

ÖĞRETMENLERİN YAZMA EĞİTİMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Nail GÜNEY*

Geliş Tarihi: Mart, 2016

Kabul Tarihi: Haziran, 2016

Öz

Yazma; duygu, düşünce, hayal ve isteklerin çoklu zihinsel işlemler sonucunda sembollerle aktarılmasıdır. Her öğrencinin yazma becerisini kazanması, bağımsız olarak yazma çalışmalarını yürütmesi istenen hedeftir. Bu çalışmanın amacı; çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yedi sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili merkez ilçesinde görev yapan 15 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisinin önündeki engeller; öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmayışıdır. Çalışma grubundaki tüm öğretmenler, ailenin yazma becerisine katkı yapacağını ifade etmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve teknikleri; yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır.

Anahtar Sözcükler: Yazma eğitimi, öğretmen görüşleri, öneri.

PERSPECTIVES OF TEACHERS REGARDING WRITING EDUCATION

Abstract

Writing is transferring of feelings, thoughts, dreams and wishes by symbols as a result of multiple cognitive processes. That each student's gaining the writing habits and carrying out the writing practices independently is a desired goal. At this stage, Turkish teachers have a great role. The aim of this study is to reveal the perspectives of Turkish teachers in the study group towards writing habits. The method of the research is a qualitative research. The study group consisted of 15 Turkish teachers who were serving in the central district of Giresun province, and they were determined by typical conditional sampling, which is one of the purposeful sampling methods. An interview form consisting of seven questions was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed using content analysis. According to the Turkish teachers in the study group, the obstacles related to the acquisition of writing skills were negative attitudes of students, negative attitudes and behaviors of teachers and the lack of reading habits. All the teachers in the study group stated that the family would contribute to the writing skills. The most challenging writing methods and techniques that the teachers had the difficulties most in the study group were creative writing, rewriting a text in their own words, critical writing, and writing by selecting from words and concepts pool. The genres that Turkish teachers in

* Yrd. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, nail_guney@hotmail.com.

the study group advised for the acquisition of writing habits were story, poem, dairy, memoir and tale.

Keywords: Writing education, teacher views, suggestion.

Giriş

Yazma becerisi, Türkçe eğitiminin temel dinamiklerindedir. Kazanma sırası olarak sonuncu öğrenme alanıdır. Tüm öğrenme alanlarını bünyesinde barındırmaktadır. Yazmanın tüm öğrenme alanlarının üzerine inşa edilmesi, onu girift bir yapıya sokar. Bu nedenle nitelikli bir ürün çıkarma yönüyle en zor öğrenme alanıdır. Ungan (2007) ve Maltepe (2006b) öğrencilerin bu zorluğun farkında olduklarını ve bu nedenle yazma etkinliklerinden uzak durduğunu aktarmaktadır.

“En genel tanımıyla, yazma (yazılı anlatım/kompozisyon), herhangi bir konuda sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin, hayat tecrübelerinin, duyguların, hayallerin zihinsel işlemler sonucunda, dilin kurallarına uygun bir çerçevede ve belli bir düzen, bütünlük içinde yapılandırılarak yazıya aktarılmasıdır” (Şengül, 2011: 24). Yazma becerisi karmaşık ve çok boyutludur. Sadece “bilgi aktarımını sağlayan bir araç değil aynı zamanda bilginin kaynağıdır” (Tolchinsky, 2006: 84). Yazma mekanik değil, zihinsel bir süreçtir. Üst zihinsel becerilerin aktif olarak kullanıldığı karmaşık bir eylemdir. Sharples da (1999: 6) yazmanın analitik bir eylem olduğunu, değerlendirmeyi ve problem çözmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir.

Pennac (2014: 61) okuma becerisiyle ilgili olarak “Okumak okulda öğrenilir. Okumayı sevmekse...” ifadelerini kullanmaktadır. Yazma becerisi de aynı düzlemde. Yazmayı sevmek; beceriyi içselleştirmek, dış bir güç olmaksızın yazabilmektir. Becerinin kazanılması için otonomik uygulamalara ihtiyaç vardır. Coşkun (2007: 54) bireyin, öğrencinin, okul dışında bağımsız çalışmalar yapması gerektiğini ifade etmektedir. “Bu yetkinlik her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı koşullar. Okuduğunu özümseyen bir kişi hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulup bakış açısını hem de yazma becerisini geliştirecektir” (İpşiroğlu, 1991: 14). Bu yönüyle okuma becerisi, yazmanın öncülüdür.

