



International Journal of Language Education and Teaching
Volume 1 / 2013

YAZMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Mehmet FİDAN

Doctorate Student

Atatürk University

Department of Turkish Education

ÖZET

Okullarda uygulanan anadil eğitimi bütünleşik bir yapı arz etmektedir. Bu yapı okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi başlıkları altında toplanmaktadır. Bazı araştırmacıların görsel okuma ve görsel sunuyu da bu yapı içerisinde dâhil ettiğini görmekteyiz. Birbirini sürekli olarak etkileyen bu yapıda yazma eğitimi önemli bir konumda bulunmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin informal yollarla kazanıldığı bilinmektedir. Tabii ki bunların geliştirilmesi düzenli bir eğitimi gerektirir ancak yazma becerisinin yalnızca formal yollarla kazanıldığına bilinmesi, bu sürecin ne kadar zor olduğu hakkında ipuçları vermektedir. Bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini çeşitli sembollerini kullanarak metin oluşturmaya yazma diyoruz. Bu becerinin ediminde ise bazı sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunları öğrenciden kaynaklanan, öğretmenden kaynaklanan ve kullanılan araç-gereçten kaynaklanan sorunlar olarak başlıklar altında toplayabiliriz. Yaptığımız bu çalışmada sorunların neler olduğu ve sorunların ana nedenlerinin neler olduğu üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş ve çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Anadil Eğitimi, Yazma Eğitimi, Yazma Eğitimi Süreci.*

PROBLEMS THAT TURKISH TEACHERS FACE WITH IN WRITING EDUCATION PROGRESS

ABSTRACT

The mother-tongue education in schools poses an integrated structure. This structure, reading, writing, listening, speaking and grammar are grouped under headings. Reading and visual presentation of some researchers into this structure, we can see that the fees. Constantly affecting each other in a prominent position in this structure include writing instruction. Ways of listening and speaking skills acquired informally known. Of course requires regular training to develop their writing skills, but it is known that only gained formal ways, this process gives hints about how difficult it is. Individuals' feelings, thoughts and dreams to create text using various symbols we call writing. These skills are in the act of some problems emerge. These problems arising from students, teachers, and stem from problems originating from the equipments used can be grouped under the title. In this work we do is kind of problems and what are the main causes of problems are examined and the study of various inferences were made.

Key Words: *Native Language Education, Writing Training, Writing Training Process.*

Giriş

Toplumları bir arada tutan ve birbirleriyle etkileşim kurmalarında en önemli konumda bulunan dil çok özel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden ana dilin gelecek kuşaklara aktarılması eğitim sürecinin temel basamaklarından birini oluşturur. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı'nda ana dil eğitimi 5 başlık altında toplanmıştır. Bunlar dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi eğitimi şeklindedir(MEB,2005). Bu becerilere ek olarak yeni yapılan araştırmalarda görsel okuma ve görsel sunu da yer almaktadır. İletişim bakımından dil becerileri yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olarak üçe ayrılır. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma; görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur(Coşkun,2007). Diğer becerilere göre daha karmaşık ve zor süreç oluşturan yazma anlatma becerileri içerisinde yer alır. Yazmak, "Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur." (Sever, 2004,24).

Yazının kalıcılığı uzun, sözün ise daha kısa sürelidir. Yazıyı bir bakıma insanın belleği olarak niteleyebiliriz. Çağlar arasındaki her türlü etkileşim, çoğunlukla yazının yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Yazının düşünce, görüş ve fikirleri saptamada, yaymada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır. Belki de bu nedenle bazı tarihçiler ve bilginler uygarlığın başlangıcını yazının bulunuşuna bağlamışlardır (Bülbül, 2000).Bu yüzden anlatımın en güzel şekilde yapılması gerekir. Bu konu hakkında Özbay şöyle demiştir: "*Güzel yazmak yetenekle ilgili olabilir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir. Yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen ve bu bilgileri sürekli uygulayan herkes, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığı kazanabilir.*"(Özbay,2000)

Ancak yazmayı tek başına oluşan bir süreç olarak değerlendirmemek gerekir. Okuma, dinleme ve konuşma becerileri bireylerin yazma becerisini doğrudan etkimektedir. Nitekim bu hususa yeni programda değinilmiştir. "*Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.*" (MEB, 2005: 2). Bu yüzden de daha zor bir süreçtir.

Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırmayı yapmayı gerekli kılmaktadır (Demirel, 2003).Ayrıca yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır (Byrne, 1988). Bu yüzden yazma eğitimi üzerinde dikkatle durulması gereken konulardandır. Süreçte en önemli rehber ve uygulatıcı görevini üstlenen öğretmenlere yardımcı olması amacıyla, yeni programla birlikte öğrenci kitaplarının yanı sıra öğretmen kılavuz kitapları da kullanılmaya başlanmıştır.

Ancak kimi araştırmacılar bu kılavuz kitaplarla birlikte öğretmenlerin derse daha hazırlıksız geldiklerini ve öğretmenlerin kitapların yararına inanmadıklarını öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerin bunların faydasına inanması ve kullanma yönünde istekli olması gerekmektedir (Yalın, 1997). Ancak yazılı anlatım süreci açısından baktığımızda öğretmen kılavuz kitaplarının çok işlevsel olduğunu söyleyemeyiz. Öğretmenlerin görevini ise Kavcar'ın ifadeleriyle özetleyebiliriz: "Yazım kurallarının iki temel işlevi vardır: Bunlardan birincisi iletişimi kolaylaştırma, ikincisi ise yazmada birliği sağlamadır" (Kavcar ve diğer., 2001).

YÖNTEM

Yaptığımız bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları sorunlar literatür taranarak saptanmaya çalışılmıştır. Yazılı anlatım kavramı yazma eğitimi ile eş mana da kabul edilmiş ve terimler bu şekilde kullanılmıştır. Ancak alanda bu konu ile ilgili yapılmış çalışma sayısının az olması araştırmamızın sınırlılıklarındandır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediği araştırmadır (Yıldırım, Şimşek, 2008, s.39). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek 2008, s.187). Ayrıca toplanan verilerin yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları sorunları içeren makaleler ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Konuyla ilgili olarak gerekli makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri ve ilgili kitaplar taranmıştır. Öğretmenlerin yazma eğitimi sürecindeki görüşlerini içeren kısa görüşmeler yapılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Alanda bu konu ile ilgili yapılmış çalışma sayısının az olması araştırmamızın sınırlılıklarındandır.

BULGULAR VE YORUM

Yapılan bu çalışmada, belirlenen altı başlık etrafında veriler yorumlanmıştır. Bu başlıklar şu şekilde sıralanmıştır: Öğrencilerin,

- 1- Yazma Kurallarını Uygulama Yeterliliği
- 2- Yazmaya Hazırlık
- 3- Farklı Türde Metinler Oluşturma Yeterliliği
- 4- Kendi Yazdıklarını Değerlendirme(Akran-Öz Değerlendirme)
- 5- Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma
- 6-Değerlendirme Durumu ve Değerlendirilebilirlik

1-Yazma Kurallarını Uygulama Yeterliliği

Başlıca yazım kuralları TDK tarafından şu şekilde belirlenmiştir: *Düzeltilme işareti (^)nin kullanımı, ses düşmesi/türemesi, mastar eklerinin yazımı, -ken ekinin yazımı -ki aitlik ekinin yazımı, -mı, -mi, -mu, -mü soru eklerinin yazımı, da, de edatının yazımı ile bağlacının ek olarak yazımı, imek filinin yazılışı, ki bağlacının yazımı, satır sonunda kelimelerin bölünmesi, sayıların yazılışı, küçük ve büyük harflerin yazılışları, birleşik kelimelerin yazılışları, alıntı kelimelerin yazılışları (TDK İmlâ Kılavuzu, 2000).* Okullarda öğrencilerin oluşturduğu metinler açısından ele alındığında yazım kurallarını uygulamada öğrenciler çok eksik bir durumdadırlar. Cümleye ayrı veya bitişik yazılması gereken birçok kelime tam tersi şekilde kullanılmaktadır. Öğrencilerin genelinde oluşan düşünce “*Konuştığımız gibi yazıyoruz, bunun neresi yanlış?*” şeklindedir. Bu cümle aslında yanlısın kaynağını açıklamaktadır. Demek ki öğrenciler doğru telaffuzu tam anlamıyla bilmiyorlar. Eğer ki doğru telaffuz bilinseydi öğrenci konuşurken bağlaçlarda duraklandığını, yazı dilinde ayrı yazdığımız ünlem ifadelerinde sesin yükseldiğini vb., yani konuşma dilinin aslında yazı diliyle aynı şekilde oluşturulduğunun farkında olurdu.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir (TDK İmlâ Kılavuzu, 2000). TDK tarafından gayet açık şekilde ifade edilen noktalama işaretlerini, trafikte kullanılan işaretlere benzetebiliriz. Günümüzde giderek yaygınlaşan elektronik yazışmaların sonucunda, insanlar daha hızlı yazmak amacıyla veya önemsizlik sebebiyle noktalama işaretlerine dikkat etmemektedirler. Bunun yansıması okullarda da görülmektedir. Öğrencilerin birçoğu noktalama işaretlerinin ne amaçla kullanıldığını bilmemekte, yanlış kullanmakta ve gereksiz görmektedir. Nitekim bu durumun önemine Kantemir de değinmiştir. Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak, anlam; gölgeler, karanlıklar içine gömülmüş gibi oluruz.(Kantemir, 1997).

