bizi dinliyor mu biz bir şey anlatırken emin olmuyoruz ama siz bizi dinliyordunuz ve gerçekten anlıyordunuz çünkü bunu sonraki yaptığınız yorumdan anlayabiliyorduk bizi anladığınızı. Ya dersi de hiçbir zaman sıkıcı bir şekilde anlatmadınız yani kesinlikle başka bir hoca olsa bilmiyorum. Bu stratejileri bu kadar güzel, bu kadar akıcı bir şekilde anlatmayabilirdi.*

KÖ4, öğretim elemanının iletişiminin çok iyi olduğunu, sınıftaki ortamın kafe ortamına yakın bir rahatlıkta olduğuna işaret ederek anlatmıştır. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ4: *Bundan iyisi kafede oturup yemek yemek, çay içmek.*

KÖ5 ve KÖ12 öğretim elemanının iletişiminin iyi olduğunu sınıf ortamının samimiliğine ve olumsuz bir şey olmamasına vurgu yaparak anlatmışlardır. Görüşme kayıtlarının ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

KÖ5: *Çok samimi bir ortam vardı sınıfta.*

KÖ12: *Çok iyi ve samimi. Olumsuz bir şey yok.*

KÖ6 da öğretim elemanının öğrencilerle kurduğu iletişimin arkadaşça olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ6: Bence böyle iyiydi. Arkadaş gibiydiniz siz bizimle.

KÖ14 öğretim elemanının iletişiminin güzel olduğunu dersi işleyiş şeklinin güzel olmasına işaret ederek anlatmıştır. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ14: Dersi işleyiş şekliniz güzeldi. Kesinlikle ilerde sizin yöntemlerinizi uygulayacağım.

KÖ15 öğretim elemanının tavırlarının rahat ve rahatlatıcı olmasının yazı yazmada fayda sağladığını belirtmiş, öğretim elemanının iletişimini ve öğrencilerle olan etkileşimini beğendiğini ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ15: Daha önce de söylemiştim zaten sizin rahat tavırlarınız... Yani iletişimde zaten yazı yazarken de rahat olmamız gerekiyor ve sizin de buna katkı sağlamanız hoşuma gitti. Etkileşiminiz de iyi; öğrencilerle iletişiminizi de beğendim.

KÖ16 öğretim elemanının sınıfla olan iletişimini beğendiğini çünkü öğrencilere diğer öğretim elemanlarından daha yakın olduğunu belirtmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ16: Sınıfla iletişiminizin çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilere diğer hocalardan daha yakınsınız. İletişiminiz çok iyi.

KÖ17 öğretim elemanının iletişimini beğendiğini, öğretim elemanının öğrencilerin düşüncelerini önemseydiğini, öğrencilere sıcak bir tavırla yaklaştığını ve bunun da öğrencilerin ve kendisinin derse katılımında bir etken olduğunu ifade etmiştir. Görüşme kaydının ilgili bölümü aşağıda verilmiştir:

KÖ17: Öğretim elemanının iletişimi hakkında çok olumlu düşüncelerim var. Gerçekten diğer hocalarımızın fazla bizim düşüncelerimizi önemseydiğini düşünmüyorum. Yani sizin daha bir sıcak tavırla yaklaştığınızı düşünüyorum. Bu da bizim derse katılımımız açısından olumlu bir etkisi oldu bizim için, daha bir derse katılma isteği duydum. Çünkü ben diğer derslerde fazla katılmayı sevmiyorum, parmak da kaldırmıyorum fazla ama bu derste düşüncelerimi açıklamayı seviyorum çünkü sizin tavrınız bizi buna yönlendiriyor.

BÖLÜM 5.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlara ve bunlara bağlı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanıldığı için sonuçlar da buna paralel olarak iki kısımda ele alınmıştır. Nicel verilerden ulaşılan sonuçlar da yazma başarısı ve yazma kaygısı bağlamında iki bölümde verilmiştir.

Yazma başarısına ilişkin nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda uygulama öncesinde grupların yazma başarısı bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür.

2. Kontrol grubunun yazma başarısı ön test ve son test ortalama puanı 65.29'dan 70.25'e yükseldiği hâlde iki puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç geleneksel yöntemle göre verilen yazma eğitiminin yazma başarısını artırmada anlamlı farklılık yaratmadığına işaret etmektedir.

3. Deney grubunun yazma başarısı ön test ve son test ortalama puanı 63.38'den 76.15'e yükselmiş ve iki puan arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç yazma stratejileri öğretiminin yazma başarısını artırmada etkili olduğunu ifade etmektedir.

4. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları birlikte değerlendirildiğinde yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle göre yazma başarısını artırdığı görülmüştür. Bu sonuç yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle göre yazma başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Yazma kaygısına ilişkin nicel bulgulardan ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda uygulama öncesinde grupların yazma kaygısı bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür.

2. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ve son test ortalama puanı 2.35'ten 2.26'ya düştüğü hâlde iki puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Deney grubunun yazma kaygısı ön test ve son test ortalama puanı 2.61'den 2.28'e gerilemiş ve iki puan arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

4. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları birlikte değerlendirildiğinde yazma stratejileri öğretimiyle geleneksel yöntemin yazma kaygısı üzerinde benzer etki gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını iyileştirmede, yazma başarısını geliştirmede etkili olduğu kadar olumlu etkide bulunmadığını göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre sonuçlar şu şekildedir:

1. Eğitim sürecinin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirip geliştirmediğine yönelik sorulan soruya öğrencilerin tamamı olumlu yönde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar “Geliştirdiğini düşünüyorum.” (11 öğrenci), “Faydası / katkısı oldu.” (4 öğrenci), “Daha iyi yazıyorum.” (4 öğrenci), “Biraz geliştirdi / Biraz daha iyi yazıyorum.” (2 öğrenci), “Kesinlikle / büyük ölçüde geliştirdi.” (2 öğrenci), “İlk ve son hafta arasında çok fark var.” (1 öğrenci), “Diğer derslerde de yardımcı oldu.” (1 öğrenci) ve “Yazım, noktalamamı geliştirdi.” (1 öğrenci) şeklinde sıralanmıştır. Dolayısıyla öğrenciler yazma stratejileri öğretiminin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler.

2. Eğitim sürecinin, öğrencilerin yazma isteğini ne yönde etkilediğine dair sorulan soruya, öğrencilerin 17'si (%68) yazma isteklerinin arttığını, 8'i (%32) ise yazma isteklerinin değişmediğini belirterek cevap vermiştir. Öğrencilerin cevapları sıklığına göre “Yazma isteğim vardı, arttı.” (6 öğrenci), “Olumlu yönde etkiledi, yazmak istiyorum.” (5 öğrenci), “Yazmaya başladım.” (3 öğrenci), “Şevkimi artırdı.” (1 öğrenci), “Yazma isteğim arttı, daha az yazıyorum.” (1 öğrenci), “Yazma gereği duyuyorum.” (1 öğrenci), “Etkilemedi / Değişiklik olmadı.” (8 öğrenci) şeklinde sıralanmıştır. Yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma isteğini büyük oranda artırdığı söylenebilir.

3. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı, eğitim süreci boyunca öğrendikleri stratejileri kendi yazılarında kullandıklarını ve kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin özellikle kullanışlı buldukları ve beğendikleri stratejiler sıklık sırasına göre şöyledir: *Taslak Ağacı*, 8 öğrenci; *Döngü*, 6 öğrenci; *Arkadaşa Sorma*, 4 öğrenci; *Alıntı Yapma* ve *Serbest Yazma*, 3'er öğrenci; *Ara Verme*, *Gözlem*, *Hikâye Anlatma*, *Listeleme*, *Soru Sorma*, 2'şer öğrenci; *Anı Anlatma*, *Farklı Yerden Başlama*, *Günlük*, *Konuyu Değişik Açılardan İrdeleme*, *Mekân Değiştirme*, *Örnek Verme*, *Özet Verme*, 1'er öğrenci.

Ayrıca, öğrenciler kullanışsız buldukları ve beğenmedikleri stratejileri de söylemişlerdir. Buna göre öğrencilerin 18'i stratejilerin hiçbirini kullanışsız veya gereksiz bulmadıklarını ifade etmiş, bunun yanında 7 öğrenci bazı stratejileri kullanışsız veya gereksiz gördüklerini belirtmişlerdir. Cevaplara göre *Taslak Ağacı*, 3; *Araç-Gereç Değiştirme*, 2; *Serbest Yazma* ve *Mekân Değiştirme* 1'er öğrenci tarafından kullanışsız bulunmuştur.

Bu durum stratejinin doğasına tamamen uyumlu bir sonuçtur. Çünkü strateji kavramı kişinin bir sorunla karşılaştığında kullandığı çözüm yoludur. Herkesin karşılaştığı sorun farklı olduğu için kullandığı çözüm yolu da farklı olacaktır. Bu bakımdan her stratejinin her öğrenci tarafından aynı oranda kullanışlı veya kullanışsız bulunması strateji kavramının tabiatına aykırı bir durumdur.

4. Eğitim sürecinin yazma kaygılarını ne yönde etkilediği sorusuna, öğrencilerin 17'si (%68) azalttığını, 6'sı (%24) etkilemediğini, 2'si (%8) artırdığını söyleyerek cevap vermişlerdir. Dolayısıyla yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5. Öğrendikleri stratejileri öğretmenlik hayatlarında öğretmeyi düşünüp düşünmedikleri sorusuna, öğrencilerin 15'i (%60) bütün stratejileri öğretebileceklerini belirtmiştir. Bunun yanında 5 öğrenci *Taslak Ağacı*, 3 öğrenci *Listeleme*, 2 öğrenci *Döngü*, 1'er öğrenci de *Alıntı Yapma*, *Anı Anlatma*, *Günlük Tutma*, *Kümeleme*, *Sorunu Atlama*, *Tez Belirleme* stratejilerini özellikle öğretmek istediklerini dile getirmişlerdir. 1 öğrenci ise "Bazıları" şeklinde belirsiz bir cevap vermiştir. Buradan hareketle öğrencilerin, öğretilen stratejileri ortaokulda öğretilir buldukları söylenebilir.

Ayrıca öğrenciler öğretilmesini uygun bulmadıkları stratejileri de ifade etmişlerdir. 17 öğrenci (%68) bütün stratejilerin öğretilir olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca 3 öğrenci *Taslak Ağacı*, 1'er öğrenci de *Araç-Gereç Değiştirme*, *Demlenmeye*

Bırakma, Döngü ve Listeleme stratejilerini öğretmek istemediklerini veya bunların öğrencilere uygun olmadığını söylemiştir. Buradan hareketle, yukarıdaki sonuca paralel olarak, öğrencilerin verilen stratejileri ortaokulda öğretilbilir buldukları söylenebilir.

6. Öğrenciler dersle ilgili beklentilerinin ne olduğunu ve bu beklentilerin ne oranda karşılandığı sorusunu, büyük oranda olumsuz beklentiler içinde olduklarını fakat dersin geliştirici olduğunu belirterek cevaplamışlardır. Şöyle ki, 17 öğrenci (%68) dersten önce her ders bir yazı yazdırılacağını, öğretim elemanının bu yazıları toplayıp bir dahaki derste yanlışları göstereceğini, kâğıt düzeni, yazım ve noktalama kuralları, çeşitli türlerdeki yazılar üzerinde durulacağını... belirtmişlerdir. Bu görüşü dile getiren öğrencilerden bazıları, öğretim elemanının daha sert ve baskıcı bir tavırda olacağı ve yanlışları kırıncı bir üslupla eleştireceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum henüz liseden mezun olup üniversiteye yeni gelmiş öğrencilerin ortaokulda Türkçe, lisede Dil ve Anlatım dersi eliyle sürdürülen yazma eğitimine karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu derslere giren öğretmenlerin tavırları da öğrencilerin bu algısını oluşturmada ve kalıcılaştırmada etkili olmuş olabilir. Bu beklentilere sahip öğrencilerin hepsi de dersin içeriği ve işlenişi hakkında şaşkınlık yaşadıklarını ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler dersin yazma başarılarını ve yazma kaygılarına etkilemesinde öğretim elemanının tavrının çok etkili olduğunu da ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu Bağcı (2007)'nin ve Oğuz (2009)'un çalışmalarıyla uyumludur.

7. Eğitim sürecinin okuma becerisini geliştirip geliştirmediği sorusuna karşılık olarak öğrencilerin 22'si (%88) okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiğini ifade etmiştir. 1 öğrenci okuduğunu anlama düzeyinde bir değişiklik olmadığını söylemiş, 2 öğrenci ise bu konuda net bir fikir belirtmemiştir.

Okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiğini söyleyen öğrenciler, buna kanıt olarak *metne eleştirel bir şekilde yaklaştıklarını* (7 öğrenci), *metinde ne anlatılmak istendiğini, mesajı anlamaya çalıştıklarını* (6 öğrenci), *metnin anlam bütünlüğüne dikkat ettiklerini* (4 öğrenci), *yazıdaki olumlu ve olumsuz yönleri bulmaya çalıştıklarını* (4 öğrenci), *ana ve yardımcı fikirler arasında uyuma dikkat ettiklerini* (1 öğrenci), *cümleler arası kip uyumuna dikkat ettiklerini* (1 öğrenci) belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin görüşlerine göre yazma stratejileri öğretiminin okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

8. Öğrencilerin eğitim süreci boyunca hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumlar hakkındaki görüşleri şöyledir: 13 öğrenci (%53.2) eğitim sürecinden genel olarak memnun kaldıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin ders sürecinde hoşlandıkları şeyler *tahtada yazı değerlendirme* (5 öğrenci), *derste yazı yazmama* (2 öğrenci), *düşünce ve eleştirileri rahatça ifade edebilme* (2 öğrenci), *dersin akıcılığı ve katılımın yüksek olması* (1 öğrenci) olarak tespit edilmiştir.

Bundan başka, hoşlanmadıkları durumlar olup olmadığı, varsa bunların neler olduğu sorusuna 17 öğrenci (%68) hoşlanmadıkları bir şey olmadığı şeklinde cevap vermiştir. Bununla beraber *fazla teorik ders* (4 öğrenci), *kendi yazısının değerlendirilmesi / değerlendirilme ihtimali* (2 öğrenci), *otoriteyi hissettirememe* (1 öğrenci), *ödevler* (1 öğrenci) de öğrencilerin hoşlanmadığı durumlar olarak ortaya çıkmıştır.

