



Türkiye’deki İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması *

An Evaluation of Turkish Primary School Teachers’ Practices and Perceptions of Teaching Writing: A Mixed Method Study

Ahmet YAMAÇ**, Ergün ÖZTÜRK***

• *Geliş Tarihi:* 30.10.2017 • *Kabul Tarihi:* 10.03.2018 • *Yayın Tarihi:* 15.03.2018

ÖZ: Bu araştırmanın amacı ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarını incelemektir. Öğretmenlerin yazma öğretimine ayırdıkları süreler, yazma öğretimine hazırlıkları, verdikleri yazma tür ve görevleri, kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma öğretimine yönelik inançları ve tutumları ile yazma öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma karma yöntem yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kayseri merkez ilçelerdeki 20 ilkökölde görev yapmakta olan toplam 303 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak genel bilgi formu, yazma tür ve görevleri anketi, kanıta dayalı yazma uygulamaları anketi, yazma öğretimi öz yeterliği ölçeği, yazma tutumları ölçeği ve yazma öğretimi görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu yazma öğretimi için kişisel hazırlıklarını yeterli, yaklaşık yarısı üniversitedeki yazma eğitimlerini yetersiz ve zayıf, yarısından fazlası da hizmet içi eğitim ve kursları yetersiz ve zayıf bulmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin günde ortalama 23 dakika yazı yazdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uzun süreli ve çok paragraflı yazma çalışmalarına daha az katılmaktadırlar. Öğretmenler süreç temelli yazma uygulamaları ve yazma stratejilerinin öğretimine daha az yer vermektedirler. Son olarak, öğretmenlerin yazma tutumları ve öz yeterlikleri kanıta dayalı yazma uygulamalarına anlamlı bir katkıda bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: yazma öğretimi, ilkököl öğrencileri, yazma türleri, kanıta dayalı yazma ve yazma öğretimi öz yeterliği.

ABSTRACT: The purpose of current study is to examine third and fourth-grade teachers’ practices of the teaching of writing and perceptions about writing. Primary school teachers’ views about time devoted to student writing and the teaching of writing, their preparation to teach writing, writing activities assigned to students, their use of evidence based writing practices, their effectiveness in teaching writing and their attitudes about writing were examined. The study was conducted with 303 classroom teachers from 20 primary schools in Kayseri province. As a data collection tools, general information form, writing assignments survey, evidence-based writing practices survey, teacher self-efficacy and attitudes scales, and writing instruction interview form were used. The findings have indicated that the majority of teachers think that their personal preparation for the teaching of writing is adequate, nearly half of teachers think that writing education they receive at university is poor and inadequate, and more than half of teacher think that in-service training and courses are poor and inadequate. They have reported that students spent an average of 23 minutes on writing. Furthermore, students have participated less in long and meaningful writing activities and teachers have included less the practices of process-based writing and the teaching of writing strategies. Finally, writing attitude and the teaching of writing self-efficacy have contributed positively to evidence-based writing practices.

Keywords: the teaching of writing, primary school students, writing assignments, evidence-based writing practices, and beliefs of teaching writing.

1. GİRİŞ

Akademik ve mesleki yaşamdaki en temel becerilerden biri olan yazmanın önemi günümüzde giderek artmaktadır. Yazmanın biçimi ve şekli günümüz bilgi ve iletişim

* Bu araştırmanın bir bölümü 8-11 Mayıs 2017 tarihleri arasında Kıbrıs’ta düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., e-posta: ahmetyamac@erciyes.edu.tr (ORCID: 0000-0002-8027-5121)

*** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., e-posta: ergunozturk@erciyes.edu.tr (ORCID: 0000-0002-4800-8437)

teknolojileri ile her ne kadar değişmeye başlasa da yazma becerisi önemini yitirmemiştir. Yazmanın öğrenme, okuma ve kendini ifade etmedeki önemi birçok rapor ve araştırmada vurgulanmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların, öğretmenlerin ve karar alıcıların yazma ve yazma öğretimi üzerinde daha fazla durmaları gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Yazma, öğrencilerin yeni konular öğrenmelerinde (Tompkins, 2008), kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde (Tompkins, 2008) ve okuma becerilerini geliştirmelerinde (Graham, Harris, & Hebert, 2011) önemli bir araçtır. Günümüz bireylerinin yazılı belgeler hazırlamaları, teknik raporlar yazmaları ve elektronik iletiler ve bildirimler oluşturmaları gerekmektedir. Sivil hayata ve içinde bulunduğumuz topluma uyum sağlayabilmek için yüksek düzeyde yazma becerisine ihtiyaç duymaktayız (Cutler ve Graham, 2008). Bu yönüyle yazma, öğrenme ortamlarında, mesleki ve toplumsal yaşamda ihtiyaç duyulan en temel becerilerden biri olmaya devam etmektedir.

Uluslararası alanyazına bakıldığında yazma öğretimi ile ilgili çeşitli tartışmalar olduğu görülmektedir. Birçok ülke, öğrencilerinin yazma becerisini ulusal ölçekte değerlendirmekte ve çeşitli raporlarla bu konu üzerine dikkat çekmektedir (National Commission on Writing, 2003; NCES, 2012; UK Department of Education's, 2012). Örneğin, 2003 yılında ABD'de yayınlanan Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing) okuma, yazma ve matematik alanları içerisinde yazmayı en ihmal edilmiş alan olarak görmektedir. Ayrıca rapor, yazma öğretimi ile ilgili kapsamlı bir siyaset olmadığı, öğretmenlerin yazma öğretimine iyi hazırlanmadığı ve yazma becerilerini yeterince değerlendirmediklerini ileri sürmektedir. Yine ABD'de yayınlanan Eğitimde Ulusal İlerleme Raporu (National Assessment of Educational Progress) yazma becerileri ile ilgili 2011'deki araştırmasında, 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin yalnızca %27'sinin yeterli ve üstü düzeyde olduğu ifade edilmiştir (NCES, 2012).

Türkiye'de yazma becerileri ile ilgili ulusal çapta bir değerlendirme sistemi olmamasına rağmen, çeşitli çalışmalar ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerini ve başarılarını incelemiştir (Arı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Coşkun, 2005; Çelik, 2012; Göçer, 2010; İnce, 2006; Sallabaş, 2009). Türkiye'de yapılan araştırmaların sonuçları, öğrencilerin yazma becerisinden önemli derecede yoksun olduklarını göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı, 2011; Kaynaş ve Anılan, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013). Tüm bu sonuçlar, ilkökuldan yükseköğretime kadar öğrencilerin yazma becerilerinin oldukça düşük seviyede olduğu ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca ülkemizde, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendiren ulusal bir sistemin olmadığı ve yazma öğretimi ile ilgili ulusal bir raporun hazırlanmadığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye'deki öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öğretimi açısından endişe vermektedir.

Yazmanın okullarda nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceğinin önündeki engellerden birisi okullardaki yazma öğretimi ile ilgili bilgi eksikliğidir. Etkili öğretim uygulamalarının yapılıp yapılmadığını belirlemek için yazmanın nasıl öğretildiğini izlemek ve incelemek önemlidir (Applebee ve Langer, 2011; Brindle, Graham, Harris ve Hebert, 2016; Bridge ve Hiebert, 1985; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010). Okullarda daha iyi bir yazma öğretiminin planlanması ve uygulanması noktasında programın, öğretmenin, öğrencinin ve ders kitabının neye ihtiyaç duyduğu ancak yazma öğretiminde mevcut durumun bilinmesi ile tartışılabilir. Bu çerçevede, ilkökul öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili uygulamalarının incelenmesi bu çalışmanın ana iskeletini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin yazma öğretimine ne kadar zaman ayırdıkları, yazma öğretimine nasıl hazırlandıkları, yazma öğretimi ile ilgili ne tür uygulamalar yaptıkları, yazmayı nasıl değerlendirdikleri ve öğrencilere ne tür yazma görevleri verdiklerini ortaya koymaya yönelik dünyanın çeşitli ülkelerinde ilkökuldan liseye kadar oldukça fazla araştırma olduğu görülmektedir (Applebee ve Langer, 2006; Ateş, 2017; Bridge ve Hiebert, 1985; Bridge,

Compton ve Cantrell, 1997; Coker Jr, Farley-Ripple, Jackson, Wen, MacArthur, ve Jennings, 2016; Cutler ve Graham, 2008; Douillard, 2006; Graham, ve ark., 2008; Graham, Capizzi, Harris, Hebert ve Morphy, 2014; Gilbert ve Graham, 2010; Hsiang ve Graham, 2016; Kihara, Graham ve Hawken, 2009; Laframboise ve Klesius, 1993; Mccarthy ve Ro, 2011; Parr ve Jesson, 2016; Peterson, McClay, ve Main, 2010; Peterson, 2011; Simmerman ve ark., 2012; Simão, Malpique, Frison ve Marques, 2016; Thornton, 2010; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011).

İlköğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, yazma öğretimi ile ilgili aldıkları üniversite eğitimlerini genelde yetersiz buldukları (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Parr ve Jesson, 2016; Simmerman ve ark., 2012) ve öğretmenlerin kendi sınıflarında yazmaya yeteri kadar zaman ayırmadıkları (Brindle ve ark., 2016; Coker Jr ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Hsiang ve Graham, 2016; Peterson ve McClay, 2014; Simao ve ark., 2016) belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalar öğretmenlerin kanıta dayalı yazma uygulamalarına yeterli düzeyde yer vermediklerini (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Simmerman ve ark., 2012) ve beceri ve süreç temelli yazma uygulamalarını dengeli bir şekilde kullanmaya başladıklarını ortaya koymaktadır (Brindle ve ark., 2016; Coker Jr ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; McCarthy ve Ro, 2011; Peterson ve ark., 2010; Peterson ve McClay, 2014; Hsiang ve Graham, 2016). Bazı araştırmalar da yazma öğretiminde teknolojinin yaygın olmasa da kullanılmaya başlandığını göstermektedir (Brindle ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014). İlkokul düzeyinde öğrencilere verilen yazma tür ve görevlerine bakıldığında, ağırlıklı olarak şiir ve hikâyenin kullanıldığı (Cutler ve Graham, 2008) görülmektedir. Ortaokul ve lise düzeyinde ise çok paragraflı yazma etkinliklerine daha az yer verildiği belirtilmektedir (Aplebee ve Langer, 2011; Gilbert ve Graham, 2010; Kihara ve ark., 2009).

Bu konuda dünyanın farklı ülkelerinde pek çok çalışma olmasına rağmen, Türkiye'de yazma öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin çok az çalışma vardır (Ateş, 2017; Seban, 2008; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011; Yamac, Çeliktürk Sezgin ve Kocaarslan, 2016). Yapılan bu çalışmalarda yazma öğretimine yönelik etkilere yeterince yer verilmediği, öğretmenlerin beceri temelli uygulamalara daha fazla eğilimli oldukları ve okuma yazma stratejilerine çok az yer verdikleri görülmektedir. Bu araştırmalar göz önüne alındığında, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin ne tür yazma görevi verdikleri, yazma öğretimine ne kadar zaman ayırdıkları, yazma sürecinde ne tür etkinlikler yaptıkları ve yazmayı nasıl değerlendirdiklerine ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin yazma öğretiminde yaptıkları uygulamaları ve yazmaya ilişkin algılarını incelemektir.

1.2. Problem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algıları nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin hazırlıkları nasıldır?
2. İlkokul sınıflarında yazma öğretimine ne kadar zaman harcanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri öğrencilerine ne tür yazma görevleri veriyorlar?
4. Sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları kanıta dayalı yazma uygulamaları nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yazma tutumları ile yazma öz yeterlikleri yazma uygulamalarını nasıl etkilemektedir?

6. Sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları yazma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yazma uygulamaları ve algılarını belirlemek amacıyla eş zamanlı karma desen olarak tasarlanmıştır. Eş zamanlı karma desenin amacı, bir araştırma problemini anlamak için hem nitel hem de nicel veriyi aynı anda toplamak ve elde edilen bulguları bütünleştirmektir. Bu desenin altında yatan temel varsayım, bir desenin dezavantajlı tarafını bir diğer desenin kapatması ve araştırma probleminin bütüncül olarak anlaşılmasıdır (Creswell, 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 137 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Gerçek uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçek ve anketlerin geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili analizler için 154 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bakınız. Tablo 2). Araştırmanın nicel boyutu için Kayseri merkez ilkokulları arasından seçkisiz olarak belirlenen 20 ilkokula toplam 450 adet anket gönderilmiştir. 291 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için öğretmenlerin belirlenmesinde kıdem, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak maksimum çeşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak araştırmada nicel veriler için 291, nitel veriler için 12 olmak üzere toplam 303 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır.

Tablo 1: Araştırmanın Nicel Bölümünde Gerçek Uygulamaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Erkek	80	58.4
Kadın	57	41.6
Sınıf Düzeyi		
Üçüncü Sınıf	65	47.4
Dördüncü Sınıf	72	52.6
Kıdem		
0-5	4	2.9
6-10	14	10.2
11-15	13	9.5
16-20	29	21.2
21 ve üstü	77	56.2
Eğitim Düzeyi		
Yüksekokul	26	19
Lisans	104	75.9
Yüksek Lisans	3	2.2
Doktora	4	2.9
Toplam	137	100
Sınıf Mevcudu		
\bar{X}	26.9	
SS	6.07	

Tablo 2: Araştırmanın Nitel Bölümüne Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Kıdem	Sınıf	Mevcut
Erkek	21	3	28
Erkek	20	4	28
Erkek	22	4	24
Kadın	17	4	25
Kadın	5	3	26
Erkek	10	4	28
Erkek	12	4	25
Kadın	9	3	28
Kadın	15	4	28
Kadın	9	3	32
Kadın	7	3	31
Erkek	30	3	30

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Genel bilgi formu

Bu ankette öğretmenlere cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve kıdem gibi kişisel bilgiler sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere üniversite yıllarında aldıkları yazma eğitiminin niteliği, yazma eğitimi ile ilgili hizmet içi kursların niteliği ve yazma öğretimine kişisel hazırlıkları ile yazma öğretimine ayırdıkları süreler sorulmuştur.

2.3.2. Yazma tür ve görevleri anketi

Anketin ikinci kısmında öğretmenlere 18 yazma türünü yazma görevi olarak ne sıklıkla verdikleri sorulmuştur. Bu anketin hazırlanmasında Cutler ve Graham (2008), Gilbert ve Graham (2010) ve yazma öğretimi akademik kitap ve Türkçe öğretim programı temel alınmıştır. Anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Her bir madde 7'li likert derecelendirmesi kullanılarak cevaplanmıştır.

2.3.3. Kanıta dayalı yazma uygulamaları anketi

Anketin üçüncü kısmında öğretmenlere 19 farklı kanıta dayalı yazma uygulamasını ne sıklıkla yaptıkları sorulmuştur. Bu uygulamaların Graham ve arkadaşları tarafından yapılan yazma öğretimi ile ilgili çeşitli metaanalizlerde ve deneysel çalışmalarda yazma becerisini geliştirdiği kanıtlanmıştır (Graham, McKeown, Kiuahara, ve Harris, 2012a; Graham, Harris ve Hebert, 2011; Graham ve Perin, 2007) ve yazma öğretimini değerlendiren birçok araştırmada kullanılmıştır (Brindle ve ark., 2016; Gilbert, ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Kiuahara ve ark., 2009). Her bir madde 8'li likert derecesi kullanılarak cevaplanmıştır.

Kanıta dayalı yazma uygulamaları anketinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 154 sınıf öğretmeniinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Anketin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ankete Varimax döndürme ile birlikte temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Scree Pilot ve Eigen değerlerine dayalı olarak ortaya çıkan bu iki faktör toplam varyansın %47'sini açıklamıştır. 11 madde birinci faktör (faktör yükleri .47-.78 arasında), 6 madde de ikinci faktör (faktör yükleri .54-.80 arasında) altında toplanmıştır. Birinci faktör sürece dayalı yazma uygulamaları ve teknoloji kullanımı olarak, ikinci faktör yazmada beceri geliştirme olarak adlandırılmıştır. 3. madde faktör yükü .30'un altında olduğu için, 11. madde ise her iki faktöre de girdiği için analiz dışı bırakılmıştır. Diğer taraftan ölçeğin güvenilirlik analizleri incelendiğinde birinci faktör için Cronbach Alfa değeri .87, ikinci faktör için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Yazma öğretimi öz yeterliği ölçeği

Anketin dördüncü kısmında öğretmenlerin yazma öğretimi öz yeterliklerini ortaya çıkarmak için Graham, Harris, Fink ve MacArthur (2001) ve Gilbert ve Graham'dan (2010) uyarlanan 9 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlere öğretim metotları, yazma öğretimine öğrencileri iyi hazırlayabilme, yazma öğretiminde gerekli basamakları bilme, yazma güçlüğü çeken çocuklara yardım edebilme, yazma öğretiminde çaba gösterme, seviyeye uygun yazma ödevi verebilme, öğrencinin seviyesine uygun yazma görevi verebilme, öğrencileri yazma görevlerine motive etme ve etkili öğretim yaklaşımlarını bilebilme ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden 6'lı likert derecelendirmesini kullanarak cevap vermeleri istenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 154 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. 9 maddeli ölçeğe temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Scree Pilot ve Eigen değerlerine dayalı olarak ortaya çıkan tek faktör tarafından toplam varyansın %49'u açıklanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .49 ve .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

2.3.5. Yazma tutumları ölçeği

Anketin beşinci kısmında öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için Brindle ve arkadaşlarından (2016) uyarlanan 7 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlere yazma öğretiminden hoşlanma, boş zamanlarında yazma, yazmaktan hoşlanma, yazma ile ilgili yeni şeyler öğrenme, kendi amaçları için yazma ve yazmayı öğrenme amacıyla kullanma ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğretmenlerden 6'lı likert derecelendirmesini kullanarak cevap vermeleri istenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 154 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. 7 maddeli ölçeğe temel bileşenler analizi yapılmıştır. Scree Pilot ve Eigen değerlerine dayalı olarak ortaya çıkan tek faktör toplam varyansın %48'i açıklanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .50 ve .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .85 olarak hesaplanmıştır.