Yazma becerisinin etkileri, sadece Türkçe dersiyle sınırlı değildir. Yazma, bireyin tüm yaşamına etki eden faktördür. Graham ve Perin (2007) ve Louari ve Paparousi (2011) yazmanın hayata dair başarı kriterleri arasında olduğunu dile getirmektedir. Yazma becerisinin kazanımı, tüm Türkçe öğretim programlarının temel hedeflerindedir. 2005 Türkçe Öğretim Programı’nda “yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 7). Açıklamada öne çıkan

hususlardan biri “yazma yeteneği olanların” ile başlayan ifadedir. Bu açıklama, yazma becerisinin tüm öğrencileri kapsamadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü ilave uygulamalar, sadece yetenekli öğrencilere yöneliktir. 2015 Türkçe Öğretim Programı, yazmayı daha kapsamlı ele almıştır. Program, yazma uygulamalarını “Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” şeklinde ifade etmektedir (MEB, 2015: 7). 2015 Türkçe Öğretim Programı her öğrenciyi işe katmaya çalışır. Her öğrencinin beğendiği/beğeneceği bir tür olduğunu/olacağını kabul etmektedir. Türkçe öğretmenine ise öğrencilerin kendilerini tanımasında yardımcı olma görevi yüklemektedir. Yine 2015 Türkçe Programı’na göre “Yazma çalışmalarında öğretmenin yönlendirmesi ve desteği, ilk yıllarda daha fazla olmakla birlikte, sonraki yıllarda öğrencinin bağımsız çalışma ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla ihtiyatla ve kademeli olarak azaltılmalıdır” (MEB, 2015: 14).

Yazma becerisinin kazanımında zihinsel faaliyetlerle beraber önemli diğer etken tutumdur. Sadece sol ayağını kullanabilen Brown’ın kendi hayatını anlattığı *Sol Ayağım* adlı kitapta, Brown yazma becerisinde tutumun önemini “Gerçekten iyi iş yapmak için, kişinin işini gerçekten sevmesi gerekiyordu. Tarz iyi olabilirdi ama arkasının desteklenmesi gerekirdi. Yoksa yazılanlar lezzetsiz bir yemeğe dönerdi” cümleleriyle aktarmaktadır (Brown, 2015: 157). Fiziksel olarak zor durumdaki Brown’un yazmaya yönelişini sağlayan ana kaynak tutumdur. Tompkins (1982) çocukların yazma nedenlerini yedi başlıkta sunmaktadır. Başlıklar şunlardır:

- Eğlenmek
- Sanatsal ifadelerini beslemek
- Yazmanın önemini ve işlevlerini açıklamak
- Hayal gücünü teşvik
- Düşüncelerini açıklamak
- Kendini tanımlamak üzere araştırma yapmak
- Okuma ve yazmayı öğrenmek

2015 Türkçe Öğretim Programı’nın yazma becerisine yönelik olarak öğretmene yüklediği görevler, doğru amaçların, yöntemlerin ve türlerin uyumudur. Yazma, yalnız ilkökul, ortaokul veya lise öğrencilerinin kazanması gereken bir beceri değildir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimi de çok önemli bir noktadır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin yazma eğitiminde sadece yönlendirici değil, aynı zamanda katılımcı olmalıdır. Maltepe (2006a: 61) de öğretmenlerin yazmaya etkin katılım göstermesi gerektiğini aktarmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgili en ciddi eleştirilerden biri Eagleton'a (2015) aittir. Eagleton (2015: 12) edebiyat öğrencilerinin en sık yaptığı hatanın, dosdoğru şiirin yahut romanın ne söylediğinin peşinden gidip söylediği şeyi nasıl söylediği sorusunu bir kenara atmak olduğunu tarif etmektedir. Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri her şeyden önce alanının gereği olarak yazabilmeli, bir ürün ortaya koyabilmelidir. Johnson ve Eubanks (2015: 140-141), öğretmen adaylarının eğitimleriyle eş zamanlı olarak alan eğitiminin uygulamalı olmasını ve adayların kurslara katılması gerektiğini ifade eden araştırmaların arttığını dile getirmektedir. Bunun sonucunda öğretmen adayları, teoriyi daha iyi anlayacağını, öğrenci çalışma kitaplarının içeriğine hâkim olacağını ve öğrencilerin uygulamalarını destekleyeceğini söylemektedir. Ceran da (2013: 1164) araştırması sonunda örneklemin %91,9'u dersin uygulamalı olarak işlenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Sifuentes ve O'Toolei (2016: 1-3) öğretmen eğitiminde yazma becerisiyle ilgili olarak beş temel başlık sunmaktadır:

- İç sesini duy
- Beklentilerini açıkça ortaya koy
- Modellerine güven
- Şeffaf ol
- Yazma için doğru kelime hazinesini kullan

Evrensel düzeyde yazma Eğitimiyle ilgili en kapsamlı çalışmalardan biri, Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Yazma Komisyonu'nun hazırladığı raporlardır. Nisan 2003'te kurulan Ulusal Yazma Komisyonu; raporunu Amerikan aileleri, okullar ve kolejleri için hazırlamıştır. Rapora göre yazma becerisini geliştirmek, en göz korkutucu hedeflerden biridir. Rapor, yazma becerisinin süslü olmayan fakat birçok şey için gerekli bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Raporun öne çıkardığı temel nokta ise yazma becerisinin öğretiminde dönüşüme ihtiyacı olduğu ve becerinin ihmal edildiğidir (National Commission, 2006: 3). Ayrıca gelişime yönelik olarak içerisinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğretim üyeleri ve uzmanlar gibi paydaşların olduğu çok katımlı toplantılar gerçekleştirmişlerdir. Raporun sonuçlarından bazıları şunlardır:

- “Yazma becerisi, okul reformunun odak noktası olmalıdır.
- Öğretim programı, öğrencilere yazmaları için gerekli zamanı vermelidir.
- Tüm öğretmenler sınıf içi uygulamaları gerçekleştirebilmek için profesyonel eğitim almalıdır” (National Commission, 2006: 6).