9. Eğitim süreci boyunca sınıf atmosferinin, etkileşimin ve derse katılımın nasıl olduğu, sorusuna öğrencilerin tamamı sınıfta rahat ve olumlu bir atmosfer bulunduğunu ve yapılan etkinliklerin sınıf içi etkileşimi artırdığı şeklinde cevap vermiştir. Bunun yanında 3 öğrenci sınıfın derse katılımının yeterli olmadığını, 1 öğrenci katılımın eğitim sürecinin başından sonuna doğru giderek arttığını, 1 öğrenci de bu konuda fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

10. Öğretim elemanının eğitim sürecindeki iletişimi hakkındaki soruya bir öğrenci dışında bütün öğrenciler olumlu görüş bildirmiştir. Buna göre öğretim elemanının iletişimiyle ilgili görüşler “Öğretim elemanının iletişimi çok iyi / başarılı.” (9 öğrenci), “Samimi / sıcak / sıcakkanlı.” (7 öğrenci), “Düşünceleri önemsiyor / anlamaya çalışıyor / anlıyor.” (5 öğrenci), “Arkadaş gibi.” (4 öğrenci), “Herkesle ilgilendi.” (3 öğrenci), “Ortam rahat.” (1 öğrenci), “Dersi sevdirdi.” (1 öğrenci), “Ders işleme şekli güzel.” (1 öğrenci), “Örnek alıyorum.” (1 öğrenci) “Biraz daha sert davranırdı, daha iyi olurdu.” (1 öğrenci) olarak sıralanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler “Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler” ve “Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler” olarak iki başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Genel olarak üniversite öğrencilerinin Türkçe yeterliliğinin artırılması amacıyla Türk Dili adıyla, eğitim fakültelerinde de buna benzer olarak Yazılı Anlatım adıyla dersler verilmektedir. Bu derslerin içeriği, ana hatlarıyla; yazılı anlatımın kavramsal çerçevesi, yazılı anlatım türleri, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları gibi konuları kapsamaktadır. Bunun yanında söz konusu derslerde bazen dil, kültür, iletişim ve Türkçenin tarihî gelişimi hakkında da bilgi verildiği bilinmektedir. Bu derslerin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme konusunda istenen düzeyde etkili olmadığı konusunda tezin önceki kısımlarında bilgi verilmiştir. Zaten bu çalışmanın çıkış noktasını da esasen bu derslerin bahsedilen yetersizliği ve etkisizliği teşkil etmiştir. Bu durumun giderilmesi için yükseköğretimde verilen Yazılı Anlatım ve Türk Dili derslerinin içeriğinde değişikliğe gidilerek yazma stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir.

2. Türkçe Eğitimi Bölümleri için yazma stratejilerinin öğretimi daha önemli bir konudur. Çünkü bu bölüm öğrencileri, mezun olup mesleğe başladıklarında diğer dil becerilerini geliştirme görevini yürütecekleri gibi yazma becerisini geliştirme görevini de yürütecekler hatta öğrencilerin seçmesi hâlinde Yazma ve Yazarlık Becerisi dersini de yürütmek durumunda kalacaklardır. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı anlatım türleri, yazım kuralları vs. konularında bilgili ve donanımlı olmalarının yanında, yazma becerilerinin gelişmiş olması ve yazma sorunlarının nasıl halledileceği konusunda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan yazma stratejilerinin öğretimi önemli bir basamak teşkil edeceği için Türkçe Eğitimi Bölümü Programı'nda yazma stratejileri öğretimine daha geniş yer verilmelidir.

3. Yukarıdaki iki önerinin gerçekleşebilmesi için bu konuda uzmanlaşmış, yeterli bilgi ve donanıma sahip öğretim elemanları yetiştirilmelidir.

4. İster yeni bir ders kapsamında ister şu anki dersler kapsamında verilsin, Türkçe Eğitimi Bölümündeki yazma eğitiminin her aşamasında, eğitim verilen kitlenin öğretmen olacağı gerçeği göz ardı edilmemeli, eğitim fakültesine gelen öğrenciden mezun öğrenci yeterliliklerine sahip olmasını beklemek yerine ona bu yeterlilikleri kazandırma yoluna gidilmelidir. Bu çerçevede Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ortaokuldaki öğrencilerin yazma sorunlarını çözecek ve onların yazma başarılarını artıracak birer uzman olarak yetişmelerine gayret sarf edilmelidir.

5. Yazma eğitiminde öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak, olumsuz algıları ortadan kaldırmak ve kaygı düzeyini düşürmek amacıyla öğretim elemanı tarafından öğrencilere karşı ilgili ve yardımsever olunmaya çalışılmalıdır.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için yazma stratejileri el kitabı hazırlanmalıdır.

2. Üniversiteler bünyesinde, yurt dışında pek çok örneği bulunan, yazma eğitimi merkezleri kurulup isteklilere eğitimler verilmelidir.

3. Araştırma Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma özellikle Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği olmak üzere diğer öğretmenlik alanlarındaki öğrenciler üzerinde de yapılmalıdır.

4. Yükseköğretim düzeyinde farklı fakülte ve bölüm öğrencileri üzerinde nicel ve nitel araştırmalar yürütülerek, öğrencilerin kullandığı yazma stratejileri belirlenmelidir.

5. Bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıftaki okuma ve yazma düzeyleri karşılaştırılmalıdır.

6. Bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıfta, kullandıkları yazma stratejileri belirlenmelidir.

7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ileride öğretmenlik hayatlarında nasıl bir yazma eğitimi verdikleri araştırılmalıdır.

8. Üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının ve sebeplerinin belirlenmesi için nitel çalışmalar yapılabilir.

9. Üniversite öğrencilerinin yazma stratejilerini kullanma düzeyi ve yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenebilir.

10. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında bilinen, kaygıyla başa çıkma yollarının üniversite öğrencilerinin yazma kaygısını ne yönde etkilediğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçın, N. (2002). *Tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasına etkisinin betimlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktaş, Ş. (1989). Kompozisyon öğretimi üzerine, *Millî Eğitim*, 81, 21-23.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (3. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (11. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alamargot, D., and Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Springer.
- Alpaslan, Ö. (2002). *The writing strategies of three freshman students at Middle East Technical University*. Unpublished Master's Thesis, Bilkent University The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., and Mullis, I. V. S. (1986). *The Writing Report Card: Writing Achievement in American Schools*. National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service, Rosedale Rd., Princeton, NJ 08541-0001.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220. Web: [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21\(2\)/M1.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21(2)/M1.pdf) adresinden 20.04.2012'de alınmıştır.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328. <http://sbe.dumlupinar.edu.tr/20/315-327.pdf> adresinden 20.04.2012'de alınmıştır.
- Ashworth, T. E. (1992). *Using writing-to-learn strategies in community college associate degree nursing programs*, Unpublished Doctoral Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

- Asiltürk, B. (2011). *Yazılı anlatım metin inceleme ve oluşturma*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Aslan, C. (2010). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sorunları üzerine çevrimiçi paylaşım alanlarındaki forum iletilerine dayalı bir çözümleme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 2254-2269. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/canan_aslan_turkce_ogretmenleri_sorunlar.pdf adresinden 20.10.2013'te alınmıştır.
- Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2006.15.1.266.pdf> adresinden 20.10.2013'te alınmıştır.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara ilinde lise birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişimi üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayres, L. (2008). Semi-structured interview. In L. M. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, (pp. 810-811). SAGE Publication.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan araştırması Van örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1), 45-52 http://tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/45-54.pdf adresinden 14.03.2013'te alınmıştır.
- Babacan, M. (2003). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım-1 dersi sınav cevap kağıtları ve dönem ödev metinlerinde görülen ifade ve yazım yanlışları. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 33-38.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 907-919. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1790300031_57_Ba%C4%9F%C4%B1Hasan_S-907-919.pdf adresinden 09.04.2013'te alınmıştır.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4) 477-498.

http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_4/477-500.pdf

adresinden

27.103.2013'te alınmıştır.

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44. <http://www.jstor.org/stable/394684> adresinden 27.12.2013'te alınmıştır.
- Bayrak Cömert, Ö. ve Aktaş, M. (2011). Matematik eğitiminde kullanılan simetrisinin uygulandığı bir şeklin Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(2), 99-111. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/241/comert-aktas> adresinden 04.03.2013'te alınmıştır.
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan uygulamaya yazma yöntemleri (sözlü ve yazılı anlatım etkinlikleri)*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Bektaş Esen, E. (2012). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları okuma ve yazma stratejileri (Giresun ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkenkotter, C. (1982). Writing and problem solving. In A Young and T. Fulwiler (Eds.). *The Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum* (33-44). Urbana.
- Bizzaro, P., and Toler, H. (1986). The effects of writing apprehension on the teaching behaviors of writing center tutors. *Writing Center Journal*, 7(1), 37-43. http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj7.1/wcj7.1_bizzaro_toler.pdf adresinden 23.10.2013'te alınmıştır.
- Buchler, R. K. (2013). *Anxiety-reducing strategies in the classroom*. Unpublished Doctoral Thesis, Western Michigan University.
- Burdurlu, İ. Z. (1965). *Uygulamalı Türkçe kompozisyon 1. cilt*, İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Burdurlu, İ. Z. (1974). *Türkçe kompozisyon 2. cilt*, İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Burdurlu, İ. Z. ve Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe öğretimi*, İzmir: Karınca Matbaacılık.

- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrer, B. R. (1986). *The effect of a pre-writing learning strategy on the growth of syntactic maturity in written expression of college freshmen with learning disabilities*. Unpublished Doctoral Thesis. West Virginia University.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cho, K., and Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409-426. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131505000333/pdf?md5=d0eb3c6fe40fc4c9d437f92fcef0acdc&pid=1-s2.0-S0360131505000333-main.pdf> adresinden 02.05.2013'te alınmıştır.
- Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies for writing nonfiction*. McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. In J. L. Collins (Ed.), *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies* (pp. V-X). <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF> adresinden 11.02.2013'te alınmıştır.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi, A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 49-91.
- Creswell, J. W. (2008). Mixed method research, In L. M. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, (pp. 526-529). SAGE Publication.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518 <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s29/camurcu.pdf> adresinden 24.05.2011'de alınmıştır.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çiçekli, A. (1972). *Kompozisyon kılavuzu (nasıl yazmalı)*. İstanbul: Hür Yayınevi.
- Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012, 05-06 Temmuz). *Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunuldu, Mersin, 67-76.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72, 10-14. [http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JA&aualast=Daly&atitle=Writing+Apprehension+and+Writing+Competency.&title=Journal+of+educational+research+\(Washington,+D.C.\)&volume=72&issue=1&date=1978&spage=10&issn=0022-0671](http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JA&aualast=Daly&atitle=Writing+Apprehension+and+Writing+Competency.&title=Journal+of+educational+research+(Washington,+D.C.)&volume=72&issue=1&date=1978&spage=10&issn=0022-0671) adresinden 29.10.2013'te alınmıştır.
- De La Paz, S., and Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698. <http://w4.nkcsd.k12.mo.us/~rti/RtI%20website/writing%20in%20middle%20school.pdf> adresinden 25.04.2013'te alınmıştır.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti, *Millî Eğitim*, 169, 207-225. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/celal.pdf adresinden 11.02.2013'te alınmıştır.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, Ankara: MEB.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 13, 233-255.
- Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 13, 181-201.
- Duman, A. (1997). *Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. (Second Edition) New York: Oxford University Press.
- Ergün, M., Mürsel, A. ve Işık, Ş. (1987). Üniversite öğrencilerinde dil ve anlatım bozuklukları. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 223-239.
- Faigley, L., Daly, J. A., and Witte, S. P. (1981). *The role of writing apprehension in writing performance and writing competence*. *Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21. [http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=L&aulast=Faigley&a title=The+Role+of+Writing+Apprehension+in+Writing+Performance+and+Competence.&title=Journal+of+educational+research+\(Washington,+D.C.\)&volume=75&issue=1&date=1981&spage=16&issn=0022-0671](http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=L&aulast=Faigley&a title=The+Role+of+Writing+Apprehension+in+Writing+Performance+and+Competence.&title=Journal+of+educational+research+(Washington,+D.C.)&volume=75&issue=1&date=1981&spage=16&issn=0022-0671) adresinden 29.10.2013'te alınmıştır.
- Firmin, M. W. (2008a). Structured interview. In L. M. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, (pp. 837-838). SAGE Publication.
- Firmin, M. W. (2008b). Unstructured interview. In L. M. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, (pp. 907). SAGE Publication.
- Flower, L. S., and Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461. <http://www.jstor.org/stable/375768> adresinden 27.04.2013'te alınmıştır.
- Flower, L. S., and Hayes, J. R. (1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600> adresinden 29.01.2013'te alınmıştır.
- Friend, R. (1994). *Effects of strategy instruction and self-monitoring on summary writing of college students*. Unpublished Doctoral Thesis, City University of New York.
- Galbraith, D., and Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9, 93-108. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475298000395/pdf?md5=0b4bb>

[6679fd8a52ee81cc433f8a1e8fa&pid=1-s2.0-S0959475298000395-main.pdf](https://www.researchgate.net/publication/26679fd8a52ee81cc433f8a1e8fa&pid=1-s2.0-S0959475298000395-main.pdf) adresinden 11.02.2013'te alınmıştır.

- Garrison, L. G. (1998). *The association between writing apprehension and writing productivity at the doctoral level*. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University.
- Gedizli, M. (2004). *Yazabilmek*. İstanbul: Şûle Yayınları.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, SAGE.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle öğretmen adayları için Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2011). Yazma çalışmalarını değerlendirme, M. Özbay (Editör). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 195-237.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. (2008). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. (pp.187-207). New York: Guilford Press.
- Graham, S., and Harris, K. R. (1997). Whole language and process writing: Does one approach fit all. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, and D. Chard, (Eds.), *Issues in educating students with disabilities*, (pp. 239-258) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., and Harris, K. R. (2005). *Writing better effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., and Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 371-383.

- Harris, K. R., Santangelo, T., and Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters and W. Schneidet (Eds), *Metacognition, strategy use, and instruction*, (pp. 226-256). New York: Guilford Press
- Hart, J. (2007). *A writer's coach: The complete guide to writing strategies that work*. New York: Anchor Books.
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 12-12.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <http://mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/download/182/193> adresinden 18.06.2013'te alınmıştır.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (1972). Kompozisyon. *Hisar*, 101, 9.
- Karaalioglu, S. K. (2011). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2) 691-707. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf> adresinden 18.06.2013'te alınmıştır.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Editör). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 21-43.
- Karatay, R. N. (1945). *Yazma dersleri*. Ankara: Maarif Bakanlığı Yayınları.
- Kavcar, C. (2005). *Türkçe / edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Haz. Doç. Dr. Murat Özbay, Ankara.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Klein, K., and Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology*, 130(3), 520-533. <http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/selfauthoring/Narrative%20and%20Goal%2>

0Setting/Trauma%20Disclosure/Klein%20K%20Adriel%20B%20Expressive%20writing%20working%20memory%20JEPG%202001.pdf adresinden 18.04.2013'te alınmıştır.