3.4.6. Yazma öğretimi görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili algılarını ve uygulamalarını derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 12 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- Öğrencilerinizde hangi yazma becerilerini geliştirmeyi planlıyorsunuz?
- Yazma sürecinde öğrencilerinize ne tür etkinlikler yaptırıyorsunuz?
- Hangi yazma etkinliklerini ne sıklıkta yaptırıyorsunuz? Neden?
- Öğrencilere hangi yazma görevleri veriyorsunuz? Neden?
- Yazma sürecinde hangi stratejileri öğrencilerinize öğretiyorsunuz?
- Öğrencilerin yazılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Kullandığını değerlendirme araçları nelerdir? Nasıl kullanıyorsunuz?
- Bilgisayar ve internetten yazma öğretiminde faydalıyor musunuz? Nasıl?

2.4. Veri analizi

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20 ve Lisrel 8.7 kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yazma öğretimine ayırdıkları süreler, verdikleri

yazma görev ve türleri, kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma öz yeterlikleri ve yazma tutumları betimsel istatistik (f, %, \bar{X} ve SS) kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca kanıta dayalı yazma uygulamalarının yazma öğretimi öz yeterliği ve yazma tutumu ile ilişkilerini incelemek için Pearson Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Creswell'in (2013) ileri sürdüğü basamaklar takip edilerek analiz edilmiştir: veri yönetimi, okuma ve not alma, tanımlama/sınıflama/yorumlama ve sunma. Creswell'e göre nitel analizde araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları noktalar verilerin kodlanması, kodlardan temalara ulaşılması ve verilerin anlaşılabilir bir halde sunulmasıdır. Araştırmacılar öğretmenlerle yapılan görüşmeleri yazıya döktükten sonra analize hazır hale getirmişlerdir. İlk olarak yazılı dökümler baştan sona birkaç kez okunmuş ve yanlarına küçük notlar alınmıştır, daha sonra kod listesi oluşturulmuş ve kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Son olarak kod ve temalar sunularak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Öğretimine İlişkin Hazırlıkları Nasıldır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %69,3'ü (f: 95) yazma öğretimine kişisel hazırlıklarını yeterli görmektedirler. Öğretmenlerden %16,8'i (f: 23) kendisini bu konuda zayıf görürken, %5,1'i (f: 7) yetersiz olarak görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %8,8'i (f:12) yazıyı iyi öğretebilme noktasında yapmış oldukları hazırlıkta kendilerini çok iyi hissettiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %50,4'ü (f:69) üniversite yıllarında almış oldukları eğitimin kendileri için yeterli olduğunu ifade ederken, %38'i (f:52) hizmet öncesi eğitimlerini yetersiz ve zayıf görmektedirler. Öğretmenlerden %11,7'si (f:16) üniversite yıllarında yazma öğretimi ile ilgili kendilerine verilen eğitimin çok iyi olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin %55,4'ü (f:76) üniversiteden sonra yazma öğretimi ile almış oldukları hizmet içi eğitim ya da kursları zayıf ve yetersiz olarak görmektedir. Üniversite sonrası alınan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin %38,7'si (f: 53) yeterli, %5,8'i çok iyi görmektedir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusu: İlkokul Sınıflarında Yazma Öğretimine Ne Kadar Zaman Harcanmaktadır?

Sınıf öğretmenlerine öğrencilerinin haftada kaç dakika yazı yazdıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler haftada ortalama 117 dakika yazı yazmaktadırlar. Bu da günlük yaklaşık 23 dakikaya karşılık gelmektedir. Öğrencilerin yazma süreleri yüzdelik olarak incelendiğinde, öğretmenlerin %18'i (f:24) öğrencilerinin 0-30 dakika arasında yazı yazdıklarını, %28'i (f:38) 30-60 dakika arası yazı yazdıklarını, %28'i 60-120 (f:38) dakika arası yazı yazdıklarını ve %27'si (f:37) de 120 dakika üzerinde yazı yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler yazma öğretimine haftada ortalama 137 dakika zaman harcamaktadırlar. Bu da günlük yaklaşık 27 dakikaya karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin %10'u (f:13) 0-30 dakika arasında yazma öğretimi yaptıklarını, %21'i (f:30) 30-60 dakika arasında yazma öğretimi yaptıklarını, %30'u (f:41) 60-120 dakika yazma öğretimi yaptıklarını, %39'u (f:54) ise 120 dakika üzerinde yazma öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yazma öğretimi ile ilgili süreler bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin günde ortalama 23 dakika yazı yazdıkları, öğretmenlerin yazma öğretimine günde ortalama 27 dakika zaman harcadıkları görülmektedir. Bu durum ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde yazma öğretimine günde ortalama 50 dakika süre harcandığı anlamına gelmektedir. Ayrıca harcanan

süreler yüzdeler olarak incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarının yaklaşık yarıya yakını haftada 60 dakika ve altında yazı yazmaktadır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenleri Öğrencilerine Ne Tür Yazma Görevleri Veriyorlar?

Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre yazma tür ve görevleri ile ilgili yüzdeler frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile ilgili sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yazma Öğretiminde Kullanılan Yazma Türlerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Yazma görevleri	Asla (1)	Yılda birkaç kez (2)	Aylık (3)	Ayda birkaç kez (4)	Haftalık (5)	Haftada birkaç kez (6)	Günlük (7)	\bar{X}	SS
Çalışma kâğıtları tamamlama	1.5	3.6	7.3	13.1	16.1	25.5	32.8	5,47	1.53
Dikte çalışmaları		3.6	2.9	17.5	19.7	31.4	24.8	5,47	1.31
Not tutma çalışmaları	9.5	4.4	5.8	15.3	19	21.2	24.8	4.92	1.87
Görsellerden hareketle yazma çalışmaları	5.8	4.4	8	26.3	15.5	19.7	10.2	4.61	1.54
Okuduğu metne dayalı yazma	4.4	8	12.4	21.9	26.3	19.7	7.3	4.47	1.53
Özet yazma	8.8	8.8	7.3	18.9	24.8	26.3	5.1	4.41	1.67
Bilgilendirici yazma	9.5	21.9	13.1	18.2	20.4	14.6	2.2	3.70	1.66
Şiir yazma	2.9	21.9	20.4	28.4	19	7.3	-	3.60	1.29
Günlük yazma	24.1	19	10.2	14.6	6.6	5.8	19.7	3.55	2.22
Hikâye Yazma	10.2	18.2	14.6	28.4	21.2	7.3	-	3.53	1.44
Mektup yazma	8.	59.1	15.3	14.6	2.2	.7	-	2.46	.96
Araştırma raporu yazma	32.8	35.8	2.2	10.2	11.7	8	1.5	2.31	1.33
İkna edici yazma	45.3	32.9	8.8	10.2	2.9	-	-	1.92	1.10
Otobiyografi yazma	34.3	52.5	7.3	5.1	.7	-	-	1.85	.81
Karikatür oluşturma	54.7	28.4	5.1	8.8	2.2	.7	-	1.76	1.10
Eposta yazma	68.6	20.5	.7	1.5	2.9	5.1	.7	1.66	1.38
Dergi-gazete yazma	66.4	21.9	6.6	2.9	.7	.7	.7	1.53	1

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerine bir eğitim öğretim dönemi içerisinde en fazla verdikleri yazma görevi çalışma kâğıtları tamamlamadır. Bu çalışmayı öğretmenlerin %32.8'i her gün yer verirken, öğretmenlerden % 25.5'i haftada birkaç kez yer vermektedir. İlkokul öğretmenlerinin yoğun olarak yaptıkları bir diğer yazma türünü dikte çalışmaları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %24.8'i her gün, %31,4'ü ise haftada birkaç kez öğrencilerine dikte çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin bir diğer yoğun olarak başvurdukları yazma görevi not tutma çalışmalarıdır. Öğretmenlerin %24.8'i her gün, %21.2'si haftada birkaç kez öğrencilerine bu görevi verdiklerini söylemişlerdir. İlkokul öğretmenleri en az verdikleri yazma görevleri olarak ikna edici yazma, otobiyografi yazma, dergi ve gazete yazma, elektronik posta yazma ve karikatür oluşturma şeklinde ifade etmektedirler.