Yazma becerisi, tüm Türkçe öğretim programlarının ana hedeflerinden biri olmasına rağmen istenen sonuçlara ulaşamamıştır. Becerinin alışkanlık hâline getirilememesi ve öğrenciler tarafından içselleştirilememesi, çok etkenli bir sonuçtur. Bu çalışmanın amacı,

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerisinin Türkçe programındaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerisinin kazanımına yönelik görüşleri nelerdir?
- Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda durum, mümkün olduğunca dikkatli şekilde ele tanımlanmaktadır (Büyüköztürk *vd.*, 2011).

Araştırmada nitel araştırma 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 işlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili merkez ilçesinde görev yapan 15 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Maksimum durum örneklemesiyle seçilmiştir. Maksimum durum örneklemesinde oluşturulacak örnekleme, bireylerin çeşitliliği en üst düzeyde sağlanmalıdır. Yani örneklem olarak alınan gruplardaki zengin çeşitlilik, çalışmada daha çok malzemenin toplanmasına yardımcı olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla sosyo-ekonomik olarak alt, orta ve üst düzeyde yer alan okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Görüşmelerin amacı, çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır.

Verilerin toplanması

Çalışmada veri toplama aracı için yedi soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun meydana getirilmesi sürecinde Türkçe eğitimcisi iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve önerileri dâhilinde görüşme formu son şeklini

almıştır. Görüşmeler, akıllı telefonların ses kayıt özelliğiyle kaydedilmiştir. Kayıtlardan önce çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerine bilgi verilmiş, öğretmenlerden izin alınmıştır. Araştırmacının gerekli gördüğü noktaları derinleştirmek, dikkat çekmek vb. amacıyla not alınmıştır. Not alma, görüşme sürecinde bilgi toplamaya yardımcı olmuştur. Form, çalışma grubu dışındaki bir öğretmenle görüşme yapılarak test edilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 27). İlk olarak görüşmeler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlama sonunda ortaya çıkan kavramlar temalar altında toplanmıştır. Son olarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

1. Alt problem: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin Türkçe programındaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleriyle görüşmelerde Türkçe programından kasıt, 2005 öğretim programıdır. 2015 Türkçe programı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında birinci ve beşinci sınıflarda kullanılacaktır. Alt problemin açıklanmasına yönelik olarak çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerine 2005 Türkçe Programı’nda yazma eğitimine yeterli önemin verilip verilmediğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerden sadece üçü (TÖ9, TÖ11 ve TÖ12) olumsuz görüş bildirmiştir. 12 Türkçe öğretmeni (%80), programı yazma becerisini kazandırmada yeterli görmektedir. Programı yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerden TÖ11, programa ilişkin görüşlerini “Yazma eğitimine yeterli önemin verilmediğini düşünüyorum çünkü kazanımları aynı olan içi boş etkinliklerle dolu bir programımız var ve bu her sınıf seviyesinde aynı. Özellikle 5. sınıflarda çok çok gereksiz yazma etkinliği var” cümleleriyle açıklamıştır. TÖ11’in programa ilişkin olumsuz görüş bildirmesinin sebebi, programdaki kazanımların her sınıf için aynı olmasıdır. 2015 Türkçe programının temel özelliklerinden biri kazanımların hiyerarşiklikliğidir (MEB, 2015: 3, 15). Kazanımlar her sınıf seviyesine göre düzenlenmiştir. Güven’in (2011: 125-126) çalışmasına göre, ilköğretim II. kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamı yeni programın yazma becerilerini geliştirme alanında yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle, Güven’in (2011) çalışması, TÖ11’in görüşünü desteklemektedir. TÖ11’in değindiği beşinci sınıflarda Türkçe dersi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1- 5. Sınıflar’a göre (MEB, 2009)

göre işlenmektedir. Türkçe programını yetersiz olarak değerlendiren diğer kişi TÖ9'dur. TÖ9, programa ilişkin görüşlerini “Düşünmüyorum, ölçme değerlendirme olarak ve uygulama olarak yeterli çalışma ve etkinlik yapma şansı pek tanınmamış. Kendi çabamızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Programda yazma etkinliklerine yönelik uygulama yok.” cümleleriyle açıklamıştır. TÖ9, programdan ziyade kendi çabalarıyla yazma becerisini yönlendirdiğini ifade etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının yazmaya yönelik uygulamalarından biri “Yazarlık ve Yazma Becerileri”dir (MEB, 2012). Koçak (2013) “Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında yazarlık ve yazma becerileri dersine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda (2013) yazarlık ve yazma becerileri dersini veren Türkçe öğretmenlerinin Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programını dikkate alarak ders işlemedikleri, öğretmenlerin kendi görüş ve isteklerine göre ders işledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, TÖ9'un görüşünü desteklemektedir.