Tabii ki bu durumun oluşmasında uygulanan eğitim programının etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Sürekli kurallar ve kavramlar bütünlüğü içerisinde verilen ana dil eğitimi öğrencinin zihninde *kavram ve kurallar karmaşası* oluşturmaktadır. Bu yüzden öğrenci yazma sürecine kendini dâhil edememekte, yanlış yaparım korkusu gerçektende öğrenciyi yanlış yapmaya zorlamaktadır. Buradan çıkarabileceğimiz sonuç dil kurallarının öğretiminde artık daha farklı yöntemlerin gerekliliğidir.

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerde (%78.9) imla yanlışı, (%60.8) kelime yanlışı, (%47.4) noktalama konusunda yanlışı yapmakta, (%45.9) plan yapmamakta, (%42.3) cümle yanlışı yapmakta ve (%39.7) oranında öğrenci de okunaklı eğik el yazısı yazmamaktadır(Arıci, Ungan,2008).

Ayrıca internetin, medyanın ve çevrenin etkisiyle öğrencilerde dilimizde olmayan kelimelerin kullanımı artmaktadır. Türkçe harflerin kullanımında başlayan özensizlik, Türkçesi olan terimlerin bile İngilizcelerini kullanma özentsisine dönüşmektedir (Öner, 2006:257).

2-Yazmaya Hazırlık

Yazının temelini oluşturan bu süreç okullarda genelde ihmal edilmektedir. Oysaki Murray'a göre yazmaya ayrılan zamanın %70 'inin hazırlık aşaması olması gerekmektedir.(Aktaran:Akyol,2006 s.95). Bu süreçte öğrenciler yazmaya güdülenmeli, neyi, niçin, nasıl yazacağını belirlemelidir. Bu sürece taslak oluşturma süreci de denilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmada şu verilere ulaşılmıştır: Öğretmenlere, her temanın başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini ne sıklıkla ölçtükleri sorulduğunda öğretmenlerin %33.7 'si her zaman, % 39.1 'i sık sık, %20.7 'si bazen, % 4.3 'ü nadiren, % 2.2 'si hiçbir zaman seçeneğini işaretleyerek görüşlerini belirtmişlerdir. (Yıldırım, Öztürk,2009,s.101) Araştırmaya göre öğretmenlerin %70 'i aşan bir kesimi derslerde öğrencilerin hazır bulunuşluklarına dikkat etmektedir. Bu durum yazma etkinliğinin yapıldığı derslerde de uygulandığı varsayılmıştır.

3- Farklı Türde Metinler Oluşturma Yeterliliği

Öğrencilerin metin türleri hakkında bilgi sahibi olmadığı bilinmektedir. Çünkü derslerde genelde *kompozisyon* şeklinde adlandırılan etkinlikler öğrencide yazdığı her şeyin türünün kompozisyon olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin masal, hikaye, anı, günlük ve şiir yazmayı tercih ettikleri diğer türleri ise neredeyse hiç bilmedikleri görülmektedir. Öğrenciler özellikle, üst dil kullanılan bilimsel metinlerle, örtük anlatımın yeğlendiği yazınsal metinlere, anlayamayacakları ön yargısıyla yaklaşmaktadırlar(Kuzu,2004). Bu sebepten dolayı öğrencilerin bilimsel içerikli, edebi içerikli ve didaktik metinleri yazma sürecinde tercih etmemektedirler.