Elde edilen bulgularda göstermektedir ki öğretmenlerin çoğunluğu haftada en az bir kere çalışma kâğıtları tamamlama, dikte çalışması ve not tutma çalışması gibi kısa süreli etkinliklere yer vermektedir. Diğer yandan anlamlı ve uzun yazma etkinliklerinden olan ikna edici, otobiyografi, günlük, hikâye ve araştırma raporu yazma gibi yazma süreci içerisinde daha uzun katılabilecekleri çalışmalara daha az yer verdikleri görülmektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yapmış Oldukları Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları Nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre kanıta dayalı yazma uygulamaları ile ilgili yüzdeler frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile ilgili sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun haftada birkaç kez ve daha sık yaptıkları yazma uygulamaları; kelimeleri doğru yazma, el yazısı öğretimi, sözel övgü-pekiştirme ve öğrenme aracı olarak yazmadır. Öğretmenlerin bundan sonra en sık yaptığı diğer uygulamalar düzeltme ve düzenleme stratejilerinin öğretimi, öğretmen temelli hedef belirleme, temel yazma becerilerini doğrudan öğretme, paragraf yazma stratejileri, öz değerlendirme ve yazmaya hazırlık çalışmalarınıdır. Bu uygulamaları sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası haftalık ve daha sık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin diğer uygulamalara göre daha nadir yaptıkları yazma uygulamaları ise cümle kurma çalışmaları, plan, taslak ve düzenlemede iş birliği, araştırma ve sorgulama, sürece dayalı yazma ve planlama stratejileri öğretimidir. Bu uygulamaları sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası ayda birkaç kez ve daha sık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en az yaptıkları yazma uygulamaları ise bilgisayar temelli yazma etkinlikleri ve klavye ile yazma uygulamalarıdır. Bu uygulamaları sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yılda birkaç kez ya da hiç yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4: Kanıta Dayalı Yazma Uygulamalarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları	Asla (1)	Yılda birkaç kez (2)	Aylık (3)	Ayda birkaç kez (4)	Haftalık (5)	Haftada birkaç kez (6)	Günlük (7)	Günde birkaç kez (8)	\bar{X}	SS
Kelimeleri doğru yazma	-	1.5	2.9	6.6	8	21.9	44.5	14.6	6.38	1.31
El yazısı öğretimi	1.5	3.6	2.9	6.6	6.6	17.5	43.1	18.2	6.30	1.62
Sözel övgü ve olumlu pekiştirme	-	2.9	2.2	10.2	9.5	21.6	32.8	19.7	6.24	1.49
Öğrenme aracı olarak yazma	-	3.6	.7	8	10.9	28.4	40.9	7.3	6.12	1.33
Düzeltilme ve düzenleme stratejileri	-	8	10.2	12.4	19.7	11.7	29.9	8	5.39	1.77
Öğretmen temelli hedef belirleme	1.5	5.1	5.8	19.7	19	21.9	23.4	3.6	5.27	1.59
Temel yazma becerilerini doğrudan öğretme	1.5	10.2	5.8	13.9	20.5	19.7	25.5	2.9	5.18	1.73
Paragraf yazma stratejileri	-	9.5	8.8	20.4	19.7	19.7	19.7	2.2	4.99	1.61
Öz değerlendirme	2.9	10.2	9.5	15.3	16	21.2	20.4	4.4	4.98	1.83
Yazmaya hazırlık	1.5	10.2	8	17.5	21.2	21.2	15.3	5.1	4.96	1.71
Cümle kurma çalışmaları	3.6	7.3	15.3	22.6	14.6	19	16.1	1.5	4.64	1.7

Tablo 4 (devamı): Kanıta Dayalı Yazma Uygulamalarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları	Asla (1)	Yılda birkaç kez (2)	Aylık (3)	Ayda birkaç kez (4)	Haftalık (5)	Haftada birkaç kez (6)	Günlük (7)	Günde birkaç kez (8)	\bar{X}	SS
Plan, taslak ve düzenlemede akran işbirliği	3.6	17.5	11.7	15.3	16.1	16.1	16.1	3.6	4.52	1.92
Araştırma sorgulama	.7	16.8	14.6	21.1	11.7	21.2	13.1	.7	4.47	1.71
Sürece dayalı yazma	3.6	19	14.6	18.3	13.1	13.1	16.8	1.5	4.33	1.88
Planlama stratejileri	2.2	15.3	12.4	29.9	13.1	13.1	10.2	3.6	4.3	1.72
Bilgisayarda yazma	36.5	26.3	8.7	7.3	5.1	7.3	7.3	1.5	2.75	2.04
Klavye ile yazma	46.7	35.7	3.6	2.2	.7	7.4	3.6	-	2.11	1.65

3.5. Beşinci Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Tutumları İle Yazma Öz Yeterlikleri Yazma Uygulamalarını Nasıl Etkilemektedir?

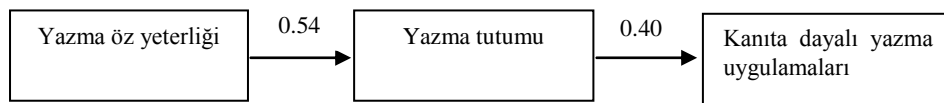
Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ile yazma tutumlarının kanıta dayalı yazma uygulamalarını nasıl açıkladığını incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir (Bakınız. Tablo 5). Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgulara göre yazma öğretimi öz yeterliği ve kanıta dayalı yazma uygulamaları arasında zayıf ve pozitif yönlü; yazma tutumu ve kanıta dayalı yazma uygulamaları arasında orta ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Yazma tutumu ve yazma öğretimi öz yeterliği arasında orta ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Tablo 5. Yazma Tutumları, Yazma Öğretimi Öz Yeterliği ve Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları Arasındaki Korelasyonel İlişkiler

	Yazma tutumu	Kanıta Dayalı Uygulamalar	Yazma öz yeterliği
Yazma Tutumu	1		
Kanıta Dayalı Uygulamalar	,393**	1	
Yazma Öğretimi Öz Yeterliği	,499**	,273**	1

* $p < .01$ * $p < .05$

Kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma tutumu ve yazma öğretimi öz yeterliği arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Path Analizi sonuçları Şekil 1'de görülmektedir. Modelin uyumu kabul edilebilir bir düzeydedir ($p > .05$, RMSEA= .091, SRMR= .039, GFI=.99, CFI= .98, NFI= .97). Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yazma tutumu, yaptıkları kanıta dayalı yazma uygulamalarını doğrudan pozitif yönde yordamaktadır ($t=5.03$). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi öz yeterliği yazma tutumunu doğrudan pozitif yönde yordamaktadır ($t=7.51$). Diğer taraftan yazma öğretimi öz yeterliğinin kanıta dayalı yazma uygulamaları üzerinde doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen, yazma tutumu üzerinden dolaylı bir şekilde pozitif yönde yordamaktadır.



Şekil 1. Yazma Öz Yeterliği, Yazma Tutumu ve Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları Arasındaki İlişkilere Yönelik Path Katsayıları

3.6. Altıncı Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yapmış Oldukları Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın nitel boyutunda 12 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular yazma öğretimi hedefleri, yazma tür ve görevleri, yazma süreci etkinlikleri, yazmada öğrenme desteği, değerlendirme yöntem ve yaklaşımları, yazma öğretiminde teknolojiden faydalanma ve yazma öğretimini etkileyen faktörler temaları başlığı altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yazma Öğretimi Hedefleri. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi ile ilgili hedefleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Güzel yazma becerilerini geliştirme, kurallı cümle kurma, noktalama işaretleri doğru kullanma, kelimeleri doğru yazma ve imla kurallarına uygun yazma en çok ifade edilen hedeflerdir. Yazma öğretimi açısından hedeflere bakıldığında yazmanın mekanik ve şekli yönüyle ilgili hedefler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kelimeleri uygun yerde kullanma, yazıdaki fikirler, yazının düşünsel organizasyonu, metin ve paragrafta anlam bütünlüğü gibi yazının içeriksel özellikleri ile ilgili hedefleri çok az ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili hedefleri öğretim sürecindeki uygulamalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerin yazma öğretiminde yazının içeriksel özelliklerinden çok mekanik ve şekilsel özellikleri ile ilgili uygulamalara ağırlık verdiğinin bir göstergesi olabilir. Yazma hedeflerine ilişkin öğretmenlerin bazı açıklamaları şöyledir:

Benim için öğrencilerin yazılarının okunaklı olması önemli. Bunun yanında yazının estetik olması da önemlidir. Yazıyı bunun yanın da bir öğrenme aracı olarak da kullanıyorum. Örneğin Türkçe derslerinde dil bilgisi konularını verirken önemli ve püf noktalarını yazdırıyorum. Bunun yanında güzel yazıya da dönük olarak haftada 1 saat çalışmalar yapıyoruz. Ö10

Okurken kısa kısa not almalarını özellikle öğrencilerimden istiyorum. Bunun öğrencilerin öğrenmeleri açısından oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimin okunaklı bir yazı yazmaları benim için önemlidir. Dilbilgisi kuralları, kelimelerin doğru yazılması, satır başını bilmesi, noktalama işaretleri önemli. Ö11

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Hedefleri

Yazma hedefleri	f
Güzel yazma becerilerini geliştirme	10
Kurallı cümle kurma becerilerini geliştirme	7
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma	7
Kelimeleri doğru yazma becerisi geliştirme	6
İmla kurallarına uygun yazma becerisini geliştirme	6
Öğrenme amacı olarak yazmayı kullanma	4
Hayal gücü geliştirme	3
Anlamli paragraf oluşturma becerilerin geliştirme	2
Estetik duygusunu geliştirme	2
Yazmaktan keyif alma	1
Kelime hazinesi geliştirme	1
Metin organize etme	1
Not tutma becerilerini geliştirme	1
Betimleyici yazma becerilerini geliştirme	1