- Köse, E. ve Şahin, A. (2008). Yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 180, 227-237. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/180.pdf adresinden 05.11.2012'de alınmıştır.
- 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. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1337088236.pdf adresinden 15.10.2013'te alınmıştır.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lan, Y. F., Hung, C. L., and Hsu, H. J. (2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *TOJET*, 10(4). <http://tojet.net/articles/v10i4/10415.pdf> adresinden 19.04.2013'te alınmıştır.
- Lee, S. Y., and Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 115-116, 27-37. http://web.ntpu.edu.tw/~lwen/publications/Writing_apprehension_in_Chinese_as_a_first_language.pdf adresinden 29.10.2013'te alınmıştır.
- Leki, I. (2002). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38, 426-435. <http://www.jstor.org/stable/357635> adresinden 04.05.2013'te alınmıştır.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nicholas, K. R. (2002). *The effects of structured writing strategy training on expository compositions produced by African-American college students with learning disabilities*. Unpublished Doctoral Thesis. The Florida State University.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterli algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42,

- <http://ww.w.asosindex.com/journal-article-fulltext?id=524&part=1> adresinden 02.11.2013'te alınmıştır.
- Oğuz, D. N. ve Tan, Ş. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 154-166. http://pdrdergisi.org/edergi/index.php/pdredergi/article/viewFile/324/pdf_12 adresinden 05.10.2013'te alınmıştır.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Öksüz, N. (2009). İki ayrı üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçeyi kullanma becerilerinin tespiti ve karşılaştırması. *Turkish Studies*, 4, 1648-1661.
- Örgen, E. (2012). Yazılı anlatım. Mustafa Kaçalın, Ertan Örgen, Kudret Altun (Editörler) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Elhan Kitap. ss 19-37.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1967). *Örnekli ve uygulamalı yazma tekniği*. Ankara: Üçler Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2012). *Sözlü ve yazılı anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özön, M. N. (1971). *Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piolat, A., and Roussey, J. Y. (1996). Students' drafting strategies and text quality. *Learning and Instruction*, 6(2), 111-129.
- Rankin-Brown, M. (2006). *Addressing writing apprehension in adult English language learners*. CATESOL State Conference. <http://www.catesol.org/06Rankin1.pdf> adresinden 23.10.2013'te alınmıştır.

- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6): 38-45. <http://www.learner.org/workshops/middlewriting/images/pdf/W1ReadMinimizing.PDF> adresinden 22.10.2013'te alınmıştır.
- Reid, R., and Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Press.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı / Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, 21, 211-222. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&c=google&ano=56571_51d69d636c9144b98f49e7948079e48c adresinden 25.10.2013'te alınmıştır.
- Savage, A., and Mayer, P. (2006). *Effective academic writing: the short essay*. New York: Oxford University Press.
- Savage, A., and Shafiei, M. (2012). *Effective academic writing: the paragraph*. New York: Oxford University Press
- Schreiber, J., and Asner-Self, K. (2011). *Educational research: The interrelationship of questions, sampling, design, and analysis*. Wiley.
- Schunk, D. H., and Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.) *Handbook of psychology: Educational psychology (Vol. 7, pp. 59-78)* Hoboken, NJ: Wiley.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özen Matbaası.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992. http://www.adyusbd.com/Makaleler/1387725291_Sevim%20O%20C4%9Fuzhan-%20C3%96zdemir%20Erem%20Nur%20H%C3%BCmeyra.pdf adresinden 05.10.2013'te alınmıştır.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly* 20(4), 617-648. <http://www.jstor.org/stable/3586515> adresinden 07.06.2011'de alınmıştır.
- Smith, M. W. (1984). Reducing Writing Apprehension. (Eric Document No: ED 243 112) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243112.pdf> adresinden 18.04.2013'te alınmıştır.

- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388.
- Swerdlow, J. (1999). The power of writing. *National Geographic*, 196. <http://ehis.ebscohost.com/eds/detail?sid=b9fa1cc6-2d22-4660-be94-a4e62a792c79%40sessionmgr15&vid=2&hid=7&bdata=Jmxhbm9dHIImc2l0ZT1lZHMt bGl2ZQ%3d%3d#db=eih&AN=2041186> adresinden 25.04.2013'te alınmıştır.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tansel, F. A. (1963). *İyi ve doğru yazma usülleri II kompozisyon*. Ankara: Millî Kültür Yayınları.
- TDK. (2012). Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 10.10.2012'de alınmıştır.
- Teichman, M., and Poris, M. (1989). Initial effects of word processing on writing quality and writing anxiety of freshman writers. *Computers and the Humanities*, 23(2), 93-103. http://download.springer.com/static/pdf/521/art%253A10.1007%252FBF00144729.pdf?a uth66=1383250394_1b7007c92a6431fafcb1017331f5b857&ext=.pdf adresinden 04.05.2013'te alınmıştır.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ve yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2003a). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2003b). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 219-231.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) 9(3), 49-61. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi3/JKEF_9_3_2008_49_61.pdf adresinden 10.04.2012'de alınmıştır.
- Tezcan, N. (1983). Yükseköğretimde anadili öğretimi, *Türk Dili*, 379-380, 57-72.

- Tighe, M. A. (1987). Reducing Writing Apprehension in English Classes. (Eric Document No: ED281196)
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Torrance, M., Thomas, G. V., and Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392. <http://www.jstor.org/stable/3448190> adresinden 14.12.2010'da alınmıştır.
- Troia, G. A. (2008). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.
- Tural, S. K. (1979). Kompozisyon eğitimimiz etrafında düşünceler, *Millî Eğitim ve Kültür*, 2, 109-111.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Üke, M. (2008). Emrullah Efendi ve Tuba Ağacı Nazariyesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 653-663.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6(4), 849-863. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/503979543_2_%C3%BCIperhakan_t.pdf adresinden 10.09.2013'te alınmıştır.
- Ülper, H. (2011b). Öğretmen adaylarının yazma stratejilerini kullanma ve bu stratejilere dönük eğitim alma durumlarına ilişkin bir inceleme. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt. (Editörler). *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar*. Essen: Die Blaue Eule, ss. 209-223.
- Wang, M. (2013). *Strategies to advance college-ready writing competencies*. Unpublished Doctoral Thesis. Cardinal Stritch University.
- Warburton, N. (2007). *The Basics of Essay Writing*, Routledge.
- Wiener, H. S. (2003). *Any child can write*, New York: Oxford University Press.

- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289. http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_185.pdf adresinden 19.04.2012'de alınmıştır.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.
- Yapıcı, B. (2009). *Writing strategy preferences of undergraduate English as a foreign language teacher trainees at Hacettepe University*. Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız. (Editör). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 203-276.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280. http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyaları/NWSA-4587-1-5.pdf adresinden 19.04.2012'de alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Numarası:.....

MADDELER	H	K	E
1. Kâğıt Düzeni:			
1. Kâğıdın kenarlarında, yeterli ve uygun boşluk (sol ve üst tarafta daha fazla, sağ ve alt tarafta daha az) bırakılmıştır.	(0)	(1)	(2)
2. Satırlar düzgündür; aşağı veya yukarı doğru kayma yoktur.	(0)	(1)	(2)
3. Satır aralarındaki boşluk, alt alta gelen harflerin birbirine karışmasını engelleyecek düzeydedir.	(0)	(1)	(2)
4. Paragraf aralarındaki boşluklar satır aralarındaki boşluktan fazladır.	(0)	(1)	(2)
5. Yazı; okunaklı ve düzgün bir el yazısıyla yazılmıştır.	(0)	(1)	(2)
2. Konu:			
6. Konu, yazıda belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.	(0)	(1)	(2)
7. İşlenmeye ve geliştirilmeye uygun bir konu seçilmiştir.	(0)	(1)	(2)
8. Konu, ilgi çekici hâle getirilmiştir.	(0)	(1)	(2)
9. Konunun özgün yönlerine değinilmiştir.	(0)	(1)	(2)
10. Yazıda konu birliği/bütünlüğü vardır.	(0)	(1)	(2)
3. Başlık:			
11. Başlık vardır.	(0)	(1)	(2)
12. Konuya uygundur.	(0)	(1)	(2)
13. Ana fikri yansıtmaktadır.	(0)	(1)	(2)
14. İlgi çekicidir.	(0)	(1)	(2)
15. İçeriği yansıtacak uzunluktadır.	(0)	(1)	(2)
4. Giriş:			
16. Yazının giriş bölümü vardır.	(0)	(1)	(2)
17. Yazının konusu tanıtılmıştır.	(0)	(1)	(2)
18. Konuyu tanıtabilecek uzunluktadır.	(0)	(1)	(2)
19. Etkileyicidir.	(0)	(1)	(2)
5. Gelişme:			
20. Yazının gelişme bölümü vardır.	(0)	(1)	(2)
21. Konunun ayrıntılarına yer verilecek uzunluktadır.	(0)	(1)	(2)
22. Konu ayrıntılandırılmıştır.	(0)	(1)	(2)

23. Konuyla ilgili ön bilgi verilmiştir.	(0)	(1)	(2)
24. Konuyla ilgili özgün örnekler sunulmuştur.	(0)	(1)	(2)
25. Ana fikir açıkça ifade edilmiştir.	(0)	(1)	(2)
26. Ana fikir etkileyici bir şekilde sunulmuştur.	(0)	(1)	(2)
27. Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmiştir.	(0)	(1)	(2)
28. Yardımcı fikirler etkileyici bir şekilde sunulmuştur.	(0)	(1)	(2)
29. Savunulan fikri destekleyen görüşlere yer verilmiştir.	(0)	(1)	(2)
30. Savunulan fikre karşı çıkan görüşlere yer verilmiştir.	(0)	(1)	(2)
6. Sonuç:	H	K	E
31. Yazının sonuç bölümü vardır.	(0)	(1)	(2)
32. Yazıda anlatılanları özetleyecek uzunluktadır.	(0)	(1)	(2)
33. Yazıdaki düşünceler uygun bir sonuca bağlanmıştır.	(0)	(1)	(2)
34. Yazının ana fikrine gönderme yapılmıştır.	(0)	(1)	(2)
35. Yazıdaki düşünceler özetlenmiştir.	(0)	(1)	(2)
36. Alıntı ve örneklere yer verilmemiştir .	(0)	(1)	(2)
7. Dil ve Anlatım:	H	K	E
37. Art arda gelen cümleler arasında mantık ve anlam bağları vardır.	(0)	(1)	(2)
38. Paragraflar arasında mantık ve anlam bağları vardır.	(0)	(1)	(2)
39. Anlam bağlarını sağlamak için bağlantı öğeleri (ama, örneğin, bununla beraber, bu bakımdan, yukarıda da söylediğim gibi...) kullanılmıştır.	(0)	(1)	(2)
40. Düşünceler mantıki bir sıra izlemektedir.	(0)	(1)	(2)
41. Düşünceler ikna edicidir.	(0)	(1)	(2)
42. Düşünce tekrarına düşülmemiştir.	(0)	(1)	(2)
43. Düşünceler arasında çelişki yoktur.	(0)	(1)	(2)
44. Cümleler dil bilgisi kurallarına uygun kurulmuştur.	(0)	(1)	(2)
45. Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	(0)	(1)	(2)
46. Yazıda belirgin ve ilgi çekici bir bakış açısı bulunmaktadır.	(0)	(1)	(2)
47. Okuyucu ve amaç göz önünde bulundurulmuştur.	(0)	(1)	(2)
48. Söz varlığı zengindir.	(0)	(1)	(2)
8. Yazım ve Noktalama:	H	K	E
49. Kelimeler doğru yazılmıştır. (5'ten fazla hata yapılmamıştır).	(0)	(1)	(2)
50. Noktalama işaretleri yerinde kullanılmıştır. (5'ten fazla hata yapılmamıştır).	(0)	(1)	(2)
TOPLAM PUAN/100		

H: Hayır, K: Kısmen, E: Evet

Ek 2. Örnek Metin 1: Dil Nedir? İşlevleri Nedir?

DİL NEDİR? İŞLEVLERİ NEDİR?

Yusuf ÇOTUKSÖKEN

“En değerli varlığımız nedir?” diye sorsalar herkes ayrı yanıt verir: Kimi sağlığım, kimi ailem, kimi aklım, kimi ülkem, kimi sevgilim, kimi dinim... kimi de dilim der. Şöyle bir düşünecek olursak, en değerli varlığım dilimdir diyenlerin haklı olduğunu düşünmeye başlarız. Nasıl mı? Şöyle: İnsanoğlu doğal ve toplumsal çevresini hep dili aracılığıyla tanımıştır. Ünlü bir düşünürün güzel bir sözü vardır: “Dilimin sınırları dünyamın sınırları” (Witgenstein) diye. Diyesim o ki, benim içine doğduğum dünyayı ben dilim aracılığıyla kavriyor, yorumluyor ve güzelleştirmeye çalışıyorum.

Peki dil nedir? Çok değişik tanımları yapılmıştır, bundan sonra da yapılacaktır. Herkes kendi açısından, duruşuna, amacına göre tanımlayabilir dili. Salt dil açısından bakıldığında dil, belli bir anlamı üretmek üzere seslerin belirli bir sıraya göre dizilmesidir. Kişi açısından “duyguları, düşünceleri, tasarımları başkalarına aktarmaya yarayan gelişmiş bir dizge” olarak tanımlanabilir. Düşünce/düşünme bağlamında dil, insanın dış dünya üzerine yaptığı düşünsel üretimi yansıtmaya yarayan kavramlardan oluşan dizgedir. Onlara göre dil düşüncüyü, düşünce dili sürekli etkiler. İletişim açısından bakıldığında kişiler ve kurumlar arasında bağ kuran, ilişkiyi sağlayan sesli/yazılı araçtır. Kültür açısından da dil “en geniş anlamda kültürün oluşturucusu, saklayıcısı ve taşıyıcısı olan toplumsal kurumdur. Ulus açısından ise, tek tek bireyleri belli ekonomik, tarihsel, ülküsel amaçlar doğrultusunda birleştiren, toplum hâline getiren en etkili kurumdur.

Dil bir soyutlamadır aslında. Ne demek bu? Açıklayalım: Biz, dünyayı sözcük ve söz dizileri kurarak anlamaya ve anlatmaya çalışıyoruz. Sözcükler üretiyoruz, çevremizdeki her somut nesneye bir ad veriyoruz, soyut durumları da adlandırabiliyoruz. Durum, eylem, bağlantı, ilişki gibi durumlar için kullanacağımız sözler de yaratıyoruz. Özetle dış dünyayı dilimizle yeniden kuruyoruz. Bunu da soyutlama adını verdiğimiz yöntemle yapıyoruz. Bununla da yetinmiyoruz. Zihinsel ve bedensel üretimimizle elde ettiğimiz bilgi, düşünce, tasarım, vb’yi dille somutlaştırabiliyoruz. Özellikle yazının bulunuşundan sonra bunları yazıya geçirip günümüzün insanlarına ve gelecek kuşaklara aktarabiliyoruz.

Her birimiz bu dünyaya dilyetisiyle, dil öğrenme yetisiyle doğduk, bu yetimizi çevremizin yardımıyla geliştirerek içinde yaşadığımız toplumun dilini öğrendik, bu dil aracılığıyla çevremizle iletişim kurmaya başladık. Kişiliğimiz ve kimliğimizi oluşturduk. Bu süreç her insan için böyledir.

İnsan dışındaki canlıların da bir dili olduğunu söylüyor uzmanlar, ama onların dilleri insan dili gibi karmaşık ve çok işlevli değil. Çoğu kez içgüdüsel özellikler taşıyor, gelişmiyor...