Günümüzde Türkiye’de bilimsel içerikli metinlerin azlığını öğrencilikten gelen bu ön yargıyla ilişkilendirmek yanlış olamayacaktır.

Ders kitapları açısından farklı türde metinleri incelediğimizde şu sonuç çıkmaktadır. KOZA ve Pasifik yayınevlerine ait kitaplarda şiir, diyalog yazma, öykü tamamlama vb. etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca makale gibi bilimsel içerikli yazılar ve deneme gibi edebi türde metinler oluşturması için de etkinliklere yer verilmeye başlanmıştır.(MEB,2010)

Akademik çalışmaların yoğunlaştığı bir yazı türü de *yaratıcı yazmadır*. Sever’in tanımıyla *yaratıcı yazma*; yaratıcı, verici bir süreç ve bir anlatma tekniği olan yazma; anlama sürecinden gelen iletinin kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, yeniden biçimlendirilip bir bütün olarak aktarılmasıdır. Yazınsal yaratıcılık, yaratıcı çalışmaların temel anlayışı olan kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin uygulamalarla yaşama geçirilmesidir.(Sever,2004). Bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcı yazmanın öğrencide istenen yazma becerilerinin tamamını içerdiği görülmektedir.

4- Kendi Yazdıklarını Değerlendirme(Akran-Öz Değerlendirme)

Yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen ve bunu okullarında uygulayan MEB, kitapların da bu doğrultuda oluşturulması gerekliliğini belirtmiştir. TTK tarafından belirlenen “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarını İnceleme ve Değerlendirme Ölçütleri” ne göre öğrenci çalışma kitaplarının yazma etkinliklerinde bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmalarına da yer verilmesi, programda belirtilen türlerde yazma çalışmalarına yer verilmiş olması, öğretim programının öngördüğü kazanımlara uygun farklı soru tiplerine yer verilmesi istenmektedir(TTK,2011). Bu zorunluluktan dolayı ders kitaplarında yazma çalışmalarından sonra akran değerlendirme ve öz değerlendirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ders kitabı dışında yaptıkları etkinliklerden ve uyguladıkları yazılı sınavlardan sonra bu uygulamalara yer vermedikleri, sadece öğrencilerin yaptıkları yanıtlara dair geri bildirim verdikleri görülmüştür.

5- Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

Yazılı anlatım; öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2001).Yazılı anlatım, bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün ya da bir olayın en anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmektir (Bülbül, 2000). Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireylerin kendilerini topluma ifade etmelerinde yazma önemli bir konum arz etmektedir.

Öğrencilerde görülen en büyük yazma eksikliklerinden biri de kendini yazılı olarak ifade edememeleridir. Sadece Türkçe öğretmenlerinin değil diğer branş öğretmenlerinin de sık sık bu problemle karşılaşmaktadırlar. Sınıfta konuşmaya son derece istekli olan öğrenciler yazma konusunda ise tereddütlüdürler. Bunun sebebi üzerine bazı araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar (Sawkins, 1971; Thompson, 1981), yazmanın kaygıya sebep olduğunu göstermektedir. Yazma eylemi birey karar vermek zorunda kalmaktadır. Yapılan araştırmalara göre basit bir mektup yazımından karmaşık rapor yazımına kadar herhangi bir yazma eylemi, öğrenciler arasında yazma kaygısı oluşturabilmektedir. Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir (Yaman,2010).

6-Değerlendirme Durumu ve Değerlendirilebilirlik

Yazılı anlatım etkinliklerinin değerlendirilmesinde diğer Türkçe beceri alanlarında olduğu gibi henüz tam bir değerlendirme anlayışı oluşturulamamıştır. Yeni programda söylenenlerin tersine okullara gelen eğitim müfettişleri sınavlarda yer alan kompozisyon bölümlerinin en fazla 30 puan olacağını söylemektedir. Öğretmenler de zümrede aldıkları kararlarda bu 30 puanı;5 puan başlık,10 puan yazı, noktala,5 puan sayfa düzeni,10 puan içerik şeklinde paylaştırmaktadırlar. Oysaki yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin kuralarla ne denli uyduğunu değil neler anlattığını neleri yapabildiğini ölçmeyi amaçlar. İçeriğe verilen 10 puanlık pay programın aslına uygun şekilde uygulanmadığını göstermektedir.