Yazma Tür ve Görevleri. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi ile ilgili verdikleri görev ve uygulamalar Tablo 7'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin en çok verdikleri görev ve uygulamalar şiir yazma, güzel yazma çalışmaları, dikte çalışmaları, hikâye yazma, görsellerden hareketle metin yazdırma ve özet çalışmalarıdır. Bilgilendirici metin oluşturma çalışmalarının hikâye ve şiir çalışmalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Az da olsa günlük yazma, anı yazma,

mektup yazma, tiyatro ve piyes yazma, fıkra ve tekerleme yazma gibi çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yazma görev ve türlerine ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Bilgilendirici metin türünü daha çok kullanıyorum. Konunun özeti gibi düşünüyorum. Bilgileri öğrenme ve kalıcılığı sağlamak için. Şiir yazmayı da ara ara veriyorum. Ö9

İnternette araştırıp yazıyorlar. Atatürk'ün çocuk sevgisi ile ilgili araştırma verdim. Sosyal bilgilerde meclisin açılması ile ilgili bir konu verdim. Ö1

Bir kere hikâye yazıyorlar. Kendileri tasarlıyor bu hikâyeyi. Kendi hayal güçlerinden bir masal oluşturmalarını isterim mesela. Kendi kafalarından oluşturmalarını isterim. Ya da konumuzla ilgili bir keloğlan konusu geçti oradaki resimlere bakarak hikâye oluşturmalarını istiyoruz çocuklardan. Bundan önceki zamanlardan resimler getirip bu resimleri tahtaya yapıştırıp resimlerden bir hikâye oluşturmalarını istedim. Ö3

Tablo 7: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Verilen Yazma Türleri ve Görevleri

Yazma tür ve görevleri	f
Şiir yazma	10
Güzel yazı çalışması	10
Dikte çalışması	8
Görsellerden hareketle yazdırma	7
Hikâye yazdırma	7
Özet çıkarma	7
Metin tamamlama	5
Bilgilendirici yazma	4
Cümle kurma	3
Günlük yazma	3
Araştırma konusu verip yazdırma	2
Mektup yazma	2
Anı yazma	2
Tekerleme yazma	2
Fıkra yazma	2
Bilmece yazma	1
Tiyatro ve piyes yazma	1
Kuklalarla yazma	1
Not tutturma	2
Paragraf oluşturma	1
Şarkı yazma	1

Yazma Süreci. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecine yönelik uygulamaları Tablo 8'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin bir metin yazdırma çalışmasını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve paylaşmaya dayalı döngüsel yazma sürecini sadece iki öğretmenin gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu iki öğretmen öncelikle konu ile ilgili öğrencilerin araştırma ve beyin fırtınası gibi yazma öncesi çalışmalar yaptırdıklarını, daha sonra öğrencilerin bir taslak oluşturduğunu, bu taslağı ikili-üçlü gruplar oluşturarak değerlendirdiklerini, daha sonra düzenleme ve düzeltme yaparak temize geçirdiklerini ve hikâyenin son halini sınıfla paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki öğretmenin görüşlerinden bazıları şöyledir:

Bir konuyu verdikten sonra diyorum ki onlara bu konuyu önce bir araştırın. Araştırdıktan sonra bir taslağınız olsun diyorum. Yazdıktan sonra onu isterseniz bir temize çekin. İsterseniz karalama olarak kalsın diyorum. Temize çekerken de diyorum bir giriş bölümünüz olsun bir gelişme ve sonuç bölümü olsun. Yazdıktan sonra ufak ufak yönlendirmeler yapıyorum çocuklara. Ö4

Fikir üretme ön plandaydı. İş birliği yaptılar. İkili ve üçlü gruplar oluşturduk. Verdiğim konuda biri fikir üretti, biri resim yaptı biri yazı yazdı. Birbirleriyle iş birliği yaptılar ve geri dönüt verdiler. Birbirlerinin kâğıdına yorum yaptılar. Dil bilgisi kuralları, yazı okunaklı mı, içeriğe uygun metin oluşturmuş mu, giriş gelişme ve sonuç var mıydı? Değerlendirme rubriği (dereceli puanlama anahtarı) kullandık. Akran değerlendirmesi formları vardı. İsim vermeden yazıya bakarak değerlendirdiler. Ö7

Tablo 8: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Sürecine Yönelik Yapılan Etkinlikler

Yazma Süreci	f
Beceri odaklı yazma öğretimi	6
Fikir üretme	5
Yazmada süreç yaklaşımı	2
Fikirleri organize etme	2
Düzeltilme	1
Planlama	1

Beş öğretmen yazma sürecinde karşılıklı konuşma ve tartışma, beyin fırtınası yaptırma, objelerle hazırlık yapma, resim çizme ve hikâye anlatma gibi hazırlık çalışmaları yaptırmaktadır. Döngüsel yazma sürecini kullanmayan öğretmenler hazırlık, yazma, paylaşma ve değerlendirme aşamalarına dayalı yazı yazdırmaktadırlar. Bu süreçte öğrenciler çeşitli yazma stratejilerini kullanarak döngüsel yazma aşamalarına katılmak yerine, öncelikle fikir üretirler, metinlerini yazarlar, öğretmenler bu süreçte öğrencilere iyi bir yazının özelliklerini anlatırlar, daha sonra öğrenciler arkadaşları ve öğretmeni ile metni paylaşırlar ve metinle ilgili geri bildirim alırlar. Öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Önce konuşuyoruz, diyelim ki konumuz vatanla ilgili bir şiir. Vatan kelimesi, anahtar kelimeler üzerinde çocukları düşünmelerini sağlıyorum, beyin fırtınası olsun diye. Vatan, yurt, sevgi işte onlar kendileri de kelimeler katıyorlar. Önce bu konu hakkında konuşuyoruz sonra bu konuyla ilgili yazacağımız şiirin hangi düşünceler üzerinde olması gerektiğini konuşuyoruz. Ö3

Örneğin saldırganlık konusunu ele alalım. Bu konuda öğrencilerle hazırlık olması için karşılıklı konuşma ve tartışma yaptırıyorum. Bu konuda başlarından geçen bir olayı hikâyeleştirerek yazmalarını istiyorum. Ö2

Altı öğretmen ise yazma sürecinde öğrencilere noktalama işaretleri, yazı güzelliği, giriş-gelişme ve sonuç gibi iyi bir yazının özelliklerini anlattıklarını, öğrencilerin metni yazdıklarını ve öğrencilere yazdıktan sonra ve yazma esnasında geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu strateji öğretimi odaklı döngüsel süreç temelli yazma uygulaması yerine güzel yazma, noktalama işaretlerini uygun yerde kullanma ve kurallı cümle kurma gibi beceri temelli yazma uygulamaları gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme, düzeltme ve değerlendirme gibi öz düzenleyici yazar olmalarını amaçlayan yazmada strateji öğretiminin öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları bazı yazma stratejileri fikir üretme, fikirleri organize etme, düzeltme ve planlamadır.

Öğrenme Desteği. Öğrencilerin yazma becerilerinde ustalaşmasını sağlamak ve onları desteklemek amacıyla öğretmenlerin en çok kullandıkları teknik açıklama/anlatma ve ödüllendirme tekniğidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme desteği sağlamak amacıyla imla ve noktalama kurallarını, kelimelerin doğru yazımını, güzel bir yazının özelliklerini, şiir ya da hikâye gibi metinlerin özelliklerini, bir metnin giriş, gelişme ve sonuç organizasyonunu açıkladıkları ve anlattıkları görülmektedir. Bundan sonra en sık kullanılan öğrenme desteği ödüllendirme ve cesaretlendirmedir. Öğretmenler, öğrencileri ödüllendirmek için yazdıkları hikâyeleri panolara astıklarını, haftanın yazarını seçtiklerini, en güzel yazanlara en büyük yıldız verdiklerini ve defter kalem gibi hediyeler verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de yazmada düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerin motivasyonunu artırmak

amacıyla onları başarabileceklerine inandırmaya çalıştıklarını, olumlu cümlelerle öğrencilerin başarılarını övdüklerini, fikirlerini ifade etmeye cesaretlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme desteği sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan diğer teknikler ise sınıf tartışmaları, modelleme, metin analizi ve öğrencilerin iş birlikli çalışmasıdır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak açıklama/anlatma ve ödüllendirme/cesaretlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

Haftanın yazarını seçiyorum. Oyun olarak uyguladığım bir çalışma bu benim sınıfta. Türkçe kitabımızın etkinlikler bölümü var. Orda o etkinliklerin sonunda genelde çocukların konuyla ilgili düşüncelerini ifade edebilecekleri bir alan bırakıyorlar. Bir kompozisyon yazma bir şiir yazma o konuyla ilgili ya da tema ne ise onunla ilgili oradaki etkinliği yaparken haftanın yazarı rozetleri var. Ö3

Bizim konumuzda da var yazarken mutlaka giriş gelişme ve sonuç bölümleri var diyorum. Niçin yazıyorsun bu yazıyı giriş bölümünde bunu belirt diyorum. Gelişme bölümünde de ne istiyorsan ne anlatmak istiyorsan onu yaz diyorum Bize mesaj vereceksin ne anlatmak istedin onu sonuç bölümünde bize anlat diyorum. Ö4

Tablo 9: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Öğretiminde Kullanılan Destekleyici Teknikler

Öğrenme Desteği	f
Açıklama	7
Ödüllendirme	6
Cesaretlendirme	3
Sınıf tartışmaları	3
Modelleme	2
Metin analizi	2
Öğrenciler arası etkileşim (iş birliği)	1

Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları. Öğretmenlerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla en çok kullandıkları teknik yazılı olarak geri bildirim vermedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yazmayı değerlendirmek için herhangi bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve araç kullanmadıklarını, yazının güzelliğini, noktalama işaretlerini, kelimelerin ve cümlelerin doğruluğunu ve içerik bütünlüğünü değerlendirmek için yazma esnasında ve yazma sonunda öğrencilere yazılı geri bildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı geri bildirimden sonra en sık kullanılan değerlendirme yöntemi akran değerlendirmedir. Ancak öğretmenler ağırlıklı olarak öğrenci eşleri ve grupları oluşturarak dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanmaktan ziyade öğrencilerin sınıf ortamında sözel olarak birbirlerinin yazılarını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bundan sonra en sık kullanılan değerlendirme yöntemi sözel geri bildirimdir. Öğretmenler öğrenciler yazı yazarken ve yazdıktan sonra yazıları hakkında sözel olarak geri bildirim vermektedirler. İki öğretmen ise öğrencilerin yazılarını veli işbirliği ile değerlendirmektedir. Sadece bir öğretmen tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarından dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullandığını belirtmiştir. Bir öğretmen de öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi takip etmek amacıyla aralıklarla kayıt tuttuğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuda görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrenciler cümle kuramıyorlar. İçin diye bırakıyorlar. Kurduğu cümleleri değerlendiriyoruz. Aileye geri dönüt veriyoruz. Aile imzalayıp getiriyor. Rubrik kullanmıyoruz. Ö1

Dolanız etrafta ilk başta çocuk yazıyı bitirmeden bakarız. Ne tür hatalar yapıyorlar. Nerde ne tür hatalar yapıyorlar. “B” olmamış “t” olmamış. Birleştirme yöntemi bu bunlar olmamış. Bunu da çocuk aklında tutsun diye. Burada en büyük sorun yumuşak “g”de. “Olduu” yazıyor. İşte diyelim gezerken kontrol ettik. En son okutuyorum. Çocuk tahtaya çıktığında okuduğu zaman bize getirir. Bakarız güzel yazdıysa biz yıldız yöntemini kullanırız. Bir de kocaman aferin yazarız. Beğenmediğimiz olursa çok küçük yıldız atarız. Olmamış bu sefer biraz daha güzel yaz şurada şu hataların var. Eskiden daha

güzel yazardın. Günlük değerlendirme yapıyoruz. Yazmayla ilgili kayıt tutmuyorum. Çünkü her gün elimizde defter. Ö5

Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları

Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları	f
Yazılı geri bildirim	8
Akran değerlendirme	7
Sözel geri bildirim	4
Veli iş birliği	2
Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	1
Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)	1
Yazılı kayıt tutma	1

Yazma Öğretiminde Teknoloji. Öğretmenler yazma öğretiminde teknolojiyi en çok yazma konusu ile ilgili görsel sunma, metin yansıtma ve internetten bilgi araştırma amacıyla kullanmaktadır. Öğretmenler bilgisayar ve akıllı tahtadan yazma konusu ile ilgili öğrencilere resim ve görseller gösterdiklerini, güzel yazma çalışmaları için şiir-hikâye gibi metinler yansıttıklarını ve yazma konusu ile ilgili araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Klavye kullanarak yazma çalışmasını sadece bir öğretmen gerçekleştirmektedir. Buna ek olarak dört öğretmen ise bilgisayar ve internetten hiçbir şekilde faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri şöyledir:

Direk bilgisayardan yazı yazmadık. Metin içerikleri ile ilgili örnekler gösterdim. Mektup, anı, biyografi örnekleri. Bazı objeleri göstermede internetten faydalandık. Kaynak, obje ve örnek bulmada interneti kullandık. Ö7

Yazma çalışmalarında güzel şiirleri açıyoruz. Şiirleri yansıtıyoruz, okuyoruz. Ondan sonra yazıyoruz. Ya da işte güzel bir yazı olduğu zaman internetten açıp onu okuyoruz. Ya da fen bilgisi sosyal bilgiler derslerinde slaytlar oluyor. Oradan açıp okuyoruz. Yazıyoruz. Ama bilgisayarım hep açık. Çocuklar istedikleri zaman kullanabiliyorlar. Yazı yazabiliyorlar. Fakat düzenli bir yazı yazdırmadım. Ö4

Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Öğretiminde Kullanılan Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Teknoloji	f
İnternette görsel gösterme	5
İnternette araştırma	2
Metin yansıtma	4
Klavyede yazma	1

Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler. Öğretmenlerin yazma öğretimi uygulamalarını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin bireysel farklılıkları gelmektedir. Öğretmenler yazma becerisi ve motivasyonu açısından zayıf öğrenciler için yapılan fazladan uygulamaların başarılı ve orta seviyeli öğrencilere ayrılan zamanı kısıtladığını ve yazma becerisi yüksek öğrencilere üst düzey yazma görevleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre yazma uygulamalarını etkileyen bir diğer faktör müfredat yoğunluğudur. Öğretmenler her derste birçok dereceli puanlama anahtarı (rubrik) yer aldığı için tamamını yetiştiremediklerini, süreç temelli yazma uygulamalarına uzun uzun zaman ayıramadıklarını ve bazı yazma etkinliklerini gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma uygulamalarını etkileyen diğer bir faktör de test-temelli uygulamalardır. Öğretmenler, öğrencilerini deneme sınavlarına hazırlamak için dil bilgisi ve imla kurallarını çoktan seçmeli testlerle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin düşük sosyokültürel çevrelerden gelmesi şiveli konuşma ve yazmaya sebep olmakta ve kelimelerin doğru yazımına ilişkin fazladan uygulama

yapmak gerekmektedir. Öğretmenler internet ve bilgisayar gibi teknolojik donanımlarının eksikliği sebebiyle klavye ile yazma ve çoklu ortamdan yazma uygulamaları gibi etkinlikleri gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin gelecek kaygısı ve öğretmenin yazma sevgisinin yazma uygulamasını etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri şu şekildedir:

Çünkü her konu için ölçekler var, her ders için var. Bunlara yetişmek imkânsız gerçekten. Yetiştiren öğretmenlerimiz mutlaka vardır ama araya bu tarz etkinlikleri koyduğunuz zaman yetişemiyorum ben. Ö3

Dikte çalışması yaparken bunların üzerinde durmaya çalışıyorum. Noktalama işaretleri üzerinde, bunun yanı sıra yazım yanlışları üzerinde, hani çocuklar ailesinden duyduğu şive ağzıyla yazmaya çalışıyor. Şiveyi ortadan kaldırmak için yazım yanlışları üzerinde duruyorum. Ö4

Tablo 12: Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler

Faktörler	f
Bireysel farklılıklar	5
Müfredat yoğunluğu	4
Teste dayalı uygulamalar	3
Çocukların sosyokültürel özellikleri	3
Alt yapı/donanım eksikliği	3
Öğrenci sayısı	1
Gelecek kaygısı	1
Öğretmenin yazma sevgisi	1

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yıllardır öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi ve sınıflarda nasıl bir yazma öğretimi yapıldığı dünyanın çeşitli ülkelerinde ilkokuldan liseye kadar yayınlanan birçok rapor ve araştırma ile önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı Türkiye bağlamında ilkokullarda yapılan yazma öğretimi uygulamalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimine hazırlıkları, yazmaya harcadıkları süreler, yazma türleri, kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma inançları ve tutumları ile yazma öğretimine ilişkin görüşleri nicel ve nitel bakış açısından incelenmiş ve bütüncül bir yoruma gidilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu yazma öğretimine kişisel hazırlıklarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma öğretimi için hizmet içi ve hizmet öncesi hazırlıkları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yarıya yakını üniversite yıllarında aldıkları eğitimi yetersiz ve zayıf; öğretmenlerin yarısından fazlası ise hizmet içi eğitimi ve kursları yetersiz ve zayıf görmektedirler. Yazma öğretiminde en önemli faktörlerden birisi öğretmendir. Öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik hazırlığı, yazma uygulamalarını etkilemektedir (Brindle ve ark., 2016). Uluslararası ölçekte yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yazma öğretimi ile aldıkları eğitimden memnuniyet düzeyi ile ilgili tutarsız bulgular vardır (Graham ve ark., 2014; Kiuvara ve ark., 2009; Simmerman ve ark., 2012). Ancak öğretmenlerin kişisel hazırlıklarından memnuniyet düzeyi ile ilgili diğer araştırmalar bu araştırmayla benzer sonuçlar göstermektedir (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014). Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yazma öğretimi ile ilgili aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini geliştirmemiz gerekmektedir.