Çalışma grubundaki 12 öğretmen (%80) Türkçe programını yazma becerisi yönüyle yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu görüşteki öğretmenlerden TÖ5, yazma becerisinde farklı bir noktaya değinmiştir. TÖ5, programın yeterli olduğunu ancak yazmaya vakit ayıramadıklarını belirtmiştir. TÖ5, programla ilgili görüşlerini “okulun ve velilerin beklentileri çocukların TEOG sınavında başarılı olması olunca ben ve okulumdaki zümre öğretmen arkadaşlarım yazma konusuna yeteri kadar vakit ayıramıyoruz.” cümleleriyle ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren diğer kişi TÖ4'dir. TÖ4 soruya “Yeterli önem verildiğini düşünüyorum. Çünkü yazma eğitimi kazanımları ortaokul öğrencisine uygun şekilde ayarlanmış fakat bireysel farklılıklar çok var bununla ilgili bir düzenleme yapılmalı diye düşünüyorum programda verilen kazanımlar birçok bölgede ki öğrencilerin seviyesine uygun değil.” ifadeleriyle cevap vermiştir.

TÖ4 programın genel yapısından memnun olduğunu aktarmıştır. Ama yazmanın genel olarak ele alınmaması, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. TÖ4'ün yazmaya yönelik bu hassasiyeti dikkate değerdir. Bryson (2003: 1) ve Coşkun (2007: 51-54) yazmanın bireysel yönünü işaret etmekte, ana dili eğitimiyle yazmaya karşı güdülenmiş, yazılı anlatım çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmek gerektiğini ifade etmektedir.

Alt problemin çözümüne yönelik olarak öğretmenlerin, öğrenci çalışma kitabında ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki açıklamaların yeterlilikleri hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden altısı (%40) kitaplardaki açıklamaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. TÖ12 “Öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma açıklamaları öğrencilerin yazma hevesini kaçırmaktadır.” ifadeleriyle açıklamaların öğrencilerin yazma yönelik olumsuz etki yarattığını aktarmıştır. Department for Education (2012: 3) yazma için

özel amaçlar oluşturmanın ilk ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerisinde etkili olduğunu belirtmektedir. Özel amaçlar oluşturabilmek, olumlu tutumu gerektirir. TÖ4 ve TÖ15 ise kitaplardaki açıklamaları parçalı olarak ele almıştır. TÖ15 “Değerlendirme kısmını” yetersiz bulunduğunu aktarmıştır. TÖ4 ise “sadece 5.sınıfların kılavuz kitabın açıklamalarını yeterli bulmuyorum.” diyerek sınıflar düzeyinde değerlendirme yapmıştır.

Çalışma grubundaki sekiz Türkçe öğretmeni (yaklaşık %54), öğrenci çalışma kitabında ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki açıklamaları yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu kişilerden TÖ2, soruya “Evet, sınıf düzeyine göre uygun açıklamalar yapılmış.” cümleleriyle cevap vermiştir. TÖ13 ise görüşlerini “Evet, yönergeler yeterli. Açıklamaya gerek kalmadan bilgi veriyor” şeklinde ifade etmiştir. Çalışma grubundaki TÖ1 ise soruyla ilgili olarak “Kısmen, bazen öğrencilerin anlamakta güçlük çekeceği şekilde açıklama yapılmış olabiliyor.” açıklamasını yapmıştır. TÖ1, kitaplara veya sınıflara göre bir indirgemeye gitmemiştir. Genel bir kanı belirtmemiştir. Bunun yerine her açıklamanın bağımsız değerlendirilebileceğini aktarmıştır.

2. Alt problem: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerisinin kazanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Alt problemin açıklanmasına yönelik öğretmenlerin görüşüne başvurulmuş ilk konu, yazma hedeflerinin önündeki engel(ler)in neler olduğudur. Görüşme yapılan öğretmenlerin yedisi (yaklaşık %47) yazmana ilişkin en büyük engelin öğrencilerin olumsuz tutumu olduğunu ifade etmiştir.