MEB'e göre iyi bir değerlendirme sistemi şu şekilde olmalıdır:

- A- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- B- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- C- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- D- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- E- Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve uygulama yapmalarına yardım eder.
- F- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması; öğretmene, öğrenciye ve velilere öğrenme süreci hakkında bilgi verir.
- G- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- H- Öğretim programında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- I- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- İ- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme- öğretme süreçleri tasarlamasına yardım eder." (MEB, 2005: 328).

Öğretmenler, öğrencilerin gelişmelerini, başarılarını ve hatalarını onlara göstermenin, onları öğrenmeye daha çok yönelttiğinin, öğrenmelerini arttırdığının bilincinde olmalıdır (Calp, 2007, 414). Bu yüzden yapılan yazılı etkinliklerden sonra mutlaka geri bildirimler kullanılmalıdır. Çünkü öğrenci yanlısını bilmediği zaman yanlışı düzeltemez ve yanlış yapmaya devam eder. Öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliklerini değerlendirirken kullandıkları ölçekler üzerine yapılan araştırma şu şekildedir: Araştırmada genel olarak değerlendirme ölçekleri uygulanabilirlik açısından yetersiz görülmüştür. Bunun dışında ölçeklerin daha çok biçimsel özellikleri tespit etmeye yönelik olduğu, anlatımı ve içeriği değerlendirmede yetersiz olduğu şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. (Gömlüksiz, Sinan, Demir,2010)

Öğretmenlerin yazılı anlatım değerlendirme formlarını %6,5 (6)'i her zaman, %10,9 (10)'u sık sık, %40,2 (37)'si bazen, % 28,2 (26)'si nadiren kullanmaktadır, % 14,1 (13)'i ise hiçbir zaman kullanmamaktadır(Yıldırım, Öztürk,2009,s.103). Bu sonuçta göstermektedir ki öğretmenler yazılı anlatım etkinliklerini kullanırken değerlendirecek ölçek sıkıntısı çekmekte ve öznel değerlendirme yollarını tercih etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum yapılan yazılı anlatım etkinliklerindeki değerlendirmelerin güvenilirlik ve geçerlilik açısından yeterli olmadığını göstermektedir.

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden sonra ise yine kitapta bulunan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları kullanılmaktadır. Ancak bütün etkinlikler için aynı formların kullanılması farklı yazı türlerindeki farklı kazanımların öğrenci tarafından edinilip edinilmediğinin anlaşılmasını zorlaştıracaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde gitgide yaygınlaşan elektronik ortam yazışmaların da bu yönde olmasına sebep olmaktadır. Ancak dilin gerekliliklerinin hiçe sayılarak yapılan yazışmalar alışkanlık haline gelmekte ve öğrencileri derslerde öğrendiklerinin gereksiz olduğu konusunda yönlendirmektedir. Bu noktada araştırmacı şu çıkarımda bulunmaktadır: Genel ağ(internet),elektronik posta, sanal sohbet, cep telefonu gibi iletişim araçlarının yazılı anlatımı önemli derecede tehdit ettiği ve elektronik roman ve hikaye yazma geleneğinin yaygınlaştığı bir ortamda günümüzde özel mektup türü dahi neredeyse ortadan kalkmak üzere olup öğrencileri mevcut iletişim ortamında uyarmaya yönelik yazılı araç ve gereçler de önemli derecede azalmış bulunmaktadır. Bu noktada öğretmen, sınıf içerisinde aktif bir öğrenme ve düşünme ortamının oluşması ve öğrenciyi zihinsel olarak etkin kılabilmek için sorulardan yararlanma yoluna gitmelidir.(Açıkgöz,2005,s.249)

Sınıfta öğrencileri etkin kılmada şu yöntemler kullanılabilir:

Öğretmenler öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakabilmelerine katkıda bulunmak için sınıf için tartışma oturumları düzenlemelidirler.

Yazma çalışmalarından önce beyin fırtınası tekniği uygulanarak öğrencilerin düşüncelerini sınırlamadan yeni kavramlara ulaşmasına yardımcı olacaktır.