Yazma öğretiminin niteliği sadece yazma öğretimi uygulamalarına bağlı değildir. Aynı zamanda yazmaya ne kadar zaman harcadığı ile de ilgilidir (Hsiang & Graham, 2016). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler günde ortalama yazma öğretimine 27 dakika süre

harcarken, öğrenciler günde ortalama 23 dakika yazı yazmaktadırlar. Yazma ve yazma öğretimine günde ortalama 50 dakika harcanmaktadır. Öğretmenler yazma öğretimine öğrencilerin yazma sürelerinden daha fazla zaman harcamaktadır. Ancak araştırmadan elde edilen bir diğer çarpıcı bulgu öğretmenlerin ifadelerine göre sınıfların yaklaşık yarıya yakını haftada 60 dakika ve altında yazı yazmaktadır. Yazma süreleri bakımından bu oldukça düşük bir süredir. Uluslararası alanyazında yapılan diğer araştırmalara bakıldığında Portekiz, Brezilya ve Yeni Zelanda'da yapılan araştırmalar hariç (Parr ve Jesson, 2016; Simão ve ark., 2016), öğrencilerin yazmaya 20-25 dakika harcadığına yönelik benzer bulgulara sahiptir (Brindle ve ark., 2016; Coker ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; Hsiang ve Graham, 2016). Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (2003) ise yazmayı çok zaman alan karmaşık bir beceri olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin yazmaya harcadıkları zamanı ve daha uzun yazma görevlerine katılımlarını artırmak gerekmektedir (Applebee ve Langer, 2011; Gilbert ve Graham, 2010). Amerikan Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne (Graham ve ark., 2012b) göre yazma ve yazma öğretimine günde en az 60 dakika zaman harcanmalıdır. Bu sürenin 30 dakikasında öğrencilere çeşitli yazma stratejileri, teknikleri ve becerileri ile ilgili öğretim yapılmalıdır. Geri kalan 30 dakikasında da öğrenciler yazı yazmalıdırlar.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için onları daha uzun süreli ve anlamlı yazma etkinliklerine katmak gerekmektedir (Applebee ve Langer, 2006). Bu araştırmanın amaçlarından biri de, öğretmenlerin öğrencilerine ne tür yazma görevleri verdiklerini belirlemektir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu haftada en az bir kere çalışma kâğıtları tamamlama, dikte çalışması ve not tutma çalışması gibi kısa süreli etkinliklere yer vermektedir. Diğer yandan anlamlı ve uzun yazma etkinliklerinden olan günlük, hikâye ve araştırma raporu yazma gibi yazma süreci içerisinde daha uzun katılabilecekleri çalışmalara daha az yer verdikleri görülmektedir. Nitel verilere göre öğretmenlerin en çok verdikleri görev ve uygulamalar şiir yazma, güzel yazma çalışmaları, dikte çalışmaları, hikâye yazma, görsellerden hareketle metin yazdırma ve özet çalışmalarıdır. Bilgilendirici metin oluşturma çalışmalarının hikâye ve şiir çalışmalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Az da olsa günlük yazma, anı yazma, mektup yazma, tiyatro ve piyes yazma, fıkra ve tekerleme yazma gibi çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde Kiuvara ve arkadaşları (2009), Applebee ve Langer (2006), Cutler ve Graham (2008), Dockrell, Marshall ve Wyse (2016), Hsiang ve Graham (2016) tarafından yapılan araştırmalar benzer bulgulara sahiptir. Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler öğrencileri ağırlıklı olarak kısa süreli ve tek paragraflık yazma etkinliklerine dâhil etmektedirler. Bu etkinlikler öğrencilerin düşük düzeyde analiz ve yorumlama yapmalarına sebep olabilir. Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu'na (2003) göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için daha uzun yazmaları gereken ve analiz ve yorumlama gibi üst düzey beceriler gerektiren yazma etkinliklerini artırmamız gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında ilkökul öğretmenlerinin öğretim sürecinde yer verdikleri kanıta dayalı yazma uygulamaları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en sık yaptıkları uygulamalar kelimeleri doğru yazma, el yazısı öğretimi, sözel övgü ve pekiştirme ve öğrenme aracı olarak yazmadır. Öğrencilerin araştırma sorgulama, sürece dayalı yazma ve planlama stratejileri gibi süreç temelli ve bağımsız çalışma gerektiren etkinliklere daha az katıldıkları görülmektedir. Nitel veriler açısından süreç temelli etkinlikler ve yazma hedefleri altındaki temalar da göstermektedir ki öğretmenler çok az süreç temelli etkinlikler yapmakta ve çok az yazma stratejileri öğretmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin yazma süreci, stratejileri ve içeriğinden ziyade ağırlıklı olarak yazmanın mekanik yönüne yönelik hedeflere sahip oldukları görülmektedir.

Yazmada süreç yaklaşımı daha çok yazma eylemine dayalıdır. Gerçekçi hedef kitle, destekleyici bir yazma çevresi, öğrenci etkileşimlerini artırma ve planlama, taslak oluşturma ve düzenleme

gibi ögeler yazma sürecinin parçalarıdır (Pritchard ve Honeycutt 2006). Yazmada beceri yaklaşımı ise el yazısının, kelimeleri doğru yazmanın ve buna benzer becerilerin açık ve sistematik bir şekilde öğretimini içerir. Bu uygulamalar daha çok öğretmene bağlıdır. Bu süreçte öğrencilerin sorumlulukları ve özerklikleri sınırlıdır (Cutler ve Graham, 2008). ABD’de ve Kanada’da yapılan araştırmalar yazma sürecine yönelik etkinliklerin beceri öğretimine yönelik etkinliklerle dengelenmeye ve süreç temelli yazma etkinliklerinin sınıflarda yaygınlaşmaya başladığını göstermektedir (Applebee ve Langer, 2011; Brindle ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; McCarty ve Ro, 2012; Peterson ve ark., 2010; Wilcox, Jeffery ve Gardner-Bixler, 2016). Bu araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular ilkökul öğretmenlerinin süreç temelli yazma etkinliklerini daha az, yazmanın mekanik yönüne daha fazla yer verdiklerini göstermektedir. Bu bulgu Türkiye, Brezilya, Portekiz ve Çin’de yapılan araştırmalarla örtüşmektedir (Ateş, 2017; Hsiang ve Graham, 2016; Seban, 2008; Simão ve ark., 2015; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011). Cutler ve Graham’a (2008) göre el yazısı, kelimeleri doğru yazma, dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları gibi temel yazma becerilerinin öğretimi ile planlama, metin organizasyonu ve düzenleme gibi yazma süreci ve stratejilerinin öğretimi dengelenmelidir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri de ilkökul öğretmenlerinin yazma tutumları ile yazma öğretimi öz yeterliklerinin kanıta dayalı yazma uygulamalarını nasıl etkilediğini belirlemeye dönüktür. Elde edilen bulgular, ilkökul öğretmenlerinin yazma tutumları ve yazma öğretimi öz yeterlikleri ile yaptıkları kanıta dayalı yazma uygulamaları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca kanıta dayalı yazma uygulamalarını yazma tutumları doğrudan pozitif yönlü etkilerken, yazma öğretimi öz yeterliği de yazma tutumları üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Brindle ve arkadaşlarına (2016) göre öğretmenlerin yazma ve yazma öğretimi ile ilgili inançları ve tutumları onların yazma uygulamalarını etkilemektedir. Yazmaya yönelik olumlu tutum sergileyen ve yazma öğretimi konusunda kendini yeterli gören öğretmenler yazma öğretimi ile ilgili muhtemelen daha fazla uygulama yapmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin yazma öğretimi öz yeterlikleri kanıta dayalı yazma uygulamalarına doğrudan anlamlı bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014). Bu araştırmada yazma öğretimi öz yeterliği kanıta dayalı yazma uygulamalarına doğrudan katkı bulunmasa da yazma tutumu üzerinden anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak yazmayı ve yazma öğretimini seven öğretmenler ile yazma öğretimi konusunda kendini yeterli gören öğretmenler muhtemelen daha fazla kanıta dayalı yazma uygulamaları yapmaktadır.

Yazma öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili bulgulara bakıldığında nicel bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgisayar temelli yazma uygulamaları ile klavyede yazma uygulamalarını senede birkaç kez ya da hiç yaptırmadıklarını ortaya koymaktadır. Nitel bulgular açısından bakıldığında ise öğretmenlerin teknolojiyi ağırlıklı olarak görsel sunma, internetten araştırma yapma ve metin yansıtma amacıyla kullandıkları; bilgisayar ve klavye ile yazma çalışmalarına çok az yer verdikleri görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar (Applebee ve Langer, 2011; Brindle ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Graham ve ark., 2014; Kihara ve ark., 2009; Simmerman ve ark., 2012) her ne kadar bilgisayar temelli yazma uygulamalarının diğer kanıta dayalı yazma uygulamalarına göre daha az olduğunu gösterse de Türkiye’deki bilgisayar temelli uygulamaların çok az olduğu görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı günümüzde okuryazarlığın doğasının değiştiği göz önüne alındığında çocukların yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okuma ve yazma eğitiminde daha fazla bilgisayar ve teknoloji temelli uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Yazmanın değerlendirme boyutu ile ilgili bulgular ele alındığında; öğretmenler, öğrencilerin yazılarını değerlendirirken ağırlıklı olarak yazılı ve sözlü geri bildirim verdikleri ve akran değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu tür değerlendirmelerin ürün temelli uygulamalara daha fazla uygun olduğu söylenebilir. Yazma sürecini değerlendirmeye yönelik tamamlayıcı

araçlardan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve öğrenci ürün dosyalarına (portfolyolara) çok az yer verildiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Kanada, ABD ve Çin gibi ülkelerde öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını değerlendirmek için sıklıkla yazılı ve sözlü geri bildirim verdikleri, dereceli puanlama anahtarlarını yaygın bir şekilde; öğrenci ürün dosyalarını ise çok az kullandıkları görülmektedir (Peterson ve ark., 2010; Graham vd., 2014; Kuihara vd., 2009; Hsiang & Graham, 2016).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin yazma öğretimi uygulamalarını etkileyen değişkenlerle ilgilidir. Elde edilen bulgular öğrenciler arasındaki başarı farklarının yazma öğretimi uygulamalarını etkilediğini göstermektedir. Zayıf öğrenciler için yapılan fazladan uygulamalar daha başarılı öğrencilere ayrılan zamanı kısıtlamaktadır. Bu durum daha başarılı öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonunu azaltmaktadır. Diğer taraftan müfredatta yer alan konu ve kazanımların fazlalığı ve derslerde yapılan etkinliklerin yoğunluğu yazmaya ayrılan zamanı kısıtlamaktadır. Ayrıca test temelli sınav sisteminin baskın olarak kullanılması uzun süreli yazma çalışmalarını olumsuz etkilemekte ve daha çok dil bilgisi ve imla kuralları gibi beceri odaklı uygulamalara sebep olmaktadır.