İnsanoğlu, yaşamın hemen her kesitinde dilini çok amaçlı, çok işlevli olarak kullanıyor. Şöyle bir düşünün bir günde kaç saat konuşuyoruz, dinliyoruz, okuyoruz, yazıyoruz, yani dilimizi etkin ve edilgin biçimde kullanıyoruz? Kişiye, çevreye, koşullara, durumlara göre değişebilir ama bir gerçek var ki, günün önemli bir bölümünü dilimizi kullanarak geçiriyoruz, iş, aile, arkadaş çevresinde.

Dil birden çok işlevi olan bir toplumsal kurumdur: Yalnızlığımızı gidermek, bir sorunumuzu çözmek, bir derdimizi paylaşmak gibi amaçlarla yakınlarımızla bir araya gelip söyleşiyor, onları telefonla arayıp konuşuyoruz (iletişim işlevi). Gün geliyor, başımızdan geçen bir iyi bir olayı sevinçle, coşkuyla, kötü bir olayı ise üzülen, korkunç bir olayı ürküntüyle anlatıyoruz. Evde bir tamir yaparken çekici yanlışlıkla elimize vurduğumuzda kendimizi tutamayıp ağızımızdan küfürler kaçırıyoruz (anlatım işlevi). Ders verirken bizi dinlemeyen öğrencileri tatlı sert bir dille uyarıyoruz (uyarma işlevi) ya da verdiğimiz ödevleri zamanında bitirip teslim etmeleri gerektiğini söylüyoruz (buyurma işlevi). Sevdiklerimize çok yumuşak bir dil kullanıyoruz, hele sevdiğimiz çok özel bir kimseye içimizden geçen en güzel sözlerle ona sesleniyoruz ya da içimize yeni katılan birini çevremizdekilere tanıtıyoruz (çağrı işlevi). Dedikoduyu sevdiğimizden olacak, kendimize yakın bildiklerimizle bir araya geldiğimizde birilerini çekiştirmeden edemiyoruz (kişilerarası ilişki işlevi). Bizden alanımızla ilgili bir konuşma yapmamız istendiğinde, bir topluluğun karşısında ciddi, planlı, ilgi çekici bir biçimde anlatmak için uğraş veriyoruz (toplumsal işlev). Kimi insanlarımız (kimi sanatçılar) dille plastik bir malzeme gibi oynuyorlar, yani şiir yazıyorlar, romanlar öyküler yazıyorlar (yazınsal/ sanatsal işlevi). Düş kurmadan yaşayabilir miyiz? Düşlerimizi, hayallerimizi, geleceğe ilişkin planlarımızı başkalarıyla paylaşıyoruz (düşsel işlev). Yaşadığımız yeri, tanıdığımız bir kimseyi, çevremizdeki bir aracı belirgin ve ayırıcı özellikleriyle tanıtmaya çalışıyoruz (betimsel işlevi)... Böylelikle insanlarla

iletişim kurmak, birtakım duygu ve düşünceleri paylaşmak istiyorlar. Şunu da unutma yalım: Çoğu kez, anlattıklarımızda dilin birkaç işlevini birden kullanabilmekteyiz.

Dikkat ettiyseniz bütün bunları, bu yapıp etmelerimizi çevremizdekilerle iletişim kurmak, bir topluluğa aidiyetimizi pekiştirmek, birtakım duygu ve düşünceleri paylaşmak, belli bir amaç uğruna işbirliği yapmak, dayanışma içine girmek gibi amaçlarla yapıyoruz. Böylelikle bir topluluğun bireyi olma konumuna da gelmiş oluyorum. Dilim beni birey, kişi, yurttaş olma sürecinde hep destekliyor.

Sözlerimi şöyle noktalayabilirim: Dilim varsa ben de varım, dilim benim kişisel ve toplumsal kimliğimdir bir bakıma. Bütün soyut ve somut üretimimiz dilimizde bir karşılık bulur. Yaşamak, birlikte mutlu olmak demek olduğuna göre, dilimizi insan haklarını gözeterek, en işlevsel biçimde kullanma becerisini de iyi biçimde öğrenmemiz gerekir. Ralph Nicols'un şu sözü anlamlı: "Tüm insanların en temel gereksinimi anlamak ve anlaşılmasıdır. İnsanları anlamanın en iyi yolu onları dinlemektir." Peki, şimdi de biz soralım: Anlaşılma için ne yapılmalıdır? Yanıtı açık, dilin işlevlerinin ayırında olup dili etkili biçimde kullanabilmek.

Ek 3. Örnek Metin 2: Demiryolu Hikâyecileri

DEMİRYOLU HİKAYECİLERİ ÜZERİNE

(Pinar ÖZKAN)

Öykünün baş kişisi - yazdığı hikâyeleri demiryolunda satan- yazarın kendisidir. Baş kişinin anlatmak istediklerini yansıtacak karakterler de vardır. Bunlar: genç Yahudi, bir kadın, istasyon şefi, yataklı vagondaki yolcular, sucuk-ekmek ve ayran satan kişilerdir. Genç Yahudi ve kadın yazdıkları öyküleri istasyonda satmaktadır. Olayların geçtiği tek mekan istasyondur. Olaylar öykü içinde bir öykü yazılmış gibi ilerler.

Öyküdeki her kişi, her olay birer simgedir. Söylenmek istenenler simgelerin altında örtülü olarak sunulmuştur. Bu karakterlerin seçilmesi tesadüf değil, bilinçli yapılmış bir seçimdir. Şahısların her biri toplumun bir kesimini temsil eder. Örneğin ; Yahudi azınlıkları, kadın toplumdaki kadınları, istasyon şefi devletin memur kesimini, yataklı vagondakiler burjuvayı, sucuk-ekmek, ayran satanlar emekçi sınıfı, öykü satanlar da aydın kesimi temsil etmektedir.

Baş kişinin yer yer istasyon şefiyle çatışması görülür. Ancak bu çatışma her ne kadar istasyon şefiyleymiş gibi görünse de bunun altında yönetime, kanun koyuculara, anlamsız yaptırımlara karşı bir gönderme sezilir. Öykünün bir bölümünde istasyon şefi öykücülerini bir memur, bir esnaf gibi görür; yazarsa bu sınıflamalara karşıdır. “Biz sanatçıyız. Ayrıcalıklı bir durumda olmalıydık.” derken kendini tepede gören , halktan soyutlanmış aydın kesime bir eleştiri söz konusudur. Yazar bunları doğrudan söylemek yerine ironili bir anlatımla dolaylı olarak dile getirmiştir.

Yazar ve arkadaşları istasyon şefine yaranmak için, biraz da işini gördürmek için- sabahları erken kalkabilmek için- bedava öykü vermektedir. Burada da memur takımının rüşvet alıp yine de tam olarak istenileni yapmamasına ve emeğin sömürüsüne dolaylı bir gönderme yapılmıştır. Ancak o da emir kuludur, ne de olsa kanunlar vardır; o da onlara uymak zorundadır.

Birbirine benzeyen kulübeler, aynı mimari yapıdaki binaların sözü geçer. Bunlar da akla, düşünmeyen, sorgulamayan, tek düze, bir örnek insanları getirir.

Öyküde iki günde modası geçen öykülerden söz edilir. Bunu da şöyle yorumlayabiliriz; kapitalist düzenin hayatımıza girmiş; tüketmeye, hep en yenisini istemeye dayalı düzeni topluma sızdırarak hayatları bir noktaya odaklayıp farkındalığı

perdeleme çabasıdır.(Artık insanoğlu moda çılgınlığına kapılmıştır. Moda uğruna aynı sakal şekliyle, aynı ayakkabıyla gezen bir sürü insan.)

Yataklı vagon yolcuları, yemeklerini yemekli vagonlarda yerler. Onlar yazarların esaslı müşterileridir. Ancak sucuk- ekmek satıcısına, ayran satan adama aldırılmazlar; çünkü onlar pistir burjuvanın gözünde. Emekçi sınıfı hor görürler, beğenmezler. Buna rağmen öykücüler yataklı vagondakilerle ilişki kurmuşlardır. Hatta onlara kurabiye, pasta bile verirler burjuvalar. Çünkü onların hayatında okuma eylemi vardır ancak bu okuma komşum okuyor ben de okuyayım hevesinden öteye gitmez. Bu durum tamamen moda gereği olunca yazar bu durumu da alaycı bir dille eleştirmeden geçemez. Yine bu noktada aydın kesimle halk arasındaki kopukluğa dikkat çekilmiş oluyor.

Yazar, tüm bu karakterler üzerinden yaptığı kurguyla devleti, toplumu, halkı, aydın geçinenleri ince bir şekilde eleştiriyor. Asıl anlatmak istenilen sıradan görünen bu karakterlerden çok daha derinde yatıyor. Okuru düşündürüyor, kolayca ele vermiyor.

En sarsıcı bölüm ise öykünün sonunda olmayan adresini okuyucuya bildirme isteği. Aslında bu okura ulaşma çabasıdır çünkü bir kişi yazıyorsa okurunu arıyordur. Son cümle bu yüzden çok çarpıcı: “Ben buradayım sevgili okuyucum, sen neredesin acaba? “

İşte, biz de buradayız Oğuz Atay...

Ek 4. Örnek Metin 3: Kütüphaneler Ders Çalışmak İçin midir?

Kütüphaneler ders çalışmak için midir?

(Doğan HIZLAN)

GEÇEN hafta sonu İstanbul'un tanınmış, önemli bir kütüphanesine gittim.

Yazacağım bir yazı için, elimdekilerden daha geniş bir kaynağa ihtiyaç duymuştum ve bunları elbette kütüphaneden temin edecektim.

Ancak gittiğimde, seçtiğim kitapları inceleyebilecek imkân bulamadım. Zira oturacak yer kalmamıştı çalışma alanında.

Bütün masalar doluydu. Ne yalan söyleyeyim, büyük bir safdillik içinde mutlu oldum. Ne güzel kütüphane kalabalık, diye düşünüyordum. Ama işin içyüzünü öğrenince hevesim kursağımda kaldı.

Zira sınav haftası olan öğrenciler, ders çalışıyorlarmış.

Benim haricimde diğer araştırma yapanlar da yer bulamadan geri döndüler.

Öğrenci arkadaşlarım kusura bakmasınlar ama, kütüphane ders çalışma salonu değildir. Onlar bu ihtiyacı giderecekleri başka yerler bulabilirler. Çok istiyorlarsa, okullarının kütüphaneleri onlar için en uygun yer olacaktır.

Elbette bunları söylerken, şunun da farkındayım: Özellikle bazı üniversitelerin kitaplıkları hem alan olarak hem de kitap envanteri olarak çok yetersiz.

Haliyle bu durumda öğrenci ne yapacak? Ders çalışmak için kütüphaneye gidecek.

Peki, araştırmacı ne yapacak?

BUNCA yıldan sonra umutlanmamın, safdilliğimin derecesini anlatması bakımından yazıyorum bunu: 2010 Avrupa Kültür Başkenti seçildiğinde, İstanbul'a yeni ve ihtiyacı karşılayacak büyük bir kütüphane yapılacağı için umutluydum. Sonuç, "büyük" bir hüsrana!

"Peki tüm bu yakınmalarını giderecek bir netice elde ettin mi, bir çare buldun mu" sorusuna şöyle bir cevap verebilirim: Bütün kütüphanelerde, araştırmacılar için randevu ile işleyen özel odalar ayrılmalı. Buraları ancak araştırmacılar, yazarlar kullanabilsin.

Kütüphanelerimiz birçok açıdan yetersiz kalıyor. Bu kimi zaman bina küçüklüğünden, kimi zaman kitap eksikliğinden, kimi zaman da personel eksikliğinden kaynaklanıyor.

Önceki yıllarda kütüphanelerimizin büyük bir kitap eksikliği vardı. Yöneticiler bunu, basılan bütün kitaplardan bir örneğin derleme müdürlüğüne gönderilmemesiyle açıklamışlardı. Yayınevleri ve matbaacılar, “İhtiyaç varsa devlet satın alsın” dediler. Açıkçası bu çözümü o zaman da benimsememiştim. Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürü Prof. Dr. Onur Bilge Kula, bu aksaklığın düzeltildiğini söyledi.

BAŞTA İstanbul olmak üzere, büyük kentlerdeki kütüphane sayılarının artırılması gerekiyor. Bunun için de çözüm mesai saatleri geniş mahalle kitaplıklarının kurulmasıdır. Bu kitaplıklarda araştırmacılar için bölümler ayırmak bir zorunluluk olmalı. Kütüphaneler, iş çıkışı gidilebilecek saatlere kadar ve gerekirse bütün aile bireylerinin aynı anda ihtiyacını karşılayabilecek modernlikte olmalı.

Kütüphane meselesi, tek yazıya sığmayacak, tek yazıyla bitmeyecek bir konu.

Ek 5. Örnek Metin 4: İyi Yazmaya Dair

İYİ YAZMAYA DAİR

Metin Münir

İyi bir yazı birbirine ters iki unsurdan meydana gelir. Yazılanlardan ve silinenlerden. Rodin'e "Nasıl heykel yapıyorsunuz?" diye sorulduğunda "Taşın gereksiz kısımlarını atıyorum geriye heykel kalıyor" demiş.

Rodin'in yaptığı'nın "yazıcısı" silmektir. İyi yazı gereksiz kelimeler atıldıktan sonra geriye kalandır.

Yazıda sadece söylenilmek istenen şeyi söylemek için gerekli kelimeler kalmalıdır. Yüz kelime ile anlatılan bir şey on kelime ile anlatılabiliyorsa, on kelimeyi tercih etmek gerekir. Eğer beş kelime aynı işi görmüyorsa, tabii.

Yazı bitirildikten sonra okunmalı, okunmalı, tekrar okunmalı ve gereksiz kelimeler, cümleler, paragraflar, sayfalar atılmalıdır. Editing denilen şey budur.

Kısaltılmak dolayısıyla daha iyi olmayacak yazı hemen hemen yoktur, en büyük yazarların kâinatında bile.

Zor anlaşılan şeyler

Zor anlaşılan şeylerin iyi veya derin olduğu çoğu zaman bir masal veya aldatmacadır. Dünyanın en iyi romancısı olarak bilinen Tolstoy (1828-1910) okunması en kolay yazarlardan biridir.

Soyut şiirlerin hemen hemen hepsi saçmadır, şarlatanlıktır. Anlaşılmamak üzere yazılmış bir şeyi anlamak mümkün olmadığına göre okumak anlamsızdır.

Bir şeyi anlaşılmamak üzere yazmak entelektüel ukalalıktan baka bir şey değildir.

Yazı olabildiğince yalın, anlaşılır, kısa olmalıdır- ne daha az ne daha fazla.

En karmaşık konular bile herkesin anlayabileceği şekilde yazılabilir.

Anlaşılması zor yazılar karışık bir kafanın yansımasıdır. Açık yazamayan ya açık düşünemiyordur ya da konusuna hâkim değildir. İnsan kendi anlamadığı şeyi başkalarına anlatamaz.

Uzun veya kısa, bir yazının iyi olduğunun kanıtı ilgiyle sonuna kadar okunabilir olmasıdır.