TÖ6, fikirlerini “Öğrenciler istekli hâle getirilemiyor. Bu da öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmalarından ve yazı yazmaktan korkmalarından kaynaklanıyor.” cümleleriyle ifade etmiştir. TÖ6’nin öne çıkardığı engel; etkinliklerin, öğretmenlerin veya diğer faktörlerin yazma becerisine yönelik istenen tutumu oluşturamadığıdır. TÖ11, geleneksel anlayışın hâkim olduğunu, sorunun yazma etkinliklerinin “dil bilgisi etkinlikleriyle dolu olması ve öğrencilerin bir şekilde bu isteklerin köreltilmesi” olduğunu dile getirir. Karatay (2011) geleneksel yazma yöntemlerinin yazma becerisini kazandırmada yetersiz olduğunu ifade etmiş, aksaklığın yöntemden kaynaklandığını aktarmıştır. TÖ11 ayrıca okumanın çok önemli bir altyapı olduğunu ifade etmiştir. TÖ10’a göre engeller “öğrencilerin yazmaya teşvik edilmemesi, daha çok konuşma becerisi üzerinde durulması, yazma becerisinin geri planda kalmasına sebep” olmasıdır. Korkmaz (2015: 107-118) yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına istatistiki

olarak anlamlı katkı yaptığını belirtmiştir. Bu sonuç, yazma becerisinin doğru yöntemlerle öğrencilere sevdirebileceğini göstermektedir. Bu veri, çalışma grubundaki öğretmenlerin öne çıkardığı engelin aşımına yönelik değerli bir öneridir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere göre yazma becerisi önünde diğer engel, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin yazmaya bakış açısı ve yetkinliği öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında, alışkanlığa dönüşmesinde etkilidir. TÖ4 “öğretmenin tutumları yazma becerisinde çok etkilidir” cümlesiyle tutuma dikkat çekmektedir. TÖ12 ise öğretmenlerin yeterliliğini işaret eder. TÖ12 soruya şu cümlelerle cevap vermiştir:

Yazma eğitimi birinci sınıftan itibaren verilmeye başlanır. Bu hedeflerin önündeki en büyük engel, öğrencilerin derslerine 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda yetkin olmayan kişilerin girmesidir. Örneğin; maliye, ziraat mühendisliği vb. bölümleri bitirmiş öğretmenler, bu sınıflara derse girdiğinde öğrencilerin yazma potansiyelleri ortaya çıkamamaktadır. Ayrıca bu öğretmenler, yazmanın öneminin farkında da değiller.

Türkçe öğretmeni için öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme, Türkçe öğretmenin özel alan yeterlikleridir. “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Türkçe derslerindeki verimliliğin artırılması, ana dili öğretmenlerinin sahip olması gereken temel niteliklerin belirlenmesi, öğretmenlerin kendi çalışmalarını değerlendirebilmeleri, bu değerlendirmeler ışığında Türkçe derslerine yön verebilmeleri amacıyla Talim ve Terbiye Kurulunun 06.05.2008 tarih ve 00360 sayılı yazısı ile yürürlüğe girmiştir” (Güney vd, 2010: 287). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nde alt yeterliliklerdir (MEB, 2008: 50).

Öğretmenlerin yazma becerisinin kazanımını engelleyen diğer faktör okuma alışkanlığının olmayışıdır. TÖ1, okumanın üst zihinsel becerilere yönelik etkisi üzerinde durmuştur. TÖ1 düşüncelerini “Yorumlama ve kendini ifade etme becerisinin ilkokuldan itibaren yeterli düzeyde geliştirilememesi, bu ise okumayla olur.” sözleriyle ifade etmiştir. TÖ2 ise yazmanın işlevsel olduğunu “Çocuk ailede kullanılan yöresel dili konuştuğu gibi yazıya aktarıyor. Bunun sebebi öğrencilerin yazmayı sadece iletişim olarak görmeleri. Hâlbuki yazmanın hayal gücü kısmı da var. Bu ise okumayla olur” cümleleriyle aktarmıştır.

Yazma sadece iletişim aracı değildir. İletişim, yazmanın boyutlarından biridir. Lüle Mert (2013: 370) Türkçe öğretmen adaylarının dört dil beceresine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla öğrenmeye çalışmıştır. Lüle Mert (2013: 370) örneklemin %38’inin yazma becerisini “iletişim ögesi” olarak gördüğünü belirtir. TÖ2 de yazmanın çok yönlü bir eylem olduğunu dile getirmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere göre yazma becerisini önündeki diğer engeller; kelime hazinesindeki yetersizliktir.