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak araştırma 20 ilkokulda görev yapmakta olan 303 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu öğretmenlerden 154'ü ölçek ve anketlerin geçerlik ve güvenilirlik uygulamalarına, 137'si nicel gerçek uygulamaya ve 12'si de nitel görüşmelere katılmıştır. Elde edilen bulguların genellenebilmesi için daha geniş örneklemelerde ve farklı sınıf düzeylerinde tekrar incelenmesi faydalı olabilir. İkinci olarak öğretmenlerin yazma süreleri ve yazma öğretimi uygulamaları öğretmenlerin doldurdıkları öz bildirimli anketler ve sözel ifadelerine dayalı olarak incelenmiştir. Yazma uygulamalarının daha derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi için gözlemsel çalışmalara ve doküman incelemelerine ihtiyaç vardır.

5. KAYNAKLAR

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Arıcı, A.F. & Ungan, S.(2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-320.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Research report of the Center on English Learning and Achievement, University at Albany.
- Applebee, A., & Langer, J. (2011). A snapshot of writing instruction in middle and high schools. *English Journal*, 100, 14-27.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- Bridge, C. A., Compton-Hall, M., & Cantrell, S. C. (1997). Classroom writing practices revisited: The effects of statewide reform on writing instruction. *Elementary School Journal*, 98(2), 151-170.
- Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal*, 86(2), 155-172.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: a national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954.
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing*, 29(5), 793-832.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*, 907-919.
- Çelik, M.E.(2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 727-743.
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and writing, 29*(3), 409-434.
- Douillard, K. A. (2006). *Examining the teaching and learning of writing in elementary school*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/4sq9z648#page-2>.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal, 110*, 494-517.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific studies of reading, 5*(2), 177-202.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal, 45*(3), 796-825.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445-476.
- Graham, S., Harris, K.R., & Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The benefits of formative assessment*. Alliance for Excellence in Education. Washington, D.C. (Commissioned by the Carnegie Corp. Of New York).
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing, 27*(6), 1015-1042.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012a). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*, 879-896.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D' Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012b). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- 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.
- Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing, 29*(5), 869-902.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Kaynaş, E. & Anılan, H.(2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 121-147.
- Keklik, S. & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 140-158.
- Kiuahara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 136-160.
- Laframboise, K. L., & Klesius, J. (1993). A survey of writing instruction in elementary language arts classrooms. *Reading Psychology, 14*, 265- 284.

- Mccarthey, S.J. & Ro, Y.S. (2011). Approaches to writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 6(4), 273-295.
- National Commission on Writing. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution*. Washington DC: College Board.
- National Center for Education Statistics (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Parr, J. M., & Jesson, R. (2016). Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing*, 29(5), 981-1011.
- Peterson, S. S. (2011). Teaching writing in rural canadian classrooms. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19(1), 39-48.
- Peterson, S. S., McClay, J. K., & Main, K. (2010). Teaching writing in canadian middle grades classrooms: A national study. *Middle Grades Research Journal*, 5(2), 77-90.
- Pritchard, R., & Honeycutt, R. L. (2006.) The process approach to writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York, NY: Guilford Press
- Seban, D. (2008). A Look within individual cases into elementary teachers' beliefs and practices of writing instruction, *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521
- Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 94-106.
- Simmerman, S., Harward, S., Pierce, L., Peterson, N., Morrison, T., Korth, B., Billen M., & Shumway, J. (2012): Elementary teachers' perceptions of process writing. *Literacy Research And Instruction*, 51(4), 292-307.
- Simão, A. M. V., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: an exploratory study. *Reading and Writing*, 29(5), 955-979.
- Thornton, A. (2010). *Teachers' self-perception of their writing and their teaching of writing*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no. 3390349).
- Tompkins, G.E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- United Kingdom Department for Education. (2012). *The research evidence on writing*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-research-evidence-on-writing>
- Ulusoy, M., & Dedeoglu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 1-17. doi:10.14221/ajte.2011v36n4.1.
- Wilcox, K. C., Jeffery, J. V., & Gardner-Bixler, A. (2016). Writing to the common core: Teachers' responses to changes in standards and assessments for writing in elementary schools. *Reading and Writing*, 29(5), 903-928.
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z., & Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2355-2370.

Extended Abstract

Writing has an important role in learning, in expressing feelings, thoughts, or ideas and in reading. Debates about the teaching of writing, which is one of the most basic skills necessary succeed in professional life and participate in social life, are ongoing. Research on writing around the world has indicated that students have a lack of writing skills. Moreover, compared with reading and mathematics research, writing research is a neglected area. In Turkey, there is not a national system for assessing the writing or a national report about the teaching of writing. All of the discussions on the teaching of writing point to how writing instruction is done. For the planning and implementation of better writing instruction in schools, we need to know what is required with regard to the teachers, students, curriculum, and textbooks. In many countries, research on writing has been conducted to determine how much time teachers spend on writing instruction, how they prepare for writing instruction, how they practice writing instruction, how students evaluate writing practices and what kind of writing tasks students are given. There are very few studies on the evaluation of writing education in Turkey. In this context, the primary purpose of the current study is to examine third and fourth-grade teachers' practices regarding the teaching of writing and their perceptions about writing.

The design of the study was a concurrent mixed method. The quantitative sample of the study consisted of 137 primary school teachers. For analysis regarding the validity and reliability of the scales and surveys used in the study, it was conducted with 154 primary school teachers. In the qualitative part of the study, the interviews were conducted with 12 primary school teachers. A general information form, writing assignments survey, evidence-based practices survey, teacher self-efficacy and attitudes scales, and a writing instruction interview form were used as a data collection tools. The quantitative data of the study was analyzed using IBM SPSS Statistics 20 and Lisrel 8.7. The qualitative data of the study were analyzed using as the following phases: data managing, reading and memoing, describing/classifying/interpreting and representing.

The findings indicated that the majority of teachers think that their personal preparation for the teaching of writing is adequate, nearly half of them think that the writing education they received at university is also poor and inadequate, and more than half of teacher think that in-service training and courses are poor and inadequate. Teachers spent an average of 27 minutes per day on writing instruction, while students spent an average of 23 minutes on writing. Approximately 50 minutes a day were spent a day on writing and teaching writing. Another striking finding from the study is that nearly half of the classes spend only 60 minutes or less per week on writing. These results indicate that less time is spent on writing and the teaching of writing. Another finding of this study is that teachers spend less time on long and meaningful writing activities. Teachers mainly involve students in short-term and single-paragraph writing activities. These activities may bring about low-level analysis and interpretation.

According to the findings obtained from the quantitative data, the most frequently used evidence-based practices were as follows: spelling, handwriting, verbal praise or positive reinforcement and writing as a learning tool. Students less in participate process-based and independent activities such as research, inquiry, process-based writing and planning strategies. The themes of the writing process and writing targets obtained from qualitative data show that teachers include very few process-based activities and have the targets related to the mechanical part of writing in their teaching of writing.

Furthermore, when the relationships among evidence-based writing practices, writing attitudes and writing self-efficacy are examined, writing attitude contributes directly to evidence-based writing practices and self-efficacy in the teaching of writing indirectly contributes to evidence-based practices by way of writing attitude. Teachers who are fond of writing and the teaching of writing and who have high self-efficacy about the teaching of writing probably include more evidence-based practices.

Technology-based practices in the teaching of writing in Turkey are very few. Nowadays, as information and communication technologies have become widespread, the nature of writing and reading has changed. To improve children's' new literacy skills, we have to include technology more in the teaching of writing. In terms of the assessment of writing, it is seen that teachers used product-based assessment and include very few rubrics and portfolios in the teaching of writing. Finally, the factors that influence teachers' practice in the teaching of writing were found to be as follows: individual differences, intensive curriculum, and multiple choice testing.

The present study has some limitations. Firstly, the study was limited to 303 third and fourth grades teachers from 20 primary schools. To generalize the findings of this study, it may be useful to conduct further research with a more extensive sample and with various class levels. Secondly, teachers' writing practices were examined based on self-report surveys and teachers' views. To examine teachers' writing practices in more detail it is necessary to conduct an observational study and document review.