Söyleyecek ilginç bir şeyi, anlatacak özgün bir öyküsü olmayan iyi yazı yazamaz.

Basit karmaşıktan iyidir

Çok iyi yazmak için çok okumak ve çok yazmak gerekir. Şampiyon yüzücü olmak için çok iyi yüzmek ve çok yüzmek gerektiği gibi.

İyi yazı bir tür dürüstlüktür.

Basit, karmaşıktan iyidir.

“Çalmak taklit etmekten iyidir.”

Basmakalıp sözler veya deyimler kullanmak kirli iç çamaşırını giymeye benzer. Şiddetle kaçınılmalıdır. Basmakalıp hayal gücü, yaratıcılığın azlığına işaret eder.

Yazmak kabul etmekten çok reddetmektir. Yazılan konuyla ilgili düşünceleri, onları yazmak için akla gelen kelimelerin kimini reddetmek, kimini kabul etmektir. Çok şeyi yazıya kabul ederseniz yazı kalabalıklaşır, ana düşünceler o kalabalığın içinde kaybolur. Çok kelime ile yazılıp az şey anlatan yazılar içindeki fındıkların çoğunun boş olduğu bir sepet fındık gibidir.

“Söz çoğaldıkça anlam azalır/ Bunun kime yararı olur?” Tevrat’tan gelen bu sözler bu gerçeğin yüzlerce yıl önce bilindiğini gösteriyor.

İyi bir yazı açık pencereden dışarı bakmaya benzer, kötü yazı tozlu pencereden.

Ek 6. Örnek Metin 5: Harf İnkılabı Halkın Tarihle İlişisini Kesmeye Yaradı



HARF İNKILABI HALKIN TARİHLE İLİŞKİSİNİ KESMEYE YARADI

AYŞE HÜR

hurayse@hotmail.com

Kemalist modernleşme hamlesinin köşe taşlarından biri olan Harf Devrimi toplumun genel kültür düzeyine katkıda bulunmaktan çok, halkın tarihle ilişkisini kesmeye yarayacaktı.



Yeni. Arap harflerinden Latin harflerine dönüşün Mustafa Kemal Atatürk'ün modernleşme hamleleriyle ilintili olduğu yolundadır ama Arap alfabesinin reforma tâbi tutulmasını ilk dile getiren, son Osmanlı Maarif Nazırlarından Münif Paşa idi.

Münif Paşa 1862'de Cemiyet-i İlimiye-i Osmaniye'de yaptığı konuşmada Arap harflerinin Türkçenin grameri için yetersiz olduğunu, bu yüzden Arap alfabesine yeni işaretler eklenmesini ve harflerin birbirinden ayrı yazılmasını (*huruf-ı munfasıla*) önermişti.

1863'te bu sefer Azerbaycanlı 'yenileşmeci' Feth Ali Ahundzade, Sadrazam Fuad Paşa'ya benzer bir teklifte bulundu. 1879'da Latin ve Yunan alfabelerinden esinlenerek yeni bir Arnavut alfabesi hazırlayan *Kamus-i Türkî* adlı Türkçe sözlüğün müellifi Şemseddin Sami Bey, benzer bir reformun Osmanlıca için de yapılmasını önerdi.

Bu önerilerin altında alfabeyi kolaylaştırmakla cehaletin ortadan kalkacağı düşüncesi, yazının değiştirilmesinin Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesinin altında yattığına inandıkları Şarklılıkla mücadelede önemli bir köşe taşı olduğuna inanma ve en azından bazıları için Türk milliyetçiliğiyle birlikte iyice belirginleşen Arap düşmanlığı yatıyordu.

Enver Elifbasi

Münif Paşa'nın harflerin ayrılması önerisi, 1911'de Milaşi İsmayıl Hakkı Bey tarafından benimsendi ve onun öncülüğünü yaptığı İslah-ı Huruf Cemiyeti'nin yayın organı *Teceddüt*'de (Yenilenme) kamuya duyuruldu.

1913'de Balkan Savaşları sürerken İttihatçı Hüseyin Cahit (Yalçın) Bey'in *Tanin* gazetesinin birinci sayfasındaki yeni yazı denemeleri işte bu tartışmaların sonucuydu. Habere göre Harbiye Nazırı Enver Paşa kendi dairelerinde yeni yazının kullanılmasını emretmişti. Ayrıca *İctihad* dergisinde Abdullah Cevdet ve Celal Nuri (İleri), *Hürriyet-i Fikriye* dergisinde Kılıçzade Hakkı Bey bu girişimi destekleyen yazılar kaleme almışlardı.

Ancak Harbiye Nezareti'nde görevli kurmay subaylardan İsmet (İnönü) Bey, Enver Paşa'ya "Paşam, yaptığınız büyük bir inkılaptır. Ancak memleketin genç zabitleri ihtiyat subayı olarak bulunuyorlar ve keşiftedirler. Harfler öyle tek

tek yazılırsa keşif raporları çok gecikir. Oysa keşif raporlarının hemen ulaşması lazımdır. Bu bakımdan bu büyük eserinizi zaferden sonra tatbik etmek üzere şimdilik erteleseniz" derken bir başka asker Mustafa Kemal de "Peki, güzel! İyi bir niyet; fakat yarım iş, hem de zamansız. Harp zamanı harf zamanı değildir. Harp olurken harfle oynamak sırası mıdır? (...) Bu şimdiki şekil, hem yazmayı, hem okumayı, hem de anlamayı, dolayısıyla hem anlamayı eskisinden fazla geciktirir ve güçleştirir. Hız isteyen bir zamanda böyle yavaşlatıcı, zihinleri yorup şaşkırtıcı bir teşebbüse geçmenin maddî, amelî ve millî ne faydası var? Sonra da mademki başladın, cesaret et şunu tam yap, medenî bir şekil alsın!" diyecekti.

Zamanın Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin de bu koroya "İlim emirle olmaz" diyerek katılması üzerine çeşitli kesimlerce "Hatt-ı Cedid, Hatt-ı Enverî, Ordu Elifbasi, Enver Elifbasi veya Alman Yazısı" gibi isimlerle anılan yeni alfabe ordu içinde haberleşmede kullanıldı ama işleri kolaylaştırmada bir avantaj sağlamadığı için ömrü kısa oldu.

Mustafa Kemal'in suskunluğu

İlginçtir, 1913'te Enver Paşa'nın 'Harf İnkılabı'na karşı çıkan bu ekip, yeni Türkiye'nin kurulmasından sonra da Harf İnkılabına hevesli değildi. Örneğin Lozan Barış Görüşmelerinin kesintiye uğradığı Şubat 1923'te Batı dünyasına liberal selamlar göndermek için alelacele toplanan İzmir İktisat Kongresi sırasında İzmirli işçi delegesi Ali Nazmi'nin 1908'de Arnavutluk'ta, 1922'de Azerbaycan'da Latin alfabesinin kabul edilmesinden esinlenerek, Türkiye'de de benzer bir atılımı önerdiklerinde, Kongre'nin başkanı Kâzım Karabekir Paşa, Azerbaycan ve Arnavutluk'ta Latin harflerinin kabul edilmesinin büyük bir hata olduğunu, "Türk yazısı güçtür, okunmaz" şeklindeki propagandanın aslında yüzyıllardır bizi 'kemirmek', İslam âlemini parçalamak isteyen Batı menşeli bir düşünce olduğunu, oysa Arap harflerinin İslam harfleri olduğunu ve Türk ırkına mal olduğunu söylediğinde, *İctihad* dergisinde Kılıçzade Hakkı Bey 3 makaleyle Paşa'ya cevap verdiğinde Mustafa Kemal bu tartışmaya katılmamaya özen göstermişti.

Enver Paşa'nın harfleri ayırma önerisine destek veren Hüseyin Cahit Bey 1924 başında Ha- >>

lifelik makamının kaldırılmasında desteklerini sağlamak için İstanbul gazetecileriyle İzmir'de bir araya gelen Mustafa Kemal'e 'Latin yazısının ne zaman kabul edileceğini' sorduğunda Mustafa Kemal bu sorudan rahatsız olmuştu. Aynı şekilde 1924 bütçe görüşmeleri sırasında İzmir Milletvekili Şükrü (Saraçoğlu) Bey halkın okuma-yazma bilmezliğinin tek nedeninin Arap harflerinin kullanılması olduğunu söylediğinde de Mustafa Kemal'den ses çıkmamıştı.

Mustafa Kemal suskunluğunu Ahmet Cevat (Emre) Bey'e şöyle gerekçelendirmişti:

"Eğer ben size bu meseleyi ancak son senelerde düşündüm, dersem sakın inanmayınız. Ben ta çocukluğumdan beri bu davayı düşünmüş bir adamım. O toplantıda (gazetecilerle İzmir buluşmasını kastediyor) vermiş olduğum gayri kat'i cevabımı anlamak isteyenlere şu izahı vermek isterim: Ben basit bir adamım, yani ben düşüncüklerimi önce milletimin arzusunda, ihtiyaç ve idaresinde görmeyi şart sayan ve bunu gördükten sonra ancak tatbiki ile kendimi mükellef bilen bir adamım. Her insanın, mensup olduğu içtimai heyet (toplum) için düşündüğü bir fikir olabilir. Fakat sağını solunu dinlemeden söylenmiş sözler, benim telâkkime göre, uzun uzun ve derin denemelerle incelenmedikçe fiil sahasına çıkamazlar. Her içtimai işte şahsî düşüncesün umumî ihtiyaç ve iradeye mutabık olduğunu hissetmemiş olanlar, behemehal başarısızlığa mahkûmdurlar."

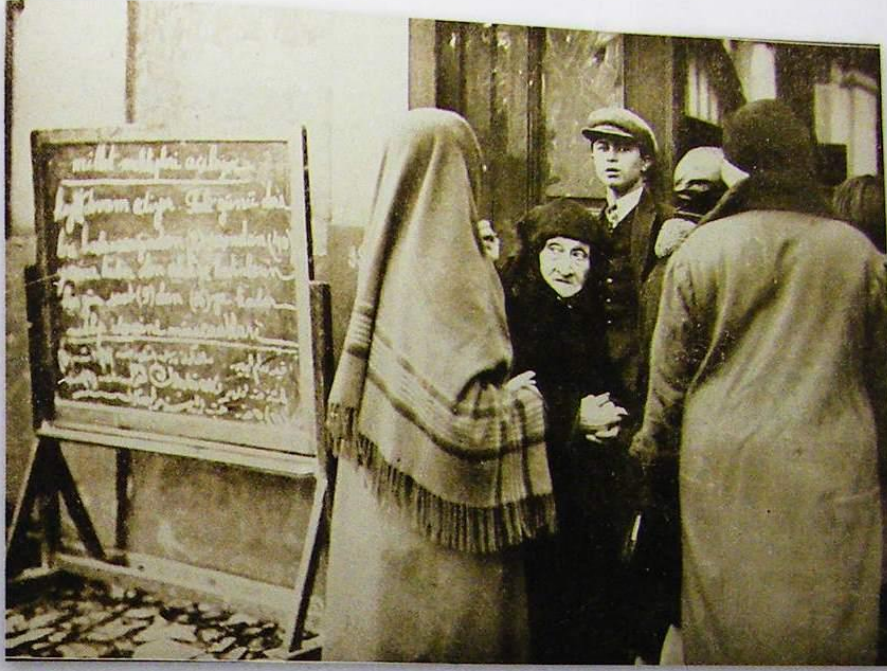
» **Başmuallim Gazi Baba**
14 Kasım 1928 tarihli Karagöz gazetesinden Harf İnkılabı coşkuyla duyurulmuştur:
"Sevgili Gazi Babamız Millet Mekteplerine baş muallim oldu.
Hacivat: Maşallah su gibi gürül gürül okuyor!
Karagöz: Böyle mektep, böyle kitap, böyle muallim olduktan sonra okumaz olur mu Hacivat?"

Dr. Kühne'nin etkisi

1926'dan itibaren gazetelerde Latin harfleri konusunda yazılar çıkmaya başladı. Ancak örneğin 28 Mart 1926 tarihli *Akşam* gazetesinin 'Latin Harflerini kabul etmeli mi, etmemeli mi?' başlıklı anketine cevap verenlerin çoğu Latin harflerine karşı çıkıyordu. Bu kişiler arasında Avram Galanti, İbrahim Necmi (Dilmen), Halil Nimetullah (Öztürk) gibi Kemalist kültür devrimine baştan itibaren inananlar olduğu gibi, Başbakan İsmet Bey de harf değişikliğine taraftar değildi. Ona göre bu, devlet hayatını felce uğrattı.

Latin harflerini savunan azınlıkta ise Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Hüseyin Cahit, Falih Rıfkı gibi eski İttihatçılar vardı. Ancak aynı yıl Türkiye'ye gelen dilbilimci Dr. Kühne'nin önerisiyle Mustafa Kemal Macar alfabesini incelemeye başladı. Bu tarihten sonra çalışmalar birden hızlandı.





» Topyekün eğitim seferberliği Millet Mektepleri'ni bir sınav sonunda başarı ile bitirenlere Maarif Vekâleti tarafından okur-yazarlık belgesi veriliyordu.

8 Ocak 1928'de Adalet Bakanı Mahmut Esat (Bozkurt) Bey, Türk Ocakları Merkez ve Hars Heyetleri'nde verdiği bir ziyafette Latin harflerinden söz açtı. 8 Mart'ta Türk Ocağı Hars Heyeti'nde İsmet Paşa Latin harfleriyle ilgili bir danışma toplantısı yaptı. Mayıs'ta CHP Genel Sekreteri ve Erzincan Milletvekili Saffet (Arıkan) ve 3 milletvekili 'beynelmilel rakam' sistemine geçilmesini önerdi ve bu değişiklik Haziran'da uygulamaya konuldu.

Artık sıra harflere gelmişti. Mustafa Kemal'in konuya açıkça dahil olması o günlerde oldu. Mayıs'ın sonunda Bakanlar Kurulu kararıyla 'lisanımızda Latin harflerinin suret ve imkân-ı tatbikini düşünmek üzere' Dil Encümeni oluşturuldu.

Ateşli tartışmalar

Dil Encümeni'nin aktif üyelerinden Falih Rıfkı Atay bundan sonrasını şöyle anlatıyor:

"Nihayet Atatürk 1928 yılı Haziran'ında Ankara'da bir komisyon kurulmasını Maarif Vekili rahmetli [Mustafa] Necati'den istedi. Bu komisyon azaları Maarif Vekâleti Müsteşarı Mehmet Emin Erişirgil, Talim ve Terbiye Dairesi Reisi İhsan Sungu, Ruşen Eşref Üneydin, Prof. Ragıp Hulusi, Ahmet Cevat Emre ve İbrahim Granti idi. Ben memleket dışında bir yolculukta idim. Dö-

ner dönmez Dolmabahçe Sarayı'nda ziyaretine gittiğim Atatürk: Hemen Ankara'ya git, komisyona katıl ve bu işi çabuk bitiriniz, dedi."