Türkçe öğretmenleri dört temel dil becerisinin öğrenciye nasıl kazandırılacağı konusunda eğitime tabi tutulmalıdır.

Yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Öğrenci böylelikle kendini sınırlamayacak ve yazacak konu bulmakta zorlanmayacaktır.

Sahip olunan kelime haznesi yazma becerisini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden ilköğretim çağında öğrencilere mutlaka 100 temel eserin okutulması gerekmektedir.

Öğrencilerin yazdığı ürünler okul gazetelerinde, dergilerde, kulüp panolarında sergilenerek hem çalışmayı yapan öğrenci ödüllendirilmeli hem de diğer öğrenciler bu şekilde güdülenmelidir.

Kompozisyon sınavlarının farklı bir zamanda yapılması gerekmektedir. Çünkü çeşitli becerilerini ölçen sorular yanında kısa zamanda öğrenciden yazılı ürün beklemek sağlıklı olmamaktadır.

Süreç odaklı değerlendirme esas alınmalıdır. Süreç odaklı değerlendirme yazıcının yazmak istediklerine ne oranda ulaştığını ve yazma sürecinde geçirdiği aşamaları değerlendirmeyi esas almaktadır.

Öğrenciler bitişik eğik yazı yazma konusunda eğitilmelidirler. Çünkü yapılan araştırmalar eğik yazının öğrencide bütünlük algısı oluşturduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, hızlı ve rahat yazmalarını sağladığını göstermektedir. (Gömleksiz, Sinan, Demir,2010)

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2005),*Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları*, İzmir.

AKYOL, H (2006,) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.

ARICI, Ali Fuat – UNGAN, Suat (2008), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan 2008, Sayı 20.

BÜLBÜL, A. R. (2000), *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*, Nobel Yayınları, Konya.

BYRNE, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Honkhong: Longman.

CALP, M. (2007),*Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (3. Baskı),Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

COŞKUN, Eyüp(2007),İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Pegema Yayıncılık, Ankara,s.49-90.

DEMİREL, Özcan(2000), . *Türkçe Öğretimi*, Pagem Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL, Ö. (2003).*Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık. DersKitaplarının Seçiminde Kullanılan Ölçütler,<http://ttkb.meb.gov.tr/kitapinceleme.aspx>.

GÖÇER, Ali (2007),İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesi, III. Sosyal Bilimler Kongre Bildirisi.

GÖMLEKSİZ, Mehmet-SİNAN, Ahmet Turan-DEMİR, Sezgin(2010),İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkinliğinin Değerlendirtmesi, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4 Fall 2010

KANTEMİR, E. (1997),*Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Engin Yayınevi, Ankara.

KAVCAR, C. Sever- S. ve OĞUZKAN, F. (2001), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.

KUZU, Tülay Sarar (2004), Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, *cilt: 37, sayı: 1 s.55-77*

MARSHALL, Julia (1994), *Anadili ve Yazın Öğretimi*,(Çev: Cahit Külebi), Başak Yay, Ankara.

MEB: (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB: (2005a), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

ÖNER T. (2006). Bilişimde Özenli Türkçenin Önemi, Bilişim ve Bilgisayar Mühendisliği Dergisi, 1 (1), İstanbul

ÖZBAY, Murat (2000),İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Ankara, s.182.

SAWKİNS, M. W. (1971). *The Oral Responses of Selected Fifth Grade Children to Questions Concerning Their Writing Expression*. Buffalo, NY: Buffalo State University of New York.

SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, (4. Baskı), Anı Yayıncılık), Ankara.

TEMİZKAN, Mehmet(2010),Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar

THOMPSON, M. O. (1981). *A Workshop: Coping with Writing Anxiety*. Post-Conference Workshop of the National Council of Teachers of English, Minneapolis, MN.

YALIN, H. İ. (1997). *Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı*, Pegem Yayınevi, Ankara.

YAMAN, Havva-ERDOĞAN, Yavuz(2007),İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma, Journal of Language and Linguistic Studies Vol.3, No.2, October 2007.

YAMAN, Havva (2010), Writing Anxiety of Turkish Students: Scale Development and the Working Procedures in Terms of Various Variables, International Online Journal of Educational Sciences, 2010, 2 (1), s.267-289

YILDIRIM, Faruk – ÖZTÜRK, Başak(...),Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,Cilt:03 No:37 s.92-108.