Alt problemin açıklanmasına yönelik olarak öğretmenlere uygulamada zorlandıkları yazma yöntem ve teknikleri sorusu yöneltmiştir. Öncelikle yapılan görüşmelerde çalışma grubundaki öğretmenlerin yazma yöntem ve teknikleri hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliğinin nedeni, kılavuz kitaba bağlılık olabilir. Çünkü öğretmenler, kılavuz kitabı temel referans almaktadır. Genellikle ilave bir kitaba, kaynağa ihtiyaç duyulmamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve tekniği, yaratıcı yazmadır. “Yaratıcı yazma çalışmalarında amaç, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek edindikleri bilgi ve birikimleri kendi bakış açılarından ve farklı bir biçimde ifade edebilmelerine ortam hazırlamaktır” (Göçer, 2014: 113). Yaratıcı yazma, farklı bakış açısı ve özgünlük gerektirdiğinden öğretmenlerin zorlanmaları normal karşılanabilir. Öğretmenlere yaratıcı yazmada öğretmene önemli roller düşmektedir. Oral (2008: 1-2) yaratıcı yazmanın ilk adımının “öğrencilere bakmasını öğretmek, varlıkları ve nesnelere benzerlerinden ayırıcı özelliklerini seçme alışkanlığı kazandırmak” olduğunu söylemektedir. Yaratıcı yazmada zorlanan öğretmenlerden biri TÖ14’tür. TÖ14, soruya “Fazla zorlandığım söylenemez. Ancak bazı sınıflarda öğrenciden kaynaklı problem yaşanmakta. Birincisi yaratıcı yazma. Çünkü öğrenciler yaratıcı fikirler üretmekte zorluk yaşıyorlar.” şeklinde cevap vermiştir. TÖ15 de aynı yöntemde zorlandığını “Yaratıcı yazma. Çünkü öğrenciyi yönlendirmek yaratıcılığımı ortaya çıkarmak zor oluyor.” cümleleriyle ifade etmiştir. Her iki öğretmenin de zorlandığı nokta yaratıcılıktır. Tekşan (2011) yaratıcılığı geliştirmek için hazırlık çalışmalarının önemini vurgulamaktadır.

TÖ8 ve TÖ3 ise bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma yönteminde zorlandıklarını ifade etmiştir. TÖ8 yöntemde zorlanma nedenini “Üst düzey becerilere yönelik olduğu için öğrenciler bu yöntemde zorlanmaktadır.” şeklinde açıklamıştır. TÖ3, zorlandığı diğer yöntem olarak eleştirel yazmayı dile getirmiştir. Düşüncelerini “eleştirel yazmada oldukça zorlanıyorum. Bunu deneme, makale gibi türleri yazdırırken daha net görüyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir. TÖ10 da eleştirel yazmada zorlandığını söylemiştir. TÖ10 zorlanma sebebini “Sadece düşündüklerini yazmak yerine olaylar hakkında yorum ve eleştirilerini de yazmalarına fırsat verilmelidir.” ifadeleriyle aktarmıştır. Her iki öğretmen de eleştirel yazmanın üst zihinsel becerileri gerektirdiğini, öğrencileri bu nedenle zorladığını belirtmiştir.

TÖ6 ve TÖ13 ise kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmada zorlandıklarını ifade etmiştir. TÖ13, “Bunu uygularken anlamlı ve düzgün cümleler kurmakta zorluk yaşıyorlar.” şeklinde ifade ederek süreçle ilgili bilgi vermiştir. TÖ4, TÖ5, TÖ7 ve TÖ2 ise hiçbir yöntemde zorlanmadıklarını, konuya hâkim olduklarını dile getirmiştir.

3. Alt probleme ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik tavsiyeleri görüşleri nelerdir?

Alt problemin açıklanmasına yönelik olarak çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin, ailelerin yazma becerisine yaklaşımının, öğrencinin yazma becerisine etki durumu, etkilerse hangi yönde etkileyeceği hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Tüm öğretmenler, ailenin çocuğun yazma becerisine olumlu katkı yapacağını belirtmiştir. Göçer (2013: 11-12) Türkçe öğretmeni adaylarının, yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurları görüşmeler yoluyla toplamıştır. Çalışma sonunda katılımcıların en fazla değindiği başlıklardan bazıları; okuma alışkanlığı, aile ve çevre, gözlem ve hayal gücüdür. Depertmant for Education (2012: 3) da annenin eğitim seviyesi, ailenin büyüklüğü, ebeveynlerin çocukların yazma becerilerini değerlendirmesi ve evin yüz ölçümü; okul öncesi çocukların yazma becerilerini ciddi şekilde etkileyen faktörler olarak sıralamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri de çalışmaları desteklemektedir. TÖ11 “Kesinlikle etkiler. Onlara aldıkları kitaplar, okudukları çocukların ufkunu genişletir, bu da yazma konusunda yeteneklerini arttırır.” sözleriyle okuma ve yazma ilişkisini, aynı zamanda ailenin model olmasını aktarmıştır. TÖ12 ailenin çocuklara model olduğunu “Çünkü ailedeki bireyler öğrenciye örnek olursa, öğrenci evde ailelerinin bir şeyler yazdığını görürse aile bireylerini örnek alır. Bu sayede öğrenci, yazma alışkanlığı bakımından ailesinden olumlu yönde etkilenir.” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşüne başvurulmuş son konu, öğretmenlerin yazma becerisinin kazanımında tavsiye ettiği türlerdir. Sıklık sayılarına göre öne çıkan türler hikâye (8), şiir (7), günlük (7), anı (6) ve masaldır (5). 2015 Türkçe programı, metinleri bilgi verici, hikâye edici ve şiir olarak tasnif etmiştir (MEB, 2015: 9). Öğretmenlerin önerileri, hikâye edici metinler ve şiirdir. Hikâye, öğretmenlerin en çok tercih ettiği türdür. İlk sıraya hikâyeyi koyan kişilerden biri TÖ14’tür. TÖ14 “Hikâye, şiir, fabl, masal, anı ve günlük gibi türler yaş ve seviyeye göre yazdırılabilir. Çok da faydalı olacaktır” ifadeleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Akyol (2006) da metin yazımında önceliğin öyküleyici metinlerle başlanmasını, (2006: 93) öğrencilerin ikna edici türleri yazmakta zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği ikinci tür şiirdir. Öneri sırasında şiiri ilk sırayı yazanlardan biri TÖ6’dır. TÖ6 “Öneri sıram şiir, günlük, otobiyografi, fıkra, anı şeklinde. Çünkü bu türlerin yazmayı sevdiğini düşünüyorum.” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Sever de (2004: 26) örnek yazma çalışmalarında şiir defteri hazırlamayı salık vermektedir. Sever’in (2004) diğer önerileri günlük tutma; anı, gezi ve deneme yazma çalışmalarıdır. Günlük şiirle beraber yedi sıklık sayısına

sahiptir. TÖ2'nin öne çıkardığı ilk tür gündüktür. Tercih sebebini “Özellikle öğrencilere gündük tutma alışkanlığı verilebilir. Öğretimi ve uygulaması kolay. Ayrıca anı, otobiyografi türleri de kullanılabilir.” şeklinde dile getirir. Cemiloğlu da (2001) yazma çalışmalarında hayattan kopmamak adına gündükten faydalanılabileceğini ifade eder. Öğretmenlerin sık dile getirdiği diğer türler, anı ve masaldır.

Sonuç ve Öneriler

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak belirli sembollerle anlatılmasıdır” (Özbay, 2006: 121). Ürün ortaya koyma açısından en girift öğrenme alan, çok yönlü bir zihinsel süreçtir. Yazma becerisi, Türkçe dersinin bir parçası olmaktan fazlasıdır. Hayata yönelik bakış açısı geliştiren, kişisel gelişimi destekleyen bir kriterdir (Louari ve Paparousi, 2011).

Her öğrenci, yazma becerisini aktif olarak kullanabilmeli, alışkanlığa dönüştürebilmelidir. Dış kaynağa ihtiyaç duymadan, bireysel yazma çalışmaları yapabilmelidir. Her öğrencinin yazma becerisini kazanması gerektiği, 2015 Türkçe Programı'nda vurgulanmıştır, yazma becerisine ilişkin hedefleri şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (MEB, 2015: 7).

Öğrencilerin yazma hedeflerine ulaşmada etkin rol oynayan öğelerden biri şüphesiz Türkçe öğretmenidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfedip, ona uygun yazma etkinlikleri oluşturmak zor ve değerli bir görevdir. Bu hedefe yönelik olarak bu araştırmada, çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerisinin Türkçe programındaki yerine, yazma becerisinin kazanımına yönelik görüşleri ve yazma becerisine yönelik önerileri araştırılmıştır.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu 2005 Türkçe programında yazma becerisine yeterli önemin verildiğini düşünmektedir. Fakat öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yön veren temel etken, öğretmenlerin kişisel tecrübeleri ve istekleridir. Öğretmenlerin program hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadığı gözlenmiştir. Koçak'ın çalışması bu (2013) görüşü destekleyen en önemli veridir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki açıklamalar konusunda ortak bir görüşü yoktur. Öneriler bölümünde de ifade edileceği üzere, bu kitaplar anlaşılabilirlik yönüyle gözden geçirilmelidir. Kitaplardaki ifade netliği; etkinliğin amacı,

yöntemi gibi hususlarda farklı yorumlara mahal vermeyecek cümleler yazma becerisinin kazanımını olumlu yönde etkileyecektir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere göre yazma becerisi önünde diğer engeller; öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmayışdır. Öğrencilere yazma becerisi konusunda içselleştirilecek ilk kazanım, ana diline yönelik olumlu tutum olmalıdır. “Ana dilde düşünmek ve üretmek bir tutumdur ve her tutum önce sevgiyle başlamalıdır” (Yapıcı, 2004: 36). Ana diline ilişkin olumlu tutum geliştirecek öğrenciler, beceri alanlarını daha nitelikli kullanabilecek, eserler ortaya koyabilecektir. Maden’in (2011: 907-909) çalışması, olumlu tutum değişikliği yapması yönüyle değerlidir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları da öğrenciyi yüreklendirici, ana dilini ve ürünlerini sevdireci tarzda olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel gelişimleri, öğrenme türleri hakkında bilgileri yazma becerisini geliştirmenin etkin yollarından biridir. Arslan ve Durukan’ın (2015: 1259-1260) öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin çalışması, öğrencilerin tanınmasına yönelik olumlu bir çalışmadır. Öğretmenler, özellikle de Türkçe öğretmenleri yazma etkinliklerini yalnızca yöneten değil, aynı zamanda yazma çalışmalarına aktif katılım sergileyen kişiler olmalıdır. Türkçe öğretmeni için yazmak, mesleki ve kişisel bir gerekliliktir. Öğretmenlerin bu davranışı, sadece yazma becerisi için değil tüm ana dili etkinlikleri için geçerlidir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve teknikleri; yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazmayı, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazmadır. Bu yöntemlere ilişkin öğretmenlerin zorlandıkları noktalar; üst zihinsel becerilerin harekete geçirilememesi ve hayal gücünün kullanılamamasıdır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak önerilerde de ifade edileceği üzere, öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerini daha başarılı şekilde uygulamalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenlenebilir. Çalışmanın öne çıkan sonuçlarından biri, ailenin yazma becerisine katkı vereceği düşüncesidir. Özellikle Türkçe öğretmenleri ailelerle ortak hareket edebilmeli; çocuğun akademik başarısında ve becerilerinin geliştirilebilmesinde onlardan yardım alabilmelidir. Çalışmanın bulgu, yorum ve sonuçlarından hareketle oluşturulan öneriler aşağıda verilmiştir.

- Öğretmenler, 2016-2017 yılında 5. sınıflarda yürürlüğe girecek Türkçe programı hakkında bilgilendirilebilir.
- Öğretmenlerin yazma becerisini aktif olarak kullanması teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlere öğrencilerin yazma yöntem ve tekniklerini daha başarılı şekilde uygulanmasına yönelik hizmetiçi eğitim verilebilir.

- Ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri daha ilgi çekici ve açıklayıcı olmalıdır.
- Ortaokuldaki Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin (MEB, 2012) seçilmesi için öğrenciler yönlendirilebilir.

Kaynaklar

- AKYOL, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ARSLAN, N ve DURUKAN, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1251-1267.
- BROWN, C. (2015). *Sol yağım*. (çev. Filiz Kahraman) İstanbul: Nemesis Kitap.
- BRYSON, FK. (2003). *An Examination Of Two Methods Of Delivering Writing Instruction to Fourth Grade Students*. Texas: Unpublished Master's Thesis, Texas Woman's University.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. KILIÇ, A., ÖZCAN, E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CEMİLOĞLU, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Alfa Yayınları.
- CERAN, D. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1151-1169.
- COŞKUN, E. (2007). *Yazma Eğitimi (49-91), İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editör: Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol)*. 1. Baskı, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2012). *What is The Research Evidence On Writing?* Education Standards Research Team. Research Report DFE-RR238.
- EAGLETON, T. (2015). *Edebiyat Nasıl Okunur* (Çeviren: Elif Ersavcı). (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınlar.
- GÖÇER A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- GÖÇER, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GRAHAM, S. and PERIN, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools-A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington. DC: Alliance for Excellent Education.
- GÜNEY, N, AYTAN, T ve GÜN, M. (2010). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume* 3(10), 286-315.
- GÜVEN, AZ. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-132.
- İPŞİROĞLU, Z. (1991). *Yazma Uğraşısı*. İstanbul: Cem Yayınevi.

- JOHNSON, LP. ve EUBANKS, EP. (2015). One Good Lesson, Community of Practice Model for Preparing Teachers of Writing. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(2), 139-160.
- KARATAY, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- KOÇAK, Z. (2013). *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KORKMAZ, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algularına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LOUARI, M ve PAPAROUSI, M. (2011). Young Children Make Their Own Picture Books in A Resourceroom. *European Regional Conference 2011, Perspective of Creativity and Learning in Early Childhood*, 203-210.
- LÜLE MERT, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algularının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 6(27), 357-372.
- MADEN, S. (2011) Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 901-917.
- MALTEPE, S. (2006a). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MALTEPE, S. (2006b). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2008). *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- NATIONAL COMISSION (2006). *Writing and School Reform, Report Of National Comission on Writing for America's Families, Schools and Colleges*. New York: College Board.
- ORAL, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz-Okulda, İşyerinde, Evde, Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayıncılık.

- PENNAC, D. (2014). *Roman Gibi, Kitaplara ve Okumaya Dair, Çeviren: Mustafa Kandemir* (3. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SIFUENTES, Z. ve O'TOOLEI, T. (TY). *Writing for the General Education Curriculum A Practical Guide for Teaching Fellows. Harvard College Program in General Education Faculty of Arts and Sciences Harvard University.* <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic831448.files/Writing%20for%20the%20General%20Education%20Curriculum.pdf> sitesinden 18.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- SHARPLES, M. (1999). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge 11 New Fetter Lane, EC4P 4EE.
- ŞENGÜL, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Elazığ: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TEKŞAN, K. (2011). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlık. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3, 149-178.
- TOLCHINSKY, L. (2006). *Theemergence of Writing. (Eds: C. A. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald), Handbook of Writing Research* (83-96). New York: Guilford Press.
- TOMPKINS, GE. (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Arts*, 59(7), 718-21, 269 736.
- UNGAN, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- YAPICI, M. (2004). İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu. *ilköğretim-online.org.tr*. 3(2), 35-41.