Falih Rıfkı'ya göre komisyondaki ilk tartışma, Osmanlıcadaki yabancı kelimelerin bütün ses haklarını veren bir alfabe mi yoksa Türkçe ve Türkçeleşen kelimelerin hakkını veren bir alfabe mi hazırlamak gerektiğinde çıkmıştı. Bu bağlamda *kaf*, *kef* ve *gaym* harflerini gereksiz bulanlarla gerekli bulanlar arasında epey ateşli tartışmalar olmuştu. Falih Rıfkı'ya göre 'q-kü' harfi tehlikesi şöyle atlatılmıştı:

"Ben yeni yazı tasarısını getirdiğim günün akşamı Kazım Paşa (Özalp) sofrada: Ben adımı nasıl yazacağım, 'kü' harfi lazım, diye tutturdu. Atatürk de 'Bir harften ne çıkar? Kabul edelim' dedi. (...) Ben sofrada sesimi çıkarmadım. Ertesi gün yanına gittiğimde meseleyi aniden Ata'ya açtım. Atatürk el yazısı majüsküllerini (büyük harf) bilmezdi. Küçük harfleri büyütmeyle yetinirdi. Kağıdı aldı, Kemal'in baş harfini küçük 'kü'nün büyütülmüşü ile, sonra da 'K'nın büyütülmüşü ile yazdı. Birincisi hiç hoşuna gitmedi. Bu yüzden 'kü' harfinden kurtulduk. Berekat Atatürk 'kü'nün majüskülünü bilmiyordu. Çünkü o, 'K'nın büyütülmüşünden daha gösterişli idi." »



» **“Çabucak öğrenilmelidir”**
Atatürk, Sarayburnu'nda yaptığı konuşmada yeni harflerin her vatandaşta, kadına, erkeğe, hammala, sandalcıya derhal öğretilmesi gerektiğini söylemişti.

lu' olmayı temsil eden Osmanlı geçmi-
şinden kendilerini farklılaştırmaya ça-
lışırken, ilk darbeyi alfabeyle vurmaya
karar vermişlerdi.

“Ya üç ayda olur, ya hiç”

Falih Rıfka'nın eski yazıyla yeni ya-
zının bir süre yan yana kullanılması
önerisi üzerine Mustafa Kemal “Bu ya
üç ayda olur, ya hiç olmaz. Çocuğum, gazeteler-
de yarım sütun eski yazı kaldığı zaman dahi her-
kes bu eski yazılı parçayı okuyacaktır. Arada bir
iç harb, bir iç buhran, bir terslik oldu mu, bizim
yazı da Enver'in yazısına döner. Hemen terk olu-
nuverir” diyecekti.

Mustafa Kemal, 1 Kasım 1928'de TBMM'yi açış
konuşmasında şöyle dedi:

“Her vasıttan evvel büyük Türk Milletine,
onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol
haricinde kolay bir okuma-yazma anahtarı ver-
mek lazımdır. Büyük Türk Milleti cehaletten az
emekle kısa yoldan ancak kendi güzel ve asil
diline kolay uyan böyle bir vasıta ile sıyrılabilir.
Bu okuma-yazma anahtarı ancak Lâtin esasından
alınan Türk alfabesidir. (...) Milletler ailesine,
münevver, yetişmiş büyük bir milletin dili ola-
rak elbette girecek olan Türkçeye bu yeni can-
lılığı kazandıracak olan Üçüncü Büyük Millet
Meclisi, yalnız ebedî Türk tarihinde değil, bütün
insanlık tarihinde mümtaz bir sima kalacaktır.”

Konuşmanın ardından, TBMM'de Türk Harf-
lerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun kabul

Sarayburnu'nda harf çıkartması

Mustafa Kemal 'uygun vaktin' geldiğine kana-
at getirmiş olmalı ki, 9 Ağustos 1928 günü Sa-
rayburnu Parkı'nda sahnelediği bir 'mizansen'le
Harf Devrimi'ni başlattı. Falih Rıfka'nın anlatı-
mıyla o gün parkta bir köşede caz, bir köşede
Mısırlı Müniretü'l-Mehdiye Hanım ve saz arka-
daşlarının Arapça şarkı ve kasidelerini dinleyen
halka eşlik eden Mustafa Kemal 'Arap musiki ta-
kiminin biteviye, ağlayışlı ve inleyişli melodile-
ri' üzerine yanındakilere dönmüş ve “Kimde bir
defter var?” diye sormuştu. Ardından bulunan
küçük deftere bir şeyler yazıp Falih Rıfka'ya ver-
mişti. Defterde yeni yazı ile 'Sarayburnu nutku'
diye bilinen hitabın ilk bölümleri vardı.

Mustafa Kemal önce halka kendi hitap etmiş,
ardından notlarını orada bulunan bir gence ver-
miş, gencin okuyamaması üzerine de “Bu arka-
daşımız hakiki Türk yazısını bilmediği için şaşır-
mıştır” diyerek Falih Rıfka'yı 'nutku' okumakla
görevlendirmişti. Konuşmada 'asırlardan beri
kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundur-
an Arap harflerinden kurtulmanın' zorun-
luluğundan bahsediyordu.

Bu konuşmadan anlaşıldığı üzere
Cumhuriyet'in yeni yönetici kadroları
Türklük duygusunu yaratmak için 'devlet'
olarak 'eskiyi', 'hurafeleri', 'geriliği', 'Doğu-

» **Cehaletten kurtuluyoruz...**
Atatürk'ün Baş Muallimliğinde açılan
Millet Mektepleri'nde üç kademeli bir
eğitim süreci izlenmiş ve bu eğitim
okullar, kahvehaneler, camilerde halka
verilmişti.





Carter Findley, Modern Türkiye Tarihi, İstanbul, 2011.

edildi. Bu tarihten itibaren yeni harfleri halka öğretmek için adeta bir seferberlik başlatıldı. Ordu, polis, parti, cemiyetler, öğretmenler, din adamları, milletvekilleri, hatta bizzat Mustafa Kemal seferberlikte görev aldı. 1 Ocak 1929'da büyük törenlerle açılan Millet Mektepleri'nde sadece İstanbul'da ilk gün 50 bin kişi eğitime başladı. Tüm yurt genelinde o yıl öğrenci sayısı 600 bine ulaşmıştı.

Peki hangi işe yaradı?

Peki daha sonra 'dilde sadeleşme' çabalarıyla desteklenen yeni harfler Türkiye halkının okur-yazarlık oranlarını nasıl etkiledi?

Buna cevap vermek kolay değil. Çünkü örneğin 1927'de okur-yazarlık oranının % 8.1 olduğunu söyleyen resmi istatistiklere karşılık, 1895 yılına ait Osmanlı istatistiklerinde Anadolu ve Rumeli'de 5-10 yaş arası kız ve erkek Müslüman çocuk nüfusunun % 57'sinin ilkokul öğrencisi olduğu görülüyor. Bu oranın ileriki yıllarda değiş-

miş olması muhtemel ama oranların radikal bir değişiklik geçirmesi için özel bir neden yoktu.

Dolayısıyla Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfusun en azından yarısının okur yazar olması mümkündür. Buna rağmen, 1935 yılına ait istatistiklerde 16,5 milyon olan nüfusun sadece % 20'si okuma-yazma biliyordu. Bu oran 1945'te % 30'a, 1950'de % 34'e çıkabilmişti. Yani Harf Devrimi okuma-yazma oranlarını yıllara göre 2'ye, 3'e katlamıştı ama 1895 oranlarının yanına bile yaklaşmamıştı.

Aslında bu durum gayet doğaldı. Bir toplumun okuma-yazma oranlarının doğrudan alfabenin kolaylığı ya da zorluğuyla ilgisinin olmadığına dair dünyada çokça örnek bulmak mümkün. Rusya, Yunanistan, Bulgaristan, Japonya, Çin, İsrail, Kore, Sırbistan, Hindistan, Tayland gibi ülkeler ekonomik ve kültürel kalkınmalarını, hepsi Arap alfabesi kadar veya ondan daha zor olan alfabeleriyle başarabilmişlerdi.

Kemalist modernleşme hamlesinin köşe taşlarından biri olan Harf Devrimi, toplumun genel kültür düzeyine katkıda bulunmaktan çok, halkın tarihle ilişkisini kesmekte işe yaradı. Böylece geçmişle bağlar, devlet ve devletin istediği tarzda ilgilenen 'tarihçiler' tarafından kurulmaya başladı.

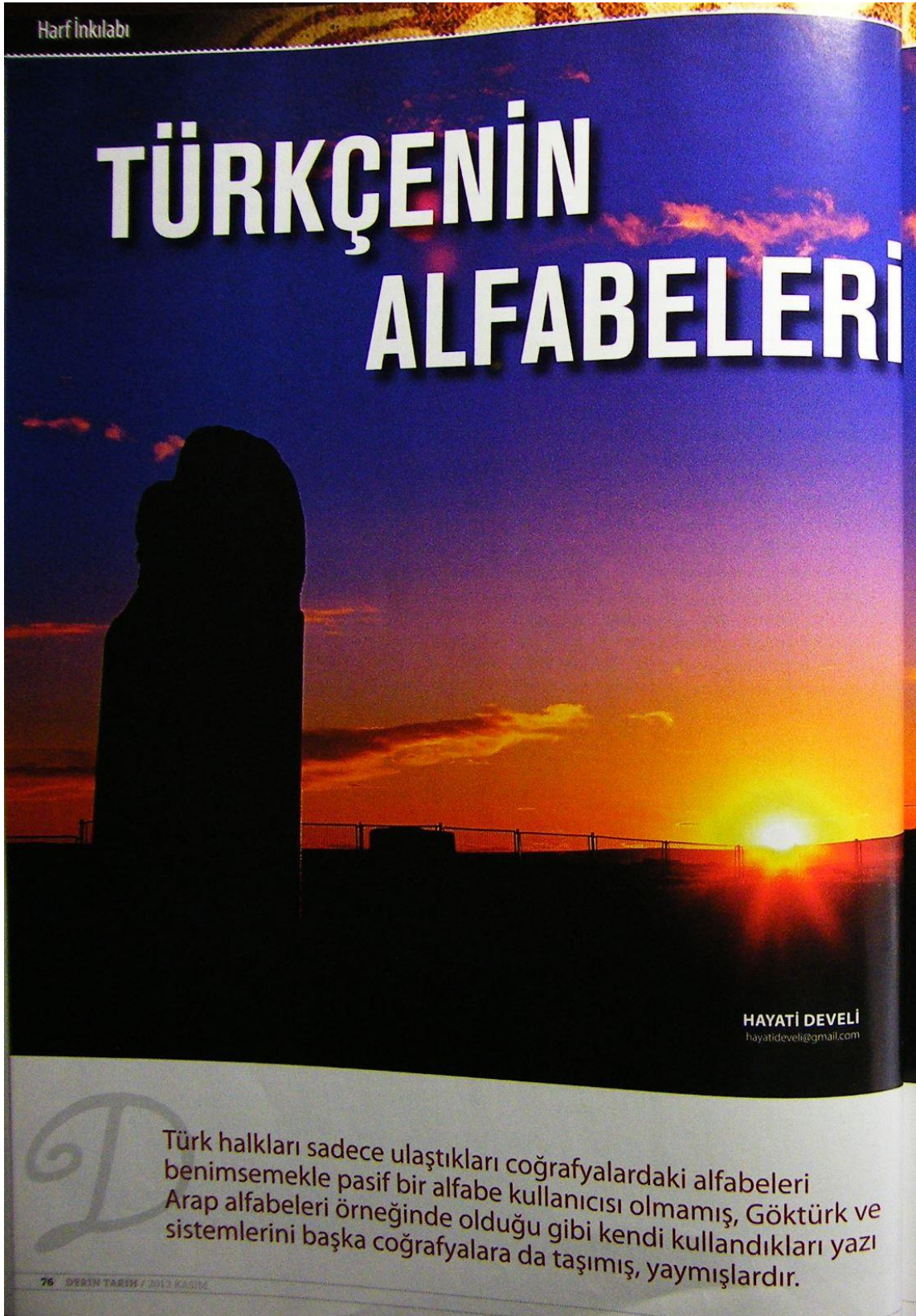
Bu tarihçilerin esas işlevleri ise 'kozmopolit', 'karışık', 'Şarklı', 'geri' olarak niteledikleri Osmanlı kimliğinin yerine 'etnik açıdan saf', 'dünya görüşü açısından laik', 'Batılı', 'modern' bir 'Türk' kimliğinin üzerinde yükselecek Türk-ulus devletini inşa etmektir. Bu konuda başarılı olup olunmadığının kararını ise size bırakıyorum. ■

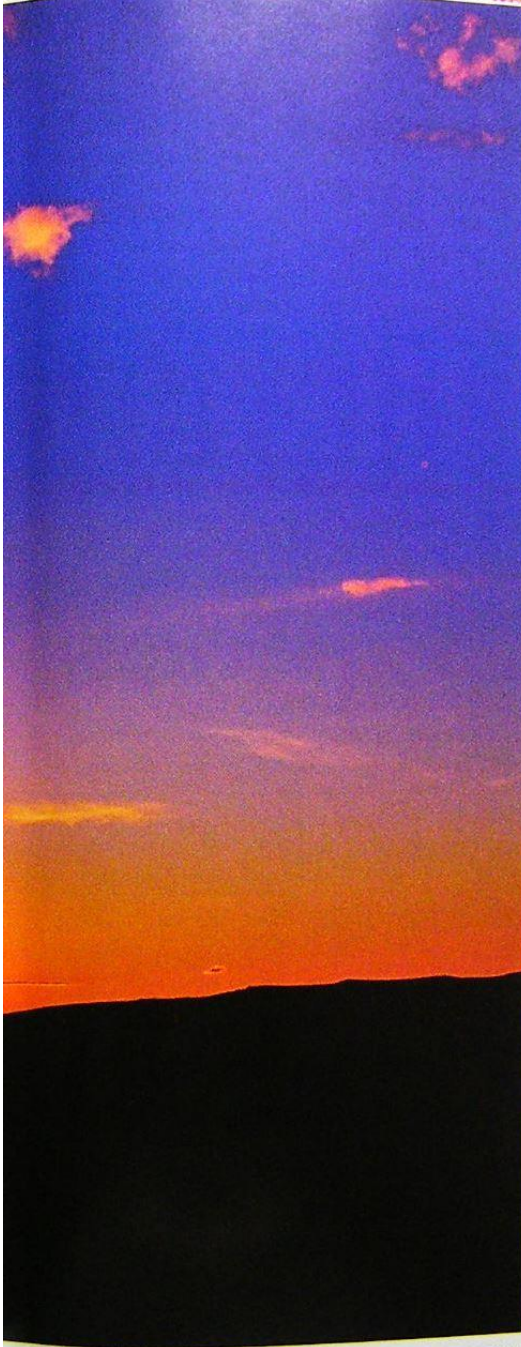


Ayşe Hür
Tarihçi - yazar.

» İki alfabe bir arada Harf İnkılabı'nın öncesinde ve sonrasında hem tabelalarda, hem de matbuat alanında bir süre ikilik yaşanmıştı.

Ek 7. Örnek Metin 6: Türkçenin Alfabeleri





© Fotoğraf: SERVET SOMUNCUOĞLU

» **Türkçenin ufuklarında güneş doğarken...**

Dünya üzerinde çok geniş bir coğrafyaya yayılan Türklerin, yaklaşık 1300 yıllık tarihi boyunca pek çok alfabe kullanmasının nedeni, farklı din ve kültürler ile etkileşim içinde olmalarıdır.



Türk halklarının, ilki yaklaşık 1300 yıl öncesine ait olan yazılı metinlerden başlayarak günümüze kadar 10'un üzerinde değişik alfabe kullandıkları görülür ki, bu kadar farklı yazı

sisteminin kullanıldığı başka bir dil bulmak pek de kolay değildir. Elbette bundan Türklerin yazılı kültürlerinin bir alfabe curcunası içinde olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Aynı anda, sosyal şartların gerektirdiği birkaç alfabenin yan yana kullanıldığı durumlar dışında tarihi kesit içinde genellikle tek bir alfabe kullanıldığı görülür. Türklerin Hunlardan beri kolayca takip edilebilen fetih veya göç amaçlı hareketlilikleri, geniş bir coğrafyaya yayılıp farklı kültürlerle ilişkiye geçmiş olmaları bu alfabe çeşitliliğini açıklayabilecek bir sebep gibi görünüyor.

Göçlerle ulaşılan yeni topraklar elbette el değmemiş, insansız yerler değildi. Bu topraklara ister zorlu fatihler, isterse davetsiz misafirler olarak yerleşmiş olsunlar Türk halklarının yerli halkların kültürleriyle uzlaşmaları genellikle kolay olmuştur. Bu kültürel etkileşme sürecinde dinin daima en önemli faktörlerden biri olduğu görülüyor.

Bunun yanında ticaretin de çeşitli alfabelerin kullanılmasında etkisi olduğu düşünülebilir. Türk halkları sadece ulaştıkları coğrafyalardaki alfabeleri benimsemekle pasif bir alfabe kullanıcısı olmamışlardır. Göktürk ve Arap alfabeleri örneğinde olduğu gibi kendi kullandıkları yazı sistemlerini başka coğrafyalara da taşımış, yaymışlardır.

Türklerin kullandığı en eski yazı sistemleri hakkında elimizdeki metinlerden çok daha öncelerine ait, komşu halkların yazılı metinlerinde kayıtlar vardır. Çin kronikleri, Türklerin değnekler üzerine çentiklerle birtakım bilgileri yazdıklarını kaydetmiştir. Buna benzer bir sistemi Evliya Çelebi, 17. yüzyılda Çerkezler için de kaydeder. Kafkasya yolculuğu esnasında kendisine ağaç parçaları üzerine çentilmiş işaretlerden oluşmuş, pasaport yerine geçecek bir belge verilmiştir.

Türk yazısı diyebileceğimiz ilk alfabe sistemi ise Göktürk veya Orhon alfabesidir. Bu alfabe, ilk metinleri bulan Batılı araştırmacılar tara- »



» Eski Türklerin fal kitabı: *Irak Bitig* 10. ya da daha önceki bir yüzyıldan kalmış olduğu düşünülen ve Göktürk harfleri ile kâğıda yazılan bu eserde 65 tane fal metni bulunmaktadır.

findan İskandinav ve Britanyalıların kullandığı Run yazısına benzetildiği için 'runik alfabe' olarak adlandırılmıştır. Hâlâ Batı ve Rus literatüründe bu adlandırmayı kullananlar vardır. Doğrusu, elimizdeki bu harflerle yazılmış en eski metin (Esik Kurgan'da çıkan gümüş kâse) MÖ. 4.-5. yüzyıllara ait olduğuna göre, bu alfabenin Run yazısından değil, olsa olsa Run yazısının bu alfabeden çıkmış olacağıdır.

İlk yazılı metinlerde kullanılan alfabe

19. yüzyıldan beri bu alfabenin kökenini Grek yazısında bulan birçok araştırmacı vardır. Bunun yanında köken olarak Soğd veya İskit yazısını görenler de olmuştur. Nihayet doğusunda Türk damgalarının rolü olduğu veya bu yazının Soğd, Grek ya da Arami yazısının Türk damgalarıyla karışımı sonucunda geliştirildiğini savunan görüşler de ortaya atılmıştır.

Kökeni ne olursa olsun, Türklerin bilinen ilk metinlerinin bu alfabe ile yazılmış olması son derece önemlidir. Türkler bu alfabeyle Kafkasya, Kuzey Karadeniz, Macaristan ve Balkanlara kadar taşımışlardır. Bunun yüzlerce yıllık bir süreç olduğu göz önünde tutulursa Göktürk alfabesinin Türk kültürü ve tarihi için değeri anlaşılabilir olur.

8. yüzyılda Uygur hükümdarı Bögü Kağan'ın Mani dinini kabulüyle bu dinin metinlerinin yazıldığı Manihay alfabesi de Türk kültür ta-

rihindeki yerini almıştır. Bögü Kağan'ın Mani dinini kabul etmesi, Çinlilere karşı İrani Soğd kültürüne yönelik olarak açıklanır. Bu alfabe ile yazılmış bazı Türkçe metinler Doğu Türkistan'da bulunmuştur.

Göktürk alfabesinden sonra Türk kültür tarihi için önemli ikinci alfabe Uygur alfabesidir.

Bu alfabe esasen Soğd yazısından geliştirilmiş, bilhassa Budist metinlerin yazımında, ticarî ve siyasi yazışmalarda kullanılmıştır. Kaşgarlı Mahmud bu yazıdan 'Türk yazısı' olarak söz eder ve örneklerini *Divanu Lugati't-Türk*'te gösterir.

Bu yazı, İslamiyet'in Türkler arasında yayılmasından sonra hemen bırakılmış değildir. 11. yüzyıl eseri olan *Kutadgu Bilig*'in Uygur harfli nüshası olduğunu hatırlamalıyız. Ayrıca Osmanlı sarayında, Fatih Sultan Mehmed zamanında Uygur yazısını bilen kâtipler olduğunu, Orta Asya'ya yönelik bazı belgelerin bu alfabeyle yazıldığını biliyoruz. Bu alfabe 17. yüzyıla kadar kullanılmış, Türklerden Moğollara da geçmiştir.

Bunlar dışında ancak birkaç metin veya kitabe kullanılan Brahmi, Tibet, Süryani alfabelerinden de söz edilebilir. Bu alfabelerde sınırlı sayıda metin üretilmiş olması, yaygın olarak kullanılmadıklarını, küçük gruplar tarafından veya daha kısa süreli etkileşmelerin sonucu kullanıldığını gösterir.

İbrani yazısı da Türk dilli Karaylar tarafından kullanılan bir yazıdır. Karaylar, esasen Kırım'da yaşayan Museviliği kabul etmiş bir Türk halkıdır. Bugün nüfusları iyice azalmış olan Karayların bir kısmı Kırım'da, bir kısmı da Polonya'da yaşamakta olup Karay Türk dili yok olma tehlikesi altındadır.

Ermeni harfleriyle Türkçe okumak

Ermeni harfleri ile de Türkçe metinler yazılmıştır. Ancak şimdiye kadar anlattıklarımızdan farklı olarak Ermeni harfleri Türkler tarafından değil, bizzat Ermeniler tarafından Türkçe yazımında kullanılmıştır. 11. yüzyıldan itibaren Anadolu'da Selçuklu hâkimiyetinin yayılmasıyla birlikte Ermeni nüfusun bir kısmı Kuzey

© Fotoğraf: SERVET SOMUNCUOĞLU

Karadeniz'e doğru hareketlenmiş, bilhassa Kırım ve civarı yoğun Ermeni yerleşimine sahne olmuştur. Ne var ki, Ermenilerin bu yeni yerleşim alanları da çoktan Türk halklarının vatanı olmuştu.

Buralarda yaşayan Kıpçak Türkleri ile Ermeniler arasında yoğun ticarî ilişkiler olmuş, Ermeniler adeta ikinci ana dil olarak Kıpçak Türkçesini benimsemişler; böylece kendi dinî terimleri ve birçok Ermenice sözcüğün de yer aldığı, Ermeni harfleriyle yazılmış bir Ermeni Kıpçak Türkçesi oluşmuştur. Aynı durum Polonya Ermenileri için de söz konusudur. Ermenilerden kalan Ermeni harfli ama Türkçe metinler dinî, ticarî ve siyasi içeriklidir ve sayıca oldukça fazladır.

Benzer bir etkileşme Azerbaycan ve Anadolu sahasında da görülür. Buralarda da Ermeniler, din değiştirmeden, kendi dillerini de terk etmeden, ikinci bir ana dil gibi Türkçe eserler üretmişlerdir. Bunların bir kısmı Azerbaycan Türkçesi ile, bir kısmı Türkiye Türkçesi ile. Ermeni 'aşug'ların eserleri, sadece üst tabakada değil, halk arasında da bu durumun yaygın olduğunu gösterir.

Matbaanın yaygınlık kazanmasıyla Ermeni harfli Türkçe metin sayısı da artar. Birçok roman ve hikâye, Batı dillerinden çeviriler, gazete ve dergiler Ermeni harfleriyle Türkçe olarak yayımlanmıştır.

Ermeni alfabesinin kullanımına benzer bir durum Grek (Yunan) alfabesi için de söz konusudur. Bilhassa Orta Anadolu ve Orta Akdeniz bölgesinde yaşayan ve literatürde 'Karamanli' olarak adlandırılan Ortodoks toplumun dili Türkçe olup alfabeleri Grek alfabesi idi. Bu halkın kökeni tartışmalı olsa da dillerinin Türkçe olduğu tartışmasızdır. Bunlardan kalma kimi dinî metinler ve pek çok kitabe Grek harfli Türkçe örneklerini oluşturur. Ayrıca Osmanlı saray arşivlerinde çeşitli amaçlarla yazılmış Grek harfli Türkçe metinlere rastlanmıştır.

Arap alfabesiyle dilsel ve kültürel birlik

Elbette Türk kültür tarihinin en önemli alfabesi 1000 yıldır kullanılmakta olan Arap alfabesidir. Bu alfabe Türklerin yazılı kültür tarihinin en zengin metinlerini, siyasi, ticarî ve ilmi birikimini taşıyan ve yayan bir alfabe olmuştur. 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar da Türk dilli halklar arasında dilsel ve kültürel bir birlik temin eden bu alfabenin hem Doğu, hem de Batı Türkleri tarafından terk edilmesinden sonra bu birlik de büyük ölçüde

çüde parçalanmıştır. Bugün İran, Irak ve Doğu Türkistan'da Türkçe metinler hâlâ Arap alfabesiyle -yeniden düzenlenmiş olarak- kullanılmaktadır.

Bunların dışında Türkiye'de Latin temelli Türk alfabesi, 1928'den beri kullanılmaktadır. Sovyetler Birliği'nde ise yerel dillerin yazı dili halinde planlanmasıyla adeta 'yaratılmış' Türk dilleri (Azerbaycan Türkçesi, Türkmence, Özbekçe, Kazakça, Kırgızca, Tatarca, Başkurtça vs.) için Kiril alfabesi temelli alfabeler yapılmıştır. Bunların çoğu birbirine ağız derecesinde yakın diller iken böyle ayrı alfabeler oluşturulması elbette kültürel bir ayrıştırmayı hedefliyordu ve Sovyet-Rus planlaması bunu büyük ölçüde başardı.

Son zamanlarda Latin alfabesine dönen bazı Türk halkları yine ayrıştırılmış Kiril alfabelerindeki yaklaşımı korumakta ve diğer Türk dillerine yaklaşan değil, ayrıştırmayı koruyan bir tutum izlemektedirler.

Görüldüğü gibi, Türk halklarının derin kültürel tarihleri boyunca Türkçenin yazımında birçok alfabeyle karşılaşılır. Dikkat edilmesi gereken, bu alfabe kalabalığının bir kısmının çok dar muhitlerde ve sınırlı sayıda metinde kullanılmış olmasıdır.

Yaygın ve uzun süreli alfabeler Göktürk, Uygur, Arap, Latin ve Kiril alfabeleri olmuş; Ermeni ve Grek alfabelerini ise Türkler değil, Ermeni ve Rumlar kullanmışlardır. Türkiye Türkçesinin yazımı söz konusu olduğunda tarihi sırayla Göktürk, Uygur, Arap ve Latin harflerinden bahsedilmelidir. ■



» **Taşlara yazılan tarih**
Türkçenin ilk alfabesi olan Göktürk alfabesi ile yazılmış olan Orhon, Uygur, Yenisey, Hoytu-Tamir, Talas kitabeleri ve Doğu Türkistan yazmaları günümüze kadar ulaşmıştır.



Hayati Devell
Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi Edebiyat
Fakültesi Dilbilimi Bölümü Öğretim Üyesi.

Ek 8. Örnek Metin 7: Okuma-Yazma Oranı Bir Gecede %12'den %1'e Düştü



OKUMA-YAZMA ORANI BİR GECEDE %12'DEN %1'E DÜŞTÜ

MEHMED NİYAZI

A

nadolu'da bir söz vardır, "Türkmenler, deliye ve yeniye hayrandırlar" diye. Bu sözü Türk milletine bağlamak lazım.

Aslında medeniyet, birikim demektir. Ama Arnold J. Toynbee gibi tarih felsefesiyle de uğraşan bazı tarihçiler her yüzyılda yeni bir millet olarak görünmemiz sebebiyle uzun ömürlü olduğumuzu iddia ederler. Cumhuriyet'ten önce Abdullah Cevdet ve onun gibi Batıcı diğer fikir adamları tarafından

harf inkılabının Avrupa'nın değerlerine sahip olmamız bakımından lüzumu anlatılmış, Arap harfleriyle okuma ve yazmanın zor olduğu söylenmiştir.

Bana sorarsanız, hangi alfabe olursa olsun, 29 veya daha da detaya inilirse 30-32 harf olur. Bu, Latince neyse Arapçada da odur. Latincenin herhangi bir kolaylık sağladığını sanmıyorum.

Gerçekte Avrupa ile uyumumuzu sağlayacağı iddiasıyla inkılaplar yapılmıştır. Ama bu bizi 2 temel bağdan koparmıştır: coğrafyadan ve tarihten.

Hem coğrafyadan, hem tarihten koptuk

Coğrafyadan koparmıştır, çünkü Arap harfleriyle yayınlandığı dönemde İstanbul'da basılan bir dergi Taşkent'te, Semerkant'ta, Kazan'da okunuyordu. Aynı harfleri kullanıyorduk. Kazak, farklı bir ses çıkarmakla beraber aynı şeyleri okuyordu. Kırgız, farklı telaffuz etmesine rağmen kelimeye aynı mânâyı veriyordu.

Harfleri değiştirmekle biz bu coğrafyadan kopmuş olduk. Tabii bu sadece bizim orada okunmamızın değil, oradaki kültür havzamızdaki insanların, gelişmelerin veya felaketlerin takibinin de önüne geçmişti. Çünkü harf devrimiyle biz onları, onlar da bizi takip edemez hale geldik.

İkincisi, tarihten koparmıştır. İslamiyet'le beraber Arap harfleriyle yazmaya başladık. Aşağı yukarı 1000 senelik birikimimiz olduğu gibi tarihe gömüldü.

Şunu yapabiliirdik belki: Bir komisyon kurularak okunmaya değer bütün kitaplar Latin harflerine çevrilebilirdi. Artı, liselere veya daha yüksek okullara Osmanlıca dersi konabilirdi. Bu bizim maziyle irtibatımızı sağlamak bakımından lüzumluydu. Fakat harf inkılabıyla beraber maziden kopmamak gibi bir derdimizin olmadığını, üstelik bunun maziden kopma gayretimizi desteklemek için yapıldığını görüyoruz.

Geri kalmamızı alfabeden bildik

Bir makalede rastlamıştım: İran'ın bizden devamlı bir korkusu vardır. Bugünkü bölücü hareketlerin arkasında da çoğunlukla İran bulunur. Amerika vardır, Almanya vardır, Rusya vardır ama her zaman İran vardır. Diğerleri biraz konjonktürelidir. Neden mi? Çünkü İran'ın yarısı Azeri'dir. Ayrıca Kaşgay Türkleri ve Türkmenler İran'ın çoğunluğunu teşkil ederler.

Eğer biz geçmeseydik, İran Latin alfabetine geçme hazırlığı yapıyordu. Maksat, Türkiye'nin münasebetlerini koparmak. Bölücülüğü desteklemesinin gayesi de er geç buradaki Türk unsurların Acemleri tanıyacak ve bunların ayrı bir başı çekecek olmasıdır. Bu nedenle Türkiye ile İran arasında farklı bir devlet koymak isterler.

Bunun gibi İran ile aramızdaki kültürel bağları kesmek bakımından onlar Latin harflerine geçmeyi düşünürlerken İstanbul'daki konsolosluktan aldıkları haberle Türklerin Latin alfabetine geçtiğini öğrenirler. Tabii bunu canlarına minnet sayarlar ve sonuçta harf değiştirmelerine lüzum kalmaz.

Biz Avrupa'nın gücünden çok çektik. Ordularımız mağlup oldu, bütün bu inkılapların altında Avrupa'nın gücünü ele geçirmek gayreti olduğunu iyi niyetle söyleyebiliriz. Ama bu iddiada bulunan insanlar medeniyet mensuplarının gücünün formlardan, biçimsel yeniliklerden gelmeyeceğini görmeliler. Bu medeniyetin gücü, insan unsurundan gelir. İnsanı da büyük yapan telakkileridir, zihniyettir. Formlar bizi büyük yapmaz!

Yanlış teşhis

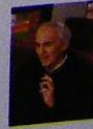
Biliyor musunuz, dünyada en çok maymun Cebelitank Boğazı kıyılarında yakalanmış. Maymun avcıları maymunu yakalayabilmek için boğazın kenarına fôtr şapka, çizme ve ayna bırakıp gizlenirlermiş. Maymun gelip şapkayı, çizmeleri giyip aynaya bakarken de koşup hayvancağızı kısıvrak yakalarlarmış. Görüyorsunuz ya, şekillerle beraber anlamlar değişmez!

Biz de okuma-yazma oranının düşüklüğünü harflerin zorluğuna bağlayamayız. Okul yoktu, savaşlardan başımızı kaldıramadık. Son yüzyıla bakarsak, 1897'de Teselya Harbi, 1911'de Trablusgarp Harbi, 1912-13'te Balkan Harbi, 1914-18'de Cihan Harbi, 1919-22'de İstiklal Harbi yaşandı.

Peki ne zaman çocuğünü okullarda okutacaksınız? Hangi parayla köylere okul yapacaksınız?

Biz bu eksikliğin sorumluluğunu harflere yükledik. Halbuki imkânsızlıklardan dolayı yaşandı tüm bunlar. O zamana kadar birikmiş % 12 civarında okur-yazar oranımız vardı. Bir sabah kalktık, bu oran % 1'lere inmiş. % 1 diyorum, çünkü Latin harflerini yalnızca okullarda yabancı dil dersi görenler biliyordu. O % 1 de onlardır.

Harfte keramet olsaydı, Japonya ve Çin gibi devletler kullandıkları alfabeleri değiştirirlerdi. Onların yüzlerce, hatta binlerce kelimedenden ibaret alfabeleri var ama bugün dev adımlarla kalınıyorlar. Biz hep "Avrupa'da ne var, işte bundan dolayı bizden ilerideler" deyip onu almaya çalıştık. Bu ise zaman kaybından başka bir şey olmadı! ❑



Mehmed Niyazi
Araştırmacı - yazar.

Ek 9. Örnek Metin 8: Reşat

Yirmi yedi yıllık öğretmenlik yaşamımda, her birinci sınıfı okutacağım yıl, içimi mis kokulu duygularla bezenmiş meraklı heyecanlar kaplar. Çünkü kendileri minik, yürekleri büyük, cesaretli, samimi, çıkarsız yeni insanlar ile tanışırım.

Bundan yedi yıl önce yine heyecan içinde okutacağım birinci sınıf öğrencilerimle karşılaştım. Hepsi ayrı bir renk, ayrı bir dünya... Hele bir renk vardı ki sadece esmer demek onu çok sıradanlaştırır. Ciddiyetten yorulduğum zamanlarda Romanların o yaşam sevinci ve hayatı basite alma hâlleri, beni onlar gibi olmaya hep özendirmiştir.

Zayıf, uzun boylu, şeker yemekten pembeye dönmüş dişleri, sürekli “Ha!” dercesine bakışlarıyla başkadır benim Reşat’ım. Hele bir de ikinci ezanı okunduğunda, derse aldırmadan kalkıp ellerini başının üstüne kavuşturup, bir ayağının topuğunu da yere vurarak oynaması, hayatı kendi kurallarına göre yaşadığının göstergesidir. Hayat Bilgisi, Matematik dersi onun için çok anlamsızdı. Hem anlamsız hem de çok zordu.

Anlaşılabileceği gibi Reşat’ım, birazcık zor öğrenen öğrencilerdendi. Bu durum onun pek de umurunda değildi. Ders konularındaki duyarsızlığına karşın, insanlara çok duyarlıydı. Arkadaşları arasında çok sevilen bir çocuktur. Sınıfa girdiğinde elindeki bisküvi paketini açar açmaz daha kendi yemeden herkese dağıtıp bir bisküvi de kendine kaldığında bundan üzüntü duymayan bir cömertliği vardı.

Reşat okumayı ikinci sınıfın kasım ayında öğrendi. Matematik dersi başarı durumunu ifade edecek sözcükler bulmak çok zordu. İkişer yirmiye kadar ritmik saymayı iki yıl, üçer ritmik saymayı on ikiye kadar dört yıl çalıştık. Dört yıl on ikiden on beşe geçemedik. Reşat ile matematik çalışmak sınıfta herkesin ek performans ödeviydi. Çünkü bir kişinin sabrı yetecek gibi değildi. Çalıştıran çocuklar bazen bütün mal varlığını kaybetmiş gibi çökük bir şekilde gelip “Öğretmenim biz üçer sayma çalışırken Reşat ikişer saymaları unutmuş.” deyip hayıflanırlardı. Bu arada bu konuda iddialı olanlarımız var ise Reşat şu anda yedinci sınıfta okulumuzda hâlâ okumakta.

Bir gün bütün olumsuz duygularımı üzerimden atıp, öğretme azmi ile kendimi hazırladım. Reşat’ımı yanıma alıp toplama işlemi üzerinde çalışmaya başladım. Konumuz iki basamaklı iki sayı ile eldesiz toplama becerisi. Defterine alt alta yirmi üç

ve yirmi iki sayılarını yazarak topladık, kırk beş sayısını da güzelce yazdık. Sonra ona dönerek “Şimdi defterini al, yerine geç, sen de iki tane iki basamaklı sayıyı toplayıp gel.” dedim. Gitti. Gitti ama gittiği ile geldiği bir oldu. Şöyle bir ona baktım. Omzunun biri hafifçe kalkmış, gözleri tuhaf bir zekilik emaresi ile yukarı bakıyordu. “Çocuk oyuncağı.” der gibi. “Yaptım öğretmenim.” dedi. “Ne çabuk!” dedim ve defterine baktım. “Yine yirmi üç ile yirmi ikiyi toplamışsın!” dedim hiddetlenerek. O da “Üstü aynı ama altı farklı.” dedi. Bu sefer toplamı yerine kırk beş yerine kırk yedi yazıp gelmiş.

Hani insanın gülmeyi bile beceremediği büyük şaşkınlıkları olur ya. Aynen öyle oldu. Kendime geldim. Ona sarıldım, öptüm. Hatta o ders hep bir şeyleri bahane edip gülmeye devam ettim.

Bu yazıyı kaleme alırken de güldüm. Gülmeyle kalın diyorum.

Ek 10. Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu

Öğrenci No	Ön Test	Son Test	Fark Puan	Fark %
1	2,34	2,00	-0,34	-8,57
2	4,03	3,97	-0,06	-1,43
3	1,66	2,49	0,83	20,71
4	2,26	2,00	-0,26	-6,43
5	1,71	1,74	0,03	0,71
6	2,03	2,29	0,26	6,43
7	2,83	2,60	-0,23	-5,71
8	1,40	1,29	-0,11	-2,86
9	1,77	2,31	0,54	13,57
10	1,66	1,60	-0,06	-1,43
11	1,31	1,29	-0,03	-0,71
12	2,49	3,03	0,54	13,57
13	4,29	3,49	-0,80	-20,00
14	2,03	1,91	-0,11	-2,86
15	3,77	3,14	-0,63	-15,71
16	1,54	1,66	0,11	2,86
17	1,97	2,06	0,09	2,14
18	3,20	3,06	-0,14	-3,57
19	2,17	1,71	-0,46	-11,43
20	4,11	2,37	-1,74	-43,57
21	2,57	2,17	-0,40	-10,00
22	1,94	1,97	0,03	0,71
23	1,14	1,00	-0,14	-3,57
24	2,26	3,17	0,91	22,86

Ek 11. Deney Grubu Yazma Kaygısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu

Öğrenci No	Ön Test	Son Test	Fark Puan	Fark %
1	4,31	3,80	-0,51	-12,86
2	1,94	1,69	-0,26	-6,43
3	2,83	1,37	-1,46	-36,43
4	1,34	1,40	0,06	1,43
5	1,26	1,63	0,37	9,29
6	2,77	2,06	-0,71	-17,86
7	2,51	1,74	-0,77	-19,29
8	3,40	3,06	-0,34	-8,57
9	2,63	2,23	-0,40	-10,00
10	2,03	1,66	-0,37	-9,29
11	2,26	1,89	-0,37	-9,29
12	3,43	3,54	0,11	2,86
13	1,60	2,11	0,51	12,86
14	3,29	2,63	-0,66	-16,43
15	1,40	1,17	-0,23	-5,71
16	2,66	3,46	0,80	20,00
17	3,91	2,31	-1,60	-40,00
18	2,60	2,00	-0,60	-15,00
19	3,91	4,09	0,17	4,29
20	4,17	2,46	-1,71	-42,86
21	2,06	2,89	0,83	20,71
22	2,00	1,46	-0,54	-13,57
23	1,40	1,26	-0,14	-3,57
24	3,00	2,91	-0,09	-2,14
25	2,66	1,89	-0,77	-19,29
26	2,66	2,60	-0,06	-1,43

Ek 12. Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu

Öğrenci No	Ön Test	Son Test	Fark Puan	Fark %
1	60	75	15	25
2	68	66	-2	-2,94
3	41	63	22	53,66
4	80	59	-21	-26,25
5	63	57	-6	-9,52
6	63	70	7	11,11
7	66	73	7	10,61
8	59	85	26	44,07
9	85	59	-26	-30,59
10	82	91	9	10,98
11	64	87	23	35,94
12	48	68	20	41,67
13	68	72	4	5,88
14	65	79	14	21,54
15	65	64	-1	-1,54
16	90	85	-5	-5,56
17	66	66	0	0
18	48	59	11	22,92
19	68	64	-4	-5,88
20	57	72	15	26,32
21	41	68	27	65,85
22	80	63	-17	-21,25
23	61	79	18	29,51
24	79	62	-17	-21,52

Ek 13. Deney Grubu Yazma Başarısı Ön Test, Son Test Puanları ve Fark Durumu

Öğrenci No	Ön Test	Son Test	Fark Puan	Fark %
1	42	74	32	76,19
2	59	66	7	11,86
3	42	86	44	104,76
4	78	81	3	3,85
5	81	86	5	6,17
6	65	69	4	6,15
7	60	82	22	36,67
8	56	72	16	28,57
9	81	79	-2	-2,47
10	75	77	2	2,67
11	70	89	19	27,14
12	66	69	3	4,55
13	42	57	15	35,71
14	62	79	17	27,42
15	70	91	21	30
16	90	89	-1	-1,11
17	55	58	3	5,45
18	41	73	32	78,05
19	50	80	30	60
20	67	69	2	2,99
21	81	85	4	4,94
22	68	75	7	10,29
23	57	75	18	31,58
24	70	74	4	5,71
25	44	66	22	50
26	76	79	3	3,95

Ek 14. Yrd. Doç. Dr. Hakan ÜLPER'den Alınan İzin



Hakan ÜLPER <hakanulper@gmail.com>

8 09 2012

Kime: bana ▾

ersoy kullanabilirsin bizim açımızdan bir sorun yok, iyi çalışmalar dilerim

8 Eylül 2012 20:35 tarihinde Ersoy Topuzkanamış
<ersoytopuzkanamis@gmail.com> yazdı:

...

> Hocam,
>
> "Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli
> Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı makalede yayımlanan, geliştirmiş
> olduğunuz "Yazma Kaygısı Ölçeği"ni bir çalışmamda kullanmak üzere sizden
> izin istiyorum.
>
> İlginize şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.
>
> --
> Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
> Gazi Üniversitesi
> Gazi Eğitim Fakültesi
> Türkçe Eğitimi Bölümü

Ek 15. Öğr. Gör. Dr. İsmail KARAKAYA'dan Alınan İzin



İSMAIL KARAKAYA <ikarakaya@gazi.edu.tr>
Kime: bana ▾

9 09 2012 ☆ ↶ ▾

Merhabalar,

Söz konusu ölçeği, bilimsel etik ilkeler doğrultusunda kullanabilirsiniz. Ölçeği kullandığınız çalışmanın sonuçlarını benimle paylaşırsanız memnun olurum. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Kimden: "Ersoy Topuzkanamış" <ersoytopuzkanamis@gmail.com>
Kime: ikarakaya@gazi.edu.tr, "Hakan ÜLPER" <hakanulper@gmail.com>
Gönderilenler: 8 Eylül Cumartesi 2012 20:39:32
Konu: Yazma Kaygısı Ölçeği izin

...

Hocam,

"Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı makalede yayımlanan, geliştirmiş olduğunuz "Yazma Kaygısı Ölçeği"ni bir çalışmamda kullanmak üzere sizden izin istiyorum.

İlginize şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

--

Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü