

**TÜM DİL YAKLAŞIMINA GÖRE ÖĞRETİM PROGRAMINI DÜZENLEYEN
BİR ÖĞRETMENİN BETİMSSEL YAZI ÇALIŞMASINDA KULLANDIĞI
STRATEJİLERİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİNİN YAZMASINI
ETKİLEMESİ AÇISINDAN BETİMLENMESİ**

117154

Nur AKÇİN

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yıldız UZUNER

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

117154

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs, 2002

DOKTORA TEZ ÖZÜ

TÜM DİL YAKLAŞIMINA GÖRE ÖĞRETİM PROGRAMINI DÜZENLEYEN BİR ÖĞRETMENİN BETİMSSEL YAZI ÇALIŞMASINDA KULLANDIĞI STRATEJİLERİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİNİN YAZMASINI ETKİLEMESİ AÇISINDAN BETİMLENMESİ

Nur AKÇİN
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2002
Danışman: Doç. Dr. Yıldız UZUNER

Bu araştırmanın amacı, tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesini betimlemektir.

Araştırmanın deseni, "tek katıllı niteliksel vak'a çalışmasıdır". Araştırmaya katılanlar, bir beşinci sınıf öğretmeni, öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ve yirmi üç kişiden oluşan 5-A sınıfı öğrencileridir. Araştırma verileri, saha notları, görüşmeler, odyo ve video teyp kayıtları ile toplanmıştır. Video teyp kayıtlarının analizinde mikro etnografik analitik teknikler kullanılmıştır.

Doğal sınıf ortamında betimsel yazı yazma çalışması sırasında video teyp çekimleri yapılarak analiz edilmiştir. Betimsel yazı yazma çalışması günümüzde normal ve öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretiminde etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış olan "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" çerçevesinde incelenmiştir. Yazılı Anlatım Öğretim Modeli'ne göre; öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasındaki öğretim ortamının düzenlenmesi betimlenmiş; bu çalışma öğretim programının içeriği öğeleri bakımından ele alınmış; ve öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri, yazma süreci içinde gerçekleşen etkinlikler sırasındaki sözel etkileşim kalıplarına dayalı olarak incelenmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenin yazılı anlatım çalışmasını düzenlerken dahil olma, gösterim, katılım, beklenti, sorumluluk, tahmin etme, kullanım ve yanıt özellikleri gösteren bir ortam oluşturduğu gözlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenin yazma sürecinde yoğun olarak 10 yazma stratejisi kullandığı belirlenmiştir. Bunlar; soru sorma, geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi, özetleme/netleştirme, görselleştirme, değerlendirme, ilişkilendirme, anlamı gözden geçirme, iletişimi kontrol etme, yazıyı düzeltme, yazmaya model olmadır.

Yazma süreci içinde öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri, model olmak, yüksek sesle düşünmek, ip ucu vermek, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek ve öğrenci hataları üzerinde durmaktır. Bunlar, öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim kalıplarına dayalı olarak yazma öncesi ve yazma sonrası ana başlıkları altında verilmiştir. Yazma öncesinde kullanılan sözel etkileşim kalıpları "betimsel yazı türünü tanıtmak sohbeti" ve "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" konu başlıkları altında verilmiştir. Yazma sonrasında kullanılan sözel etkileşim kalıpları ise " yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" ve " odak öğrencinin yazısını okuması ve arkadaşlarının eleştiri ve düzeltme önerisi getirmesi sırasındaki sohbet" konu başlıkları altında verilmiştir. Ayrıca, bu sınıf ortamında öğrenim gören öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin yazılı anlatımının nasıl etkilendiği de betimlenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma bulgularına göre, öğretmenin yazılı anlatım öğretiminde Tüm Dil yaklaşımını uygulanmasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü gösteren çocuk, yazılı anlatım öğretimi, Tüm Dil yaklaşımı , etkili öğretmen, niteliksel araştırma, niteliksel vak'a çalışması.

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the writing contexts in which a learning disabled student is instructed; and to investigate his interaction with his teacher and peers during writing activities in natural classroom environment.

The design of this study was "qualitative single subject case study". Participants were a fifth grade teacher, a learning disabled student and the other students in the class (23 students). The data was collected using field notes, interviews, audio and video tape recording during natural interactions of the teacher and her students, especially the learning disabled student in writing process. Micro-ethnographic analyses were employed on the selected video tape segments.

Analyses of the data revealed that the teacher who participated this study considered writing as a holistic process; created a writing context in which all students interacted with each other; and used a language which was appropriate her student's developmental level. Verbal and non-verbal strategies are selected from the writing process, were compared by using qualitative and quantitative analyses in the writing process.

According to this research finding, the teacher often used ten strategies during the writing process. These are; asking questions, activating prior knowledge, summarizing /clarifying, visualization, evaluating, making connection, revising meaning, controlling communication, revising writing and modeling writing. Interaction patterns used by the teacher and her students were titled as "pre-writing" and "post-writing" patterns. The interaction patterns she used during the pre-writing activities were; "the discourse while the teacher is introducing descriptive writing" and "the discourse while the teacher is modeling a person description". The interaction patterns she used during the post-writing activities were; "the discourse while student sharing their writing products with each other and while offering suggestion for revising", "the discourse after the focus student read his composition", "the discourse after the focus

student read again his revised composition and the discourse based on teacher's giving feed-back".

In conclusion, in light of this research finding, it could be said that using Whole Language Approach and Process Approach in writing instruction is beneficial for learning disabled students.



Key Words: Learning disability, written language instruction, effective teacher, whole language approach, process approach, qualitative research, case study.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nur Akçin'in Tüm Dil Yaklaşımına Göre Öğretim Programını Düzenleyen Bir Öğretmenin Betimsel Yazı Çalışmasında Kullandığı Stratejilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Yazmasını Etkilemesi Açısından Betimlenmesi başlıklı tezi 14.6.2002 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

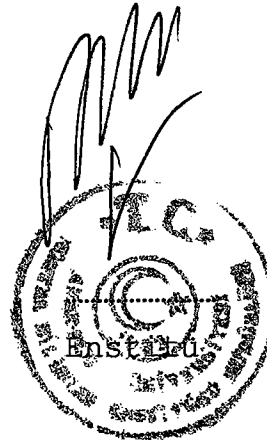
Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yıldız UZUNER

Üye : Prof. Dr. Süleyman ERİPEK

Üye : Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE



Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği geçen örnek iki eğitimciye teşekkürü bir borç bilirim. Bunlardan biri, araştırmanın planlanması, yürütülmesi sırasında çağdaş bilgileriyle bana yol gösteren ve araştırmanın raporlaştırılması sırasında yazar-okuyucu etkileşimlerine geniş zaman ayıran danışman hocam Sayın Doç. Dr. Yıldız UZUNER'e titiz ve özverili çalışmaları için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, ülkemizde okuma-yazma öğretiminin anlamlı, amaçlı ve işlevsel etkinliklerle, etkileşimli bir sınıf ortamında uygulanabileceğine model olan sıra dışı bir öğretmene, Sayın Nuran GÜRSOY'a en içten teşekkürü borç bilirim. Eğitim sistemimiz içinde okuma-yazma öğretiminin anlamlı, işlevsel ve amaçlı etkinliklerle etkileşimli ortamlarda uygulanmasının yaygınlaştığı oranda eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve kendine güvenen bireylerin yetişeceğinin artacağına inancım sonsuzdur.

Araştırmanın sürdürüleceği okuldan izin alınması uzun ve zor bir süreci gerektirmiştir. Okul yönetiminin, okulu, öğretmenlerini ve öğrencilerini derinlemesine inceleyecek bir araştırmacı karşısında haklı tereddütleri olmuştur. Fakat yine de kapılarını böyle bir araştırmaya açmışlardır. Bu nedenle, araştırmanın uygulandığı ve ismi araştırma etiği gereğince verilmeyen özel ilköğretim okulunun Sayın Yönetim Kurulu üyelerine ve o dönemde görevli olan Sayın Müdür beye araştırmanın yapılmasına ve yürütülmesine vermiş oldukları destekten ötürü teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma sırasında yardımcı olan tüm okul personeline teşekkür ederim.

Araştırmanın sürdürüldüğü sınıf öğrencilerinin isimleri ben de gizli kalsa da yaklaşık bir öğretim yılı boyunca sıcak ve içten dostluklarına tanık oldum. Onların doğal davranışları sayesinde ulaşılmış olan araştırma sonuçlarının öğrenme güçlüğü olan arkadaşları kadar, kendi yaşitlarının okuma-yazma öğretimine yeni bir bakış açısı geliştirilmesine yaptıkları katkılar için sonsuz teşekkür ederim.

Doktora çalışmamı "Yurt İçi-Yurt Dışı Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programı" ile destekleyen Sayın Türkiye Bilimler Akademisi üyelerine teşekkür ederim. Ayrıca

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Başkanı hocam Sayın Süleyman ERİPEK'e destek ve katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Bu araştırmanın tamamlanmasında sevdiğim iki insanın büyük rolü olmuştur. Beni cesaretlendiren, destekleyen ve araştırma süreci içinde karşılaştığım çeşitli teknik problemlerin üstesinden gelmemde bana yardımcı olan eşim Dr. Hakan AKÇİN'e ve sevgili oğlum Başar AKÇİN'e sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Doktora çalışmalarımın tez aşamasında İstanbul'a taşınmış olmam nedeniyle Eskişehir'e yaptığım tez görüşmesi ziyaretlerinde ev sahipliği yapan UZUNER ve ANAGÜN ailelerine de misafirperverliklerinden ötürü en içten teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren ve sevgileriyle öğrenimime destek olan sevgili anne ve babam Berin & Recai KARAUMUR olmaksızın hedeflerime ulaşamazdım. Onlara tüm kalbimle teşekkür ederim...

ÖZGEÇMİŞ

Nur AKÇİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Doktora

Eğitim

Y. Ls. 1993 Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Anabilim Dalı

Ls. 1989 İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Lise 1985 Fenerbahçe Lisesi, İstanbul

İş

1996- Danışman, Davranış Bilimleri Enstitüsü, Çocuk ve Genç Bölümü

1989-1996 Araştırma Görevlisi / Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.

Alınan Burs ve Ödüller

1996 Türkiye Bilimler Akademisi Yurt içi- Yurt Dışı Bütünleştirilmiş
Doktora Burs Programı

Yayın

Akçin, N.Gönen, M.,Uzmen, S., Özdemir, N. (1993) Anaokuluna giden 5-6 yaş
çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi. 17(89)Ankara.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: 18.Mart.1968

Cinsiyet: Kadın

Yabancı dil:İngilizce

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1	Odak Öğrencinin 1996-97 Öğretim Yılı Karne Notları	76
Tablo 2.2	Odak Öğrencinin 1997-98 Öğretim Yılı Karne Notları	77
Tablo 2.3	Genel Değerlendirme Sınavlarının Aritmetik Ortalama Değerleri ve İlker'in Bu Sınavlardan Aldığı Puan	78
Tablo 2.4	Genel Değerlendirme Sınavları'nın Türkçe Bölümlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve İlker'in Bu Sınavlardan Aldığı Puan	79
Tablo 2.5	Yazılı İzin Formunda Yer Alan Çalışma Programı	97
Tablo 2.6	Çalışma Programı	101
Tablo 2.7	Verilerin Dökümü	109
Tablo 2.8	Türkçe Derslerinde Yapılmakta Olan Çalışmaların Sayı ve Yüzdesi	116
Tablo 2.9	Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sayı ve Yüzdesi	117
Tablo 2.10	Betimleme Çalışmaları Sırasında Yapılan Video Kayıtların İçerikleri	123
Tablo 2.11	Kayıt 1 İçin İçindekiler Sayfası	125
Tablo 2.12	Tüm Video Teyp Kayıtları	126
Tablo 2.13	Temsili Teyp Bölümleri ve Süreleri	130
Tablo 3.1	Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" İçerik ve Öğretim Stratejileri Çerçevesinde İncelenmesi....	155
Tablo 3.2	Öğretmenin Soru Sorma Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	160
Tablo 3.3	Yazma Sürecinde Öğretmenin Soru Sorma Stratejilerini Kullanım İşlevleri.....	160
Tablo 3.4	Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Aktive Etme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	161
Tablo 3.5	Yazma Sürecinde Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejisini Kullanım İşlevleri	161

Sayfa No

Tablo 3.6	Öğretmenin Özetleme/Netleştirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	162
Tablo 3.7	Yazma Sürecinde Öğretmenin Özetleme/Netleştirme Stratejisini Kullanım İşlevleri	162
Tablo 3.8	Öğretmenin Görselleştirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	163
Tablo 3.9	Yazma Sürecinde Öğretmenin Görselleştirme Stratejisini Kullanım İşlevleri	163
Tablo 3.10	Öğretmenin Değerlendirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	164
Tablo 3.11	Yazma Sürecinde Öğretmenin Değerlendirme Stratejisini Kullanım İşlevleri	164
Tablo 3.12	Öğretmenin İlişkilendirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	165
Tablo 3.13	Yazma Sürecinde Öğretmenin İlişkilendirme Stratejisini Kullanım İşlevleri	165
Tablo 3.14	Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	166
Tablo 3.15	Yazma Sürecinde Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejisini Kullanım İşlevleri	166
Tablo 3.16	Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	167
Tablo 3.17	Yazma Sürecinde Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejisini Kullanım İşlevleri.....	167
Tablo 3.18	Öğretmenin Yazıyı Düzeltme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	168
Tablo 3.19	Yazma Sürecinde Öğretmenin Yazıyı Düzeltme Stratejisini Kullanım İşlevleri.....	168
Tablo 3.20	Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı	169

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.21 Yazma Sürecinde Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejisini Kullanım İşlevleri.....	169
Tablo 3.22 Öğretmenin Kullandığı Yazma Stratejilerinin Yazma Sürecine Genel Dağılımı	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	İlker'in "Tarçın" Başlıklı Yazı Örneği	72
Şekil 2	İlker'in "Rüyam" Başlıklı Yazı Örneği	72
Şekil 3	İlker'in "Atatürk" Başlıklı Yazı Örneği	73
Şekil 4	İlker'in "1998 yılı" Başlıklı Yazı Örneği	74
Şekil 5	İlker'in "Bilim" Başlıklı Yazı Örneği	75
Şekil 6	Okul Binasının Katlara Göre Yerleşim Planı	86
Şekil 7	5-A Sınıfının Yerleşim Düzeni	89
Şekil 8	İlker'in "Annem" Başlıklı Yazı Örneği	197
Şekil 9	İlker'in Düzeltmiş Olduğu "Annem" Başlıklı Yazı Örneği	211

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
1.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar.....	1
1.1.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri.....	2
1.1.2.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Özellikleri.....	4
1.2.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerini Açıklayan Temel Yaklaşımlar.....	9
1.2.1. İndirgemeci Yaklaşım	9
1.2.2. Bütüncül Yaklaşım.....	10
1.3.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yazılı Anlatım Öğretiminde Etkili Model	12
1.3.1.Öğretim Ortamının Düzenlenmesi (Nasıl Bir Ortamda Öğretilmeli).....	13
1.3.2.Öğretim Programının İçeriği (Neler Öğretilmeli?).....	19
1.3.3.Öğretim Stratejileri (Nasıl Öğretilmeli?)	23
1.3.4.Yazılı Anlatım Öğretiminde Sosyal Etkileşimin Önemi.....	26

Sayfa No

1.4.Yazılı Anlatım Öğretimi İle İlgili Araştırmalar.....	26
1.4.1. Normal Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerini İndirgemeci Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar.....	27
1.4.2. Normal Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerini Bütüncül Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar.....	28
1.4.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerini İndirgemeci Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar.....	32
1.4.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerini Bütüncül Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar.....	34
1.4.5. Ülkemizde Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	46
1.4.6.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Yapılan Araştırmalara Eleştiri.....	47
1.5. Araştırmanın Problemi.....	49
1.6. Araştırmanın Genel Amacı ve Soruları.....	51
1.7. Araştırmanın Önemi.....	52

BÖLÜM 2

YÖNTEM.....	54
2.1. Desen.....	54
2.2.Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi.....	55
2.2.1. Araştırma İçin Okul ve Öğretmen Bulunması.....	55
2.2.2. Ortama Girebilmek İçin Öğretmen ve Okul İdaresinden İzin Alma Süreci.....	60
2.2.3. Odak Öğrencinin Belirlenmesi Süreci.....	63
2.3.Araştırmaya Katılanlar.....	64
2.3.1. Okul Müdürü.....	65
2.3.2. Öğretmen : Nuran Hanım.....	65
2.3.3. 5-F Sınıfı Öğrencileri.....	66
2.3.4. Odak Öğrenci: İlker.....	66

	<u>Sayfa No</u>
2.4. Araştırmanın Geçtiği Yer.....	84
2.5. Araştırmacının Rolü.....	93
2.6.Araştırma Verilerinin Toplanması.....	96
2.6.1. Saha Notları.....	112
2.6.2. Ayrıntılı Gözlemler.....	112
2.6.3. Fiziksel Veri.....	113
2.6.4. Görüşmeler.....	114
2.6.5. Betimsel Yazı Yazma Çalışmalarına Odaklaşma Aşamaları.....	115
2.6.6. Öğretmen ile Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Sohbetlerine Odaklaşmak.....	119
2.6.7. Video Teyp Kayıtları.....	120
2.6.8. Video Kayıtlarının Yapılması.....	121
2.6.9. Video Teyp Analizi.....	124
2.7.Video Teyple İlgili Geliştirilen Sorular.....	133

BÖLÜM 3

BULGULAR.....	135
3.1. Öğretmenin Türkçe Dersi Öğretimine Yaklaşımı.....	136
3.2.Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" Çerçevesinde İncelenmesi	148
3.2.1. Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının Yürütüldüğü Öğretim Ortamı Bakımından İncelenmesi.....	156
3.2.2. Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının İçerik Bakımından İncelenmesi.....	156
3.2.3. Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının Öğretim Stratejileri Bakımından İncelenmesi	171
3.2.3.1.Yazma Öncesi.....	172
3.2.3.2.Yazma Sonrası.....	191

Sayfa No**BÖLÜM 4****TARTIŞMA.....220****4.1. Öneriler.....251**

4.1.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....251

4.1.2.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....253

4.1.3.Sınırlılıklar.....253

EKLER.....255**KAYNAKÇA.....268**

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri; bu çocuklara yönelik okuma-yazma öğretimi yaklaşımları; normal ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarda etkili "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" tanıtılmakta ve araştırma problemi ile araştırma sorularına yer verilmektedir.

1.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Öğrenme güçlüğü'nün son yıllarda yaygın olarak kabul gören tanımı, ABD'in Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA)'da yer alan tanımdır. Bu tanım ilk kez 1975 yılında yürürlüğe girmiş olan bir yasada yer almış daha sonra 1990 yılında şekillenmiş ve 1997 yılında da yeniden düzenlenmiştir.

IDEA PL 101-476 yasasının birinci bölümünde " Özel öğrenme güçlüğü terimi, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, harfleme ya da matematik hesaplamaları yapmada kendini gösteren sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da bir kaçında bozukluk anlamına gelmektedir. Bu terim algısal bozukluk, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları da kapsar. Fakat görme, işitme, motor engel, zihinsel özür ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajların birincil sonucu olarak görülen öğrenme problemlerini kapsamaz (Robinson ve Deshler, 1995, s.175).

Yukarıdaki tanımda da ifade edildiği gibi öğrenme güçlüğü olan çocuklar sıklıkla dili anlama ve kullanma alanında güçlük yaşarlar (Keefe ve Keefe, 1993). Dil alanında zorlandıkları ifade edilen öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma

gelişimi alanında da problemler sergilemeleri şaşırtıcı değildir (Kuvshinoff, 1993). Aşağıda öğrenme güçlüğü olan çocukların sergiledikleri özellikler ele alınmakta ve yazılı anlatım özelliklerine de ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

1.1.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en sık karşılaşılan özellikler beş başlık altında toplanarak incelenebilir. Bunlar: algısal ve algısal-motor güçlükler; dil ve konuşma bozuklukları; düşünme sürecinde güçlükler; davranış ve duygusal özellikleri; akademik öğrenmedeki güçlükler. Bu özellikler her öğrenme güçlüğü olan çocukta farklı biçimde ve düzeyde ortaya çıkmaktadır (Hallahan ve Kaufman, 1982; O'Shea, O'Shea, Algozzine, 1998). Aşağıda bu özellikler kısaca özetlenmektedir.

Algısal ve Algısal-Motor Güçlükler: Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda işitsel ve görsel algılama güçlükleri ilk sırayı almakta ve algısal problemler çeşitlilik göstermektedir. Bu çocuklarda sıklıkla işitsel ve/veya görsel uyaranları ayırt etme, tanıma, hatırlama, sıralama zorlukları görülür. Bunun yanı sıra, sağını-solunu bilmekte ve yön bulmakta zorlanırlar; el-göz eşgüdümüleri zayıftır; şekilleri algılamakta, ana görsel/işitsel uyarıyı gerideki uyaranların arasından seçmekte (figür-zemin); farklı fonetik sesleri ayırt etmekte zorlanırlar (Robinson ve Deshler, 1995).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, duyular yoluyla alınan bilgiyi yanlış ya da eksik işlemeleri sonucunda eşgüdüm gerektiren işleri yapmada zorlanırlar ve genel eşgüdüm problemleri yaşarlar. Bu nedenle de beceriksizlik, basit spor etkinliklerini yapmada güçlük ya da kaba motor hantallık; el ya da ayakların ya da her ikisinin de eşgüdümsüz kullanımı, sakarlık gibi davranışlar sık görülür (Brown, 1980).

Dil ve Konuşma Bozuklukları: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar sesler arasındaki farkı ayırt etmekte zorlanırlar, bu nedenle de konuşma ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlanırlar (Robinson ve Deshler, 1995). Bunun yanı sıra, kurdukları cümleler kısa ve söz dizimi bakımından oldukça basittir. Bu çocukların sözcük dağarcıkları da nitelik ve nicelik bakımından yaşına uygun düzeyde değildir (Hallahan ve Kaufman, 1982). Anlam becerileri bakımından da öğrenme güçlüğü olmayan

akranlarından daha az gelişmiş bir anlam sistemine sahiptirler ve dili anlamakta zorlanırlar. Ayrıca, sosyal ortamlarda iletişim kurmakta ve sözel etkileşimleri devam ettirmekte zorlanırlar (Robinson ve Deshler, 1995).

Düşünme Sürecindeki Güçlükler: Bilişsel beceriler, bireylerin bilgiyi edinmesini, saklamasını ya da bulup kullanmasını sağlayarak verilen görevi yapmasını sağlar. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler işitsel ve görsel uyaranları bellekte tutmakta ve bilgiyi hatırlamaya yardımcı olan düzenleme stratejilerini etkili olarak kullanmakta zorlanırlar (Hallahan ve Kaufman, 1982; O'Shea ve diğerleri).

Üst biliş beceriler ise, bir görevi tamamlamak için hangi tekniklerin gerekli olduğunu ve bir görevin tamamlanması için kendi kendini ayarlama/düzenleme stratejilerini bilmeyi içerir. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler akademik görevleri başarıyla tamamlamak için gerekli olan biliş üstü stratejilerini kullanmakta yetersizlik gösterirler (O'Shea ve diğerleri, 1998).

Davranış ve Duygusal Özellikleri: Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dikkat alanında görülen problemler, bir görevin ilgili bölümüne odaklaşmak gibi seçici dikkatle ilgili olabileceği gibi, görevin tamamlanması için dikkatin sürdürülmesiyle de ilgili olabilmektedir (O'Shea ve diğerleri, 1998).

Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların davranışsal özellikleri arasında sıklıkla aşırı hareketlilik, acelecilik, atılganlık, zarar verme gibi davranışlar sayılmaktadır. Bunun yanı sıra, aşırı beden etkinliği ya da sözel etkinlik; sesten kolayca rahatsız olma; dikkatini toplama süresinin kısa olması; yanında birisi oturduğunda daha iyi çalışma, yalnız çalışmakta zorlanma; bir işi tamamlamasının fazla zaman alması; performansının değişken olması; plansız olma gibi bir çok özellikler sıralanmaktadır (Hallahan ve Kaufman, 1982).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların özelliklerinden birisi de motivasyon eksikliğidir. Bu öğrenciler kendilerinin geçmişteki başarısız yaşantılarından dolayı başarısız olmayı ve diğer insanların da onların problemlerini çözmelerini beklerler. Bu

özellik "öğrenilmiş çaresizlik" olarak açıklanmaktadır. Bu öğrenciler sınıf içinde aktif olmayan öğrencilerdir. Öğretim materyali ile etkileşime geçmezler ve gerek duyduklarında yardım istemekten kaçınırlar. Öğrenme güçlüğü olan çocukların bir çoğu akranları tarafından kabul görmez, arkadaş edinmek ve sürdürmekte zorlanırlar (O'Shea ve diğerleri, 1998).

Akademik Öğrenmede Güçlükler: Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en sık karşılaşılan akademik problemler arasında dinlediğini anlama, matematik, okuma ve yazma gelmektedir. Bu özellikleri sırayla incelemek gerekirse; öğrenme güçlüğü olan çocuklar dinlediği yönergeleri anlamakta zorlanırlar; anlamadıkları zaman ise netleştirmek için soru sormaktan kaçınırlar (Robinson ve Deshler, 1995).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi temel kavramları anlamada, matematiksel ifadeleri işleme dönüştürmede zorlanma ve problemdeki işlemlerin hangi sıra ile yapılacağını karıştırma gibi sorunlar görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en sık (%85-90) görülen akademik sorunlar arasında okuma güçlükleri gelmektedir (Hallahan ve Kaufman, 1982; Gallagher ve Kirk, 1989; Mercer, 1981). Okuma alanında görülen güçlükler arasında; okumanın öğrenilmesi sırasında gerekli olan fonolojik becerilerin edinilmesinde güçlük; okuma akıcılığının yavaş olması, okuduğunu anlamada zorlanma, yeni sözcükleri seslendirmede zorlanma, okuma sırasında harflerin ve sözcüklerin ters dönmesi gibi sorunlar sayılabilir (O'Shea ve diğerleri, 1998).

Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı anlatımlarında gözlenen özelliklere ise aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

1.1.2.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Özellikleri

Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yazılı anlatımlarında gözlenen özellikler, a) metin yapısı bilgisi, b) yazma stratejileri, c) yazma süreci, d) yazılı ürün öğeleri bakımından incelenerek bu başlıklar altında özetlenmektedir.

a. Öğrenme güçlüğü olan çocukların metin yapısı bilgisi özellikleri nasıldır?

Metinler, metin türüne göre farklılaşan metin yapılarını içerir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların biliş üstü stratejilerini kullanmakta gösterdikleri yetersizlikler, onların düzenleme stratejilerinin farkında olmalarını ve bunları kullanmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan çocuklar düzenleyici bir yapı olan metin yapılarını anlamakta ve kendi metinlerini düzenlemek için bu yapıları kullanmakta da güçlük yaşarlar. Metnin yapısının farkında olmadıkları, metin yapısı hakkındaki bilgilerini yazılarını düzenlemeye bir yardımcı olarak kullanmadıkları ya da her ikisini de yapmadıkları için, öğrenme güçlüğü olan çocuklar yazılı anlatımlarını düzenlemekte ve istenen metin türüne uygun yazmakta başarısız olurlar (Englert ve Mariage, 1991; Stewart, 1991).

b. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma stratejisi özellikleri nasıldır?

Yazılı anlatım, yazıyı planlamak, düzenlemek, düzeltmek gibi bilişsel stratejileri kullanmayı gerektirir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde, yazma stratejilerini kullanmada yetersizlik görülür. Planlama, düzenleme, gözden geçirme ve düzeltme stratejilerindeki yetersizliklerinin izleri yazılı anlatım örneklerinde kolaylıkla görülür (Harmston, Strong, Evans, 2001).

c. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma süreci özellikleri nasıldır?

Yazma, yazma öncesi-yazma-yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşan bir süreçtir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, yazma sürecinin her aşamasında da zorluk yaşarlar. Aşağıda öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma sürecinin aşamalarında yaşadıkları güçlükler özetlenmektedir. Yazma süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi ise "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yazılı Anlatım Öğretiminde Etkili Öğretim Modeli" başlığı altında yer alan "Yazma Süreci" (sf. 22) bölümünde yer verilecektir.

Yazma öncesi aşaması: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar yazma öncesi aşamada konu hakkında araştırma ve planlama yapmazlar; tartışmalara katılmazlar, not almazlar ve konu üzerinde düşünmeye az zaman harcarlar (Smith, Polloway, Smith-Beirne, 1995). Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü olan çocuklar yazmaya başlamadan önce

planlama, bilgi toplama, toplanan bilgilerin düzenlenmesi alanlarında sorun yaşarlar (Ashton, 1999).

Yazma aşaması: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar istenilen metin türünü, yazma amacını ya da dinleyici kitlesini dikkate almadan, konuşur gibi yazı diline uygun olmayan şekilde yazarlar. Yazma sırasında sık ama kısa süreli durarak sadece sözcüklerin doğru yazılması ve noktalamalarla ilgilenirler (Smith ve diğerleri, 1995).

Yazma sonrası aşaması: Öğrenme güçlüğü olan çocukların en çok zorlandıkları aşamalardan biri de yazılarını gözden geçirmek ve gerekli düzeltmeleri yapmaktır (Ashton, 1999). Öğrencinin yazısını gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapabilmesi için;

1. Yazılı ürünü değerlendirme ölçütlerini (içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, söz dizimi, yazım kuralları) ve yazılı anlatımındaki problemin bunlardan biriyle ilgili olacağını bilmesi,
2. Yazılı anlatımındaki problemin ne olduğunu belirlemesi ve bunu gidermek için uygun gözden geçirme ve düzeltme stratejilerini (daha fazla bilgi ekleme, paragrafın düzenini değiştirme vb.) bilmesi ve uygun olanını seçmesi,
3. Seçmiş olduğu stratejiyi uygulayarak gerekli değişikliği yapması gerekir (MacArthur, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar gözden geçirme ve düzeltme yapmak için gerekli olan bu üç basamakta da yetersizlik gösterirler. Özetle, öğrenme güçlüğü olan çocuklar,

1. Yazılı ürünü değerlendirme ölçütleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler.
2. Yazılı anlatımlarında gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için sahip oldukları gözden geçirme ve düzeltme stratejileri sınırlıdır. Bu çocukların sahip olduğu stratejiler daha çok yazım yanlış ve noktalama gibi yalnızca yüzeysel hataları düzeltmeye yeterli olurken içerik ve düzenlemeyle ilgili değişiklikleri yapmaya yeterli olmaz (Smith ve diğerleri, 1995).

3. Bu öğrencilerden yazılarını gözden geçirip düzeltme yapmaları istendiğinde çoğunlukla yazılarını düzelterek yeniden yazmaz ya da sadece temize çekmek için yeniden yazarlar ve sonuçta da başarısız olurlar (MacArthur ve Graham, 1987; Smith ve diğerleri, 1995).

d) Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımları yazılı ürün öğeleri özellikleri bakımından nasıldır?

Öğrencinin yazılı anlatımının akıcı olması, yazısındaki içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, söz dizimi ve yazım kuralları özelliklerini birbiriyle uyumlu bir biçimde kullanmasına bağlıdır. Bu nedenle, bir yazılı anlatımın akıcılığı değerlendirilirken içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, söz dizimi ve yazım kuralları göz önünde bulundurulur. (Isaacson 1991; Kameenui ve Simmons, 1990). Aşağıda her bir öğe kısaca tanımlandıktan sonra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu öğeler açısından gözlenen özelliklere yer verilmektedir.

İçerik, yazılı anlatımın belirlenen konuyla ilişkili olması, konuyla ilişkili örneklerin verilmiş olması, paragraf içinde ve paragraflar arasında konu bütünlüğünün sağlanmış olmasını ifade etmektedir. (Isaacson, 1991; Smith ve diğerleri, 1995). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı anlatımları içerik bakımından incelendiğinde yazılı anlatımlarında konuyla ilgisiz bilgilerin yer aldığı, var olan bilgi ve düşüncelerin kısır olduğu, örneklerin yer almadığı ya da örnekler verildiği durumlarda da bunların konu ile ilgisiz örnekler olduğu görülmektedir (Lerner, 1993; Isaacson, 1987).

Düzenleme, yazılı anlatımı oluşturan her bir paragrafın bir ana düşünce etrafında toplanmasını; ana düşüncenin yan düşüncelerle desteklenmiş olmasını; paragraftaki cümlelerin birbiriyle ilişkili olmasını; örneklerin paragrafta ele alınan düşünceyle ilgili olmasını; metindeki paragrafların birbiriyle hiyerarşik ve bağlantılı olmasını ifade etmektedir (Isaacson, 1991; Smith ve diğerleri, 1995). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımları incelendiğinde paragrafların cümlelerin ard arda dizilmesinden oluştuğu, paragrafın içinde ve paragraflar arasında bütünlük olmadığı,

paragraflar içinde genellikle örneklere yer verilmediği görülür (Lerner, 1993; Isaacson,1987).

Sözcük dağarcığı, öğrencinin yazılı anlatımında kullandığı sözcüklerin zenginliği, uygunluğu ve özgünlüğüne ilişkin bilgileri ifade etmektedir (Kameenui ve Simmons, 1990). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı anlatımlarında aynı sözcükleri sık sık tekrarladıkları, özgün sözcük kullanmak yerine gözde sözcükleri tekrarlamayı tercih ettikleri; soyut anlamlı sözcükleri de hatalı kullandıkları görülür (Lerner, 1993; Isaacson,1987).

Söz dizimi, yazılı anlatımdaki cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve kullanılan cümle yapılarının karmaşıklık düzeyine ilişkin bilgileri kapsamaktadır (Isaacson, 1991). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı anlatımları incelendiğinde, cümle yapılarının bozuk olduğu; basit özne-yüklem ya da özne-tümleç-yüklem cümleleri kullanarak yazdıkları; devrik cümle kullandıkları; cümlede özne-yüklem uyumuna ve zaman (geçmiş-şimdiki-gelecek) kullanımına dikkat etmedikleri; zamir seçiminde hata yaptıkları görülmektedir (Isaacson,1987; Lerner, 1993).

Yazım kuralları, yazının mekanik yönleri yani sözcüğü oluşturan harflerin doğru yazılması, sayfanın sınırlarının iyi kullanılması, noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanımı, büyük harf kullanımına dikkat etme, okunaklı el yazısı hakkındaki bilgileri kapsamaktadır (Kameenui ve Simmons, 1990). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı anlatımları yazım kuralları bakımından incelendiğinde yazılarının okunaksız olduğu, harflerin ve rakamların ters döndüğü, bir çok yazım hatasının bulunduğu, noktalama işaretlerinin ve büyük harflerin kullanımıyla ilgili hataların olduğu görülmektedir (Lerner, 1993).

Akıcı anlatımın sağlanması içeriğin zenginliğine, verilen örneklere ve bunların birbiriyle örüntülenmesine bağlıdır. Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı anlatımları, içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, söz dizimi, yazım kuralları bakımından bir çok hata içerdiği için yazılı anlatımlarında akıcı bir anlatım sağlayamazlar (Isaacson,1987; Lerner, 1993).

1.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerini Açıklayan Temel Yaklaşımlar

Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma-yazma öğretme girişimlerini, genel olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan biri, öğretilecek becerilerin tek tek belirlenip üzerinde alıştırma yapılması gerektiği görüşünü savunan İndirgemeci (Reductionistik) yaklaşım, diğeri ise tek tek beceri öğretimi üzerinde durmak yerine bütün ve anlamlı çalışmalar yapılması gereğini savunan Bütüncül (Holistik) yaklaşımdır. Aşağıda her iki yaklaşımın okuma-yazma öğretimine bakış açıları kısaca özetlenmektedir.

1.2.1. İndirgemeci Yaklaşım

Son yıllara kadar öğrenciler okuma-yazmada başarılı olamadıklarında, bu durum o öğrencilerde ters giden bir şeylerin olduğu şeklinde açıklanmaktaydı. Bu tür açıklamalar tıbbi modele dayalı olarak getirilmekte ve "okuma bozukluğu", "disleksiya", "öğrenme bozukluğu" gibi terimlerle isimlendirilmekte ve bunları düzeltme girişimleri ise "teşhis", "tedavi" gibi terimlerle ifade edilmekteydi. Öğrencilerin okuma-yazmadaki başarısızlıklarından o öğrencilerin gözleri, beyinleri, merkezi sinir sistemleri, evlerindeki gürültü ya da ilgisiz ebeveynler sorumlu tutulmaktaydı (Goodman,1986). Bu bakış açısına göre, öğrenme güçlüğü olan çocukların nörolojik ve bilişsel sistemlerinin yetersiz olması nedeniyle, bu çocukların normal çocuklar için kullanılan yöntemler ile öğrenmelerinin imkansız olduğu öne sürülmekteydi. Bu nedenle de, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazmayı öğretmeye yönelik farklı okuma-yazma öğretim yöntemlerine gereksinim duyduğu inancı yaygındı. Bu bakış açısının bir sonucu olarak da indirgemeci bakış açısıyla bir çok özel eğitim programı ortaya çıkmıştır (Smith-Burke, Deegans, Jaggar, 1991).

İndirgemecilik; bilginin en iyi bireysel olarak üzerinde çalışılabilecek küçük parçalara bölündüğünde öğrenildiği anlayışına dayanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma becerilerin geliştirmeye yönelik indirgimeci yaklaşımla bir

çok ğretim programı hazırlanmıştır. Poplin (1984 b) indirgemeci felsefenin eğitim bağlamına uygulanmasında beş varsayıma dayandırmaktadır. Bu varsayımlar şunlardır;

1. ğrenme süreci bölümlere ayrılır.
2. Öğretim, ğrencinin "yaşam hedefleri"nden ziyade "okul hedefleri"ndeki yeterliliğini arttırmaya odaklanır.
3. lme, değerlendirme ve ğretim, bozukluğu belirlemek ve düzeltmek üzere yapılanmıştır.
4. ğretilcek beceriler okul tarafından belirlenir.
5. Bilgiyi işlemenin, bir görevi yapmanın ve soruları cevaplamanın doğru-yanlış yolları vardır.

İndirgemecilik'in ğretim modellerindeki uygulamaları davranışcılık, psikolojik-süreç, bilişsel strateji ve yetenek eğitimi modellerinde görülmektedir. İndirgemecilik'e yöneltilen eleştiriler üç grupta toplanabilir (Kuvshinoff, 1993);

1. *Bütün her zaman parçaların toplamından fazladır.* Bu nedenle, gerçek yaşamdan kopuk alıştırma ortamlarında öğrenilen ve geliştirilen becerilerin doğal, anlamlı ortamlarda kullanılabileceğini garanti edemez.
2. *Kuvvetli yanları ortaya çıkarmak yerine yetersizlikleri ortaya çıkarmaya odaklanılır.* İndirgemecilik'in yetersizliği ortaya çıkarmaya yönelik bakış açısı, öğrencinin kendine olan güvenini ve öğrenmeye olan inancını olumsuz etkiler.
3. *ğrenenleri pasifliğe iter.* İndirgemeci bakış açısında, çalışılacak materyal, çalışma şekli ve miktarı ğretmen tarafından belirlenir, ğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmaz.

1.2.2. Bütüncül Yaklaşım

Bütüncül yaklaşım; bilginin en iyi, bütün, anlamlı ve kişiyle ilgili olarak sunulduğuunda öğrenileceği ilkesine dayanmaktadır. Bütünün her zaman parçaların toplamından fazlası olduğunu ileri sürmektedir. Btncllk'n ilkelerini içeren ve bu ilkelerin öğretime nasıl uygulanacağını gösteren yaklaşım ise "Whole Language" / "Tüm Dil" yaklaşımıdır (Goodman ve Goodman, 1986). Bu yaklaşım aynı zamanda Vygotsky'nin dil gelişimi, öğrenme ve ğretim hakkındaki düşünce ve yöntemlerini kapsamaktadır (Dixon-Krauss, 1996). Tüm Dil yaklaşımını destekleyenler arasında

Dewey, Piaget, Goodman ve Goodman, Halliday, Britton, Graves, ve Cambourne sayılabilir (Wagner, 1989).

Tüm Dil yaklaşımı sözel ve yazılı dil öğrenme hakkında şu varsayımlara dayanmaktadır (Smith-Burke ve diğerleri, 1991);

1. *Öğrenme parçadan bütüne doğru değil, bütünden parçaya doğrudur.* Çocuklar sözel ve yazılı dilin işlevlerini, şekillerini ve anlamlarını birbirinden kopuk parçalar üzerinde çalışarak değil, bunları kullanarak öğrenirler.
2. *Dil öğrenme, işlevsel ve bütünleştiricidir.* Çocuklar dili öğrenir, dil yoluyla öğrenir ve dilin özelliklerini öğrenirler.
3. *Dil ve okuma-yazma öğrenme, yapıcı, kendiliğinden meydana gelen ve yaratıcı süreçlerdir.* Çocuklar sözel ya da yazılı dil ile ilgili bir deneyime katıldıklarında sözel ve yazılı dil aracılığı ile hedeflerine nasıl ulaştıklarını görür ve anlamı yapılandırır. Dil öğrenme, deneme, tahmin etme ve keşfetmeyi içerir.
4. *Dil öğrenme, sosyaldır ve işbirliğine dayanır.* Çocuklar dilin anlamını ve nasıl kullanıldığını akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşerek öğrenirler.
5. *Dil ve dilin kullanımı değişken olduğu için, çocukların dili anlama biçimi ve kullanımı da onların sosyal ve kültürel geçmişlerine bağlı olarak çeşitlilik gösterir.* Farklılık bozukluk anlamına gelmez. Çocuklar arasındaki linguistik formlardaki ve işlevlerdeki çeşitliliğe yetersizlik/ özür olarak bakılmamalıdır. Öğrencilerin okul ortamında başarılı olamamalarının nedenleri öğrencilerin kendilerindeki bir eksiklikten değil, katıldıkları öğretim programlarındaki eksiklikten kaynaklanmaktadır. Bir diğer deyişle, düzeltilmesi gereken şey öğrenci değil, programdır (Goodman ve Goodman, 1986).

Tüm Dil yaklaşımı, İndirgemeci yaklaşımın öğretime bakış açısına iki esas değişiklik getirmiştir. Bunlar, sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğretmenin rolüne ilişkindir. Okuma-yazma öğretiminde sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği ve öğretmen rolünün ne olduğuna ilişkin bilgilere, öğrenme güçlüğü olan çocuklara yazılı anlatım öğretim modeli içinde yer verilmektedir.

1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yazılı Anlatım Öğretiminde Etkili Öğretim Modeli

Yazılı anlatım öğretiminde yazılı ürünün yanı sıra yazma sürecinin de ön plana çıkmasıyla, öğrenmenin olduğu sosyal bağlam ve okuma-yazma gelişiminde dilin rolüne olan ilgi artmıştır. Yazılı anlatımı öğrenmede diyalogun rolünü anlamak, diyalog ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan kuramsal bir bakış açısını gerektirir. Vygotsky ve Bruner'in temsilcileri olduğu *sosyal etkileşimci kuram*, sosyal bağlamdaki diyaloga öğrenmenin merkezi olarak bakar. Bu bakış, öğrenciler sınıf ortamında yazar olarak gelişirken diyalogların rolünü incelemek için gerekli olan kuramsal bir bakış sağlamaktadır (McCarthy, 1991). Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan çocuklara yazılı anlatım öğretiminde etkili öğretim modeli tanıtılmadan önce, bu modelin dayandığı "sosyal etkileşimci kuramı" tanıtıcı özet bilgilere yer verilmektedir.

Sosyal etkileşimci kuramın dil ve öğrenmeye bakışı şöyle özetlenebilir (Vygotsky, 1978):

1. *Bilişsel gelişim, sosyal etkileşimler yoluyla olur.*
2. *Öğrenme, insanlar arası (interpsychological) düzeyden, kişinin kendi içine (intrapsychological) doğrudur.* Bir başka deyişle, öğrenme çocuğun içinde otonomi kazanmadan önce sosyal çevrede gerçekleşir.
3. *Dil, deneyimlerin bilişsel işlevlere dönüşmesine aracılık eder. Bilişsel süreçler, sürece ve süreci yönlendiren içsel konuşmaya model olan daha yetkin dil kullanıcıları ile sosyal etkileşimler yoluyla öğrenilir.* Böylece çocuk zamanla yetişkinin konuşmasını kendi bilişsel etkinliğini yöneten içsel konuşma yerine geçirerek süreci bağımsız olarak yerine getirebilir hale gelir. Böylece, içselleşme gerçekleşmiş olur.

Öğrenme bireyin diğerleriyle etkileşimleri sonucunda olduğu için, yetişkinlerin ve daha bilgili akranların öğrenmedeki rolü büyüktür. Başlangıçta çocuklar bir görevi kendi başına yapamazlar ve bir yetişkinin ya da daha bilgili bir akranın yardımına gereksinim duyarlar (McCarthy, 1991). Vygotsky (1978) ve Bruner (1977) yetişkinin çocuğun öğrenmesine katılımını tanımlamak için "*yapı oluşturma*" (*scaffold*) terimini

kullanmışlardır. Yapı oluşturma terimi, sözcük anlamı olarak iskele oluşturmak anlamına gelmektedir. Yapı oluşturma teriminin öğretimdeki karşılığı ise, öğrenci yeni bir beceri ya da stratejiyi bağımsız olarak uygulayabilinceye kadar öğrencinin gereksinim duyduğu yardımı/desteğin sağlanmasıdır (Pearson,1996).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, okulda başarılı olabilmek için destekleyici bir ortama gereksinim duyarlar. Destekleyici ortam, öğrenci yeni bir şey öğrenirken öğretmen ya da daha yeterli bir akranının yardım etmesi, öğrenci nasıl yapılacağına ilişkin bilgi ve deneyim kazandıkça da sağlanan yardımın kademeli olarak geri çekilmesi yoluyla sağlanır Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılı anlatım öğretimi sırasında da destekleyici ortama gereksinim duyarlar (Larkin, 2001; Rosenshine ve Meister, 1992; Tompkins, 1998).

Etkili yazılı anlatım öğretiminde yapı oluşturma, öğretmenin öğrencilere yazma sürecini yaşatması, yazma stratejilerini ve metin yapılarını öğretmesi yoluyla sağlanır. Böylece öğrencilerin kendi yazılı anlatımlarını yapılandırmaları ve giderek kendilerini daha bağımsız ifade etmeleri için destekleyici ortam oluşturulmuş olur (Englert ve Mariage, 1991). Bu nedenle, yazılı anlatım öğretiminde yazılı anlatım etkinliğinin düzenlenmesi, öğretim programının içeriğinin oluşturulması ve öğrencilerin etkinliğe katılımının sağlanması bakımından öğretmenin çok önemli bir görevi vardır (Dixon, Carnine, Kameenui 1993; Goodman ve Goodman, 1986).

Bir öğretim programının içeriği genel olarak, ortamın düzenlenmesi, içerik ve öğretim stratejilerinden oluşmaktadır (Ertürk, 1998). Tüm Dil yaklaşımının okuma-yazma öğretimine bakışı, yazılı anlatım öğretim modeline aktarılırken de üç boyutta incelenmektedir. Bunlar; a)öğretim ortamının düzenlenmesi, b)öğretim programı içeriği, c)öğretim yöntemleri. İzleyen bölümde yazılı anlatım öğretimi modelinde yer alan her bir öge hakkında bilgilere yer verilmektedir.

1.3.1. Öğretim Ortamının Düzenlenmesi (Nasıl bir ortamda öğretilmeli?)

Sınıf ortamının çocukların öğrenmesine ve bu sırada onlara destek olmaya olanak verecek şekilde düzenlenmesi esastır. Bu amaçla, sınıf ortamının okuma-

yazmanın amacının iletişim kurmak ve sorun çözmek olduğunu hissettirecek şekilde yapılandırılması gerekir (Smith-Burke ve diğerleri, 1991).

Cambourne (1988) sınıf ortamının okuma-yazma öğretimi için düzenlemesiyle ilgili Tüm Dil yaklaşımı ilkelerine dayanan bir model geliştirmiştir. Normal öğrencilere yönelik hazırlanan bu modelin özü, öğretmen-öğrenci, ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin küçük gruplar ya da tüm sınıf halinde gerçekleşmesinden oluşmaktadır. Cambourne bu sınıf özelliklerini normal öğrenciler de olduğu kadar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de etkili olduğu savını araştırmasıyla kanıtlamıştır. Buna göre, tüm sınıf etkileşimleri olduğu kadar öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yer vermek öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de eğitim gereksinimlerini karşılamaları bakımından önem taşımaktadır.

Cambourne (1988) okuma-yazma öğretimi için sınıf ortamında bulunması gereken sekiz koşul belirlemiştir. Bunlar; a)dahil olma, b)gösterim, c)katılım, d)beklenti, e)sorumluluk, f)tahmin etme, g)kullanım, h)yanıt 'dır. Aşağıda bu koşulların Tüm Dil yaklaşımı bakımından anlamı ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar için önemi açıklanacaktır.

a) Dahil Olma

Dahil olma, sınıfın basılı materyalle donatılması ile başlar. Çevresel basım, takvimler, tablolar, menüler, reklamlar, ilanlar gibi şeyleri kapsar ve tüm bunların günlük sınıf yaşamında bir işlevi vardır (Keefe ve Keefe, 1993). Öğrencilerin günlük sınıf düzeni içinde dahil olabileceği dinleme, okuma, yazma köşeleri oluşturularak öğrencilerin yazılı basım ile çalışmaları sağlanır. Öğretmen sınıfında öğrencilerin okuma-yazmanın iletişim özelliğini anlamalarına yardımcı olan bir çok etkinliği yürütür. Bu etkinlikler arasında doğum günleri, sınıf yoklaması, kütüphane kitapları için liste yapmak, sınıfça yaşanan doğum günü partileri, olaylar, saha gezileri hakkında hatıra defteri tutmak, herhangi bir olayla ilgili kendi duygularını paylaşarak günlük yazma, birbirine not yazmak, sınıf arkadaşlarına, ailelerine, yazarlara, ulusal veya toplumsal liderlere mektup yazmak sayılabilir (Heilman, Blair, Rupley 1994).

b) Gösterim

Çocuklar okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın nasıl birlikte kullanıldığını örnekleyen bir çok anlamlı ve işlevsel gösterimleri görmeye gereksinim duyarlar (Desjean-Perrotta, 1996). Anlamlı gösterimler, hikayelerin ya da metinlerin tamamı üzerinde yapılan okuma yazma çalışmaları ile sağlanır. Gösterimler, öğretmenin yüksek sesle kitap okuması, okunan bir metin hakkında yüksek sesle düşünmesi, birlikte okunan bir kitap hakkında konuşulması ile sağlanabilir (Keefe ve Keefe, 1993; Smith-Burke ve diğerleri, 1991).

Sınıf içinde tekrarlanan gösterimler, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için bir yapı oluşturur. Aynı tip gösterimlerin tekrarlanması öğrenme güçlüğü olan çocukların, öğretmenin kontrolü altında dilin farklı yönleriyle üzerinde bol alıştırma yapma olanağına sahip olmalarına yardım eder (Keefe ve Keefe, 1993).

c) Katılım

Çocukların sınıf ortamında okuma-yazma becerilerini geliştirmesinin iki koşulu vardır. Birinci koşul, çocukların yazılı ve sözlü dilin birbirini desteklediği etkinliklere katılmasıdır. Çocuğun gerçek katılımcı olması, okuma yazma etkinliği devam ederken çocuğun yapılan bu etkinlikle ilgili geçmiş deneyimlerini, güdülerini, amaçlarını katarak onun da etkinlikte yer alması demektir (Uzuner, 1996; Teale, 1982). Katılımcılık ancak, okuma-yazma etkinliği öğrenci için anlamlıysa, onun için bir amacı varsa ve başarılı olacağını hissederse gerçekleşir (Keefe ve Keefe, 1993, Desjean-Perrotta, 1996). İkinci koşul ise, daha deneyimli, yetkin okur-yazarlarla sosyal etkileşim içine girmesidir. Geleneksel bir sınıf ortamında, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim oldukça katı ve sınırlı bir özellik gösterir (Cazden, 1988). Etkileşim, ya öğretmenin sessiz bir dinleyici kitlesine yaptığı bir monologtan ya da öğrencilerin öğretmenin yönelttiği soruyu cevaplama girişimlerinden oluşur (Edward ve Westgate, 1994). Gerçek bir etkileşimli öğrenme ortamında ise etkileşim iki yönlüdür. Etkileşim kimi zaman öğretmen tarafından başlatılabileceği gibi kimi zaman da öğrenciler tarafından başlatılabilir. (Englert ve Mariage, 1991; Goodman ve Goodman, 1986; Tompkins, 1997). Okuma-yazma becerilerinin gelişmesi için etkileşimin iki yönlü olması gerekir.

Öğretmen-öğrenci arasında sohbetler/etkileşimler öğrencinin öğrenmesinde önemli bir rol oynar (Edward ve Westgate, 1994). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde, anlamlı amaçlar için dili kullanmalarına olanak veren okuma, tartışma, yazma etkinlikleri ile dinamik ve sosyal etkileşimlerin olduğu bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekir (Englert ve Mariage, 1991; O'Shea ve diğerleri, 1998).

Okuma-yazma alanında başarılı öğrencilerin öğretmenleri aynı zamanda iyi birer sınıf yöneticileridir. Bir öğretmenin öncelikle karmaşık etkileşimleri yönetme yeteneğine sahip olması gerekir. Etkili sınıf yönetimi, öğrenme için destekleyici bir ortam sağlar ve sürdürür (Heilman ve diğerleri, 1994).

d) Beklenti

Uygun koşullar sağlandığında tüm öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenebileceğine inanılır ve olumsuz beklentinin olumlu beklenti ile yer değiştirmesi gerektiği vurgulanır. Bu nedenle, okuma-yazmada zorlanan öğrencilerde bozukluk, yetersizlik aranmaz, aksine bir yandan oluşan olumsuz tutumlardan korunmaya çalışılırken bir yandan da öğrencinin öğrenmesine destek sağlanır (Keefe ve Keefe, 1993; Smith-Burke ve diğerleri, 1991). Okuma ve yazmayı öğrenmekte zorlanan öğrenciler için öğretmenin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin kendilerini dil öğrenen kişiler olarak görmelerini sağlamak ve tamamen okur-yazar hale gelebilecek kapasiteleri olduğuna inandırmaktır (Goodman ve Goodman, 1986).

e) Sorumluluk

Öğrencilere, öğrenen bir kişi olarak yapacağı okuma-yazma etkinliklerini seçme sorumluluğu verilir (Desjean-Perrotta, 1996). Böylece öğrenciler, neyi-ne zaman öğreneceklerine birlikte karar verirler. Öğrenciler, öğretmen onları yardım istemeden önce kendi kendilerine denemeye cesaretlendirdiklerinde ya da öğretmenin yardımını istemeden önce bir akranı ile problemi çözmeye çalıştığında sorumluluk almayı da öğrenirler (Keefe ve Keefe, 1993).

f) Tahmin etme

Öğrenciler yeni bir beceri ya da strateji öğrenmek ve geliştirmek için risk almaya gereksinim duyarlar (Goodman ve Goodman, 1986). Öğrenmeye hipotezi test etmenin bir şekli olarak bakıldığında öğrenenin hata yapması ya da tahminde bulunması kaçınılmazdır (Cambourne, 1988).

Öğrencilerin risk almadan fakat mükemmel bir şekilde öğrenmelerini bekleyen bir anlayışın öğrenme güçlüğü olan çocuklar açısından iki önemli sakıncası vardır (Keefe ve Keefe, 1993). Bunlardan ilki, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okurken ve yazarken güçlük çektikleri için kaçınır, güvende kalmayı tercih ederler (Goodman ve Goodman, 1986). Doğru yazma, el yazısı ve noktalama kendini ifade etme süreci içinde kendiliğinden öğrenilir. Eğer yazmaya devam ederlerse bu hatalarını zaten kendiliklerinden keşfedecek ve düzelteceklerdir. Fakat yazmaya devam etmezlerse noktalama ve yazım hataları da olmayacağı için bunun da bir önemi olmayacaktır (Goodman ve Goodman, 1986). Bu nedenle bu öğrencilerin okuma-yazmada kontrol kazanmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin öğrencileri eleştirilme korkusu olmaksızın tahminde bulunmalarına izin vermeleri ve onların bu girişimlerini desteklemeleri gerekir. İkinci olarak, doğru olmasını garantilemek için küçük parçalara bölerek öğretme yolu ilk bakışta çözüm gibi gözükse de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde transfer güçlüğü yaratmaktadır. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bütün üzerinde çalışmaları ve hatalarını bir öğrenme fırsatı olarak görmeleri sağlanmalıdır (Keefe ve Keefe, 1993).

g) Kullanım

Öğrencilerin yazmaya motive olabilmesi için yazının iletişimle eş anlamlı olduğunu ve iletişimin de yaşam boyu süren bir gereklilik olduğunu farkına varmaları gerekmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980; Smith ve diğerleri, 1995). Bu nedenle, yazma etkinliği birbirinden kopuk beceriler üzerinde egzersizler yapmak yerine işlevsel, anlamlı ve gerçek amaçları olan etkinliklerde yazma sürecini bütünüyle yaşatacak şekilde yürütülmesi gerekir. Böylece öğretmenler öğrencilerine kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri için yazma sürecini nasıl kullanacaklarını öğretebilirler (Goodman ve Goodman, 1986; Keefe ve Keefe, 1993; Desjean-Perrotta, 1996).

Okuma-yazmayı öğretmek için özel olarak hazırlanmış okuma parçaları ya da egzersizlere gerek yoktur. Öğretim materyali olarak öğrencilerin okumak, yazmak istedikleri ve gereksinim duydukları her şey kullanılabilir. Öğretim sırasında kullanılacak metinler ilkokul birinci sınıftan itibaren anlamlı ve işlevsel dilin tüm özelliklerine sahip olması gerekir (Goodman ve Goodman, 1986). Edebiyat eserleri öğretim sırasında kullanmak için ideal materyallerdir. Edebiyat eserlerini seçerken de iyi kaliteli hikayeler, şiirler, bilgi verici kitaplar olmasına özen gösterilmelidir (Tompkins, 1997). Bunun yanı sıra ders programında yer alan sosyal ve fen bilgileri konuları / temaları öğretmek için de okuma-yazma bir araç olarak kullanılmalıdır (Heilman ve diğerleri, 1994). *Yazmayı öğretmenin en iyi yolu sık ve anlamlı yazma çalışmaları için zaman ayırmaktır. Söz dizimi, yazım kuralları gibi yazının mekanik özellikleri özel egzersizlerle değil yazarak öğrenilir* (Graham ve Harris, 1994).

h) Yanıt

Öğrencilerin öğretmenlerinden ve akranlarından kendi öğrenmeleri hakkında geri bildirim alma olanağı sağlanmalıdır (Desjean-Perrotta, 1996; Smith-Burke ve diğerleri, 1991). Öğrencilerin okuma-yazma gelişimlerine yanıt, kabul-takdir-gösterim olmak üzere üç açıdan ele alınır. Öncelikle öğretmen bir öğrencinin okuma-yazma çabalarının gerçekten yapabileceklerini sergilediğine karar verir. Öğrencinin çabaları bir ilerleme gösteriyorsa bu sadece kabul görmez aynı zamanda takdir ve tebrik edilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sıklıkla okuma-yazmaya çaba gösterme konusunda bir çok problem yaşarlar. Bu nedenle, öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çabalarına karşı yanıtının destekleyici ve yapılandırıcı olması büyük önem taşır (Keefe ve Keefe, 1993).

Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini belgelemek ve planlamak için, devamlı kayıtlar ve anektodal kayıtlar gibi çeşitli değerlendirme teknikleri kullanırlar. Bu tür değerlendirme yöntemleri öğretmene öğrencileri hakkında bilgi verir ve öğretimin etkililiğini arttırmak için öğretimsel kararların alınmasına yardımcı olur (Heilman ve diğerleri, 1994).

1.3.2. Öğretim Programının İçeriği (Neler öğretilmeli?)

Yazma etkinliği sırasında öğretmen öğrenci arasındaki sosyal etkileşimler, metin yapısı, yazma stratejileri ve yazma süreci üzerine yapılır. Böylece hem öğretmen öğrenci etkileşimlerinin içeriği belirlenir hem de öğrencilerin kompozisyon sürecini anlamalarına olanak sağlanmış olur. Öğrencilerin genel metin yapılarını ve yazma sürecini öğrenmeleri, kendi yazılı anlatımları için yapı oluşturmalarına yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır (Englert ve Mariage, 1991). Bu nedenle, yazılı anlatım öğretim programları hazırlanırken içeriğinin bu üç ögeyi içermesi beklenmektedir. Bunlar;

- a. *Metin yapısı,*
- b. *Yazma stratejileri*
- c. *Yazma süreci 'dir.*

Aşağıda bu öğeler hakkında kısaca bilgi verilmektedir.

a) *Metin Yapısı*

Metin yapısı bilgisi, öğrencilere metin hakkında düşünmeyi ve yazmayı öğretmek için kullanılan önemli bir araçtır. Yazma etkinliği sırasında sınıf ortamındaki etkileşimler metnin yapısı üzerine oluşturulabilir. Etkileşimlerin metin yapısı üzerine kurulması, hem öğrencilerin metni anlama-yorumlamalarına, hem metin hakkında sohbet edebilmelerine, hem de kendi yazıları için bir yapı oluşturmalarına olanak sağlar. Metin yapısı ile ilgili yapılan araştırmalar, başarılı bir yazma performansı için metin yapısı bilgisinin önemini doğrulamaktadır (Englert ve Mariage, 1991).

İlköğretim çağındaki öğrencilerle çalışmak için bir çok yazı türü, dolayısıyla da bir çok farklı metin yapısı vardır. Bunların belli başlıları arasında günlük, betimsel yazı, mektup, biyografik yazı, bilgi verici yazı, hikaye, şiir, ikna edici yazı yazma sayılabilir (Tompkins, 1997). Bu araştırmada odaklaşılan yazma etkinliği sırasında kullanılan yazı türünün betimsel yazı olması nedeniyle aşağıda betimsel yazı türünün metin yapısı hakkında kısa bilgi verilmektedir.

Betimsel yazı; sözcüklerle resim oluşturmaktır. Bu nedenle öğrencilerin çok iyi gözlemci olmaları beklenir. Betimsel yazı metin yapısında dört önemli öge vardır.

Bunlar; özgün bilgi ekleme, duyuşal imaj oluşturma, karşılaştırma ve diyalog yazmadır. *Özgün bilgi ekleme*; özgün davranış ve etkinliklerin belirlenmesi, karakterin isimlendirilmesi, ortamın belirlenmesi, özelliklerin listelenmesi yoluyla yazıya daha özgün bilgi ve ayrıntı eklenmesidir. *Duyuşal imaj oluşturma*; betimlenen şey ya da kişi ile ilgili beş duyuya yönelik ifadeler yazılarak okuyucunun gözünde canlandırması kolaylaştırılmasıdır. *Karşılaştırma*: Betimlenen şeyi ya da kişiyi başka şeylerle karşılaştırarak deyim ve benzetmeler kullanarak anlatımın güçlendirilmesidir. *Diyalog yazma*: Bir insanı betimlerken o kişinin sosyal statüsü, insan ilişkilerini göz önünde bulundurarak o kişinin ağızından diyaloglar eklenerek anlatım zenginleştirilmesidir (Tompkins, 1998).

Öğretmenlerin öğrencilere betimsel yazı yazmayı öğretirken yukarıda özetlenen metin yapısı öğeleri hakkında bilgi ve beceri kazanmalarını sağılayacak etkinlikler düzenlemesi ve uygulaması gerekir.

b).Yazma Stratejileri

Yazma stratejileri, yazarların yazarken karşılaştıkları problemleri çözmek için kullandıkları düşünme yöntemleridir. Stratejik yazarlar, yazılarındaki fikirlerini düzenlemek, geliştirmek ve yazılarındaki anlamı en iyi şekilde ifade edebilmek için uygun stratejiyi seçer ve kullanırlar.

Tompkins'e (2000) göre belli başlı on yazma stratejisi vardır. Bunlar; geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi, görselleştirme, özetleme, ilişkilendirme, anlamın gözden geçirilmesi, kaydetme, dil ile oynamak, genelleme, değerlendirmedir

Geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi; Yazar, yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası yaparak, etrafındakilerle konuşarak, daha önce okuduğu kitapları ya da yazdığı notları yeniden okuyarak konu ile ilgili sahip olduğu bilgileri hatırlar.

Düşüncelerin düzenlenmesi; Konuşarak ya da beyin fırtınası yoluyla ulaşılan bilgiler listelenir, birbiriyle ilgili olanlar seçilir ve ana başlıklar oluşturularak sınıflandırılır (Englert ve Mariage, 1991).

Görselleştirme; Yazar, yazısında ifade ettiği şeyleri okuyucunun gözünde canlandırabilmek için duyusal ayrıntılardan yararlanır ve zaman zaman deyim ve benzetmeleri kullanır.

Özetleme; Yazar okuduğu ya da sohbet sırasında ifade ettiği düşünceleri yazılı dile aktarırken ana fikirleri toplar ve bunların kısaltarak yazar.

İlişkilendirme; Yazar, yazma sırasında yazdığı konuyla ilgili benzer deneyimlerini (yaşadıkları, okudukları vb.) hatırlar ve bunları yazdıkları ile ilişkilendirir.

Anlamanın gözden geçirilmesi; Yazar, yazma sırasında sürekli olarak kendisine yazdıkları amaçlarına uygun mu ve okuyucuların gereksinimini karşılıyor mu sorusunu sorarak yazılı anlatımını tekrar tekrar okur.

İzleme; Yazar, yazma sırasında düşüncelerini, yazılı ifadelere doğru olarak aktarabildiklerini kontrol eder ve düşüncelerini yazılı dilde doğru ifade edemediğini belirlediğinde bunu düzeltmeye yönelik kendine soru yöneltir.

Dil ile oynamak; Yazar yazısını daha etkili hale getirip anlatımı zenginleştirmek için benzetmelerden, deyimlerden, bilmecelerden yararlanır, espriler ekler.

Genelleme; Yazar, anlatımında yer alan düşünce ve örnekleri yazının ana fikir ile ilişkilendirerek anlamlandırır.

Değerlendirme; Yazar, yazılı ifadelerinin ifade etmek istediği şeylere uygunluğunu ve ifade ediliş şeklini kontrol ederek karar verir.(Tompkins, 2000).

Yazma stratejileri, öğrencilerin stratejik bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak, böylece de kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilir (Tompkins, 2000).

c)Yazma Süreci

Yazma bir süreçtir ve yazma öncesi, yazma, yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşur (Cohen ve Plaskon, 1980; Graves, 1983; Kameenui ve Simmons, 1990; Lerner, 1993; Polloway ve Patton, 1993; Smith ve diğerleri, 1995; Tompkins, 1997). Kişi yazma süreci boyunca bu aşamaları ileri ve geri olmak üzere bir çok kez yaşar. Yazma süreci boyunca bir aşamanın geçilmiş olması geri dönüş olmadığı anlamına gelmez. Aşağıda yazma süreci aşamalarında görülen özellikler kısaca özetlenmektedir.

Yazma Öncesi: Bu aşamada *planlama* çalışmaları yapılır. Planlama çalışmaları, konunun seçilmesi, yazma amacının, yazı şeklinin ve dinleyici kitlesinin belirlenmesi; bilgilerin toplanması ve düzenlenmesi çalışmalarını içermektedir. (Smith ve diğerleri, 1995; Tompkins, 2000) Bu aşamada çocuklar, konuları araştırır, tartışır, notlar alır, diyagramlar ya da resimler çizer, ne yazacakları ve nasıl ifade edecekleri hakkında zaman harcarlar.

Yazma: Bu aşamada, yazma öncesinde planlanmış olan düşünceler kağıt üzerine dökülür (Lerner, 1993; Applebee,1981). Bu aşama genellikle "yazma" denilince akla ilk gelen yazma eyleminin kendisi olarak düşünülmesine karşın, yazma sürecinin sadece bir aşamasıdır. Bu aşamadaki ürünün finalde ortaya çıkacak olan ürüne bir hazırlık olduğunu ve bunun sürecin bir parçası olduğunu vurgulamak için "*taslak hazırlama*" terimi tercih edilmektedir (Calkins, 1994). Bu aşamada çocuklar, öğrendiği metin türünde, yazma amacını ve dinleyici kitlesini dikkate alarak yazmaya çaba gösterirken yazdığını okumak için sık sık ve uzun süreli durdukları görülür (Smith ve diğerleri, 1995).

Yazma Sonrası: Yazma sonrası çalışmalar gözden geçirme, düzeltme ve basım-dinleyici kitlesiyle paylaşma çalışmalarından oluşur. Gözden geçirme sırasında öğrenci,

sınıf arkadaşları ve öğretmenin yardımı ve önerileriyle kompozisyonuna yeniden döner (Tompkins, 2000). Gözden geçirmeler, bir çok kez tekrarlanır ve her bir tekrarlama içerik, düşüncelerin ifade ediliş şekli, uygun sözcük kullanımı, cümle yapısı ve düşüncelerin sıralanması, sözcüklerin doğru yazımı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin uygunluğu gibi yazının farklı boyutları ile ilgili düzeltmeler yapılır (Lerner, 1993). Yazma sonrası aşamasında çocuklar, yazdıklarını sık sık gözden geçirirler ve yazım yanlışları, noktalama hatalarıyla ilgili düzeltmeler kadar içerik ile ilgili düzeltmeler de yaparlar. Gözden geçirme işleminin ardından akranları, dinleyici kitlesini de göz önünde bulundurarak yazılarını yeniden yazarlar (Smith ve diğerleri, 1995). Yazma sürecinin final aşamasında öğrenciler yazılarını yayımlar ve uygun bir dinleyici kitlesiyle paylaşırlar (Lerner, 1993; Tompkins, 1997).

Öğrencilerin yazma sürecini öğrenmeleri önemlidir, çünkü yazma süreci öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamak için kullanılan bir araçtır. Öğrenciler bu süreci ne kadar etkili kullanmayı öğrenirlerse kendilerini de o derece etkili ifade edebilirler (Tompkins, 1998).

1.3.3. Öğretim Stratejileri (Nasıl Öğretmeli?)

Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmenlerin kullandığı başlıca beş öğretim stratejisi vardır. Bunlar; a) model olmak ; b) yüksek sesle düşünmek; c) ip ucu vermek; d) etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek; e) öğrenci hataları üzerinde durmaktır. Aşağıda bu öğretim stratejileri hakkında kısaca bilgi verilmektedir.

a) Model olmak

Öğretmenin yazılı anlatım öğretimi sırasında öğrencilere model olması önem taşır. Öğretmen öğrencilere farklı şekillerde model olabilir. Bunlar arasında; belli bir konu ya da yazı türünde yazmaya yönlendirmeden önce o konu ya da yazı türünü tanıtmak üzere öğrencilerle konuşmak, onlara örnekler okumak, örnekbir yazılı anlatım yazmak, kendi yazılı anlatımını gözden geçirip düzeltmek; öğrenciler kendi yazılı anlatımlarını okuduklarında onlara yazılarıyla ilgili sorular yönelterek diğer öğrencilere model olmak sayılabilir (Applebee, 1981; Calkins, 1994; Englert ve Mariage, 1991; Harmston ve diğerleri, 2001; Rosenshine ve Meister, 1992). Öğretmenin çeşitli

şekillerde yazılı anlatıma model olması, öğrencilerin kendi yazılı anlatımlarını oluşturmalarında onlara yol göstermektedir.

b)Yüksek sesle düşünmek

Öğretmen yazma süreci içinde yazma stratejileri ve metin yapısı bilgisini kullanmaya model olurken aynı zamanda yüksek sesle düşünür. Öğretmenin yazma stratejileri hakkında kendi düşünce ve stratejilerini örnek vererek yüksek sesle düşünmesi, normalde yazma süreci içinde gözle görülemeyen planlama, taslak hazırlama, düzeltme gibi bilişsel süreçleri gözle görünür hale getirmesi bakımından önem taşır (Cazden, 1988; Englert, 1992; Englert ve Mariage, 1991 O'Shea ve diğerleri, 1998).

c)İpucu vermek

Öğretim sırasında ip ucu verme hem yazılı hem de sözel olarak sağlanabilir. Yazılı ip uçları çalışma kağıtları yoluyla verilir. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin planlama, düzenleme, taslak yazma, gözden geçirme ve düzeltme süreçleri hakkında düşüncelerini sağlamak, yol göstermek amacıyla bir takım ip ucu kartları ya da çalışma kağıtları kullanırlar (Rosenshine ve Meister, 1992).

İpucu vermenin diğer bir yolu da sözel etkileşimler sırasında öğretmenin öğrencilere soru yöneltmesidir (Edward ve Westgate, 1994). Öğrencilerin öğretmenin istediği cevabı vermelerine yol göstermek için soruları kullanırlar ya da başka bir deyişle öğretmen öğrencisine öyle bir soru yöneltir ki çocuk öğretmenin sorusundaki ipucuyla soruyu cevaplayabilir (Cazden, 1988).

Yazılı ve sözel ip uçları, yazma ile ilgili bilişsel süreçler içselleşene kadar öğrencilerin yapacaklarını düzenlemesi ve sıraya koymasına bir yapı oluşturmaları bakımından önem taşımaktadır (Englert, 1992).

d)Etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek

Öğretmenin öğrencinin öğrenmesine yapı oluşturmaları öğretim etkinliklerinin içine gömülü olarak da sağlanabilir (Smith, 2000). Yazma öğretimi sırasında

öğretmenlerin öğrenciye yapı oluşturma yöntemleri, en üst düzeyde destekten en az düzeyde desteğe doğru olmak üzere beş düzeyde görülür. Bunlar; yazmaya model olmak, paylaşarak yazmak, etkileşimli yazmak, yazmaya rehberlik etmek ve bağımsız yazmaktır. Desteğin azalmasıyla öğrencinin kendi yazısı üzerindeki sorumluluğu da artar. Öğretmenler tüm sınıf düzeylerinde yukarıda sayılan yazma öğretimine destek olma yollarının hepsini kullanırlar. Öğretmenin ne türde bir yapı oluşturacağını, öğretimsel amacı ve öğrencilerin gereksinimi belirler. En az desteğin olduğu bağımsız yazma çalışmasında öğretmenin yazmaya katılımı en az düzeydedir, fakat öğrencinin o düzeye kadar almış olduğu öğretimin niteliği çok net olarak görülebilir çünkü artık bu düzeyde, öğrenci yazmayla ilgili öğrendiklerini uygular (Tompkins, 2000).

e)Öğrenci hataları üzerinde durmak

Yazılı anlatımların paylaşılması sırasında öğretmenin öğrenciye yazısının içerik ve düzenlemesiyle ilgili soru yöneltmesi, diğer öğrencilere de model olması bakımından önem taşır. Öğrenciler de yazının içerik ve düzenlemesiyle ilgili nasıl soru sorulacağını öğretmeni izleyerek öğrenir ve bu tür soruları birbirlerine yöneltirler. Öğretmenin model olması, öğrencilerin sıra ile birbirlerine öğretmen rolünü oynamalarını mümkün kılar. Bu, her bir çocuğun yazar olarak tepki veren bir dinleyici kitlesiyle deneyim yaşaması ve bu tür soruları sadece cevaplayarak değil aynı zamanda akranlarına da yönelterek bu soruları içselleştirmesine olanak sağlaması bakımından önemlidir (Cazden, 1988).

Öğrencilerin birbirlerine yazıları hakkında soru yöneltmeleri okuyan öğrenci (yazar) ile dinleyen öğrenci (hedef kitle) anlamın paylaşılması yani yazarın anlatmak istediği ile okuyucunun anladığının ne oranda uyduğunu görmesini sağlar. Böylece, öğrenciye yazmanın amacının iletişim kurmak olduğu, karşısındaki kişiye aktarmak istediklerini doğru ve net bir biçimde anlatabildiğini gözlemleme fırsatı sağlanmış olur(Cazden, 1988).

Yazılı anlatım öğretiminde yukarıda özetlenen öğretim tekniklerinin her birinin önemli rolleri vardır. Fakat bunların her biri için geçerli anahtar faktör etkileşimli diyaloglarla gerçekleştirilmesi gereğidir (Baker, Gersten, Scanlon, 2002).

1.3.4.Yazılı Anlatım Öğretiminde Sosyal Etkileşimin Önemi

Yukarıda tanıtılan "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli"inde yer alan içeriğin öğrencilere sosyal etkileşimler yoluyla öğretilmesi hedeflenmektedir (Englert ve Mariage, 1991). Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri çocuğun öğrenmesi bakımından önem taşır. Çünkü bu etkileşimler sırasında çocuk;

1. Okur-yazar topluluğun bir üyesi olur ve yazılı anlatımdan nasıl bahsedeceğini öğrenir.
2. Etkileşimlere katılmasa bile diğerlerinin konuşmalarını dinleyerek diğerlerinin pozisyonunun önemini ve katkısını anlar (Jennings, 1996).
3. Diğerleriyle etkileşme olanağı sağlanması çocukları o konudaki kendi düşünceleri hakkında düşünmeye iter (Jennings, 1996).
4. Sosyal etkileşimler öğretmenin çocuğun öğrenmesine rehberlik etme ortamı oluşturur.
5. Diğer bir akranının metnini okuma fırsatı sağlanması yazarın çeşitli örneklerle karşılaşma olanağı sağlar. Böylece yazarın kendi kompozisyonları için taktik geliştirmesine yardımcı olur (Englert ve Mariage, 1991).
6. Yazma sonrasındaki sosyal etkileşimler, bir metin hakkında konuşmak için gerekli olan dili edinmeleri için tekrarlı bir döngü oluşturur. (Englert ve Mariage, 1991).
7. Sosyal etkileşimler, yazarın metinde söylemek istediği ile okuyucunun anladığı arasındaki ilişkiyi görmesi bakımından geri bildirim sağlar (Englert ve Mariage, 1991).
8. Akranla etkileşim sağlanması, yazarın kendi metni hakkında konuşabilmeyi öğrenmesine yardım eder

1.4. Yazılı Anlatım Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde normal ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yazılı anlatım alanında yapılmış araştırmalara yer verilecektir. Normal ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yazılı anlatım alanında yapılan araştırmalar İndirgemeci ve Bütüncül yaklaşımlara göre sınıflandırılmıştır. Buna göre sırası ile normal çocukların yazılı anlatım becerilerine

İndirgemeci yaklaşıma göre inceleyen araştırmalar; normal çocukların yazılı anlatım becerilerinin Bütüncül yaklaşıma göre inceleyen araştırmalar; öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerine İndirgemeci yaklaşıma göre inceleyen araştırmalar ve öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerine Bütüncül yaklaşıma göre inceleyen araştırmalara yer verilecektir.

1.4.1.Normal Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerine İndirgemeci Yaklaşıma Göre İnceleyen Araştırmalar

Bu bölümde, normal çocukların yazılı anlatım becerilerini indirgemeci yaklaşıma göre inceleyen araştırmalara yer verilmektedir.

Okyere (1990) bir kliniğe başvuran ilk okul öğrencileri arasından eşit olasılık yöntemiyle belirlenen altı öğrenciye klinik ortamda verilen kendini düzeltme eğitiminin edinimi, sürdürülmesi ve genellenmesinin sözcüklerin doğru yazımı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sözcüklerin doğru yazımı, son-test, gecikmiş son-test, bir bağlam içinde yazma ve ölçüte dayalı testlerle ölçülmüştür. Araştırma sürecinde öğrenciler, her hafta üç oturum boyunca otuz dakikalık kendini düzeltme eğitimine katılmıştır ve her oturumun sonunda o oturumdaki eğitim ile ilgili son-test uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda kendini düzeltmenin öğrencilerin hedeflenen sözcükleri doğru yazmaları üzerinde işlevsel etkileri görülmüştür. Araştırma bulgularında sözcükyi doğru yazmayı öğretme yöntemlerinden biri olarak kendini düzeltmenin etkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca son-test bulgularında, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin hedeflenen sözcüklerin çoğunu doğru yazmayı öğrendiğini, bu öğrenmelerini büyük oranda sürdürdüklerini ve bunları genellediklerini ifade edilmektedir. Bu araştırmada, sözcüklerin doğru yazılması gibi yazma öğelerinden yalnızca birine bakıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın klinik ortamda yapılmış olması öğrencilerin bu öğrendiklerini sınıf ortamına ne oranda genelledebilecekleri sorusunu akıllara getirmektedir.

Torres (1993) bilgisayar destekli eğitimin el yazısı becerilerinin öğretimini artırıp arttırmayacağını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 4 ile 7 arasında değişen çocuklara katılmıştır. Denekler eşit olasılık yönetimiyle

üç gruba ayrılmışlardır. Grup 1, geleneksel yazma öğretimi almış, Grup 2 bilgisayar destekli eğitime katılmış ve başarıları pekiştirilmiş, Grup 3 ise bilgisayar destekli eğitime katılmış, fakat başarıları pekiştirilmemiştir. Her bir deneğin başlangıç düzeyini belirlemek üzere ön-test uygulanmıştır. Uygulama başladıktan sonra etkilerini belirlemek için haftalık olarak ölçümler yapılmıştır. Her hafta, her grup tarafından doğru olarak yazılan harflerin ortalama sayısı ANOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır. Uygulamanın beşinci haftasından itibaren gruplar arasında doğru olarak yazılan harflerin ortalama sayısında önemli farklar belirmeye başlamıştır. Buna göre, bilgisayar destekli eğitim alan ve başarıları pekiştirilen grubun el yazısı becerisi belirgin derecede artış göstermiştir.

Okyere (1990) ve Torres (1993) araştırmaları normal çocukların yazma becerilerine geleneksel bakış açısıyla yapılmış olan araştırmalardır. Yukarıda özetlenen bu araştırmalarda, sözcüğün doğru yazımı, el yazısının okunaklılığı gibi yazma becerisinin yalnızca mekanik özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmalar klinik ortamlarda uygulanmış deneysel çalışmalardır. Bu durum, doğal ortamlarda yapılan çalışmalara göre araştırma sonuçlarını olumsuz yönde etkileyecek faktörler olarak gözükmemektedir.

1.4.2. Normal Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerine Bütüncül Yaklaşım Göre İnceleyen Araştırmalar

Bu bölümde, normal çocukların yazılı anlatım becerilerine Bütüncül yaklaşıma göre inceleyen araştırmalara yer verilmektedir.

Woolman-Bonilla (1999) birinci sınıf öğrencilerinde gerçek yaşam işlevleri ve gerçek dinleyici kitlesine yönelik yazma öğretiminde "Ailelere Mesaj Günlüğü Yazma" uygulamasının nasıl bir bağlam sağladığını incelemek üzere niteliksel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada (1) öğrenci mesajlarının işlevleri nelerdir? (2) Öğrencilerin mesajlarında dinleyici farkındalığı nasıl ortaya çıktı? (3) Birinci sınıf öğrencilerinin işlevsel bir bakış açısı ve dinleyici farkındalığını geliştirmelerine öğretmenler ve aileleri nasıl yardım etti? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmaya bir ilkokulun birinci sınıfından 48 öğrenci ve aileleri katılmıştır. Bu öğrencilerin ailelerine öğretmen

tarafından öğrencilerin bu günlüklerine düzenli olarak her gece yanıt yazmalarının değeri açıklanmıştır. Bu öğrencilerin içinden yazma yeteneği gelişmiş olan yaşları beş ile yedi arasında üçü kız biri erkek 4 öğrenci odak öğrenci olarak seçilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü sekiz ay süresince katılımcı gözlemcilikle saha notları tutulmuş, iki sınıfın öğretmenleriyle, dört öğrenci ve aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu dört öğrencinin yıl içinde yazmış olduğu mesajlar ve ailelerinin cevapları toplanmıştır. Öğrencilerin mesajları filizlenen okur-yazarlık kalıplarına göre kodlanarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin zaman içinde yazılarında meydana gelen değişiklikleri belirlemek için mesajların anlatı içeriği ve yazım kuralları özelliklerini karşılaştırarak analiz yapılmıştır. Sonra da bu değişikliklerin her bir mesajın işlevi ve işlevlerin yazılı ürünlerin gelişmesine nasıl katkıda bulunduğu incelenmiştir.

Öğrencilerin mesajları incelendiğinde öğrenci mesajlarının %50'sinin aileleri bilgilendirmeye yönelik, %20'sinin özel ricalarını ailelerine ikna etmeye yönelik, %10'unun aileleriyle etkileşmeye yönelik, %10'unun bir problemlerini çözmeye yönelik soru yönelttikleri, %8'inin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik, %6'sının ailelerine gezi için para vermelerini hatırlatmaya yönelik, %4'ünün yazma deneyimlerini aileleriyle paylaşmaya yönelik olduğu görülmüştür. Mesajlar dinleyici farkındalığının gelişimine kanıt sağlayacak değişiklikleri bulmak üzere analiz edilmiştir. Dinleyici farkındalığındaki gelişim çocukların yazısının çeşitli alanlarında gösterilmiştir. Bu alanlar; anlatı içeriği; metin düzeyinde kullanım; cümle düzeyinde ve sözcük düzeyinde kullanım olarak gösterilmiştir. Araştırmacı, yazma öğretiminin başlangıcında işlev ve dinleyici kitlesine odaklaşılmasının, yazma sürecindeki konunun öğrenciler tarafından seçilmesi ve öğretim basamakları kadar önemli olduğunu önermektedir. İşlev ve dinleyici kitlesi, öğrencilerin düşüncelerini etkili olarak ifade etmeleri ve yazma amacı farkındalığını geliştirmek; anlatı ve yazım kuralları stratejileri ile okuyucu için yazmada sınır getirmeye motive etmek için anahtardır. Aileye Mesaj Günlüğü çalışması aynı zamanda öğretimsel yardımın önemini vurgular ve açıkça öğretimin, çocukların işlevsel, amaçlı ve anlamlı çalışmalarını bozmaksızın yapılabileceğini göstermektedir.

Gillhool, Byer, Parmer, Howe, Dana ve Cliburn (1996) öğrencilerin katılım düzeyi, yazma gelişimi ve öğrencilerin hayali olmayan yazılarının niteliğine bağlı olarak hayali olmayan yazı yazmayı öğrenme etkinliklerinin etkilerini belirlemek amacıyla niteliksel bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya 19 üçüncü sınıf öğrencisi, 19 dördüncü sınıf öğrencisi ve iki öğretmen katılmıştır. Öğrencilerin ilk yazma örnekleri ve çalışmanın sonunda toplanan örnekleri incelenmiş ve hayali olmayan yazı türünün yazma etkililiğini belirlemek için kararlaştırılmıştır. Yazı örneklerini değerlendirmek için değerlendirme cetvelleri kullanılmıştır. Araştırma iki ay süreyle uygulanmıştır. Yazma öğretimi, iki katılımcı gözlemci ve sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Üçüncü sınıflarda model olma süreci her gün düzenli olarak uygulanmıştır. Dördüncü sınıflarda ise haftanın bir günü uygulanmıştır. Öğrenme etkinlikleri (a) çeşitli hayali olmayan kitapların paylaşılmasını (b) hayali olmayan yazı yazma stratejilerine model olma, (c) çocuğun yazdığı hakkında öğretmenin çocukla konuşması yönteminin ana hatlarını içerir. Öğrenme etkinliği formatı, bir kitabın paylaşılmasını, belirli bir yazma görevinin kısa açıklamasının yapılmasını, bağımsız öğrenci yazma uygulamasının izlenmesinden oluşmaktadır. Bağımsız yazma deneyimi süresince, öğrenciler kendileri seçtikleri görevlere katılmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları, hayali olmayan yazı yazma dersleri ve ilkokul öğrencilerinin bağımsız yazma oturumları süresince katılım düzeyine bağlı olarak öğrenme etkinliklerinin etkilerini göstermektedir. Öğrencilerin yazıları nitelik ve nicelik bakımından gelişmiştir. Ayrıca öğrencilerin tutum, stratejilerin uygulanması ve okuma alışkanlıklarında da artış belirlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden ve öğretmenlerinden toplanan niteliksel veri, yanıt kalıplarının düzenliliğini yansıtan kategorik konular kullanılarak analiz edilmiştir. İzleyen kategoriler (a) tutum, (b) nicelik, (c) nitelik, (d) uygulama, (e) okuma alışkanlıkları, (f) yazma gösterimleridir. Araştırma sonunda, öğrenciler özellikle öğrencinin yazdığı hakkında öğretmenin çocukla konuşması formatındaki derslerde kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, yazmaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, iyi formüle edilmiş bir formatın ve öğretmenin model olmasının öğrencilerin güveninin artmasını sağladığını göstermektedir. Öğrenciler zaman geçtikçe daha uzun ve daha ayrıntılı bilgi verici kompozisyonlar yazmışlardır. Yazmaları gelişirken öğrencilerin, öğrencinin

yazdığı hakkında öğretmenin çocukla konuşmasının ve akran gözden geçirmesinin dinleyici kitlesinin önemini anladıklarını ifade etmişlerdir.

Woolman-Bonilla (1999) ve Gillhool ve diğerleri (1996) araştırmaları yazma becerilerini derinlemesine inceleyen araştırmalardır. Her iki araştırmada da Tüm Dil ve Süreç yaklaşımlarının izlerini görmek mümkündür. Her iki araştırma, konu, katılımcılar vb. alanlarda farklılaşsalar da bu iki araştırmanın sonucunun kesiştiği nokta, bu yaklaşımların kullanıldığı durumlarda öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarında olumlu yönde bir gelişme olduğu ve öğrencilerin yazılı ürünlerinin geliştiğidir.

McCarthy (1991) diyalogların öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek için, öğretmen ve öğrencinin yazılı metin üzerinde birlikte çalıştığı zamanlardaki diyaloglarının, öğrencinin içselleşme sürecine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma niteliksel araştırma yönteminin vak'a çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın odak öğrencisi, beşinci sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Araştırmacı bu öğrenciyi seçme nedenlerini, akıcı okuma ve yazma yeteneğine sahip olması; sınıf normlarını ve öğretmenin beklentilerini anlamada becerili olması şeklinde açıklamaktadır. Araştırma, öğrencilerin katıldıkları, kendi deneyim ve düşüncelerini kaydettikleri defterlerinin olduğu yazma dersinde beş hafta süresince devam etmiştir. Sınıf gözlemleri sırasında odyo ve video teyp kayıtlarının tutulması, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılması ve öğrenciye ait metinler toplanması yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler mikro etnografik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sınıfın öğretmeni görüşmeler sırasında, öğrencilerin kendilerine aşina konular hakkında yazmaları yani kendi deneyimlerini ve kurgu yerine de gerçek öyküleri yazmaları gerektiğine inandığını ifade etmiştir. Öğretmen yazılı anlatımlar sırasında öğrencilerin tanımlayıcı sıfatlar kullanmalarına, olaylara ve ortamlara ayrıntılar eklemelerine, benzetme ve karşılaştırmalar yapmalarına önem verdiğini ifade etmiştir. Odak öğrencinin sınıf sohbetlerini nasıl içselleştirerek yazılarına aktardığına bakmak için yazılı metinleri incelenmiştir. Metinlerin incelenmesi sonucunda odak öğrencinin bir çok sınıf sohbetinden etkilendiği görülmüştür. Öncelikle, odak öğrencinin öğretmen ile yaptığı ilk oturumda, projesine konu seçmede ve projesinin formatını belirlemede öğretmeniyle olan sohbetinden etkilendiği

görülmüştür. İkinci olarak, odak öğrencinin projesinin ilk taslağında sınıf sohbetlerinin etkili olduğu görülmüştür. Son olarak da, projenin son hali üzerinde öğretmen ile olan sohbetlerin ve sınıf sohbetlerinin etkili olduğu görülmüştür.

McCarthy'nin (1991) araştırması sınıf sohbetlerinin öğrencilerin yazılı anlatımları üzerindeki etkilerini göstermesi bakımından önemli bir çalışmadır.

1.4.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerine İndirgemeci Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

İndirgemeci yaklaşım, hem öğrencilerin daha karmaşık kavramları öğrenmeden önce temel olanları öğrenmeleri gereği geleneğinden, hem de yazma sürecini betimlemenin zor olduğu düşüncesinden hareketle, özellikle özel eğitim alanındaki yazma öğretimi girişimlerinin çoğunu mekanik becerilerin öğretimine odaklaştırmaktadır (Baker ve Gersten, 2002). İndirgemecilik'in öğretim modellerindeki uygulamaları davranışçılık, psikolojik-süreç, bilişsel strateji ve yetenek eğitimi modellerinde görülmektedir. Aşağıda bu modellerde yapılmış araştırmalara örnekler verilmektedir.

Bauernschmidt (1991) davranışçı yaklaşımı temel alan, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma akıcılığını geliştirmek için Tekrarlı Yazma yöntemini kullanarak bir araştırma yapmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB desenine göre planlanan araştırmaya duygusal ve öğrenme engeli olan ilkokul çağındaki erkek çocuklar katılmıştır. Araştırmanın A fazında ya da tekrar edilmeyen fazında, öğrenciler beş gün süreyle her gün farklı bir hikaye başlatıcıyı kullanarak bir hikaye yazmışlardır. B fazında ya da tekrar edilen fazda ise öğrenciler, beş gün süreyle her gün aynı hikaye başlatıcıyı kullanarak hikaye yazmışlardır. Araştırma sonucunda, tekrarlı olmayan yazma koşullarının tersine tekrarlı yazma koşullarında yazma akıcılığının arttığını ortaya koymuştur.

Bauernschmidt (1991) araştırmasında öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişimi, yazma akıcılığının gelişmesiyle ilişkilendirilmiştir. Oysa yazılı anlatım, akıcılık özelliğinin yanı sıra içerik, düzenleme, söz dizimi vb. gibi bir çok

özellği kapsamaktadır. Yazılı anlatımın gelişimine sadece yazının uzunluğunun artması olarak bakılması dar bir bakış açısını gerektirmektedir ve bu tür bir bakış açısı öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen içerik, düzenleme hataları gibi bir çok hatanın düzeltilmesi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan araştırmalarda yazma becerisinin daha kapsamlı incelenmesine gerek vardır.

Gaske (1992) hafif engelli olarak nitelediği öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendiliğinden yazma becerileri üzerinde tahmin edilebilir kitap yazma stratejisinin etkilerini belirlemek üzere bilişsel yaklaşımı temel alan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilkokulun orta düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden oluşan bir grup üzerinde yazma öğretiminde iki yöntemin etkililiğini karşılaştırmaktır. Araştırmaya katılanlar, iki farklı okuldan eşit olasılıklı yöntemle belirlenen otuz öğrenci iki gruba yerleştirilmiştir. Gruplardan birine, yazma öncesi aşamada tahmin edilebilir kitaplarla ilgili çalışmaların yapıldığı ve "Yazma Süreci" olarak isimlendirilen bir yazma öğretimi uygulanmıştır. Diğerine ise, yazma öncesi aşamada tahmin edilebilir kitapların kullanılmadığı bir kontrol ortamı oluşturulmuştur. Her koşulun yazma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek için ön ve son test uygulanmıştır. Bunlar; yazılı dil testinin kendiliğinden yazma bölümü, sınıftaki yazma örneklerindeki yazılan toplam sözcük sayısı ve cümlelerin ortalama uzunluğu ve öğrencilerin yazma konusu hakkındaki düşünceleri ile ilgili bir anket kullanılmıştır. Bu araştırma sonunda (1) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin spontane yazma becerileri üzerinde tahmin edilebilir kitaplar yazma stratejisinin kullanımının ve özellikle de öğrencilerin bağlam içinde sözcük dağarcığını kullanma yeteneklerinde yararlı olduğunu, (2) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin spontane yazma becerileri üzerinde tahmin edilebilir kitaplar yazma stratejisinin kullanımının, öğrencilerin yazdıkları toplam sözcük sayısında ve cümlelerin ortalama uzunluğunun artmasında yararlı olduğunu bulmuştur.

Curry (1997) öğrenme güçlüğü olan çocuklara yazmayı öğretmede kullanılan dört yöntemin etkililiğini belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Bu yöntemler; Yazar Çalışma Grubu olarak isimlendirilen süreç yaklaşımı, Yazma Stratejileri, Yazar Çalışma Grubu / Stratejiler, Beceri Öğretimine dayalı model. Bu araştırmaya on beş farklı okuldan gelen, dördüncü sınıfa giden toplam 99 öğrenme güçlüğü olan öğrenci

katılmıştır. Bunlardan 27 tanesi strateji öğretimi, 24 tanesi Yazar Çalışma Grubu öğretimi, 21 tanesi beceri öğretimi, 27 tanesi de Yazar Çalışma Grubu / strateji öğretimi almıştır. Tüm deneklerden, ön-test ve son-test ölçümü yapmak üzere bir hikaye başlatıcı kullanarak yazı yazmaları istenmiş ve bu yazı örnekleri puanlanmıştır. Bu araştırma sonucunda, Yazar Çalışma Grubu / strateji öğretimi alan öğrencilerin yazılı ürünlerinde önemli değişiklikler olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, yazma stratejileri eğitim alan ve beceri öğretimi alan öğrencilerin yazılı ürünlerinde de diğeri kadar olmasa da yine de önemli değişiklikler meydana geldiği ifade edilmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek için puanlama yöntemi yerine, her öğrencinin gelişimi yazma öğelerindeki gelişim bakımından değerlendirilmiş olsaydı araştırma sonuçları farklılaşabilirdi. Benzer şekilde, öğrencilerin bir hikaye başlatıcı karşısındaki yazılı ürünleri yerine özgün yazı örnekleri karşılaştırılmış olsaydı araştırma sonuçları farklılaşabilirdi. Ayrıca, araştırmanın deneysel olarak yapılması öğrencilerin bulundukları ortamların değiştirilmesi ve yapay ortamlar yaratılarak kısa süreli sonuçlarına bakılmış olması da araştırma sonuçları etkileyebilecek önemli etkenler olarak gözükmektedir.

1.4.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerilerine Bütüncül Yaklaşım Göre İnceleyen Araştırmalar

Bilginin en iyi, bütün, anlamlı ve kişiyle ilgili olarak sunulduğunda öğrenileceği ilkesine dayanan Bütüncül yaklaşımla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebileceği görüşünü savunan araştırmalar kendi içinde üç grupta toplanabilir (Baker ve diğerleri, 2002). Bunlar;

- a. Öğrencilerin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için metin yapılarını vurgulayan araştırmalar,
- b. Öğrencilerin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için düzeltme sürecini vurgulayan araştırmalar,
- c. Öğrencinin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için etkileşimli diyalogu vurgulayan araştırmalardır.

Aşağıda öğrenme güçlüğü olan çocuklarda Bütüncül yaklaşımla yapılmış her üç kategoride araştırmalara örnekler verilmektedir.

a. Öğrencilerin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için metin yapılarını vurgulayan araştırmalar

Normal çocukların yanı sıra öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımlarını geliştirmek için metin yapılarının önemini vurgulayan araştırmalar kendi içinde de gelişim göstermiştir. Önceleri normal çocuklar ile öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazmaları sırasında metin yapılarının ne derece farkında oldukları karşılaştırılarak incelenmiştir. Bunu, öğrenme güçlüğü olan çocukların belli bir yazı türü hakkındaki metin yapısı bilgilerine sahip olmalarını inceleyen betimsel araştırmalar izlemiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilere belli metin yapılarını öğreterek bunların yazılı anlatımları üzerinde etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar yapılmıştır. Aşağıda metin yapıları hakkında bu üç tür araştırmaya örnekler verilmektedir.

Englert ve Thomas (1987) öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma ve yazmadaki metin yapılarına karşı duyarlılığını incelemiştir. Araştırmaya 54 üç ve dördüncü sınıf, 54 altı ve yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler zeka ve okuma testi sonuçlarına göre normal, ağır öğrenen ve öğrenme güçlüğü olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada her üç gruptaki öğrencilerden bilgi verici yazının (tanımlama, ayrıntılara yer verme, sıralama, karşılaştırma) dört ögesini okurken belirleme ve yazarken kullanma düzeylerini belirlemek üzere okuma ve yazma alanlarında ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile onların sınıflarındaki akranları arasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aleyhine bilgi verici okuma ve yazmaları sırasında metin yapılarını kullanmada önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belli bir yazı türüne ait metin yapıların hakkında üst biliş bilgilerini inceleyen araştırmalara bir örnek olarak da Englert, Raphael, Fear, Anderson (1988)'n araştırmaları verilebilir. Bu araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocukların bilgi verici yazı hakkındaki üst biliş bilgilerini ; ve bu bilgileri ile yazma performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan otuz öğrenci öğrenme güçlüğü olan, düşük başarılı ve yüksek başarılı olmak üzere üç guruba ayrılmıştır. Bu öğrencilerle bilgi verici yazı yazma süreci hakkında görüşmeler yapılmış

ve onlardan tanımlama ile benzer/farklı yönlerini yazmak olmak üzere iki türde metin yazmaları istenmiştir. Üç yetenek grubu arasındaki performans düzeyleri karşılaştırıldığında sonuçlar şöyle özetlenebilir: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yüksek başarılı öğrenciler arasındaki fark a) yazma stratejileri, b) yazma sürecindeki basamaklar, c) bilgi içeren düşünceleri sunma stratejileri, d) farklı kaynaklardan bilgi alma ve birleştirme yöntemleri alanlarında belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük başarılı öğrenciler arasındaki fark a) yazma sürecini düzenleme ve kontrol, b) düşünceleri genellemek ya da gruplamak için metin yapılarını ya da düzenleyici stratejileri kullanmak, c) metinlerinin kalitesini değerlendirmek alanlarında belirlenmiştir. Kompozisyonlardaki performans ile üst biliş ölçümler ilişkilendirildiğinde sonuçlar, yazma performansı ile üst biliş değişkenler arasında çok kuvvetli bir ilişkinin varolduğunu göstermiştir. Bu değişkenler, öğrencilerin model olunan yazma stratejilerinin farkındalığı, öğrencilerin metnin tamamlanmasını izlemesi ile ilgili yöntem bilgileri ve öğrencilerin sınıflama yetenekleridir. Bu bulgular, yazma öğretiminin hem öğrencilerin bilgi verici yazma süreci hakkındaki üst biliş bilgilerinin gelişmesini hem de bilgi verici yazıyı izleme, düzenleme ve genelleme için düzenleyici stratejilerin gelişimini önermektedir.

Englert, Raphael ve Anderson (1991) tarafından geliştirilen metin yapılarının kullanımını esas alan öğretim programının uygulanmasına dayalı araştırma bu alanda yapılan çalışmalara öncü olmuştur. Englert ve arkadaşları araştırmalarında öğrencilerin metin yapılarını kullanarak kendi yazılarını ayrıntılı hale getirmeleri ve sonra da kendi yazılarını standart metin yapılarına göre düzeltmelerine dayalı bir öğretim programı uygulamışlardır. Bu öğretim programında, öğrencilerin yazılı ürünlerini planlama, düzenleme, yazma, düzeltme ve gözden geçirmelerini cesaretlendirmek için çalışma kağıtları kullanmışlardır. Araştırmacılar, bu bilişsel strateji eğitimi alan öğrencilerin okuma-yazma anlama testlerinde ve üst biliş bilgi ölçümlerinde daha iyi puanlar alacaklarını varsaymışlardır.

Çalışma hem genel hem de özel eğitim ortamlarında yürütülmüştür. Bilişsel strateji grubunda olan öğrenciler dört aşamadan oluşan beş aylık öğretim almışlardır. Bu aşamalar; metin analizi, yazma sürecine model olma, öğrencinin kompozisyon

yazmasına rehberlik etme ve bağımsız yazma. Karşılaştırma sınıfında olan öğrenciler de haftada iki-üç kez yazma fırsatı verilmesinden oluşan yazma öğretimi almışlardır.

Çalışma kağıtları yazma öğretiminin her dört aşamasında da yaygın olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin yazmadaki üst bilişini değerlendiren görüşme sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin karşılaştırma grubundaki öğrencilerden yazma süreci hakkında daha fazla öğrendiğini göstermiştir. Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrenciler metin yapılarını kullanma ve yazılarını düzenleme alanında belirgin gelişme göstermişlerdir. Bu olumlu etki öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerde olduğu kadar yüksek ve düşük başarılı öğrenci gruplarında da meydana gelmiştir. Öğrencilerden kendi seçtikleri bir konuda bilgi verici yazı yazmalarının istendiği transfer ölçümleri sonucunda da benzer şekilde deney grubunda olan öğrencilerde belirgin gelişme gözlenmiştir. Okuduğunu anlamayla ilgili transfer ölçümlerinde ise deney grubundaki öğrenciler bilgi verici metin yapılarının ana parçalarını belirlemede ve karşılaştırma yapmada olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu olumlu etkiler özellikle de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sağlanmıştır.

Bu çalışmanın önemli diğer bir bulgusu da, genel eğitim sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ön-test ölçümlerinde büyük farklılıklar olmasına karşın, deney grubundaki öğrenme güçlüğü olan ile olmayan öğrencilerin yazma performansıyla ilgili son-test ölçümleri arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Deney grubundaki öğrencilerle ilgili tek önemli fark, okudukları metnin ana fikrini hatırlama alanında bulunmuştur.

Çalışma kağıtları deney grubundaki öğrencilerin yazma kazançlarının oluşmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu araştırmacıların birincil amacı, yazma sırasında öğretmen-öğrenci arasındaki yoğun etkileşimlere somut destek sağlamaktır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazılı anlatımları metin yapıları bakımından oldukça metin yapılarının özelliklerini içerse de, bunları okuması sıkıcı idi ve çok katı bir şekilde yapılandırılmıştı. Oysa ki öğrencilerin bir yazar kimliğini kazanabilmesi için akran diyalogu gereklidir.

b. Öğrencilerin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için düzeltme sürecini vurgulayan araştırmalar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazısını gözden geçirme ve düzeltmede başarılı olamadıkları için yazılı anlatımlarını geliştiremediklerini savunan bazı araştırmacılar bu öğrencilere yazılarını gözden geçirme ve düzeltme alanında yeterli öğretim verildiğinde yazılı anlatımlarının da gelişeceğini varsaymışlardır. Bu tür araştırmalara bir örnek de Graham, McArthur ve Schwartz (1995)'in araştırmasıdır.

Graham ve diğerleri (1995) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazı stillerini, kalitelerini geliştirmek ve yazılı anlatımlarını akranları tarafından üretilenlere daha fazla benzer olmasını sağlamak için ne yapılması gerektiğini kendilerine araştırma problemi olarak belirlemişlerdir. Araştırmacılar, çalışma kağıtların düzeltme teknikleri ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin son yazılı ürünleri üzerinde etkilerini incelemişlerdir. Karşılaştırma grubundaki öğrencilerden ise ne değiştirmek istedikleri ya da hikayelerini daha iyi hale getirmeleri için ilk taslak üzerine ne eklemeleri gerektiği hakkında düşünmeleri, sonra da bu değişiklikleri uygulayarak hikayelerini yeniden yazmaları istenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerden hikayelerini daha iyi hale getirmeleri için en az üç boyutta ekleme yapmak için çalışma kağıtlarını kullanmaları istenmiştir. Bu grupta olan öğrencilerden bazılarına onlara düzeltme sürecinde yardımcı olmak için bir seri ip ucunu içeren bir kağıt verilmiştir. Bu planlama kağıdının amacı, öğrencilerin kağıtlarının son taslağına eklemek istedikleri bilgileri düzenlemelerine yardımcı olmaktır.

Deney ve kontrol gruplarının son taslaklarında uzunluk bakımından belirgin bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin son taslakları karşılaştırma grubunun son taslaklarından daha iyi kalitede olduğuna karar verilmiştir. Düzeltmede yapılan değişikliklerin analizi ilginçti. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler sıklıkla ilk taslakları üzerinde ortalama her 100 sözcükte 23 düzeltme yapmışlardı. Bu, pilot çalışmadaki ortalama-başarılı öğrenciler tarafından yapılan düzeltmelerin sayısı ile karşılaştırılabilirdi.

Bu araştırma sonunda, öğretim verilen deney grubunun yapmış olduğu düzeltme sayısı kontrol grubundan farklılaşmamasına karşın deney grubundakilerin yapmış oldukları düzeltme türleri bakımından farklılık göstermesi önemli bir bulguydu. Deney grubundaki öğrenciler, metnin anlamını değiştiren değişiklikleri yüzde 47 oranında yaparken, kontrol grubundaki öğrenciler yüzde 16 oranında yapmışlardır. Ayrıca, deney grubundaki öğrenciler tarafından yapılan anlamla ilgili değişikliklerin çoğunun son taslağın kalitesi üzerinde olumlu değişiklikleri vardır. Metni daha iyi hale getirirken üç ya da dört düzeltme yapılmış ve bu değişikliklerin kalitesinin deney grubundakilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin karşılaştırma grubundakilerden anlamla ilgili daha karmaşık değişiklikler yaptığını ve yazılarının, son taslaklarının kalitesini arttıran değişiklikleri daha sıklıkla yaptıkları tartışmasını desteklemektedir. Bir başka deyişle, basit çalışma kağıtlarının desteğiyle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, eleştirel olarak analiz edip, düzeltebilmişler ve böylece de yazılarını geliştirmişlerdir.

Öğrenciler düzeltme listelerini zorlanmadan doldurmuş gözükmelerine karşın yapılan değişikliklerin çoğu sadece sözcük düzeyindeydi. Çalışma kağıtları, öğrencilerin düzenlemesine, dikkatlerini yönleltmelerine, kendini değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmuş olabilir fakat düzeltmeler aşağı-yukarı basit ve yüzeysel gelişmelerdi ve stil ya da netlikten ziyade daha çok mekanikler üzerine odaklaşmaktaydı.

Graham ve arkadaşları, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için en uygun öğretimsel stratejinin, öğretmenin model olması, yüksek sesle konuşma ve strateji öğretimi gibi öğretimsel yöntemler ile çiftlerin birbirlerini değerlendirmesi olabileceğini önermektedir.

c. Öğrencinin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için etkileşimci diyalogu vurgulayan araştırmalar

Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için sadece metin yapılarını öğretmek ya da sadece gözden geçirme ve

düzeltilme ile ilgili öğretim vermenin yeterli olmadığını esas önemli olanın bunlar yapılırken öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşimli diyaloglara yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu araştırmacılara göre, diyalog, sözel ile yazılı dil arasında köprü kurulmasına yardımcı olur. Öğrenciler, öğretmen ve akranlarıyla sözel etkileşimler yoluyla öğrenir ve diyaloglar yoluyla yüksek sesle düşünme, süreçlerin, yöntemlerin ve düşünme şekillerinin içselleşmesine öncülük eder (Baker ve diğerleri, 2002). Etkileşimli diyalogu vurgulayan bir çok araştırma yapılmıştır.

Bu araştırmalara bir örnek de Wong, Butler, Ficzere ve Kuperis'in (1997) araştırmasıdır. Bu araştırmacılar 9. ve 10. sınıfa giden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazdıkları makalelerin kalitesini geliştirmek için bir çoklu bileşen stratejisi geliştirmişlerdir. Araştırmacılar makale yazma sırasında kullanmak üzere Englert'in (1991) araştırmasında kullandığı çalışma kağıtlarından yola çıkarak çalışma kağıtları hazırlamış ve gözden geçirme sürecinde kullanılmak üzere büyük harf kullanımı, genel üzenleme, noktalama ve yazım yanlışlarına odaklanan bir öğrenme stratejisi geliştirmişlerdir. Öğrenci çiftleri sırayla öğretmen/eleştiren rolüne geçerek eşlerinin çalışmalarını anlaşılabilirlik, belirsizliğin giderilmesi ve yazım kurallarının kullanımı bakımından kontrol etmişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda, öğretmenin yoğun olarak model olması ve yüksek sesle düşünmesi, eş ile işbirliği planlama ve eşten gelen geri bildirimle dayalı olarak gözden geçirmeden oluşan üç aşamalı bir öğretimi de eklemişlerdir. Bu çoklu-bileşenli müdahale, yazı kalitesinin gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazma süreci ile ilgili üst biliş farkındalık geliştirdikleri de görülmüştür.

Araştırmacılar, müdahalenin her aşamasında etkileşimli diyalogların öğrencilerin yazma sürecine katılmalarına ve yazılarını geliştirmelerine hizmet eden anahtar faktör olduğunu bulmuşlardır. Wong ve arkadaşları (1997) etkileşimli diyalogların, bir çok yansıtma, gerçekleştirme döngüleri ve problemi düzeltme yoluyla her öğrencinin kendi düşüncelerini görmesi ve bir başkasının bakış açısından yazmasına yardım olmasına olanak verdiğini varsaymışlardır. Müdahalenin birinci ve ikinci

aşamasında öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı diyaloglar, üçüncü aşamasında ise akranlar arasındaki diyaloglar ön plandaydı. Araştırmacılar, süreç devam ederken tekrarlayan yansımalar bağlamındaki etkileşimci diyalogların öğrencilerin kendi yazılarının yetersizliklerini görmesine ve süreç içinde dinleyici kitlesi duygusunun gelişmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Yazma hakkında bu tür etkileşimci konuşmalar, sözel düzeydeki düşüncelerini sözcüklere ve cümlelere dönüştürmekte zorlanan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için gerekli görülmektedir.

Etkileşimci diyalogların, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin basitten karmaşık öğrenme aşamalarına doğru ilerlemesinde çok önemli gözükmektedir. Bunlar öğrencinin varolan anlama düzeyi üzerine inşa edilerek, kendi düşüncelerini ifade etme yeteneğini; düşüncelerini ve düşünceleri arasındaki ilişkileri geliştirme yeteneğini geliştirir (Baker ve diğerleri, 2002).

Englert (1992) yazma öğretimine sosyo-kültürel bir bakış açısıyla bir araştırma düzenlemiştir. Bu bakış açısı yazmanın bilişsel-bütüncül bir etkinlik olduğuna, bilişsel süreçlerin diğerleriyle karşılıklı etkileşimlerle öğrenildiğine, bilişsel gelişimin öğrencinin yakınsal gelişim bölgesinde oluştuğuna ve bilginin yapılanmasının sosyal ve kültürel bir fenomen olduğu görüşlerine dayanmaktadır. Öğrencilerin bilgi verici metin yapıları ve yazma stratejileri hakkında sınıf içi etkileşimlerin yer aldığı ve bir yazılı ürün meydana çıkartmaları sırasında yazma sürecini yaşadıkları bir sınıf ortamındaki öğretimin etkililiğini araştırmak üzere bir öğretim programı hazırlamışlardır. Araştırmacılar, geliştirmiş oldukları Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi programını dördüncü ve beşinci sınıftaki genel eğitime devam eden öğrencilere ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulamışlardır. Üç yıl süren bu araştırmanın iki amacı vardır. (1) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim gördüğü yazma bağlamlarını betimlemek ve (2) stratejik yazarlar geliştirmek için bir öğretim programı geliştirmek.

Projenin birinci basamağında araştırmacılar, ilk yıl dördüncü ve beşinci sınıfa giren sekiz genel eğitim öğretmeni ve sekiz kaynak oda öğretmenini gözlemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bir yıl süren kursun bitiminde yazma öğretimi yaptıkları altı saatte gözlenmişlerdir. Araştırmaya katılan genel ve kaynak öğretmenlerin

yarısı yazma öğretiminde süreç yaklaşımıyla ilgili çalışma grupları ve öğretim programına katılmışlardır. Diğer yarısı ise, yazma süreci ile ilgili herhangi bir belirli eğitim ve öğretim almamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullandıklarına işaret eden belli başlı üç özellik incelenmiştir. Bunlar;

- 1.Öğretmenlerin yazmayı ayırttırılmış becerilerden oluşan doğrusal bir süreç yerine, bütüncül ve işlevsel iletişim süreci olarak vurgulamaları,
- 2.Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel performansına model ve yardımcı olmaları,
- 3.Öğretmenlerin yazıyı bir kültürel ve sosyal süreç olarak tanıtır vurgulamalarıdır.

Bir yıl süren gözlem çalışmalarının sonunda öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma eğitimi için birçok eğilim önermişlerdir; Birincisi, bir çok öğretmen yazma süreci hakkında eğitim almış olmalarına karşın öğretmenlerden hiç biri kompozisyonla ilgili kendi düşünceleriyle ifade etmede ya da kompozisyon ve metni düzeltmeyle ilgili stratejilere model olmada başarılı olmamışlardır. İkincisi, sekiz özel eğitim öğretmeninden sadece biri, öğrencilerini yazmayla ilgili akranla düzeltme ya da işbirlikçi deneyimlere katmıştır. Normal sınıf öğretmenlerinden ise sadece üçü öğrencilerini akranla düzeltme deneyimini yaşamasını sağlamıştır. Kısaca, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma, düşüncelerini, sorularını, stratejilerini ya da problemlerini paylaşırken aktif olarak etkileşmeye çok az fırsatları olan özel bir deneyimdir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin yazmanın sosyal yapısına ya da gerçek bir dinleyici kitlesi için yazmak gibi yazının sosyal ve iletişimsel özelliklerinin üzerinde durmadıklarını bulmuşlardır. Bu nedenle de, öğrencilerin kendilerini bir yazar olarak kabul etmeleri ve tamamen okur-yazar bir topluluğa katılabilmeleri için çok az fırsatları vardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bilişsel stratejileri çok az model oldukları bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci kısmında sosyo-kültürel bakış açısıyla Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi programı hazırlanmıştır. Bu kuram programın hazırlanmasında bir çok anahtar varsayım sağlamıştır. Bunlar;

1. Yazma ile ilgili bilişsel süreçler, bütüncül ve işlevsel etkinliklerle artar,
2. Üst düzey zihinsel işlevler orjinlerini sosyal yaşamdan alır ve dil gibi sembolik araçlar yoluyla karşılıklı etkileşimlerle aracılık edilir,

3. Okuma-yazma öğrenimi, stratejilerin aktarılması ve içselleştirilmesi için öğrencinin yakınsal gelişim bölgesinde gerçekleşmesini gerektirir.
4. Bilgi ve bilginin yapılanması, kültürel ve sosyal bir fenomendir.

Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi programının etkililiğini değerlendirmek üzere desenlenmiş olan bu araştırmanın sonunda, bu bakış açısının hem yazma performansını hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üst biliş bilgisini arttırmak için etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermiştir.

Bu araştırma sonunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimini aldıkları metin yapıları bilgisini genelleylebildiklerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu bilgilerini kendilerinin seçtikleri bir konuda kompozisyon yazmaya transfer edebildikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocuklar, planlama, düzeltme ve metni gözden geçirme ile ilgili dil ve düşünme süreçlerinde artan bir gelişim göstermişlerdir.

Yazma stratejilerine model olan, öğrencileri yazı hakkında sınıf diyaloglarına sokan, esnek olan öğretmenlerin, katı ve yazma ile ilgili ders programını aksatmadan uygulayan öğretmenlerden daha etkili olduğu bulunmuştur. Böylece, okuma-yazma etkinliklerindeki öğretmen öğrenci etkileşimlerinin yapısının, Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi programından çok daha önemli olduğu bulunmuştur.

Englert (1992) ise araştırmasında öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan diğer araştırmalara oranla daha kapsamlı bir bakış açısı sergilemiştir. Araştırma çerçevesinde hazırlamış olduğu öğretim programı, yazmanın bütüncül bir etkinlik olduğu, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin önemli olduğu, öğretmenin yazma stratejilerine model olmasının gerekli olduğu gibi yazma öğretiminde önemli olan bir çok etmeni kapsamaktadır. Bu yönleri bakımından oldukça kapsamlı ve sosyal etkileşimci kuramı destekleyen bir araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Ne var ki, bu araştırmanın da deneysel bir araştırma olması, ortamın yapılandırılmış olmasını getirmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarını doğal sınıf ortamına genelleylebilmek zorlaşmaktadır.

Kuvshinoff (1993) Tüm Dil yaklaşımının uygulandığı bir sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin katıldığı günlük yazma etkinliği sırasında sözel dili incelemek ve betimlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 6;2 ile 7;9 arasında değişen yedi erkek, iki kız olmak üzere toplam 9 öğrenci ile bir öğretmen ve bir de yardımcı öğretmen katılmıştır.

Araştırma sekiz ay süreyle yürütülmüştür. Veriler, katılımcı gözlemcilik, saha notları, görüşmeler, odyo ve video teyp, fotoğraf ve yazı örneklerinin toplanması yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın genel soruları olarak şunlar ifade edilmiştir.

1. Öğrenme güçlüğü olan acemi yazarların sınıfında metin yazma sırasındaki "konuşmaların" yapısı nedir?
2. Ne tür sözel etkileşim kalıpları oluşmuştur?
3. Yazmaya eşlik eden konuşma metni etkilemekte midir? Etkiliyorsa, konuşma ve metin arasındaki ilişkiyi nasıl betimleriz?

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular üç bölümde verilmiştir. Bunlar;

1. Günlük yazma diye bilinen sınıf etkinliği sırasında öğrenciler tarafından üretilen konuşmaların içeriğinin betimlenmesi,
2. Sınıftaki öğrenciler arasındaki sözel etkileşim kalıplarının betimlenmesi,
3. Öğrencilerin yazmış oldukları günlük yazıları ile öğrencilerin konuşmaları arasındaki ilişki incelenmesi.

Kuvshinoff (1993), çocuklar günlük yazarken kullandıkları toplam 23 farklı türde konuşma belirlemiştir. Bunlar; materyaller, mekanikler, kendini değerlendirme, başkasını değerlendirme, savunma, üst biliş, planlama, konu seçimi, konuyla ilgili, konu dışı, sözel oyun, hikayeleme/genişletme, okuma, yardımcı yazar, kendini yönetme, başkasını yönetme, raporlaştırma, dikkat çekmeye çalışmak, bilgi aramak, izin/yardım istemek, yardım etmek, cevap vermek/doğrulamaktır. Araştırmacı öğrenciler yazılarını yazarken kendi aralarında gerçekleşen konuşmalardaki sözel iletişim kalıplarını da bağlam içinde vermiştir. Bunun yanı sıra, günlük yazma sırasında gerçekleşen konuşmalardaki sözel etkileşim kalıplarının metinlere de yansıdığını örneklerle göstermiştir. Buna göre, konuşmalarda görülen 23 farklı sözel etkileşim kalıbından

15'ini yazı örneklerinde de görmek mümkündür. Yazı örneklerinde görülen sözel etkileşim kalıpları ise şunlardı: Materyaller, mekanikler, kendini değerlendirme, savunma, üst biliş, planlama, konu seçimi, konuyla ilgili, hikayeleme/genişletme, okuma, kendini yönetme, başkasını yönetme, bilgi aramak, yardım etmek ve yardımcı yazar.

Kuvsinoff (1993) araştırması sonucunda ulaştığı sonuçları şöyle özetlemektedir:

1. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmış öğrenciler de, diğer araştırmacılar tarafından belirlenen normal sınıflardaki öğrencilere benzer konuşma içeriği göstermişlerdir.
2. Öğrenme güçlüğü olan çocukların bütüncül yaklaşımların kullanıldığı öğrenme ortamlarında okuma-yazmayı öğrenme ve geliştirmeleri mümkün olmaktadır.
3. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğerleriyle konuşarak, katıldıkları günlük yazma etkinliğinin amacı, içeriği ve yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmışlardır. Akran etkileşimi, öğrencileri/yazarları metinlerinde yer alan mesajları incelemeye ve mesaj doğru olarak yorumlanmadığında gözden geçirmeye ve düzeltmeye itmiştir. Öğrenciler birlikte çalışarak ve öğrenerek, farklı yazarların stil ve stratejilerine tanık olma ve özgürce bunları alma olanağına sahip olmuştur.
4. Çocuklar işbirlikçi sınıf ortamı içinde okuma-yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda oldukça bireyselleştirilmiş sözel dil, sözel etkileşimler ve metin üretimi profilleri sergilemektedirler. Bu biriciklik, yazacakları konuyu seçmeye; sözel etkileşim kalıplarına ve sıklığına; ve gösterdikleri konuşma türlerine yansımaktadır.
5. Yazmaya eşlik eden konuşma öğrencilerin metin yazmalarını desteklemekte ve zenginleştirmektedir. Sözel dil, öğrencilerin yazdıkları günlüklerin içerik ve şeklini oluşturmalarında onlara destek sağlayan bir yapı oluşturma aracı olarak işlev görmektedir. Kendi tarafından yöneltilen ya da karşılıklı konuşmaların her ikisi de öğrencilerin kendi düşünce ve fikirlerini iletmelerini sağlar.

1.4.5. Ülkemizde Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazılı Anlatım Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde öğrenme güçlüğü alanında yapılmış araştırmaları belirlemek amacıyla yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının arşivlendiği Yüksek Öğrenim Kurumu kütüphanesi tez katalogları taranmıştır. "Öğrenme güçlüğü", "öğrenme bozukluğu", "okuma güçlüğü", "yazma güçlüğü" "yazılı anlatım" anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda ulaşılan tezlerden özel eğitim alanıyla ilgili olduğu düşünülenleri ile ilgili genel bilgiler aşağıda listelenmiştir.

Yıldızeli (2000) "Öğrenme güçlüğü çeken çocuklara bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle matematik öğretimi" Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenel (1998) "Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması". Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sonsuz (1996) "Öğrenme güçlüğü olan çocukların işitsel sayı dizisi testi (Gisd-A) testi ile incelenmesi" Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acat (1996) "Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi" Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmazlar (1992) "6-11 yaş ilköğretim çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri" İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Seyhan (1990) "Normal ve öğrenme bozukluğu olan çocuklarda motor planlama becerisinin karşılaştırılması" Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yukarıda görüldüğü gibi yapılan tez taraması kapsamında ülkemizde öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişimiyle ilgili ne indirgemeci ne de bütüncül bakış açısıyla yapılmış herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

1.4.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yazma Becerileriyle İlgili Yapılan Araştırmalara Eleştiri

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma becerileriyle ilgili yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde bunlar, indirgemeci ve bütüncül yaklaşımla yapılmış olanlar olmak üzere iki genel başlık altına sınıflanarak incelenebilir. İndirgemeci bakış açısıyla yapılan araştırmaların örneklerini Baunernschmidt (1991), Gaske (1992), ve Curry (1997)'in araştırmalarında görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerine indirgemeci yaklaşımla yapılan bu araştırmalar, yazma sürecinin yalnızca bir kesitine bakmış olmaları, süreç yerine ürünü değerlendirmiş olmaları ve ürünü değerlendirirken de araç kullanmış olmaları ve deneysel araştırmalar yapmış olmaları bakımından sınırlı kalmaktadır.

Bilginin en iyi bireysel olarak üzerinde çalışılabilecek küçük parçalara bölündüğünde öğrenildiği anlayışına dayanan İndirgemeci yaklaşıma bir tepki olarak karşımıza çıkan Bütüncül yaklaşımla yapılan araştırmalar de kendi içinde üç grupta toplanmaktadır. Birinci grup araştırmalar, öğrencilerin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için metin yapılarını ön plana çıkaran araştırmalardır. Englert ve Thomas (1987), Englert ve diğerleri, (1988) ve Englert ve diğerleri (1991) araştırmaları birinci grup araştırmalara örneklerdir. Bu araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için metin yapılarını tanımaları ve kullanmalarının önemi vurgulanmıştır. Bu araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım kalitelerini arttırmada, metin yapıları bakımından iyi düzenlenmiş yazılar meydana getirmelerinde önemli katkılar getirmiştir. Fakat, sadece metin yapılarını öğretmeye ve kullanmaya yönelten bir öğretim sonunda ortaya çıkan yazılı anlatımların okunması sıkıcı ve son derece katı bir biçimde yapılandırılmış olduğu görülmüştür (Baker ve diğerleri, 2002). Bu nedenle yalnızca metin yapılarını öğretmeye yönelik girişimler öğrencilerin yazı kalitelerini arttırmak için yetersiz kalmaktadır yorumu yapılabilir.

İkinci grup araştırmalar ise, öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma sürecinin düzeltme aşamasında yazılarının kalitesini arttırma yolunda sadece mekanik ya da sözcük düzeyinde değişiklikler yaptığı saptamasından yola çıkmışlardır. Bu çocukların yaptıkları düzeltmelerin yazı kalitelerini geliştirmek üzerinde olumlu hiç bir etkisi

olmadığını, bu nedenle de düzeltme sürecine destek olunması gerektiği görüşünden hareket etmişlerdir (Baker ve diğerleri, 2002). Bu grup araştırmalar bir örnek de Graham ve diğerleri (1995) araştırması verilebilir. Bu araştırmada da araştırmacılar yazma sürecinin düzeltme aşamasında yapılan çalışmaların öğrencilerin yazı kalitesini artırma yönünde önemli katkılar getirdiğini ileri sürmüşlerdir. Yazma kalitesini geliştirmek için yazma sürecinde yalnızca düzeltme sürecine yönelik girişimler önemlidir, fakat yeterli değildir.

Üçüncü grup araştırmalar, öğrencinin yazı kalitesini arttırmak/geliştirmek için yazma süreci içinde etkileşimci diyalogun önemini vurgulayan araştırmalardır. Öğrencilerin yazılı anlatım kalitelerinin artırılmasında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-akran arasındaki etkileşimci diyaloglar, öğrencilerin kendi düşüncelerini görmeleri ve bir başkasının bakış açısından yazmalarına yardımcı olarak öğrencilerin kendi yazı stillerini geliştirmelerinde önemli rol oynamaktadır (Baker ve diğerleri, 2002). Bu grup araştırmalara örnek olarak Wong ve diğerleri (1997) ve Englert (1992)'in araştırmaları sayılabilir. Bu araştırmalar da yazı kalitesini arttırmak için yazma sürecinin her aşamasında öğretmen öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmalar, yazı kalitesinin gelişmesi yönünde öğrencinin öğretmen ya da bir akranından yazısının güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirim alması öğrencilerin kendi yazı stillerini geliştirmelerine yardımcı olduğu vurgulanması bakımından önem taşımaktadır.

Bütüncül yaklaşımla yapılan her üç grup araştırmaların da deneysel araştırmalar olduğu görülmektedir. Deneysel araştırmalar doğal sınıf ortamında yürütülmeyip yapay ortamlarda yürütülmesi dolayısıyla da sonuçların doğal sınıf ortamına genellenmesi sınırlı olabilmektedir. Bunun yanı sıra, Kuvshinoff (1993) ise Bütüncül yaklaşımla ve niteliksel bir araştırma yapmıştır. Kuvshinoff ise araştırmasında Tüm Dil yaklaşımının uygulandığı bir sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin katıldığı günlük yazma etkinliği sırasında sözel dili incelemek ve betimlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya yaşları 6;2 ile 7;9 olan öğrenciler katılmıştır. Kuvshinoff araştırmasını küçük yaş grubu çocuklarla yürüttüğü için yazma sürecinin bütününe değil sadece yazma işlemi sırasında olan etkileşimleri incelemiştir. Yazma sürecinin bütün

olarak ele alındığı, daha büyük yaş grubundaki çocuklarla, sadece öğrenci-öğrenci etkileşimlerini değil aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşimlerini de daha kapsamlı inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Yazılı anlatım alanında normal çocuklarla ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunların yazılı anlatıma bakış ve kullanılan araştırma yöntemi bakımından değişme ve gelişme göstermekte olduğu görülmektedir. Normal çocukların yazılı anlatım becerileri alanında yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerinin incelenmesine de ışık tutmaktadır. Bu nedenle, yazılı anlatım incelenirken kullanılan iki temel yaklaşım olan İndirgemeci ve Bütüncül yaklaşımların normal ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerindeki uygulamalarının incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

Normal çocukların yazılı anlatım becerilerini indirgemeci yaklaşıma göre inceleyen araştırmalar arasında Okyere (1990) ve Torres (1993)'ün araştırmaları sayılabilir. Bu araştırmalarda, yazılı anlatım becerilerine bir bütün olarak değil parçalara ayırarak inceleme yoluna gidilmiş ve deneysel yöntemle incelenmiştir. Normal çocukların yazılı anlatım becerilerine Bütüncül yaklaşıma göre ele alarak inceleyen araştırmaları da görmekteyiz. Bunlar arasında, Woolman-Bonilla (1999), Gillhool ve diğerlerinin (1996) araştırmaları sayılabilir. Yazılı anlatıma bir bütün olarak bakmayı amaçlayan bu araştırmalarda, yazma süreci ve ortamdaki etkileşimin yazılı ürün üzerindeki etkileri niteliksel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerini inceleyen araştırmalara baktığımızda öncelikle yazının mekanik yönlerini inceleyen araştırmaları görmekteyiz. Bunlar arasında Bauernschmidt (1991), Gaske (1992) ve Curry (1997)'in araştırmaları sayılabilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım özelliklerine odaklanan bu araştırmalar, bu çocukların yazılı anlatım becerilerine dikkat çekmeleri bakımından önemli katkılar getirmiştir. Fakat bu araştırmalar da, yazılı anlatım

becerilerini bir bütün olarak ele almamış ve yazma sürecinin sadece bir kesitini incelemişlerdir. Bu nedenle, bu araştırmalardan elde edilen bilgiler yazılı anlatımın meydana getirildiği yazma süreci hakkında bilgi vermesi bakımından sınırlılık göstermektedirler.

Öğrenme güçlüğü alanında Bütüncül yaklaşımla yapılan araştırmalar, bu çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde metin yapılarının, düzeltme sürecinin, ve öğretmen-öğrenci ve akran etkileşimlerinin önemini vurgulayarak önemli katkılar getirmiştir (Englert ve Thomas,1987; Englert ve diğerleri, 1988; Englert, ve diğerleri, 1991; Graham ve diğerleri,1995; Wong, ve diğerleri, 1997; Englert, 1992). Fakat bu araştırmalar deneysel araştırmalardır ve deneysel araştırma yönteminin sınırlılıklarını taşımaktadır. Özellikle yazılı anlatım gibi bir dil alanının incelenmesinde deneysel araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Çünkü deneysel araştırmalarda;1)Zaman sınırı vardır. Bu nedenle sınıf ortamında yürütülen yazma çalışmasının bütününe yani yazma sürecini bir bütün olarak ele almayı büyük ölçüde olumsuz yönde etkiler. 2) Geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak adına sınıf ortamındaki değişkenlerin kontrol edilmesi gerekir. Bu da doğal sınıf ortamının bozulması anlamına gelmektedir. 3) Öğrenci-öğretmen ya da akran etkileşimlerini incelemek mümkün değildir (Karasar, 1991; Sax, 1971). Deneysel araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların çocukların yazılı anlatım becerilerini incelemek konusunda da yetersiz kalmaktadır. Çünkü deneysel araştırmalarda; 1)Öğrenme güçlüğü olan çocuktan kendisinin seçmediği ve ilgisinin olmadığı bir konu üzerinde çalışması istenmektedir. 2)Araştırmacının kullanılacak malzemeyi seçerek ortamı yönlendirmesi söz konusudur. 3)Öğrenme güçlüğü olan çocuklar doğal sınıf ortamından alınarak farklı bir ortamda uygulama yapılmaktadır. 4)Uygulama sınıf ortamında bile yapılırsa, ortama kısa süreliğine yabancı kişilerin girmesi ortamın doğallığını olumsuz yönde etkilemektedir. 5) Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımları hakkında nicel veri toplayabilmek için bunları ölçüm araçları ile puanlama yönüne gidilmektedir. Bu faktörlerin her biri öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerileri hakkında geçerli veri elde edilmesini önemli ölçüde olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf ortamında yazılı anlatım becerilerindeki gelişime neden olan bağlamsal ve etkileşimsel faktörlerin derinlemesine incelenmesine gereksinim vardır. Bu ise niteliksel araştırma yöntemleri ile yapılabilir. Ancak bu yöntemlerle, sınıf ortamının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini incelemek mümkün olabilir. Niteliksel araştırma yöntemleri ise bunu, 1)Var olan sınıf kurallarını günlük sınıf etkinliklerini gözleyerek, 2)Öğrencinin öğrenmesine sağlayan ve destekleyen bağlamsal faktörleri belirleyerek ve 3)Dil kullanım kalıplarını inceleyerek mümkün kılmaktadır.

Kuvshinoff'un (1993) araştırması, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların bulunduğu bir doğal sınıf ortamını anlamaya yönelik, derinlemesine bir araştırma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Kuvshinoff' un (1993) öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sırasında kullandıkları sözel iletişim kalıplarının yazılı dile nasıl geçtiğini örnekleyen araştırma bulguları, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazılı dil becerilerinin gelişimiyle ilgili daha önceki araştırma bulgularından bu çocukların lehine farklılık göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin doğasının, öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimlerine benzerlik göstermesi açısından ümit vermektedir. Kuvshinoff' un (1993) araştırması öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı dil gelişimine yeni bir bakış ve değerli bilgiler sağlamıştır. Fakat bu araştırma bulguları yalnızca okul öncesi dönemdeki çocuklarla sınırlıdır ve henüz okul çağı çocuklarıyla ilgili niteliksel bir çalışma yoktur. Bu nedenle, ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf ortamında gözlenerek öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bağlamsal faktörlerin neler olduğunu ve sınıf içi etkileşimin özelliklerini inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.6. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI

Yapılan kaynak taramasında Türkiye'deki öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleriyle etkileşimlerini yazma süreci içinde inceleyen ve öğretmenin kullandığı yazma ve yazıyı düzeltme stratejilerinin sınıf içi sohbetlere etkisini inceleyen

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın genel amacı, tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesini betimlemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır;

- 1.Öğretmenin Türkçe derslerinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- 2.Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Öğretmen Türkçe derslerinde genel olarak ne tür etkinliklere yer vermektedir ve bunların kendisi için önemi nedir?
- 4.Öğretmen Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedir?
- 5.Türkçe derslerinde ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapılmaktadır?
- 6.Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?
- 7.Yazılı anlatım çalışmalarına kimler katılmaktadır?
- 8.Öğrenme güçlüğü olan öğrenci yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katılmaktadır?

1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme güçlükleri özel eğitim programları ve eğitsel düzenlemeler dikkate alındığında ülkemizde varlığı yasa ve yönetmeliklerde yer alan ancak sistemli hiç bir önlemin ve düzenlemenin yapılmadığı bir kategoridir (Özyürek, 1988). Bir çok öğrenme güçlüğü olan çocuk normal eğitim kurumlarında fark edilmeden eğitimlerini sürdürmekte ve çoğu zaman başarısızlığa uğramaktadır (Topbaş, 1997).

Ülkemizdeki öğrenme güçlüğü olan çocukların normal eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdürdükleri göz önüne alındığında bu çocuklar için yapılacak düzenlemelerin normal eğitim kurumlarına yönelik hazırlanması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların normal sınıf ortamında başarılı olabilmesi için etkili sınıf yönetimi, öğretim programı ve öğretim stratejilerinin uygulamasına gereksinim

duyulmaktadır. Daha önemlisi, tüm bunları başarıyla yürütebilecek etkili öğretmenlere gereksinim vardır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikle yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak girişimler aynı zamanda o sınıftaki diğer öğrencilere de hizmet verecektir.

Yazılı anlatım öğretimi konusunda deneyimli ve etkili bir öğretmenin sınıfında inceleme yapılması yoluyla elde edilen bilgiler, gerek normal öğrencilerle çalışan gerekse sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunan diğer öğretmenlere örnek gösterme yolunda hizmet edecektir. Bu nedenle yazılı anlatım öğretiminde etkili olan bir öğretmenin belirlenip, kullandığı yöntem ve stratejilerin derinlemesine incelenmesi hem normal hem de öğrenme güçlüğü olan öğrenci grubuna önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesini betimlemektir. Bu amaçla, doğal gözlemler yapılmış, saha notları tutulmuş, öğretmenle yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, belirlenen yazma etkinliği sınıf ortamında gerçekleştiği şekliyle video teybe kaydedilmiştir. Video teyp kayıtlarının analizinde ise mikro etnografik analitik teknikler kullanılmıştır (Erickson ve Schultz, 1982). Bu yöntem, doğal ortamda süregelen etkileşimlerin izlenmesini ve daha sonra sistematik olarak analiz edilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

İzleyen bölümde, araştırma deseni, araştırmaya katılanları belirleme süreci, araştırmaya katılanlar, odaklaşma süreci, araştırmanın geçtiği yer, araştırmacının rolü, araştırma verilerinin toplanması hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Desen

Araştırmanın deseni, niteliksel araştırma yöntemlerinden vaka incelemesidir. Mikro etnografik vaka incelemesi, tek kişinin, olayın, kurumun ya da topluluğun belli bir özelliğin analizinin ayrıntılı betimi olarak tanımlanmaktadır (Sax, 1968; Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmada da öğretmen ile çocuk arasındaki iletişimin ayrıntılı incelenmesine yer verilerek, öğretmen ile öğrenme güçlüğü olan öğrenci arasındaki sohbetin niteliğine ilişkin yeni öngörüşlerin sağlanması amaçlanmaktadır.

Vaka çalışması genel yapısı itibariyle bir huniye benzetilir ve bu desenin yapısı gereği, araştırmacı veri topladıkça ortam, katılımcı sayısı ve konu daralır. Bir başka

deyişle, araştırma ilerledikçe başlangıçta geniş olan araştırma çerçevesi gittikçe daralır ve bir odak oluşur. Ulaşılan odak ile ilgili toplanan veriler analiz edildikten sonra bu kez de elde edilen verilerin bütünü ile bağlantısı kurulur (Bogdan ve Biklen, 1998).

Bu araştırmanın odaklaşma süreci de belli aşamalardan oluşmuştur. Bu aşamalarda sırasıyla; etkili bir öğretmenin belirlenmesi; bu öğretmenin eğitime genel bakış açısının belirlenmesi; Türkçe dersine bakış açısının belirlenmesi; yaptırdığı yazılı anlatım etkinliklerin belirlenmesi; bir yazma etkinliği süreci yaşanırken öğretmen ile öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin etkileşim yapılarının incelenmesine doğru bir daralma yaşanmıştır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki sohbetlerin ve etkileşimlerin incelenmesi sırasında bu desenin gereği olarak araştırmacı, okulun günlük yaşantısına sekiz ay süreyle katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Veriler doğal gözleme dayalı saha notları tutma, öğretmen ile yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yapma, öğretmen ile öğrenme güçlüğü olan çocuğun/öğrencinin arasındaki etkileşimleri videoya kaydetme teknikleriyle toplanmıştır. Bu teknikler, araştırmacının doğal ortamlarda süregelen etkileşimleri yakalamasına ve bunları sistematik olarak analiz etmesine olanak sağlamaktadır. Bu tekniklerle toplanan verilerin dökümü yapılmıştır. Bu dökümlerden yazılı anlatım çalışması sırasında öğretmenin kullandığı stratejilerin frekans sayımları yapılmış ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

2.2.Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi

Bu bölümde, araştırmanın yapıldığı okul ve öğretmenin belirlenmesi süreci, araştırma ortamına girebilmek için öğretmen ve okul idaresinden izin alma süreci ve odak öğrencinin belirlenmesi sürecine yer verilmektedir.

2.2.1.Araştırma için Okul ve Öğretmen Bulunması

Araştırmada öncelikle sınıfında gözlem yapılacak öğretmen belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, literatürde belirtilen "okuma-yazma öğretiminde etkili öğretmen" ölçütlerini karşılayan öğretmenin bulunması hedeflenmiştir. Okul seçimi de buna bağlı olarak yapılmıştır. Yani, öncelikle "okuma-yazma öğretiminde etkili bir öğretmen" belirlenmiş ve araştırma bu öğretmenin bulunduğu okulda yapılmıştır.

Araştırma için okul ve öğretmen bulunması sürecinde, öncelikle okuma-yazma öğretiminde etkili öğretmen özellikleri literatüre bağlı olarak çıkarılmıştır. Bu özellikler aşağıda özetlenmiştir (Goodman ve Goodman, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994; O'Shea ve diğerleri, 1998; Tompkins, 1997).

1. Sınıflarında okuma-yazma etkinliklerini etkileşimli öğrenme formatında yapılandırırlar.
2. Öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili beceri ve stratejileri gerçek okuma-yazma deneyimleri üzerinde öğrenme ve uygulama fırsatı sağlarlar.
3. Okuma ve yazmaya birbiriyle ilişkili süreçler olarak bakar ve öğrencilerine bunları kullanmayı öğretirler.
4. Okuma-yazmayı öğretmek için literatürü kullanırlar.

Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarını nasıl düzenlediği hakkında bilgi almak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler planlanmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen sorular ise yukarıda özetlenen literatür kapsamında oluşturulmuştur. Buna göre, görüşmeler sırasında öğretmenlere yöneltilen sorular şunlardır;

- 1.Sınıfınızda ne tür sözlü -yazılı anlatım çalışmaları yapıyorsunuz?
- 2.Bu çalışmaları nasıl yapıyorsunuz?
- 3.Yazılı anlatımları düzeltmek için ne tür çalışmalar yaptırıyorsunuz?
- 4.Bir kompozisyona baktığınız zaman onun iyi bir kompozisyon olduğunu nasıl anlarsınız?
- 5.Yazılı anlatımda başarılı olamayan öğrencileriniz var mı? Bu öğrenciler için neler yapıyorsunuz?

Yukarıda görülen sorular ile bir yandan öğretmenin yazılı anlatıma bakış açısı hakkında bilgi alınırken bir yandan da "yazılı anlatımda başarılı olamayan" tanımlamasıyla olası öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için neler yapmakta olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve görüşme öğretmenlerden izin alınarak odyo teybe kaydedilmiştir.

Öğretmenin belirlenmesi amacıyla görüşme yapılacak okul ve öğretmenleri planlarken okul müdürleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdür yardımcısı ve

meslektaş önerileri dikkate alınmıştır. Böylece belirlenen ölçütlere uyan öğretmene ulaşma sürecinin hızlandırılması amaçlanmıştır.

Görüşme yapılacak öğretmenleri belirlerken dikkat edilen bir başka ölçüt de öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyidir. Buna göre, görüşme yapılacak öğretmenlerin ilköğretimin birinci kademesinde birinci, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni olmamasına dikkat edilmiştir. Böyle bir ölçüt konularak görüşme yapılan öğretmenin bir sonraki yıl okutacağı sınıf düzeyi belirlenmiştir. Birinci sınıfı okutan öğretmenlerin daha çok okuma-yazmanın çözümlenmesi ve geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar yapacakları düşünülmüştür. Sınıf düzeyi büyüdükçe öğrencilerin, sözel ve yazılı dili kullanmada daha gelişmiş bir dil düzeyine sahip olacakları düşüncesiyle çalışmaların zenginleşeceği ve kalitesinin artacağı varsayılmıştır. Fakat buna karşın, kolej ve Anadolu liseleri sınavlarına hazırlamanın gündemde olması nedeniyle beşinci sınıf öğretmenlerinin de sınava hazırlanmaya yöneldikleri düşünüldükçe beşinci sınıfı okutacak öğretmenler de görüşme yapılacak grubun dışında bırakılmıştır. Bu nedenlerden dolayı görüşme yapılacak öğretmenlerin ikinci sınıf ve üçüncü sınıf öğretmeni olması tercih edilmiştir.

Görüşmelere araştırmacının o tarihlerde ikamet etmekte olduğu Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda başlanmıştır. İlk görüşme tez danışmanın önerisi ile bir ilköğretim okulu müdürü Selim Bey ile yapılmıştır. Tez danışmanın "deneyimli ve etkili bir öğretmen fakat ne yazık ki şimdilerde idarecilik yapıyor, ama yine de bizi etkili öğretmenlere götürebilir" tanımlamasıyla gidilen ilk görüşmede Selim Bey'in odyo teyp kaydı yapılmasına izin vermemesi ile görüşmelerdeki ilk zorluk ve deneyimler yaşanmaya başlamıştır. Gönüllülük ve gizlilik ilkelerinin temel olduğu bu araştırmanın ilk görüşmesi odyo teyp kaydı tutulmadan yapılmıştır. Selim Bey ile yapılan görüşme sonrasında Selim Bey tarafından önerilen üç öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır (Günlük 6, 8.5.1996, s.6).

Etkili öğretmenlere nasıl ulaşılacağı hakkında görüş alınan kişilerden birisi de Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı'dır. Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı olan Ufuk Bey ile yapılan

yapılandırılmamış bir görüşme sırasında böyle bir araştırmaya olumlu yaklaşacak okulların ve bu okulların müdürlerinin isimleri alınmıştır (Günlük 8, 30.5.1996, s.8). Bundan yola çıkarak bu okulların müdürleri ile görüşülerek okullarında "etkili öğretmen" tanımına uyan öğretmenlerin isimleri alınarak bu öğretmenlerle görüşmek için randevu alınmış ve görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde on öğretmen ile görüşme yapılmış ve bunların içinden ikisinin aranılan özelliklere uygunluk gösterdiği saptanmıştır. Bu iki öğretmen arasında karar verme aşamasına gelindiği sırada araştırmacı İstanbul'a taşınmıştır. Araştırmanın deseni gereği araştırmacının bulunduğu şehirdeki bir öğretmenin sınıfına girmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu ilk aşamasında bir karara ulaşılmak üzere iken görüşmeler kesilmiştir.

Araştırmacının bir başka şehre nakli gerçekleştikten sonra birinci aşama çalışmalarının İstanbul ili kapsamında tekrarlanması gerekmiştir. Okul rehberlik servislerinde çalışan meslektaşlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı özel ve devlet ilkokulları ile bağlantı kurularak buradaki öğretmenlerle görüşmek üzere girişimlerde bulunulmuştur.

Özel bir ilköğretim okulu hakkında meslektaşlarından gelen bilgiler "kolej sınavlarına hazırlamak gibi bir hedefi olmayan, model okul olma çabası içinde iddialı bir okul" olan bir okulun müdürü ile 21.10.1996 tarihinde yapılan ilk görüşmede Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra öğretmenleri ile görüşme yapılmasına izin verileceği öğrenilmiştir (Günlük 13, 21.10.1996, s.13).

Okullarda öğretmenlerle görüşmeler yapmak ve daha sonra da belirlenen bir okuldaki bir öğretmenin sınıfına girerek uzun süreli gözlem yapmayı, odyo ve video teybe kayıtlar tutmayı gerektiren bu araştırma için izin almak üzere 19.3.1997 tarihinde İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılmıştır. Başvuru dilekçesi verilirken görevli memurlar kendilerine daha çok anket uygulamak üzere başvuru yapıldığını, daha önce böyle bir başvurunun yapılmadığını ve izin verilmesinin zor olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda izin konusunu Milli Eğitim Müfettişlerinin görüşüp onaylayacaklarını, kendileriyle doğrudan irtibat kurulur ve araştırma ayrıntılı anlatılırsa izin alınabileceği öğrenilmiştir. Bunun üzerine o dönemde görevli olan İstanbul Milli

Eğitim Müfettişlerinden biri ile görüşülerek araştırmanın amaçları ve önemi ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bilimsel çalışmalara değer veren ve eğitim alanında bu tür bilimsel çalışmaların katkı sağlayacağını düşünen bir kişi olan Müşerref Hanım kendilerinin ve diğer müfettiş arkadaşlarının bu çalışmaya destek olacaklarını ve mümkün olan en kısa sürede iznin çıkarılacağını söylemiştir.

12.5.1997 tarihinde Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınıncaya kadar görüşmeyi kabul eden özel ve devlet okullarındaki dokuz öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Bunların içinden bir tanesi aranan "okuma-yazma öğretiminde etkili bir öğretmenin" tanımına uymuştur. Fakat bu öğretmenin bulunduğu okul araştırmacının oturduğu semte iki saat uzaklıkta olması nedeniyle bu öğretmen alternatif bulunamazsa şartlar zorlanarak ulaşılmak üzere beklemeye alınmıştır.

Resmi izin alındıktan sonra daha önce görüşülmüş olan özel ilköğretim okulunun müdürü ile 21.5.1997 tarihinde yapılan görüşmede Müdür Bey, böyle bir araştırmaya sıcak baktıklarını ifade edip öncelikle tüm öğretmenleri ile tanışılması sonra da öğretmenlerden randevular alarak görüşme yapabileceğini söylemiştir. Öğretmenlerle yapılan ilk toplu görüşmede araştırmacı öncelikle kendini ve araştırmasını tanıtır onlardan gönüllü olanlarla görüşme yapmak istediğini söylediğinde öğretmenlerden biri "Hepimiz aynı şeyleri yapıyoruz, birimiz ile görüşseniz yeter..." derken bir başkası "Hatta şimdi hep bir ağızdan neler yaptığımızı söyleyiverelim.." demişlerdir. Bir öğretmen ise sessizce görüşmenin yapıldığı öğretmenler odasından çıkmıştır. Araştırmacı ile görüşme yapmayı kabul eden dört öğretmen ile randevulaşmıştır (Günlük 21, 27.5.1997, s.21).

Bu özel ilköğretim okulundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özellikle bir öğretmenin aranan etkili öğretmen ölçütüne yani sınıfında anlamlı, amaçlı ve işlevsel okuma-yazma etkinliklerine yer veren öğretmen kriterlerine daha büyük oranda uyduğu belirlenmiştir (Goodman ve Goodman, 1986). 15.11.1996 ile 10.6.1997 tarihleri arasında İstanbul'da 3'ü özel, 2'si devlet olmak üzere toplam 5 farklı okulda toplam 13 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmasının ardından bir öğretmen

belirlenmiştir. Nuran isimli bu öğretmen ile çalışmaların sürdürülebileceği düşünülmüştür.

Nuran öğretmen halen dördüncü sınıfı okutmaktaydı ve dolayısıyla da gelecek yıl beşinci sınıfı okutuyor olacaktı. Araştırmaya başlamadan önce belirlenmiş olan öğretmen belirleme ölçütlerinden biri olan "kolej ve Anadolu liselerine hazırlığın ön planda olduğu beşinci sınıf öğretmeni olmaması" ölçütü okulun ve öğretmenin kolej sınavlarına hazırlamak gibi bir hedef ve gayretlerinin olmaması nedeniyle göz ardı edilmiştir.

Nuran öğretmen ile yapılan 5.6.1997 tarihli görüşme sırasında okuma-yazma çalışmalarına bakış açısı ve yapmakta olduğu etkinlikler dikkati çekmiştir (Görüşme 1, 5.6.1997, s.1-22). Bunun üzerine bu öğretmenin sınıfına katılımcı gözlemci olarak girip öğretmenin genel olarak öğretim ilkelerini belirlemesine; yazılı anlatım çalışmaları sırasında dersi ve sınıf ortamını nasıl düzenlediğini incelemesine ve öğrencilerle etkileşim tarzının belirlenmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine sınıf öğretmeni ve okul idaresinden bir öğretim yılı boyunca devam edecek, odyo ve video kayıtlarının yapılacağı bu araştırmaya yazılı izin verilmesi yolunda görüşmelere başlanmıştır.

2.2.2. Ortama Girebilmek için Öğretmen ve Okul İdaresinden İzin Alma Süreci

Araştırma etik kuralları gereğince, araştırmanın yapılabilmesi için girilecek ortamdan, yani okul idaresi, sınıf öğretmeni ve kütüphane öğretmeninden yazılı olarak izin alınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılanların gönüllülüklerini ve her iki tarafın uyulmasını istediği kuralları içeren bir yazılı izin belgesi hazırlanmıştır.

Yazılı izin belgesinin hazırlanması sırasında benzer araştırmalarda kullanılmış olan yazılı izin belgeleri incelenmiş ve bir izin formunda bulunması gereken öğelere dikkat edilerek bu araştırmaya uygun bir yazılı izin belgesi taslağı hazırlanmıştır. Bu izin belgesi, araştırmanın amacını, araştırma sırasında kullanılacak teknik, araç ve gereçleri, gizlilik ilkelerini içermiştir.

Hazırlanmış olan izin formunun birinci taslak hali 2.7.1997 günü okul idaresi adına okul müdürüne ve sınıf öğretmeni ile kütüphane öğretmenine incelemeleri için bırakılmıştır. İzin formunun daha ayrıntılı bilgilere sahip olan kopyası okul müdürüne, daha özet bilgileri içeren kopyası ise sınıf öğretmeni ve kütüphane öğretmenine verilmek üzere iki farklı kopya halinde hazırlanmıştır.

İzin formunun okul müdürü için ayrıntılı olarak hazırlanmasının nedeni, işlerinin yoğunluğu nedeniyle görüşmeye uzun bir süre ayıramayacağını tahmin edilmesi olmuştur. Bu nedenle de izin formunda yeterince açıklama yapılırsa araştırmacının amacını daha iyi ifade ederek izin alınmasını kolaylaştıracağı düşünülmüştür.

Sınıf öğretmeni ve kütüphane öğretmenine izin formunun birinci taslağı verilirken bir saat süren bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sırasında yazılı izin formunda açıklanmış olanlar sözlü olarak açıklanmış ve soruları cevaplandırılmıştır.

İncelenmek üzere bırakılan yazılı izin formunun birinci taslağına henüz bir yanıt gelmeden araştırmacının sınıf öğretmeni ve kütüphane öğretmeni ile yaptığı görüşme sırasında fark etmiş olduğu rahatsızlıkları giderecek şekilde yeniden düzenlenmiş ve ikinci taslak haline getirilerek 4.7.1997 tarihinde okula bırakılmıştır.

10.7.1997 tarihinde bırakılmış olan yazılı izin formu (II. taslak hali) hakkında görüşme yapılmak üzere okul müdürü, müdür yardımcısı ve sınıf öğretmeni ile bir buçuk saat süren bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin başında okul müdürü bu araştırmaya izin veremeyeceklerini söyleyip, bunun nedenlerini maddeler halinde sıralamıştır. Araştırmanın yapılmasına izin verilmeme nedenleri olarak şunlar gösterilmiştir: Okulun yeni kurulan bir okul olması nedeniyle bütün gözlerin üzerlerinde olması kullanılacak video kamera kayıtlarının gösterildiği yerlerde, ki bu görüntüler olumsuz bir durumu belgeliyorsa, bunun kendileri için bir olumsuzluk yaratacağı; araştırmacının okuma-yazma alanında zorlanan öğrenme güçlüğü çeken bir çocuk üzerine odaklaşacağını ama okullarında/sınıflarında öğrenme güçlüğü çeken çocuk bulunmadığı; sınıf içinde video kameraya kayıt yapmanın sınıf ortamını olumsuz yönde etkileyeceği, aynı zamanda sınıf ortamını yapaylaştıracığı, bunun da araştırmanın güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyeceği; aynı zamanda sınıf ortamının doğallığını

bozacağıının bunun da araştırmanın güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyeceği; sınıf içinde bir çocuğa odaklaşıp o çocuğu kameraya çekmenin o çocuğu etiketleyeceği; yazılı izin formunda belirtilen araştırma amacının çok genel olduğu bunun daha sınırlandırılması gerektiği konusunda çekincelerini dile getirmişlerdir (Günlük 30, 10.7.1997, s.31-32).

Görüşme sırasında izin verilmeme nedenlerinin maddeler halinde somut bir biçimde ortaya konmuş olması bu çekincelere ilişkin açıklamaların yapılmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmacının bu çekincelere ilişkin yapmış olduğu açıklamalar sonunda ikna olan müdür bey görüşme sırasında geçen konuşmalar doğrultusunda yazılı izin formunu tekrar hazırlanıp getirilmesini istemiştir. Bu görüşmenin sonunda müdür bey ile yapılan yapılandırılmamış görüşme sırasında kendisi "...görüşme sırasında tutarlı davrandınız. İstedığınız belli şeyler vardı kamera kullanmak gibi bunlardan ödün vermediniz, ama okulda bulunma süreniz gibi konularda esnek davrandınız. Bu gün sizi çok denedim eğer bir açığınızı hissetseydim, izin vermezdim ama şimdi size ve yapacağınız işe güveniyorum..." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir (Günlük 30, 10.7.1997, s.33). Araştırmanın başında izin alma aşamasında okul idaresinin güvenini kazanmak okul ile ilgili daha doğru ve sağlıklı bilgilere ulaşılması ve dolayısıyla da toplanacak verilerin güvenilirliğinin artması bakımından önem taşımaktadır. (Bogdan ve Biklen, 1998).

Yazılı izin formunun II. Taslağı hakkında gelen eleştiriler göz önüne alınarak gerekli değişiklikler yapılmış ve daha önce iki kopya olarak hazırlanan izin formu birleştirilerek tek kopya haline getirilmiştir. Bu taslak üzerine araştırmacının ne kadar süre ile hangi ortamlara gireceği belirtilmiş ve bunların karşısına da öğretmen ve okul idaresinin uygun görecekları tarihleri yazmaları için boş yer bırakılmıştır. Değişikliklerin yapılmış olduğu izin formu 15.8.1997 tarihinde okul müdürü izinde olduğu için müdür yardımcısına incelenmek üzere bırakılmıştır.

28.8.1997 tarihinde okul müdürü ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşmede müdür bey yazılı izin formunun bu halinin daha önce konuşulanları içerdiğini belirtip, araştırmanın okullarında yapılmasını kabul ettikleri öğrenilmiştir. Okulda ve sınıfta

gözlem yapılacak tarihlerin belirlenmesi için sınıf öğretmeniyle randevu alınmıştır (Günlük 36, 28.8.1997, s.41).

4.9.1997 tarihinde sınıf öğretmeni ve müdür yardımcısı ile buluşularak kendilerinin belirtmiş oldukları tarihler izin formu üzerine yazılarak belirlenmiştir. 8.9.1997 tarihinde ise yazılı izin formunun son hali okul müdürü, sınıf öğretmeni ve kütüphane öğretmeni ve araştırmacı tarafından imzalanmış ve herkese birer kopyası verilmiştir. İzin Formu'nun bir örneği Ek 1'de görülebilir.

2.2.3. Odak Öğrencinin Belirlenmesi Süreci

Sınıf içinde gözlem yapılmaya başlandığı tarihten itibaren bir yandan okur-yazarlık ile ilgili etkinliklerin belirlenmesi, bir yandan da sınıftaki öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin belirlenmesine yönelik gözlem yapılmaya başlanmıştır.

Sınıf içinde yapılan ayrıntılı gözlemler ilerledikçe ve öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler sırasında literatürdeki öğrenme güçlüğü gösteren çocuk ölçütlerine uyan öğrenciler belirlenmeye başlanmıştır. Buna göre, dikkatini toplamak ve sürdürmekte zorlanan; okuma akıcılığı yavaş olan , okuduğunu anlamakta ve ifade etmekte zorlanan; yazıları okunaksız ve defterleri düzensiz; yazılı ifadeleri içerik bakımından yetersiz; dilbilgisi ve yazım hataları yapan ve yazılı anlatımlarında başlangıcı ve sonucu belli olmayan; sık sık ödevlerini yapmayı ve/veya getirmeyi unutan; çantası, sırasının altı dağınık ve eşyalarını kaybeden vb. tipik özellikler gösteren dört öğrenci belirlenmiştir.

Belirlenen bu öğrencilerde öğrenme güçlüğünün dışında da yukarıda sayılan özellikleri sergileyebileceği gözönünde bulundurularak tez danışmanı ile, her bir öğrenciye ait özellikler dikkatle incelenmiş ve bunların arasından özellikleri öğrenme güçlüğü tablosuna uyan tek bir öğrenciye odaklaşılmasına karar verilmiştir.

Belirlenen öğrencilerin dördünün de birbiriyle iyi arkadaş olması dikkat çekmiştir. Bu dört öğrenciden üçü çeşitli nedenlerle elenmiş ve İlker'in odak öğrenci

olarak seçilmesine karar verilmiştir. Odak öğrenci olarak İlker'in seçilmesinin nedenleri şöyle sıralanabilir.

1. Yıl içinde yapılan gözlemlere dayanarak İlker'in özellikleri ile öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen özellikler arasında bir çok benzerlik görülmüştür. Bu özellikler "Odak Öğrencide Gözlenen Öğrenme Güçlüğü Özellikleri" (Bkz. sf.68) başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.
2. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde yapılan gözlemleri destekler bilgiler alınmıştır.
3. Öğrencinin okul rehberlik servisinde bulunan dosyasından öğrenciye ait WISC-R zeka testi sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu test sonuçları (Bkz. sf.81 ve Ek 5), odak öğrencide öğrenme güçlüğü tanısını doğrular özellik göstermektedir.
4. Okulun rehber öğretmenin üçüncü sınıfta yapmış olduğu bir takım test çalışmaları sonuçları öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen test sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bkz. Ekler)
5. Okul rehber öğretmeni İlker hakkında "öğrenme güçlüğü olduğu düşünülebilir" şeklinde görüş bildirmiştir.
6. İlker'in yazılı anlatım örnekleri incelendiğinde öğrenme güçlüğünde görülen bir çok hatanın varlığı dikkat çekmektedir (Bkz. Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5).

2.3. Araştırmaya Katılanlar

Araştırmaya özel bir ilköğretim okulundan beşinci sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmeni katılmıştır. Yirmi dört öğrenciden oluşan bu sınıfın öğrencileri, okulun kurulduğu yılda üçüncü sınıfta bir araya gelmişler ve Nuran öğretmen ile üç yıldır birlikte öğrenim görmektedirler. Sınıf on iki kız, on iki erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış görüşmede cinsiyetler arasındaki bu eşit dağılımın tesadüfi olarak oluştuğu öğrenilmiştir (Günlük, 16.10.1997, s.107).

Araştırmada yer alan sınıf öğretmeni dışındaki tüm kişilerin isimleri araştırma etiği gereğince değiştirilmiş, farklı bir isim kullanılmıştır. Sınıf öğretmenin araştırmada isminin geçmesinden rahatsızlık duymayacağını bildirmesi üzerine gerçek ismi kullanılmıştır.

Bu sınıf öğrencilerinden olan İlker, sınıftaki öğrenme güçlüğü gösteren dört öğrenciden biri ve bu çalışmanın odak öğrencisidir.

2.3.1. Okul Müdürü

Araştırmanın yürütüldüğü dönemde görevli olan okul müdürü, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olup uzun yıllar Deniz Kuvvetleri Komutanlığı'nda öğretmenlik ve yöneticilik görevleri yaptıktan sonra emekli olmuştur. Müdür Bey, bu kurumda çalışmadan önce bir süre başka bir özel lisede öğretmenlik yaptıktan sonra 1993 yılından itibaren okulun kurucu müdürü olarak görev almıştır.

Müdür Bey çevresinde akılcı, titiz, disiplinli bir insan olarak tanınmaktadır. Müdür Bey ile yapılan ilk görüşmelerde okul ve eğitim ile ilgili görüşlerini "okul, çocuğun gelişimi içinde öğrencileri bir sınava yetiştiren bir dersane değil, aksine çocukta güçlü bir kişiliğin geliştirildiği, yaratıcılıklarının desteklendiği; düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, tartışabilecekleri bir yer olması gerekir" olarak ifade etmiştir (Görüşme 1, 5.6.1997, s.17).

2.3.2. Sınıf Öğretmeni: Nuran Hanım

Gözlem yapılan sınıfın öğretmeni olan Nuran öğretmen, üçüncü sınıfta farklı okullardan gelerek bu sınıfta birleşen yirmi dört öğrencinin sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yirmi bir yıldır meslek hayatının, yedi yılını devlet hizmetinde ve on dört yılını ise özel okullarda sınıf öğretmenliği yaparak geçirmiştir. Bu özel ilköğretim okulunun kuruluşundan itibaren de bu okulda görev yapmaktadır.

Nuran öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeler sırasında öğretmenin yazılı anlatım etkinliklerini düzenlerken sıklıkla yazı ve yazınsal türlerle ilgili bir kitaptan yararlandığı öğrenilmiştir. Öğretmen bu kitabı yazılı anlatımla ilgili yapılabilecek çeşitli etkinliklere yol gösterdiği için tercih ettiğini ifade etmiştir (Günlük 72, 4.12.1997, s.152). Nuran öğretmen çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaptıktan sonra öğretim programını bunlara göre hazırlamayı tercih eden, araştırmacı ve kendini sürekli yenileyen bir öğretmendir.

Sınıf öğretmeninin "sözlü ve yazılı anlatıma bakış açısı" "öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşleri" ve "okuma-yazma çalışmalarında ortamı yapılandırma özellikleri" Bulgular bölümünde (III. Bölüm), "Öğretmenin Türkçe Dersi Öğretimine Yaklaşımı" başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.3.3. 5-F Sınıfı Öğrencileri

Yirmi dört kişiden oluşan sınıfın yarısı kız, yarısı erkek öğrenciden oluşmaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeyden gelmekte olan öğrenci velilerinin çok büyük bir bölümü yüksek öğrenim görmüş ve bir kısmı da alanında uzman eğitimi almıştır.

Yıl içinde yapılan gözlemler sonucunda araştırmacı, bu sınıflı oluşturan öğrencilerin kendine güveni olan, hayat dolu, toplum içinde söz alıp fikirlerini rahatlıkla ifade edebilen, farklı alanlara merak duyan ve merakını giderme yolunda araştırmaya başvuran, güncel yaşamı yakından takip eden ve hobileri olan öğrenciler olduklarını, canlı ve renkli bir sınıf profili oluşturdıkları gözlenmiştir.

Daha önce belirtildiği gibi, 5-F sınıfı öğrencilerinin bir çoğunun ismi III. Bölüm'de geçeceği ve öğrencilerin gerçek isimlerinin kullanılmasının araştırma etiğine uygun olmadığı için öğrencilerin isimleri değiştirilmiştir. Öğrencilerin isimlerinin değiştirilmesi sınıf öğretmeni ile birlikte yapılmıştır (Görüşme 4, 16.10.1997). Buna göre sınıftaki öğrencilerin isimleri şöyle sıralanmaktadır; Ali, Begüm, Ceyda, Çiğdem, Demir, Emel, Fulya, Gökhan, Hale, Işıl, İlker, Jale, Kemal, Levent, Mert, Nurperi, Orhan, Özgür, Pamir, Rengin, Sinan, Ümit, Tilbe, Yasemin.

2.3.4. Odak Öğrenci: İlker

İlker, çalışmanın odak öğrencisidir. 04.06.1987 doğumlu olan İlker gözlem yapıldığı öğretim döneminde sınıf arkadaşları gibi on yaşındadır. Uzun boylu, beyaz tenli ve siyah saçlı olan İlker, tombul pembe yanakları ve fazla kiloları nedeniyle zaman zaman arkadaşlarının takılmasına katlanmak zorunda kalmaktadır.

5-F sınıfı öğrencilerinin "Öğrenci Dosyası" ları 16.10.1997 tarihinde öğretmenin izni alınarak incelenmiş ve dosyalarda eksik bulunan bilgiler ise Öğrenci İşleri'ndeki dosyalardan tamamlanmıştır. Buradan edinilen bilgilere göre İlker'in anne ve babası lise mezunu olup, annesi ticaretle uğraşmakta babası ise özel sektörde idari bir görev yürütmektedir. İlkokul birinci ve ikinci sınıfı başka bir özel okulda okumuş olan İlker 1995-1996 öğretim yılından itibaren şimdi okumakta olduğu özel ilköğretim okulunun üçüncü sınıfına başlamıştır. Üçüncü sınıftan itibaren Nuran öğretmenin sınıfında öğrenimine devam etmiştir.

Odak Öğrencide Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi

Öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesinde gelişim öyküsü'nün alınması, gözlem yapılması, yazı örneklerinin incelenmesi, standardize edilmiş zeka testlerinin (WISC-R, WISC-III), başarı testlerinin (okuma, yazma ve aritmetik alanlarında) ve motor testlerinin (Gessel Figürleri, Bender-Gestalt testi) uygulanması önemli bir yer tutmaktadır (Lerner, 1993). Yurt dışında öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesinde kullanılan standardize edilmiş testler, başarı testleri ve motor testleri çeşitlilik göstermekteyken ülkemizde ise sınırlılık göstermektedir. Korkmazlar (1992) araştırmasında ülkemizde öğrenme güçlüğü olan çocukların belirlenmesi için WISC-R, Gessel Figürleri, Bender-Gestalt Görsel Motor testlerinin kullanıldığını ve bu testlerin öğrenme güçlüğü tanısının konmasında önemli katkılar getirdiğini ifade etmektedir.

Öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesinde, standardize testlerin uygulanması kadar öğrencinin günlük sınıf davranışlarının gözlenmesi de önemlidir. Sınıf ortamında çocuğun günlük davranışlarının gözlenmesi yoluyla önemli bilgilere ulaşılabilir. Bunlar arasında; a. Genel bireysel uyumu (ör. farklı durum ve kişilere karşı nasıl bir tepki veriyor?), b. Motor eşgüdüm ve el-göz eşgüdümü (örn; öğrencinin yazısının genel görünüşü nasıl? Kalem nasıl tutuyor?) c. Dili kullanımı (örn. tek ve kısa cümleler mi yoksa tamamlanmış cümleler mi kullanır?) sayılabilir. Gözlemler yoluyla elde edilen bilgilerle, standartlaştırılmış testlerin uygulanması ve yorumlanmasından doğabilecek hataların da önüne geçilebilir (Lerner, 1993). Bu nedenle, bir öğrencide öğrenme güçlüğü'nü belirlenmesi sırasında gözlem bilgilerine de mutlaka yer verilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada odak öğrencide öğrenme glğnn belirlenmesinde standardize test sonularıнын incelenmesi, gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin özetlenmesi, öğrencinin başarı durumu hakkında bilgi verilmesi, yazılı ürünlerinin incelenmesi yoluna gidilmiştir. Odak öğrencide öğrenme glğnn belirlenmesinde okulun Rehberlik Servisindeki dosyasında yer alan test ölçümleri sonuçlarına aşağıda ilgili bölümlerde yer verilmektedir.

Odak ğrencide Gözlenen ğrenme Glğ zellikleri:

Odak öğrencide gözlenen öğrenme glğ bulguları literatürde tanımlandığı gibi öğrenme glğ olan çocuklarda gözlenen akademik öğrenmedeki glkler, algısal ve algısal motor glkler, dil ve konuşma bozuklukları, düşünme sürecindeki glkler, davranış ve duygusal özellikler olmak üzere beş başlık altında özetlenmektedir. Bunlar;

Akademik ğrenmedeki Glkler: Nuran ğretmen ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede İlker'in bu okula geldiğı ilk yıl sınıf düzeyine uygun olmayan derecede yavaş okuması, okuduğunu anlamakta çok zorlanması; yazılı anlatımlarındaki ifadelerin zayıf ve yazım hatalarının çok olması nedeniyle kendisinin dikkatini ektiğı öğrenilmiştir. Öğretmen bu alanlarda kendisinin İlker'e yardımcı olmaya çalışmasına rağmen bunların devam etmesi üzerine okulun rehberlik servisinden yardım almaya gereksinim duyduğunu ifade etmiştir. Okul rehberlik servisinde, İlker'e normalde her ğrenci için rutin olarak yapılmayan ayrıntılı incelemelerin yapıldığı öğrenilmiştir (Günlük 130, 27.5.1998, s.255). İzleyen bölümlerde yapılan bu incelemeler ve sonuçları hakkında bilgilere yer yerilmektedir.

Yıl içinde yapılan gözlemler sırasında da İlker'in okuma hızının akranlarına göre yavaş olduğı ve vurgulamalara, duraksamalara dikkat etmeden tek düze bir şekilde okuduğı gözlenmiştir. İlker'in okuduğı metni anlamakta ve ifade etmekte zorlandığına sık sık tanık olunmuştur. 10.12.1997 tarihinde Türkçe dersinde yapılan gözlemede "paragrafı okuma ve anlamını aşağıdaki şıklardan seçme çalışması"ında sıra İlker'e geldiğinde, onun yavaş ve vurgusuz okuduğunu gören ğretmen "...Anlamak için okumak çok önemlidir. Okuması iyi olanın anlaması da iyidir. Evde yüksek sesle

duraksamalara ve vurgulamalara dikkat ederek çalış, tekrar oku" diyerek uyardığı görülmüştür. Öğretmen İlker'in okuduğu paragrafı kendisi yüksek sesle okuduktan sonra İlker'in cevap vermesini istemiştir. Araştırmacı, İlker'in okuması ile ilgili öğretmenin benzeri uyarılarına sık sık tanık olmuştur.

İlker'in yazılı anlatım alanındaki özelliklerini betimlemek amacıyla onun dördüncü ve beşinci sınıfta kullanmış olduğu Türkçe defterleri incelenmiştir. Ayrıca yıl içinde Türkçe dersinde defterine ek olarak dosya kağıdına yazmış olduğu masal, makale, insanı betimleme gibi yazılı anlatım örnekleri ve Sosyal Bilgiler dersinde hazırlamış olduğu araştırma ödevleri, bir sınıf gezisi sırasında doldurmuş olduğu gezi inceleme formu da incelenmiştir.

İlker'in özellikle Türkçe defteri ve dosya kağıdına yazılmış olan yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde bir konu hakkında genellikle iki anlatım örneği olduğu dikkati çekmiştir. Yıl içinde Türkçe derslerinde yapılan gözlemler sırasında, bir yazılı anlatım çalışması yürütülürken, öğrencilerin yazılı anlatımlarını okumalarının ardından sınıfça düzeltme çalışması yapıldığı gözlenmiştir. Öğrencinin yazılı anlatımıyla ilgili hatalar belirlenip, düzeltme önerileri verilmesinin ardından öğretmen öğrencinin yazılı anlatımını düzeltmesini istediği gözlenmiştir. Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarını bu şekilde düzenlemesi nedeniyle öğrencilerin defterlerinde ve/veya dosya kağıdında aynı konuya ait iki yazılı anlatım çalışması örneği görülmektedir. Yıl içinde izlenen bir çok yazılı anlatım çalışmasında hata belirleme ve düzeltme yapma çalışmasının rutin olarak yer aldığı görülmüştür. Bu özellik, araştırma kapsamında odaklaşılan yazma etkinliğinde de gözlenmiş olması hata belirleme ve düzeltme çalışmasının tipik bir çalışma olduğunu göstermektedir.

İlker'in yıl içinde yazmış olduğu yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, sözcük dizimi ve yazım kuralları bakımından görülen özellikler aşağıda özetlenmiş ve özgün yazı örnekleriyle desteklenmiştir.

İçerik: İlker'in, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte, bunları örneklerle desteklemekte, düşünceleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorlandığı

görülmektedir. Ayrıca, düşüncelerini ifade ederken özgün ifadeler kullanmak yerine daha genel ifadeler kullanmayı tercih ettiği, bazı ifadeleri tekrarladığı, bazı mantık hataları yaptığı da görülmektedir.

İlker'in yazılı anlatım örnekleri incelendiğinde bunların kabaca 80 ile 100 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Nuran öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde, İlker'in üçüncü sınıfa ilk geldiği zamanlarda bir yazılı anlatım konusu verildiğinde ya da kendisinin bir konu seçip yazması istendiğinde hiç bir şey yazamadığı, boş kağıt getirdiği öğrenilmiştir.

Düzenleme; İlker'in yazılı anlatımlarında mantıksal sıralamalar yapmakta zorlanmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, her paragrafta konunun bir yönünü ele almakta; paragrafa konuya uygun bir giriş cümlesiyle başlamakta ve birbiriyle ilişkili cümleler kurarak paragrafı oluşturmakta zorlandığı görülmektedir. Ayrıca İlker'in yazılı anlatımlarında düşüncelerini bir kompozisyon düzeninde, bir başka deyişle giriş-gelişme-sonuç bölümlerine yayarak, ifade etmekte başarısız olmaktadır. Kompozisyon düzenini ne içerik ne de şekil bakımından olarak sağlayamamaktadır. Türkçe dersi kapsamında yapılmış olan makalelerin sınıfla paylaşılması sırasında İlker de yazmış olduğu makaleyi sınıfa okumuş, sonra arkadaş ve öğretmeninden gelen eleştiri ve önerileri dinlemiştir. Öğretmen İlker'in makalesi ile ilgili olarak sınıftan gelen eleştirileri şöyle özetlemiştir "İlker yazmış makalesini ama sonucu toparlayamamış, yani yazmış yazmış sonuç yok. Kendi düşüncelerini, yorumunu yaparak bir sonuç paragrafı yapmamış onu istedik" (Günlük 123, 11.5.1998, s.242). Benzer değerlendirmeler, farklı yazılı anlatım çalışmaları sonunda da yapılmıştır.

Sözcük Dağarcığı; İlker'in yazılı anlatımlarındaki "sözcük dağarcığının" sınırlılığı dikkati çekmektedir. Yazılı anlatımı zenginleştiren öge, uygun ve özgün sözcüklerin kullanımudur. İlker'in yazılı anlatımlarında ise amaca uygun, özgün sözcüklerin kullanılması yerine basma kalıp ve tekrar eden sözcüklerin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Benzer şekilde, yazılı anlatımlarda deyim ve atasözlerinin doğru şekilde kullanılması anlatımı zenginleştiren bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. İlker'in yazılı anlatımları incelendiğinde ise, konu ile ilgili bakış açısını vurgulayacak,

anlatımını güçlendirecek deyim ve atasözlerinin nadiren kullanıldığı görülmektedir. İlker'in anlatımlarında nadiren kullandığı deyim ya da atasözlerinin de kullanılan bağlama uygun düşmeyen bir atasözü olabildiği dikkati çekmektedir.

Söz Dizimi; İlker'in yazılı anlatımları sırasında cümle yapılarındaki zamanları doğru bir şekilde kullandığı, fakat zaman zaman metin içindeki zamanların birbiriyle tutarlılığı konusunda zorlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra İlker'in yazılı anlatımlarında sonu gelmemiş ya da tamamlanmamış cümlelere rastlanmaktadır. Bu eksik cümlelerin çoğu zaman öğretmenin kendisinin defter üzerindeki yaptığı düzeltmelerle tamamlandığı görülmüştür. İlker'in yazılı anlatımlarında görülen bir başka özellik de bölünmüş cümlelerin olmasıdır. Yazılı anlatımlardaki bu bölünmüş cümleler anlam bozukluğuna yol açtığı için daha da çok dikkat çekmektedir.

Yazım Kuralları; İlker'in dördüncü sınıf defteri incelendiğinde öğretmen tarafından paragraflara ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi gerektiğine ilişkin deftere yazılmış küçük notlar, sözcüklerin yazılışları sırasında eksik bırakılmış harflerin ya da yanlış yazılmış sözcüklerin öğretmen tarafından düzeltildiği, yazılı anlatımların üzerinde öğretmenin bazı cümlelerin altını çizip buralarda anlam ve anlatım bozukluğu olduğuna ilişkin notları dikkati çekmiştir. İlker'in beşinci sınıfta yapmış olduğu çalışmalarda da büyük harf kullanımı ya da noktalama hatalarının dikkati çekmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi İlker yazılı anlatımın içerik, düzenleme, sözcük dağarcığı, söz dizimi ve yazım kuralları bakımından zorlanmakta ve akranlarına oranla yetersizlik göstermektedir. Aşağıda İlker'e ait olan özgün yazı örnekleri Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, ve Şekil 5'de görülmektedir. Bu yazı örnekleri incelendiğinde yukarıda ifade edilen yetersizlikler görülebilir.

TARÇIN

Ben en çok Tarçın seviyorum.
Benim köpeğimin özellikleri: İlk önce
benim köpeğimin cinsi Amerikan Koker Rengi
koyu sarımsı beyaz kulaklı bir köpek.
Tarçın'ı çok seviyorum.

Onla beraber oynuyoruz. Tarçın
arabamı getiriyor. Çok cana yakın
bir köpek.

Tarçın'ın kimseye tüyü kaşınmaz
hiye vermek zorunda kalmam.

Şekil 1: İlker'in "Tarçın" başlıklı yazı örneği

RÜYAM

Ben rüyamda en sevdiğim seye
binip gidiyorum.

Bindüğüm aracın ismi Ferrari F40.
Bu araçla saatte 300 km hız yapıyor.
Bu araçla ben de çok eğleniyordum.
Benim rüyamda ben de çok eğleniyordum.
Benim rüyamda ben de çok eğleniyordum.
Benim rüyamda ben de çok eğleniyordum.

Şekil 2: İlker'in "Rüyam" başlıklı yazı örneği

ATATÜRK

Atatürk hayatımızda çok önemli bir yere sahip olan bir insandır.

Atatürk benim için yarattığı duygu herhangi bir insana verdiğim duygu değil. Atatürk olmasaydı Cumhuriyet, birlik, statiklik gibi yerlikler ve ilkel olatılmıyordu? Statiklik olamazdı. Atatürk benim için çok şey ifade ediyor. Başka bir insan, Cumhuriyet kurup devrimleri ve illerini yapatılmıyordu? Neden yapamazdı çünkü; Atatürk gibi cesareti ve hep doğrusu kullandığını, herşeyi yapamazdı.

Sen alıftakimeo Atatürk'e benseyebilirdi ama kimeo benseyemezdi. Çünkü Türkiye'de ve yerlikler yapamazdı. İlkemiz kalkıp gidiyor ve düşendi. Bu konusuz yolda yadıların ben düşünmelerimdir.

1- Anlatım konuluğu var

Şekil 3: İlker'in "Atatürk" başlıklı yazı örneği

1998 YILI

1998 yılından itibaren çok güzel duygular yaratıyor. Çünkü daha iyi ve güzel bir yıl olacağına inanıyorum. 1997 yılında bir sürü yerler görmek istiyordum. Salıncıkta çünkü 1998 yılı geliyor. 1998 yılında her ay, her gün, her saat yeni bir yıla adım atıyoruz. 98 yılında çok geziler yapıp bir çok yerler gezilebilir. Bu da bizim ilgisinin gelişmesine sebep olur. Bugünde 97 yılında yaptığımız şeyleri daha da iyi öğreniyoruz.

Bu yılda bir çok şey yapılabilir. Bu yıl bizim için iyi olur. 97 yılında yaptığımız geziler fazla değil. Çünkü Eylül'ün 15'inde başladı.

Bu 98 yılının daha iyi olacağına inanıyorum.

Şekil 4: İlker'in "1998 yılı" başlıklı yazı örneği

BİLİM

Bilimin anlamlı daha kuvvetli ve daha derin bilgi demektir. Bilimler elde edildiği zaman insanlığın gelişmelerini geliştirir.

Bu yüzden bilim çok önemlidir. Bilime herkes sahip olup hatta iyi şeyler için çalışmaktadır.

Bilim insanlığı dünyamıza çok önemli bir yer sahiptir. Çünkü bilim yapım herkesin

derin bilgi vermesi çalışmaktadır. Bilimlere bilimin faydalarını sağlamakla ilgili.

Bilime herkes ümitsizdir. Çünkü bilim bilimlerin sonucu çok iyi olur ve bilim

bilimin canlılar, hayvanlar, insanlar, makineler, elektronik cihazlar için geçerlidir. Bilimci

bilim sayesinde daha iyi anlaşılabilir.

Şekil 5: İlker'in "Bilim" başlıklı yazı örneği

Odak Öğrencinin Başarı Durumu:

Daha Önceki Yıllardaki Okul Başarısı: Odak öğrencinin 1995-96 öğretim yılında üçüncü sınıfa devam ettiği döneme ilişkin karne notlarına ulaşamamıştır. Ancak öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede İlker'in üçüncü sınıf notlarının dördüncü sınıf notlarından düşük olduğu ve genelde üçüncü sınıftaki tüm karne notlarının oldukça düşük olduğuna ilişkin bilgi edinilmiştir.

Odak öğrencinin 1996-97 öğretim yılında dördüncü sınıftaki karne notları ise aşağıdaki Tablo 2.1'de görülmektedir.

Tablo 2.1: Odak Öğrencinin 1996-97 Öğretim Yılı Karne Notları

Dersler	I.Dönem	II.Dönem	Yıl Sonu
Türkçe	4	4	4
Matematik	4	5	5
Fen Bilgisi	4	4	4
Sosyal Bilgiler	3	3	3
Din K. ve Ahlak B.	5	5	5
Resim-İş	4	4	4
Müzik	4	4	4
Beden Eğitimi	5	5	5
İş Eğitimi	5	5	5

Odak öğrencinin 1996-1997 yılında dördüncü sınıfın ikinci döneminin sonunda Ölçme Değerlendirme Servisi tarafından uygulanmış olan Genel Değerlendirme Sınavı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fakat odak öğrencinin bu sınava katılmamış olduğu belirlendiği için bu sınava ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

Odak Öğrencinin Gözlem Yapılan Öğretim Yılındaki Okul Başarısı: İlker'in 1997-1998 öğretim yılı birinci, ikinci dönem ve yıl sonu karne notları aşağıdaki Tablo 2.2.'de görülmektedir.

Tablo 2.2: Odak Öğrencinin 1997-98 Öğretim Yılı Karne Notları

Dersler	I.Dönem	II.Dönem	Yıl Sonu
Türkçe-Seç. Kütüphane	4	4	4
Matematik	5	5	5
Fen Bilgisi	4	5	5
Sosyal Bilgiler	4	5	5
Yabancı Dil-Seç. İng.	3	3	3
Din K. ve Ahlak B.	5	5	5
Resim-İş	3	4	4
Müzik	5	4	5
Beden Eğitimi	5	5	5
İş Eğitimi	3	4	4

Nuran öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşme sırasında öğretmen "karne notu daha yumuşatılır, sene içindeki çocuğun gayretine bakılarak verilebilecek en iyi not karneye geçirilir" şeklindeki ifadesini İlker'in karne notlarını değerlendirilirken göz önünde bulundurulmasında yarar görülmektedir (Günlük 80, 16.12.1997, 177).

Okul Ölçme Değerlendirme Birimi Tarafından Yapılan Sınavlardaki Başarısı: Yıl içinde okulun ölçme ve değerlendirme birimi tarafından, ders programında işlenen konuların öğrenilme düzeyini belirlemek için üzere "öğrenmeyi izlemeye yönelik başarı testi" hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu testler sınıf öğretmenlerinin ünitelerle ilgili olarak hazırlayıp ölçme değerlendirme birimine vermiş olduğu sorularla oluşturulan soru bankasından seçilen sorulardan oluşmaktadır.

Her sınıf düzeyinde uygulanmakta olan bu sınavlar Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler olmak üzere dört ana başlıktan oluşmakta ve "Genel Değerlendirme Sınavı" olarak isimlendirilmektedir.

Genel Değerlendirme sınavları önceden belirlenmiş ve öğrenci-öğretmenlere duyurulmuş olan tarihlerde ve iki ara sınav bir dönem sonu sınavı olmak üzere yıl içinde altı kez tekrarlanmaktadır. Genel değerlendirme sınavı sorularının kapsamı bir

önceki sınavda sorumlu olunan konulardan %30, bir önceki sınavdan sonra işlenmiş konulardan %70 ağırlığında olmaktadır.

Nuran öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede genel değerlendirme sınavının öğretim amaçlarını ne derece ölçtüğü sorulduğunda "Ölçüyor. Ama şöyle. Biz öğrencileri değerlendirirken bir bilgisine bakarız bir davranışına. Bu genel değerlendirme sınavında öğrencilerin bilgileri ölçülüyor, davranışları ölçemiyor. Bu nedenle %75 ölçüyor diyebilir. Bakın mesela bir öğrenciye sıfat nedir? diye sorarsanız bunu bilebilir ama o öğrenci sıfatları kullanmaya başladığında, parçada ayırt edebildiğinde onun bunu öğrendiğini söyleyebiliriz. Bu tür sınavlar ancak birinci türü ölçer" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir (Günlük 80, 16.12.1997, s.176).

Odak öğrencinin başarı düzeyi hakkında sağlıklı bilgi elde edilmesi bakımından karne notlarına oranla daha ayrıntılı bilgi vermesi ve öğretmenin karne notlarına yansıttığı kanaat notunun söz konusu olmadığı bu Genel Değerlendirme Sınav notları önem taşımaktadır. Bu nedenle okul müdüründen izin alınarak Ölçme Değerlendirme Servisi'nden bu sınav sonuçları ile ilgili ayrıntılı bilgi alınmıştır

Genel Değerlendirme sınavları ile ilgili bilgilerin tablolastırılması ve bu tablolarla ilgili sağlıklı yorumların yapılabilmesi bakımından okulun ölçme değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 2.3'de Genel Değerlendirme sınavlarının aritmetik ortalama değerleri ve İlker'in bu sınavlardan aldığı puan yer almaktadır.

Tablo 2.3: Genel Değerlendirme Sınavlarının Aritmetik Ortalama Değerleri ve İlker'in Bu Sınavlardan Aldığı Puan

	-1	+1	İlker
I.Genel Değerlendirme	56.582	80.668	58
II.Genel Değerlendirme	60.179	83.635	60.82
III.Genel Değerlendirme	46.427	64.625	49.47
IV.Genel Değerlendirme	45.855	71.625	45.92
V.Genel Değerlendirme	51.097	71.685	52
VI.Genel Değerlendirme	59.176	81.032	62.50

Yukarıdaki tablo incelendiğinde İlker'in Genel Değerlendirme sınavlarında almış olduğu puanların normal dağılım içinde yer aldığı, fakat bunların -1 standart sapma değerine daha yakın olduğu söylenebilir.

Odak öğrencinin Genel Değerlendirme Sınavları'nın Türkçe bölümlerinde almış olduğu puanların incelenmesinin güvenilirlik düzeyi belirlenmiş olan bir sınavdan alınmış olan sonuçların öğrencinin bu alandaki başarısını yorumlamak bakımından değerli olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, yukarıda güvenilirlik düzeyleri verilmiş olan altı Genel Değerlendirme Sınavı'nın Türkçe bölümlerine ilişkin sınıfın aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile odak öğrencinin bu sınavlarda almış olduğu değerler aşağıdaki Tablo 2.4'de görülmektedir.

Tablo 2.4: Genel Değerlendirme Sınavları'nın Türkçe Bölümlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve İlker'in Bu Sınavlardan Aldığı Puan

	AO	SS	-1	+1	İlker
I.Genel Değerlendirme	77.16	10.04	67.12	87.2	60 *
II.Genel Değerlendirme	84.16	13.47	70.69	97.63	84
III.Genel Değerlendirme	67.57	13.92	53.65	81.49	52.17 *
IV.Genel Değerlendirme	69.94	13.74	56.2	83.68	65.22
V.Genel Değerlendirme	75.65	10.15	65.5	85.8	60 *
VI.Genel Değerlendirme	83.66	94.46	72.86	94.46	76

(*) işareti İlker'in Türkçe puanının sınıfın Türkçe bölümündeki aritmetik ortalama değerinin -1 standart sapma değerinin altında kaldığı sınavlara dikkati çekmek için konmuştur.

Yukarıdaki Tablo 2.4 incelendiğinde odak öğrencinin birinci, üçüncü ve beşinci genel değerlendirme sınavlarının Türkçe bölümlerinden almış olduğu puanların, sınıfın Türkçe dersindeki aritmetik ortalamasından -1 standart sapma değerinin altında kaldığı görülmektedir. Okuma, yazma ve dilbilgisi çalışmalarının Türkçe derslerinde yapıldığı düşünüldüğünde, bu alanlarda yetersizlikleri olan öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin bu ders ile ilgili sınavlarda düşük not alması doğal kabul edilebilir.

Robinson ve Deshler'in (1995) ifade ettiği bireyin potansiyeli ile gerçek akademik başarı arasındaki farkı belirleme yöntemlerinden biri olan "sınıf düzeyinden sapma" yöntemidir. Buna göre, odak ğrencinin Genel Değerlendirme Sınavları'ndaki başarı durumu incelendiğinde, başarı puanlarının sınıf düzeyinin -1 standart sapma değerinde olduğu görülmektedir. Odak ğrencinin Genel Değerlendirme Sınavlarındaki Genel Başarı düzeylerinin gösterildiği tablolar incelendiğinde İlker'in Genel Başarı düzeyi bu altı sınavın hiç birinde -1 standart sapmanın altına düşmemesine karşın, Türkçe bölümlerinden almış olduğu puanların üç sınavda da -1 standart sapmasının altında olması anlamlı gözükmektedir.

Algısal ve Algısal-Motor Güçlükler: Okul rehberlik servisinden İlker ile ilgili yapılmış olan incelemeler ve sonuçları hakkında görevli psikologların görüşlerinin alınmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, okulun rehberlik servisinde görevli psikolog ile yapılan görüşme yapılmış fakat görüşme rehber öğretmenin odyo teyp kullanılmasına izin vermemesi nedeniyle kaydedilememiştir. Görüşme sırasında rehber ğretmen öncelikle, ancak sınıf öğretmenin gerekli gördüğü öğrenciler için bu tür ayrıntılı incelemelere gidildiğini ifade etmiştir. Öğretmenin ğrenci ile ilgili yaşadığı zorlukların öğrenme güçlüğünün özellikleriyle uyuyor olması nedeniyle İlker'in bir öğrenme güçlüğü vak'ası olabileceği dşnlrerek bir takım tarama amaçlı testlerin uygulandığı öğrenilmiştir. Yapılan psikolojik incelemeler sırasında Bender-Gestalt görsel motor testi, Gessel figürleri ve Graham ve Kendall'ın MDT (Memory for Designs Tests) testleri kullanıldığı öğrenilmiştir. Bu testler, çocuğun gördüğünü bakarak kopya etmeye dayanan, dilden arındırılmış testlerdir. Rehber ğretmen, İlker'in bu testlerde göstermiş olduğu performansın öğrenme güçlüğü gösteren çocukların performansı ile benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir (Günlük 130, 27.5.1998, s.255).

Rehberlik servisinde görevli uzman öğrencinin adı ve soyadı gzkmemek kaydıyla yapılan bu testlerin birer kopyasının alınmasına ve bunların tezin ekler bölümünde yer almasına izin vermiştir. İlker'e üçüncü sınıfta iken 13.5.1996 tarihinde uygulanmış olan Bender-Gestalt görsel motor testi, Gessel figürleri ve Graham ve Kendall'ın MDT (Memory for Designs Tests) testleri Ek 2 'de görülmektedir.

Dil ve Konuşma Bozuklukları: Yıl içinde yapılan gözlemlerde İlker'in sözlü anlatım alanında kendisini ifade ederken uygun sözcük seçiminde ve akıcı şekilde ifade etmekte zorlandığı gözlenmiştir.

Düşünme Sürecindeki Güçlükler: İlker'in zihinsel yetenekleri hakkında bilgi vermesi amacıyla öncelikle zeka düzeyi hakkındaki bilgiye yer verilmektedir. Araştırmanın tamamlanmasından sonra okul rehberlik servisinde görevli psikolog ile görüşülerek bu öğrencinin dosyasında bir zeka ölçümünün varlığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda, İlker kronolojik yaş olarak 11;4 iken ailenin isteği ile yaptırılarak okula da verilen test sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre, WISC-R zeka testi uygulanmış ve test sonucunda Genel IQ: 111, Sözel IQ: 100, Performans IQ: 114 olarak bulunmuştur. Alt test sonuçlarının standart puanları aşağıda görülmektedir

<u>Sözel Testler</u>		<u>Performans Testler</u>	
Genel Bilgi	:9	Resim Tamamlama	:9
Benzerlikler	:13	Resim Düzenleme	:13
Aritmetik	:7	Küplerle Desen	:13
Yargılama	:13	Parça Birleştirme	:14
Sözcük Dağarcığı	:8	Şifre	:11
Sayı Dizisi	:10		

Odak öğrencinin düşünme sürecinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin gözlem bilgileri ise şöyle özetlenebilir; İlker'in en belirgin özellikleri dağınıklık ve unutkanlıktır. Nuran öğretmen, sınıfındaki öğrencilerden dosyaları olmasını ve kendilerine verilen fotokopileri bu dosyanın içinde saklamalarını istemektedir. Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu bu kurala uyarken İlker ve yakın arkadaşları kendilerine verilmiş olan fotokopileri kaybettikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin masalarının altında bulunan gözdeki kitap ve kağıtların dağınık olduğu ve istediklerini bulamadıkları, sık sık eve ödev olarak verilen kağıtları getirmeyi unuttukları görülmüştür. Nuran öğretmen bu gibi durumlarda şaşılacak kadar birbirine benzer özellikler gösteren bu dört öğrencinin benzerlikleri konusunda zaman zaman "...bu bir tesadüf olamaz hep sizin

fotokopileriniz kayboluyor, hep sizin masalarınız ve çantalarınız dağınık!" diye yakınmaktadır.

İlker'in dağınıklık ve unutkanlık özelliğini gözler önüne serdiği bir başka olay ise proje çalışmalarının sonuna yaklaşıldığı dönemde ortaya çıkmıştır. İlker, Gökhan, Pamir ve Ümit'ten oluşan proje grubunun bilgi fişlerinin bulunduğu dosya grup arkadaşları tarafından İlker'e emanet edilmişken dosyanın kaybolduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin gruptaki her bir öğrencinin kendi evini araması isteğine rağmen dosya bulunamayınca bütün grup yapılan çalışmayı tekrar etmek zorunda kalacakları zaman öğretmenin İlker'in evine telefon açıp dosyayı ve önemini anlattıktan sonra dosya evdeki görevli hanım tarafından bulunmuş ve İlker de dosyayı okula getirmiştir. Böylece bütün bir grup tüm çalışmaları yeniden yapmaktan kurtulmuşlardır (Günlük 123, 11.5.1998, s.242).

İlker'in yıl içinde sınıfta yapılan yazılı anlatım çalışmalarıyla ilgili eve verilen ödevlerde zaman zaman istenen metin türüne uygun düşmeyen örnekler yazdığı gözlenmiştir. Makale yazması istendiğinde bir gezi yazısı ya da bir masal yazması istendiğinde düz bir hikaye yazarak getirmiştir. Bu nedenle İlker'in metin yapılarını kavramakta ve/veya yazılı anlatımını istenen metin türünde yazmakta zorlandığı da düşünülmektedir.

Davranış ve Duygusal Özellikleri: Yıl içinde Nuran Hanım ile yapılan bir yapılandırılmamış görüşme sırasında öğrencileri sınıf içinde sıralara oturmuş düzenini belirlerken nelere dikkat ettiği sorulduğunda "Öncelikle boy uzunluğunu dikkate alıyorum, sonra bir hareketli bir sakın olacak şekilde oturtmaya çalışıyorum, bir de dikkati dağınık olanları öne oturmaya çalışıyorum. Tabi bir de bunun yanı sıra özel durumu olanları ve de uyum sağlayabilecek öğrencileri yan yana oturmaya çalışıyorum" şeklinde ifade etmiştir (Günlük 46, 7.10.1997, s.91). Öğrencilerin yıl içinde masalara oturmuş düzenleri izlendiğinde de diğer öğrenciler sınıf içinde çok değişik yerlerde oturmalarına karşın, İlker ve onun gibi dikkati çabuk dağılma özelliği gösteren diğer üç öğrencinin de ilk iki sırada oturdukları görülmüştür.

İlker'e ait Öğrenci Dosyası incelendiğinde öğretmenin 1996-1997 yılına ilişkin İlker hakkındaki görüşlerini " Ödev sorumluluğu yoktur. Görev almaktan kaçır. Matematik dersine ilgisi vardır" şeklinde ifade ettiği görölmüştür. Dosyada diğer yıllara ilişkin öğretmen görüşüne rastlanmamıştır.

Öğretmen ile 16.10.1997 tarihinde öğrenciler hakkında demografik bilgi almak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sırasında da Nuran öğretmen yine İlker'in ödev sorumluluğu olmadığı vurgulamıştır. Ayrıca, Nuran öğretmen İlker'in kendisinin öğrencisi olduğu ilk zamanlarda ailesini sınav olduğu günlerde hasta olduğuna inandırıp okula gelmediği durumlarla karşılaştığını anlatmıştır (Görüşme 4, 16.10.1997, s.8).

Rehberlik Servisi uzmanları İlker'in yaşadığı zorluklarla ilgili ailesiyle de zaman zaman görüşmeler yaptıklarını fakat ailenin İlker'de görülen bu zorlanmaları görmezlikten geldiklerini ve çocuklarıyla ilgili derslerdeki başarısının zayıflığından ötürü endişelenmediklerini ifade etmişlerdir. Psikolog, İlker'in beşinci sınıfa geldiğinde göstermiş olduğu gelişimde ailesinin onun yaşadığı zorluklar karşısında destek olmasının ve öğretmenin deneyimli olmasının önemli rolü olduğunu belirtmiştir.

İlker'in yapılan gözlemler sırasında ve video kayıtları incelenirken de görüldüğü gibi dersler sırasında ilgisini öğretmen ve yapılan etkinlik üzerinde dikkatini toplayabilme süresinin akranlarına oranla daha kısa olduğu görölmüştür. Dersi izleme konusunda zorlanan İlker dikkati dağıldıkça kimi zaman masasının üzerinde bulunan eşyalarla oynamakta, etrafına bakınmakta, sandalyesinde ileri geri sallanmakta, saçlarıyla oynamakta kimi zamanda yanındaki ya da arkasındakiyle konuşmaktadır.

İlker'in önemli özelliklerinden birisi de tahtada yazılı ödevleri eksik ya da yanlış olarak defterine geçirmesidir. Bu nedenle de ödevlerini eksik olarak yapmakta ya da hiç yapmamaktadır. İlker'e ait üçüncü sınıf Türkçe defteri incelenirken benzer durumların üçüncü sınıfta yaşandığının bir kanıtı olarak, öğretmenden İlker'in annesine diğer de İlker'in annesinden öğretmene yazılmış iki not dikkati çekmiştir. Bu notlardan öğretmenin anneye yazdığı notta öğretmen "İlker'in ödevlerinden biri de Sait Faik'in bir

kitabını okumak ve bir hikayesinin özetini çıkarmaktı. Kendisine kitap almadığınızı söyledi. Lütfen bu konuda yardımcı olunuz" şeklinde bir isteğini dile getirmiştir. Buna karşılık annenin öğretmene yazdığı notta ise " ... İlker her zaman ki gibi ödevini eksik, yanlış olarak defterine geçirmiş. Bu konuyla alakalı kendisiyle uzun uzun konuştum, bundan sonra daha dikkatli olacağına dair bana söz verdi..." satırları İlker'in ödev alma ile ilgili yaşadıklarına bir örnektir. İlker'in Türkçe defterlerinde ödevlerine eksik olduğuna dair veliye yazılmış benzer notlar dikkati çekmiştir.

Odak öğrencinin sınıf içinde yakın arkadaşlık kurduğu öğrencilerin de kendisinin zihinsel, davranışsal ve sosyal özelliklerine benzer özellikler gösteren öğrenciler olması dikkat çekmiştir. Basket oynamayı seven İlker teneffüslerde zamanını arkadaşlarıyla basket oynayarak geçirmektedir. Bunun yanı sıra okulun futbol takımında görev alan İlker yıl sonunda kazanmış oldukları başarıdan ötürü bir de madalya almıştı.

2.4.Araştırmanın Geçtiği Yer

Araştırmanın geçtiği özel ilköğretim okulu, İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde yer alan deniz kenarında yeşillikler arasında iki katlı, modern bir yapıdır.

Okulun bulunduğu cadde iki tarafı yüksek ağaçlarla örülü bir yolun üzerinde, her iki tarafında beş katlı apartmanların ve özellikle deniz kıyısında lüks apartman binalarının bulunduğu bir yerleşim alanıdır.

Okul ilk bakıştan itibaren alışılmış okul yapı tarzından farklı bir görünüm göstermektedir. Üç katlı bir yapı olan okulun dış yüzeyi kırmızı renkli alüminyumlara takılı büyük kare şeklindeki aynalı camlarla çevrilidir. Bu fiziksel özelliği binaya parlak ve güler yüzlü bir okul imajı kazandırmaktadır.

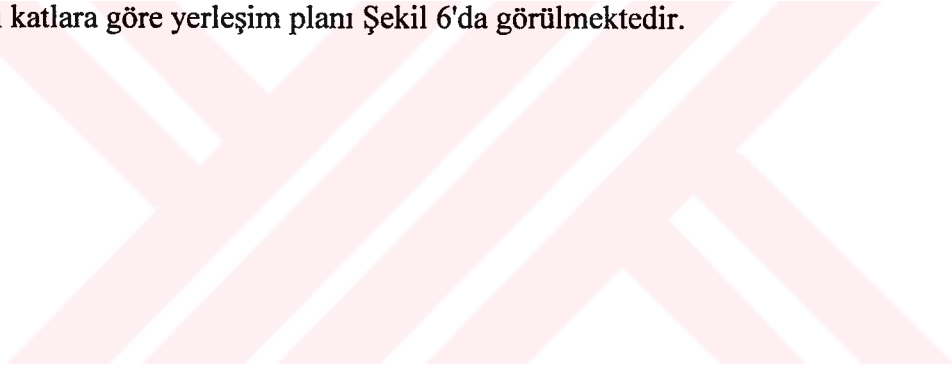
Araştırmanın yapıldığı 1997-1998 öğretim yılı itibariyle okul binasının dış görünümü kısaca şöyle betimlenebilir. Giriş kapısı merkez alındığında üç bölümden oluşmaktadır: Okulun giriş kapısının olduğu giriş bölümü; girişin sağında kalan kısmın

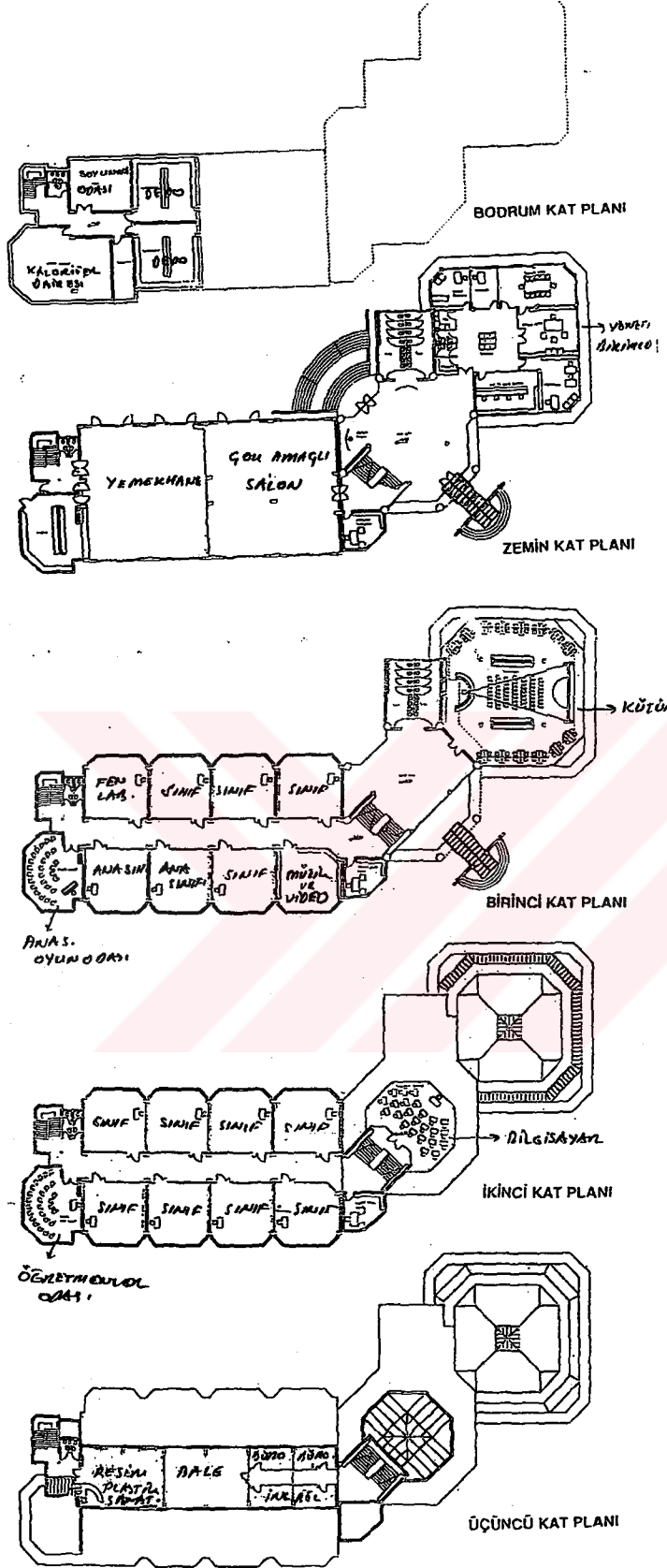
birinci katında idari bölümler, ikinci katında kütüphane; girişin solunda kalan bölümün birinci ve ikinci katlarında ise sınıflar ve çeşitli amaçlı odalar bulunmaktadır.

Okulda toplam on iki derslik,iki ana sınıfı ve bir anasınıfına ait oyun odası, bir fen laboratuvarı , bir müzik odası, bir resim-iş dersliği, bir kütüphane, bir bilgisayar odası, bir yemekhane, bir çok amaçlı salon, bir bale odası, bir rehberlik odası ve bir müdür, iki müdür yardımcısı, bir lme-değerlendirme birimi, bir ğrenci işleri odalarından oluşan yönetim birimleri bölümlerinden oluşmaktadır.

Fiziksel verinin ayrıntılı olarak verililişi, incelenen sınıf ğrenci ve öğretmeninin içinde bulunduğu ortam hakkında genel bir bakış açısı geliştirmemize yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır.

Okul binası katlara göre yerleşim planı şekil 6'da görülmektedir.





Şekil 6: Okul Binasının Katlara Göre Yerleşim Planı

Okulun giriş katında yönetim birimleri, yarım kat altında çok amaçlı salon ve yemekhane, birinci katında kütüphane, müzik odası, iki ana sınıf, fen laboratuvarı, ve üç derslik bulunmaktadır. Okulun ikinci katında sekiz derslik, öğretmenler odası, bilgisayar odası; üçüncü katında ise resim-iş dersliği bale odası, İngilizce bölümüne ait odalar yer almaktadır.

Okul kapısından girilmesinden itibaren bahçede ağaçların üzerlerine isimlerinin ve cinslerinin asılı olduğu künyeler, okulun içinde panolara duvarlara asılmış duyurular, gazetelerde okul hakkında çıkan yazılar, ilginç gazete haberleri, öğrencilerin Resim-iş, İngilizce ya da başka derslerde hazırlamış oldukların çalışmaların sergilendiği pano ya da köşeler, bir önceki ay okulda yapılan etkinliklerin ya da olayların fotoğraflarla gösterildiği camlı bir pano, her kattaki koridorların başında yer alan panolarda kimi zaman tek bir konuda kimi zaman çeşitli konularda derlenmiş gazete haberi ya da öğrenci yazıları, okulun duvarlarının bir çok yerine çerçevelenerek asılmış olan öğrencilerin yaptığı resimler, okulun kurallarının yazılı olduğu çerçeveler, okul ile aile iletişimini sağlamak amaçlı okulla ilgili bilgilerin yer aldığı ve eve öğrenciler aracılığıyla gönderilen yazılı duyurular, öğrencilerin aylık yemek listeleri vb. gerek okul binası içinde gerekse okul-aile arasındaki iletişim amaçlı duyurularda zengin bir yazılı-basılı çevre dikkati çekmektedir.

Okul kütüphanesi 5382 kitap, dergi, CD Rom, video kasetinden oluşan zengin bir kütüphanedir. Okul kütüphanesindeki kitapların kullanımı öğrencilere ve onların ailelerine açıktır. İsteyen öğrenci teneffüslerde gelip istediği kitabı incelemek, bakmak ve okumak şansına sahip olduğu gibi, aynı zamanda da isteyen öğrenci evde okumak üzere kitap ödünç alabilmektedir.

Okul idaresinin öğrencileri okumaya ve okuyanları da ödüllendirerek diğerlerini de teşvik etmeye yönelik olarak yılda bir "Kitap Kurdu" ödülü vermektedir. İngilizce ve Türkçe kitapları dallarında olmak üzere iki ayrı dalda en çok kitap okuyan öğrencilere "Kitap Kurdu" ünvanı ve küçük bir hediye verilmektedir.

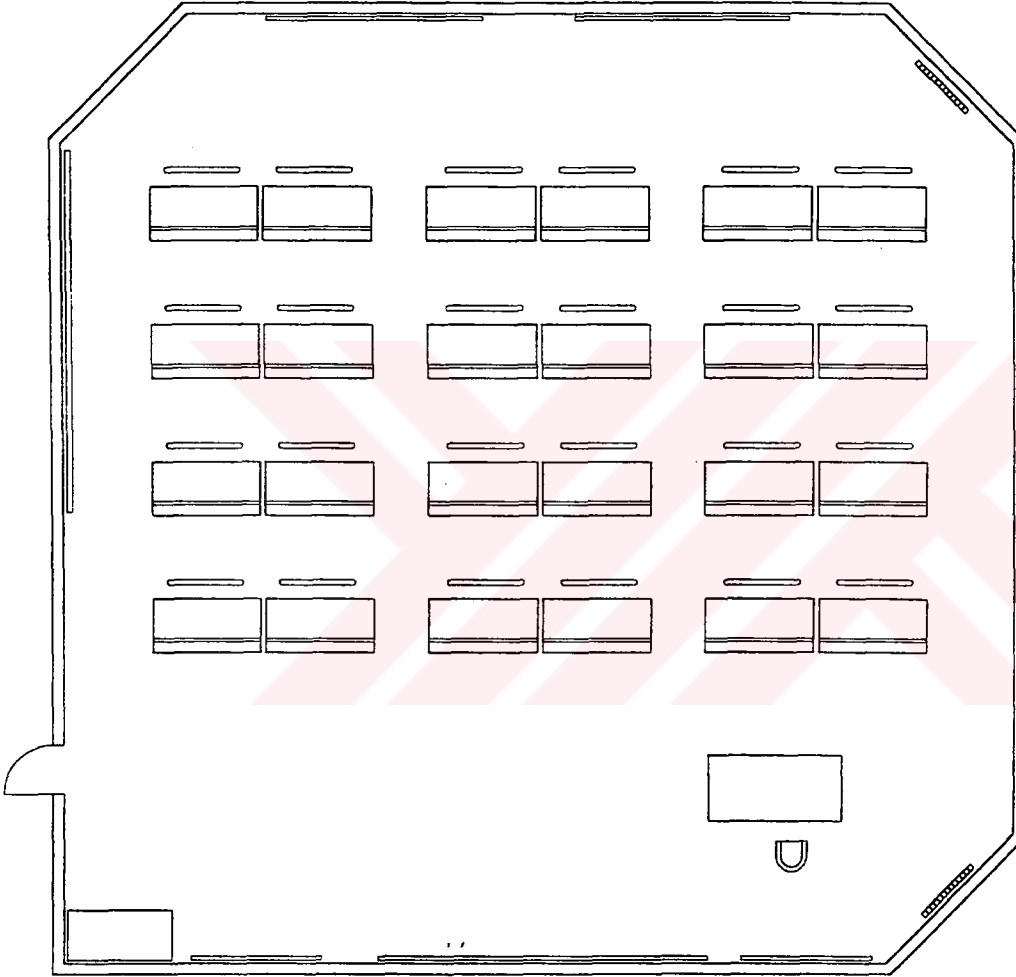
Okul bünyesinde biri Türkçe biri İngilizce olmak üzere düzenlenen iki kitap şenliğinde ise öğrenciler yine bir çok yayınevinin çocuklara yönelik bastıkları kitapları görmek, incelemek ve satın almak olanağı bulmaktadırlar. Kitap Şenlikleri haftasının önemli bir özelliği de, bütün bir yıla yayılsa da, özellikle bu haftada öğrencilerin okula davet edilen yazarlarla onların yazdıkları kitaplar hakkında söyleşi yapma fırsatı bulmalarıdır.

Yapılan gözlemler ağırlıklı olarak sınıf ortamında gerçekleştiği için sınıf ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmektedir

5-F Sınıfı:

5-F sınıfı okulun ikinci katında bulunan sekiz sınıftan biridir. Sınıf, koridorun sağ tarafındaki sınıfların merdivene en yakın olanıdır. Merdivenlerden ikinci kata çıkılıp koridora henüz girilmeden sol tarafta oda, Rehberlik ve Araştırma Servisi'ne ayrılmıştır. Koridorun sonunda sol tarafta öğretmenler odası, bunun karşısında da öğretmenlere ait tuvaletler bulunmaktadır. Koridorun en sonunda ise yemekhaneye inen ikinci bir merdiven bulunmaktadır. Okulun koridorlarından hafif hafif çalmakta olan klasik müziğin sesi duyulmaktadır.

Kare şeklinde ve oldukça büyük bir sınıf olan dersliğin duvarları beyaz, yerleri ise duvardan duvara halı kaplıdır. Yer halısının duvar kenarındaki kısımlarda saks mavisi renginde bir bordür, orta kısımlarına ise açık renk gri üzerine açık gri ve petrol yeşili kesik kesik ve dağınık çizgilerle süslenmiş desenli bir halıdır.



Şekil 7: 5-F Sınıfının Yerleşim Düzeni

Petrol yeşili rengindeki sınıf kapısından içeri girildiğinde karşınıza kırmızı renkli alüminyum çerçevelere takılı boylu boyunca uzanan pencereler gelmektedir. Dış yüzü ayna olup içeriye loş bir ışık sızdıran sınıf pencerelerinden, okulun bahçesinde bulunan uzun boylu ve yaşlı çam, kestane, erguvan ve gürgen ağaçlarının yeşil yaprakları görünmektedir. Tüm bu yeşillikler sınıfın içine de bu yeşillik yansımaktadır.

Okul yönetimi, okul bahçesinde ve çevrede bulunan ağaçlara karşı oldukça duyarlılık göstermektedir. Bunda, okulun içinde bulunduğu arazinin birinci derecede SİT alanı olması ve koruma altında olmasının da rolü büyüktür. Bu nedenlerle, yeşil alanın korunmasına okulun planlanması ve inşası sırasında titizlikle durulmuş ve halen de korunmasına çok dikkat edilmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 7, 5-F sınıfının tipik olarak düzenini göstermektedir. Sınıfta her bir öğrenciye ait yirmi dört masa ve sandalye; bir öğretmen masası ve koltuğu, bir dolap bulunmaktadır. Sınıf içindeki öğrenci masalarının yerleşimi sabit olup, zaman zaman masalar arasındaki mesafeler değişmektedir. Masaların sınıf içindeki yerleşimi sabit olmasına karşın görme problemi olan ve dikkati çabuk dağılan bir kaç öğrencinin ön sıralarda oturmaları dışında kalan öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzeni kendi istekleri ve seçimleri doğrultusunda çok sık olarak değişmektedir.

Sınıfın aydınlatılması için tavana döşenmiş olan boru sistemi içindeki uzun floresan lambalar kullanılmaktadır. Güneş ışığının çok parlak olup tüm sınıfı aydınlattığı zamanların dışında kalan zamanların tümünde bu aydınlatma sistemi kullanılmakta, fakat teneffüse çıkılması, yemeğe gidilmesi ya da başka bir dersliğe gidilmesi gibi sınıfın kullanılmayacağı durumlarda ışıkların kapatılmasına dikkat edilmekte bunu da "sınıftan en son çıkan ışıkları söndürür" kuralı ile uygulamaktadırlar. Okulun anayasasında yer alan kurallardan biri olan "elektrik, su, kağıt ve temizlik maddesini boş yere harcamaz" maddesi ile bir çok alanda israftan kaçınılması okulca benimsenmektedir.

Sınıf kapısından girildiğinde sağdaki duvarda kapının hemen yanında demir ve önü camlı bir dolap bulunmaktadır. Bu dolabın üst kısmı camlı sürgülü kapaklı olup

içinde Türk Dil Kurumu'na ait Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, Osmanlıca-Türkçe sözlük, Atasözleri ve deyimler sözlüğü, program geliştirme ve öğretim yöntemleri ile ilgili çeşitli kitaplar, matematik ve sosyal öğretim teknikleri hakkında kaynaklar, Edvard De Bono'nun Çocuklar Sorun Çözüyor isimli kitabı, atlaslar, test kitapları, Dilbilgisi ile ilgili kitaplar, tahtada kullanılmaya uygun üçgen şeklinde açılı ölçer ve gönye, sınıf öğretmeninin eğitsel kol çalışmaları, programlar, sınavlar, toplantılar, çevre incelemesi, eğitim notları, bülten ve değerlendirmeler başlıkları olan büyük bir klasör, çeşitli İngilizce hikaye kitapları, öğrencilere ait çeşitli defterler, bir yıl öncesine ait güzel yazı defterleri, kesilmiş bir gazete haberleri bulunmaktadır. Dolabın kilitli duran alt bölümünde ise öğretmene ait yıllık plan defteri, boya, Türk bayrağı, büyük sarı zarflar, çeşitli renkli kartonlar ve öğretmene ait geçen yılların plan defterleri dağınık olarak durmaktadır.

Sınıf dolabının yanında sırasıyla bir metre eninde ve bir buçuk metre yüksekliğinde ahşap çerçeveli beyaz yazı tahtası bulunmaktadır. Bu, bir yazı tahtası olarak kullanılmaktan çok "Duyuru Panosu" olarak kullanılan bir pano özelliği kazanmıştır. Bu panonun "Duyuru Panosu" olarak isimlendirilmesi ve kullanılmaya cesaretlendirilmesinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Bu panonun işlevi, öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin birbirlerine iletmek istediği mesajların seloteyplerle yapıştırıldığı bir alan olmasıdır. Böyle bir panonun işlevlik kazanması sınıf öğretmeninin çabalarıyla gerçekleşmiş ve öğretmen aynı zamanda öğrencileri de bu panoyu kullanmaya cesaretlendirmiştir. Pano, zaman içinde diğer branş öğretmenlerinin ve öğrencilerin de birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları bir alan işlevi kazanmıştır.

Duyuru panosunun hemen yanında iki buçuk metre eninde ve bir buçuk metre yüksekliğinde gri metal çerçeveli yeşil renkli tahta bulunmaktadır. Bu tahtanın üstünde onu ortalayarak duran gülen siyah-beyaz bir Atatürk resmi, bu resmin üstünde çerçeveli küçük bir Türk bayrağı, Atatürk resminin sağında Atatürk'ün Gençliğe Hitabı, solunda ise İstiklal Marşı'nın yazılı olduğu bir çerçeve yer almaktadır. Yeşil tahtanın solunda Türkiye Mülki İdari Bölümler Haritası asılı durmaktadır. Bu haritanın üst kısmında ise

Atatürk'ün hayatının doğumundan ölümüne kadar siyah-beyaz resimlerle anlatıldığı bir çerçeve bulunmaktadır.

Sınıfın kapısından girildiğinde solda kalan ve öğrencilerin masalarının arkasında kalan duvarda aynı büyüklükte iki pano durmaktadır. Bu panolardan sağ taraftaki "Ünite Köşesi" olarak isimlendirilmekte ve buraya işlenilmekte olan ünite ile ilgili öğretmenin çeşitli kaynaklardan getirdiği resim ve yazılar ile öğrencilerin kendi el yazıları ile yazmış oldukları şiir ve yazılar asılmaktadır. Her ünite değişiminde bu panoda yer alanlar da değişmektedir. Sol taraftaki pano ise sınıfın en sabit panosudur. Bu panoda uzunca bir süre, bir önceki yıl hazırlanmış olan sınıf öğretmeni ve yirmi beş öğrencinin vesikalık resimlerinin yapıştırılmış olduğu büyük bir ağaç resmi ve 1996 yılına ait bir takvim durmuştur. Bir süre sonra tümüyle Atatürk ile ilgili resim, fotoğraf yazı ve şiirlerin bulunduğu bir Atatürk köşesi haline dönüşmüştür.

Sınıf kapısıyla aynı duvarda kalan biri çok büyük, diğeri ise öbürüne neredeyse bitişikmiş gibi duran fakat daha küçük olan iki pano durmaktadır. Bu iki pano her ne kadar birbirinden bağımsız iki pano olsa da üzerine takılanlar ile tek bir işlev ve tek bir pano haline dönüşmektedir. Bu iki panonun üstüne boylu boyunca bir tarih şeridi asılı durmaktadır ve yıl boyunca hiç değişmeden durmaktadır. Bu tarih şeridinin alt kısmına küçük kağıtların üzerine yazılmış olan önemli olaylar uygun tarihin altına iğnelenmiş olarak durmaktadır. Bu büyük panonun sağ tarafının üst kısmına "Basından Seçtiklerimiz" başlığı konduktan sonra kalan diğer alanlara öğrencilerin gazetelerden kesip renkli bir kartona yapıştırarak getirip kendilerinin astıkları haberler yer almaktadır. Haberler bu panoyu kapladıkça zaman zaman üzerindeki haberler toplanıp haberler dosyasına kaldırılmakta ve yerlerine gelen yeni haberler asılmaktadır. Bu haberler yalnızca panoda asılı kalmamakta derslerin başında ya da sonunda zaman zaman okunmakta ve bu haberler üzerinde sınıfça konuşulmaktadır.

Öğrencilerin kullandığı sıralar tek kişilik, üzeri beyaz renkli, altında eşya koyma yeri olan masalardır. Her bir masanın arkasında o öğrenciye ait beyaz renkli verzalit sandalyeler yer almaktadır.

Öğretmenin masası beyaz renkli verzalit bir masadır. Öğretmen koltuğu ise tekerlekleri olan bir büro koltuğudur. Öğretmen dersi genellikle ayakta ve sınıfta dolaşarak işlemektedir. Öğretmen öğrencilere bir şey okuması gerektiği durumlarda ise tekerlekli koltuğunu masasının arkasından alıp öğrencilerin masalarının önüne getirip oturmayı tercih etmektedir.

2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, niteliksel veri toplamak için "*katılımcı gözlemci*" olarak araştırma ortamına girmiştir. *Katılımcı gözlemcilik*, etnografik çalışmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Katılımcı gözlemcilikte araştırmacı, dahil olduğu grup etkinliklerine katılır. Araştırmacı katıldığı grubun güvenini kazanır, gördükleri ve duydukları hakkında sistematik olarak kayıtlar tutar. Bu kayıtlar diğer verilerle tamamlanır (Bogdan ve Biklen, 1998).

Niteliksel araştırma yöntemlerinde katılımcı gözlemcinin ortamı yönlendirmesi verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini önemli ölçüde etkiler (Bogdan ve Biklen, 1998). Sınıf ortamına girildiği ilk gün öğretmen öğrencilerine araştırmacıyı tanıtırken " Nur Hanım, Nur Akçin Hanım da benim gibi öğretmen ama o benim gibi bir kitap yazacak, onun için gelip bize sordu sizin okulunuzda, sınıfınızda çalışabilir miyim diye? Biz de bizi seçtiği için teşekkür ettik ve kabul ettik. Sizin için bir mahsuru var mı Nur Hanımın bizim sınıfımızda olmasının, bizi gözlemesinin? Sonra bunu kitap haline getirecek" şeklinde bir tanımlama yapmıştı (Günlük 42, 29.9.1997). Bu tanımlama hem "öğretmen", hem de "kitap yazarı" kimliklerini içermekteydi.

Sınıfta gözlem yapılmaya başlandığı ilk haftalarında araştırmacı teneffüslerde fiziksel veri toplamak üzere çalışırken, öğrenciler de araştırmacının duyabileceği bir sesle onun kimliği hakkında kendi aralarında konuşmuşlardır. Öğrencilerin kendi arasındaki bu sohbette araştırmacının "müfettiş" olup olmadığı tartışılmış, sohbetin sonunda da müfettiş olmadığına karar vermişlerdir.

Araştırma ilerledikçe öğrenciler araştırmacıya "öğretmen" ve "kitap yazarı" rolleri verilmiştir. Araştırmacının okul ortamında öğretmenlik yapmamasına karşın öğrenciler araştırmacıya zaman zaman "öğretmenim" diye hitap etmişlerdir. Araştırmacıya "öğretmen" olarak hitap edilmesinin nedeni olarak, bu hitap şeklinin öğrencilerin okul ortamındaki yetişkinlere hitap etmelerinin yollarından birisi olduğu düşünülebilir. Yine de, araştırmacının araştırma süresince hiç bir zaman öğretmen gibi davranmadığını ve öğrencilere bir şey öğretmeye yönelik her hangi bir girişiminin olmadığını belirtmekte yarar vardır. Araştırmacıya verilen rollerden biri de "kitap yazarı" rolü olmuştur. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak sene başında öğretmenin araştırmacıyı tanıştıırken bu rolü vermesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra, araştırmacının yıl içinde sınıfta sürekli yazan, not tutan bir kişi olarak görülmesinin de bu rolü pekiştirdiği düşünülebilir. Öğrencilerin araştırmacıya verdiği bu iki rol içinden kitap yazarı rolü daha çok kullanılmış, öğrenciler zaman zaman araştırmacıya kitabın isminin ne olacağını sorup kendileri tahminlerde bulunmuş ve kendilerinin kitaptaki isimlerinin ne olacağına ilişkin sorular yöneltmişlerdir. Bu araştırmacı için çok önemlidir, çünkü bu araştırma ortamında girilen kültür tarafından kabul edilmişliğin ve güvenin kazanılmış olduğunun göstergesi olmuştur (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu da araştırmacının bulunduğu ortamda öğrencilerin her zamanki gibi davrandıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmacıya "öğretmen" ve "kitap yazarı" kimliklerinin verilmiş olması birbirini tamamlayan iki şekilde yorumlanmıştır. Öğrenciler, araştırmacıyı bir öğretmenleri gibi benimsedikleri ve öğretmenlerinin yanında nasıl davranıyorlarsa onun da yanında o derece doğal davrandıkları; fakat araştırmacı bir öğretmenlik görevi üstlenmediği için de ona verilen işlev ise sınıf içinde yazan, not tutan bir "kitap yazarı" kimliği ile de tamamlanmıştır.

Araştırmanın odağının belirlenmesiyle birlikte araştırmacı öğretmenden Türkçe derslerinin, özellikle de yazılı anlatım çalışmalarının yapılacağı gün ve saatleri önceden öğrenip yalnızca bu ders saatlerinde sınıfa gitmeye başlamıştır. Öğrencilerin böyle bir programlamanın varlığından haberleri olmamasına karşın yine de zaman içinde araştırmacının geleceği saatler ile Türkçe yazılı anlatım çalışmaları arasındaki ilişkiyi çözmüşlerdir.

Araştırmacının sınıf ziyaretlerine ara verdiği dönemlerin ardından neden gelmediğini, hasta olup olmadığını sormuşlardır. Teneffüslerde araştırmacının yanında sorun yaşadıkları bir branş öğretmeni hakkında kendi aralarında konuşmaları, hatta zaman zaman kendi öğretmenlerine öğretmenler gününde nasıl bir sürpriz hazırlayabilecekleri hakkında konuşmaları araştırmacıya duydukları güveni göstermektedir. Ayrıca teneffüslerde araştırmacı fiziksel verilerini toplamaya çalışırken etrafını sararak ne yazdığını öğrenmeye çalışmaları, kullandığı renkli kağıtlardan istemeleri, onunla ilgili özel sorular sormaları, bir öğrencinin araştırmacıyı sınıfta oturmuş yazı yazarken resmetmesi öğrencilerin araştırmacıyı aralarına kabul ettiklerini göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Yıl içinde araştırmacının sınıf içindeki oturma yeri, sınıfın en arkasından sınıfın önünde duran öğretmen masasının yanına doğru ilerlemiştir. Araştırmanın başlangıcında öğretmen ve araştırmacı tarafından öğrencilerin dikkatini daha az çekmesi düşünülerek sınıfın arkasında oturması uygun görülmüştür. Araştırma ilerledikçe öğrenciler araştırmacının varlığına alıştığında öğretmenden izin alınarak öğrencileri daha iyi gözleyebileceği sınıfın önüne geçmiştir. Araştırmacı sandalyesini öğretmen masasının yanına koymak için izin istediğinde öğretmen "Onlar artık sizi görmüyorlar zaten..." diyerek öğrencilerin araştırmacının varlığına ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir (Günlük73, 5.12.1997, s.158). Yazar kimliğinin araştırmacının rolünün objektifliğini temsil ettiği düşünülmektedir.

Yapılan gözlemler sırasında sınıf öğretmeninin davranışlarının doğal olması, verilerin güvenilirliğinin sağlanması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin güvenini kazanmak kadar sınıf öğretmeninin güvenini kazanmak da önemli olmuştur. Çünkü öğretmenin doğal davranışlarını gözlemek ancak sınıftan bulunan araştırmacıya güven duyması ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden birinde, araştırmacının öğretmene yönelttiği "sınıf içindeki varlığım sizi rahatsız ediyor mu?" sorusuna öğretmenin "Hayır, çoğu zaman sizin sınıfta olduğunuzu bile unutuyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Bir başka görüşmede ise öğretmen "Sizi ben onlardan (öğrencilerden) biri gibi görüyorum" diye araştırmacı hakkındaki görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde öğretmen araştırmacıya duyduğu

güveni zaman zaman dile getirmiştir. Bu ifadeler öğretmenin araştırmacıya güvendiğini ve sınıf ortamında doğal davrandığını göstermektedir.

Araştırma sonrasında öğretmen ve okul ile ilişkiler sürdürülmüştür. Araştırma verilerinin analizi sonrasında öğretmen ile yapılan sohbetlerde yazılı anlatım öğretim programının içeriği, öğretim ortamının düzenlenmesi ve öğretim stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı bunun yanı sıra okulda öğretmenleri Türkçe derslerinin işlenişine ilişkin yeni bakış açılarının tanıtılmasını içeren iki seminer düzenlenmiştir.

2.6.Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul idaresi tarafından kabul edilip onaylanan yazılı izin formunda belirlenen kurallara göre yürütülmüştür. Yazılı izin formunun bir örneği Ek1'de görülebilir. Yazılı izin formu aynı zamanda kaba hatları ile bir çalışma programını da içermektedir.

Yazılı izin formunda yer alan çalışma programında yapılacak çalışmaların ne amaçla, ne kadar süre ile yapılacağı ve bu çalışmalarda ne tür veri toplama araçları kullanılacağı belirtilmiştir. Yazılı izin formundaki çalışma programında ziyaretlerin yapılacağı tarih bölümü boş bırakılarak öğretmenin kendisi için uygun olan tarihleri yazması istenmiştir. Öğretmen tarafından doldurulan ve okul idaresince onaylanan çalışma programı Ek 1'de görülmektedir.

Araştırma başlamadan önce ziyaret süreleri ve bunların gerçekleştirileceği zaman dilimleri Ek 1'de ve görüldüğü gibi kesin sınırlarla belirlenmiştir. Fakat araştırmanın uygulanmaya başlamasından sonra araştırmacı ile öğretmen arasında bir güven oluşmuştur. Bunun sonucunda da araştırmacıya zaman çizelgesine uyma bakımından daha esnek davranma olanağı sağlanmıştır. Buna göre araştırmacının uyguladığı çalışma programı Tablo 2.5'de görülmektedir.

Tablo 2.5: Yazılı İzin Formunda Yer Alan Çalışma Programı

Ziyaretin Amacı	Süre	Tarih
Öğrenci olmadığı ortamda okul, sınıf ve kütüphaneye ait fiziksel ortamın gözlenmesi (fotoğraf)	Bir hafta	8-13.9.1997
Öğrenci sınıfta iken sınıf ortamının Gözlenmesi (haftanın her günü) (odyo teyp)	Bir hafta	29.9-3.10.1997
Türkçe derslerinin gözlenmesi	Sekiz hafta	6.10.1997 tarihinden itibaren
Odaklaşılan çalışmasının yapıldığı gün ve saatlerde gözlem (odyo ve video teyp)	Çalışma tamamlanmaya kadar	6.10.1997 tarihinden itibaren *(3.8.1998)

* Çalışmanın başlangıcında çalışmanın tamamlanma tarihi kesin olarak bilinmemekteydi. Araştırmanın tamamlandığı tarih sonradan eklenmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce belirlenen bu çalışma programı araştırma başladıktan sonra araştırmacıdan ve sınıf/okul dinamiğinden kaynaklanan nedenlerden ötürü değişikliğe uğramıştır. Araştırmacıdan kaynaklanan nedenlerin başında verilerin işlenmesiyle ilgililiklerinin olmasına engel olmak için gözlemlere ara vermek gelmektedir. Okul/sınıf dinamiğinden kaynaklanan nedenler arasında ise, okulun tümünde yapılan ve uygulanması tüm güne yayılan genel değerlendirme sınavları, müfettişlerin ziyaretleri, sınıf gezileri ve tatiller gelmektedir.

Araştırmacının ortamda bulunacağı gün ve ders saati bir gün öncesinden sınıf öğretmeni ile belirlenmiştir. Herhangi bir sebep ile belirtilen günde ziyaret yapılamayacağı durumlarda sınıf öğretmeni önceden ya da ertesi gün bilgilendirilmiştir. Benzer şekilde, sınıf öğretmeni kararlaştırılan günde yapılması planlanan ziyareti iptal ettirmek istediği durumlarda araştırmacıya telefon ile ulaşarak bilgi vermiştir.

Okullar açılmadan önceki dönemde 8.9.1997-12.9.1997 tarihleri arasında araştırmanın yapılacağı ortamda fiziksel veri toplanmıştır. Bu süre içinde okulun genel özellikleri ve araştırmanın yapılacağı sınıf ile ilgili fiziksel gözlemler yapılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında

kütüphanede yapılan çalışmaların da önemli bir yer tuttuğu bilgisi göz önünde bulundurularak kütüphane ile ilgili ayrıntılı gözlem yapılmıştır.

Öğretmen 15.9.1997 tarihinden itibaren okulların açılmasını izleyen iki hafta süresince gözlem yapmaya izin vermemiştir. Öğretmen yapılandırılmamış görüşmeler sırasında izin vermeme nedenini, tatilden yeni dönen öğrencilerin okula uyumunun ve disipline girmelerinin sağlanması için bir sürenin geçmesi gerektiği ve bu dönemde sınıfta bir ziyaretçinin olmasının bu süreci zorlaştıracak şekilde ifade etmiştir.

29.9.1997 tarihi ilk kez öğrencilerin bulunduğu ortamda gözlem yapılmaya başlanılan tarih olması bakımından önem taşımaktadır. Her ne kadar izin alınıncaya kadar olan süre güvenin oluşturulması yolunda önemli bir adım olsa da güvenin sürdürülmesi ve pekiştirilmesi bakımından araştırmanın bundan sonraki bölümünün önemi büyük olmuştur.

29.9.1997 tarihinde araştırmacı okulun kapısına geldiğinde, okulun girişi servis ve öğrenci velilerine ait özel arabalarla dolu olduğunu görmüştür. Okul binasına girildiğinde öğrencilerden bazılarının sınıflarda, bazılarının koridorlarda bazılarının ise tören alanında dolaşmakta olduğu izlenmiştir. Sınıf öğretmenin ise okulun yönetim birimlerinin olduğu bölümde meslektaşları ile sohbet edip çay içmekte olduğu görülmüştür. Araştırmacının geldiğini gören sınıf öğretmeni onu karşılayıp, çay ikram etmiştir. Konuşmalarından öğretmenin de en az araştırmacı kadar heyecanlı ve tedirgin olduğu anlaşılmıştır. Ortam, öğretmenin yanına gelen öğrencinin elindeki pamuk çiçeği demetini öğretmene göstermesi ve öğretmenin kendisinin Antalya'dan pamuğu dalında görmeye alışık olduğunu anlatmasıyla ısınmıştır (Günlük 42, 29.9.1997, s.72-73).

Öğretmen ve araştırmacı o gün gözlem yapılacak ders saatlerini belirledikleri sırada okulun içinde duyulan "Bütün öğrenciler lütfen yeleklerini giyip tören alanına gelsinler" anonsuyla birlikte tüm öğretmenler hızla tören alanına yönelmişlerdir. Müdür Bey'in konuşması, İstiklal Marşı'nın dinlenmesi, bir öğrencinin şiir okuması ve anasınıflı öğrencilerinin saygı ve bağlılıklarının bir ifadesi olarak Atatürk büstüne bir buket çiçek bırakmalarının ardından öğrenciler sırayla sınıflarına doğru yönelmişlerdir. Araştırmacı

da 5-F sınıfının arkasından onlarla birlikte sınıfa girmiştir. Öğretmen araştırmacıya kendisini ve yaptığı işi tanıtmak için söz vermiş, araştırmacı da kısa bir tanıtım konuşması yapmıştır. Daha sonra araştırmacı, öğretmene ait olan tekerlekli koltuğu sınıfın arkasına doğru itip yerleştirdikten sonra dersi izlemeye başlamıştır. Araştırmacının ilk dikkatini çeken, öğrencilerin masalarının üstünde renkli fon kartonlarına yapıştırılmış gazete haberleri durması ve her bir öğrencinin bunu öğretmene göstermek ve okumak için can atması olmuştur. Öğretmen ve öğrenciler kendilerini dersin akışına kaptırmalarının ardından araştırmacı da sınıf içinde öğretim başladıktan sonra meydana gelen değişiklikleri incelemeye başlamıştır. Sınıfta yer alan her bir pano bir işlev kazanmış ve üzerleri çeşitli yazılı malzemelerle donanmıştır. Panolardan biri Atatürk köşesine dönüşmüş, Atatürk ile ilgili çeşitli fotoğraf ve yazılar asılmıştır. Büyük panonun üst kısmına tarih şeridi yerleştirilmiş altta kalan kısmına ise öğrencilerin gazetelerden kesip getirdikleri ve sınıfa okudukları haberleri astıkları bir pano haline dönüşmüştür. Diğer bir küçük pano ise ünite panosu olarak isimlendirilmiş ve ünite konusu ile ilgili çeşitli yazı, resim, fotoğraf ve çizimlerle doldurulmuştur. Bunun yanı sıra sınıfın duvarlarına ve pencerelerine İngilizce dersi ile ilgili çeşitli yazı ve resimler yerleştirilmiştir. Kısaca, sınıf yazılı-basılı malzemelerle donatılmıştır. Araştırmacı bu zenginleştirilmiş yazılı-basılı malzemelerle çevrili sınıf ortamında öğrencilerin bu ortamla etkileşimlerini gözlemlemek üzere sınıf ortamında ayrıntılı gözlem yapmaya karar vermiştir.

29.9.1997 ile 24.10.1997 tarihleri arasında dört haftalık bir dönem içinde sınıfa bir çok ziyaretler yapılarak sınıfta meydana gelen değişikliklerle ilgili fiziksel veri ve derslerin işleniş, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi ile ilgili sosyal veriler toplanmıştır. Bu süre içinde öğrencilerin ders programında yer alan tüm branş derslerinde bulunulmuştur. En azından bir ders saatinde olmak üzere her bir derste gözlem yapılmıştır. 13.10.1997 tarihinde ise tüm gün okulda kalınarak "tipik bir okul günü" ile ilgili gözlemler yapılmıştır.

27.10.1997 ile 14.11.1997 tarihleri arasında üç hafta süreyle okul idaresine ve sınıf öğretmenine önceden bilgi vermek koşuluyla araştırma ortamında gözlem yapılmaya ara verilmiştir. Bu süre içinde toplanmış olan verilerin kotarılıp,

düzenlenmesi ve araştırmanın gidişi ile ilgili karar verilmesi hedeflenmiştir. Bu sürenin sonunda yapılan değerlendirmeler ışığında araştırma ortamında kalmaya karar verilmiştir. Bunun nedenleri, sınıf ve okul ortamının yazılı-basılı malzeme bakımından zengin olması ve öğrencilerin bu malzemelerle etkileşime girmelerine olanak sağlayacak etkinliklere katılmaları şeklinde sıralanabilir. Ayrıca, okuma ve yazma ile ilgili etkinlikler tüm derslere yayılmış olmasına karşın özellikle Türkçe dersi ve ders programında da görüldüğü gibi Türkçe dersinin bir uzantısı olan Kütüphane dersinde bu tür çalışmalarının yoğunlaştığı dikkati çekmiştir. Bunun üzerine 17.11.1997 ile 9.1.1998 tarihleri arasında sekiz haftalık süre yalnızca Türkçe ve Kütüphane dersleri saatlerinin tümü izlenmiştir.

Okullar açılmadan önce ve açıldıktan sonra yapılan gözlemler ve öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen bilgilerin literatürde vurgulanan öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişimini destekleyici sınıf ortamı özellikleri ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Böylece araştırmacı böyle yazılı-basılı malzeme bakımından zengin ve anlamlı, işlevsel okuma-yazma etkinliklerine yer veren bir ortamın, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma, özellikle de yazma alanındaki yetersizliklerini aşmasında nasıl bir rol oynadığını betimlemek üzere bu sınıf ortamında kalmaya karar vermiştir.

Araştırmanın sonuna doğru başlangıçta yalnızca kütüphane dersi kapsamında yürütülmekte olan proje çalışmasını izlemek ve videoya kaydetmek üzere izin alınmışken, sınıf öğretmeninden alınan informal izin ile sınıf içinde yazılı anlatım çalışmaları da izlenme olanağı bulunmuştur.

Araştırmacı okula 5.6.1997 ile 3.8.1998 tarihleri arasında toplam 62 kere ziyarete gitmiştir. Tüm ziyaretlerin toplam uzunluğu 591 saat 5 dakikadır. Tablo 2.6'da ziyaretlerin süresi, tarihi, ve toplanan verilerin türleri belirtilmektedir.

Tablo 2.6: Çalışma Programı

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
8.9.1997 Pazartesi	14.24-15.45	81'	Okulun bulunduğu cadde üzerindeki konumu ile ilgili fiziksel veriler
9.9.1997 Salı	10.11-11.15	64'	Okul binasının dış görünüşü ile ilgili fiziksel veriler
	11.20-12.05	45'	Araştırmanın yapılacağı 5-F sınıfına ait fiziksel veriler
	14.30-16.05	95'	Kütüphane ile ilgili fiziksel veriler
10.9.1997 Çarşamba	14.40-16.40	120'	5-F sınıfına ait fiziksel veriler
11.9.1997 Perşembe	10.41-12.55	134'	Kütüphane ile ilgili fiziksel veriler
	14.45-16.55	130'	Kütüphane ile ilgili fiziksel veriler
12.9.1997 Cuma	10.46-12.06	80'	5-F sınıfına ait fiziksel veriler
	15.40-17.15	95'	Sınıf kütüphanesinde bulunan kitapların listelenmesi
*15.9.1997-tarihinde okullar açılarak öğretime başlandı. Okulların açıldığı ilk iki hafta yani 15.9.1997-26.9.1997 tarihleri arasında öğretmen gözlem yapmaya izin vermediği için bu tarihlerde okul ve sınıfta gözlem yapılamadı.			
29.9.1997 Pazartesi	9.00-9.40	40'	Türkçe dersinde gazete haberinin sınıfa getirilişi ve işlenişi. <i>Sınıf ortamında yapılan ilk gözlem</i>
	9.50-10.30	40'	Sosyal Bilgiler dersinde Kapitülasyonlar konusunun işlenişi
	14.30-15.10	40'	Türkçe dersinde yapılan "Birlikte Düzeltme" çalışmasının gözlenmesi
	15.20-16.00	40'	Türkçe dersinde "Matematik testi cevaplarının çözülmesi"nin gözlenmesi
30.9.1997 Salı	9.00-9.40	40'	Sosyal Bilgiler dersinde 'Kavram Haritası'nın oluşturulmasının gözlenmesi
	10.30-10.40	10'	Sınıfın penceresine yapıştırılmış olan resim ve yazıların betimlenmesi
	10.45-11.20	35'	Kütüphane dersindeki sessiz okuma çalışmasının gözlenmesi
2.10.1997 Perşembe	9.00-9.40	40'	Sosyal Bilgiler dersinin gözlenmesi
	9.40-9.50	10'	Sınıf panosunda asılı olanların betimlenmesi

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
	9.50-10.30	40'	Türkçe dersinde öğrencilerin hayvanlarla ilgili kompozisyonlarını okumalarının gözlenmesi
	10.30-10.40	10'	Pencerede asılı resimlerin ve yazıların betimlenmesi
3.10.1997 Cuma	14.20-14.30	10'	"Basından Seçtiklerimiz" başlığı verilen panonun betimlenmesi
	14.30-15.10	40'	Din ve Ahlak dersinin işlenişinin gözlenmesi
	15.10-15.20	10'	Pencerede asılı olan İngilizce çalışmaların betimlenmesi (devamı)
	15.20-16.00	40'	Etüt dersinin gözlenmesi
7.10.1997 Salı	13.30-13.40	10'	Sınıftaki öğrenci masalarının yeni yerleşimin çizilmesi
	13.40-14.20	40'	İngilizce dersinin işlenişinin gözlenmesi
	14.30-15.10	30'	Etüt dersinde yapılan Türkçe dersi; "Konu: Resimden okunacak metin hakkında Bilgi edinme ve okuma" çalışmasının gözlemi
	15.20-16.00	40'	Kültür dersinde yapılanların gözlenmesi
8.10.1997 Çarşamba	10.40-11.20	40'	İş-Teknik dersinde yapılan çalışmaların gözlenmesi
	11.30-12.00	30'	Resim dersinin işlenişinin gözlenmesi
10.10.1997 Cuma	11.30-12.00	30'	Türkçe dersinde "Dinleme ve değerlendirme çalışmasının gözlenmesi
	12.00-12.18	18'	5-F sınıftaki fiziksel değişikliklerin betimlenmesi
	12.20-13.00	40'	Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme becerilerinin değerlendirilmesi
	13.26-13.32	6'	Masaların arkasındaki sağ panonun betimlenmesi
13.10.1997 Pazartesi	8.50-9.00 Tören	10'	Tören ve derse hazırlık "Öğrencilerin okula geliş, tören ve sınıflara çıkışlarının gözlenmesi
	9.15-9.40 1.Ders	25'	Fen Bilgisi dersinde gazete haberinin okunması ve Fen Bilgisi ünite planının Yapılması
	9.50-10.30 2.Ders	40'	Türkçe dersinde "Günlük gözlemler raporunda yer alacak konuların belirlenmesi" sırasında sınıf içi etkileşimin gözlenmesi
	10.40-11.20 3.Ders	40'	Matematik dersinin işlenişinin gözlenmesi

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
	11.34-11.55 12.03-12.08 4.Ders	26'	Beden Eğitimi dersinin gözlenmesi
	11.56-12.03	7'	Çok amaçlı salonun fiziksel özelliklerinin betimlenmesi
	12.25-13.00 5.Ders	35'	Beden Eğitimi dersinin ikinci saatinde yapılan yapılan tenis çalışmalarının gözlenmesi
	13.05-13.15 Öğle yemeği	10'	Öğrencilerin yemekhanede yemek yemesinin gözlenmesi
	13.18-13.21	3'	Haber panosundaki değişimlerin betimlenmesi
	13.45-13.55 14.05-14.20 6.Ders	25'	İngilizce seçmeli dersinde bilgisayar odasında yapılan İngilizce dersinin gözlenmesi
	13.55-14.05	10'	İngilizce dersinin yapıldığı bilgisayar odasının betimlenmesi
	14.20-14.30 Teneffüs	10'	Teneffüste öğretmenin tahtaya yazdıkları
	14.40-15.10 7. Ders	30'	Türkçe dersinde öğretmenin ödev verip toplantıya gitmesi ve sonrasında sınıfın gözlenmesi
	15.20-16.00 8. Ders	40'	Etüt dersinin gözlenmesi
	16.00-16.05 Okuldan ayrılış	5'	Öğrencilerin sınıftan ve okuldan ayrılışlarının gözlenmesi
20.10.1997 Pazartesi	9.07-9.42	35'	Fen Bilgisi dersinde laboratuvarda yapılan çalışmanın gözlenmesi
	9.43-9.55	12'	Laboratuvarın fiziksel ortamının betimlenmesi
	9.56-10.30	34'	Türkçe dersinde gazete haberinin okunması, hafta sonu hakkında sohbet edilmesinin gözlenmesi
23.10.1997 Perşembe	12.15-12.21	6'	Müzik odasının fiziksel özelliklerinin betimlenmesi
	12.22-13.02	40'	Müzik dersinin işlenişinin gözlenmesi
27.10.1997 ile 17.11.1997 tarihleri arasında toplanmış olan verilerin işlenmesi ve düzenlenmesi amacıyla gözleme ara verilmiştir.			
18.11.1997 Salı	9.45-9.53	8'	5-F sınıfının fiziksel ortamındaki değişikliklerin betimlenmesi
	9.53-10.33	40'	Fen Bilgisi dersinde Türkçe dersi yapılması ve Öğretmenler Günü programı ile ilgili öğrencilerin önerileri

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
	10.44-10.50	6'	Kütüphane dersinde sayısal yetenek testinin uygulanmaya başlanması
	10.50-11.24	34'	Kütüphane dersinde sınıfta yapılan Sayısal Yetenek Testi sırasında sınıfın fiziksel ortamındaki değişikliklerin betimlenmesi
	11.37-12.10	33'	Kütüphane dersi proje çalışması kapsamında görüş açısının belirlenmesi
19.11.1997 Çarşamba	12.23-13.00	37'	Türkçe dersinde cümle çalışmaları-Dilbilgisi
20.11.1997 Perşembe	9.44-9.51	7'	20.11.1997 tarihindeki arka sağ panonun betimlenmesi
	9.50-10.34	44"	Türkçe sınavına hazırlanmaya yönelik yapılan cümle çalışmaları
	10.34-10.40	6'	20.11.1997 tarihindeki arka sağ panonun betimlenmesi
21.11.1997 Cuma	10.45-10.50	5'	Kütüphanenin 9 no'lu bölümüne yerleştirilen masaların düzeninin betimlenmesi
	10.50-11.06 11.16-11.24	24'	Kütüphane dersinde sessiz okuma çalışmasının gözlenmesi
	11.33-12.10	37'	Türkçe dersinde genel tekrar-dilbilgisi çalışmaları
24.11.1997 Pazartesi	8.51-8.59	8	Sınıf giriş kapısının sağındaki elektrik düğmesi üzerinde asılı fotokopi ve beyaz yazı tahtasındaki Gezi İnceleme Formu
	9.45-10.34	49'	Türkçe dersinde "Sevgi" üzerine sohbet
	10.38-10.41	3'	Masaların arkasındaki duvarda sol taraftaki panoda yer alanların pano üzerine yerleşiminin betimlenmesi
	10.42-11.20	38'	Sevgi üzerine yapılan sohbetin ardından bununla ilgili kompozisyon yazılması ve okunması
27.11.1997 Perşembe	9.44-9.52	8'	Masaların arkasındaki duvarda sol taraftaki panoda yer alanların betimlenmesi
	9.53-10.31	38'	Dilbilgisi-İsimler
	10.36-10.41	5'	Masaların arkasındaki duvarda sol taraftaki panoda yer alanların betimlenmeye devam
	12.15-12.29	14'	Sınıf giriş kapısıyla aynı duvarda asılı olan iki panoda bulunan çalışmaların ve yerleşimlerinin betimlenmesi
	12.29-12.56	27'	Dilbilgisi-İsimler

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
28.11.1997 Cuma	10.46-11.21	35'	Kütüphane dersinde Erkan Bey'in görüş açısı kavramını anlatması
1.12.1997 Pazartesi	9.44-9.52	8'	Sınıf giriş kapısıyla aynı duvarda asılı olan iki panoda bulunan çalışmaların ve yerleşimlerinin betimlenmesi (devamı)
	9.53-10.30	37'	Kütüphane dersi sessiz okuma çalışmasında doldurulması gereken kitap rapor formlarından örneklerin okunup eleştirilmesi
	11.35-12.04	29'	Sınıf giriş kapısıyla aynı duvarda asılı olan iki panoda bulunan çalışmaların ve yerleşimlerinin betimlenmesi (devamı)
	14.25-14.31	6'	1.12.1997 tarihindeki öğrencilerin sınıf içindeki yerleşim düzeni
	14.31-15.10	39'	Öğrencilerin "Ağaç düşse de yakınına yaslanır" atasözü ile ilgili evde yazmış oldukları açıklamaları okumaları
2.12.1997 Salı	10.14-10.20	6'	2.12.1997 tarihindeki kütüphanedeki masaların yerleşim düzeni
	10.44-11.24	40'	Kütüphane dersinde örnek taslak planının hazırlanması
4.12.1997 Perşembe	9.56-10.30	34'	Türkçe dersinde dilbilgisi çalışmaları
	14.33-15.11	38'	Öğrencilerin tuttuğu günlük rapor örneklerinden öğretmenin okuması, öğretmen ve sınıfça eleştiri ve önerilerin getirilmesi
5.12.1997 Cuma	10.46-11.21	35'	Kütüphane dersinde sessiz okuma ve formatların doldurulması
	11.35-12.15	40'	Yetenek Matematik dersinin gözlenmesi
	12.25-12.54	29'	Türkçe dersinde atasözlerinin el yazısı ile güzel yazı defterine yazılması/güzel yazı çalışması
8.12.1997 Pazartesi	9.52-10.30	38'	Öğrencilerin evde yazdıkları atasözleri ile ilgili açıklamaların sınıfta okunması
9.12.1997 Salı	10.45-11.06	32'	Kütüphane dersi saatinde sınıfta matematik problemlerinin çözülmesi
	11.09-11.20		
	11.06-11.09	3'	Öğrencilerin masalardaki oturma düzeninin çizilmesi
10.12.1997 Çarşamba	12.15-12.18	3'	Duyuru panosunda asılı olanların düzeninin çizilmesi

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
	12.25-12.55	30'	Türkçe dersinde parçada anlam çalışması; öğrencilerin sırayla paragraf okuyup aşağıdaki şıklardan doğru anlamı ifade edeni seçmesi
11.12.1997 Perşembe	9.45-9.51	6	Duyuru panosundakilerin betimlenmesi
	9.53-10.30	37'	Türkçe dersinde dilbilgisi kitabından isim tamlamalarıyla ilgili egzersizlerin sınıfça yapılması
12.12.1997 Cuma	10.30-10.37	7'	Cemal Kutay'ın konuşması için hazırlanan çok amaçlı salondaki sandalyelerin yerleşimi
	10.37-11.15	38'	Cemal Kutay'ın konuşması
15.12.1997 Pazartesi	9.55-10.30	35'	Türkçe dersinde Yeni yıl kartının nasıl yazılması gerektiğinin anlatılması, öğretmenin tahtaya örnek yazması, öğrencilerin kart ve zarflarını yazmaları
	11.34-12.28	54'	Sınıftaki bütün panoların betimlenmesi
16.12.1997 Salı	10.48-11.24	36'	Kütüphane dersinde öğretmenin ana düşünce plan ve kaynakça gösterme hakkında bilgi verilmesi
17.12.1997 Çarşamba	12.26-13.01	35'	Türkçe dersinde dilbilgisi kitabındaki alıştırmaların öğrencilerin teker teker okumaları ve cevabın sınıfça tartışılması
22.12.1997 Pazartesi	9.52-10.32	40'	Türkçe dersinde dilbilgisinde bazı ek ve sözcüklerin yazımı alıştırmaların yapılması ve Atasözlerin anlamlarını açıklamaya yönelik ev ödevlerinin okunup, tartışılması
	14.33-15.13	40'	Türkçe dersinde atasözlerinin açıklamalarını okumaya devam edilmesi
23.12.1997 Salı	10.46-11.20	34'	Kütüphane dersinde sessiz okuma çalışması sırasında öğrencilerin fiziksel betimlemelerinin yapılması
25.12.1997 Perşembe	9.53-10.33	40'	Türkçe dersinde "Okul Hayatı" konulu tartışmanın gözlenmesi
26.12.1997 Cuma	10.45-11.21	36'	Kütüphane dersinde proje çalışması kapsamında bilgi fişi hazırlama, kaynak tarama hakkında bilgi verilmesi; proje konularının tanıtılması ve dağıtılması
	14.33-15.11	38'	Türkçe dersinde dilbilgisi çalışmalarından ekler ile ilgili alıştırmaların yapılması
31.12.1997 Çarşamba	9.54-9.58 10.09-10.31	26'	Türkçe dersinde öğrencilerin yeni yıldan beklentileri konulu yazılı anlatımlarının okunması

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
	10.02-10.08	6'	Masaların arkasındaki sağ panonun betimlenmesi
5.1.1998 Pazartesi	9.15-9.16	1'	Masaların arkasındaki sağ panonun betimlenmesi
	9.16-9.40	24'	Öğrencilerin ev ödevi olarak evde yazıp getirdikleri mektupları ve zarfları okumaları; bunların sınıf ve öğretmen tarafından eleştirilmesi
	9.43-9.51	8'	Masaların arkasındaki sağ panonun betimlenmesi
	9.54-10.30	36'	Mektupların okunmaya devam edilmesi
	10.32-10.40	8'	Masaların arkasındaki sağ panonun betimlenmesi
6.1.1998 Salı	10.45-11.23	38'	Kütüphane dersinde proje konularının öğrencilere tanıtılması; çalışma gruplarının oluşumu, konuların gruplara dağıtılması
7.1.1998 Çarşamba	10.45-11.25	40'	Öğrencilerin yazar Aysel Gürmen'in "Mutluluk Kemiği" adlı yeni yazdığı öyküsü hakkında sohbet etmeleri
	12.31-13.00	29'	Sıfatlar hakkında bir okuma parçası üzerinde bulunması ve tartışılması
8.1.1998 Perşembe	9.54-10.34	40'	"Okul-zaman-dersler" konulu sınıf tartışması
12.1.1998 Pazartesi	9.55-10.30	35'	Mektup Yazma:Öğretmenin bir gazete yazarına yazılmış iyi bir örneği sınıfa okuması Sonra da öğretmenin liderliğinde Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya mektup yazılması (giriş-gelişme)
	12.24-12.56	32'	Sınıf kapısının duvarındaki büyük panonun betimlenmesi
	12.58-13.08	10'	Duyuru panosunun betimlenmesi
	14.34-15.10	36'	Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya mektup yazılmaya devam edilip (sonuç) bitirilmesi
13.1.1998 Salı	10.49-11.22	33'	Bilgi fişi kavramının tanıtılması ve kaynakça yazımının örneklerle gösterilmesi
15.1.1998 Perşembe	9.54-10.30	36'	Sıfatlarla ilgili alıştırma yapması
	13.44-14.23	39'	Sıfatlarla ilgili alıştırma yapması ve öğretmenin sıfatlarla ilgili bilgi aktarması
16.1.1998 Cuma	10.55-11.31	36'	Kaynak tarama başlanmasında ilk gün; üç öğrenciden oluşan grubun çalışmalarının ve kütüphane öğretmeni ile Nuran Hanım'ın etkileşimlerinin gözlenmesi

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
21.1.1998 Çarşamba	12.22-12.58	36'	Sıfatlarla ilgili alıştırmaların yapılması
27.1.1998 Salı	9.44-9.52	8'	Büyük panodakilerin yerleşiminin çizilmesi
	9.52-10.30	38'	Öğrencilerin evde yazdıkları masalları okumaları ve sınıfça eleştirilmesi
	14.34-15.34	60'	Masalların okunması ve eleştirilmesine devam
28.1.1998 Çarşamba	11.34-12.10	36'	Zamirlerle ilgili alıştırmaların yapılması

*28.1.1998-16.2.1998 tarihleri arasında sömestre tatili nedeniyle okullar kapalı idi.

*16.2.1998-11.4.1998 tarihleri arasında verilerin işlenmesi ve düzenlenmesi işlemlerine devam edildiği için sahaya gidilmedi.

14.4.1998 Salı	10.52-11.22	30'	Kütüphane öğret.nin öğrencilerin bireysel olarak yazmış oldukları raporları bilgisayarda Tek dosya haline getirirken "kes-yapıştır" İşleminin nasıl yapılacağını anlatması
15.4.1998 Çarşamba	9.58-10.39	41'	Öğrencilerin evde yazmış oldukları hikayeleri okumaları ve sınıfça eleştirmeleri
16.4.1998 Perşembe	14.36-15.13	37'	Hikayelerin okunması ve eleştirilmesi
17.4.1998 Cuma	11.36-12.14	38'	Hikayelerin okunması ve eleştirilmesi
20.4.1998 Pazartesi	9.56-10.33	37'	Hikayelerin okunması ve eleştirilmesi
21.4.1998 Salı	10.49-11.20	31'	Kaynakça yazımı hakkında bilgi verilmesi, proje çalışmasında kullanılacak kaynakça standartının belirlenmesi
28.4.1998 Salı	10.45-11.21	36'	Öğrencilerin bilgisayarda rapor yazarken kullanacakları yazı formatının belirlenmesi, kapak ile ilgili bilgiler ve öğrencilerin dağı-larak bilgisayarlarında rapor yazmaları
1.5.1998 Cuma	10.40-11.14	34'	Önsöz hakkında bilgi verilmesi ve önsözün içeriğinin belirlenmesi
6.5.1998 Çarşamba	12.26-12.58	32'	Öğrencilerin evde yazdıkları makaleleri ve her bir öğrencinin diğerinin makalesi hakkındaki eleştirilerini okumaları ve makale ile eleştiri-lerin ifade edilmesi
8.5.1998 Cuma	11.37-12.13	36'	Makalelerin okunup düzeltilmesi

<u>Tarih</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>İçerik</u>
13.5.1998 Çarşamba	12.24-12.54	30'	Makalelerin okunup düzeltilmesi
18.5.1998 Pazartesi	9.55-10.36	41'	Makalelerin okunup eleştirilmesi; Öğrencilerin yıllıklara yazdıkları yazılardan yola çıkarak "Bir insan nasıl tanıtılır?" hakkında konuşulması
Toplam:4569'			

Araştırmacı, araştırmanın başlangıcından itibaren çeşitli veri toplama teknikleri kullanmıştır. Bunlar saha notları, ayrıntılı gözlemler, fiziksel veriler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve seçilmiş etkileşimlerin video kayıtlarından oluşmaktadır. Toplanan verilerin türü, tarihi, süresi ve sayfa sayısı Tablo 2.7'de görülmektedir.

Tablo 2.7: Verilerin Dökümü

Tür	Tarih	Süre	Sayfa Sayısı
Saha notları+ Yapılandırılmamış Görüşmeler	21.10.1996/10.6.1998	9587'	314
TOPLAM		9587	314

Ayrıntılı Gözlemler

1) 29.9.1997	160'	37
2) 30.9.1997	85'	20
3) 2.10.1997	80'	18
4) 3.10.1997	80'	23
5) 7.10.1997	110'	29
6) 8.10.1997	70'	12
7) 10.10.1997	70'	10
8) 13.10.1997	289'	78
9) 20.10.1997	69'	10
10) 23.10.1997	40'	5
11) 18.11.1997	79'	21
12) 19.11.1997	37'	4
13) 20.11.1997	44'	4
14) 21.11.1997	61'	7
15) 24.11.1997	87'	19
16) 27.11.1997	65'	6

Tür	Tarih	Süre	Sayfa Sayısı
-----	-------	------	--------------

Ayrıntılı Gözlemler
(devamı)

17) 28.11.1997	35'	2
18) 1.12.1997	76'	18
19) 2.12.1997	40'	3
20) 4.12.1997	112'	29
21) 5.12.1997	104'	26
22) 8.12.1997	38'	3
23) 9.12.1997	35'	3
24) 10.12.1997	30'	2
25) 11.12.1997	37'	3
26) 12.12.1997	38'	3
27) 15.12.1997	35'	4
28) 16.12.1997	36'	3
29) 17.12.1997	35'	4
30) 22.12.1997	80'	18
31) 23.12.1997	34'	3
32) 25.12.1997	40'	4
33) 26.12.1997	74'	12
34) 31.12.1997	32'	2
35) 5.1.1998	60'	8
36) 6.1.1998	38'	3
37) 7.1.1998	69'	9
38) 8.1.1998	40'	5
39) 12.1.1998	71'	11
40) 13.1.1998	33'	2
41) 15.1.1998	75'	14
42) 16.1.1998	36'	4
43) 21.1.1998	36'	4
44) 27.1.1998	98'	23
45) 28.1.1998	36'	4
46) 14.4.1998	30'	3
47) 15.4.1998	41'	5
48) 16.4.1998	37'	4
49) 17.4.1998	38'	4
50) 20.4.1998	37'	3
51) 21.4.1998	31'	3
52) 28.4.1998	36'	4
53) 1.5.1998	34'	3
54) 6.5.1998	32'	3
55) 8.5.1998	36'	3
56) 13.5.1998	30'	2
57) 18.5.1998	41'	4

TOPLAM	57	3352'	573
--------	----	-------	-----

Yarı Yapılandırılmış
Görüşmeler

1) 5.6.1997	26'	50
2) 10.6.1997	30'	58
3) 2.7.1997	45'	82
4) 16.10.1997	22'	28

Tür	Tarih	Süre	Sayfa Sayısı
	5) 14.4.1997	16'	28
	6) 6.5.1998	27'	42
	7) 26.6.1998	110'	94'
	8) 3.8.1998	60'	75
TOPLAM	8	336'	457
Fiziksel Veri			
	1) 8.9.1997	81'	15
	2) 9.9.1997	204'	18
	3) 10.9.1997	120'	13
	4) 11.9.1997	264'	27
	5) 12.9.1997	175'	22
	6) 2.10.1997	20'	4
	7) 3.10.1997	20'	10
	8) 7.10.1997	10'	5
	9) 10.10.1997	24'	12
	10) 13.10.1997	27'	15
	11) 20.10.1997	12'	6
	12) 23.10.1997	6'	3
	13) 18.11.1997	46'	25
	14) 20.11.1997	13'	7
	15) 21.11.1997	5'	2
	16) 24.11.1997	11'	5
	17) 27.11.1997	27'	15
	18) 1.12.1997	43'	22
	19) 2.12.1997	6'	3
	20) 9.12.1997	3'	2
	21) 10.12.1997	3'	2
	22) 11.12.1997	6'	3
	23) 12.12.1997	7'	4
	24) 15.12.1997	54'	31
	25) 31.12.1997	6'	4
	26) 5.1.1998	17'	9
	27) 12.1.1998	42'	20
	28) 27.1.1998	8'	5
TOPLAM	28	1260"	309
Video Kayıt Verileri			
Betimleme yazma çalışmaları			
	1) 25.5.1998	36' 49"	17
	2) 28.5.1998	29' 50"	12
	3) 28.5.1998	36' 31"	18
	4) 1.6.1998	36' 16"	19
	5) 8.6.1998	24' 55"	10
	6) 10.6.1998	35' 50"	15
	7) 11.6.1998	38' 16"	19
TOPLAM	7	238' 27"	110

2.6.1 Saha Notları

Saha notları, tüm diğer verileri de kapsayan bir terim olarak kullanılır; niteliksel araştırmada veri toplarken ve veriler hakkında görüş bildirirken araştırmacının gördükleri, duydukları, deneyimleri ve düşündüklerinin yazılı ifadesidir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Bu araştırmada da araştırmacı, okul ve sınıf ortamında ayrıntılı gözlem yapmadığı zamanlardaki gözlem ve izlenimlerini ortamdayken hatırlatıcı kısa notlar şeklinde kaydetmiştir. Araştırma ortamından ayrılmasının hemen ardından ise o gün sahada yaşananları hatırlatıcı kısa notların da yardımıyla araştırma günlüğüne yazmıştır. Araştırmanın başlangıcından itibaren araştırma ortamında geçirilen her gün ile ilgili tutulan saha notlarının her biri için içindekiler sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca, kaydedilmiş saha notları tekrar tekrar okunarak içindeki bilgiler sınıflandırılmasına yönelik kodlar oluşturulmuş ve bilgiler kodlanmıştır. Böylece ulaşılan bilgilerin sistematik veriler haline dönüşmesi sağlanmıştır. Saha notları, ortamda toplanmış her tür bilginin yer aldığı zengin bir veri ortamı olmasının yanı sıra araştırmacıya bir sonraki gözlem ve/veya görüşme sırasında cevaplandırılması gereken soruların belirlenmesi yönünde de önemli bir rol oynamıştır.

2.6.2. Ayrıntılı Gözlemler

Ayrıntılı gözlemler, sahada neler oluyorsa ayrıntılı olarak yazılan objektif verilerdir (Bogdan ve Biklen, 1998). Sınıf içinde gözlem yapılmaya başlandığı ilk günlerde öğrencilerin ve öğretmenin araştırmacının sınıf içindeki varlığına alışmaları için ayrıntılı gözlem yapılmaktan kaçınılmıştır. İlerleyen günlerde ise araştırmacı, ayrıntılı gözlem notlarını tutarken, bir yandan da odyo teyp kullanarak sınıf içi etkileşimleri yakalamaya çalışmıştır. Sınıf ortamının doğası gereği, yirmi dört öğrenci ve öğretmenin aralarında geçen konuşmalar oldukça hızlı ve seri şekilde oluşmaktaydı. Ayrıntılı gözlemin yanı sıra odyo teyp kaydı tutulması, araştırma verilerini zenginleştirse de ortamdaki ayrıldıktan sonra bu notlar ile teybin dökümünü karşılaştırarak yeniden yazılması oldukça zaman alıcı bir işlem olmuştur.

Olayların dakikalar esas alınarak kaydedildiği her bir ayrıntılı gözlem notları, yer, durum ve kişilerle ilgili bilgilerin yer alacağı şekilde mümkün olduğu kadar kısa sürede odyo teyp kayıtlarındaki etkileşimler de katılarak temize çekilmiştir. Ayrıca temize çekilerek düzenlenen notlara, olaylara ilişkin araştırmacının yorumunu katabileceği "gözlemci yorumu" ve olayların akışı ile ilgili tanıtıcı isimlendirmelerin yapıldığı "betimsel indeks" sütunları eklenmiştir.

Araştırmanın uzun süre devam etmesinin ve ayrıntılı gözlemlerin sık yapılmasının, öğretmen ve öğrencilerin araştırmacının varlığına karşı duyarsızlaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin araştırmacının varlığından rahatsızlık duymaması ve her zaman oldukları gibi davranmaları verilerin güvenilirliğini arttırdığı düşünülmektedir.

2.6.3. Fiziksel Veri

Fiziksel veriler, fiziksel ortamın ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Fiziksel veriler, sosyal statüler hakkında ipuçları sağlar. Bu veriler, araştırmacının fikir, soru ve hipotezler geliştirmesine yarar. Fiziksel ortamın ayrıntılı olarak verilmesi, öğrencinin içinde bulunduğu, yaşadığı ortam hakkında genel bir bakış açısı geliştirmemize yarar. Fiziksel ortamın betimlenmesi plan, kroki, fotoğraf vb. dökümanlarla ve araştırmacının ayrıntılı kayıtlarıyla gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Araştırma süresince okul ve de öğrencilerin bulunduğu ortamlarla ilgili bir çok fiziksel veri toplanmıştır. Sınıf kütüphanesinde bulunan tüm kitap ve materyaller; sınıfta yer alan tüm panolarda asılı olan yazılı materyaller; öğrencilerin sınıf içindeki masalardaki yerleşim düzeni, sınıfın duvar ve pencerelerine asılmış olan yazılı malzemeler; Türkçe dersinde yazılı anlatım çalışmaları sırasında öğretmenin tahtaya yazmış oldukları ile ilgili fiziksel veri toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okul kütüphanesinde sık sık çalışmaları nedeniyle kütüphanedeki kitapların da kayıtları alınmıştır. Yaklaşık beş bin kitap ve benzeri malzemenin bulunduğu kütüphaneki kitapların dökümü kütüpane öğretmenin yardımıyla bilgisayar kayıtları diskete kopyalanmıştır.

Video kamera kayıtları 5-F sınıfında gerçekleşmiştir. Fiziksel ortamın etkileşimi etkileyeceği görüşünden hareketle video kayıtlarının gerçekleştiği sınıf ve kütüphane ortamlarının ayrıntılı fiziki verisi toplanmıştır.

2.6.4. Görüşmeler

Görüşme, amaçlı sohbet olarak tanımlanabilir (Uzuner, 1999). Niteliksel araştırma yöntemlerinde veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği iki şekilde yapılabilmektedir. Bunlar, yapılandırılmamış görüşmeler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Aşağıda her bir görüşme türü tanımlanarak, bu çalışmada kullanılma şekli açıklanmaktadır.

Yapılandırılmamış Görüşmeler:

Yapılandırılmamış görüşmeler, açık uçlu görüşmelerdir; görüşülen kişi, ilgisi olan alanla ilgili konuşmaya cesaretlendirilir, onun yönlendirmesiyle görüşme ve araştırmanın yönü şekil alır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırma kapsamında yapılan yapılandırılmamış görüşmeler için özel zaman ayrılmamıştır. Araştırma ortamında bulunan sınıf öğretmeni ve/veya diğer kişilerle yapılan sohbetler yapılandırılmamış görüşmeler olarak tanımlanmıştır. Okul ortamının günlük yaşam akışı sırasında yapılan görüşmeler sırasında araştırma bakımından önem taşıyan bilgiler hatırlatıcı kısa notlara kaydedilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olan bilgiler saha notları arasına yerleştirilmiştir.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler:

Belli bir konuda açık uçlu soruların yöneltildiği görüşmelerdir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırma kapsamında öğretmen ile uygun gün ve saat önceden belirlenerek yarı-yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Bunlardan ilki, öğretmenin belirlenmesi aşamasında yapılan görüşmedir. Nuran öğretmen ile bunu izleyen tarihlerde de araştırmanın doğurduğu gereksinimlerle çeşitli yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu yarı-yapılandırılmış görüşmelerin içerikleri arasında odak öğrencinin belirlenmesi, odak öğrenciyle ilgili ayrıntılı bilgilerin alınması, odaklaşılan yazılı anlatım çalışmasının video kayıtlarının öğretmen ile birlikte izlenerek öğretmenin yapmakta olduğu çalışmalar ve/veya davranışlar ile ilgili sorular sorulması sıralanabilir.

Bu görüşmeler, öğretmenin izni alınarak odyo teybe kaydedilmiştir. Odyo teybe kaydedilmiş olan görüşmelerin dökümü alınmıştır.

Görüşmelerin, yapıldığı zaman, yer, katılanlar ve bağlam ile ilgili bilgilerin yer aldığı görüşme döküm formlarına kaydedilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, görüşme kayıtlarının döküm işlemine mümkün olduğu kadar kısa sürede yapılmasına özen gösterilmiştir.

2.6.5. Betimsel Yazı Yazma Çalışmasına Odaklaşma Aşamaları

Betimsel yazı yazma çalışmasına odaklaşma süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Aşağıda bu üç aşama hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci Aşama:

29.9.1997 ile 23.10.1997 tarihleri arasında tüm Türkçe ve kütüphane derslerinin yanı sıra programda yer alan tüm derslerde en az bir kez gözlem yapılmıştır. Türkçe dersinin dışındaki hayat bilgisi ya da fen bilgisi gibi derslerde de yazılı anlatımın kullanıldığı ancak buralardaki birincil kullanım amacının bilginin aktarılması olduğu gözlenmiştir. Oysa, yazılı anlatımın bir dil ögesi olarak öğretildiği derslerin izlenmesine gereksinim vardı. Bu nedenle gözlemlere yazılı anlatımın bir dil ögesi olarak öğretildiği Türkçe ve kütüphane derslerinde devam edilmesine karar verilmiştir.

İkinci Aşama:

18.11.1997 ile 9.1.1998 tarihleri arasında sekiz hafta süre ile tüm Türkçe derslerinde ve Türkçe dersinin bir uzantısı olan Kütüphane derslerinde ayrıntılı gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler sonucunda Türkçe dersi kapsamında yapılmakta olan okuma-yazma etkinlikleri belirlenmiştir. Tablo 2.8'de bu sekiz haftalık Türkçe dersi ve Türkçe dersi altında gözüken kütüphane dersi kapsamında yapılmakta olan etkinlikler görülmektedir.

Tablo 2.8: Türkçe Derslerinde Yapılmakta Olan Çalışmaların Sayı ve Yüzdesi

Etkinlik Türü	Sayı	Yüzde
Yazılı anlatım çalışmaları	26	50
Resimden okunacak metin hakkında bilgi edinme ve okuma	1	2
Dinleme ve değerlendirme	2	3.8
Gazete haberinin okunması	1	2
Çeşitli konularda sınıfça konuşma-sohbet	2	3.8
Kütüphanede sessiz okuma çalışması	4	7.6
Parçada anlam çalışması; bir paragrafın anlamını çıkartmak	1	2
Okul hayatı konulu tartışma	2	3.8
Aysel Gürmen ile "Mutluluk Kemiği" öyküsü hakkında söyleşi	1	2
Proje çalışması	12	23
Toplam	52	100

Türkçe dersi kapsamında yapılmakta olan çalışmaların frekans dağılımı incelendiğinde, en sık yazılı anlatım çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Yazılı anlatım çalışmalarının frekansı 26 olup, tüm çalışmaların toplamının % 50'sini oluşturmaktadır.

Türkçe dersi kapsamında yapılmakta olan çalışmalar içinden %50 oranında yer alan yazılı anlatım çalışmaları dikkati çekmiştir. Bunun üzerine yazılı anlatım çalışmalarının türleri ve frekans dağılımları incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 2.9'da ise yazılı anlatım alanında yapılan çalışma türlerinin sayısı ve yüzdesi görülmektedir.

Tablo 2.9:Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sayı ve Yüzdesi

Etkinlik Türü	Sayı	Yüzde
Yazıyı birlikte düzeltme	1	3.8
Günlük gözlemler raporunda yer alacak konuların belirlenmesi	1	3.8
Kitap rapor formlarının doldurulması ile ilgili örneklerin okunup eleştirilmesi	1	3.8
Bir atasözü ile ilgili evde yazdıkları açıklamaların okunması	3	11.5
Öğrencilerin yazdığı günlük rapor örneklerinden öğretmenin seçip okuması ve öğretmen ve öğrencilerin eleştiri ve öneri getirmeleri	1	3.8
Kitap rapor formlarının doldurulması	1	3.8
Güzel yazı çalışması	1	3.8
Öğretmenin yeni yıl kartının nasıl yazılacağını anlatması ve tahtaya örnek yazması, öğrencilerin kendi kartlarını yazmaları	1	3.8
Öğretmenin bir gazete yazarına yazılmış mektup örneğini sınıfa okuması ve Fazıl Hüsni Dağlarca'ya öğretmen ve öğrencilerin birlikte mektup yazması	2	7.7
Öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapmaları ve evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmelerin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi	14	53.9
Toplam	26	100

Yazılı anlatım çalışmalarının frekans dağılımı incelendiğinde yazılı anlatım çalışmaları içinde en çok "öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesi hazırlık çalışmaları ve ilgili evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmelerin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi" çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın frekansı 14 olup tüm çalışmalar toplamının % 53.9'udur. Böylece araştırmada odaklaşılacak etkinlik türü belirlenmiştir.

Üçüncü Aşama:

Türkçe dersinde yürütülmekte olan yazılı anlatım çalışmaları içinden odak etkinlik olarak belirlenen "Öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapmaları ve evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmelerin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi" çalışmasının literatürde yer alan yazma süreçleri ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Literatürde yazma süreci, yazma öncesi hazırlıklar, yazma ve yazma sonrası etkinlikler olmak üzere ele alınmaktadır (Graves, 199; Tompkins,1997; Applebee, 1981). Öğretmenin yıl içinde yaptığı yazılı anlatım çalışmalarında da yazma sürecini yaşattığı görülmüştür. Yıl içinde gözlenen hikaye yazma, makale yazma, masal yazma, mektup yazma vb. yazılı anlatım çalışmalarının yazma sürecini içeriğinde gözlenmiştir. Bu çalışmalarda öğretmen yazma öncesinde ve yazma sonrasında tipik olarak yaptırdığı etkinlikler belirlenmiştir.

Öğretmenin yazma çalışmalarındaki tipik süreç incelendiğinde yazma öncesi hazırlık çalışmalarının ve yazma sonrası paylaşma ve düzeltme çalışmalarının her çalışmada yer aldığı gözlenmiştir. **Yazma öncesi hazırlık çalışmaları** arasında yazı örneklerini kendisinin sınıfa okuması ve/veya öğrencilere okutması, öğretmenin kendisinin sınıfla birlikte etkileşerek tahtaya bir örnek yazması, örnek yazmadan önce beyin fırtınasının nasıl yapılacağı konusunda model olması, yazının planlanması, paragrafların düzenlenmesi ve cümlelerin kurulması bakımından öğrencilere sözlü ve yazılı olarak model olması gözlenmiştir. **Yazma sonrası paylaşma ve düzeltme çalışmaları** olarak da öğrencilerin evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, içerik, yazım kuralları, düşüncelerin ifade edilişi, sözcük dağarcığı ve sözcüklerin uygun şekilde kullanımı, paragrafların ve düşüncelerin düzenlenmesi, konuya ve/veya metin türüne uygunluk vb. gibi alanlarda eleştiri ve düzeltmelerin yapılması gözlenmiştir.

"Öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapmaları ve evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmelerin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi" çalışmasına tipik bir örnek de betimsel yazma çalışmasıdır. Bu çalışma aynı zamanda, öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin de birbirleriyle etkileşmesine olanak veren bir ortamda gerçekleşmesi bakımından da önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrencilere sorular yönelmesi, onlardan gelen sorulara cevap vermesi ve öğrencilerin söz almak şartı ile düşüncelerini özgürce söyleyebilmeleri, sosyal ve etkileşimci bir sınıf ortamını tanımlamaktadır. Bu tür özellik gösteren ortamların, yazılı anlatım öğretiminde önemli bir yeri vardır (Englert, 1991).

Araştırmada odaklaşılan yazılı anlatım etkinliği olarak "betimsel yazı yazma çalışması" belirlenmiştir. Betimsel yazı yazma çalışması incelenirken de iki odak bakış yapılmıştır. Bunlardan birincisi, betimsel yazı yazma çalışmasının hangi süreçlerden geçtiğini incelemeye yöneliktir. İkincisi ise, betimsel yazı yazma çalışması gerçekleşirken odak öğrencinin bu süreçler sırasında neler yaptığının incelenmesidir.

2.6.6. Öğretmen ile Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Sohbetlerine Odaklaşmak

Yapılan kaynak taramasında yazma öğretimi sırasında sınıf ortamının düzenlenme şeklinin öğrencilerin yazılı dil stratejilerini kazanmalarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Goodman ve Goodman, 1986; Krauss, 1996; Cazden, 1988; Englert, 1992). Sınıf ortamında bulunması gerekli özellikler şöyle sıralanmaktadır:

- Öğretmenin yazmayı anlamlı, amaçlı ve işlevsel bir iletişim süreci olarak vurgulaması,
- Öğretmenin yazma süreci boyunca düşünme ve içsel konuşmaya model olması,
- Öğretmenin öğrencilere belirli yazma stratejilerini kullanma mantığını vermesi,
- Öğretmenin öğrencilerin yazma stratejilerini kullanmalarına, onların kendi düşüncelerini ifade etmelerine ve birbirlerinin düşüncelerini geliştirmelerine olanak veren karşılıklı etkileşimler yoluyla düşündüren bir yapı oluşturmaları,

- Öğretmenin öğrencileri yazma stratejileri hakkında sınıf etkileşimlerine katarak öğrencinin bilişsel performansına model ve yardımcı olması,
- Öğretmenin öğrencileriyle ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olması

Bu şekilde düzenlenmiş bir sınıf ortamında, öğrenme güçlüğü olan çocuk doğrudan sohbete katılmasa bile etrafındaki sohbeti dinleyerek ve diğerlerinin söylediklerini içselleştirerek verilen görevin nasıl yapılacağını öğrenme fırsatına sahip olabilir. Bunun yanı sıra, öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin bir yetişkin (öğretmen) ile ya da daha becerili akranları ile etkileşme olanağının sağlanması, akademik başarı alanında bilişsel gelişmesini sağlar (Jennings, 1996). Bu araştırmacılar, sınıf ortamında sohbetin önemini vurgulamışlardır. Sohbet, "iki ya da daha fazla bireyin karşılıklı etkileşim kurallarına uyarak karşılıklı sıra almaya dayalı, bir konu başlığı etrafındaki sözel etkileşimleri" (Recih, 1986) olarak tanımlanmıştır.

Yıl içinde yapılan gözlemlerde öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarını okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dilin tüm alanlarını kapsayacak şekilde bir etkinlik olarak düzenlediği gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerde kendisi düşünmeye, içsel konuşmaya ve yazmaya model olduğu, yazma sırasında çeşitli stratejileri kullandığı ve öğrencilerin de bunları kullanması için bir düzen/yapı oluşturduğu, bunları öğrencilerle etkileşerek ve onların birbirleriyle etkileşmelerine olanak sağlayarak yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı stratejilerin ve öğrenme güçlüğü olan çocukla etkileşimlerinin incelenmesi daha önce yapılmış olan sınıf içi sohbetle ilgili tek vakalı niteliksel araştırmalara ve öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile öğretmenin etkileşimine yeni bir boyut kazandırabilir düşüncesiyle bu yazma etkinliğinin video kayıtlarının yapılmasına karar verilmiştir.

2.6.7. Video Kamera Kayıtları

Öğretmen ile öğrenci etkileşimlerini incelemek için video teyp kaydı tutulması önerilmektedir. İşitme engelli çocuklar alanında çalışmakta olan iki araştırmacı Kretschmer ve Kretschmer (1978), çocukların yetişkinlerle olan etkileşimlerinin video teyp kayıtları yoluyla incelenmesinin yararlı olacağını ifade etmektedirler. Bu araştırmacıların işitme engelli çocuklarla yetişkinlerin etkileşimlerini incelemek için

video kayıtlarının önemi hakkında ifade ettikleri gerekçelerin, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yetişkinlerin etkileşimlerinin incelenmesi için de önemli olduğu öngörülmektedir. Buna göre aşağıda etkileşim analizinde video kayıtlarının kullanılmasının önemi sıralanmaktadır.

1. Niteliksel araştırmalarda verilerin kapsamlılığı çok önemlidir. Video kayıtları insan beyninin kayıt ettikleriyle birleştirildiğinde ortamın kapsamlı olarak betimlenmesine olanak sağlar (Dobert, 1984).
2. Bir niteliksel araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamada verilerin toplandığı ortamdaki kişilerce toplanan verilerin nasıl anlamlandırıldığı belirlenmesi önemlidir. Video teyp kayıtlarının ortamdaki kişilerle birlikte izlenmesiyle araştırmacı kendi yorumuyla o kişinin yorumlarını karşılaştırma olanağı bulur (Mehan, 1978).
3. Video teyp kayıtlarının defalarca izlenebilmesi, araştırmacının ortamda gerçekleşen olayların kalıplarını keşfetmesine olanak sağlar (Mehan, 1978).
4. Öğretmenin öğretim sırasında gerek dikkati çabuk dağılan öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin, gerek diğer dikkatini toplamakta zorlanan öğrenciler için, gerekse sınıfın tümünde iletişimi kontrol etmek için sözel olmayan jest ve mimiklere de yer verdiği görülmüştür. Etkileşimin iki yönlü olduğu düşünülürse, öğretmenin öğrencileriyle etkileşirken kullandığı sözel ifadeler kadar sözel olmayan ifadelerin de etkileşimin yapısını yönlendireceği düşünülmektedir. Sözel ifadenin olduğu kadar sözel olmayan ifadelerin de kayıt edilmesi ve defalarca izlenip kalıplarının belirlenmesi için video teyp kayıtları önemlidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978).

2.6.8. Video Teyp Kayıtlarının Yapılması

Araştırmanın başlangıcından itibaren araştırmacının tuttuğu gözlemlere dayalı saha notları, yapılandırılmamış görüşmeler ve fiziksel veriler araştırmanın odağının belirlenmesi için tekrar tekrar incelenmiştir. Buna göre, araştırmada öğretmen ve öğrenme güçlüğü olan öğrencinin etkileşimlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi için video teyp kayıtları yapılmaya karar verilmiştir

Video kayıtlar taşınabilir JVS marka VHS sistem kamera ile 7 X 45'lik kasetlere ile araştırmacının kendisi tarafından kayıt edilmiştir. Öğrencilerin araştırmacıyı öğretim

yılı başından beri sınıfta görmeye alışmış olmalarından ve kütüphane dersinde de kayıt yapılmış olmasından dolayı sınıf içinde yapılan kayıtlar saha notlarıyla karşılaştırıldığında her öğrencinin doğal davrandığı belirlenmiştir. İlk kayıt 25.5.1998 tarihinde yapılmıştır. Bunu 28.5.1998 tarihinde iki derste yapılan kayıtlar izlemiştir. Daha sonra da 1.6.1998, 8.6.1998, 10.6.1998 ve 11.6.1998 tarihlerinde kayıtlar yapılmıştır. Her kayıttan sonra analiz süreçleri birbirini izlemiştir. Toplam 7 ayrı kayıt yapılmıştır. Kayıtların toplam uzunluğu 238 dakika 27 saniyedir.

26.6.1998 ve 3.8.1998 tarihlerinde öğretmen ile birlikte video kasetler birlikte izlenmiştir. Araştırmacı, kayıtlarıyla ilgili olarak onun için açık olmayan durumları öğretmenden öğrenmeye çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme özelliği gösteren bu görüşmeler odyo teybe kaydedilmiştir.

Tablo: 2.10 betimsel yazı yazma çalışması öncesindeki hazırlık ve sonrasındaki yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması ve düzeltme yapılması çalışmaları sırasında yapılan kayıtların dökümünü göstermektedir.

Tablo 2.10: Betimleme Çalışmaları Sırasında Yapılan Video Kayıtların İçerikleri

Tarih	Süre	İçindekiler
YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLER		
Betimsel Yazı Türünün Tanıtılması		
1) 25.5.1998	36' 49"	Öğrencilerin sözel betimlemeler yapması; çalışmanın amaç ve öneminin belirtilmesi; öğretmenin bir romandan örnek betimleme okuması
Öğretmenin "İnsan Betimlemesi" Yazmaya Model Olması		
2) 28.5.1998	29' 50"	Öğretmenin örnek bir betimleme yazması (1.Ders)
3) 28.5.1998	36' 31"	Öğretmenin örnek bir betimleme yazması (2.Ders -devamı)
YAZMA SONRASI ETKİNLİKLER		
Yazılı Ürünlerin Sınıfla Paylaşılması ve Düzeltme Yapılması		
4) 1.6.1998	36' 16"	Betimlemelerin okunması, eleştirilmesi ve düzeltilmesiyle ilgili öneri getirilmesi
5) 8.6.1998	24' 55"	Betimlemelerin okunması, eleştirilmesi ve düzeltilmesiyle ilgili öneri getirilmesi **İlker'in okuması ve eleştiriler
6) 10.6.1998	35' 50"	Betimlemelerin okunması, eleştirilmesi ve düzeltilmesiyle ilgili öneri getirilmesi
7) 11.6.1998	38' 16"	Betimlemelerin okunması, eleştirilmesi ve düzeltilmesiyle ilgili öneri getirilmesi **İlker'in okuması ve öğretmenin çabası için teşekkür etmesi
7	238' 27"	TOPLAM

2.6.9. Video Teyp Analizi

Video teyp analizi, bu araştırmanın "Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?" "Yazılı anlatım çalışmalarına kimler katılmaktadır?" ve "Öğrenme güçlüğü olan öğrenci yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katılmaktadır" araştırma sorularını yanıtlamak bakımından önem taşımaktadır. Video teyp analizi beş basamakta gerçekleşmiştir. Bu analiz sonucunda yukarıda ifade edilen araştırma sorularına ayrıntılı yanıt verebilmek amacıyla, odaklaşılan çalışmanın mikro analizi için video teyple ilgili araştırma soruları geliştirilmiştir. Aşağıda video teyp analizinin her bir basamağı hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci Basamak:

Video teyp analizinin birinci basamağında, tüm video teyp kayıtlarının betimlenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla, yapılmış olan kayıtlar sesi kapatılarak sadece görüntü olarak izlenmiş ve görüntüler betimlenerek odyo teybe kaydedilmiştir. Bu işlem, tüm video kayıtlar için tekrarlanmıştır. Video görüntülerinin odyo teybe betimlenmesinin ardından odyo teyp kayıtlarının dökümü alınmıştır.

İkinci Basamak:

Video teyp analizinin ikinci basamağında, video teyp kayıtlarındaki görüntülerin betimlendiği odyo teyp kayıtlarının dökümü ile ilgili "İçindekiler Sayfası"nın geliştirilmesi amaçlanmıştır. "İçindekiler Sayfası", betimlemelerin sayfa numaralarını, iletişim zamanının süresini, öğretmenin kullandığı strateji türü ve iletişime katılanlar başlıkları altında bilgiler yer almıştır. Video teyp kasetlerinin dökümüne ilişkin hazırlanan içindekiler sayfasına bir örnek aşağıda Tablo 2.11'de sunulmaktadır.

Tablo 2.11:Kayıt 1 İçin İçindekiler Sayfası

<u>İÇİNDEKİLER</u>				
<u>Sayfa</u>	<u>Zaman</u>	<u>Süre</u>	<u>Öğretmenin kullandığı Strateji türü</u>	<u>Etkileşime katılanlar</u>
1-9	0'00"-8'11"	8'11"	Öğrencilerin sınıf arkadaşlarını betimlemeleri;insanı nitelikle özelliklerin ortaya çıkarılması; isimlendirilmesi; listelenmesi	Demir, Nurperi, Öğretmen
9-10	8'11"-19'24"	11'13"	Hikayede vb. karakteri iyi betimlemenin yararı ve bu dersin amacı ve önemi hakkında konuşulması	Fulya, Ümit Mert, Emel Hale, Orhan Tilbe, Jale Öğretmen
10-12	19'24"-23'47"	4'23"	Listelenmiş sıfatlar dan yola çıkarak betimlemede kullanılan ana başlıkların oluşturulması	(Öğretmen), Begüm, Nurperi
12-17	23'47"-36'49"	13'02"	Bir yazara ait iyi bir betimleme yazısı örneğinin öğretmen tarafından okunması; satır arasındaki dolaylı yoldan verilen insan özelliklerinin sezdirilmesi; ve isimlendirilmesi	(Öğretmen)

Videoteyp#1 Özet:

Sayfa Sayısı: 17

Kayıt Süresi:36'49

Video görüntülerinin betimlenmesinin yanı sıra, araştırmacı her bir video kaydı öğretmen ile birlikte izlemiş ve öğretmene izlenen görüntülerle ilgili çeşitli sorular yönelmiştir. Öğretmene yöneltilen sorular ve öğretmenin verdiği cevaplar odyo teybe kaydedilmiştir. Bu sorular arasında "izlenen olaydan önce ve sonra ne oluyor?", " o sırada siz ne yapıyorsunuz?", " niçin böyle yapıyorsunuz?" gibi sorular sayılabilir. Böylece ders hakkında daha ayrıntılı bilgi toplamaya ve öğretmenin yapmış olduğu çalışmanın mantığı ve amacı hakkında bilgi almaya çalışılmıştır.

Görüşmelerin kaydedildiği odyo teyp kasetlerinin dökümü bir sonraki kaseti izlemeden önce yapılarak bir sonraki görüşme sırasında öğretmene yöneltilecek olan sorular belirlenmiştir. Böylece daha ayrıntılı analiz yapma olanağı sağlanmıştır. Her ders kapsamında öğretmenin kullandığı her bir strateji için araştırmacı tarafından yapılan isimlendirme öğretmene teyit ettirilmiş ya da öğretmenin önerisi doğrultusunda değiştirilmiştir. Tablo 2.12'de tüm video teyp kayıtlarının tarihi, kayıt sırası, süresi ve etkileşime katılanlar gösterilmektedir.

Tablo 2.12: Tüm Video Teyp Kayıtları

Tarih	Kayıt Sıra No	Süre (Dakika/Saniye)	Etkileşime Katılanlar
25.5.1998	Kayıt 1	36' 49"	Öğretmen ve öğrenciler
28.5.1998	Kayıt 2	29' 50"	Öğretmen ve öğrenciler
28.5.1998	Kayıt 3	36' 31"	Öğretmen ve öğrenciler
1.6.1998	Kayıt 4	36' 16"	Öğretmen ve öğrenciler
8.6.1998	Kayıt 5	24' 55"	Öğretmen ve öğrenciler
10.6.1998	Kayıt 6	35' 50"	Öğretmen ve öğrenciler
11.6.1998	Kayıt 7	38' 16"	Öğretmen ve öğrenciler
Toplam: 7		238' 27"	

Üçüncü Basamak:

Bu basamakta temsili teyp geliştirilmesi ve araştırmada odaklaşılan çalışmanın mikro analizi izin ek araştırma sorularının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, öğretmen ile öğrenme güçlüğü olan çocuk arasındaki sohbetlerin yazma sürecinin hangi aşamalarında ve nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Daha sonra ise, betimsel yazı çalışmalarının her bir basamağında öğrenme güçlüğü gösteren çocuk ile öğretmenin ve diğer öğrencilerin sohbetleri incelenmiştir. Sohbetler incelendiğinde öğrenme güçlüğü gösteren çocuk ile öğretmenin ve öğrenme güçlüğü gösteren çocuk ile diğer öğrencilerin metin yapısı, yazma süreci ve yazma stratejileri hakkında etkileştikleri görülmüştür. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencinin derse katılımlı ve katılımsız etkileşimleri analiz edilerek araştırma soruları geliştirilmiştir.

Aşağıda her bir video kaydının toplam süresi, bu kayıt sırasında gözlenen etkinlikler ve bu kaydın temsili teypte yer alma süresi hakkında bilgi verilmektedir.

Her bir kayıta hem sözlü etkileşim hem de yazılı dil etkileşimi yer almaktadır. Bu nedenle temsili teyp hazırlanırken öğretmen ve öğrenme güçlüğü gösteren öğrencinin etkileştiği ve/veya öğrenme güçlüğü gösteren öğrencinin bulunduğu bölümlerin alınmasına dikkat edilmiştir.

25.5.1998 tarihli **Kayıt 1** toplam 36 dakika 49 saniye sürmektedir. Kayıt 1'de betimsel yazı yazma çalışması çerçevesinde yapılan şu etkinlikler yer almaktadır.

1. Öğrencilerin söz alarak sınıf arkadaşlarını betimlemeleri sırasında bir insanı betimleyen özelliklerin/sıfatların belirlenmesi ve tahtaya listelenmesi,
2. Hikayede bir karakteri iyi betimlemenin yararı, dersin amaç ve öneminin belirtilmesi
3. Tahtada listelenmiş sıfatlardan yola çıkarak betimlemede kullanılan ana başlıkların oluşturulması
4. Öğretmenin bir romandaki bir karakterin betimlendiği bölümü örnek olarak öğrencilere okuması ve öğrencilerin bu karakterin özelliklerini çıkarsamaları ve isimlendirmeleri

Temsili teyp hazırlanırken bu kayıta yer alan etkinliklerin sırasına ve Kayıt 1'deki yer alma süreleri arasındaki orana dikkat edilerek alınmıştır. Temsili teybe Kayıt 1'den 18' 49" alınarak analiz edilmiştir.

28.5.1998 tarihli **Kayıt 2** toplam 29 dakika 50 saniye ve **Kayıt 3** toplam 36 dakika 31 saniyedir. Bu iki kayıt aynı günde yapılan birbirinin devamı niteliğinde iki derse ait olduğu için birlikte analiz edilmiştir. Kayıt 2 ve Kayıt 3'de betimsel yazı yazma çalışması çerçevesinde yapılan şu etkinlikler yer almaktadır.

1. Öğretmenin annesinin özelliklerini sözlü olarak anlatması ve bu özellikleri yazılı ifade olarak tahtaya yazması
2. Öğrencilerin tahtada yazılı örneği defterlerine yazmaları ve öğrencilerin öğretmenin örneğiyle ilgili düzeltme yapması
3. Yazılı örnek üzerinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte düzeltme yapması
4. Öğretmenin öğrencilerin defterlerine bakıp sayfa düzeni, yazı stili hakkında geri bildirim vermesi

Temsili teyp hazırlanırken bu kayıta yer alan etkinliklerin sırasına ve Kayıt 2 ve Kayıt 3'deki yer alma süreleri arasındaki orana dikkat edilerek alınmıştır. Temsili teybe Kayıt 2 ve Kayıt 3'den toplam 13 dakika 50 saniyelik bölüm alınarak analiz edilmiştir.

Yazma sonrası etkinliklerden 1.6.1998 tarihli **Kayıt 4** toplam 36 dakika 16 saniye, 8.6.1998 tarihli **Kayıt 5** toplam 24 dakika 55 saniye ve 10.6.1998 tarihli **Kayıt 6** toplam 35 dakika 50 saniyedir. Bu üç kayıt süresince yapılan etkinliğin aynı olması nedeniyle bunlar üç kayıt birlikte ele alınmaktadır. Buna göre toplam 97 dakika 01 saniyedir. Bu kayıtlarda betimsel yazı yazma çalışması çerçevesinde yapılan "öğrencilerin evde yazmış oldukları betimlemeleri okuması, diğer öğrencilerin bunu eleştirmesi ve düzeltmesiyle ilgili öneriler getirmeleri"etkinliği yer almaktadır.

Temsili teypte bu etkinliklerden yazılı dilin kullanıldığı ve düzeltilmesine örnek oluşturan özellikle iki bölüm seçilmiştir. Bunlardan birincisi, odak öğrencinin yazısını okuduğu ve arkadaşlarının eleştirip, öneri getirdikleri bölümdür. İkincisi ise, başka bir

öğrencinin okumasının ardından diğer öğrencilerin bu öğrencinin yazısıyla ilgili eleştirip öneri getirmeleri ve odak öğrencinin buna katılımının olduğu bölümdür.

Odak öğrencinin evde yazmış olduğu yazısını okuduğu bölüm olduğu gibi temsili teybe alınmıştır. Çünkü odak öğrencinin yazdığı hakkında arkadaşları ve öğretmeninden gelen soru, eleştiri ve önerilerin hazırlamış olduğu ikinci yazılı anlatıma katkısı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra odak öğrencinin kendisinin okuması ve eleştirmesi kadar başkasının yazılı anlatımı hakkında soru sorması, eleştiri ve öneri getirmesi de yazılı dil yapılarını kavraması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle buna örnek olan bir bölüm de temsili teypte yer almıştır. Bu bölümlerin temsili teypte yer alma süresi toplam 12 dakika 38 saniyedir.

Yazma sonrası etkinliklerden **Kayıt 7** toplam 38 dakika 16 saniyedir. Bu kayıdın büyük bir bölümünde diğer öğrenciler yazdıklarını okumaya devam etmektedir. Fakat bir bölümünde odak öğrenci düzeltilmiş olduğu yazısını tekrar okuması için zaman ayrılmıştır. Bu bölüm de gelişimin görülmesi bakımından olduğu gibi temsili teybe alınmıştır. **Kayıt 7**'nin temsili teypte yer alma süresi 4 dakika 27 saniyedir.

Özetle, odaklaşılan betimsel yazı yazma çalışması sırasında yapılan toplam 238 dakika 27 saniyelik kayıtlardan, 49 dakika 44 saniyelik temsili teyp geliştirilmiştir. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Yıl içinde gözlenen diğer yazılı anlatım çalışmalarındaki sürecin tipik bir örneğidir.
2. Yazma sürecindeki her basamak/aşama tipik olarak görülmektedir.
3. Seçilen bölümler öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci sohbetlerinin tipik bir örneğidir.
4. Yeterli veri oluşturmak için yeterince uzundur.
5. İletişime katılanlar bu bölümde görülmektedir.
6. Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim yazılan materyalle ilgilidir.

Aşağıdaki Tablo: 2.13'de temsili teybin bölümleri ve süreleri gösterilmektedir.

Tablo 2.13 : Temsili Teyp Bölümleri Ve Süreleri

Bölüm	İçeriği	Özgün kayıta yer alma süresi	Temsili teypte yer alma süresi
1	Öğrencilerin sözel betimlemeler yapması; çalışmanın amaç ve öneminin belirtilmesi bir romandan örnek betimleme okunması	36' 49"	18' 49"
2	Öğretmenin örnek bir betimleme yazması	66' 21"	13' 50"
3	Betimlemelerin okunması, eleştirilmesi ve düzeltilmesiyle ilgili öneri getirilmesi ** İlker'in okuması ve eleştiriler	97' 01"	12' 38"
4	Betimlemelerin okunması, eleştirilmesi ve düzeltilmesiyle ilgili öneri getirilmesi **İlker'in okuması ve öğretmenin çabası için teşekkür etmesi	38' 16"	4' 27"
TOPLAM		238' 27"	49' 44"

Dördüncü Basamak:

Bu basamakta geliştirilen temsili teypteki öğretmen ile öğrenme güçlüğü olan odak öğrenci ve diğer öğrenciler arasındaki sohbetlerin dökümünün yapılması amaçlanmıştır. Sohbetlerin dökümü Shultz, Flero ve Erickson (1982) tarafından belirlenen modele göre yapılmıştır. Aşağıdaki Örnek 1'de görülebileceği gibi format altı bölümden oluşmaktadır. Formatta yer alan sütunlar soldan sağa doğru incelendiğinde, yorumlar, numara, sözel ifadeler, numara, sözel olmayan ifadeler, yorumlar bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Format esas olarak birbiriyle yakından ilişkili iki bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden biri sözel ifadelerin yer aldığı, diğeri ise sözel olmayan ifadelerin yer aldığı bölümlerdir. İki bölüm arasındaki bağlantı, her bir sözel ifadeye karşılık gelen sözel olmayan ifadenin yer alması gereğidir. Her bir sözel ve sözel olmayan ifade numaralandırılmaktadır. Formattaki "Yorumlar" bölümü ise araştırmacıyı analitik sınıflandırmalara götürecek betimsel ifadelerin yer aldığı bölümler olma özelliği göstermektedir.

Temsili teybin dökümü yapılırken temsili teypte yer alan alt bölümlerin düzeni ve sırasının aynen yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Çünkü yazma bir süreçtir ve izlenmiş olan etkinlik sırasında yapılmış olan çalışmalar öğretmenin oluşturduğu bir ardışıklık içinde yer almaktadır. Sürecin doğasını yakalayabilmek için bu ardışıklığa dikkat edilmesi gerekmektedir.

Örnek 1: Örnek Video Teyp Dökümü

Yorumlar	No	Sözel İfadeler	Sözel Olmayan Katılımlar	No	Yorumlar
İlker bir şey söyledi ama sesi duyulmuyor	663	Öğretmen: Hı, okumak için mi İlker?			
	664	İlker: Okumak için değil. Sizin söylediğinizle, başka bir eleştiri için	İlker oturduğu yerden Çiğdem'i işaret ederek konuşuyor		
	665	Öğretmen: Hı, peki canım.			
			İlker ayağa kalktı	666	
	667	İlker: Öğretmenim o en son cümlesinde vardır yerine vardı dese daha iyi olur mu?	İlker elindeki kalemle Çiğdem'i işaret ederken bir yandan da öğretmene bakıyor		
	668	Öğretmen: Okur musun cümleleri Çiğdem.			
			İlker ayakta, yüzünü Çiğdem'e döndü.	669	İlker Çiğdem'in okumasını dinliyor
Çiğdem cümleyi okuyor.	670	Çiğdem: ...Herkesin böyle bir dosta ihtiyacı vardır.	Çiğdem okudu ve okuması bitince İlker'e doğru döndü.		

Video teyp dökümlerindeki sözel katılımlar standart alfabeyeyle gösterilmiştir. Dökümler yapılırken öğretmen için siyah, İlker için kırmızı kalem kullanılarak renk kodu oluşturulmuştur. Ortamla ilgili diğer öğeleri de döküme yansıtabilmek amacıyla aşağıdaki bazı işaretler kullanılmıştır. Bunlar;

//	Konuşmacının duraksaması
ABC	Öğretmenin konuşurken sesini yükseltmesi büyük harfle ifade
- -	Öğretmenin bir cümlelerin sözcüklerini ya da bir sözcüğün hecelelerini söylerken çok kısa duraksamaları
[]	Öğrencilerin hepsinin veya bir çoğunun aynı anda konuşması
koyu	Odak öğrencinin sözel ya da sözel olmayan katılımları
/	Bir konuşmacının konuşmasının başka bir konuşmacı tarafından kesilmesi
" "	Öğretmenin tahtaya yazdıkları
()	Araştırmacının yorumu

Beşinci Basamak:

Araştırmacı ve iletişim analizi üzerinde çalışmalar yapan uzmanlar tarafından, seçilen etkileşimlerin defalarca izlemesi sonucunda, her bir etkileşimin belirli kalıplardan oluştuğu belirlenmiştir. Bu etkileşimlerde öğretmenin öğrenme güçlüğü gösteren çocuğu derse katma gayretleri göze çarpmıştır. Öğretmenin yazma sürecinin, yazma öncesi aşamasında öğrencilere betimsel yazı türünü tanıtmaya ve "insan betimlemesi" yazmaya model olmaya; yazma sonrası aşamada ise öğrencilerin ürünlerini okuyarak arkadaşlarıyla paylaşmasına ve yazılarıyla ilgili hataları belirleyerek bunları düzeltmesine yönelik gayret ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin bunu gerçekleştirirken sözel ve sözel olmayan stratejiler uyguladığı görülmüştür.

Sözel stratejiler; Sadece sözel olarak öğrencilerin yönlendirildiği durumlardır. Öğretmenin etkileşim kalıpları sırasında en sık kullandığı stratejiler aşağıda tanımlanmaktadır.

Soru sorma: Bir konu hakkında bilgi, açıklama, örnek almaya yönelik olabileceği gibi bir önceki soruya cevap almaya kolaylaştıran ipucu içeren bir özellik de gösterebilir (Edwards; Westgate, 1994).

Geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi: Konuyla ilgili sahip olunan bilginin gözden geçirilerek hatırlanmasıdır (Tompkins, 2000).

Özetleme: Ana fikirlerin toplanarak kısaca söylenmesi, yazılmasıdır (Tompkins, 2000).

Görselleştirme: Yazıyı okuyan kişinin gözünde canlandırabilmesi için beş duyu organına yönelik betimleme yapılmasıdır (Tompkins, 2000).

Değerlendirme: Cevabı tekrarlayarak, cevabın doğruluğunu değerlendirerek yorumlamak ya da karar vermektir (McNeil ve Wiles, 1990).

İlişkilendirme: Benzer deneyimlerin hatırlanarak yapılan işle ilişkisinin kurulmasıdır (Tompkins, 2000).

Anlamın gözden geçirilmesi: Anlamı netleştirme, belirginleştirme çabalarıdır. Ayrıca, yazılan bölümün amaca uygunluğunu ve okuyucunun gereksinimleri karşılama ölçütleriyle tekrar okunmasıdır (Tompkins, 2000).

İletişimi kontrol etme: Sınıf içi sohbette öğretmenin dikkati toplama, konuşma miktarını belirleme, söz-sıra verme, konuyu belirleme gayretlerini kapsar (Cazden, 1988).

Yazıyı düzeltme: Yazıdaki hatanın belirlenmesi ve düzeltilmesidir (Smith ve diğerleri, 1995).

Yazmaya model olma: Öğrencinin yazma görevini nasıl yapacağını göstermedir (Heilman ve diğerleri, 1994).

Sözel olmayan stratejiler: Bakış, gösterme, öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik hareketler (masaya, tahtaya vurma), öğretmenin yüz ifadesi, göz kontağı kurması, sınıf içindeki hareketleri, ses tonu, gülme ya da rahatsız olma gibi duygu ifadeleri kastedilmiştir (Mc Neils ve Wiles, 1990).

2.7. Video Teyple İlgili Geliştirilen Sorular

Niteliksel araştırmalarda, araştırmacının yargılarını doğrulatması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği bakımından önem taşır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu nedenle, araştırmacı belirlenmiş bölümleri öğretmeni ile birlikte izlemiştir. Ulaşılan yorumların

doğruluğunu ve analizde kullanılmak üzere karar verilen stratejilerin uygunluğunu belirlemek üzere öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, yorumlar ve stratejiler sorular halinde öğretmene yönelterek bunları doğrulamasına olanak verilmiştir. Öğretmenin etkileşim sırasında betimsel yazı yazmayı öğretmek için kullandığı stratejileri adlandırışları araştırmacının bulduğu isimlendirmeler ile karşılaştırılmıştır. Sınıflamaların isimlendirilmesinde öğretmenin görüşleri dikkate alınmıştır. Böylece, araştırmacının ön yargılarının ve eğilimlerinin üstesinden gelerek (Bogdan ve Biklen, 1998) öğretmenin yazma etkinliğinde tekrarlanan etkileşim kalıpları belirlenmiştir.

Bunlara bağlı olarak video teyple ilgili sorular geliştirilmiştir.

1. Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarının içeriğinde niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?
2. Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı yazma stratejilerinin niceliksel ve niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?
 - a)Yazma öncesinde
 - b)Yazma sonrasında
3. Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı öğretim stratejilerinde farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?
 - a)Yazma öncesinde
 - b)Yazma sonrasında
4. Sınıf içi etkileşimler, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı metnini nasıl etkilemektedir?

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu çalışmada, tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesini betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla bulgular bölümünde, birinci bölümün sonundaki araştırma sorularının ve ikinci bölümün sonundaki video teyple ilgili geliştirilen soruların yanıtlarına ilişkin araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Araştırma bulguları raporlaştırılırken, hem araştırma sorularının yanıtlanmasına hem de bulguların literatürle ilişkilendirilmesini kolaylaştıracak başlıklar altında verilmesine dikkat edilmiştir. Bu nedenle bulgular, genel olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; "Öğretmenin Türkçe Dersi Öğretimine Yaklaşımı" ve "Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının *Yazılı Anlatım Öğretim Modeli* Çerçevesinde İncelenmesi"dir.

"Öğretmenin Türkçe Dersi Öğretimine Yaklaşımı" başlığı altında birinci bölümün sonundaki araştırma sorularından bir bölümü yanıtlanmaktadır. Bu sorular;

- 1.Öğretmenin Türkçe derslerinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- 2.Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Öğretmen Türkçe derslerinde genel olarak ne tür etkinliklere yer vermektedir ve bunların kendisi için önemi nedir?
- 4.Öğretmen Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedir?

5.Türkçe derslerinde ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapılmaktadır?

"Betimsel Yazma Çalışmasının *Yazılı Anlatım Öğretim Modeli* Çerçevesinde İncelenmesi" başlığı altında birinci bölümün sonundaki araştırma sorularından;

6.Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?

7.Yazılı anlatım çalışmalarına kimler katılmaktadır?

8.Öğrenme güçlüğü olan öğrenci yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katılmaktadır?

Ayrıca ikinci bölümün sonundaki video teyp analizine dayalı olarak geliştirilmiş ek araştırma soruları yanıtlanmaktadır. Bunlar ise;

9.Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarının içeriğinde niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

10.Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı yazma stratejilerinin niceliksel ve niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

a)Yazma öncesinde

b)Yazma sonrasında

11.Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı öğretim stratejilerinde farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

a)Yazma öncesinde

b)Yazma sonrasında

12.Sınıf içi etkileşimler, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı metnini nasıl etkilemektedir?

Yukarıda sıralanan araştırma sorularından bazıları alt başlık olarak ele alınarak yanıtlanmakta, bazıları ise Yazılı Anlatım Öğretim Modeli'nin alt başlıkları içinde yanıtlanmaktadır. Araştırma soruları bulgular bölümünde geçtiği yerlerde yukarıda görülen numaralar kullanılarak, italik yazı stili ve koyu yazı ile gösterilmektedir.

3.1.Öğretmenin Türkçe Dersi Öğretimine Yaklaşımı

Bu bölümde öğretmenin "Türkçe dersinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım ile ilgili düşüncelerine", "öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı

öğrenmelerine ilişkin görüşlerine", Türkçe derslerinde genel olarak ne tür etkinliklere yer vermekte olduğuna", "Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirdiğine", "Türkçe derslerinde ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapılmakta olduğuna" ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

1. Öğretmenin Türkçe derslerinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Öğretmenin Türkçe dersinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım hakkındaki düşüncelerine yapılandırılmamaşı görüşmelerin saha notlarına kaydedilmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ulaşılmıştır. Aşağıda öğretmenin görüş ve düşüncelerine yer verilmektedir.

Öğretmen yapılandırılmamış bir görüşmede Türkçe derslerinin genelde işlenişi hakkındaki görüşlerini "...şimdiye kadar alışmışız sanki gelenek gibi bir şey olmuş, Türkçe dersleriyle özdeşleşmiş. Sanki Türkçe dersi deyince parça okuma ve onun sorularını cevaplama geliyor, sanki başka çalışma yapılamamış gibi algılanıyor. Tabii bu bir de öğretmenin de işine geliyor. Daha kolay bir şey..." şeklinde ifade etmektedir (Günlük 77, 11.12.1997, s. 169).

Öğretmen sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinin Türkçe dersindeki ve öğrencilerin gelecek yaşamlarındaki başarıları üzerindeki önemini ise şöyle ifade etmiştir: "... yazılı ve sözlü anlatım bence her hayatın her alanında tüm şey boyunca, öğretim boyunca yapılması gereken ve dikkat edilmesi gereken bir şey. Çocuk Sosyal Bilgileri anlatırken işte orada sözlü anlatımın özelliklerine dikkat etmek gerekiyor. Ne bileyim, bir soruya cevap verirken fen sorusu veriyorsunuz, cevabı yazıyor ama oraya son derece baştan savma, işte başı sonu olmayan bir cümle, yüklemi olmayan bir cümle. Bunlar da hep anlatımın, sözlü ve yazılı anlatımın birer şeyi, çalışma alanlarından yani. Yazılı anlatım deyince bizde daha çok işte öğretmen bir atasözü verir ya da bir şey verir ya da işte der anlatın bakalım bunu. Yani bence bu değil. Bu da olmamalı ama hayatın her alanında eğer çocuk düzgün konuşmayı ve düzgün yazmayı öğrenmeli... Yetişkin insanlar, üniversite düzeyinde insanlar bile yazım hataları yapıyorlar. Adeta önemsenmeyen, önemli bir konu değilmiş gibi bir yetişkin için. Aslında böyle değil

yani dilini doğru kullanmak bir yetişkin için çok önemli. Çok özel bir zaman gerektirmiyor belki yazılı anlatım, hayatın her alanında yazılı ve sözlü anlatım var.(Görüşme 1, 5.6.1997, s.3).

2. Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşlerini almak üzere 5.6.1997 tarihli görüşmede "Yazılı anlatımda başarılı olamayan öğrencileriniz var mı? Bu öğrenciler için neler yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Soru yöneltilirken özellikle "öğrenme güçlüğü olan çocuklar" tanımlaması kullanılmaktan kaçınılmış, bunun yerine "yazılı anlatımda başarılı olamayan" tanımlaması tercih edilmiştir.

Öğretmen her sınıfta çok iyi, orta ve zayıf öğrencilerin bulunduğunu ifade etmiştir. 5.6.1997 tarihli ilk görüşmede öğretmen sınıfındaki öğrencilerin düzeyine göre öğretimi nasıl yürüttüğüne ilişkin görüşlerini ise "Eğer kendimizi ortalamaya hizmet verecek şekilde hazırlarsak iyi olanın kendini geliştirmesine imkan verebilir, orta düzeyde olan da zaten verileni alır, aşağıda bulunanları da yukarıya çekmek lazım, yani başaramayan öğrencilerin bu düzeye ulaşmalarına yardım ederim. Bazı arkadaşlarımlın [öğretmen] dediğine göre düşük olan öğrencilere onların seviyelerine göre görev verilmeliymiş... Ben buna katılmıyorum, bunun tersine o öğrencilere ve sınıfın geneline aynı düzeyde ortam sağlanması gerekir, ama zorlananlara da yardım edilmesi gerekir" şeklinde ifade etmektedir.

3. Öğretmen Türkçe derslerinde genel olarak ne tür etkinliklere yer vermektedir ve bunların kendisi için önemi nedir?

Öğretmenin Türkçe derslerinde yaptırdığı etkinlikleri belirlemek üzere Türkçe ve Türkçe dersi kapsamında yer alan Kütüphane derslerinde sekiz hafta süreyle gözlem yapılmıştır. Bu süre içinde gözlenen etkinlik çeşitleri Tablo 2.8'de görülmektedir. Buna göre öğretmen Türkçe derslerinin %50 gibi önemli bir oranında yazılı anlatım çalışmalarına yer vermektedir. Bunu yine yazılı anlatım ile yakından ilgili bir çalışma olan %23 oranıyla proje çalışması izlemektedir. Ayrıca, %7.6 kütüphanede sessiz

okuma çalışması, %3.8'lik oranlarda dinleme ve değerlendirme; çeşitli konularda sınıfça konuşma-sohbet; tartışma çalışmaları, % 2'lik oranlarda resimden okunacak metin hakkında bilgi edinme ve okuma; gazete haberinin okunması; parçada anlam çalışması ve bir yazarla söyleşi çalışmaları yapıldığı gözlenmiştir. Öğretmenin Türkçe derslerinin %75'lik bir oranında yazılı anlatıma yönelik çalışmalar yaptırdığı, bir başka deyişle yazılı anlatıma geniş yer verdiği görülmektedir.

4. Öğretmen Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedir?

Öğretmenin Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirdiği betimlenirken, Cambourne'ün (1988) öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma öğrenmelerini destekleyen sınıf ortamında bulunması gereken özellikleri çerçevesinde incelenmektedir. Böylece öğretmenin sınıf ortamını yapılandırma şeklinin, Cambourne'ün (1988) önerdiği koşulları ne derecede karşıladığının görülebileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, Cambourne'ün (1988) öğrenme güçlüğü olan çocuklar için de etkili olduğunu öne sürdüğü sekiz koşul başlıklar halinde ele alınarak ve yıl içinde yapılan gözlemlerden elde edilen örneklerle yer verilmektedir.

a) Dahil olma

Yıl içinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin bir çok okuma-yazma etkinliğine dahil olduğu gözlenmiştir. Bunlar arasında "Duyuru Panosu'nun" kullanımı, öğrencilerden geziler sırasında not tutmalarının istenmesi, "Gezi Rapor Formları'nın" doldurulması, "Kitap Rapor Formları'nın" doldurulması, masal, makale, betimleme gibi farklı türlerde yazı yazmaları, kart ve mektup yazılması sayılabilir. Aşağıda öğrencilerin dahil oldukları etkinlikler hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilecektir.

Nuran öğretmen sınıf içinde hazırlamış olduğu bir panoya "Duyuru Panosu" adını vermiştir. Öğretmen ile yapılan yapılandırılmamış bir görüşmede kendisini duyuru panosu hazırlamaya yönelme gerekçesini "..duyuru yazmanın da rapor yazmak, kompozisyon yazmak gibi önemli bir şey olduğunu öğrendim. Bunu da [o kitaptan] öğrendim, kitapta okuyunca bunu uygulamaya karar verdim.....o kitapta diyor ki öğrencilere duyuru yazdırmak, öncelikle sınıf içinde bir duyuru panosu hazırlayarak

öğrencileri duyuru yazmaya ve panoya asılan duyuruları okuyup izlemeye teşvik etmek gerekiyormuş" şeklinde açıklamaktadır (Günlük 75, 9.12.1997, s.162). Nuran öğretmen Duyuru Panosu'nun sınıf içindeki işlevini ise "öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin birbirlerine iletmek, aktarmak istedikleri konuları yazarak bu panoya asmaları ve öğrencilerin de bu panoyu okumayı alışkanlık haline getirerek iletişim kurmalarını sağlamak" olarak ifade etmektedir (Günlük 75, 9.12.1997, s.162). Öğretmenin kendisinin her fırsatta bu panoyu kullandığı ve bu sınıfa derse giren diğer branş öğretmenlerinin de öğrencilere olan duyurularını tahtaya yazarak duyurmaları yerine küçük notlar halinde duyuru panosuna asmalarını istediği gözlenmiştir. 15.12.1997 tarihinde yapılan gözlem sırasında sınıfa gelerek öğrencilere tahtaya bir duyuru yazmak isteyen resim öğretmenine de "Bakın biz bir duyuru panosu hazırladık, gelin size kağıt kalem vereyim oraya yazıp asın" diyerek duyuru panosunu diğer öğretmenlerin de kullanmalarını istediği gözlenmiştir (Günlük 79, 15.12.1997, s. 174).

Nuran öğretmenin yazılı anlatım etkinliği olarak yer verdiği çalışmalardan biri de "not alma" çalışmalarıdır. Sınıfça yapılan gezilerde öğrencilerin gördükleri, ilgilerini çeken şeylerle ilgili not almalarını istemektedir. Nuran öğretmen not alma ile ilgili görüşlerini yapılandırılmamış bir görüşme sırasında şöyle ifade etmektedir "not alma, yani yazıya dökme bizim Türk geleneklerinde pek olmayan şeyler ve bence yine çocuklara kazandırmamız gereken şeylerden temel becerilerden birisi. Yani eline kolunu sallayarak gezme değil not alma ya da bir kitapsa... yani kendi hayatıyla ilgili şeyler, çevresi bütün bunlar zenginleştirebiliyor çalışmaları...". Öğrencilerden yapılan bir gezinin anlatılmasını istemeye dayanan bir yazılı anlatımın onları motive etmediğini şöyle ifade etmektedir "...bir yere gezmeye gidip hadi bakalım şimdi gördüklerinizi anlatın demiyorum. Adeta çocuğu gezdirmekten vazgeçiren bir şey olarak görüyorum. Mesela son Kapadokya gezimiz vardı bizim, notlar aldırarak çocuklara bu da yazılı anlatım sayılır. Size en ilginç gelen nedir bu günün sonunda veya otobüs gezisiyle ilgili o günün değerlendirmesini yapın çocuklar gibi" (Görüşme 2, 10.6.1997, s.22).

Yıl içinde öğrencilerin dahil oldukları okuma-yazma çalışmaları arasında, Gezi Rapor Formları, Günlük Gözlem Raporları ve Kitap Rapor Formları'nın doldurulması sayılabilir. Gezi Rapor Formları, öğrencilerin geziler sırasında doldurdıkları ve gezi

sonrasında kimi zaman gezilen yeri tanıtmaya yönelik bir rapor hazırlamayla son bulan bir çalışmadır. Doldurulan bu formlar kimi zaman duyuru panosunda sergilenmekte, kimi zaman da sınıf içinde okunmaktadır. Günlük Gözlem Raporu ise her gün sıra ile bir öğrencinin günlük olayları ve onlarla ilgili yorumlarını yazmasından oluşmaktadır. Bu raporda yer alması ve yer almaması gereken bilgiler sınıfta yapılan bir tartışma ile belirlenerek sınırları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, kütüphane dersinde öğrencilerin kendilerinin seçtikleri hikaye, roman türü kitapları okumaları ve okudukları kitaplarla ilgili olarak da Kitap Rapor Formlarını doldurmaları istenmektedir. Öğrencilerin doldurmuş olduğu Kitap Rapor Formları zaman zaman kütüphanede ya da sınıfta okunmakta ve bu formların doldurulması ile eleştiri ve öneriler getirilmektedir.

Öğrencilerin yıl içinde dahil oldukları çalışmalara diğer bir örnek de öğrencilerin farklı yazı türlerinde okuma ve yazmalarına yönelik yaptırdığı çalışmalar gelmektedir. Bunlar arasında masal yazma çalışması, makale yazma çalışması sayılabilir. Bu çalışmalar sırasında tüm öğrencilerin istekliliği ve derse katılımlarının fazlalığı dikkati çekmiştir.

Nuran öğretmen gerek Türkçe dersinde gerekse diğer tüm derslerde bilinmeyen bir sözcük, deyim ya da atasözü çıktığı zaman veya bir sözcüğün yazılışı hakkında tereddütte kaldıkları zaman kendisi sınıf kütüphanesinde bulunan sözlük ve imla kılavuzunu kullanırken öğrencileri de kendilerine ait sözlük ve imla kılavuzlarını kullanmaya yönlendirdiği gözlenmiştir. Böylece karşlarına çıkan yeni sözcükleri öğrenmekte oldukları ve başka bir ders ya da konuda karşılaştıkları zaman öğrendiklerini aktardıkları da gözlenmiştir.

b) Gösterim

Nuran öğretmen yazılı anlatım çalışmalarından önce öğrencilerine bir çok gösterimler yapmaktadır. Öğretmenin yaptığı gösterim örneklerine aşağıda yer verilmektedir.

Nuran öğretmen, yılbaşı öncesinde kart yazma etkinliği yaptırmıştır. Bu etkinlikte önce öğretmen kendisi tahtada içerik ve şekil bakımından bir örnek yazmış,

arkasından öğrencilerin önce defterlerine yazmalarını, daha sonra almış oldukları kartlara yazmalarını istemiş ve daha sonra da yazılmış olan bu kartlar postalanmıştır. Benzer şekilde mektup yazma çalışması sırasında öğretmen öncelikle eşinin bir gazete yazarına bir istek bildiren bir mektubunu öğrencilere örnek olarak okumuştur. Daha sonra sınıfta birlikte tahtaya mektup yazılmıştır. Yine bu tahtaya yazılmış olan mektup da daha önce onlarla sohbet etmeye gelmiş olan bir yazarın bir trafik kazası geçirmesi üzerine geçmiş olsun dileklerinin iletildiği bir mektup olmuştur.

Masal yazma etkinliğinde de öğretmen öncelikle öğrencilere kendisi çeşitli masallar okumuş ve sonra da onlarla masalların ortak özellikleri hakkında konuşulduktan sonra öğrenciler kendi masallarını yazmışlardır. Öğrencilerin kendilerinin yazmış olduğu masalları sınıfa okumaları için uzun ders süreleri ayrılmış ve sınıftaki her bir öğrenciye yazısını okuma fırsatı verilmiştir. Öğrencilerin büyük keyif aldıkları bu dersler sırasında öğrenciler tahtaya Birbir Gece Masallarından uyarladıkları "Binbir 5-F Masalları" yazmayı unutmamışlardır.

Öğretmenin gösterim yaparak model olduğu bir başka çalışma örneği de "makale yazma" çalışması olmuştur. Öğrenciler her zaman olduğu gibi öncelikle öğretmenlerinin kendilerine okudukları çeşitli köşe yazarlarına ait makaleleri dinledikten sonra kendilerine ait makaleyi yazmışlardır. Öğrencilerden bazıları köşe yazarlarının yazılarını yayınladıkları köşelere verdikleri isimleri model alarak kendi yazılarına da "...'nın Gözünden", "...'nın Penceresinden' gibi isimler vermişlerdir. Öğretmen yazılı anlatım etkinlikleri sırasında her zaman öncelikle kendisi model olmakta ve örnek anlatımlar yapmaktadır. Ayrıca, tahtaya bu örnek anlatımları yazarken öğrencilerle sözel etkileşimler kurarak düşüncelerini nasıl planladığını ve nasıl bir düzen içinde yazdığını göstermeye dikkat etmektedir (Günlük 122, 8.5.1998, s.289).

Yıl içinde yapılan gözlemlerde Nuran öğretmenin sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerine farklı yazı türlerinde okumaları, tartışmaları ve yazmaları için ortam hazırladığı gözlenmiştir. Buna örnek olarak, öğrencilerin sınıfa getirdikleri bir gazete haberini okumaları ve bu konuyla ilgili konuşmaları; araştırmacının da katıldığı 9.1.1998 tarihinde yapılan Topkapı Sarayı gezisi sırasında her bir bölümün girişindeki

bilgi içeren levhaları kimi zaman kendisinin yüksek sesle okuması, kimi zaman da öğrencilerin okumalarını istemesi; yıl içinde çeşitli konuları tartışmak üzere zaman ayırması verilebilir.

c) Katılım

Yıl içinde yapılan gözlemlerde Nuran öğretmenin yapılan etkinlikler sırasında öğrencilere söz vererek, konuşurlarken birbirlerini dinlemelerini sağlayarak öğrencileri aktif hale getirdiği gözlenmiştir. Ayrıca kendiliğinden derse katılmayan öğrencilere de kendisi sorular yönelterek aktif kıldığı gözlenmiştir.

Nuran öğretmen yazılı ve sözlü anlatımın gelişebilmesi için öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam içinde bulunmalarının önemini vurgulamaktadır. Nuran öğretmenin sınıf ortamında yapılan gözlemler sırasında her bir öğrencinin düşüncelerini çekinmeden ifade edebildiği ama yine de sıra ve söz alarak konuştukları gözlenmiştir. Nuran öğretmen bu konudaki görüşlerini bir yarı yapılandırılmış görüşmede şöyle ifade etmektedir "Şu da çok önemli tabi çocuğa şunu hissettirmek lazım, ifade özgürlüğü dediğimiz şey yani çocuk ne söylerse söylesin bir konu hakkında onun ayıp ya da yasak ya da gülünecek durumda olmayacağını çocuğun sezmesi çok önemli yazılı ve sözlü anlatımda çocuğa bunu yaşatmak lazım. Bence sınırsızdır. Yani gelip konuşabilir, anlatabilir.....Çocuk gelip bana her şeyini anlatabilir (Görüşme 1, 5.6.1997,s.12).

Nuran öğretmen öğrencilerin ifade özgürlüğüne sahip olması konusunda okulun temel prensiplerinin de çok önemli olduğunu şöyle ifade etmektedir " Bu okulun öğrencileri bu konuda çok şanslı, öğrenci merkezli bir okul gerçekten.....Yazılı anlatım, sözlü anlatım sınıfta sadece anlatım örnekleri yapılan bir gelişme değildir. Hayatın her alanında kendisini özgür hisseden, rahat hisseden insanlarda çok gelişkin olan bir şeydir bu ve bence benim öğrencilerim çok gelişkin çünkü bu okul onlara öyle bir ortam sağlıyor"(Görüşme 1, 5.6.1997,s.13).

Yıl içinde okula davet edilen tanınmış yazarlar ile öğrencilerin sohbet etmeleri de öğrencilerin okul yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen ile yapılan

yapılandırılmamış bir görüşmede, yazar ile öğrencilerin kimi zaman yazarın bir kitabı hakkında söyleşi yaptığı, kimi zaman da yazarın yönlendirmesi ile öğrencilerin öyküyü dramatize ettikleri öğrenilmiştir. Öğretmen böyle bir çalışmanın yapılabilmesi için yazarın mutlaka kendisinin de bulunmasına gerek olmadığını fakat öğrencilerin değişik insanlarla görüşmekten ve sohbet etmekten çok hoşlandığını ifade etmektedir (Günlük, 78, 12.12.1997, s.170). Nuran öğretmen hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki etkinliklerde tüm öğrencilerin de derse katılmasını sağlayan ve etkileşimci bir ortam yaratmaktadır.

Nuran öğretmen tamamlanmış olan yazılı anlatımları okumaları için tüm öğrencilere söz vermektedir. Öğrenciler yazılı anlatımlarını okumalarının ardından, birbirlerinin yazıları ile ilgili hataları belirlemekte ve düzeltme önerileri getirmektedir. Düzeltme çalışmaları sırasında kimi zaman yazılı anlatımın içeriği, düzenlenmesi ile ilgili olabilirken kimim zaman da cümle yapısı, sözcüğün uygunluğu ile ilgili olabilmektedir. İlker ve yazılı anlatımda zorlanan diğer öğrenciler için de benzer çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Yazılı anlatımın içeriği ve düzenlenmesiyle ilgili hatalar çoğunlukta olduğu durumlarda öğrencinin yazısını evde yeniden yazması istenmektedir. Sözcük seçimi ya da cümle bozukluğu gibi hatalar ise sınıfta birlikte düzeltilmektedir.

19.11.1997 tarihinde izlenen Türkçe dersinde de öğretmenin yazısında cümle yapısı, sözcük seçimi vb. hatalar olan öğrencileri tahtaya davet ettiği gözlenmiştir. Öğretmen tahtaya kaldırdığı öğrenciye yazısındaki hatalı olan cümleyi okuyarak tahtaya yazmasını istemiştir. Öğrencinin cümleyi tahtaya yazmasının ardından öğretmen bir sözcüğün uygun olmadığını, hangisinin, neden uygun olmadığını söylemesini istemiştir. Öğrencinin cevap vermesinin ardından bununla ilgili öğrenci, öğretmen ve tüm sınıftaki öğrencilerin katıldığı bir etkileşim başladığı gözlenmiştir. Bu sohbet, o cümledeki yanlış olan sözcüğün yerine hangi sözcüğün daha uygun olacağı üzerindeydi. Bu etkileşim sırasında öğretmen de örnek başka cümleler söyleyerek öğrencilerin doğru sözcükyi seçmelerine yardımcı olmaktadır (Günlük 63, 19.11.1997, 126). Yıl içinde yapılan gözlemlerde buna benzer düzeltme çalışmaları bütün yazılı anlatım çalışmalarının ardından yapıldığı gözlenmiştir.

Makale çalışması tamamlandıktan sonra da öğrencilerin her biri arkadaşıyla kendi makalesini değiş tokuş edip birbirlerinin yazılarını okuyup eleştirilerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Daha sonra ise her bir öğrencinin okuması ve o öğrenciyle ilgili arkadaşının yazmış olduğu eleştiriyi okumasının ardından hem makale yazarı hem de eleştirmen sınıfça değerlendirilmiştir.

Nuran öğretmen sınıf içinde öğrencilerin öğretmenle ya da arkadaşlarıyla iletişim kurmalarına olanak veren etkileşimci bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Fakat yıl içinde yapılan gözlemlerde etkileşimci ortamın devam etmesinin belli kurallara bağlı olduğu gözlenmiştir. Bu kuralların başında parmak kaldırıp söz alarak konuşmak gelmektedir. Biri konuşurken diğerlerinin onu dinlemesi gerekmektedir. Öğretmen zaman zaman öğrencileri "dinleme durumuna" geçmeleri için uyarmaktadır. "Dinleme durumu" terimi, sandalyelerinin arkalarına yaslanmış, dik olarak oturmaları ve masalarının üzerindeki herhangi bir şeyle ilgilenmemeleri anlamına gelmektedir. Biri konuşurken diğerleri onu dinlemediğinde öğretmen konuşmayı kesmekte ve diğerlerini arkadaşını dinlemeleri için uyarmaktadır. Öğretmen, öğrencilerden biri konuşmaya devam ederken bir diğerinin onun sözünü kesmesine izin vermemekte, konuşmasını tamamlaması için beklemesini istemektedir. Bütün bunlar Nuran öğretmenin sınıfı etkili bir biçimde kontrol etmesini sağlamaktadır.

d) Beklenti

Nuran öğretmen yapılandırılmamış bir görüşmede okuma-yazma etkinliklerinde zorlanan öğrencilerle ilgili düşüncelerini "Bir sınıfta her türlü öğrenci bulunur, çok iyi olanı da, orta olanı da, zayıf olanı da vardır. Eğer kendimizi ortalamaya hizmet verecek şekilde hazırlarsak, iyi olanın kendini geliştirmesine imkan verebilir, orta düzeyde olan da verileni zaten alır, aşağıda bulunanları da yukarıya çekmek lazım, yani başaramayan öğrencilerin bu düzeye ulaşmalarına yardım ederim. Bazı arkadaşlarımin [öğretmen] dediğine göre düşük olan öğrencilere onların seviyelerine göre görev verilmeliymiş .. Ben buna katılmıyorum, bunun tersine o öğrencilere ve sınıfın geneline aynı düzeyde ortam sağlanması gerekir, ama zorlanarlara da yardım edilmesi gerekir." şeklinde ifade etmektedir (Günlük 105, 27.1.1998, s.250).

e) *Sorumluluk*

Yıl içinde yapılan gözlemlerde öğretmenin öğrencilere yazacakları konuyu seçme fırsatını verdiği, bunun yanı sıra öğrencilerin yazdıklarını sınıfla paylaşımlarının ardından gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda yazılarını düzeltme sorumluluğunu aldıkları gözlenmiştir.

f) *Tahmin etme*

Okuma-yazma alanında zorlanan öğrencilere yardım sağlandığında onların bu becerilerinin de gelişeceğini bir öğrencisini örnek vererek " Bakın Nur Hanım, o kadar zorlanmasına bir düşünce sistemi kuramamasına rağmen Ali kalkıp yazdığı bir şeyi okumaktan çekinmiyor, bu da bir şeydir..." şeklinde ifade etmektedir (Günlük 105, 27.1.1998, s.250). Nuran öğretmen bu ifadesiyle aynı zamanda sınıfındaki öğrencilerine "risk almaya cesaretlendiren" bir ortam hazırladığını da ifade etmektedir.

g) *Kullanım*

Nuran öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış bir görüşmede kendisi okuma parçaları ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmektedir "...bir okuma parçasının sorularının cevaplandırılmasıyla ya da öğrenciye bir atasözü verip açıklamasını istemekle veyahut öğrencilere belirli gün ve haftalarla ilgili yazı yazdırmakla sınırlamamak gerekir... Bu tür etkinlikler çocuklara çok sıkıcı geliyor artık. Onun yerine başka çalışmalar koymak gerek." (Görüşme 1, 6.5.1997, s.37). Yıl içinde yapılan gözlemlerde de çalışma programında da görülebileceği gibi çeşitli etkinliklerin yapıldığı gözlenmiştir. Etkinlikler sırasında yapılan etkinlikle ilgili gerçek edebiyat eserlerini kullandığı görülmüştür. Örneğin, makale yazma çalışmasına geçmeden önce çeşitli gazete köşe yazarlarının makaleleri okunmuş, masal yazmadan önce edebi değeri olan çeşitli masallar okunmuş, insan betimlemesi yazma çalışmasına geçmeden önce Orhan Pamuk'un Yeni Hayat isimli kitabından "Hasan" isimli insan betimlemesi okunmuş ve sınıfa örnek insan betimlemesi olarak sunmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin gazeteleri takip edip sınıfa ilgilerini çeken haberleri getirmelerini istemekte ve zaman zaman bu haberlerin sınıfta birlikte okunup bunun hakkında konuşmaya zaman ayrılmaktadır.

Yapılan gözlemlerde Nuran öğretmenin okuma ve yazılı anlatım çalışmalarını Türkçe dersinde olduğu kadar fen bilgisi ve sosyal bilgiler konuları için de kullandığı gözlenmiştir. Sosyal bilgiler konuları çerçevesinde yapılan gezilerden önce, sınıfta gidilecek yer ile ilgili okumalar yapılmakta, gezi süresince öğrencilerin not tutmaları istenmekte, gezi sonrasında da bunları bir rapor haline getirmeleri istenmektedir. Benzer şekilde, kütüphane dersinde yapılan "Proje Çalışması" kapsamında öğrenciler seçtikleri bir konuyu sınıf ve kütüphane öğretmenleri yardımıyla planlamakta, kaynaklara ulaşmakta ve yazılı rapor haline getirmektedir. Nuran öğretmen proje çalışması ile ilgili amaçlarını " ... hiç bir kaynak sizin planladığınız konuya göre direkt bilgi yoktur. Çok önemli şeylerden birisi de bu; direkt bilgi yok ama o bilgiye ulaşabilmek. Ben az da olsa bunu başarabildiğimize inanıyorum" şeklinde ifade etmektedir. Kütüphane öğretmeni ile işbirliği içinde yürütülen bu çalışma sonucunda öğrenciler ulaştıkları bilgileri rapor haline getirmekte ve sene sonunda öncelikle birbirlerine daha sonra da velilerine sunmaktadırlar.

h) Yanıt

Yıl içinde yapılan gözlemlerde öğretmenin öğrencilerin katılımlarını yanıtlayıcı olduğu gözlenmiştir. Nuran öğretmenin öğrencilerin kendilerine yönelttikleri soruları yanıtlama gayreti içinde olduğu ve öğrencilerin birbirlerinin sorularını yanıtlamalarına da izin verdiği gözlenmiştir.

5. Türkçe derslerinde ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapılmaktadır?

Yapılan gözlemler sırasında belirlenen yazılı anlatım türleri Tablo 2.9'da görülmektedir. Buna göre Türkçe dersi kapsamında en sık yapılmakta olan yazılı anlatım çalışmasının "öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesi hazırlık çalışmaları ve ilgili evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmelerin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi" olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın görülme sıklığı % 53.9'dur. Bunu %11.5 oranında bir atasözü ile ilgili evde yazdıkları açıklamaları okumaları, %7.7 oranında "öğretmenin bir gazete yazarına yazılmış mektup örneğini sınıfa okuması ve Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya öğretmen ve öğrencilerin birlikte mektup yazması" izlemektedir. Bu çalışmaları %3.8 oranıyla şu çalışmalar izlemektedir; "yazıyı birlikte

düzeltilme", "günlük gözlem raporunda yer alacak konuların belirlenmesi", "kitap formlarının doldurulması ile ilgili örneklerin okunup eleştirilmesi", "öğrencilerin yazdığı günlük rapor örneklerinden öğretmenin seçip okuması ve öğretmen ve öğrencilerin eleştiri-öneri getirmeleri", "kitap rapor formlarının doldurulması", "güzel yazı çalışması", "öğretmenin yeni yıl kartının nasıl yazılacağını anlatması ve tahtaya örnek yazması, öğrencilerin kendi kartlarını yazmaları" izlemektedir.

3.2. Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" Çerçevesinde İncelenmesi

Bu bölümde, "Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmalarının nasıl yapıldığına", "Yazılı anlatım çalışmalarına kimlerin katıldığına", "Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katıldığına", "Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarının içeriğinde ne tür niteliksel farklılıklar olduğuna", "Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı öğretim stratejilerinde ne tür farklılıklar olduğuna", "Sınıf içi etkileşimlerin, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı metnini nasıl etkilediğine" ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu bulgular, aynı zamanda *Yazılı Anlatım Öğretimi Modeline* göre ele alınarak literatür ile ilişkilendirilmektedir.

Bu bölümde, önce betimsel yazma çalışmasının nasıl gerçekleştiği betimlenmekte, sonra da bu yazılı anlatım çalışması Yazılı Anlatım Öğretim Modeli çerçevesinde incelenmektedir.

Yazma Çalışmasının Betimlenmesi

6. Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?

Araştırmacının odaklaşılacak etkinliği belirlemesinin ardından yeni bir yazılı anlatım çalışması sürecinin başlaması beklenmiştir. 18.5.1998 tarihinde araştırmacı sınıfa girdiğinde öğretmenin elindeki küçük küçük kağıtlara yazılmış yazıları düzenlemeye/sıraya sokmaya çalıştığı dikkatini çekmiştir. Araştırmacı öğretmene bu kağıtların ne olduğunu sorduğunda bunların yıllığa yazılmak üzere öğrencilerin yazdığı

birbirlerini tanıtıcı yazılar olduğunu öğrenmiştir. Öğretmen bunlarla ilgili planlarını "öğrencilerin bu yıllığa yazılmak üzere yaptıkları arkadaşlarını tanıtmaya işini biraz ele alma ihtiyacı hissettim, çünkü bu yazılanları beğenmedim. Şimdi bunu bir yazılı anlatım etkinliği olarak ele alacağım ve birlikte nasıl yazılacağını gösterdikten sonra tekrar yazmalarını isteyeceğim" şeklinde ifade etmiştir (Günlük 126, 18.5.1998, s.249).

Yıl içinde çeşitli konu ve/veya yazı türü için gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışması bu kez bir insanın tanıtılması konusunda yapılacağı öğrenilmiştir. Öğretmen yapılacak olan bu bir insanı tanıtan yazı yazma çalışmasını, kaynaklarda "Portre çalışması" olarak isimlendirildiğini ifade etmiştir. Araştırmacı yapılan bu çalışmanın literatürdeki karşılığını araştırdığında çoğu kaynakta "betimsel yazı" başlığı altında yer aldığını görmüştür (Tompkins, 2000). Yapılacak olan betimsel yazı yazma çalışmasının izlenerek video kayıtlarının alınmasına karar verilmiştir.

Bir insanı tanıtan betimsel yazı yazma çalışmasına 25.5.1998 Pazartesi günü başlanmıştır. Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar toplam yedi ders saati sürmüş ve çalışmanın her aşamasında video çekimleri yapılmıştır.

Yazma öncesinde betimsel yazı türünü tanıtım sohbeti:

Araştırmacı 25.5.1998 Pazartesi günü sabahı okula geldiğinde kütüphane katında nöbet tutmakta olan öğretmenin yanına gittiğinde her zamankinden daha şık ve bakımlı olduğu dikkatini çekmiştir. Ders zili çalmasıyla ardından öğretmen ile birlikte sınıfa giren araştırmacının elindeki video kamerayı gören öğrencilerin şaşkınlığı dikkati çekmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin hazırlıklarını tamamlarken araştırmacı da her zaman olduğu sınıfın önünde öğretmenin masasının yanındaki sandalyede yerini almıştır. Öğretmenin öğrencilere "bir insanı tanıtacak olsanız hangi özelliklerinden bahsedersiniz?" sorusunu yöneltmesi ile ders işlenmeye başlamış araştırmacı da çekim yapmaya başlamıştır. Öğrenciler parmak kaldırıp söz aldıktan sonra birbirlerinin isimlerini vermeden çeşitli özelliklerini dile getirerek tanıtırken öğretmen de öğrencilerin tanıtımları sırasında kullandıkları bir insanı tanıtıcı özelliklerin neler olabileceğini vurgular tarzda bu özellikleri tahtaya kısaca yazmıştır. Bir süre sonra öğretmen Orhan Pamuk'un Yeni Hayatlar isimli romanından "Hasan" isimli karakterin

betimlemesinin yer aldığı bölümü yüksek sesle öğrencilere okumaya başlamıştır. Öğretmen zaman zaman okumasını kesip karakterin betimlenen özelliğini öğrencilerin isimlendirmesini istemiştir. Ders ziliyle çalmasıyla çalışmanın o günkü bölümü tamamlanmıştır (Günlük 128, 25.5.1998, s.251-252-253).

Araştırmacı sınıfta yapılan bu ilk çekimler sırasında öğrencilerin rahatsız olduğunu ve davranışlarının yapaylaştığını fark etmiştir. Daha önce kütüphane ortamında defalarca çekimler yapılmasına ve öğrencilerin o ortamda kameraya çekilme karşısında oldukça rahat ve doğal davranmalarına, araştırmacıyı sene başından itibaren sınıf ortamında görmeye alışmış olmalarına rağmen sınıf içinde video kameranın kullanılıyor olması öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir.

Yazma öncesinde öğretmenin "insan betimlemesi" yazmaya model olması sırasındaki sohbet:

27.5.1998 Çarşamba günü ikinci derste yapılacağı öğrenilmiş olan çalışmanın devamını izlemek üzere okula gidilmiştir. Pazartesi günü Nuran öğretmenin Antalya'da yaşayan annesinin rahatsızlandığı ve ertesi hafta büyük, önemli bir ameliyat geçireceği öğrenilmiştir. Öğretmenin duygu yükü ister istemez çalışmaya da yansımıştır. Araştırmacı okula ulaşır sınıfa geldiğinde dersin başlamış olduğunu görmüştür. Kendisi her zamanki yerine geçip hiç vakit kaybetmeden çekim yapmaya başladığında öğretmenin öğrencileriyle etkileşim halinde tahtaya insanı tanıtan bir yazıya örnek yazmakta olduğu fark edilmiştir. Öğretmen kendi annesini tanıttığı bir örnek yazısını yazarken önce bir süre annesinin ele alacağı özellikleri öğrencilere sözel olarak anlatmakta sonra da bunu yazılı ifade haline getirip tahtaya yazmakta olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler dikkatle öğretmeni izlemenin yanı sıra tahtaya yazılan ifadelerdeki cümle düşüklüğü ya da ifade bozukluğu olup olmadığını da kontrol etmişlerdir. Zaman zaman öğrencilerin öğretmenin annesi ve babası ile ilgili soruları o kadar yoğunlaşmıştı ki öğretmen konunun dağılmakta olduğunu hissedip dikkatleri yeniden yapılan çalışmaya toplamıştır. Ders süresinin nasıl geçtiğini anlamayan öğrenciler ders ziliyle çalmasıyla çalışmanın tamamlanmamış olduğunu fark etmişlerdir. Çalışmaya devam etmek istediklerini belirten öğrenciler bunu izleyen dersin İngilizce olması nedeniyle tahtada yazılı olanların bir kısmını sildirmeyeceklerine söz

vererek öğretmen ile birlikte beşinci derste de bu çalışmaya devam etmeye karar vermişlerdir (Günlük 130, 27.5.1998, s.254-255).

Araştırmacının sınıftaki ilk çekimler sırasında fark ettiği öğrencilerin doğallığının bozulmuş olmasının bu kez ortadan kalkmış olması sevindiriciydi. Öğrenciler bu derse kendilerinin o kadar kaptırmışlardı ki ne araştırmacının ne de kameranın farkında olmuşlardır.

Aynı gün beşinci ders saatinde de başlanmış olan bu çalışmaya devam edilmiştir. Öğretmen kendisinin tahtaya yazmasının tamamlanmasının ardından öğrencilerin tahtada yazılı olanları defterlerine geçirmeleri için zaman vermişti. Dersin sonunda öğrencilerin hafta sonunda istedikleri bir insan hakkında tanıtıcı bir yazı yazmalarıyla ilgili ödev verilmiştir.

Yazma sonrasında yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet:

1.6.1998 Pazartesi günü öğrenciler hafta sonu yazmış oldukları yazılı anlatımlarını sınıfa okumak için sabırsızlanmaktaydılar. Dersin başlamasıyla öğretmen sırayla her birisinin okuması için zaman vereceğini hatırlatarak parmak kaldıranlar içinden seçtiği öğrenciler sırayla yazılarını okumaya başlamışlardır.

Yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması şu şekilde olmuştur. Öncelikle, bir öğrenci okurken diğerleri de onu dikkatli bir biçimde dinlemişler ve öğrencinin okumasını bitirmesinin ardından diğerleri, o öğrencinin anlatımıyla ilgili eleştirilerini söylemişlerdir. Yazılı anlatımda sözcük dağarcığı, sözcük dizimi, ya da yazım kurallarıyla ilgili hatalar olduğunda bu hataların düzeltilmesi sınıfta yapılmıştır. Bu düzeltmeler kimi zaman, öğrencinin yazılı anlatımının o bölümünü tekrar okumasının istenip, nasıl düzeltilebileceği hakkında sınıfça konuşularak yapılmıştır. Kimi zaman da sözcük dizimi hatası olan bir cümle tahtaya yazılarak nasıl düzeltilebileceği hakkında konuşulmuş ve üzerinde gerekli düzeltme yapılarak öğrencinin defterindeki hatayı düzeltilmesi istenmiştir. Fakat öğrencinin yazılı anlatımının içerik ve düzenlenmesiyle

ilgili hatalar ön plandaysa, o zaman da içeriğin geliştirilmesi ve düzenlemeyle ilgili öneriler getirilmiş ve öğrenciden bu hataları evde düzelterek getirmesi istenmiştir.

Betimlemelerin okunmaya başlandığı bu ilk derste ancak öğrencilerden bir kaç okuyabilmişti ki zilin çalmasıyla ders bitmiştir. Bu dersin bitiminde Nuran öğretmen annesinin ameliyatında bulunmak üzere bir haftalığına Antalya'ya gitmiştir ve diğer öğrencilerin de döndüğünde yazdıklarını okuyacaklarını söylemiştir.

8.6.1998 Pazartesi günü sabahı Antalya'dan uçak ile geri dönen Nuran öğretmenin okula girmesiyle öğrencileri etrafını sarmıştı. Birlikte özlem gidermelerinin ardından sınıfa giren öğretmen çalışmalarını okumalarını söyleyince öğrenciler de öğretmenlerinin olmadığı zamanda bu yazılarını bir çok öğretmene okumuş olduklarını söyleyip yine de okumak için istekle parmak kaldırmaya başladılar (Günlük 132, 8.6.1998, s.257).

Öğretmen arkadaşlarının anlatımları hakkında zaman zaman söz alarak eleştiri getiren İlker'e daha önce okuyup okumadığını sorduktan sonra okumasını istemiştir. İlker'in okumasını tamamlamasının ardından arkadaşları İlker'in anlatımıyla ilgili eleştirilerini söylemek için birbirleriyle yarışır gibi parmak kaldırmaya başlamışlardır. Öğretmen önce İlker'in defterini eline alıp kendisi bir göz attıktan sonra gözlüğünün yanında olmadığını söyleyerek İlker'in bir kez daha okumasını istemiştir. İlker'in ikinci kez yazılı anlatımını okumasının ardından arkadaşları yine eleştirilerini söylemek için parmak kaldırmaya başlamışlardır. Öğretmen acele etmemelerini isteyerek, her birisine söz hakkı vereceğini söylemiştir. Söz alan öğrenciler yerinden kalkıp eleştirisini söyledikten sonra öğretmen İlker'in anlatımında görülen eksiklikler ve hatalarını anlatım bozukluğu, cümle düşüklüğü gibi sınıflayıp, bir başlık altında ifade ederek tahtaya maddeler halinde yazmıştır. Öğretmen İlker'inn sınıftan gelen ve tahtada özetlenen eksiklik ve hatalarını defterine bu yazılı anlatımının hemen altına yazmasını istemiştir (Günlük 132, 8.6.1998, s.258). Daha sonra öğretmen İlker'den kendisine gelen bu eleştiri ve önerileri dikkate alarak bu çalışmayı yeniden yazmasını istemiştir. İlker'den sonra bir kaç öğrenci daha yazılı anlatımını okumasının ardından ders bitmiştir. Dersin bitmesinin ardından araştırmacı İlker'in bu özgün çalışmayı düzeltmek için çalışmanın

üzerinde kimi yerin silinip değişeceğini tahmin ederek neyin, nasıl değiştiğini görmek açısından bu özgün halinin bir kopyasının alınmasının yararlı olacağını düşünmüş ve bunu öğretmene iletmıştır. Bunun üzerine öğretmen, diğer öğrenciler gibi teneffüste dışarıda olan İlker'in Türkçe defterini alıp araştırmacıya verip okulun içindeki fotokopiden bir kopya almasına izin vermiştir (Günlük 132, 8.6.1998, s.259).

10.6.1998 tarihindeki Türkçe dersinde yine öğrenciler bu konudaki yazılarını okumaya devam etmişlerdir. Dersin sonuna doğru öğretmen İlker'e yazısını düzeltip düzeltmediğini sorduğunda İlker düzelttiğini söyleyince okumasını istemiştir. İlker'in ilk yazısına oranla değişiklik ve gelişmelerin olduğu bu ikinci çalışmasını okumasını bitirmesiyle ders zili çalmış ve ders bitmiştir. Bunu izleyen 11.6.1998 gününde yapılan Türkçe dersinin en başında öğretmen İlker'in bir gün önce okumuş olduğu ikinci çalışmasını yorumla açmayacağını, İlker'in gayret göstererek çok ilerlediğini ve bu nedenle kendisine sınıfın önünde teşekkür ettiğini söylemiştir. Diğer okumayan öğrencilerin de yazılı anlatımlarını okumaları ile ders tamamlanmıştır (Günlük 134, 10.6.1998, s.263).

7. Yazılı anlatım çalışmalarına kimler katılmaktadır?

Yazılı anlatım çalışmasına katılanlar hakkında demografik bilgiler ikinci bölümde "Katılanlar" (Bkz. Sf.68-69) başlığı altında yer almaktadır.

8. Öğrenme güçlüğü olan öğrenci yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katılmaktadır?

Öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin, bir başka deyişle, İlker'in yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katıldığı "Betimsel Yazma Çalışmasının Öğretim Stratejileri Bakımından İncelenmesi" (Bkz. 176-197) başlığı altındaki sözel etkileşim kalıplarında koyu renk ile görülmekte ve bunlarla ilgili açıklamalarda yer almaktadır.

Yazılı Anlatım Öğretim Modeli Çerçevesinde İncelenmesi

Günümüzde normal ve öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretiminde etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış olan "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" I. Bölüm'de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu model; a) öğretim ortamının düzenlenmesi, b) öğretim

programının içeriği, c) öğretim yöntemleri öğelerinden oluşmaktadır. Betimsel yazı yazma çalışmasının incelenmesi de bu model ışığı altında yapılmaktadır.

Bu bölümde, betimsel yazma çalışmasının yürütülürken öğretmenin yazma çalışması sırasında öğretim ortamını yapılandırma özellikleri; bu yazılı anlatım çalışmasının programının içeriği ve öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri ele alınarak incelenmektedir. Betimsel yazı yazma çalışmasının "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" çerçevesinde incelenmesine genel bir bakış veren Tablo 3.1 aşağıda görölmektedir.



Tablo 3.1: Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının "Yazılı Anlatım Öğretim Modeli" İçerik ve öğretim Stratejileri Çerçevesinde İncelenmesi

Etkinlik Türü	İçerik	İçerik	İçerik	Öğretim Stratejileri
Betimsel Yazı Türünü Tanıtım	Metin Yapısı Bilgisi	Yazma Stratejileri	Yazma Süreci	
	- Ayırıcı edici özelliklerin ortaya çıkarılması - Betimlemeye yer alması gereken altı başlıkların çıkarılması - Metin analizi	- Soru sorma - Geç. bilgileri aktive etme - Özetleme/Netleştirme - Görselleştirme - Değerlendirme - İlişkilendirme - Anlamı gözden geçirme	Yazma Öncesi; - sohbet, - beyin fırtınası - yazma amacı ve öneminin vurgulanması	- Model olma - Yüksek sesle düşünme - İp ucu verme - Etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek
Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması	Öğretmenin örnek betimleme yazması	- Soru sorma - Geç. bilgileri aktive etme - Özetleme/Netleştirme - Görselleştirme - Değerlendirme - İlişkilendirme - Anlamı gözden geçirme - Yazıyı düzeltme - Yazmaya model olma	Yazma Öncesi; - Yazmaya model olma - Paylaşımçı yazma	- Model olma - Yüksek sesle düşünme - İp ucu verme - Etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek
	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması ve Düzeltme		- Soru sorma - Özetleme/Netleştirme - Görselleştirme - Değerlendirme - İlişkilendirme - Yazıyı düzeltme - Yazmaya model olma	Yazma sonrası - Yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması - Düzeltilme

3.2.1.Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının Yürütüldüğü Öğretim Ortamı Bakımından İncelenmesi

Betimsel yazı yazma çalışmasının yürütüldüğü öğretim ortamı yıl içinde gözlenen ve "Öğretmen Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedir?" başlığı altında özetlenen özelliklerle benzerlik göstermektedir.

3.2.2.Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının İçerik Bakımından İncelenmesi

9. Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarının içeriğinde niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

Betimsel yazı yazma çalışması Yazılı Anlatım Öğretim Modeli'nde olduğu gibi içerik bakımından incelenirken yazma süreci, metin yapısı ve yazma stratejileri olmak üzere üç özellik bakımından incelenmektedir. Betimsel yazı, yazma çalışması içeriğinin üç özelliği bakımından incelenirken yazma süreci ve metin yapısı öğeleri birlikte aynı başlık altında; ve yazma stratejileri ise ayrı bir başlık altında incelenmektedir.

Yazma süreci ve Metin Yapısı

Betimsel yazı yazma çalışması sırasında yazma süreci yaşanmıştır. Öğrencilerden betimsel yazı yazmaları istenmeden önce sınıfta ön hazırlık çalışmaları yapılarak "yazma öncesi" aşama yaşanmıştır. Öğrencilerin kendi betimsel yazılarını yazmaları eve ödev olarak verildiği için "yazma" aşaması sınıfta gözlemlenememiştir. Öğrencilerin betimsel yazılarını evde yazmalarının ardından her bir öğrencinin yazısını okuyarak sınıfla paylaşma aşaması ve yazısını geliştirme yönündeki düzeltme gayretlerinin bulunduğu "yazma sonrası" aşaması yaşanmıştır.

Yazma öncesinde yapılan çalışmalar betimsel yazı türünü tanıtmaya yönelik gayretleri içermektedir. Bu çalışmalarda, yazma öncesi, sohbet, beyin fırtınası, yazma amacının ve öneminin belirlenmesi gibi yazma öncesi çalışmalar sırasındaki sohbetlerin içeriği incelendiğinde betimsel yazı türünün metin yapıları üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, yazma öncesi etkileşimler ayırt edici özelliklerin ortaya çıkarılması, betimlemede yer alması gereken altı başlıkların çıkarılması gibi

betimsel yazı türünün metin yapıları üzerine gerçekleşmiştir. Bu aşamada yapılan bir başka etkinlik ile de betimsel yazı türünün metin yapıları okunan metinde analiz edilme yoluna gidilmiştir. Bunlarla ilgili ayrıntılı dökümler sözel etkileşim kalıpları örneklerinde görülebilir.

Yazma sonrasında yapılan çalışmalar ise öğrencilerin yazılı anlatımlarını öğretmen-akranlarıyla paylaşma ve birbirlerine düzeltme önerisi getirme gayretlerinden oluşmaktadır. Bu aşamada hedef öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek olduğu için yapılan çalışmaları hatanın belirlenmesi ve düzeltme önerisi getirme gayretlerini içermektedir. Bu aşamada metin yapılarının öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alışlarının değerlendirilmesinin dışında metin yapısı ile ilgili her hangi çalışma gözlenmemektedir.

Yazma Stratejileri

10. Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı yazma stratejilerinin niceliksel ve niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

Bu bölümde betimsel yazı çalışması sırasında öğretmenin kullandığı yazma stratejilerinin yazma süreci içine dağılımı ile ilgili niceliksel bilgilere yer verilecektir. Video teyp kayıtları analiz edildiğinde öğretmen betimsel yazı yazmayı öğretirken çeşitli stratejiler kullandığı belirlenmiştir. Bunların içinden öğretmenin etkili olarak kullandığı 10 strateji şunlardır;

1. Soru sorma
2. Geçmiş bilgilerin aktive edilmesi
3. Özetleme / Netleştirme
4. Görselleştirme
5. Değerlendirme
6. İlişkilendirme
7. Anlamı gözden geçirme
8. İletişimi kontrol etme
9. Cümleyi düzeltme
10. Yazmaya model olma

İzleyen bölümde öğretmenin betimsel yazmayı öğretmek için yürüttüğü derslerde kullandığı stratejilere ilişkin tablolar yer almaktadır. Her bir stratejiye ilişkin birbirini tamamlayan iki tür tablo bulunmaktadır. Bunlardan birincisinde, yazma süreci yazma öncesi ve yazma sonrası olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Yazma öncesi bölüm ise kendi içinde iki alt bölümden oluşmaktadır. Bunlar; betimsel yazı türünü tanııtım sohbeti ve öğretmenin "insan betimlemesi" yazmaya model olması sırasındaki sohbetir. Yazma sonrası bölümünde ise, öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşımları ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbetir. Tablolarda bu bölümlerde gözlenen stratejilere sayı ve yüzde olarak yer verilmiştir. İkincisinde ise, yazma süreci, yine aynı bölümlerde ele alınmış fakat bu kez öğretmenin bu stratejiyi kullanım amaçları ayrıntılı olarak sayı ve yüzde olarak verilmiştir.

Aşağıda sıralanan tabloların isim ve numaraları şunlardır:

Tablo 3.2: Öğretmenin Soru Sorma Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.3: Yazma Sürecinde Öğretmenin Soru Sorma Stratejilerini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.4: Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.5: Yazma Sürecinde Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.6: Öğretmenin Özetleme / Netleştirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.7: Yazma Sürecinde Öğretmenin Özetleme / Netleştirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.8: Öğretmenin Görselleştirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.9: Yazma Sürecinde Öğretmenin Görselleştirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.10: Öğretmenin Değerlendirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.11: Yazma Sürecinde Öğretmenin Değerlendirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.12: Öğretmenin İlişkilendirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.13: Yazma Sürecinde Öğretmenin İlişkilendirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.14: Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.15: Yazma Sürecinde Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.16: Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.17: Yazma Sürecinde Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.18: Öğretmenin Cümleyi Düzeltme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.19: Yazma Sürecinde Öğretmenin Cümleyi Düzeltme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.20: Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Tablo 3.21: Yazma Sürecinde Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejisini Kullanım İşlevleri

Tablo 3.22: Öğretmenin Kullandığı Yazma Stratejilerinin Yazma Sürecine Genel Dağılımı

Aşağıda yukarıda sözü edilen tablolara sırasıyla yer verilmektedir.

Tablo 3.2: Öğretmenin Soru Sorma Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin soru sorma stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	47	63
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	8	11
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	19	26
TOPLAM		74	100

Tablo 3.3: Yazma Sürecinde Öğretmenin Soru Sorma Stratejilerini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Soru Sorma Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Cevap beklemeksizin dikkat çekmek	10	21
		İp ucu vermek	12	26
		Bilgi almak	6	13
		Onay almak	14	30
		Netleştirmek	1	2
		Okunan metinle ilgili çıkarsama yaptırmak	3	6
		Değerlendirme yaptırtmak	1	2
		Toplam	47	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Cevap beklemeksizin dikkat çekmek	2	25
		Başka cevap/öneri almak	2	25
		Öğrencinin derse katılımını sağlamak	1	12
		Değerlendirme yaptırtmak	2	25
		İp ucu vermek	1	13
		Toplam	8	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	Değerlendirme yaptırtmak	6	32
		Onay almak	4	21
		İp ucu vermek	2	11
		Hatayı belirlemek	3	16
		Netleştirmek	1	5
		Başka cevap/öneri almak	1	5
		Cevap beklemeksizin dikkat çekmek	1	5
		Hatayı netleştirmek ve onay almak	1	5
		Toplam	19	100

Tablo 3.4: Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	5	55
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	4	45
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	0	0
TOPLAM		9	100

Tablo 3.5: Yazma Sürecinde Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Geçmiş Bilgileri Harekete Geçirme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Örneklerle ilgili açıklama yapmak	1	20
		Örnek vermek	3	60
		Kendi düşüncelerini ifade etmek	1	20
		Toplam	5	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Kendi düşüncelerini ifade etmek	3	75
		Örneklerle ilgili açıklama yapmak	1	25
		Toplam	4	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet			
		Toplam		

Tablo 3.6: Öğretmenin Özetleme / Netleştirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

Yazma Süreci	Öğretmenin Özetleme / Netleştirme Stratejileri	
	Sayı	Yüzde
Yazma Öncesi Sohbet	21	66
Öğretmenin Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	3	9
Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşmaları ve Düzeltme Çalışmaları Sırasındaki Sohbet	8	25
Toplam	32	100

Tablo 3.7: Yazma Sürecinde Öğretmenin Özetleme / Netleştirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

Yazma Süreci	Öğretmenin Özetleme/Netleştirme Stratejileri	Sayı	Yüzde
Yazma Öncesi Sohbet	Örneği anlamlandırmak	4	19
	Örneklerdeki ortak noktaları belirtmek	2	10
	Bilgi vermek	7	33
	Özellikleri maddelemek	1	4
	Örnekleri tanımlamak	2	10
	Örnek vermek	2	10
	Okunan metni yorumlamak	3	14
	Toplam	21	100
Öğretmenin Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Verilen örnekleri özetleyerek yazmak	3	100
	Toplam	3	100
Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşmaları ve Düzeltme Çalışmaları Sırasındaki Sohbet	Bilgi vermek	1	12
	Yazıyla ilgili eleştirileri sıralamak	1	12
	Hatayı özetlemek	6	76
	Toplam	8	100

Tablo 3.8: Öğretmenin Görselleştirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Görselleştirme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	1	20
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	2	40
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	2	40
TOPLAM		5	100

Tablo 3.9: Yazma Sürecinde Öğretmenin Görselleştirme Stratejisini Kullanım Amaçları

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Görselleştirme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Okunan romanın geçtiği yeri görselleştirmek	1	100
		Toplam	1	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Annesinin fiziksel görünümünü görselleştirmek	2	50
		Annesinin sosyal özelliklerini görselleştirmek	2	50
		Toplam	4	100
		Toplam		

Tablo 3.10: Öğretmenin Değerlendirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Değerlendirme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	7	42
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	5	29
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	5	29
TOPLAM		17	100

Tablo 3.11: Yazma Sürecinde Öğretmenin Değerlendirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Değerlendirme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Gelen yanıtı tekrarlamak	1	14
		Beğeni bildirmek	4	57
		Onay vermek	2	29
		Toplam	7	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Öğrencinin düzeltme önerisini onaylamak	1	20
		Hoşnutsuzluk bildirmek	1	20
		Beğeni bildirmek	1	20
		Onaylamak	2	20
		Toplam	5	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	Öğrencinin yazısının içeriği hk görüş bildirmek	1	20
		Öğrencinin belirttiği açıklamayı onaylamamak	2	40
		Öğrencinin yazılı metnin türü hk görüş bildirmek	1	20
		Hedeflenen metin türüne uygunluğu hk görüş bild	1	20
		Toplam	5	100

Tablo 3.12: Öğretmenin İlişkilendirme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin İlişkilendirme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	4	50
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	2	25
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	2	25
TOPLAM		8	100

Tablo 3.13: Yazma Sürecinde Öğretmenin İlişkilendirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin İlişkilendirme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Kitaplar ile çalışmanın öneminin ilişkilendirilmek	2	40
		Önceden okunmuş kitap ile yazının konusunun ilişkilendirmek	2	40
		Okunan kitap ile yapılacak yazma çalışmasının ilişkilendirmek	1	20
		Toplam	5	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Kendi yazısı ile öğrencilerin çalışmasını ilişkilendirmek	1	50
		Örnek yazı ile metin yapısını ilişkilendirmek	1	50
		Toplam	2	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	Yazıdaki hata ile hatanın isminin ilişkilendirmek	2	100
		Toplam	2	100

Tablo 3.14: Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejilerinin Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	4	50
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	1	12
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	3	36
TOPLAM		8	100

Tablo 3.15: Yazma Sürecinde Anlamı Gözden Geçirme Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Anlamı Gözden Geçirme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Çalışmanın amacının vurgulanmak	3	75
		Okunan kitabın çalışma bakımından önemini vurgulanmak	1	25
		Toplam	4	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Yazılmış cümleleri yeniden okumak	1	100
		Toplam		
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	Cümlelerin amacına uygunluğunu belirlemek	1	34
		Cümlelerin dinleyicinin gereksinimini karşılamasını belirlemek	2	66
		Toplam	3	100

Tablo 3.16: Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	9	39
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	6	26
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	8	35
TOPLAM		23	100

Tablo 3.17: Yazma Sürecinde İletişimi Kontrol Etme Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin İletişimi Kontrol Etme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	Dikkat çekmek	6	67
		Konuyu belirlemek	2	22
		Konuşmanın miktarını belirlemek	1	11
		Toplam	9	100
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Dikkat çekmek	2	33
		Konuşacak öğrenciyi belirlemek	4	67
		Toplam	6	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	Konuşacak öğrenciyi belirlemek	6	75
		Dikkat çekmek	2	25
		Toplam	8	100

Tablo 3.18: Öğretmenin Cümleyi Düzeltme Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Yazıyı Düzeltme Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	-	-
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	8	24
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	25	76
TOPLAM		33	100

Tablo 3.19: Yazma Sürecinde Öğretmenin Cümleyi Düzeltme Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Yazıyı Düzeltme Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti			
		Toplam		
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Cümleyi tekrar okumak	1	12
		Hatayı düzeltmek için yapılması gerekeni belirlemek	1	12
		Hatayı düzelterek söylemek	1	12
		Öğrencileri hatayı belirlemeye davet etmek	2	26
		Öğrencileri hatayı düzeltmeye davet etmek	1	12
		Sayfa düzeni hakkında açıklama yapmak	2	26
		Toplam	8	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	Öğrencinin yazısının içeriği hakkında görüş bildirmek	1	4
		Hatanın belirlenmek	7	28
		Yazının tamamının okunmasını istemek	6	24
		Düzeltme önerisi getirmek	5	20
		Öğrenciye hatayı belirlemeye yönelik soru sormak	4	16
		Yazıya gelen eleştirileri sıralamak	2	8
		Toplam	25	100

Tablo 3.20: Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejilerinin Yazma Sürecine Dağılımı

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Yazma Stratejileri	
		Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti	0	0
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	22	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet	0	0
TOPLAM		22	100

Tablo 3.21: Yazma Sürecinde Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejisini Kullanım İşlevleri

YAZMA SÜRECİ		Öğretmenin Yazma (Yazmaya Model Olma) Stratejileri	Sayı	Yüzde
YAZMA ÖNCESİ	Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti			
		Toplam		
	Öğretmenin "insan betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet	Yüksek sesle düşünerek model olmak	5	23
		Yazma/ not almak	6	27
		Öğretmenin yazdığı örnekte öğrenciye hata belirletmek	4	18
		Öğretmenin hata düzeltmek	5	23
		Toplam	22	100
YAZMA SONRASI	Öğrencilerin Yazılı Ürünlerini Sınıfla Paylaşması Ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet			
		Toplam		

Tablo 3.22: Öğretmenin Kullandığı Yazma Stratejilerinin Yazma Sürecine Genel Dağılımı

Yazma Stratejisi	Yazma Öncesi Görülme Sayısı	Yazma Sonrası Görülme Sayısı	Toplam Görülme Sayısı	Görülme Yüzdesi %
Soru Sorma	55	19	74	32
Geçmiş Bilgileri Aktive Etme	9	0	9	4
Özetleme/ Netleştirme	24	8	32	14
Görselleştirme	3	2	5	2
Değerlendirme	12	5	17	8
İlişkilendirme	6	2	8	3
Anlamı Gözden Geçirme	5	3	8	3
İletişimi Kontrol Etme	15	8	23	10
Cümleyi Düzeltilme	8	25	33	14
Yazmaya Model Olma	22	0	22	10
Toplam			231	100

3.2.3.Betimsel Yazı Yazma Çalışmasının Öğretim Stratejileri Bakımından İncelenmesi

11.Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı öğretim stratejilerinde niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

Betimsel yazma çalışması sırasında öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri, model olma, yüksek sesle düşünme, ip ucu verme, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek, öğrenci hataları üzerinde durmaktır. Bu öğretim stratejileri, yazma süreci içinde gerçekleşen etkinlikler sırasındaki sözel etkileşim kalıplarına dayalı olarak verilmektedir. Buna göre, betimsel yazı yazma çalışmasında gerçekleşen etkinlikler ve bu etkinliklerdeki sohbetlerin konu başlıkları şöyle sıralanabilir.

Yazma öncesi

- 1.Betimsel yazı türünün tanıtımı
- 2.Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması

Yazma sonrası

- 1.Yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması ve düzeltme yapılması
2. Odak öğrencinin yazısını okuması ve arkadaşlarının eleştiri ve düzeltme önerileri getirmesi

Betimsel yazı yazma etkinliği sırasında yukarıda ifade edilen konu başlıklarında öğretmen ve öğrenciler sohbet ederken bazı sözel etkileşim kalıplarının tekrarlandığı belirlenmiştir. Sohbetler sırasında tekrarlanan sözel etkileşim kalıplarının başlıkları aşağıda görülmektedir.

Yazma Öncesi

- 1.Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti
 - a.Ayırt edici özelliklerin ortaya çıkarılması,
 - b.Bir roman ve hikayede "kişi tahlillerinin" iyi yapılmasının önemi ve yazı çalışmanın amaç ve öneminin vurgulanması,
 - c.Betimlemede yer alması gereken alt başlıkların belirlenmesi,
 - d.Bir roman karakterine ait betimlemenin okunması.
2. Öğretmenin "İnsan Betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet
 - a.Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması,

- b.Öğrencilerin tahtada yazılanları defterlerine geçirmeleri,
- c.Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması,
- d.Yazılı bir ifadenin sınıfça düzeltilmesi,
- e.Öğrencilerin tahtada yazılı örneği defterlerine geçirmeleri sırasında öğretmene sorular yöneltmeleri,
- f.Öğretmenin öğrencilerin sayfa düzenini kontrol etmesi.

Yazma Sonrası

1.Yazılı Ürünlerin Sınıfla Paylaşılması ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet

- a.Bir öğrencinin yazısını okumasının ardından yapılan düzeltme çalışmasına odak öğrencinin katılması
- b.Odak öğrencinin yazısını okuması için söz verilmesi

2.Odak Öğrencinin Yazısını Okuması ve Arkadaşlarının Eleştiri ve Düzeltme Önerileri Getirmesi Sırasındaki Sohbet

- a.Anlam karışıklığı,
- b.Gereksiz sözcükler,
- c.Bu havaya uygun bir anlatımı yok aslında,
- d.Yetersiz bilgi,
- e.Kısa cümleler,
- f.İnsanı tanıtmaya ipuçlarını kullanmamış,
- g.Anlam Bozukluğu,
- h.Odak öğrencinin düzeltmiş olduğu yazısını tekrar okuması ve öğretmenin geri bildirim vermesi,
- ı.Odak öğrencinin düzeltmiş olduğu yazısını tekrar okuması ve öğretmenin geri bildirim vermesi

3.2.2.1.Yazma Öncesi

Bu bölümde "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti" ile "Öğretmenin İnsan Betimlemesi Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet" sırasında gerçekleşen sözel etkileşim kalıplarına yer verilmektedir.

Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti

Betimsel yazı türünü tanıtım sohbeti aşağıda görülen sözel etkileşim kalıpları örneklerinde betimlenmektedir. Bunlar;

- a. Ayırtedici özelliklerin ortaya çıkartılması,
- b. Bir roman ve hikayede "kişi tahlillerinin" iyi yapılmasının önemi ve yazı çalışmasının amaç ve önemini vurgulanması,
- c. Betimlemede yer alması gereken alt başlıkların belirlenmesi
- d. Bir roman karakterine ait betimlemenin okunması,

Aşağıda sıra ile her bir sözel etkileşim kalıbının gerçekleştiği bağlama ilişkin açıklamalara ve etkileşim kalıbı örneklerine yer verilmektedir.

a.Ayırt edici özelliklerin ortaya çıkarılması:

25.5.1998 tarihinde öğretmenin öğrencilere betimleme yazısı yazmayı öğretmek amacıyla yürüttüğü çalışmaların ilk dersidir. Bu dersin başında öğretmen, öğrencilerden isim vermeden sınıf arkadaşlarından birini tanıtmalarını istemiştir. İsteyen öğrenciler parmak kaldırarak söz almakta ve oturdukları yerde ayağa kalkarak tanıttıkları arkadaşlarının ismini vermeden özelliklerini anlatmaktaydılar. Onu dinleyen değerleri ise anlatılan kişinin ismini tahmin etmeye çalışmaktaydı. Öğretmen, öğrencinin arkadaşını tanıtırken kullandığı özelliklerinden yola çıkarak bir insanı tanıtırken nelerden bahsedebileceğini göstermek üzere adı geçen özelliği tahtaya yazmaktaydı.

Örnek 2

Bağlam: Öğretmen öğrencilerden Demir'e söz verdi. Demir arkadaşının Efes Pilsen basket takımına ve özellikle de o takım da oynayan Murat Evliyaoğlu'na olan hayranlığını anlattı. Öğretmen araya girerek Demir'in iki şey anlattığını bunlardan birinin sporcu yanı, diğerinin ise hobileri olduğunu söyledi ve tahtaya "sporcu" ve "hobi" yazdı. Öğretmen Demir'in anlattığı öğrencinin Efes Pilsen'e tutkusu olduğunu söyledi ve tahtaya "tutku" yazdı. Öğretmen öğrenciyle konuşmaya şöyle devam etti.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
17	Ö:şimdi yalnız çocuklar yaptığımız şeyi anlamaya çalışalım. Niçin yazıyoruz bunları //	18	İlker öğretmene doğru bakıyor
19	bakınız, ortak noktalar tanıtılıyor ama burda //		Odak öğrencinin masasının yanında duruyor ve her iki elinin baş parmağını işaret eder gibi tutup, kollarını açıp kapatarak iki işaret parmağını birleştiriyor
	burda //	20	Tahtada bir şeyi işaret ederek tahtaya yöneldi.
		21	İlker öğretmene değil, yan tarafa bakıyor
22	Bir özellik ortaya çıktı //	23	Tutku sözcüğünün altına iki çizgi çizdi.
24	Herkeste yoktur bu özellik //	25	İlker öğretmene bakıyor
26	Ama bu arkadaşınız kimi anlatıyorsa arkadaşının bu özelliği //		önce anlatan öğrenciyi parmağıyla işaret edip sonra anlatan öğrenciye bakarak konuştu
	onun dikkatini çekiyor ve tutkusundan söz ediyor.	27	İlker önüne bakıyor
	Ve ilk önce bunu söyledi		
28	Demek ki ayırt edici, Evet.		elinde tebeşir sıraların önünde, arkaya doğru bakarak konuşuyor

Yukarıdaki örnekte, öğretmen tahtaya "tutku" yazdıktan sonra hızla öğrencilere doğru dönerken çalışmanın neden yapıldığını hatırlattı (Satır 17). Bu sırada İlker öğretmeni izlemektedir (Satır 18). Kısa bir duraksamanın ardından az önce konuşulan örneklerin ortak noktasını belirtirken jestleriyle de desteklemektedir (Satır 19). Tahtaya az önce yazmış olduğu "tutku" sözcüğünü göstererek tahtaya doğru yöneldi (Satır 20). Fakat bu sırada İlker'in dikkati başka bir yöne kaymıştı (Satır 21). Tutku sözcüğünü gösterirken bir özelliğin ortaya çıktığını ifade etti (Satır 22) ve bu sözcüğün altına çizdi (Satır 23). Bu özelliğin herkeste olmadığını söylerken (Satır 24), İlker tekrar öğretmeni

izlemeye başlamıştı (Satır 25). Öğretmen önce anlatan öğrenciyi parmağıyla işaret ettikten sonra anlatan öğrenciye bakarak bu özelliğin o kişinin dikkatini çektiğini vurgularken (Satır 26) İlker yine önüne bakmaya başlamıştı (Satır 27). Öğretmen elinde tebeşiriyle konuşmasına devam etti ve bu özelliğin ayırt edici olduğunu söyledi (Satır 28).

b.Bir roman ve hikayede "kişi tahlillerinin" iyi yapılmasının önemi ve yazı çalışmanın amaç ve öneminin vurgulanması:

25.5.1998 tarihinde öğretmenin öğrencilere betimleme yazısı yazmayı öğretmek amacıyla yürüttüğü çalışmaların ilk dersin devamında öğretmen ayırt edici özelliklerin belirlenmesinin ardından bir hikayede ve romanda karakteri iyi betimlemenin yararı üzerinde duruldu. Bununla ilişkili olarak, öğretmen bu yazma çalışmasının amaç ve önemini belirtti.

Örnek 3

Bağlam: Öğretmen öğrencilere yazarın bir romanda ya da hikayede geçen kişileri iyi bir biçimde tanıtmalarıyla okuyucunun o kişileri tanıyor gibi hissedeceklerini söyleyip buna neyin yol açmış olabileceğini sorunca Mert parmak kaldırarak söz aldı. Mert, yazarın bunu romanında yaşamın bir parçasını yansıtıyorsa başarabileceğini söyledi. Bunun üzerine öğretmen de yazarın ustalığının kişi tahlillerini iyi yapmaktan geldiğini söyledikten sonra sohbetin devamında yapılan bu çalışmanın ilerdeki yıllarda yapılacak roman inceleme çalışmaları için bir giriş olacağını söyledi. Aşağıda bu sohbetin bir bölümüne örnek görülmektedir

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
85	Ö:Bence yazarın ustalığı söz. konusu: Nasıl bir ustalık bu? //		sıraların önünde öğrencilere bakarak konuşuyor.
		86	İlker tahtaya doğru bakıyor. Sıraların arasında dolaşmaya başladı.
87	kişi tahlillerini çok güzel yapıyor	88	İlker bakışını tahtadan çevirdi, başını eğdi, yere doğru bakıyor.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
89	Çok, yaniii //	90	İlker'in masasının yanına geldi İlker yere doğru bakıyor.
91	bir insanı bir sayfa tanıtırsınız //	92	geri adımlarla sıraların arasından çıktı. İlker başını yukarı kaldırdı.
93	ya da yarım saat konuşursunuz, onun hakkında //	94	sıraların önüne geldi İlker sandalyesinde yan oturuyor ve yere bakıyor.
95	ama eğer siz o insanla ilgili	96	İlker masanın altına eğilip bir şey aldı.
97	ÇOK- CAN- ALICI- ŞEYLER //	98	İlker öğretmene bakıyor.
99	insan özelliğini tanıtan //	100	İlker masanın üzerinde duran kalem kutusunu eline aldı.
101	çok eee önemli noktalara //	102	İlker kalem kutusunu bıraktı, burnunu kaşıdı.
103	değınmemişseniz //	104	İlker pencereye bakıyor
105	bir süre sonra o insan karakterini hemen unutuverirsiniz, aklınıza gelmez		

Yukarıdaki örnekte yazarın bir romanda ya da hikayede geçen kişileri iyi bir biçimde tanıtmaya ilgili sohbet devam etmektedir. Öğretmen sıraların önünde öğrencilere bakarak romandaki kişilerin iyi tanıtılmasında yazarın ustalığının söz konusu olduğunu (Satır 85) söylerken İlker de tahtaya doğru bakmaktadır (Satır 86). Öğretmen yazarın kişi tahlillerini iyi yaptığını söyledi (Satır 87). İlker bakışını tahtadan çevirip yere doğru bakmaya başlamıştı (Satır 88). Öğretmen İlker'in masasının yanına geldi (Satır 89), İlker yere bakmaya devam etmektedir (Satır 90). Öğretmen insan betimlemesi yazmayla ilgili açıklama yapmaya başlar ve geri adımlarla tekrar sıraların en önüne geçer (Satır 91). İlker başını yukarı kaldırmıştır (Satır 92). Öğretmen açıklama

yapmaya devam ederken (Satır 93), İlker bakışlarını tekrar yere çevirmiştir ve yüz ifadesi sıkıldığını göstermektedir (Satır 94). Öğretmen açıklamasına devam ederken (Satır 95), İlker eğilir ve yerden bir şey alır (Satır 96). Öğretmen ses tonunu yükselterek ve sözcükler arasında kısa kısa duraksayarak konuşmasına devam edince (Satır 97) İlker öğretmeni izlemeye başlar (Satır 98). Sesin ani yükselmesi İlker'in öğretmene bakmaya yönlendirmiştir. Öğretmen normal ses tonuyla açıklama yapmaya devam ederken (Satır 99) İlker bu kez de masasının üzerinde duran kalem kutusunu eline alır (Satır 100). Öğretmen insan betimlemesi yazarken dikkat edilmesi gereken noktalara değinmeye devam ederken (Satır 101), (Satır 103), (Satır 105) İlker de etrafla ilgilenmeye devam etmektedir (Satır 102), (Satır 104).

c.Betimlemede yer alması gereken alt başlıkların belirlenmesi:

25.5.1998 tarihinde öğretmenin öğrencilere betimleme yazısı yazmayı öğretmek amacıyla yürüttüğü çalışmaların ilk dersin devamında öğretmen ayırt edici özelliklerin belirlenmesinin ve bir hikayede ve romanda karakteri iyi betimlemenin yararı üzerinde durulduktan sonra. Aynı dersin devamında öğretmen çalışmaya, dersin başlangıcında belirlenerek tahtaya listelenmiş olan bir insanı betimleyen ayırt edici özelliklere ilişkin sıfatlardan yola çıkarak betimlemede kullanılan ana başlıkların oluşturulmasıyla devam etti.

Örnek 4

Bağlam: Öğretmenin öğrencilerle yaptığı bir romanda kişi tahlillerini iyi yapmanın önemi üzerinde sohbetin devamında "şimdi yine konumuza" dönüyoruz diyerek bir dersin başında belirlenen ve tahtaya listelenen özelliklere döndü. Öğretmen tahtada listelenmiş sıfatları, özellikleri parmağı ile işaret ederek bunları "gruplayabilir miyiz bunu ?" diye sordu. Sohbet tahtada yazılı olan özellikleri gruplamaya yönelik olarak devam etti. Öğretmen Begüm'den örnek vererek onun sorumluluk sahibi, arkadaş ilişkisinde çok başarılı olduğunu söylemek kadar, Begüm'ün saçlarının çok güzel olduğuna da yer vermek gerektiğini vurgulayarak konuşmasına devam etti.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
218	Ö: ben o zaman neye de yer vermeliyim çocuklar?	219	İlker masasının üstüne bakıyor oturduğu yerden cevap verdi.
220	Kemal:fiziki görünüm	221	İlker öğretmene bakıyor
222	Ö: Çok güzel. Görünüm //	223	İlker öğretmene bakıyor.
224	Görünüm diyebiliriz buna	225	tahtaya "görünüm" yazdı. Tüm sınıf tahtaya bakıyor yazarken duraksadı sınıfa doğru döndü ve bir adım attı
226	Ö: Dış, ne dediniz biraz önce?	227	İlker öğretmene bakıyor.
228	Levent:Dış görünüm		
229	Begüm:Fiziki özellikler		
230	Ö: Hah, hah. Yani biz tümüyle buna ne diyebiliriz?	231	tahtaya "dış görünüş" yazıyor tahtaya yazmış olduğu "görünüm", "dış görünüş" sözcüklerinin etrafını dikdörtgen çerçeve içine aldı ve hızla öğrencilere döndü.
232	FİZİKİ özellikler	233	İlker öğretmene bakıyor.

Yukarıdaki örnekte öğretmen soru sormak, cevap almak şeklinde yapılandığı sohbete yine öğrencilere bir soru sorarak devam ettirmiştir (Satır 218). İlker öğretmeni izlemek yerine masasının üzerine bakmaktaydı (Satır 219). Kemal öğretmenin sorusunu cevaplamıştır (Satır 220). İlker öğretmeni izlemektedir (Satır 221). Öğretmen Kemal'in verdiği cevabı "çok güzel" diyerek beğeni bildirerek değerlendirmiştir (Satır 222). İlker öğretmeni izlemeye devam etmektedir (Satır 223). Öğretmen öğrencinin cevabını tekrarlamış (Satır 224) ve tahtaya "görünüm" diye yazmıştır (Satır 225). Öğretmen az önce öğrencilerden gelen cevaplardan birini tekrar almaya yönelik yeni bir soru yöneltmiştir (Satır 226). İlker öğretmeni izlemeye devam etmektedir (Satır 227). Levent (Satır 228) ve Begüm (Satır 229) öğretmenin sorusunu cevaplar. Bunun üzerine öğretmen öğrencilerin genelleme yapması için yeni bir soru yöneltir (Satır 230). Bir

taftan da tahtaya "dış görünüm" yazmıştır (Satır 231). Öğretmen kendi sorusuna kendisi cevaplarken "FİZİKİ" sözcüksini yüksek sesle söyleyerek dikkat çekmiştir (Satır 232). İlker öğretmeni izlemektedir (Satır 233).

d.Bir roman karakterine ait betimlemenin okunması:

25.5.1998 tarihinde öğretmenin öğrencilere betimleme yazısı yazmayı öğretmek amacıyla yürüttüğü çalışmaların ilk dersin sonunda Orhan Pamuk'un "Eski Ev" isimli romanı hakkında tanıtıcı bilgi vermiştir. Öğretmen, "Orhan Pamuk'un bu kitabında tipler çok iyi yaptığını" söylemiş ve romanda yer alan "Hasan" isimli karakterin betimlendiği bölümü öğrencilere yüksek sesle okumuştur. Öğretmen kitabı okumaya başladığında okumasını durdurarak, öğrencilere tanıdıkları birini tanıtacakları bir ödev vereceğini fakat bunu yaparken insan özelliklerini maddeler halinde vermemeye, aksine bunları "yaşadıkları ya da gördükleri bir olayın üstüne oturtmaya, hayatın akışında o insanın özelliklerini tanıtmaya" dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen okurken zaman zaman durarak betimlenen yerdeki özelliği öğrencilerin isimlendirmesini istemiştir.

Örnek 5

Bağlam: Öğretmenin öğrencilere Orhan Pamuk'un Eski Ev isimli kitabını en ön sırayakoydu, elleriyle masaya dayandı gözünü gözlüğünü taktı ve kitaptan bir bölüm okumaktadır "... hareket yok baktım, annem yok, uyumuştur. Sedire yayılıp uyuyakalmış.. Ben odamın penceresinden sessizce girer uyurum. Döndün baktım pencereleri kapamış. Gittim öteki pencereye hızlı hızlı vurdum. Babam uyandı. Kapıyı açacağına pencere açtı. Neredeydin diye bağırdı. Bir şey demedim. Cırcırları işitiyordum. Biraz sustuk, hadi gir içeri gir dedi babam durma. Pencereden girdim karşımda durmuş baba bakışıyla bana bakıyordu. Sonra gene başladık.. Oğlum oğlum niye okumuyorsun oğlum?! Bu ağlayan adamla ne işimiz var bizim maalesef ? Anneme gidiyim, uyandırırım böyle diyeyim. Bu adamın evinden gidelim" Öğretmen okumasını keser ve öğrencilere döner:

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
322	Ö: Anneyle babası arasındaki ilişkisi?		dayandığı sıradan doğruldu
323	[Babasını sevmiyor]		
324	İlker: babasını sevmiyor		alçak sesle söylüyor
325	Ö: Babasını sevmiyor. Annesiyle problemi var mı?	326	İlker öğretmeni izliyor
327	Begüm: Hayır		oturduğu yerden konuşuyor
328	Ceyda: Hayır		oturduğu yerden konuşuyor
329	Fulya: Öğretmenim orda babası üvey olabilir mi?		oturduğu yerden konuşuyor
330	Ö: Yani çocuklar eee, neyse konuyu dağıtmayalım. Senin soruna sonra cevap vericem Fulya.	331	yine başını eğip kitabı okumaya başladı.

Yukarıdaki örnekte, öğretmen kitap okumasının ardından öğrencilere çıkarsama yapmaya yönelik bir soru sordu (Satır 322). Öğrenciler hep bir ağızdan öğretmeni cevapladılar (Satır 323). İlker de alçak bir sesle bu cevabı arkadaşlarıyla birlikte cevapladı (Satır 324). Öğrencilerden gelen cevabı tekrarlayarak özetledikten sonra çıkarsamaya yönelik başka bir soru yöneltti (Satır 325). İlker öğretmeni izlemektedir (Satır 326). Öğretmenin sorusuna Begüm (Satır 327) ve Ceyda (Satır 328) yanıtlar. Fulya'nın bu soruya karşılık öğretmene yönelttiği soru (Satır 329) karşında konunun dağılacığını düşünen öğretmen "...neyse konuyu dağıtmayalım. Senin soruna sonra cevap vercem" diyerek konuyu belirlemiştir (Satır 330). Öğretmen tekrar kitabı okumaya başlayarak çalışması sürdürmüştür (Satır 331).

Öğretmenin "İnsan Betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet

Öğretmenin "İnsan Betimlemesi" yazmaya model olması sırasındaki sohbet aşağıda görülen sözel etkileşim kalıpları örneklerinde betimlenmektedir. Bunlar;

- Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması,

- b. Öğrencilerin tahtada yazılanları defterlerine geçirmeleri
- c. Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması,
- d. Yazılı ifadenin sınıfça düzeltilmesi
- e. Öğrencilerin tahtada yazılı örneği defterlerine geçirmeleri sırasında öğretmene sorular yöneltilmeleri
- f. Öğretmenin öğrencilerin sayfa düzenini kontrol etmesi

Aşağıda sıra ile her bir sözel etkileşim kalıbının gerçekleştiği bağlama ilişkin açıklamalara ve etkileşim kalıbı örneklerine yer verilmektedir.

a.Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması:

Betimleme yazmayı öğretme çalışmasının ikinci dersinde öğretmen kendi annesini tanıtan bir betimsel yazıyı tahtada yazarak öğrencilere model olmuştur.

Örnek 6

Bağlam: Öğretmen öğrencilerin gözünde annesinin özelliklerini canlandırabilmek için ayrıntılı bir biçimde anlatıyordu. Öncelikle kısa boyu ve ölçülü bir kilosunun olduğunu vurguladıktan sonra sosyal ilişkileri hakkında bilgi verdi. Sonra tahtaya dönerek anlatmış olduğu bu özellikleri yazılı hale getirmeye başladı, bir yandan da yine öğrencilere anlatmaya devam ediyordu.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
		423	İlker oturduğu yerden boynunu uzatarak ilgiyle öğretmeni izliyor.
424	Ö: Kısa boylu diyim ben kısa boylu demek eeee sanıyorum uygun //	425	tahtada yazıyor
		426	yüzü tahtaya dönük yazarken sağ taraftan sınıfa doğru baktı tahtaya yazıyor.
427	Ö:düz saçları //	428	tahtaya arkasını döndü. ikinci sırada oturan Hale'nin önüne kadar yürüdü. Hale'ye

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
			bakarak konuşuyor
429	Annemin iri, kahverengi çok güzel gözleri var. Ama onu burda belirtmiycem //		
430	düz saçları eee //	431	öğretmen tahtaya yaklaştı ve daha önce yazdıklarına bakarak okuyor
432	boyuyla orantılı kilosu	433	Ö. tahtaya yazıyor
		434	İlker yanındaki arkadaşına kendi bedeni üzerinde bir şeyler göstererek bir şey anlatıyor

Yukarıdaki örnekte öğretmen annesinin özelliklerini anlatmakta ve ardından da genelleyerek tahtaya yazmaktadır. İlker ilgiyle öğretmeni izlemektedir (Satır 423). Öğretmen annesinin fiziksel özelliğini özetlemesinin (Satır 424), ardından tahtaya bunu yazmaya başlamıştır (Satır 425). Öğretmen tahtaya yazmaya devam ederken bir yandan da sınıfa bakarak kontrol etmiştir (Satır 426). Tahtaya yazmaya devam ederken annesinin bir başka fiziksel özelliğini özetlemiş (Satır 427) ve tekrar öğrencilere yönelmiştir (Satır 428). Öğretmen öğrencilere bakarak annesinin bir başka fiziksel özelliğini canlandırmış ama buna yazısında yer vermeyeceğini belirtmiştir (Satır 429). Öğretmen az önce sözünü ettiği özelliği tekrar etmiş (Satır 430) ve tahtaya yaklaşarak tahtada yazılı olanları okumaya başlamıştır (Satır 431). Öğretmen annesinin başka bir özelliğini söylerken (Satır 432), bir yandan da tahtaya yazmaya başlamıştır (Satır 433). Bu sırada İlker de yanındaki arkadaşı ile konuşmaktadır (Satır 434).

b.Öğrencilerin tahtada yazılanları defterlerine geçirmeleri:

Öğretmen 27.5.1998 tarihli dersin devamında tahtanın yarısını yazdıktan sonra öğrencilerin tahtada yazılı olanları defterlerine geçirmeleri için bir süre vermiştir.

Örnek 7

Bağlam: Öğrenciler defterlerine tahtada yazılanları geçirirlerken öğretmen de sıraların arasında dolaşmakta ve öğrencilerin sorularını cevaplamaktadır.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
444	Levent: günlük hayatta ayrı	445	Öğretmen soru soran öğrencinin yanında ve eğilmiş onu dinliyor
446	Ö: Amaaa, annem de olabilir //	447	doğruldu.
448	Ha bakın, doğru söylüyor //	449	Levent'in yanından ayrıldı,
450	ŞURDA, çocuklar //	451	konusarak tahtaya doğru gidiyor
			sıraların en önünde öğrencilere yüzünü döndü. Önünde durduğu sıranın üzerine elindeki tebeşir ile vurdu ve sonra tahtaya yöneldi.
452	Çocuklar Levent bir şeye dikkat çekti //	453	İlker yazmaya devam ediyor.
	yüzünü tahtaya döndü		
454	Ö: Yazarken de aklıma geldi ama belki de //		
	şuraya bir bakar mısınız	455	tahtada bir yeri işaret ederken öğrencilere bakıyor.
	şuraya?! //		
456	Şimdi burda babamdan bahsettim "Günlük hayatta peki Hayri sözcüklerini çok sık kullanmak zorunda kalırdı" //		tahtaya bakarak yazmış olduğu cümleyi okuyor.
457	Şimdi burda ne olması lazım? //	458	öğrencilere döndü.
459	Annem de demem lazım burda //	460	sağ kolunu havaya kaldırdı, elini bilekten büküp aşağıyı göstererek.
461	[Evet]		
462	Ö:İsterseniz burayı düzeltelim.	463	tahtaya döndü.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
		464	Levent'e baktı.
465	Levent teşekkür ederim. Buraya annem //	466	tahtaya döndü.
467	çünkü babamı tamamlayan bir şey gibi oldu.		
468	Begüm: Ayy nereye sığdırıcağım ?!		
469	Ö: Hemen sen de benim gibi sığdır oraya...	470	İlker eli ağzında yazıyor.

Yukarıdaki örnekte Levent öğretmenin yazdığı örnek üzerinde bir düzeltme önerisi getirdi (Satır 444). Bu sırada öğretmen Levent'in yanında eğilmiş onu dinlemektedir (Satır 445). Bunun üzerine öğretmen öğrencinin düzeltme önerisi tekrarlar (Satır 446) ve doğrulur (Satır 447). Öğrencinin düzeltme önerisini değerlendirerek onaylar (Satır 448) ve konuşmasına devam ederek tahtaya doğru yönelir (Satır 449). Öğretmen bir yandan sesini yükselterek (Satır 450), bir yandan da önünde durduğu sıraya tebeşir ile vurup ses çıkartarak öğrencilerin dikkatini çeker (Satır 451). Öğrencilere Levent'in söylediği şeyi vurgularken (Satır 452), İlker tahtada yazılı olanları defterine geçirmeye devam etmektedir (Satır 453). Öğretmen yüzünü tahtaya dönerek böyle bir eleştiri alabileceğini yazarken aklına geldiğini söyler (Satır 454) ve tahtada bir yeri gösterirken öğrencilerin de buraya bakmalarını ister (Satır 455). Öğretmen tahtaya yazmış olduğu cümleyi yüksek sesle okur (Satır 456). Okuduğu cümlede neyin eksik olduğunu sorarak (Satır 457), öğrencilere döner (Satır 458). Kendisi kendi sorduğu soruya bir başka deyişle düzeltilmesi gereken şeyi söylerken (Satır 459), araya girmesi gerektiğini ifade ettiği eki jestleriyle de destekler (Satır 460). Öğrenciler hep birlikte öğretmenin bu düzeltme önerisini onaylarlar (Satır 461). Öğretmen hatayı düzeltmek gerektiğini söyleyerek (Satır 462) tahtaya döndü (Satır 463). Bu sırada öğretmen Levent'e baktı (Satır 464) ve teşekkür etti (Satır 465). Sonra tekrar tahtaya dönerken yapması gereken değişikliği tekrarladı (Satır 466). Öğretmen bu değişikliği neden yapması gerektiğini açıkladı (Satır 467). Bu sırada Begüm defterinde düzeltme yapmaya

yerinin olmaması endişesini ifade etti (Satır 468). Bunun üzerine öğretmen de kendisini örnek gösterdi (Satır 469). İlker ise yazmaya devam etmektedir (Satır 470).

c.Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması:

Öğretmenin tahtaya yazmasının tamamlanmasının ardından öğrencilerin tahtada yazılı olanları defterlerine geçirmeleri için zaman vermişti. Öğrenciler tahtada yazılı olanları defterlerine geçirirken teneffüs zili çaldı, öğrenciler bu çalışmaya devam etmek istediklerini söyleyince, öğretmen beşinci derste devam edebileceklerini söyledi. Aynı gün beşinci ders saatinde de başlanmış olan çalışma ya devam edildi. Bu derste de öğretmen öğrencilere annesinin özelliklerini sözel olarak anlatmaya ve anlattığı bu özellikleri yazılı ifadeler olarak tahtaya yazmaya devam etti. Dersin sonunda öğrencilerin hafta sonunda istedikleri bir insan hakkında tanıtıcı bir yazı yazmaları ile ilgili ödev verildi.

Örnek 8

Bağlam: Öğrenciler defterlerine tahtada yazılanları geçirirlerken öğretmen de sıraların arasında dolaşmakta ve öğrencilerin sorularını cevaplamaktadır.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
493	Ö:Ama //		tahtanın önünde tahtaya yan
			olarak dururken başı öğrencilere
	yaşamaktan bir gün bile		dönük elinde tebeşir.
	vazgeçmedi //		tamamen öğrencilere doğru döndü.
			Bir elini masasına koyup pencere
			önündeki sıralara doğru baktı.
		494	Tekrar tahtaya döndü. Tahtanın
			üst tarafı dolu olduğu için tahtanın
			en altına eğilerek yazıyor. Biraz
			yazdıktan sonra
495	yaşamaktan ve //		
	sevmekten //		sol elini tahtaya dayanıp orta
	şimdi bizim yerine torun-		sıradaki öğrencilere bakarak

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
	larını koydu //		konusuyor.
	torunlarını çok seviyor //		
496	ama yaşamaktan bir gün bile		tekrar tahtaya döndü, söylüyor
			olduğunu yazıyor.
497	Işıl: öğretmenim yaşamaktan ve		oturduğu yerden konuşuyor
	sevmekten demiştiniz		
498	Ö: ama hını yaşamaktan ve		
	sevmekten //		
	bir gün bile vazgeçmedi		
		499	İlker masanın üzerinde duran ellerine bakıyor

Yukarıdaki örnekte öğretmen tahtanın önünde yan durarak başı öğrencilere dönük elinde tebeşir dururken yazacağı yerle ilgili açıklama yapmaktadır (Satır 493). Öğrencilere doğru döner, bir elini kendi masasına koyarak öğrencilere bakarak açıklama yapmayı sürdürür (Satır 494). Öğretmen sol elini tahtaya dayayarak ve öğrencilere bakarak açıklamasını sürdürür (Satır 495). Öğretmen tahtaya döner ve söylediğini yazılı ifade haline dönüştürerek tahtaya yazar (Satır 496). Işıl öğretmenin az önce yaptığı açıklama ile yazıyor olduğu arasında fark olduğunu ifade eder (Satır 497). Öğretmen bunu farkederek ve cümlesine ekleme yaparak yazmaya devam eder (Satır 498). Bu sırada İlker de masasının üzerine koymuş olduğu ellerine bakmaktadır (Satır 499).

d. Yazılı bir ifadenin sınıfça düzeltilmesi:

Çalışma devam etmektedir. Öğretmen tahtada bir paragrafın yazılmasını tamamladıktan sonra öğrencilere dönerek "Şu paragrafı bir tartışalım çocuklar" diyerek öğrencilere paragrafı gözden geçirmeye ve düzeltme yapmaya davet etmiştir. Hemen ardından öğretmen kendisi tahtaya yazmış olduğu paragrafı yüksek sesle okumuştur.

Örnek 9

Bağlam: Ümit öğretmene bir cümleyle ilgili düzeltme önerisi getirir.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
514	Ümit: öğretmenim //		Ümit arkasında ayakta duran öğretmene dönerek konuşmaya başladı.
		515	Ümit konuşmakta olan bir öğrenciye dönerek susmasını istedi.
516	bi dakika	517	Ümit tekrar öğretmene dönerek konuşmaya devam etti.
518	Torunları da büyüdü. Torunlarını da bizi sevdiği gibi seviyor.		
519	Ö: O da olabilir. Başka?		
520	Jale:Bence böyle çok güzel!		oturduğu yerden ellerini birbirine vurarak konuştu.
521	Ö:yazdım ama bağlı demek zaten ifade ediyor.		
522	Ö: İlker, senin düşüncen ne bu konuda?		
		523	İlker oturduğu yerde ayağa kalktı.
524	Ö: Paragrafta bir değişiklik yapmalı mıyım?	525	İlker bir koluyla sırasına dayanıyor. Tahtada yazılı olanlara göz gezdiriyor. (Oldukça sıkıntılı!)
526	İlker: Bence değişiklik // Öğretmenim son cümlede biraz //		
		527	İlker başını tahtadan öğretmene doğru çevirdi.
528	Ö: Ne olmalı?, İlker tamamlar		

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
	mısın onu? Sen düzelt.	529	Öğretmen İlker'in yanına geldi, tahtaya doğru bakıyor.
		530	İlker eliyle saçlarını düzeltti.
531	İlker: Öğretmenim oraya virgül konulabilir.		
	Ö: vazgeçmedi nokta. İlker otur.	532	Ö: tahtaya doğru yürümeye başladı. Bir taraftan da konuşuyor

Yukarıdaki örnekte Ümit arkasında duran öğretmene dönerek öğretmene seslenir (Satır 514). Ümit bu sırada konuşmakta olan bir öğrenciye döner (Satır 515) ve susmasını ister (Satır 516). Ümit tekrar öğretmene döner (Satır 517) ve öğretmenin yazmış olduğu bir cümleyi düzelterek yeniden okur (Satır 518). Öğretmen gelen öneriyi değerlendirmiş ve öğrencileri yeniden hata belirlemeye yöneten bir soru yöneltir (Satır 519). Jale cümleyle ilgili beğenisini bildirmiştir (Satır 520). Öğretmen düzeltme önerisi ile ilgili düşüncesini ifade eder (Satır 521). Öğretmen paragrafı gözden geçirme çalışmasına aktif olarak katılmayan İlker'e de soru yönelterek onu da sohbete katmıştır (Satır 522). İlker oturduğu yerden ayağa kalkmıştır (Satır 523). Öğretmen İlker'e beklentisini bildiren ikinci bir soru daha yöneltmiştir (Satır 524). İlker bir koluyla sırasına dayanırken tahtada yazılı olanlara göz gezdirmiştir ve oldukça sıkıntılı gözükmemektedir (Satır 525). İlker paragrafta bir cümleye işarete eder (Satır 526) ve öğretmene bakmaya başlamıştır (Satır 527). Bunun üzerine öğretmen de oranın nasıl düzeltilmesi gerektiğini bildiren yeni bir soru yöneltmiştir (Satır 528) ve İlker'in yanına gitmiştir (Satır 529). İlker eliyle saçlarını düzelttikten sonra (Satır 530) bir düzeltme önerisi getirmiştir (Satır 531). Öğretmen tahtaya doğru yürürken bu öneriyi değerlendirmiştir (Satır 532).

e.Öğrencilerin tahtada yazılı örneği defterlerine geçirmeleri sırasında öğretmene sorular yöneltilmeleri:

Aynı ders devam etmektedir. Öğretmen yazmış olduğu yer ile ilgili sınıfla birlikte düzeltme yapmalarının ardından öğrencilere yine yazmaları için süre vermiştir.

Örnek 10

Bağlam: Öğrenciler tahtada yazılı olanları defterlerine geçirirken öğretmen kendi masasının koltuğuna oturmuş öğrencilerle sohbet etmeye devam etmektedir.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
562	Ö: Annem hakkında size fikir verebildim mi çocuklar?		Öğretmen masasında oturuyor
563	[Evet]		
564	Demir:Bayağı verdiniz. Annenizi gözümün önüne getirebiliyorum.		
565	Ö: Şöyle diyim, annemi gözünüzün önüne getirebiliyor musunuz? Bu çok önemli //	566	İlker tahtada yazılı olanları yazıyor.
567	Çünkü yazdığımız yazı, ben burda size duygularımı anlatmak değil benim amacım. O zaman yanlış olur O zaman ben bi anı yazısı yazarım // ya da başka bir yazı çeşidi yazarım. Benim burda amacım sizlere annemi anlatmak //		
	Eğer annemi gözünüzün önüne getiremiyorsanız yanlış yaptık //		
568	Ümit: Babanızı bile gözümüzün önüne getirdik.	569	İlker yazıyor.

Yukarıdaki örnekte öğretmen masasında otururken yazdığı yazıyı değerlendirmeleri için öğrencilere soru yöneltmiştir (Satır 562). Öğrenciler hep birlikte öğretmenin sorusunu cevaplamıştır (Satır 563). Demir öğretmene yazısı hakkında görüşünü ifade eder (Satır 564). Öğretmen bu kez bu yazıyı değerlendirme ölçütünü de soru şeklinde yöneltmiştir (Satır 565). Bu sırada İlker tahtada yazılı olanları defterine geçirmeye devam etmektedir (Satır 566). Öğretmen kendi yazdığı örnek ile metin yapısı itibarıyla olması gerekeni ilişkilendirmiştir (Satır 567). Ümit de öğretmenin örneğinde bu ölçütü karşıladığını ifade etmiştir (Satır 568). İlker yazmaya devam etmektedir (Satır 569).

f.Öğretmenin öğrencilerin sayfa düzenini kontrol etmesi:

Aynı ders devam etmektedir. Teneffüs zili çalmasına az kalmıştır ve öğrenciler tahtada yazılı olanları defterlerine geçirmeye devam etmektedir. Bu sırada öğretmen de sıraların arasında gezerek öğrencilerin defterine bakmaktadır. Öğretmen özellikle öğrencilerin defterlerine bakıp sayfa düzeni, yazılarının okunaklılığı hakkında geri bildirim vermektedir.

Örnek 11

Bağlam: Öğretmen en önde oturan Orhan'ın sırasının önünde duruyor ve eline aldığı Orhan'ın defterine bakıyor.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
582	Ö: defter alırken de bundan sonra hep evet kırmızı	583	Orhan'ın defterini açıp diğer öğrencilerin göreceği şekilde tutarken sağ eliyle de işaret ederek gösteriyor.
584	ve çizginin bu tarafına geçmeyin çocuklar.		

Yukarıdaki örnekte öğretmen defter alırken dikkat etmelerini istediği bir özelliği ifade ederken (Satır 582), Orhan'ın defterini açıp diğer öğrencilerin de göreceği bir şekilde tutarken sağ eliyle kırmızı çizgiyi işaret etmiştir (Satır 583). Öğretmen çizgiyi gösterirken bir de kural söylemiştir (Satır 584).

3.2.2.2. Yazma Sonrası

Bu bölümde " Yazılı Ürünlerin Sınıfla Paylaşılması ve Düzeltme Yapılması Sırasındaki Sohbet" ile "Odak Öğrencinin Yazısını Okuması ve Arkadaşlarının Eleştiri ve Öneri Getirmesi Sırasındaki Sohbet" sırasında gerçekleşen sözel etkileşim kalıplarına yer verilmektedir.

Yazılı Ürünlerin Sınıfla Paylaşılması ve Düzeltme Yapılması Sırasında Sohbet

Yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet aşağıda görülen sözel etkileşim kalıpları örneklerinde betimlenmektedir. Bunlar;

- Bir öğrencinin yazısını okumasının ardından yapılan düzeltme çalışmasına odak öğrencinin katılması,
- Odak öğrencinin yazısını okuması için söz verilmesi,

Aşağıda sıra ile her bir sözel etkileşim kalıbının gerçekleştiği bağlama ilişkin açıklamalara ve etkileşim kalıbı örneklerine yer verilmektedir.

a.Bir öğrencinin yazısını okumasının ardından yapılan düzeltme çalışmasına odak öğrencinin katılması:

Öğrencilere bir insanı tanıtan bir yazı yazmaları hakkında ev ödevi verilmesinin ardından 1.6.1998 tarihli derste öğrencilerin evde yazıp getirdikleri yazılarını sınıfta okumaları için zaman ayrılmıştır. Bu tarihli derste öğrenciler yazdıklarını okumaya başlamışlardır. Öğrencinin okuması ve ardından onun yazısı hakkında konuşulmasına zaman ayrıldığı için aynı derste bütün öğrencilerin okuması mümkün olmamıştır.

Her bir öğrencinin okumasının amaçlandığı bu derste, öğrenciler parmak kaldırarak söz almakta, yazısını okumakta ve hemen ardından da arkadaşları onun yazısında beğendikleri ve beğenmedikleri yerleri parmak kaldırıp söz alarak ifade

etmektedirler. Beğenilerini, iyi yazılmış olan örnekleri sınıfça alkışlayarak göstermektedirler. Beğenmedikleri yerler için de, yazılarının düzeltilmesi gereken yerlerini belirlemekte ve buranın nasıl düzeltilebileceği konusunda görüşlerini bildirmektedirler. Ders süresinin bitmesi nedeniyle aynı yapıdaki derse 8.6.1998 tarihindeki derste devam edilmiştir. Aşağıda bu tarihteki derste Çiğdem'in yazısını okumasının ardından sınıftaki konuşmalar yer verilmektedir.

Bağlam: Öğretmen Çiğdem'in yazısında, tanıttığı arkadaşının fiziki özellikleri ile o arkadaşına duyduğu yakınlık arasında bir ilişki varmış gibi anlaşıldığını fakat böyle olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Begüm de oturduğu yerden sohbete katılarak Çiğdem'in yazısında arkadaşının uzun boyluluğu ile sevilmesi arasında bir ilişki varmış gibi anlaşıldığını ilave etti. Bunun üzerine öğretmen öğrencilere "Bu konuda ne düşünüyorsunuz çocuklar?" diyerek onları yazıyı değerlendirmeye yönlendirmiştir. Öğrencilerin "olmamış" demeleri üzerine öğretmen "yani anlamda mı bir bozukluk var?" diyerek ipucu içeren bir soru yönelmiştir. Öğrencilerin hep birlikte onaylamalarının ardından öğretmen "anlamda bozukluk var" diyerek hatayı belirleyerek özetlemiştir ve Çiğdem'e dönerek not almasını istemiştir. Bu sıra da Tilbe de kendi görüşünü ifade etmesinin ardından öğretmen bir insanı sevmenin yalnızca fiziksel özellikleriyle ilgili olmayacağını açıklamıştır. Öğretmen tekrar Çiğdem'e dönerek konuşmasına devam eder.

Örnek 12:

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
.....		655	İlker parmak kaldırıyor.
656	Ö:Ama o cümleyle asıl amacını anlatamamışsın Çiğdem'cim //		Çiğdem'e doğru yürüyor.
657	cümleyi tekrardan toparlamayı istiyorum, oldu mu?	658	Çiğdem başıyla onayladı.
		659	Nurperi parmak kaldırıyor
660	Aynı konu üzerinde mi konuşa-		

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
	caksınız?	661	İlker başını yana doğru eğerek parmak kaldırmaya devam ediyor
662	Nurperi: Hayır		
663	Ö: Hı, okumak için mi İlker?		
664	İlker: Okumak için değil, sizin söylediğinizle, başka bir eleştiri için		İlker oturduğu yerden Çiğdem'i işaret ederek konuşuyor.
665	Ö: He, Peki canım.		
		666	İlker ayağa kalktı. İlker ayakta elindeki kalemi ile Çiğdem'i gösterirken, öğretme- ne doğru bakıyor.
667	İlker: Öğretmenim o en son cümlesinde vardır yerine vardı derse daha iyi olur mu?		
668	Ö: Okur musun cümleli Çiğdem.	669	İlker ayakta yüzünü Çiğdem'e döndü.
670	Çiğdem: Herkesin böyle bir dosta ihtiyacı vardır.		Çiğdem okuması bitince İlker'e doğru döndü
671	[vardır, vardır]		
		672	İlker başını iki yana hafifçe sallayıp yerine oturdu
673	Emel: Fark etmez o onun kendisine bağlı		
674	Ö: Var da olabilir ama eee İlker'e göre öyle...		
675	Orhan: Belki gerçekten vardır.		
676	Ö: Hatta var deyip yanına da üç tane nokta koyarsan // di mi? Böyle // yani // artık gerisini sen düşün gibi.	677	İlker defterinin kapağını açıp kapatıyor

Yukarıdaki örnekte İlker söz almak için parmak kaldırmaktadır (Satır 655). Öğretmen Çiğdem'e doğru yürürken biraz önce yazısını okumuş olan Çiğdem'in bir cümlesiyle ilgili görüşünü bildirir (Satır 656) ve o cümleyi evde tekrar düzeltmesini ister (Satır 657). Çiğdem de başıyla onaylayarak kabul eder (Satır 658). Bu sırada Nurperi parmak kaldırmaktadır (Satır 659). Öğretmen Nurperi'ye aynı konu ile ilgili olarak mı parmak kaldırdığını sorar (Satır 660). Bu sırada İlker de parmak kaldırmaya devam etmektedir (Satır 661). Nurperi de aynı konu hakkında olmadığını söyler (Satır 662). Bu sefer öğretmen İlker'e dönerek okumak için mi parmak kaldırdığını sorar (Satır 663). İlker oturduğu yerden Çiğdemi işaret ederek konuşmaya başlar (Satır 664). Öğretmen İlker'e söz verir (Satır 665). İlker ayağa kalkar ve elindeki kalemle Çiğdem'i işaret ederken öğretmene doğru bakmaktadır (Satır 666). İlker Çiğdem'in bir cümlesiyle ilgili bir düzeltme önerisi getirir (Satır 667). Öğretmen Çiğdem'den o cümleyi okumasını ister (Satır 668). Bunun üzerine İlker dönerek Çiğdeme bakmaya başlamıştır (Satır 669). Çiğdem yüksek sesle o cümleyi tekrar okur ve okuması bitince İlker'e doğru döner (Satır 670). Bu sırada diğer öğrenciler hep birlikte bir sözcükyi tekrarlar (Satır 671). Bunun üzerine İlker başını hafifçe iki yana sallayıp yerine oturur (Satır 672). Emel bu cümleyle ilgili görüşünü ifade eder (Satır 673). Öğretmen de düzeltme önerisiyle ilgili görüşünü ifade eder (Satır 674). Orhan da görüş bildirir (Satır 675). Öğretmen de düzeltme konusunda görüşünü ifade eder (Satır 676). İlker defterinin kapağıyla oynamaktadır (Satır 677).

b.Odak öğrenciye yazısını okuması için söz verilmesi:

8.6.1998 tarihli derste öğrenciler yazılı ürünlerini arkadaşlarıyla paylaşmaya devam etmektedirler.

Bağlam:

Odak öğrencinin bir arkadaşının yazısı hakkında öneri getirmesinin ardından öğretmen onun da okumasını ister. Bunun üzerine sohbet şöyle gelişir.

Örnek 13:

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
679	Ö: Artık gerisini de sen düşün gibi bir şey //	680	İlker oturduğu yerden yana doğru bakıyor.
681	Peki İlker sen okumuş muydun? (7 sn. İlker'den yanıt yok.)	682	İlker'in yanındaki sırada oturan Nurperi elini uzatıp İlker'e dokunur.
683	Nurperi:Öğretmen sana söylüyor		
684	Ö: Okur musun?		
685	İlker: Okumadım.	686	İlker kapatmış olduğu defterini açıp sayfalarını karıştırmaya başladı. Yerini buldu ve okumaya başladı.
687	Ö: Okur musun?		
688	İlker: Annem.		
689	Ö: İlker de annesini tanıtmış. Hı	690	İlker gülümsedi.

Yukarıdaki örnekte öğretmen bir cümle ile ilgili düzeltme önerisiyle ilgili görüşünü ifade etmektedir (Satır 679). İlker ise etrafa bakmaktadır (Satır 680). Öğretmen İlker'e dönerek okuyup okumadığını sordu (Satır 681). Yedi saniyelik bir süre geçmesine rağmen İlker'den cevap gelmeyince İlker'in yanındaki sırada oturan Nurperi uzanarak İlker'e dokunur (Satır 682) ve sözel olarak da öğretmenin ondan okumasını istediğini söyler (Satır 683). Öğretmen isteğini tekrarlar (Satır 684). İlker okumadığını söyler (Satır 685). ve kapatmış olduğu defterinin sayfalarını çevirmeye başlar (Satır 686). Öğretmen isteğini bir kez daha tekrarlar (Satır 687). İlker okumaya başlar (Satır 688). Öğretmen İlker'i kendisi ile özdeşleştirir (Satır 689), bu İlker'in hoşuna gider ve gülümser (Satır 690).

Odak Öğrencinin Yazısını Okuması ve Arkadaşlarının Eleştiri ve Düzeltme Önerileri Getirmesi Sırasındaki Sohbet

Odak öğrencinin yazısını okuması ve arkadaşlarının eleştiri ve düzeltme önerileri getirmesi sırasındaki sohbet aşağıda görülen sözel etkileşim kalıpları örneklerinde betimlenmektedir. Öğrencilerden gelen düzeltme önerilerinin her biri ayrı başlıklar halinde sunulmaktadır ve sonunda da odak öğrencinin düzeltmiş olduğu yazı örneğini okuması ve öğretmenin geri bildirim vermesiyle sonlanmaktadır. Bunlar;

- a. Anlam karışıklığı,
- b. Gereksiz sözcükler,
- c. Bu havaya uygun bir anlatımı yok aslında,
- d. Yetersiz bilgi,
- e. Kısa cümleler,
- f. İnsanı tanıtmaya ipuçlarını kullanmamış,
- g. Anlam Bozukluğu,
- h. Odak öğrencinin düzeltmiş olduğu yazısını tekrar okuması ve öğretmenin geri bildirim vermesi.

Aşağıda sıra ile her bir sözel etkileşim kalıbının gerçekleştiği bağlama ilişkin açıklamalara ve etkileşim kalıbı örneklerine yer verilmektedir.

8.6.1998 tarihli derste öğretmenin kendisinden yazılı ürününü okumasını istemesi üzerine defterinde yazılı olan "Annem" isimli yazısını okur. İlker'in defterinden okuduğu bu yazının orijinali aşağıda görülmektedir.

Benim annem güzel bir ev hanımıdır.
Çok güzel yemek yapar. Bakımlıdır.
Şimdi size buş zamanlarında ne
yaptığını ve özelliklerini anlatacağım.
Annem normal boyda fizikine uygun kiloyu
ve kahverengi saçlı güzel bir kadındır.
Buş zamanlarında televizyon seyreder
ve yapmadığı işleri yapar.
İlie ilişkisi çok güzeldir.
Annemi özelliklerini size güzel bir
şekilde tanıttık. İyi sona ermiştir
kanka.

Şekil 8: İlker'in "Annem" başlıklı yazı örneği

Bağlam:

Öğretmenin İlker'in okumasını istemesinin ardından İlker oturduğu yerde yazısını okur. Okuması bitince arkadaşları onun yazısı hakkında eleştiri getirmek için sabırsızlanır ve öğretmenden parmak kaldırarak söz almaya çalışırlar. Fakat öğretmen öğrencilere söz vermez ve İlker'in defterini eline alır bakar. Fakat öğretmen defteri İlker'e geri vererek onun yazısını yüksek sesle okumasını ve bu sırada diğer öğrencilerin de eleştirilerini not etmelerini ister. Bunun üzerine İlker tekrar okur. Okuması bitince öğretmen son cümleyi yuttuğunu söyleyerek son cümleyi tekrar okutur. Bundan sonra öğrenciler İlker'in yazısı ile ilgili görüşlerini bildirmeye başlarlar.

Öğretmen ve öğrencilerin İlker'in yazısı hakkında görüş bildirmeleri sırasındaki sohbette İlker'in yazısında görülen çeşit hata belirlenmiştir. Aşağıda hata türlerinin belirlenmesi, isimlendirilmesi ve düzeltilmesi ile ilgili öneri getirilmesi sırasındaki sohbetlere örnekler verilecektir. Her bir örnek sınıfça belirlenmiş olan hata türü isminin altında yer alacaktır.

a.Anlam karışıklığı:

Örnek 14:

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
711	Pamir: Öğretmenim iki şey söylüycem. İlk başta, annemin boş zamanlarında ne yapacağını tanıttım derken, dedikten sonra fiziğine geçmiş ondan sonra \		oturduğu yerden ayağa kalkmadan konuşuyor. Demir Pamir'in sözünü keserek konuşmaya başladı.
712	Demir: Ne yapacağının özelliğine demiş.		Pamir dönüp Demir'e baktı
713	Ö: O cümleyi bi daha okur musun?		Sınıfın önünde arkaya doğru İlker'e bakarak yürümeye başladı.
		714	İlker de defterine bakıyor
		715	Demir yanındaki sırada oturan İlker'in yanına iyice yaklaştı. Ayağa kalkarak İlker okurken onu ayakta izliyor. Nurperi de İlker'e doğru yaklaştı. Öğretmen de arkaya doğru yürüyor.
716	İlker: Şimdi size boş zamanlarında ne yaptığını ve özelliklerini anlatacağım.	717	Önüne bakıyor.
718	Işıl: ve özelliklerini ve		
719	Demir: ve demiş, ve demiş işte		
720	Ö: Yani Pamir ne gibi bir eleştiri yöneltiyorsun cümleye? //	721	Geri geri adımlarla Pamir'in yanına geldi. Sınıfın arkasında Işıl ve Demir yüksek sesle karşılıklı konuşmaya devam ediyorlar. Öğretmen Işıl ve Demir'in bulun-

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
			dukları yöne bakıp eliyle işaret ederek.
722	Bi dakika.		
723	Pamir: Öğretmenim ne yapacağını anlatacağım demiş sonra da anlatmış özelliklerini	724	İlker Pamir'e bakıyor.
725	Ö:Peki sıralamada mı bir // sıralamada karışıklık mı var?	726	Pamir'e bakarak konuşuyor. İlker de Pamir'e bakıyor
727	Begüm:Öğretmenim demiş ki şimdi size boş zamanlarında ne yapacağını anlatacağım ve özelliklerini anlatacağım.		
728	Ö: Peki şimdi bunu nasıl tanımlayalım bu şeyi?//		
729	İlker'e yöneltilen bu şeyi, eleştiriyi nasıl tanımlayabiliriz?	730	İlker:öğretmene bakarken kalem kutusundan kalem aldı.
731	[Sıralama bozukluğu]		
732	Ö:sıralama bozukluğu ama şimdi burda bir sıralama yapılmayacak ki. Aslında yani anlam bozukluğu demiyelim başka bir şey var burda?	733	İlker:kalem kutusundaki kalemlere bakıyor
734	Nurperi: Kopukluk var aslında öğretmenim	735	Ö. Nurperi'ye bakıyor İlker de elindeki kalemle yazıyor.
736	Işıl: Öğretmenim konu karışmış.		Ö:başını öne eğip sıraların arasında geri geri yürüyor
		737	İlker öğretmene bakıyor
		738	Öğretmen yavaş yavaş başı

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
			öne eğik olarak tahtanın yanına kadar geldi. Tahtanın yanında elinde tebeşir, tahtaya yan olacak şekilde tahtanın yanında durdu. (Öğretmen düşünüyor)
739	Ö: Ne diyelim ona? //	740	İlker önüne bakıyor.
741	He nasıl tanımlarsınız İlker'deki bu durumu ? //	742	İlker öğretmene bakıyor.
743	İlker'in anlatımındaki bu şeyi nasıl tanımlarsınız? //		
744	Evet Jale.		
745	Jale: Anlam bozukluğu yani \		
746	Ö: Anlam karışıklığı diyelim mi?		
747	[Evet]		
748	Ö: Peki anlam karışıklığı. // Çünkü sıralama olunca // sırayı şaşırmış gibi oluyor // olmuyor. //		tahtaya "anlam" yazıyor.
		749	tahtaya "karışıklığı" yazıyor.
750	Başka?	751	Öğrenciler parmak kaldırıyor.

Yukarıdaki örnekte İlker'in okumasını bitirmesinin ardından Pamir parmak kaldırarak söz almış ve oturduğu yerden ayağa kalkmadan konuşmaktadır. Pamir İlker'in yazılı anlatımıyla ilgili iki hatayı söyleyeceğini belirtip, belirlediği ilk hatayı söylemiştir (Satır 711). Demir Pamir'in sözünü keserek İlker'in yazısıyla ilgili bir cümleyi tekrarlamıştır (Satır 712). Bunun üzerine Pamir dönerek Demir'e bakmıştır. Sınıfın ön tarafında bulunan öğretmen, İlker'den o cümleyi tekrar okumasını isteyerek sınıfın arkasında oturan İlker'e bakarak yürümeye başlamıştır (Satır 713). Bunun üzerine İlker defterine bakarak o cümleyi aramaya başlamıştır (Satır 714). İlker'in o cümleyi bulmakta zorlandığı fark eden Demir İlker'in yanına giderek ayaktan İlker'i izleme

başlamıştır. Nurperi de İlker'in yanına gelmiştir (Satır 715). Hatalı olduğu söylenen cümleyi bulan İlker bu cümleyi yüksek sesle okumuştur (Satır 716). Okuması bitince de önüne bakmaya başlamıştır (Satır 717). Işıl İlker'in cümlesinde hatalı olduğu söylenen yeri tekrarlamış (Satır 718), ardından da Demir o cümlede İlker'in kullandığı bir bağlacı tekrarlamıştır (Satır 719). Bunun üzerine öğretmen Pamir'e dönerek o cümleye ne gibi bir eleştiri getirdiğini sormuş (Satır 720) ve geri geri adımlarla sınıfın ön tarafına doğru gelmiştir. Bu arada Işıl ve Demir yüksek sesle karşılıklı konuşmaya devam etmektedirler (Satır 721). Bunun fark eden öğretmen Işıl ve Demir'in bulundukları yöne bakıp işaret etmiş ve susmalarını istemiştir (Satır 722). Pamir konuşmaya başlamış ve İlker'in hatalı olduğunu söylediği cümlesini tekrar etmiştir (Satır 723). Bu sırada İlker de Pamir'e bakmaktadır (Satır 724). Öğretmen Pamir'in hatayı isimlendirememesi üzerine kendisi hatayı isimlendirerek bunun doğruluğuna onay almak üzere Pamir'e soru yöneltmiştir (Satır 725). İlker de Pamir'e bakmaya devam etmektedir (Satır 726). Bu sırada Begüm de oturduğu yerden kalkmadan İlker'in yazılı anlatıyla ilgili belirlediği başka bir hatayı söyler (Satır 727). Bunun üzerine öğretmen öğrencilerden bu hatayı isimlendirmeleri için bir soru yöneltir (Satır 728) ve arkadaşlarının belirledikleri hataları nasıl tanımlayabileceklerini sorar (Satır 729). Öğretmene bakmakta olan İlker kalem kutusundan bir kalem alır (Satır 730). Öğrenciler hep birlikte sıralama bozukluğu derler (Satır 731). Öğretmen öğrencilerden gelen cevabı tekrarlar, değerlendirir ve sonra da buradaki hatayı tanımlamalarına yönelik yeni bir soru daha yöneltir (Satır 732). İlker de kalem kutusunun içindeki kalemlere bakmaya devam etmektedir (Satır 733). Nurperi bu kez hataya farklı bir tanımlama getirir (Satır 734). İlker de eline aldığı kalemle yazmaya başlamıştır (Satır 735). Öğretmen başını eğip sıraların arasından geri geri yürürken Işıl da hatayı farklı bir biçimde tanımlar (Satır 736). Bu sırada İlker öğretmeni izlemektedir (Satır 737). Öğretmen elinde tebeşiriyle başı öne eğik olarak yavaş yavaş tahtanın yanına kadar geldi ve tahtaya yan olacak şekilde durdu, düşünmekteydi (Satır 738). Öğretmen öğrencilerden gelen tanımlama önerilerinin hepsini kapsayacak başka bir tanımla yapmaları için öğrencilere soru yöneltirken (Satır 739) İlker de önüne bakmaktadır (Satır 740). Öğretmen İlker'in yazılı anlatımında görülen bu özelliğin nasıl tanımlanabileceğini sorar (Satır 741-Satır 743). İlker de öğretmene bakmaktadır (Satır 742). Öğretmen Jale'ye söz verir (Satır 744). Jale İlker'in yazılı anlatımındaki bu özelliği "anlam bozukluğu" olarak açıklarken (Satır 745), öğretmen Jale'nin sözünün keserek

bunu "anlam karışıklığı" olarak tanımlar ve öğrencilere onay almak üzere soru yöneltir (Satır 746). Öğrenciler de bunu onaylarlar (Satır 747). Öğretmen tahtaya "anlam" yazarken bir taraftan da bununla ilgili açıklama yapmaya başlamıştır (Satır 748). Öğretmen tahtaya "karışıklığı" yazar (Satır 749). Öğrencilere dönerek İlker'in yazısıyla ilgili başka hata bulup bulmadıklarını sorar (Satır 750). Öğrenciler parmak kaldırmaya başlamıştır (Satır 751).

b.Gereksiz Sözcükler:

Örnek:15

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
762	Mert:gündüzleri yapamadığı işleri geceleri yapar demişti öğretmenim. Bi gideri atmak lazım öğretmenim.	Ö. Mert'e döndü	
763	Ö:gereksiz sözcük mi kullanmış // sözcükler yerini bulmamış.	764	İlker defterindeki bir şeyi siliyor
765	[Evet]		
766	Ö: Yaniii?		
767	Begüm: gereksiz sözcük \		
768	Ö: aman yani, gereksiz sözcük şöyle de anlaşılabilir. Aslında tam // ama bi de orda gereksiz sözcük tekrar var, öyle değil	769	İlker defterine bir şeyler silip yazıyor eliyle ağzının kenarını kaşıdı.

Yukarıdaki örnekte Mert İlker'in yazısıyla ilgili bir hatayı ifade eder ve bir düzeltme önerisi getirir (Satır 762). Öğretmen Mert'in belirlediği hatayı tanımlamaya çalışır (Satır 763). Bu sırada İlker defterindeki bir şeyleri silmekle meşguldür (Satır 764). Öğrenciler hep birlikte öğretmenin söylediğini onaylarlar (Satır 765). Öğretmen hatayı netleştirmek üzere bir soru daha yöneltir (Satır 766). Öğretmenin bu sorusunu

Begüm yanıtlar (Satır 767). Öğretmen Begüm'ün cevabıyla ilgili açıklama yaparken (Satır 768), İlker de defterine bir şeyler silip yazmaya devam etmektedir (Satır 769).

c."Bu havaya uygun bir anlatımı da yok aslında":

Örnek:16

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
781	Ö: Başka	782	Jale, Nurperi, Levent parmak kaldırıyor.
783	Ö: Bir dakika, Levent	784	Levent oturduğu yerde ayağa kalktı.
785	Levent:İlk cümlede sanki \	786	İlker eline kalemi aldı, defteri- ne baktı.
787	Ö: Not alıyor musun İlker'cim? Tamam canım.		İlker'e bakarak konuşuyor
788	Levent: İlk cümlede kendini sanki yani televizyon muhabiri ya da nasıl desem böyle makale gibi bir şey ya da birisi gibi.		Ö: tahtada Levent'e bakarak ayakta duruyor.
			Ö: parmak kaldıran Jale'ye eliyle dur işareti yaptı.
789	Ö: Peki mahsuru var mıdır?//		Levent'e doğru yürümeye başladı İlkere defterine yazıyor.
790	Diyelim ki //		
791	İlker bir eee makale yazarı eee \	792	İlker öğretmene bakıyor
793	Emel:Annesiyle ilgili bir fikir yazısı yazıyor sonuçta...		Eli başına dayalı yerinde oturuyor
794	[Öğrencilerin hepsi birden konuşuyor]		
		795	İlker arkasına yaslandı elindeki kalemine bakıyor
		796	Ö: gidip Levent'in eline dokundu.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
797	Ö: Peki bak Levent şunu mu demek İstiyorsun? Bir fikir yazısı gibi başlamış ama fikir yazısı değil. Öyle mi dersin?798	798	İlker önüne bakıyor.
799	Levent: Evet öyle.		
800	Ö:Peki o zaman bakalım	801	İlker'in yanına gitti, defterini eli- ne alıp biraz yukarı kaldırdı. İlker'in defterine bakarak okuma- ya başladı.
802	Ö: Benim annem güzel bir ev hanımıdır. Çok güzel yemek yapar. Bakımlıdır. Şimdi size boş zamanlarında ne yaptığını ve fiziki özelliklerini anlata- cağım //	803	Başını iki yana sallayıp, yüzünü buruşturarak.
804	Makale denemez.	805	İlker Levent'e bakıyor
806	Levent: Öğretmenim makale demiyorum da. Yani öğretmenim şu ilk cümleden burda konuşan bir şey // mesela...\		
807	Ö:Ama, sonra da bu yaptığı // (öksürdü) Bu havaya uygun bir anlatımı yok aslında...	808	İlker defterine bakıyor

Yukarıdaki örnekte öğretmen İlker'in yazılı anlatımıyla ilgili başka eleştiri olup olmadığını sormuştur (Satır 781). Bunun üzerine Jale, Nurperi ve Levent parmak kaldırmaktadır (Satır 782). Öğretmen Levent'e söz verir (Satır 783) ve Levent'te oturduğu yerde ayağa kalkar (Satır 784). Levent konuşmaya başlayınca (Satır 785), İlker de eline kalemini aldı ve defterine baktı (Satır 786). İlker'i izlemekte olan

öğretmen de İlker'e not alması gerektiğini hatırlattı (Satır 787). Tahtanın önünde ayakta duran öğretmen Levent'e bakarken , Levent konuşmasına devam etti. Levent İlker'in kullandığı yazı türüyle ilgili bir eleştirir getirirken, öğretmen parmak kaldıran Jale'ye eliyle işaret ederek durdurur (Satır 788). Öğretmen Levent'e doğru yürürken bunun anlatım açısından önemli olup olmadığını sordu. İlker de defterine bir şeyler yazmaktaydı (Satır 789). Öğretmen İlker'in yazısının bir makale olabileceği ile ilgili açıklama yapmaya başlamışken (Satır 790-Satır 791), Emel öğretmenin sözünü keserek İlker'in de annesiyle ilgili bir fikir yazısı yazdığını söyledi (Satır 793). Bu sırada İlker de öğretmene bakmaktadır (Satır 792). Emel'in konuşmasının ardından öğrenciler hep birlikte konuşmaya başlamıştı (Satır 794). İlker arkasına yaslanıp elindeki kaleme bakmaya başladı (Satır 795). Bunun üzerine öğretmen gidip Levent'in eline dokundu (Satır 796) ve Levent'in söylemeye çalıştıklarını özetledi ve onay almak için soru yöneltti (Satır 797). İlker önüne bakmaya devam ederken (Satır 798), Levent öğretmenin söylediğini onayladı (Satır 799). Bunun üzerine öğretmen bakalım dedi (Satır 800) ve İlker'in yanına giderek defteri eline alıp İlker'in yazısını okumaya başladı (Satır 801). Öğretmen İlker'in yazılı anlatımının bir bölümünü yüksek sesle okudu (Satır 802) ve sonra başını iki yana sallayıp yüzünü buruşturarak (Satır 803) kendi görüşünü bildirdi (Satır 804). Bu sırada İlker de öğretmeni izlemektedir (Satır 805). Levent İlker'in anlatımıyla ilgili görüşünü farklı bir şekilde tekrar açıkladı (Satır 806). Öğretmen de İlker'in yazısıyla ilgili kendi görüşünü belirtti (Satır 807). İlker defterine bakmaktaydı (Satır 808).

d.Yetersiz bilgi:

Örnek:17

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
		820	Nurperi parmak kaldırdı.
		821	Ö: Nurperi'ye bakarak
822	Ö: Evet.	823	Nurperi ayağa kalktı.
824	Nurperi:Öğretmenim bir şey söylüycem. Bence annesini iyi anlatamamış. Ben annesini tanı-		İlker önüne bakıyor

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
	masam annesini gözümün önüne getiremiyorum.		
		825	İlker arkasında duran öğretme- ne bakıyor.
826	Ö: O zaman şöyle söyleyelim // eee tanıtılan \		tahtaya doğru yürüyor
827	Kerem: Yetersiz bilgi vermiş.		
828	Ö: Tanıtılan kişi hakkında yetersiz bilgi verilmiş. // Yetersiz bilgi söz konusu bu kompozisyonda		tahtanın önünde sınıfa dönük
		829	İlker defterine yazıyor.
830	Yetersiz bilgi olunca sanırım, fiziği de eksik olur, ruhi özellikleri de eksik olur.		

Yukarıdaki örnekte Nurperi parmak kaldırdı (Satır 820). Öğretmen dönüp Nurperi'ye bakarak (Satır 821) ona söz verdi (Satır 822) ve Nurperi ayağa kalktı (Satır 823). Nurperi İlker'in yazılı anlatımındaki bilginin yetersiz olduğunu söyledi (Satır 824). İlker arkasında duran öğretmene bakmaktadır (Satır 825). Öğretmen tahtaya doğru yürürken Nurperi'nin söylediğini tekrarlamaya başlamıştı ki (Satır 826), Kerem öğretmenin sözünü keserek İlker'in yazısında eksik bilgi verdiğini söyledi (Satır 867). Öğretmen Nurperi ve Kerem'in söylediklerini özetleyerek tekrarladı (Satır 828). İlker defterine yazmaya başladı (Satır 829). Öğretmen bu hata ile ilgili açıklama yapmaya başladı (Satır 830).

e.Kısa cümleler:

Örnek:18

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
840	Ö:Peki ben bir şeye daha dikkatinizi çekmek istiyorum //		Hızlı adımlarla sınıfın arkasına doğru gidiyor
		841	İlker'in yanına gitti ve defterini eline aldı.
		842	İlker öğretmene bakıyor
843	Çocuklar eee tabi daha küçük sınıflarda daha küçük, kısa cümleler kuruyorduk ama daha sonra sıra cümleler, sıra cümleleri, bağlı cümleler. Bunları artık kullanıyoruz ve eeee zaten anlatımımız zenginleş-tikçe , yazacağımız şeyler arttıkça cümlelerimiz ister istemez uzun oluyor değil mi?	844	İlker eli ağzında öğretmene bakıyor.

Yukarıdaki örnekte öğretmen sınıfın arkasına doğru yürürken İlker'in yazılı anlatımıyla ilgili öğrencilerin dikkatini başka bir yöne çekmek istediğini söyledi (Satır 840). Öğretmen İlker'in yanına gitti ve onun defterini eline aldı (Satır 841). İlker de öğretmene bakmaya başladı (Satır 842). Öğretmen İlker'in yazısında kısa, basit cümleler kurduğunu söyledi (Satır 843). İlker de eli ağzında öğretmeni izlemektedir (Satır 844).

f.İnsanı tanııtma ipuçlarını kullanmamış:

Örnek:19

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
854	Ö: Şimdi İlker şöyle bir toparlıyacak olursak eeee eleştirileri //	855	İlker'in defterini kapatarak masasının üzerine koydu.
856	Bir insanı tanıtmada, konuştuğumuz daha önce örneklediğimiz bir takım ip uçları vardır. Bu ipuçlarını kullan- mamışsın. Yine tanıttığın kişiyi göz- müzün önüne getiremiyoruz. Annen çok güzel olabilir. Ama ben onun gü- zel olduğunu gözümün önüne getire- muyorum ve belki sana göre güzel Halbuki annenin, madem ki annen çok güzel o özelliklerini anlatabilmeliydin \		
857	Işıl:Belki bize göre güzel değil bilemeyiz...	858	oturduğu yerde konuşuyor İlker Işıl'a bakıyor
859	Rengin: Ona göre güzel, o kendi annesi.	860	oturduğu yerde konuşuyor İlker Rengin'e bakıyor
861	Ö: Hah, bak, hayır // (öksürdü) Ama Işıl diyor ki sana göre güzel olabilir annen diyor, ama beni ikna edemedin diyor //	862	Işıl'ı parmağıyla işaret eder İlker eli ağzında öğret- mene bakıyor
863	Annesinin güzel olduğunu de, eee iyi huylu olduğunu da ne bileyim işte iyi bir ev hanımı olduğunu da bize örneklerle anlatabilirdin. Örneğin iyi bir ev kadını \		
864	Begüm: Ne yapmış?		

Yukarıdaki örnekte öğretmen İlker'in yazılı anlatımına gelen eleştirileri özetleyeceğini söyleyerek (Satır 854), elinde duran İlker'in defterini kapatarak

masasının üzerine koydu (Satır 855). Öğretmen İlker'in yazısında görülen hataları betimsel yazı türünde bulunması gereken özelliklerle ilişkilendirerek özetledi ve İlker'in yazısını okuyunca İlker'in annesini gözünün önüne getiremediğini söyledi (Satır 856). Işıl öğretmenin sözünü keserek "belki bize göre güzel değil" dedi (Satır 857). Bu sırada İlker dönerek Işıl'a baktı (Satır 858). Işıl'ın arkasından Rengin "o'nun kendisi annesi olduğu için güzel" demiş olabileceğini ifade etti (Satır 859). İlker bu kez de Rengin'e baktı (Satır 860). Bunun üzerine öğretmen parmağıyla Işıl'ı işaret ederek İlker'in yazısında annesinin özellikleri konusunda ikna edemediğini söyledi (Satır 861-Satır 863). İlker ise eli ağzında öğretmeni izlemektedir (Satır 862). Begüm öğretmenin sözünü keserek daha fazla açıklama ister (Satır 864).

g.Anlam bozukluğu:

Örnek:20

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
868	Ö: Evet Özgür		Özgür oturduğu yerde ayağa kalktı.
869	Özgür: Şey, eee bir yerde // eee kilosunu ee bir şey diyordu \	870	İlker bir eli çenesinde Özgür'e bakıyor. Arada bir de açık defte- ne göz atıyor.
871	Ceyda:Fiziği		
872	Ö: Kilosu fiziğiyle uygun.		
873	Ümit: Boyu kilosuyla orantılı olacak.	874	Özgür yerine oturdu.
875	Ö: Fiziğiyle orantılı olmaz orda, anlam bozukluğu da var // Anlam karışıklığının yanında anlam bozukluğu.		

Yukarıdaki örnekte öğretmen Özgür'e söz verir ve bunun üzerine Özgür oturduğu yerde ayağa kalkar (Satır 868). Özgür İlker'in yazılı anlatımındaki bir ifadeyi tekrarlar (Satır 869). Bu sırada İlker elini çenesine dayamış olarak otururken bir yandan

da açık duran defterine göz atmaktadır (Satır 870). Ceyda Özgür'ün sözünü keserek Özgür'ün bulup söyleyemediği bir sözcükyi tekrar eder (Satır 871). Öğretmen Ceyda'nın ifadesini tamamlar (Satır 872). Ümit ise hatayı düzelterek olması gerekeni söyler (Satır 873). Özgür yerine oturur (Satır 874). Öğretmen hatayı tekrar söyler ve hatayı isimlendirir (Satır 875).

h.Odak öğrencinin düzeltmiş olduğu yazısını tekrar okuması ve öğretmenin geri bildirim vermesi:

İlker yazısına gelen eleştiriler doğrultusunda yazısını düzeltmek üzere evde tekrar hazırlamıştır. Aşağıda İlker'in ilk yazısını sınıfta okumasının ardından gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda hazırladığı ikinci yazısı görülmektedir. 10.6.1998 tarihli derste öğretmen İlker'den düzeltmiş olduğu yazısını tekrar okumasını istemiştir.

İlker'in okumasını bitmesiyle teneffüs zili çalmış ve yazısı hakkında konuşmaya zaman yetmemiştir. Bunu izleyen gün yani 11.6.1998 tarihindeki Türkçe dersinin başında öğretmen ilk önce İlker'in bir gün önce okumuş olduğu yazısı hakkındaki düşüncelerini ifade etmiştir.

Bağlam:

Öğretmen tahtanın önünde ayakta duruyor ve İlker'e doğru bakarak konuşuyor.

Annem iyi bir ev hanımıdır. Nedenide
esine sadık olması ve ev işleriyle
yakından ilgilenmesidir.

Şimdi size özelliklerini arasından da
biri zamanlarında ne yaptığını anlataca-
ğım.

Şimdi özelliklerini anlatacağım annem
çok güzel yemek yapar mesela kurubörek,
yaprak dolması gibi yemekleri benim
en çok sevdiğim yemeklerdir. Annem
normal beyaz etten tılsak kahverengi
sarı kahverengi görürdür. Sabahları
balkona sınırlı olur.

Şimdi bir zamanlarında ne yaptı-
ğım anlatacağım. Annem bir zamanlarında
kayserinin işine ve utkur ve zekeriya-
tanın POVEK diğnesine bakar. Bazen
günler aramam yorgun olmasa belkide
benzeri deşim çıkarlar.

Annemin en çok sevdiğim yemek
tuttuğunu keşfetmesi ve herkesin
en iyisini yapmaya çalışmasıdır.

Annemin özellikleri ve bir zamanların-
da ne yaptığı: Annemle benim
aramda ben: gündüzde minik minik
tortumalara girdiysem de hep ben
değeri eleni söyler ve gösterirli.
İşte bu annemin deşko bir yanı.
Annem de tortumalar takmad ve
benim beşik annem.

Size annemi tanıtabilim aynı zamanda
gizli işin emine getirebildiysem
Ne müthiş ben.

Şekil 9: İlker'in düzeltilmiş olduğu "Annem" başlıklı yazı örneği

Örnek 21:

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
898	Ö: İlker çok beğeniyorum geldiğin bu noktayı //	899	İlker öğretmene doğru bakıyor
	dün okumuştun ama İlker'in yaptığı çalışmanın değerlendirmesini yapmamıştım. Ben bunu sizin değerlendirmenize açmak iste- miyorum İlker'in yaptığı bu çalışmayı //		Hızla İlker'in yanına doğru gitti.
900	oturmuş tekrar //	901	İlker önüne bakarken öğret- men defterini açtı.
902	üzerinde düşünmüş //		İlker'in defterinin sayfalarını çeviriyor.
		903	İlker arkasına yaslandı.
904	eee birinci çalışmaya göre	905	İlker kendisi defterden bir say- fa açtı.
906	çok daha ilerlemiş // Ama hatası yok mu var Ama, biz hatalarımızın hepsini Bir defada ortadan kaldıramayız.		Öğretmen sınıfa bakıyor. İlker de sınıfa bir göz attı.
908	Bunun için kendimize zaman tanı- mamız lazım. Yoksa haksızlık ederiz. İlker'in ikinci kompozisyonu birinciye göre çok ileri gitmiş kompozisyonun İlker. Seni tebrik ederim bu anlamda. Bu senin için bir sorundu bunu aştın // Aştın diyebiliriz artık	907	İlker eliyle alnını sildi, önüne bakıyor.
909	Yalnız biraz İlker'in bence önemli eksiği ne? Az okuyor. //		İlker'in defterine bakıyor. İlker elleriyle masayı tutarken, zaman zaman öğretmene bakıyor.
			Öğretmen İlker'e bakıyor.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
	Haksız mıyım İlker?		
910	İlker: Haklısınız öğretmenim.		

Yukarıdaki örnekte öğretmen İlker'in ikinci yazılı anlatımında geldiği noktayı beğendiğini söylerken (Satır 898), İlker de öğretmene bakmaktadır (Satır 899). Öğretmen İlker'in bu ikinci çalışmasını arkadaşlarının değerlendirmesine açmayacağını ifade ederken İlker'in yanına gitti. Öğretmen İlker'in bu çalışma üzerinde tekrar düşündüğünü söylerken (Satır 900-Satır 902). İlker'in defterini açıp sayfalarını çevirirken (Satır 901), İlker de arkasına yaslandı (Satır 903). Öğretmen İlker'in birinci çalışmaya göre çok daha ilerlediğini söylerken (Satır 902-Satır 904), İlker de defterinden bir sayfa açtı (Satır 905). Öğretmen İlker'in bu anlatımında da hatalar olduğunu fakat bu hataların hepsini bir kerede ortadan kaldıramayacağını söylerken (Satır 906), İlker de eliyle alnını sildi ve önüne bakmaya devam etti (Satır 907). Öğretmen İlker'in ikinci kompozisyonunda birinciye göre çok ilerlediğini ifade etti (Satır 908). Öğretmen İlker'e bakarken onun az okumasının önemli bir eksiklik olduğunu söyleyip, İlker'in onayını almak üzere İlker'e soru yöneltti (Satır 909). İlker de öğretmenin söylediğini onayladı (Satır 910).

Bu bölümde yazma süreci içinde öğretmenin kullandığı stratejiler sınıf bağlamındaki örneklerle sunulmuştur. Aşağıda ise öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı anlatımının sınıf içi etkileşimden nasıl etkilendiğine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

12. Sınıf içi etkileşimler, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı metnini nasıl etkilemektedir?

İlker'in yazılı anlatımlarında sınıf sohbetlerini nasıl kullandığını; yazılı anlatımlarına öğretmen ve akranlarından gelen düzeltme önerilerini yazısına nasıl yansıttığını anlamamanın bir yolu İlker'in yazı örneklerini incelemektir. Öğretmen öğrencilere bir insanı tanıtan yazı yazmaları konulu ödevi vermeden önce, sınıf içinde

bir takım hazırlık etkinlikleri yapmış ve bu etkinlikler sırasında hem kendisi öğrencilerle sohbet etmiş hem de öğrencilerin de birbiriyle sohbet etmesine izin vermiştir. Bu etkinlikleri, dolayısıyla sohbet konularını hatırlamak gerekirse şöyle sıralanabilir;

1. Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti

- a. Ayırt edici özelliklerin ortaya çıkarılması,
- b. Bir roman ve hikayede "kişi tahlillerinin" iyi yapılmasının önemi ve yazı çalışmanın amaç ve öneminin vurgulanması,
- c. Betimlemede yer alması gereken alt başlıkların belirlenmesi,
- d. Bir roman karakterine ait betimlemenin okunması.

2. Öğretmenin "İnsan Betimlemesi" Yazmaya Model Olması Sırasındaki Sohbet

- a. Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması,
- b. Öğrencilerin tahtada yazılanları defterlerine geçirmeleri,
- c. Öğretmenin tahtaya örnek bir betimleme yazması,
- d. Yazılı bir ifadenin sınıfça düzeltilmesi,
- e. Öğrencilerin tahtada yazılı örneği defterlerine geçirmeleri sırasında öğretmene sorular yöneltmeleri,
- f. Öğretmenin öğrencilerin sayfa düzenini kontrol etmesi.

Sınıf içinde yukarıda sıralanan yazma öncesi hazırlık çalışmalarının tamamlanmasının ardından öğrenciler ilk yazılı ürünlerini evde üreterek gelmişlerdir. Odak öğrenci İlker'in bu ilk yazı örneğinin özgün hali Şekil 8'de (Bkz. sf. 202) görülmektedir. Aşağıda ise Şekil 8'deki yazı örneği, odak öğrencinin yazısının okunaklılığından doğabilecek zor anlaşılmalara önüne geçilebilmek amacıyla daktilo edilmiş olarak görülmektedir. İlker'in "Annem" başlıklı ilk yazı örneği şunları içermektedir;

ANNEM

Benim annem güzel bir evhanımıdır. Çok güzel yemek yapar. Bakımlıdır.

Şimdi size boş zamanlarında ne yaptığını ve özelliklerini anlatacağım. Annem normal boylu fizikine uygun kilosu ve kahverengi saçlı güzel bir kadındır. Boş zamanlarında televizyon seyrederek ve yapmadığı işleri yapar. Aile ilişkisi çok güzeldir.

Annemi özelliklerini size güzel bir şekilde tanıtırsam ne mutlu bana.

İlker'in ilk yazı örneği incelendiğinde yazma öncesinde sınıf içinde yapılan etkinlikler sırasında geçen sohbetlerden çeşitli şekillerde etkilendiği söylenebilir. Bunun ilk kanıtı olarak, onun da konu olarak kendi annesini tanıtmayı seçmiş olması gösterilebilir. Öğretmen yazma öncesi etkinlikleri sırasında kendisi tahtaya bir örnek yazmış ve konu olarak da annesini tanıtmayı seçmiştir (Bkz. Örnek 6, Örnek 7, Örnek 8, Örnek 9, Örnek 10, Örnek 11). İlker'in de "bir insanı tanıtan" yazı yazmaya konu olarak annesini seçmiş olmasına bakarak, öğretmenin örnek yazılı anlatımındaki konudan etkilendiği söylenebilir.

İkinci olarak, İlker ilk yazı örneğinde "Şimdi size boş zamanlarında ne yaptığını ve özelliklerini anlatacağım." ifadesine yer vermiştir. İlker'in bu ifadesine bakılarak bir insanı tanıtırken o insanın farklı özelliklerinden söz etmesi gerektiğinin farkında olduğu söylenebilir. Örnek 2 ve Örnek 4'de görüldüğü gibi öğretmen bir insanı tanıtırken onun hobilerinden, fiziki görünümünden vb. gibi onu diğerlerinden ayırtedici özelliklerinden söz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İlker de annesini tanıtırken az da olsa annesinin fiziki özelliklerinden ve hobilerinden söz etmiştir.

Üçüncü olarak, İlker yazılı anlatımında annesinin fiziksel özelliklerini tanıtırken " *Annem normal boylu fizikine uygun kilosu ve kahverengi saçlı güzel bir kadındır*" şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Bu ifade Örnek 6'da görüldüğü gibi öğretmenin kendi annesinin fiziksel özelliklerini tanıtırken kullandığı "... kısa boylu, düz saçlı, boyuyla orantılı kilosu..." ifadesi ile benzerlik göstermektedir. İlker annesinin fiziki özelliklerini anlatmak için kullandığı ifadenin öğretmenin ifadesiyle benzerlik göstermesi, öğretmenin fiziksel özelliğini betimlemek için kullandığı kalıbın İlker tarafından içselleştirildiği söylenebilir.

İlker'in ilk yazı örneği, kısa olmasına ve beklentileri karşılamamasına karşın yine de sınıf içindeki sohbetlerin izlerini taşımaktadır. İlker'in ilk yazı örneğini sınıfta öğretmen ve arkadaşlarına okumasının ardından öğretmen ve arkadaşları tarafından yedi çeşit hata belirlenmiş ve bunları düzeltme önerileri gelmiştir. İlker'in gelen eleştirileri not almasının ardından evde düzelttiği çalışmasını tekrar sınıfa okuma olanağı verilmiştir. İlker'in düzeltilmiş olduğu yazı örneğinin özgün halini ise Şekil 9'da (Bkz.

sf.217) görülmektedir. İlker'in düzeltilmiş olduğu bu ikinci yazı örneğinde şunlar yer almaktadır;

ANNEM

Annem iyi bir ev hanımıdır. Nedeni de eşine sadık olması ve Ev işleriyle yakından ilgilenmesidir.

Şimdi size özelliklerini anlatacağım annem çok güzel yemek yapar mesela kurufasulye, yaprak dolması gibi yemekleri benim en çok sevdiğim yemekleridir. Annem normal boylu orta kilolu kahverengi saçlı kahverengi gözlüdür. Sabahları kalkınca sinirli olur.

Şimdi boş zamanlarında ne yaptığımı anlatacağım. Annem boş zamanlarında kanepenin üzerine oturur ve televizyonun POVER düğmesine basar. Başka günler annem yorgun olmasa babamla beraber dışarı çıkarlar.

Annemin en çok sevdiğim yanıda tuttuğunu koparması ve herşeyin en iyisini yapmaya çalışmasıdır.

Annemin özellikleri ve boş zamanlarında ne yaptığı bu kadar. Annemle benim aramda bazı günlerde minik minik tartışmalara girdiysem de hep bana doğru olanı söyler ve gösterirdi. İşte bu annemin başka bir yanı. Arada tartışmalar çıksada benim biricik annem.

Size annemi tanıtabilim aynı zamanda gözünüzün önüne getirebildiyseniz. Ne mutlu bana.

İlker'in ilk yazı örneğine gelen eleştiriler ve bunların ikinci yazı örneğinin oluşumuna etkilerini incelediğimizde şunlar dikkatimizi çekmektedir.

a. Anlam karışıklığı;

İlker'in ilk yazı örneğine gelen ilk eleştiri Örnek 14'de görülmektedir. Burada Pamir Şekil 8'deki İlkeri'nin " *Şimdi size boş zamanlarında ne yaptığımı ve özelliklerini anlatacağım.*" cümlesine dikkat çekmiş, sınıftaki diğer öğrencilerin ve öğretmenin de katılımıyla bu cümlede anlam karışıklığı olduğuna karar verilmiştir.

İlker'in Şekil 9'daki ikinci yazı örneğine baktığımızda bu cümlelerin bölünerek iki ayrı paragrafın ilk cümlelerini oluşturduğu ve bu cümleleri örneklerle tamamladığı görülmektedir.

Şimdi size özelliklerini anlatacağım annem çok güzel yemek yapar mesela kurufasulye yaprak dolması gibi yemekleri benim en çok sevdiğim yemekleridir. Annem normal boylu orta kilolu kahverengi saçlı kahverengi gözlüdür. Sabahları kalkınca sinirli olur.

Şimdi boş zamanlarında ne yaptığımı anlatacağım. Annem boş zamanlarında kanepenin üzerine oturur ve televizyonun POVER düğmesine basar. Başka günler annem yorgun olmasa babamla beraber dışarı çıkarlar.

İlker'in her iki yazı örneğinde de görüldüğü gibi İlker yazılı anlatımını düzeltirken gelen eleştiriler etkili olmuştur.

b. Gereksiz Sözcük;

İlker'in yazı örneğine gelen ikinci eleştiri ise Örnek 15'de görüldüğü gibi gereksiz sözcüklerin olmasıdır. Mert, İlker'in "*Boş zamanlarında televizyon seyrederek ve yapmadığı işleri yapar.*" cümlesinde gereksiz sözcük tekrarı olduğu ifade etmiştir. İlker'in Şekil 9'daki ikinci yazı örneğine baktığımızda bu cümlemin daha ayrıntı verecek şekilde değiştiğini ve aynı konuda yeni bir cümle eklendiği görülmektedir.

"Annem boşzamanlarında kanepenin üzerine oturur ve televizyonun POVER düğmesine basar. Başka günler annem yorgun olmasa babamla beraber dışarı çıkarlar."

İlker'e yöneltilen bu eleştirinin de ikinci yazı örneğinde değişip, gelişerek karşımıza çıkmaktadır. İlker benzer sözcüklerin tekrar edilmesinin önüne geçmek için ifadesini zenginleştirmiştir.

c. Bu havaya uygun bir anlatım yok aslında;

İlker'in ilk yazı örneğine yöneltilen üçüncü eleştiri "bu havaya uygunu bir anlatım olmaması"dır. Örnek 16'da görüldüğü gibi Levent İlker'in yazısının başlangıçta bir makale havasında başladığını fakat sonra yazının içeriğinin buna uygun olmadığını ifade etmiştir. İlker'in Şekil 9'daki yazısının kendi içinde daha tutarlı bir hale geldiği söylenebilir.

d. Yetersiz bilgi;

İlker'in yazısına yöneltilen dördüncü eleştiri yazısının "yetersiz bilgi içermesi"dir. Örnek 17'de görüldüğü gibi Nurperi daha önce Örnek 10'da öğretmen tarafından vurgulanan "*tanıtılan kişiyi gözünün önüne getirebilmek*" ölçütünü temel alarak İlker'e "annesini gözümün önüne getiremiyorum" şeklinde eleştiri yöneltilmiştir. Öğretmen ise bunu "yetersiz bilgi söz konusu bu kompozisyonda" şeklinde tanımlamıştır. Bu örnekte hem öğretmenin kullandığı ölçüte göre arkadaşını değerlendiren öğrencinin hem de İlker'in sınıf sohbetlerinden etkilendiğini görmekteyiz.

İlker yazısına yöneltilen yetersiz bilgi eleştirisi karşısında ikinci yazılı anlatımında daha ayrıntılı bilgilere yer vermiştir (Bkz. Örnek 9)

e.Kısa cümleler;

İlker'in ilk yazı örneğine yöneltilen altıncı eleştirisi yazılı anlatımında "kısa cümleler" olmasıdır. Şekil 8'deki ilk yazı örneğine baktığımızda İlker'in kısa cümleler kullanarak kendisini ifade edebildiğini görmekteyiz.

"Benim annem güzel bir evhanımıdır.Çok güzel yemek yapar.
Bakımlıdır."

İlker'in düzeltilmiş ikinci yazı örneğini incelediğimizde ise birbirine bağlı cümlelerin varlığı dikkatimizi çekmektedir (Bkz. Şekil 9).

"Şimdi size özelliklerini anlatacağım annem çok güzel yemek yapar mesela kurufasulye yaprak dolması gibi yemekleri benim en çok sevdiğim yemekleridir. Annem normal boylu orta kilolu kahverengi saçlı kahverengi gözlüdür. Sabahları kalkınca sinirli olur.

Şimdi boş zamanlarında ne yaptığını anlatacağım. Annem boş zamanlarında kanepenin üzerine oturur ve televizyonun POVER düğmesine basar. Başka günler annem yorgun olmasa babamla beraber dışarı çıkarlar.

Annemin en çok sevdiğim yanıda tuttuğunu koparması ve herşeyin en iyisini yapmaya çalışmasıdır."

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi İlker ikinci çalışmasında daha karmaşık cümleler kurmaya çaba göstermiştir.

f.İnsanı tanıtmaya ip uçlarını kullanmamış;

İlker'in ilk yazı örneğine yöneltilen yedinci eleştirisi "insanı tanıtmaya ip uçlarını" kullanmamış olmasıdır. Örnek 19'da görüldüğü gibi öğretmen İlkere'e *"...Bir insanı tanıtmada, konuştuğumuz daha önce örneklediğimiz bir takım ip uçları vardır. Bu ip uçlarını kullanmamışsın. Yine tanıttığın kişiyi gözümüzün önüne getiremiyoruz. Annen çok güzel olabilir. Ama ben onun güzel olduğunu gözümün önüne getiremiyorum ve belki sana göre güzel.. Halbuki annenin, madem ki annen çok güzel o güzelliklerini anlatabilmeliydin..."* şeklinde eleştirisi yöneltilmiştir. Öğretmen bunun hemen ardından da *"... Annesinin güzel olduğunu da , eee iyi huylu olduğunu da ne bileyim işte iyi bir ev hanımı olduğunu da bize örneklerle anlatabilirdin..."* şeklinde düzeltme önerisi de getirmiştir.

İlker'in ikinci yazı örneğine baktığımızda annesini tanıtırken daha fazla açıklama ve örneğe yer verdiğini görmekteyiz (Bkz. Şekil 9).

"Annem iyi bir ev hanımıdır. Nedeni de eşine sadık olması ve Ev işleriyle yakından ilgilenmesidir.

Şimdi size özelliklerini anlatacağım annem çok güzel yemek yapar mesela kurufasulye yaprak dolması gibi yemekleri benim en çok sevdiğim yemekleridir."

İlker ikinci yazı örneğinde gelen düzeltme önerisini dikkate alarak daha fazla örneğe yer vermiştir.

g. Anlam bozukluğu;

İlker'in ilk yazı örneğine yöneltilen sekizinci ve sonuncu eleştiri ise yazılı anlatımında "anlam bozukluğu" olmasıdır. Örnek 20'de görüldüğü gibi Özgür İlker'in ilk yazısındaki "*Annem normal boylu fizikine uygun kilosu ve kahverengi saçlı güzel bir kadındır.*" cümlesinde geçen "fizikine uygun kilosu" tanımlamasında anlam bozukluğu olduğunu söylemiştir. Arkadaşları tarafından bu ifadenin "boyu kilosuyla orantılı" olması gerektiği şeklinde düzeltme önerisi getirilmiştir.

Şekil 9'da görülen İlker'in ikinci yazı örneği incelendiğinde, İlker bu hatalı ifadesini düzelterek yer vermediği, fakat hiç değilse hatalı ifadenin kaldırıldığı dikkati çekmektedir.

"Annem normal boylu orta kilolu kahverengi saçlı kahverengi gözlüdür."

İlker kendisine yöneltilen bu eleştiriye yanıt vermiş fakat düzeltme önerisini yerine getirememiştir.

Yukarıda öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı anlatımının sınıf içi sohbetlerinden nasıl etkilendiğine ilişkin örneklerle yer verilmiştir. İzleyen bölümde ise elde edilen tüm araştırma bulguları özetlenerek ilgili literatürün ışığı altında tartışılacaktır.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu bölümün amacı, birinci bölümün sonundaki genel araştırma soruları ve ikinci bölümün sonunda video teyp analizi sonucunda ulaşılan araştırma sorularına ilişkin bulguları özetlemek ve yorumlamaktır. Aşağıda birinci ve ikinci bölümün sonunda yer alan araştırma soruları görülmektedir.

- Öğretmenin Türkçe derslerinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen Türkçe derslerinde genel olarak ne tür etkinliklere yer vermektedir ve bunların kendisi için önemi nedir?
- Öğretmen Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedir?
- Türkçe derslerinde ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapılmaktadır?
- Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?
- Yazılı anlatım çalışmalarına kimler katılmaktadır?
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenci yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katılmaktadır?
- Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarının içeriğinde niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?
- Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı yazma stratejilerinin niceliksel ve niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?
 - a)Yazma öncesinde
 - b)Yazma sonrasında
- Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı öğretim stratejilerinde farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

a)Yazma öncesinde

b)Yazma sonrasında

- Sınıf içi etkileşimler, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı metnini nasıl etkilemektedir?

Araştırma sorularının yanıtları hakkında yapılan yorumların ışığı altında, sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğretmenlere ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

Öğretmenin Türkçe derslerinin işlenişi ve sözlü-yazılı anlatım ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Öğretmen Türkçe derslerinin işlenme yönteminin yaygın olarak bir okuma parçası okumak ve onun sorularını cevaplamak, bir atasözünün açıklamasını yazdırmak, belirli gün ve haftalarla ilgili yazı yazdırmak olarak algılandığını ifade etmektedir. Öğretmenin Türkçe derslerinin yaygın işlenme yöntemine ilişkin açıklamaları, İndirgemeci yaklaşımla yapılan çalışmaları akla getirmektedir. İndirgemeci yaklaşımda, birbirinden ve gerçek yaşamdan kopuk okul amaçlarına yönelik yapılan çalışmalar sözkonusudur (Poplin, 1984). Bauernschmidt de (1991) İndirgemeci yaklaşıma göre desenlediği araştırması sonunda, aynı konu üzerinde tekrar tekrar yazmanın, yazının miktarını arttırdığını iddia etmektedir. Halbuki, yazılı anlatıma ve yazılı ürüne yöneltilen bu tür yaklaşımlar oldukça dar ve sığ bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Öğretmenin öğrenci için bir amaç ve işlevi olmayan çalışmalar hakkındaki görüşleri ise şöyle özetlenebilir; bir gezi sonrasında çocuklara "...hadi bakalım şimdi gördüklerinizi anlatın..." tarzındaki bir yaklaşımın "...adeta çocukları gezdirmekten vazgeçiren bir şey..." olduğunu ifade eden öğretmen, not alma hakkındaki görüşlerini ise " yazıya dökme bizim Türk geleneklerinde olmayan bir şey" olarak belirtmektedir. Fakat bu tür çalışmaların çocuklara çok sıkıcı geldiğini ve bunların yerine başka çalışmalar koymak gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenin yaygın olarak Türkçe derslerinde yapılan çalışmalara alternatif olarak, gazete haberlerinin okunması, köşe yazarlarının makalelerinin okunması, sınıf

içindeki Duyuru Panosu aracılığıyla öğretmen ile öğrenciler arasında iletişimin sağlanması, geziler sırasında not aldırma, günlük rapor yazdırma, makale, masal, hikaye, mektup yazma gibi çeşitli metin türleri üzerinde yazdırma ve öğrencilerin bunları birbirleriyle paylaşımlarına zaman ayırmak gibi çalışmaları sıralamaktadır. Öğretmenin bunların yerine "..başka çalışmalar koymak gerek.." diye gereksinim bildirdiği çalışmaların yapılışına ilişkin önerileri ise Tüm Dil yaklaşımının "amaçlı, anlamlı ve işlevsel" çalışmalarını anımsatmaktadır (Goodman ve Goodman, 1986). Yukarıda öğretmenin Türkçe dersleri için önerdiği çalışmalar, Woolman-Bonilla (1999) araştırma bulgularıyla çakışmaktadır. Bu araştırmacılar da belli işlevi olan ve belli dinleyici kitlesine hitaben yapılan yazılı anlatım çalışmalarının, öğrencilerin düşüncelerini etkili olarak ifade etmeleri, yazma amacının farkına varmaları, anlatım ve yazım kurallarını öğrenmeleri için önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen yapılandırılmamış bir görüşme sırasında sözlü-yazılı anlatım hakkındaki düşüncelerini "hayatın her alanında...çocuk düzgün konuşmayı ve düzgün yazmayı öğrenmeli" şeklinde özetlemektedir. Sözlü ve yazılı anlatımın yalnızca Türkçe derslerine özgü bir özellik olmadığını aksine, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve hatta Matematik derslerinde de sözlü ve yazılı anlatımın kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen, sözlü ve yazılı anlatımın okul yıllarında bu kadar yaygın bir kullanım alanı olmasına karşın genellikle önemsenmediğini halbuki sözlü ve yazılı anlatımın yalnızca okul yıllarında değil yetişkinlik döneminde de önemli olduğu vurgulamaktadır. Öğretmenin bu konudaki görüşleri de Tüm Dil yaklaşımı çerçevesinde Cambourne'un (1988) sınıf ortamında bulunması gereken özellikler arasında ifade ettiği "katılım" ve "kullanım" özellikleri ile paralellik göstermektedir.

5.6.1997 tarihli ilk görüşmede sözlü ve yazılı anlatımla ilgili görüşlerini "...ifade özgürlüğü dediğimiz şey yani çocuk ne söylerse söylesin bir konu hakkında onun ayıp ya da yasak ya da gülünecek durumda olmayacağını çocuğun sezmesi çok önemli yazılı sözlü anlatımda, çocuğa bunu yaşatmak lazım " olarak ifade etmektedir. Öğretmen bunun sağlanmasında okulun temel prensiplerinin de önemli olduğunu vurgulayarak "Bu okulun öğrencileri bu konuda çok şanslı, öğrenci merkezli bir okul gerçekten... Yazılı anlatım, sözlü anlatım sınıfta sadece anlatım örnekleri yapılan bir

gelişme değildir. Hayatın her alanında kendisini özgür hisseden, rahat hisseden insanlarda çok gelişkin olan bir şeydir bu ve bence benim öğrencilerim çok gelişkin çünkü bu okul onlara öyle bir ortam sağlıyor " şeklinde ifade etmektedir. Özetle, öğretmen öğrencilerde sözlü ve yazılı anlatımın gelişebilmesi için duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri etkileşimci bir ortamın olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenin bu görüşleri Sosyal Etkileşimci kuramın okuma-yazma öğrenimi ile ilgili esaslarıyla uygunluk göstermektedir (Goodman ve Goodman, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994; O'Shea ve diğerleri, 1998, Tompkins, 1997).

Öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü-yazılı anlatımı öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen her sınıfta çok iyi, orta ve zayıf öğrencilerin bulunduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 5.6.1997 tarihli ilk görüşmede sınıfındaki öğrencilerin düzeyine göre öğretimi nasıl yürüttüğüne ilişkin görüşlerini ise "Eğer kendimizi ortalamaya hizmet verecek şekilde hazırlarsak iyi olanın kendini geliştirmesine imkan verebilir, orta düzeyde olan da zaten verileni alır, aşağıda bulunanları da yukarıya çekmek lazım, yani başaramayan öğrencilerin bu düzeye ulaşmalarına yardım ederim. Bazı arkadaşlarımın [öğretmen] dediğine göre düşük olan öğrencilere onların seviyelerine göre görev verilmeliymiş... Ben buna katılmıyorum, bunun tersine o öğrencilere ve sınıfın geneline aynı düzeyde ortam sağlanması gerekir, ama zorlananlara da yardım edilmesi gerekir" şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin öğretime bu bakış açısı Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim bölgesi (zone of proximal) kavramıyla uygunluk göstermektedir. Vygotsky (1978) "yakınsal gelişim bölgesi" kavramını, çocuğun bir görevi bağımsız olarak yapabildiği gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin ya da daha becerili bir akranının yardımıyla yapabildiği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlamaktadır. Vygotsky'e göre çocuklar halen bağımsız olarak yapabildikleri bir görevle çalıştıklarında çok az şey öğrenirler. Bunun yerine çocuğun yakınsal gelişim bölgesi düzeyinde görevler verildiğinde ve öğretim buna göre planlandığında çocuğun en iyi şekilde öğreneceğini ifade etmektedir. Öğretim sırasında öğretmenin rolü ise, çocuğun yakınsal gelişim bölgesi içinde öğrenmesine sosyal etkileşim ve işbirliği yoluyla aktif aracı olarak destek sağlamaktır (Dixon-Krauss, 1996).

Öğretmen zayıf olarak nitelendirdiği öğrenciler için sadece onların düzeylerine uygun bir eğitim vererek değil, aynı zamanda sınıf ortalamasına uygun bir eğitim vererek, onların da bu ortalamaoya ulaşmalarına yardımcı olarak onların gelişmesine destek olmaktadır. Ayrıca öğretmen, zayıf olarak nitelediği öğrencilerin bile okuma-yazma çalışmalarında risk alabildiğini "... o kadar zorlanmasına, bir düşünce sistemi kuramamasına rağmen Ali kalkıp yazdığı bir şeyi okumaktan çekinmiyor, bu da bir şeydir..." şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin bu bakış açısı ve bunun öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar üzerindeki etkisi Goodman ve Goodman (1986) ile Graham ve Harris (1994) tarafından da desteklenmektedir. Bu araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişmesi için okuma-yazma çalışmaların risk almaya cesaretlendirilecek şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu ifade etmektedirler.

Öğretmen Türkçe derslerinde genel olarak ne tür etkinliklere yer vermektedir ve bunların kendisi için önemi nedir?

Öğretmenin Türkçe derslerinde yaptırdığı etkinlikleri belirlemek üzere Türkçe ve Türkçe dersi kapsamında yer alan Kütüphane derslerinde sekiz hafta süreyle gözlem yapılmıştır. Bu süre içinde gözlenen etkinlik çeşitleri Tablo 2.8'de görülmektedir. Buna göre öğretmen Türkçe derslerinin %50 gibi önemli bir oranında yazılı anlatım çalışmalarına yer vermektedir. Bunu yine yazılı anlatım ile yakından ilgili bir çalışma olan %23 oranıyla proje çalışması izlemektedir. Ayrıca, %7.6 kütüphanede sessiz okuma çalışması, %3.8'lik oranlarda dinleme ve değerlendirme; çeşitli konularda sınıfta konuşma-sohbet; tartışma çalışmaları, % 2'lik oranlarda resimden okunacak metin hakkında bilgi edinme ve okuma; gazete haberinin okunması; parçada anlam çalışması ve bir yazarla söyleşi çalışmaları yapıldığı gözlenmiştir. Öğretmenin Türkçe derslerinin %75'lik bir oranında yazılı anlatıma yönelik çalışmalar yaptırdığı, bir başka deyişle yazılı anlatıma geniş yer verdiği görülmektedir.

Öğretmenin görüşmelerde ifade ettiği gibi Türkçe derslerini sadece bir okuma parçasının işlenmesi ya da bir atasözünün açıklanması şeklinde işlenmediği, aksine bu ders kapsamında yapılan çalışmaları zenginleştirdiği görülmektedir. Öğretmenin yürüttüğü etkinlikler incelendiğinde, bunların dilin okuma, yazma, dinleme, konuşma

gibi tüm alanlarını kapsayan, bir amacı ve işlevi olan, öğrencilerin gereksinimlerine cevap veren çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Literatür incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi için, sık yazılı anlatım çalışmalarına gereksinim olduğu bildirilmektedir (Goodman, Goodman, 1986). Bu öğretmenin de Türkçe dersi kapsamında yaptırdığı çalışmalar incelendiğinde, yazılı anlatım çalışmalarına geniş yer ayırdığı dikkati çekmektedir. Sonuç olarak, bu öğretmenin sınıfında bulunan öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için uygun bir ortam hazırladığı söylenebilir.

Öğretmen Türkçe dersindeki yazılı anlatım etkinliklerini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedir?

Geleneksel okul ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimleri öğretmenin öğrencilere bir şeyler anlatması, öğrencilerin de sessizce dinlemesi gibi *tek yönlü*, en fazla öğretmenin sorduğu soruyu öğrencilerin yanıtlaması gibi *sınırlı*, ya da bir öğrencinin anlatıp diğerlerinin dinlemesi gibi *katı* bir özellik gösterir. Daha önemlisi, bu roller genellikle değişmez. Öğrenciler öğretmenlerine yönerge vermez ve nadiren öğretmeninden izin almadan ona soru soramazlar (Cazden, 1988; Edwards ve Westgate, 1994). Oysa, öğretim sırasındaki sosyal etkileşimler önemlidir çünkü, *sosyal etkileşim olmaksızın içselleşme ve öğrenme oluşamaz. Bir başka deyişle, sosyal bağlam ve diğer insanların varlığı bireyin bilişsel gelişiminde yaşamsal bir rol oynar*. Bu ise, öğretmen ile öğrenci ve öğrencilerin birbiriyle olan etkileşiminin önemini vurgulamaktadır (Jennings, 1996). Bu nedenle sınıf ortamının karşılıklı olarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerine olanak verecek şekilde düzenlenmesi önemlidir.

Nuran öğretmen de sınıfında etkileşimci bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Sınıfı etkileşimci bir ortam haline getirmek için öğretmenin yaptıkları aşağıda özetlenmektedir. Buna göre öğretmen,

- Öğrencileri günlük okul yaşamında not tutmaya ve duyuru panosunu kullanamaya özendirmekte, çeşitli formlar doldurmalarını isteyerek ya da farklı türde yazı örnekleri okuma ve yazmalarını isteyerek, gerekli durumlarda öğrencileri sözlük, imla kılavuzu kullanmaya yönlendirerek öğrencilerin yazma etkinliklerine doğal olarak *dahil olmalarını* sağlamaktadır.

- Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerine kimi zaman örnek okuyarak, o konu hakkında konuşarak, kimi zaman da kendisi örnek yazarak çeşitli *gösterimler* sunmaktadır.
- Öğrencilere söz vererek, onları dinleyerek, öğrencilerin de birbirlerini dinlemelerini sağlayarak ve kendiliğinden derse katılmayan öğrencilere de kendisi soru yönelterek öğrencilerin *katılımını* sağlamaktadır.
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için onlara fırsat verilmesi ve gerektiğinde de yardım edilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenin sınıfındaki öğrenciler için olumlu *beklentileri* vardır.
- Öğrencilerin kendi konularını seçme ve kendi yazılarına gelen öneri-eleştiriler doğrultusunda kendi yazılarını geliştirme *sorumluluğunu* onlara vermektedir.
- Öğrencilerin sınıf içinde düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini sağlayacak bir ortam hazırlamakta böylece onların risk almaktan çekinmeyerek *tahmin etmelerini* sağlamaktadır.
- Öğrencilere parçalara bölünmüş, birbirinden kopuk çalışma görevleri vermek yerine makale yazmak, masal yazmak ya da araştırma projesi hazırlamak gibi anlamlı, işlevsel ve amaçlı çalışmalara yönlendirerek yazılı dili *kullanmalarını* sağlamaktadır.
- Öğretmen, sadece kendisi öğrencilere soru yöneltmemekte aynı zamanda kendisi onlardan gelen soruları *yanıtlamakta* ve öğrencilerin de birbirlerine soru sormalarına ve yanıtladıklarına izin vermektedir.

Yazma etkinliğine eşlik eden sosyal etkileşimler öğrencinin okuma-yazma becerilerinin gelişimi bakımından önemlidir. Bruner (1978), Vygotsky (1978) ve Cazden (1988) gibi bir çok araştırmacı, yetişkin-çocuk etkileşimlerinin öğrenmeyi dolayısıyla da akademik başarıyı arttırdığına dikkat çekmiştir. Vygotsky (1978) sosyal etkileşimin önemini, *bilişsel süreçler öğretmen ve öğrenciler ya da daha bilgili akranlar arasında geçen sosyal etkileşimler yoluyla öğrenilir* şeklinde ifade etmektedir. Cazden (1988) ise bireyler arasındaki konuşmaların onların düşüncelerini etkilediğini şeklinde ifade etmektedir. Bireyin kendini yazılı dilde ifade edebilmesi için planlama, düzenleme ve düzeltme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, yazılı anlatım öğretimi sırasında bireyin bu süreçleri başarıyla

uygulayabilme için öğretmen ve akranlarıyla gerçekleşen etkileşimler önemli rol oynadığı görülebilir (Tompkins, 2000).

Etkili öğretim üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin yanıt verme fırsatının olmasının başarıyla ilgili önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretimin doğrudan öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıflarda öğrencilerin zamanlarının %70'ini pasif olarak öğretmeni izleyerek ve dinleyerek geçirmekte ve yanıt verme fırsatı ya hiç olmamakta ya da çok az olmaktadır (Mathes ve Fuchs, 1993). Öğrencilerin öğretmenlerine ya da akranlarına soru yönelterek etkileşime katılması öğrencinin öğrenmesi bakımından önem taşır. Çünkü öğrenci soru sorduğunda öğrenme de cevabın arkasından gelir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin soru sormalarına izin vermeleri, onları soru sormaya cesaretlendirmeleri ve öğrenci soru sormaya başladığında susarak onu dinlemeleri gerekmektedir (Edward ve Westgate, 1994).

Çocukların etkileşimsel rollerini değiştirebildikleri tek bağlam akranlarıyla gerçekleşir. Akran etkileşimine izin verilen bir sınıf ortamında, verilen yönergeyi izlemenin yanı sıra yönerge verebilir ya da sorulan soruyu cevaplamanın yanı sıra kendisi de soru yöneltebilir. (Cazden, 1988). Bu nedenle sınıf ortamında akran etkileşimine izin verilmesi önemlidir.

Çocuklara diğerleriyle etkileşim olanağı sağlanmasının yararları şöyle özetlenebilir. İlk olarak, çocuklara birbirleriyle etkileşme olanağının sağlanması onları düşünmeye ve kendi düşünceleri hakkında iletişim kurmaya iter. Kendileri konuşurken kendilerini duyar ve diğerleri de neyi anlayıp anlamadıklarına karar verirler. Yüksek sesle konuşmak çocukların kendi düşünceleri hakkındaki düşüncelerini netleştirmelerine yardımcı olur. İkinci olarak, çocuklardan oluşan heterojen bir grupta daha yetenekli çocukların akademik olarak daha az yetenekli olanlara yardım etme olanağı olur. Sonuç olarak, sosyal etkileşim üst düzey bilişsel süreçlerin gelişimini sağlamakta, bu da akademik başarıyı getirmektedir (Jennings, 1996).

Sınıf öğretmeni Nuran Hanım'ın da yazma sürecinin yazma öncesi ve yazma sonrası aşamalarında öğrencileriyle etkileşim halinde olduğu ve öğrencilerin de

birbirleriyle karşılıklı etkileşimlerine izin verdiği gözlenmiştir. Yazma öncesinde öğretmenin örnekler anlatması, öğrencilerin anlattığı örnekleri dinlemesi, öğrencilere soru yöneltmesi, öğrencilerin sorularını yanıtlaması, tahtaya örnek yazarken bunu etkileşimci yazma etkinliği şeklinde yürütmesi dikkat çekicidir. Yazma sonrası çalışmalar ise öğrencilerin yazılı anlatımlarını arkadaşlarına okumalarıyla sınırlı kalmamakta aynı zamanda öğretmenin yazılı anlatım ile ilgili öğrenciye soru yöneltmesiyle etkileşim başlamakta ve diğer öğrencilerin de birbirlerine soru yöneltip birbirlerini cevaplandırma gayretleriyle devam etmektedir. Bu araştırma bulgularına benzer olarak, Gillhool, Byer, Parmer, Howe, Dana ve Cliburn (1996) yaptıkları çalışma sonunda öğrencinin yazdığı hakkında öğretmenin çocukla konuşması formatındaki derslerde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiklerini ve yazmaya karşı daha olumlu bir tavır geliştirdiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla, yazılı anlatım çalışmalarının öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerine olanak sağlayacak bir şekilde yapılandırılmasının literatür tarafından da desteklendiği söylenebilir.

Türkçe derslerinde ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapılmaktadır?

Türkçe derslerinde yapılan sekiz haftalık gözlemler süresince yapılan yazılı anlatım etkinlikleri Tablo 2.9'da görülmektedir. Buna göre yazılı anlatım çalışmalarının yarısından çoğunu %53.9'luk bir oranla "öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapmaları ve evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmenin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi" şeklinde bir dizi yazma çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışma, hayvan, sevgi ve yeni yıldan beklentiler konuları için ve masal, hikaye, mektup ve zarf yazma, makale yazı türleri için tekrarlanmıştır. Yazma ile ilgili bu etkinlik türü yazmanın öncesinde ve sonrasında yapılan etkinliklerle yazma sürecinin yaşandığı bir etkinlik olma özelliği göstermektedir. Graves (1983), Calkins (1994), Tompkins (2000) ve diğer bir çok araştırmacı yazma çalışmalarının bir süreci içermesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadırlar.

Türkçe derslerinde yapılmakta olan diğer yazılı anlatım çalışmaları arasında %11.5 bir atasözü ile ilgili evde yazmış oldukları açıklamaları okumaları, %7.7 öğretmenin bir gazete yazarına yazılmış mektup örneğini sınıfa okuması ve Fazıl Hüsni

Dağlarca'ya öğretmen ve öğrencilerin birlikte mektup yazması; ve % 3.8'lik oranlarda yazıyı birlikte düzeltme; günlük gözlem raporunda yer alacak konuların belirlenmesi; kitap rapor formlarının doldurulmasıyla ilgili örneklerin okunup eleştirilmesi; öğrencilerin yazdığı günlük rapor örneklerinden öğretmenin seçip okuması, eleştiri ve öneri getirilmesi; kitap rapor formlarının doldurulması; güzel yazı çalışması; öğretmenin yeni yıl kartının nasıl yazılacağını anlatması ve tahtaya örnek yazması, öğrencilerin kendi kartlarını yazmaları sayılabilir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin gerçek yaşam gereksinimlerine cevap veren işlevi ve amacı olan çalışmalardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için de gerçek yaşamdan kopuk, ayrı çalışmalar yerine dili tüm olarak kullanabilecekleri çalışmalar önerilmektedir. Bunun başlıca nedenleri arasında, öğrenme güçlüğü olan çocukların bilgiyi transfer etme güçlüğü çekmeleri ve ayrı çalışmalar üzerinde kazanılan becerileri gerçek yaşama aktarmada güçlük yaşamaları sayılabilir. (Goodman, Goodman, 1986)

Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?

Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmalarının %53.9'luk bir oranla büyük bölümünü "öğrencilerin verilen bir konu ya da yazı türü ile ilgili yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapmaları ve evde yazmış oldukları yazılı anlatımları sınıfa okumaları, bunlarla ilgili eleştiri ve düzeltmenin yapılması, geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmesi"nden oluşan bir dizi yazılı anlatım çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışma, yazma öncesi ve yazma sonrasında yapılan bir çok etkinliği içermektedir. Yazma öncesinde, örnek başka yazıları okumak, konu ile ilgili alt başlıkları/terimleri listelemek, beyin fırtınası yapmak ve bunları düzenlemek için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Yazma aşaması genellikle ev ödevi olarak verildiği için evde gerçekleşmektedir. Yazma sonrasında ise öğrencilerin yazılarının birbirleriyle okuyarak paylaşımları için zaman ayrılmakta, ayrıca yazılı anlatımlardaki hatalar belirlenmekte ve bunların düzeltilmesine yönelik öneriler getirilmektedir. Söz dizimi, yanlış sözcük kullanımı gibi hatalar sınıfta birlikte düzeltilirken içerik ve düzenlemeyle ilgili hatalar belirlendiğinde bunların düzeltilmesine yönelik sınıfta öneriler verildikten sonra bunların düzeltilmesi işi yine evde yapılmaktadır. Özetle, öğretmenin sınıf içinde oluşturduğu ortamın, bir öğrencinin sınıfın geneline; bir öğrencinin başka bir öğrenciye ve de öğretmenin öğrenciye bir şeyler aktarabilmesine olanak sağlayan *etkileşimci bir*

öğrenme ortamı olduğu dikkati çekmiştir. Ayrıca, Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinliklerinde yazının mekanik özellikleri ya da yazınının tamamlanarak bitirilmesinden ziyade anlamlı iletişim vurgulanmaktadır. Yazılı anlatım öğretiminde günümüzde kabul gören yaklaşım da bu yöndedir (Englert, 1992).

Türkçe derslerindeki yazılı anlatım çalışmalarında yazar-okuyucu yani öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri önemli bir yer tutmaktadır. Diyalog, sözel dil ile yazılı dil arasında köprü kurulmasına yardımcı olur. Öğrenciler, öğretmen ve akranlarıyla sözel etkileşimler yoluyla öğrenirler. Benzer şekilde diyaloglar, yüksek sesle düşünme süreçlerinin, yöntemlerinin ve düşünme şekillerinin içselleşmesine öncülük eder (Baker ve diğerleri, 2002). Yazar-okuyucu etkileşimleri, yazma öncesinde öğrencilerin sahip oldukları metin bilgisi, yazma stratejileri gibi bilgi ve becerilerini gözden geçirmelerini sağlar. Yazma sonrasında ise, bir metin hakkında konuşmak için gerekli olan dili edinmeleri için tekrarlı bir döngü oluşturur. Böylece öğrenciler, önceleri öğretmenleri tarafından model olunan eleştirme, öneri getirme kalıplarını bir süre sonra farklı bağlamlarda, yazılmış olan metinlerin değerlendirmek, eleştirmek ve öneri getirmek için öğrendikleri yeni terimleri kullanmaya başlarlar. Bir başka deyişle öğrenciler, yazma olgunluğunu geliştirirler (Englert ve Mariage, 1991). Bu araştırma bulgularını Wong, Butler, Ficzer ve Kuperis (1997) araştırması sonuçları desteklemektedir. Bu araştırmacılar etkileşimci diyalogların öğrencilerin yazma sürecine katılmalarına ve yazılarını geliştirmelerine hizmet eden anahtar faktör olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, etkileşimci diyalogların öğrencilerin kendi yazılarındaki yetersizlikleri görmelerine ve süreç içinde öğrencilerin dinleyici kitlesi kavramının gelişmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar, yazma hakkındaki bu tür etkileşimci diyalogların, sözel düzeydeki düşüncelerini sözcüklere ve cümlelere dönüştürmekte zorlanan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Baker ve diğerleri (2002) etkileşimci diyalogların, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin basitten karmaşık öğrenme aşamalarına doğru ilerlemesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Araştırmacılara göre, etkileşimci diyaloglar öğrencinin var olan anlama düzeyi üzerine inşa edilerek kendi düşüncelerini ifade etme yeteneği ile düşünceleri ve düşünceleri arasındaki ilişkileri geliştirme yeteneğini arttırmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları Englert (1992) ve Kuvshinoff (1993) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Englert (1992) araştırmasında, öğrencilerin bilgi verici metin yapıları ve yazma stratejileri hakkında sınıf içi etkileşimlerin yer aldığı; ve yazma sürecini yaşayarak bir yazılı ürün meydana getirdikleri bir öğretim programının etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonunda, yazma stratejilerine model olan, öğrencileri yazı hakkında sınıf diyaloglarına sokan esnek öğretmenlerin, katı ve yazma ile ilgili ders programını aksatmadan uygulayan öğretmenlerden daha etkili olduğu bulunmuştur. Kuvshinoff (1993) ise araştırması sonunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de diğer öğrencilerle konuşarak etkinliğe katıldığında yazma etkinliğinin amacı, içeriği ve yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazandıklarını; akran etkileşiminin, öğrencilerin yazılarındaki mesajların okuyucu tarafından doğru yorumlanmadığı durumlarda yazdıklarını gözden geçirmeye ve düzeltmeye yönelttiğini bulmuştur. Her iki araştırma da, yazma süreci, yazma stratejilerinin öğrenilmesinde akran etkileşiminin öneminin altını çizmektedir.

Yazılı anlatım çalışmalarında öğretmenin sınıfta öğrencilerle etkileşimi *sohbet* özelliği göstermektedir. *Sohbet*, kişilerin ortak ilgileri olan bir konu üzerinde, karşılıklı sıra alarak, aktif katılımları ile gerçekleşen etkileşimlere denir (Edwards ve Westgate, 1994). Öğretmen sınıfta konuşulacak *konuyu* belirleyen kişi olma durumundadır. Fakat konu öğretmen tarafından belirlense de, öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili ya da konu dışındaki konulardaki katılımlarını da yanıtladığı görülmektedir. Öğretmen öğrencilerden konu dışında farklı bir aktarım olduğunda da onları dinlemekte, yanıtlamakta fakat konuşmanın miktarını belirleyerek konunun dağılmasına izin vermemektedir. Sınıf etkileşimlerinin *sıra almaya* yönelik olduğu gözlenmiştir. Öğretmen ortamı, bir öğrencinin parmak kaldırıp söz alması ve diğerlerinin de onu dinlemesi şeklinde yapılandırmaktadır. Böyle olunca sınıftaki konuşmalarda öğrencilerin hep bir ağızdan konuşmalarının az olduğu gözlenmiştir. Hep bir ağızdan konuşmaların az oluşu da sınıftaki iletişimin sıra almaya yönelik olduğunu göstermektedir. Sınıftaki tüm öğrencilerin sınıf sohbetine *aktif katılımı* söz konusudur. Öğretmen sohbete katılan öğrencilere yanıt vermekte, katılmayanlara ise soru yönelterek aktif hale gelmelerini sağlamaktadır.

McCarthy (1991) normal bir öğrencinin yazılı metinleri üzerinde sınıf sohbetlerinin etkilerini inceleyen araştırması sonunda, öğrencinin metninde sınıf sohbetlerinin bir çok izini görmüştür. Araştırma sonunda, öğretmen ve öğrenci arasında ilişkinin sağlanmasının önemli olduğunu vurgulayarak öğrencinin neyi içselleştirdiğinde öğretmenle olan ilişki ve etkileşimin türünün ve miktarının etkili olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı, öğrencinin bağımsız olarak bir görevi yapmadan önce sınıf ortamında gerçekleşen sohbetlerin öğrencinin yapacağı çalışmaya aktarıldığını, bunun da öğrencinin yazılı anlatımına katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma, bir öğrencinin sınıf sohbetlerinden nasıl etkilendiğini ve bunları içselleştirerek yazılı anlatımlarına nasıl aktardığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

McCarthy'in (1991) araştırma bulguları, öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sınıf sohbetlerinden nasıl etkilendiğini inceleyen bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre, hem normal öğrencilerin hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının sınıf sohbetlerinden etkilendiği söylenebilir.

Yazılı anlatım çalışmalarına kimler katılmaktadır?

Yazılı anlatım çalışmalarının yazma öncesi etkinliklerden yazma sonrası etkinliklere kadar öğrenciler işbirliği içinde düşüncelerini paylaşarak, sorular sorarak, öğrendikleri yazma stratejilerini kullanarak birlikte çalışırlar.

Öğretmen yazar-dinleyici etkileşimine zemin hazırlamaktadır. Her bir öğrencinin yazılı anlatımını okuması için zaman ayrılmakta ve her bir öğrenci için hata belirleme, düzeltme çalışması yapılmaktadır. Özetle, yazılı anlatım çalışmalarına tüm sınıf etkileşim halinde katılmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenci yazılı anlatım çalışmalarına nasıl katılmaktadır?

Öğrenme güçlüğü olan odak öğrenci de yazma öncesinde ve yazma sonrasında etkileşimlere katılmaktadır. Yazma öncesi çalışmaları sırasında arkadaşlarının sözel olarak verdiği insan betimlemesi örneklerini dinleyerek ve bu sırada arkadaşlarına soru

yönelterek ya da onlardan gelen soruları yanıtlayarak; öğretmenin bir romandan örnek okuması sırasında onu dinleyerek ve öğretmenin yönelttiği soruları yanıtlamaya çalışarak; öğretmenin tahtaya örnek betimleme yazma çalışması sırasında öğretmeni izleyerek, dinleyerek ve zaman zaman öğretmenin öğrencilerden cümlelerle ilgili düzeltme yapmalarını istediğinde o da söz alarak çalışmalara katılmıştır.

Odak öğrenci, yazma sonrası etkinlikler sırasında da arkadaşlarının yazılı anlatımındaki bir yeri tekrar okuması için arkadaşına yönerge vererek ya da arkadaşına soru ve öneri yönelterek; kendisini yazılı anlatımını sınıfta arkadaşlarına okuyarak; kendi yazılı anlatımı ile ilgili arkadaşlarından ve öğretmeninden gelen eleştiri ve önerileri dinleyerek ve bunları defterine not alarak çalışmalara katılmıştır.

Yazma süreci içinde öğretmenin öğrenme güçlüğü olan odak öğrenciye olan tutumu önemlidir. Öğretmen, öğrenme güçlüğü olan çocuğun derse katılma yönündeki her türlü girişimini fark etmekte ve bunu değerlendirmektedir. Odak öğrenci söz alarak derse katıldığı durumlarda öğretmen diğer öğrencileri dinleyici durumuna getirerek onu dinlemelerini sağlamaktadır. Öğretmenin diğer önemli bir tutumu da, odak öğrenci derse katılmadığı zamanlarda ona olumsuz şekilde ilgi göstermemektedir. Özetle, öğretmen çocuk derse katıldığında buna değer vermekte ve katılımının her anını değerlendirmekte, yanıtlayıcı olmakta fakat çocuk derse katılmadığı durumlarda da ilgi göstermemektedir.

Yazma sonrasında öğrencilerin yazılı anlatımlarını sınıfla paylaşımları sırasında okuyan öğrenci merkez alınarak sınıfta o öğrencinin yazılı anlatımı üzerinde çalışılmaktadır. Bu, odak öğrenci için de geçerli olmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen odak öğrencinin yazılı anlatımını sınıfla paylaşmasının ardından gelen eleştirileri defterine not tutmasını isteyerek çalışmasını sahiplenmesi ve düzeltme sorumluluğunu almasını sağlamaktadır.

Yazma süreci içinde öğrenme güçlüğü olan öğrenci kimi zaman sohbetlere kendiliğinden katılmaktadır. Öğretmen zaman zaman da öğrenme güçlüğü gösteren öğrenci kendiliğinden etkileşime katılmadığı durumlarda doğrudan ona soru yönelterek

etkileşime katmaktadır. Öğretmen çocuğun katılımını kabul etmekte, yazısındaki gelişmeyi takdir etmekte ve bunu sınıf arkadaşları önünde öğrenciye iletmektedir. Bunun, çocuğun bir sonraki çalışmada derse katılımını arttırıcı yönde etki etme olasılığı yüksektir.

Öğretmen yazılı anlatım çalışmaları sırasında her bir öğrenciyi tartışmalara katılmaya ve/veya soru sormaya cesaretlendirmektedir. Öğrenciler kimi zaman yazdıkları için "doğru değil", "hatalı", "eksik", "kısa" gibi nedenlerle okumaktan kaçınmaktadırlar. Fakat öğretmen onların göstermiş oldukları çekinceleri önemsemeyip onları risk almaya cesaretlendirerek her bir öğrenci aktif hale getirip derse katılımını sağlamaktadır. Öğretmenin öğrencilerine eleştirilme korkusu olmaksızın kendi ürünlerini sergileme olanağı sunması ve onların girişimlerini desteklemesi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi bakımından önemlidir (Keefe ve Keefe, 1993).

Literatür incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkatlerinin çabuk dağıldığı, motivasyon eksikliği çektikleri ve sınıf içinde aktif olmayan öğrenciler oldukları ifade edilmektedir (Oshea ve diğerleri, 1998). Yıl içinde yapılan gözlemlerde odak öğrencinin de genellikle dersi izlemekte ve derse katılmakta zorlandığı, etrafındaki eşya ya da kişilerle ilgilendiği görülmüştür. Buna karşın, odak öğrencinin yazılı anlatım etkinliğinin her aşamasında derse katılım gayretleri dikkati çekmektedir. Bunda öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamının özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin sınıf ortamını yapılandırma özellikleri incelendiğinde, öğrencilere kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve destekleyen, risk almaya cesaretlendiren, onların derse katılımlarını yanıtlayan, derse katılmayanları soru sorarak aktif hale getiren, öğrencilerdeki gelişimi fark eden ve takdir eden bir tutum sergilediği görülmektedir. Öğretmenin sınıf ortamını bu şekilde yapılandırması öğrenme güçlüğü olan çocuğun yazılı anlatım becerilerinin gelişimi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarının içeriğinde niteliksel farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

Öğretmen betimsel yazı yazma çalışması içerik olarak metin yapısı hakkında bilgi vermeyi, yazma sürecini yaşatmayı ve sınıf etkileşimlerini yazma stratejileri üzerine yapılandırmayı kapsamaktadır.

Günümüz yazılı anlatım öğretim programlarında metin yapısı bilgisinin öğretilmesine önemli yer ayrılmaktadır (Tompkins, 1997)). Metin yapısı bilgisi, öğrencinin okuduğu metni anlaması ve yazılı anlatımını düzenleyebilmesi için önem taşımaktadır. Nuran öğretmen de yazma öncesi etkinlikler sırasında hem çalışmanın amaç ve öneminin belirlenmesi gibi yazma öncesi çalışmaları yapmış hem de betimsel yazı türünün özelliklerini tanıtıcı çalışmalara yer vermiştir. Bunlar arasında, ayırt edici özelliklerin ortaya çıkarılması, bir roman ve hikayede kişi tahlillerinin iyi yapılmasının önemi ve yazma çalışmasının amaç ve öneminin vurgulanması, betimlemede yer alması gereken alt başlıkların belirlenmesi ve bir roman karakterine ait betimlemenin okunması sayılabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yapılarını kullanmaları ile normal öğrencilerin metin yapılarını kullanmalarını karşılaştıran Englert ve Thomas (1987) okuma ve yazma sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aleyhine önemli farklılıklar bulmuşlardır. Englert, Raphael ve Anderson (1991) araştırmalarında ise metin yapılarının kullanımını öğretmek için yazma süreci aşamalarında çalışma kağıtlarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin metin yapılarını kullanma ve yazılarını düzenleme alanında belirgin bir gelişme göstermişlerdir. Buna karşın, Graham, McArthur, Schwartz (1995) araştırmaları sonunda çalışma kağıtlarının desteğiyle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılarını düzenlemelerine, dikkatlerini yönleltmelerine, kendini değerlendirmelerine yardımcı olabileceğini ama bu yolla sağlanan gelişmenin basit ve yüzeysel mekanik düzeltmelere neden olduğunu vurgulamaktadır. Graham ve arkadaşları öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için en uygun öğretimin, öğretmenin model olması, yüksek sesle konuşması, yazma stratejilerini öğretmesi ile akran değerlendirme-düzeltilmesi olduğunu önermektedir.

Literatürde normal ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara yazılı anlatım öğretiminde yer alan önemli öğelerden biri metin yapısı bilgisi olmasına karşın

ülkemizdeki Milli Eğitim öğretim programı incelendiğinde, metin yapısı bilgisi öğretimine yönelik her hangi bir girişim göze çarpmamaktadır. Milli Eğitim öğretim programında öğrencilere metin türü hakkında bilgi verilmesi gerektiği vurgulanırken "metin yapısı bilgisi" kavramı yer almamaktadır. Ayrıca, metin türü hakkında bilginin öğrencilere nasıl öğretileceği hakkında da her hangi bir öğretim stratejisi belirtilmemektedir. Buna rağmen bu araştırmanın bulguları, öğretmenin öğrencilere çalışılan metin türü olan betimsel yazı türünün metin yapısı bilgisini doğrudan olmasa da dolaylı yollarla aktardığını göstermektedir. Öğretmen öğrencilerle bu yazı türünde bulunması gereken özellikler ve okuyucunun beklentisi hakkında sohbet etmiştir. Ayrıca bu çalışmayı destekleyici nitelikte bu yazı türünde yazılmış örnekler okumuş ve kendisi de bu yazı türüne bir örnek yazmıştır. Bunlara bakarak öğretmenin betimsel yazı türü hakkında kendi çabaları ve kişisel deneyimleri sonucunda ulaştığı öğretim stratejisinin Tompkins (2000) ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenin yazılı anlatım çalışmasının sırasında kullandığı yazma stratejilerinde niceliksel ve niteliksel farklılıklar var mıdır?Varsa nelerdir?

Öğretmen sınıf sohbetlerini yazma stratejileri üzerine yapılandırarak öğrencilerin bilişsel performansına model ve yardımcı olmaktadır. Aşağıda betimsel yazı yazma çalışması sırasında öğretmenin kullandığı yazma stratejileri ile ilgili üçüncü bölümde tablolarda yer alan bulgular özetlenerek yorumlanmaktadır.

Öğretmen betimsel yazı yazma süreci içinde soru sorma, geçmiş bilgileri harekete geçirme, özetleme/netleştirme, görselleştirme, değerlendirme, ilişkilendirme, anlamı gözden geçirme,iletişimi kontrol etme, cümleyi düzeltme, yazmaya model olma olmak üzere on tür yazma stratejisi kullanmıştır.

Yazma süreci genelinde en yoğun olarak kullanılan yazma stratejisinin %32'lik bir oranla *soru sorma stratejisi* olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). Soru sorma stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo:3.2'de görülmektedir. Tablo 3.2 incelendiğinde ise soru sorma stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanııtım sohbeti" sırasında %63 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %8 oranında görülmüştür. Tablo

3.3'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki soru sormaların işlevleri incelendiğinde bunların %30'nun onay almak için, %26'sının ip ucu vermek için, %21'nin cevap beklemeksizin dikkat çekmek ve % 13'nün bilgi almak için olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki soru sormaların işlevlerinin ise %25 cevap beklemeksizin yöneltildiği, %25'nin başka cevap/öneri almak için, %25'nin değerlendirme yaptırmak ve %13'nün ip ucu vermek için yöneltildiği görülmektedir. Yukarıda da görüldüğü gibi soru sormaların sadece %13'ü öğrencilerden bilgi almak amacıyla yöneltilmektedir. Soru sorma stratejisinin bilgi almanın dışında bir çok farklı işlev için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise soru sorma stratejisi %26 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.2). Tablo 3.3'deki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki soru sormaların işlevleri incelendiğinde bunların %32'sinin değerlendirme yaptırmak, %21'nin onay almak, %16'sının hatayı belirlemek ve %11'nin ip ucu vermek için yöneltildiğini görülmektedir. Yazma öncesi aşamadan farklı olarak bu aşamada, değerlendirme yaptırmak ve hatayı belirlemek amaçlarıyla bu stratejinin kullanıldığı görülmektedir. Soru sorma stratejisinin hem yazma öncesinde hem de yazma sonrasında yoğun olarak kullanılmaktadır. Öğretmen soru sorma stratejisini sadece bilgi almak için değil büyük oranda dikkat çekmek, ip ucu vermek ve öğrencinin derse katılımını sağlamak için kullanmaktadır. Kısaca, öğretmenin bu stratejiyi yazma sürecinin her aşamasında etkileşimi başlatmak ve devam ettirmek için bir yapı olarak kullandığı söylenebilir.

Yazma süreci genelinde az kullanılan yazma stratejilerinden biri olan *geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisinin* %4 bir oranında kullanıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). Geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo 3.4'de görülmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde ise geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanıtım sohbeti" sırasında %55 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %45 oranında görülmüştür. Tablo 3.5'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %60'ının örnek vermek, %20'sinin örnekle

ilgili açıklama yapmak ve %20'sinin kendi düşüncelerini ifade etmek için olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi stratejisinin işlevlerinin ise %75 kendi düşüncelerini ifade etmek, %25'nin ise örnek ile ilgili açıklama yapmak için, olduğu görülmektedir. Geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisinin yazma öncesinde çocuk yazılı ürünü meydana getirmeden önce geçmiş bilgilerini hatırlatarak kullanmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır, dolayısıyla da bu stratejinin yazma sonrasında görülmemesi doğaldır şeklinde açıklanabilir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise geçmiş bilgileri aktive etme stratejisinin %0 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo 3.5). Yazma öncesi aşamadan farklı olarak bu aşamada, geçmiş bilgileri aktive etme stratejisinin kullanılmadığı görülmektedir. Geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejisi, yazma öncesinde öğrencilerin sahip oldukları bilgileri hatırlatmak amacıyla kullanıldığı için yazma sonrasında görülmemektedir. Yazma sonrası etkinliklerde daha çok yazılı ürün geliştirmeye yönelik stratejiler kullanılmaktadır.

Yazma süreci genelinde sık kullanılan yazma stratejilerinden biri olan *özetleme/netleştirme* stratejisi %14 oranında görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). *özetleme/netleştirme* stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo 3.6'da görülmektedir. Tablo 3.6 incelendiğinde ise *özetleme/netleştirme* stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanıtır sohbeti" sırasında %66 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %9 oranında görülmüştür. Tablo 3.7'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti" sırasındaki *özetleme/netleştirme* stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların, %33'nün bilgi vermek, %19'nun örneği anlamlandırmak, %14'nün okunan metni yorumlamak için, %10'nun örneklerdeki ortak noktaları belirtmek, %10'nun örnekleri tanımlamak ve %10'nun örnek vermek için olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki *özetleme/netleştirme* stratejisinin işlevlerinin ise %100 oranında verilen örnekleri özetleyip yazmak için kullandığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise *özetleme/netleştirme* stratejisi %25 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.6). Tablo 3.7'deki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini

sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki özetleme/netleştirme stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %76'sının hatayı özetlemek, %12'sinin bilgi vermek ve %12'sinin yazıyla ilgili eleştirileri sıralamak için yöneltildiğini görülmektedir.

Yazma süreci genelinde en az kullanılan yazma stratejisinin %2'lik bir oranla *görselleştirme* stratejisi olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). Görselleştirme stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo 3.8'de görülmektedir. Tablo 3.8 incelendiğinde ise görselleştirme stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanııtım sohbeti" sırasında %20 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %40 oranında görülmüştür. Tablo 3.9'daki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki görselleştirme stratejisinin işlevi incelendiğinde bunun %100'nün okunan yerin geçtiği yeri görselleştirmek için kullanıldığı görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki görselleştirme stratejisinin işlevlerinin ise %50'sinin annenin fiziksel görünümünü görselleştirmek ve %50'sinin ise annenin sosyal özelliklerini görselleştirmek için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise görselleştirme stratejisi hiç kullanılmamıştır (Bkz. Tablo: 3.8).

Yazma süreci genelinde *değerlendirme* stratejisinin %8 oranında kullanıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). Değerlendirme stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo:3.10'da görülmektedir. Tablo 3.10 incelendiğinde ise değerlendirme stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanııtım sohbeti" sırasında %42 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %29 oranında görülmüştür. Tablo 3.11'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki değerlendirme stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %57'sinin beğeni bildirmek için, %29'nun onay vermek için ve %14'nün gelen yanıtı tekrarlamak için olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki değerlendirme işlevlerinin ise %20'nin öğrencinin düzeltme önerisini onaylamak için, %20'nin hoşnutsuzluk bildirmek için,

%20'nin beğeni bildirmek için ve %20'nin onaylamak için yöneltildiği görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise değerlendirme stratejisi %29 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo3.10). Tablo 3.11'deki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki değerlendirme stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %20'sinin öğrencinin yazısının içeriği hakkında görüş bildirmek, %40'nın öğrencinin belirttiği açıklamayı onaylamak, %20'sinin öğrencinin yazılı metnin türü hakkında görüş bildirmek ve %20'nin hedeflenen metin türüne uygunluğu hakkında görüş bildirmek için yöneltildiğini görülmektedir.

Yazma süreci genelinde *ilişkilendirme* stratejisi %3'lük bir oranla az kullanılan yazma stratejilerinden biri olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). *ilişkilendirme* stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo3.12'de görülmektedir. Tablo 3.12 incelendiğinde ise *ilişkilendirme* stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanıtm sohbeti" sırasında %50 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %25 oranında görülmüştür. Tablo 3.13'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki *ilişkilendirme* stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %40'nın kitaplar ile çalışmanın önemini *ilişkilendirmek* için, %40'nın önceden okunmuş kitap ile yazının konusunu *ilişkilendirmek* için, %20'nin okunan kitap ile yapılacak yazma çalışmasını *ilişkilendirmek* için olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki *ilişkilendirme* stratejisinin işlevlerinin ise %50'nin kendi yazısı ile öğrencilerin çalışmasını *ilişkilendirmek* ve %50'nin örnek yazı ile metin yapısını *ilişkilendirmek* için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise *ilişkilendirme* stratejisi %25 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.13). Tablo 3.13'deki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki *ilişkilendirme* stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunun %100 oranında yazıdaki hata ile hata ismini *ilişkilendirmek* için yöneltildiğini görülmektedir.

Yazma süreci genelinde *anlamı gözden geçirme* stratejisi %3'lük bir oranla az kullanılan yazma stratejilerinden biri olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). *anlamı Gözden geçirme* stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo:3.14'de görülmektedir. Tablo 3.14 incelendiğinde ise *anlamı gözden geçirme* stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanıtım sohbeti" sırasında %50 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %12 oranında görülmüştür. Tablo 3.15'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki *anlamı gözden geçirme* stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %75'nin çalışmanın amacını vurgulamak için, %25'nin okunan kitabın çalışma bakımından önemini vurgulamak olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki *anlamı gözden geçirme* stratejisinin işlevlerinin ise %100 oranında yazılmış cümleleri yeniden okumak için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise *anlamı gözden geçirme* stratejisi %36 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.14). Tablo 3.15'deki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki *anlamı gözden geçirme* stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %66'sının cümlenin amacına uygunluğunu belirlemek için okunduğu ve %34'nün ise cümlenin dinleyicinin gereksinimini karşılamasını belirlemek için okunduğu görülmektedir.

Yazma süreci genelinde *iletişimi kontrol etme* stratejisinin %10 oranında kullanıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). *İletişimi kontrol etme* stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo3.16'da görülmektedir. Tablo 3.16 incelendiğinde ise *iletişimi kontrol etme* stratejisinin, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanıtım sohbeti" sırasında %39 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %26 oranında görülmüştür. Tablo 3.17'deki "Betimsel Yazı Türünü Tanıtım Sohbeti " sırasındaki *iletişimi kontrol etme* stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %67'sinin dikkat çekmek için, %22'sinin konuyu belirlemek için ve %11'nin ise konuşmanın miktarını belirlemek için olduğu görülmektedir. "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki *iletişimi kontrol etme* stratejisinin işlevlerinin ise

%67'sinin konuşacak öğrenciyi belirlemek ve %33'nin dikkat çekmek için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise iletişimi kontrol etme stratejisinin %35 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.16). Tablo 3.17'deki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki iletişimi kontrol etme stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %75'inin konuşacak öğrenciyi belirlemek ve %25'nin dikkat çekmek için yöneltildiğini görülmektedir.

Yazma süreci genelinde sık kullanılan yazma stratejilerinden biri olan *cümleyi düzeltme* stratejisi %14 oranında görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). Cümleyi düzeltme stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo:3.18'de görülmektedir. Tablo 3.18 incelendiğinde ise cümleyi düzeltme stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanııtım sohbeti" sırasında görülmezken, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %24 oranında görülmüştür. Tablo 3.19'daki "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki cümleyi düzeltme stratejisinin işlevleri incelendiğinde ise %26'nın öğrencileri hatayı belirlemeye davet etmek, %26'nın sayfa düzeni hakkında açıklama yapmak için, %12'nin cümleyi tekrar okumak için, %12'nin hatayı düzeltmek için yapılması gerekeni belirlemek için, %12'nin hatayı düzeltmeye davet etmek için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise cümleyi düzeltme stratejisinin %76 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.18). Tablo 3.19'daki "Öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasındaki cümleyi düzeltme stratejisinin işlevleri incelendiğinde bunların %28'sinin hatayı belirlemek, %24'nün yazının tamamının okunmasını istemek, %20'sinin düzeltme önerisi getirmek ve %16'sının öğrenciye hatayı belirlemeye yönelik soru sormak, %8'ninyazıya gelen eleştirileri sıralamak, %4'nün öğrencinin yazısının içeriği hakkında görüş bildirmek için kullanıldığı görülmektedir.

Yazma süreci genelinde *yazmaya model olma* stratejisinin %10 oranında kullanıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22). Yazmaya model olma stratejisinin yazma süreci içindeki dağılımı ise Tablo3.20'de görülmektedir. Tablo 3.20 incelendiğinde ise

yazmaya model olma stratejisi, yazma sürecinin **yazma öncesi** aşamasındaki "betimsel yazı türünü tanıtım sohbeti" sırasında %0 oranında, "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sohbeti" sırasında %100 oranında görülmüştür. Tablo 3.21'deki "Öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" sırasındaki yazmaya model olma stratejisinin işlevlerinin ise %27'sinin yazmak, not almak için, %23'nün yüksek sesle düşünüp model olmak için, %23'nün kendisi hatayı düzeltmek için ve %18'nin öğretmenin yazdığı örnekte öğrencinin hata belirtmesi için kullanıldığı görülmektedir. **Yazma sonrası** "öğrencilerin yazılı ürünlerini sınıfla paylaşması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" sırasında ise yazmaya model olma stratejisi %0 oranında görülmüştür (Bkz. Tablo: 3.20). Yazmaya model olma stratejisinin yalnızca yazma öncesinde görülmesi doğaldır. Çünkü, öğretmen öğrenciler yazılı ürünlerini meydana getirdikten sonra tekrar yazmaya model olmaya gereksinim duymamaktadır.

Yukarıda ifade edildiği gibi öğretmenin yazma öncesinde ve yazma sonrasında yapılan etkinliğin türüne bağlı olarak kullandığı yazma stratejilerinde ve bunların görülme sıklığında farklılıklar göze çarpmaktadır. Yazma öncesinde, soru sorma, geçmiş bilgileri aktive etme, özetleme/netleştirme, görselleştirme, değerlendirme, anlamı gözden geçirme, iletişimi kontrol etme, cümleyi düzeltme ve yazmaya model olma stratejileri gözlenmiştir. Yazma sonrasında ise bundan farklı olarak geçmiş bilgileri harekete geçirme ve yazmaya model olma stratejileri gözlenmemiştir.

Öğretmenin yazılı anlatım çalışması sırasında kullandığı öğretim stratejilerinde farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

Öğretmen betimsel yazı yazma çalışması sırasında, yazma süreci içinde model olma, yüksek sesle düşünme, ip ucu verme, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek ve öğrenci hataları üzerinde durmak öğretim stratejilerini kullanmıştır. Öğretmenin yazma süreci içinde bu öğretim stratejilerini kullanım şekli farklılık göstermektedir. Aşağıda öğretmenin yazma süreci içinde bir öğretim stratejilerini kullanma şekli ve bunların önemi literatüre dayalı olarak tartışılacaktır.

Öğretmen yazma süreci içinde öğrencilerine farklı bir çok şekilde model olmaktadır. Yazma öncesinde bir romanın karakterlerinden birinin tanıtıldığı bölümü

öğrencilerine yüksek sesle okuyarak, kendisi tahtaya bir betimleme örneği yazarak ve bunun üzerinde düzeltmeler yaparak model olmuştur. Yazma sonrasında ise okunan yazılı anlatımlarla ilgili olarak yazısını okuyan öğrenciye kendisi de yazının içeriği, düzenlenmesi vb. hakkında soru yönelterek model olmuştur. Öğretmen yazma öncesinde ve yazma sonrasında öğrencilerine model olurken aynı zamanda yüksek sesle düşünerek içsel konuşmaya da model olmuştur. Bu bulgular Gillhool, Byer, Parmer, Howe, Dana ve Cliburn (1996) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar öğrencinin yazdığı hakkında öğretmenin öğrenciyle konuşması formatındaki derslerde öğretmenin model olmasının, öğrencilerin güvenini arttırdığını, öğrencilerin daha uzun ve ayrıntılı yazmaya başladığını ve öğretmen-akranlarının yazılarını gözden geçirmelerinin yararlarını kavradıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenin yazma öncesinde bir metni okuması ve okurken de metinle ilgili kendi soruları ve kararsızlıkları hakkında yüksek sesle düşünmesi önemlidir. Çünkü böylece zamanla öğrencilerin de metinle ilgili sorular üretmeleri ve buldukları metin öğelerini ifade ederek süreçte daha etkin rol almaları ve metin türünü daha iyi kavramalarına yardımcı olur (Englert, 1992).

Vygotsky'e (1978) göre üst düzey bilişsel süreçler ilk olarak, sürece ve süreci yönlendiren içsel konuşmaya model olan daha yetkin dil kullanıcıları ile sosyal etkileşimler yoluyla öğrenilir. Yetkin dil kullanıcıları ile yetişkinler, sınıf ortamında öğretmenler ya da daha becerili akranlar ifade edilmektedir. Öğretmenlerin yazma stratejilerine model olmakta önemli sorumlulukları vardır. Öğretmenin yazma sürecine ve bu sıradaki içsel konuşmasına model olması, öğrencinin kendi yazması üzerinde giderek daha çok sorumluluk almasına rehberlik eder (Rosenshine ve Meister, 1992). Vygotsky (1978) yazma stratejilerin kullanımının öğrenilmesindeki sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçişini ifade etmek için "kendini-düzenleme becerileri" terimini kullanmıştır. Buna göre başlangıçta öğretmenler, yazma süreci aşamalarında yapılması gerekenlerin çoğunu kendileri yaparken, sınıf sohbetlerini de yazma stratejileri hakkında kendi düşünce ve stratejilerini örnek verecek şekilde yapılandırarak öğrencilerle konuşurlar. Öğretmenin bu monoloğu ile normalde yazma süreci içinde gözle görülmeyen planlama, düzenleme, taslak hazırlama gibi bilişsel süreçleri görünür hale getirir. Böylece, öğrencilerin bilişsel davranışları yöneten içsel konuşmalara tanık

olmalarını sağlar. (Englert, 1991). Daha sonraları ise, öğretmenler öğrencileri de sınıf diyaloglarına katarak öğrencilerin giderek yazma süreci üzerinde daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olurlar. Bu noktada süreç bireyler arası düzeydedir. Öğretmen ve öğrenciler yazının hedefine ulaşması için ortaklaşa ve karşılıklı olarak diyaloga ve yürütülen bilişsel göreve katkıda bulunurlar. Böylece ekip okuma yazma etkinliğini başarıyla tamamlamak için bilişsel görevi paylaşmış olur. Öğrenciler yavaş yavaş diyalog ve bilişsel süreçlerle ilgili sorumluluğun tamamını üstlenir. Bu noktada ise süreç bireyin kendi içinde (intrapychological) düzeydedir. Öğrenci, yetişkinin konuşmasını kendi bilişsel etkinliğini yöneten yüksek sesle konuşma olan içsel konuşma yerine geçirir. Sonunda bu konuşma öğrencinin bilişsel sürecini otomatik olarak yönlendiren içsel konuşmaya dönüşür (Englert, 1992).

Yazma sonrası yazılı anlatımların sınıfla paylaşılması ve düzeltilmesi sırasında öğretmen öğrencilere yazılı anlatımları hakkında soru yönelterek model olmaktadır. Öğretmenin öğrencilere yazılı ürün ile ilgili soru yöneltme konusunda model olması önemlidir. Öğretmen yazının şekli ile değil içeriği hakkında nasıl soru sorulacağına model olması ilkökul düzeyindeki yazarlar için çok daha yararlıdır. Öğretmenin ardından öğrenciler de birbirlerine benzer sorular sorarlar. Böylece öğretmenin gösterdiği modeli izleyerek öğrencilerin birbirine uygulaması mümkün olur (Cazden, 1988). Bir başka deyişle, öğrenciler sıra ile birbirlerinin editörü olur ve böylece her öğrencinin yazısıyla ilgili düzeltme yapmak için akranlarından yardım alma ve bir editör olarak yardım etme şansı olur (MacArthur, 1994). Bu iki bakımdan yararlıdır. Birincisi, yazar rolündeki her çocuk için tepki veren/yanıtlayan bir dinleyiciyle deneyim sağlaması bakımından yararlıdır. İkinci olarak da, sadece öğretmenin sorduğu soruları cevaplayarak değil aynı zamanda kendisi de akranlarına soru sorarak "soru sormayı" içselleştirir ve böylece kendisi de bir eleştirmen olur. Bu yararların meydana gelmesi ve çocukların öğrenebilmesi için, öğretmenin model olması şarttır. Bir sınıftaki akran etkileşiminin zihinsel değeri, öğretmenin çocukların birbirleriyle kullanmayı öğrenebileceği türden bir etkileşime model olduğunda artar (Cazden, 1988).

Öğretmenin kullandığı öğretim stratejilerinden birisi de *ip ucu vermektir*. Literatür incelendiğinde, ip ucu verme teknikleri arasında çalışma kağıtları kullanma ve

etkileşim sırasında soru sormayı görmekteyiz (Rosenshine ve Meister, 1992). Nuran öğretmenin yazıl anlatım çalışmalarında ip ucu vermek amacıyla çalışma kağıtlarını kullanmadığını görmekteyiz. Buna karşın, yazılı anlatım çalışmaları sırasındaki sohbetlerde bir ip ucu verme tekniği olan soru sormayı sık kullandığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.22).

Öğretmenin yönelttiği sorular, öğrencinin kavramsal anlamalar kazanmasına yardımcı olarak ilerde gelecek benzer soruları da cevaplayabilmesini sağlaması bakımından önem taşımaktadır (Cazden, 1988). Öğretmen öğrencilere sorular yönelterek ve soruya cevap gelmediğinde soruyu cevabı almayı kolaylaştıracak şekilde yeniden yönelterek ip ucu verir. Edward ve Westgate (1994) de öğrencilere ipucu vermenin bir yolunun da sözel etkileşimler sırasında öğretmenin öğrencilere soru yöneltmesi olduğunu ifade etmektedir. Bir çok öğretmen öğrencilerinin kendilerinin istediği yönde cevap vermelerini sağlamak için iki etkileşim stratejisi kullanır. Bunlar; soruyu cevaba göre formüle etmek (preformulating) ve soruyu yeniden formüle etmektir (reformulating) (Cazden, 1988). Soruyu cevaba formüle etmek olarak isimlendirilen strateji de öğretmen ya bir olaya, konuya, vurgulamak istediği noktaya dikkati çekmek için soru yöneltir ya da öğrencilerin cevap vermesini istedikleri soruya giriş yapar. Öğretmen konuyu belirlemek üzere soru yönelttiğinde bu soruya cevap gelmesini genellikle de beklemez (Tattershall, Kretschmer, Kretschmer, 1988). Öğretmen sorusuna cevap beklediği durumlarda ise bu sorunun amacı, öğrencilerin soruyu cevaplandırmalarına temel oluşturacak ilgili deneyimlerini hatırlatmaktır. Bu tür sorularda soru cevaba yakındır ve onu cevaplandırmayla ilgili bazı bilgilere işaret eder (Cazden, 1988).

Nuran öğretmenin de etkileşimler sırasında öğrencilere kimi zaman cevap gelmesini beklemeden, kimi zaman da sorunun cevabını hatırlatan sorular yöneltmektedir. Betimsel yazı yazma etkinliğinin yazma öncesi etkinliklerinden biri olan öğretmenin bir romandaki kahramanın tanıtıldığı bölümü okuması sırasında kimi zaman okumasını bölerek öğrencilerle sohbet etmektedir. Bu sohbetler sırasında Örnek 5'te görüldüğü gibi öğretmen öğrencilere "anneyle babası arasındaki ilişkisi?" diyerek bir soru yöneltmiştir. Sınıfın hep birlikte "babasını sevmiyor" demesi üzerine öğretmen

"babasını sevmiyor. Annesiyle problemi var mı?" diye beklediği cevapta yer almasını istediği bilgiye işaret eden yeni bir soru yöneltmiştir.

Konu belirlendikten sonra öğretimsel etkileşimlerin çoğu, öğretmenin soru sorması, öğrencilerin cevaplandırması ve öğretmenin değerlendirmesinden oluşan bir ardışıklığı içerir. Cevap doğru ise, öğretmen yeni bir soru sorar (Tattershall ve diğerleri, 1988). Eğer soru ilgisiz bir şekilde ya da doğru olmayan bir şekilde cevaplandırılırsa soru bu kez doğru cevap almayı kolaylaştıracak şekilde yeniden yapılandırılarak yöneltir. Soruyu yeniden yapılandırmak, öğrenciden gelen ilk yanıt yanlış olduğunda kullanılır ve özgün soruyu daha belirginleştirerek ve cevap için gerekli bilgiyi katıp yeniden inşa ederek sorulur. Bu işleme kabul edilebilir bir cevap gelinceye kadar devam edilir (Cazden, 1988; Edward ve Westgate, 1994). Öğrenciden beklenen ise, istenen bilgi düzeyini belirlemesi, öğretmenin beklentisini karşılayacak cevabı nasıl oluşturacağını belirlemesi ve uygun zamanda cevabı vermesidir (Tattershal ve diğerleri, 1988).

Nuran öğretmen de öğrencilere yönelttiği sorular doğru olarak cevaplanmadığında soruyu yeniden formüle etmeye doğru cevap gelinceye kadar devam etmektedir. "Soruyu yeniden formüle etmek" şeklindeki soruları, betimsel yazı yazma etkinliğinin yazma sonrasındaki etkinlikleri sırasındaki sohbetlerde de görmekteyiz. Örneğin bu etkinlikte odak öğrencinin yazısını okumasının ardından yazısındaki hataların belirlenmesine yönelik sohbet sırasında Örnek 14'de görüldüğü gibi Işıl'ın "öğretmenim konu karışmış" demesi üzerine öğretmen "ne diyelim ona? //He nasıl tanımlarsınız İlker'deki bu durumu? // İlker'in anlatımındaki bu şeyi nasıl tanımlarsınız?" diye bir soru yöneltmiştir. Söz alan Jale'nin "anlam bozukluğu yani" demesi üzerine öğretmen "anlam karışıklığı diyelim mi?" diyerek soruyu yeniden yapılandırarak yöneltmiştir.

Öğretmenin kullandığı diğer bir öğretim stratejisi ise, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemektir. Nuran öğretmen betimsel yazma çalışması sırasında öğrencilerden öncelikle bağımsız olarak kendileri yazıp getirmelerini istememiştir. Öğrencilerden bağımsız yazmalarını istemeden önce kademeli olarak etkinliklerin

zorluk derecesini düzenleyerek betimsel yazma çalışmasına katılmalarını beklemiştir. Çalışmanın ilk basamağında öğrencilerden bir arkadaşlarını sözel olarak betimlemelerini istenmiştir. Daha sonra bir romandan okunan örnek betimlemede, betimsel yazının ve o kişinin anlatılan özelliklerinin çıkarsanması istenmiştir. Bir sonraki basamakta ise öğretmen, kendisi örnek yazarken öğrencilerle konuşarak onları da bu yazma sürecine katılmıştır. Öğretmen öğrencilerin bağımsız olarak yazmalarını iseen son basamakta istemiştir. Literatürü incelediğimizde de öğretimin amacının, öğrencinin bir görevi bağımsız olarak yapabilir hale gelmesini sağlamak olduğu vurgulanmaktadır (Tompkins, 2000). Yetişkinin/öğretmenin görevi ise, çocuğun kendi başına ilerlemesine olanak vermek, gerektiğinde destek vermek ve gerektiğinde de görevin zorluğunu arttırmaktır (Smith-Burke ve diğerleri, 1991). Bu amaçla öğretim etkinlikleri düzenlenirken başlangıçta öğrencinin yapabilmesini sağlamak için en üst düzeyde yardım sağlanır. Öğrencinin yetkinliği arttıkça öğretmen yardımı geri çeker ve öğrenci bağımsız işlev görür duruma gelir (Dixon-Krause, 1996; Vygotsky, 1978).

Öğretmenin kullandığı öğretim stratejilerinden birisi de *öğrenci hataları üzerinde durmaktır*. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını okumalarının ardından öğretmen öğrenciye yazısını daha iyi hale getirmesi için yazısındaki hatalar üzerinde durmaktadır. Öğretmen öğrencilerin yazılarındaki hataları düzeltmelerine yardımcı olmak için öğrencinin ne tür bir bilgi eklemesi ya da ne tür bir düzeltme yapması gerektiği ile ilgili bir dizi soru sorar. Bunu yaparken de öğretmen yanıtlayıcıdır ve öğrencilerin gereksinimlerin ve bilgilerini görmemezlikten gelen katı ve basmakalıp etkileşimler yerine öğrencilerin kendi düşünceleri, bilgileri ve yetenekleri ön plana çıkarma çabası göstermektedir. Öğretmen "...ama o cümleyle asıl amacını anlatamamışsın Çiğdem'cim, cümleyi toparlamayı istiyorum oldu mu?", "...İlker'cim not alıyorsun bunları değil mi?" gibi ifadelerle düzeltmenin yapılmasının öğrencinin sorumluluğunda olduğunu açıkça vurgulamaktadır. Öğrencinin yazısını grup ile paylaşması yazısı ile ilgili ekleme, çıkarma, bölme ve yerini değiştirme gibi değişiklikleri yapmasına yardımcı olur. Bir başka deyişle, bu aşama yazının olgunlaşması ve zenginleşmesi bakımından önem taşır. Sosyal etkileşimler, yazarın metinde söylemek istediği ile okuyucunun anladığı arasındaki ilişkiyi görmesi bakımından geri bildirim sağlar (Englert ve Mariage, 1991).

Özetle, destekleyici bir sosyal çevre ve öğretmenin rehberliğinde oluşan karşılıklı fikir alış-verişine dayalı oturumlar aracılığı ile küçük sınıflardaki ilkökul öğrencileri bile anlamlı gözden geçirmeler, düzeltmeler yapabilmektedir. Yazıyı değerlendirmek için yalnızca bir kaç ölçüte ve düzeltme stratejisine sahip öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de, düzeltme becerilerinin kazanılmasında doğrudan öğretim kadar öğretmen ve akranlarla etkileşime dayalı öğretim de gerekli görülmektedir (MacArthur, 1994).

Sınıf içi etkileşimler, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin yazılı metnini nasıl etkilemektedir?

Sınıf içi etkileşimlerin öğrenme güçlüğü olan İlker'in yazılı metnini nasıl etkilediğini görmek için İlker'in yazı örneklerinin incelenmesi gerekir. İlker'in yazı örnekleri incelendiğinde, İlker'in sınıf sohbetlerinden neleri içselleştirdiğini görebiliriz. Öncelikle, öğretmenin tahtaya yazmış olduğu betimsel yazı örneğinin konusu, İlker'in de konu seçimini etkilemiş ve İlker de öğretmen gibi annesin tanıtan bir yazı yazmıştır. İkinci olarak, öğretmenin iyi bir betimsel yazıda bulunması gereken özelliklere ilişkin beklentileri/ölçütleri de İlker'in yazısının şekillenmesinde önemli ölçüde etkili olmuştur. Üçüncü olarak da, öğretmenin bir insanı tanıtırken kullandığı terim ve ifadelerin İlker'in anlatımına da yansıdığı söylenebilir. Son olarak da, İlker'in son yazı örneğinin ilk yazı örneğine gelen eleştiri ve düzeltme önerileri göz önüne alarak düzeltilmiş olduğu söylenebilir. Bütün bu özelliklere bakarak İlker'in yazılı anlatımının sınıf içi sohbetlerden etkilendiği söylenebilir. Vygotsky'nin (1978) ifade ettiği gibi, bu araştırmada odak öğrenci içinde bulunduğu sosyal bağlamdan ve diğer öğrencilerin varlığından etkilenmiş, öğretmen ve akranlarının konuşmalarını kendi bilişsel etkinliğini yönlüten içsel konuşma yerine geçirmiştir. Odak öğrenci içsel konuşmayı, yazılı anlatımını üretirken ve düzeltirken kullanmıştır.

Sınıftaki diğer öğrenciler gibi odak öğrencinin de yazılı ürünün evde yazılmış olması, bu ürüne yetişkinlerin de katkısının olabileceğini akla getirebilir. Fakat öğrencinin betimsel yazı çalışmasında gerek ilk meydana getirdiği yazılı üründe gerekse yazılı ürününü sınıfla paylaştığı ve düzeltme önerileri aldıktan sonra yeniden yazdığı ikinci yazılı üründe yukarıda ifade edildiği gibi sınıf içi sohbetlerin izlerini yazılı

anlatımda görmek mümkündür. Sınıf içi sohbetlerin yazılı anlatımda yer alması için bunun ya çocuk tarafından kaleme alınması ya da çocuğun sınıf içindeki sohbetleri yetişkinlere aktarması sonucunda kaleme alınmış olmasıyla mümkün olabilir. Her iki durumda da, çocuğun sınıf içi sohbetleri içselleştirerek yazısına aktarması ya da başka birine aktarması gerekmektedir, dolayısıyla öğrenmesi söz konusudur.

Her ne kadar odak öğrenci diğerleri gibi yazılı ürünü evde meydana getirmiş olsa da öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmen bu yazılı anlatımın odak öğrencinin kendisine ait olduğunu ve daha önce meydana getirdiği yazılı ürünlerle benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, odak öğrencinin düzeltmeleri yapıp ikinci kez okumasının ardından da halen hataların olduğunu fakat bunların önemli olmadığını, çok gelişme gösterdiğini ifade etmiştir.

İlker örneği, bir öğrencinin sınıf içindeki sosyal etkileşimlerden nasıl etkilendiğini ve bunu kendi yazılı anlatımına nasıl aktardığını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmanın kuram ve uygulamaya bir çok katkıları vardır. Öncelikle bu çalışma, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin kurulmasının önemini göstermektedir. Bu örnekte öğretmen öğretimi, soru sorarak, model olarak, yüksek sesle düşünerek, öğrenci hataları üzerinde durarak yapı oluşturmaktadır. Böylece öğrenciler kendilerine verilecek görevde kendilerinden ne beklediğini ve ne yapmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bir başka deyişle, öğrencilerin içselleştirme sürecine olanak sağlanmaktadır. İkincisi, odak öğrenci İlker sadece kendi yazısına gelen eleştirileri yanıtlamamış aynı zamanda kendisi de arkadaşlarının yazılı anlatımları hakkında sorular yöneltmiştir. Bir başka deyişle, bu bağlamda sınıftaki akranları ile ne tür bir diyalog kurulması gerektiği konusunda fikir sahibi olarak o kültüre uyum sağlamaktadır.

Bu araştırma kapsamında sınıf içi etkileşimler ile yazılı ürün arasındaki neden-sonuç ilişkisine bakılması amaçlanmamıştır. Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan odak öğrencinin bu sınıf ortamından etkileniminin betimlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenin sınıf içinde yapmış olduğu bu çalışma öğrenme güçlüğü gösteren odak öğrencinin yazılı anlatımının kalitesindeki değişiklikte etkili olmuştur. Öğrencinin

meydana getirmiş olduğu değişikliklerin sınıf için etkileşimler sonucunda kendisine yöneltilen öneriler doğrultusunda olduğu görülmektedir. Kısaca, sınıf ortamı bu şekilde düzenlenmemiş ve sınıf içi etkileşimler bu şekilde yönlendirilmemiş olsaydı öğrencinin yazılı anlatımının kalitesindeki değişiklikler bu boyut da olmayabilirdi. Ortamın düzenlenmesindeki zenginlik, tutarlılık, motivasyon yükseltici, dikkat toplayıcı özellikler ve öğretmenin öğrencilerin rahat bir şekilde anlatmalarına, tartışmalarına sebep olan sohbete dayalı, risk almaya yönelik bir ortam yaratması öğrenme güçlüğü olan çocuğun yazılı anlatım becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu tür ortamın yaratılmadığı sınıf ortamlarında öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi büyük ölçüde sınırlı kalmaktadır.

Benzer şekilde literatür ile karşılaştırıldığında özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım alanındaki yetersizliklerini aşmalarında, yazma öncesi etkinliklere yer verilen, öğrencinin ürününü geliştirmeye yönelik gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının yaşandığı kısaca bir ürün ortaya çıkarmak için belli bir takım aşamalardan geçilen bir sürecin yaşanmasına olanak veren öğretim tekniklerinin öneminin vurgulanmakta olduğu görülmektedir.

4.1. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalar yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

4.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin gözlenmesine dayalı olarak eğitim ortamının düzenlenmesi, öğretim programının içeriği ve öğretmenin kullandığı öğretim stratejilerinin betimlendiği bu araştırma sonuçlarına bakarak sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunan öğretmenlere yazılı anlatım çalışmaları hakkında şu öneriler getirilebilir;

1. Sınıfın çeşitli basılı materyalle donatılması ve öğrencilerin bunlarla etkileşmesine olanak sağlayan etkinlikler düzenlenebilir.

2. Öğrencilere okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dilin farklı işlevleri hakkında anlamlı gösterimler sunabilir.
3. Yazılı anlatım çalışmaları sırasında ortamı öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerine olanak verecek şekilde yapılandırmaları ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de bu etkileşimlere katılmalarını cesaretlendirilebilir.
4. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de olumlu beklentiler içinde olabilirler.
5. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de kendi yazılı anlatımları ile ilgili sorumluluk almaları sağlanabilir.
6. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili denemelerde bulunmaları için cesaretlendirilmeleri ve hata yapmaktan korkmayacakları bir sınıf ortamı sağlamaları önerilebilir.
7. Yazılı anlatım çalışmaları öğrenciler için amaçlı, anlamlı ve işlevsel çalışmalarla yürütülebilir.
8. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içi sohbetlere/derse katılımlarına yanıt verilebilir.
9. Yazılı anlatım çalışmalarına düzenli olarak her gün zaman ayrılabilir.
10. Yazma sürecini tanıtılabilir ve özellikleri hakkında bilgi verilebilir.
11. Yazılı anlatım çalışmaları öncesinde hazırlık etkinliklerine yer verilebilir.
12. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını sınıfta yazmaları için zaman ayrılabilir.
13. Yazılı anlatım çalışmaları sonrasında gözden geçirme ve kontrol etme çalışmalarına yer verilebilir.
14. Öğrencilere metin yapısı bilgi verilebilir ve öğrenciler bu bilgileri kullanmaya özendirilebilir.
15. Öğrencilere yazma stratejilerini tanıtılabilir ve öğrenciler bu stratejileri kullanmaya özendirilebilir.
16. Yazılı anlatım öğretiminde öğrencilere model olabilirler.
17. Yazılı anlatım öğretiminde yüksek sesle düşünebilirler.
18. Yazılı anlatım öğretiminde öğrencilere çeşitli yollarla ip ucu verilebilir.
19. Yazılı anlatım öğretiminde etkinliklerin zorluk derecesini düzenlenebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilecek görevlerin yakınsal gelişim bölgesinde yer alan düzeyde olmasına özen gösterilmesi önerilebilir.

20. Yazılı anlatım öğretiminde öğrenci hataları üzerinde durulabilir ve bunların karşılıklı sohbetler yoluyla yapılabilir.

4.1.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleri araştırmalara yönelik hem yöntemsel hem de sohbetin yapısına, işlevine uygun araştırmalar önerilebilir.

1. Bu araştırmadaki verilerin analizi sohbetin diğer öğelerini incelemek için yapılabilir.
2. Bu bulgular ışığında neden-sonuç ilişkisini araştırmaya yönelik deneysel araştırmalar desenlenebilir.
3. Her bir okulun farklı kültürel yapısı olduğu düşünülürse, sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrencisi olan farklı okul kültürleri bu araştırma model alınarak incelenebilir.
4. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun öğretmeniyle olan sohbetleri, bir başka metin türüyle ilgili yazılı anlatım çalışması sırasında, öğretmenin yazma öncesi sohbeti incelenebilir.
5. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun öğretmeniyle olan sohbetleri, bir başka metin türüyle ilgili yazılı anlatım çalışması sırasında, öğretmenin yazma sonrası sohbeti incelenebilir.
6. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun öğretmeniyle olan sohbetleri dil bilgisi yapısı bakımından incelenebilir.
7. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun öğretmeniyle olan sohbetleri dilin işlevleri bakımından incelenebilir.

4.1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın deseni olan "tek katıllı" vaka çalışması tek kişinin, olayın, kurumun ya da topluluğun belli bir özelliğinin analizinin ayrıntılı betimlenmesine olanak sağlar. Bu araştırmada da, bir okul ortamındaki bir beşinci sınıf öğretmeni ile bu sınıftaki biri öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ve etkileşim içinde olduğu yirmi üç sınıf

arkadaşının sohbetleri betimlenmiştir. Bu özelliği nedeniyle bu araştırma bir Türk öğretmen ile öğrenme güçlüğü olan çocuğun etkileşimlerini incelemeye öncülük eden özellik göstermektedir. Ancak araştırmanın sınırlılıkları şöyle özetlenebilir;

1. Bu araştırmanın deseni olan "tek katılımlı" vaka çalışması bizim tek bir okul/sınıf hakkında görüşler ileri sürmemize neden olmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları, diğer öğrenme güçlüğü olan çocuklara genellenemez.
2. Sonuçlar, öğretmenin yıl içinde yaptığı yazılı anlatım çalışmalarından sadece biri olan betimsel yazı yazma çalışması ile sınırlıdır
3. Sonuçlar, bu sınıftaki öğretmen öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve diğer yirmi üç öğrencinin etkileşimleriyle sınırlıdır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları araştırmanın yapıldığı okulun tümüne genellenemez.
4. Okulların açıldığı ilk on beş gün ortama girmeye izin alınamadığı için gözlem yapılamamıştır.
5. Sekiz ay süren gözlem süresi içinde zaman zaman verilerin düzenlenmesi ve sınıflandırılması için gözleme ara verilmiştir.

Bu araştırmanın etnografik yapısı ve ayrıntılı video teyp analizi daha gerçekçi sonuçlar doğurmuştur. Bu çalışmada öğretmen ve öğrencinin sohbetlerindeki doğallığın ve çeşitliliğin belirlenmesinde izlenen yöntemin özellikleri önemlidir. Bunun için haftanın değişik gün ve saatlerinde sınıftaki rutin etkileşimlerin sekiz ay süreyle doğal gözlemlerle kaydedilmesi araştırmanın güçlü yönüdür. Ancak değişik zamanlarda oluşan sohbetleri yakalamak için zaman ayarlanmış olsa da gözlem zamanlarının sınırlı olduğu belirtilmelidir.





YAZILI İZİN FORMU

Irmak ilköğretim Okulu'nda 1997-1998 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilimdalı doktora öğrencilerinden Nur Akçın tarafından yürütülecek olan araştırma sırasında uyulması gerekli kurallar aşağıda sıralanmıştır.

1.) Araştırma öncesinde, araştırma sırasında ve araştırma sonrasında Irmak İlköğretim Okulları'nın imajını olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir davranışta bulunulmaması esastır.

2.) Araştırma okul idaresi, sınıf öğretmeni, kütüphane öğretmeni ve araştırmacı arasında iyi niyet, gönüllülük ve centilmenlik esaslarına göre yürütülür. Hiç bir zorunluluk söz konusu değildir.

3.) Araştırma 1997-1998 Güz ve Bahar dönemleri süresince yapılacaktır.

4.) Araştırma, araştırmacının okul ortamına okul idaresinin onayladığı program dahilinde yapacağı ziyaretlerle yürütülür.

5.) Ziyaretler önceden belirlenmiş olan tarihlerde gerçekleştirilir. Araştırmacıya ait herhangi bir nedenle herhangi bir nedenle belirlenen tarihlerdeki ziyaretlerden biri yapılamayacak ise öğretmene ve idareye telefonla bildirilir. İptal edilen ziyaretin yerine yeni randevu alınır.

6.) Okul idaresi veya öğretmen belirlenen tarihlerdeki ziyaretlerden birini herhangi bir nedenle iptal edebilir. İptal edilen ziyaretler araştırmacıya telefonla bildirilir ve yeni bir randevu verilir.

7.) Gözlemler sırasında öğretmenin araştırmacı tarafından tutulan her türlü yazılı kaydı incelemeye hakkı vardır.

8.) Araştırma sırasında araştırmacı gerekli gördüğü ve okul idaresinin/öğretmenin onayladığı tarihlerde bir program dahilinde odyo ve video teyp kullanır.

9.) Odyo ve video teyp çekimleri sırasında sınıf ortamında öğretmeni rahatsız eden herhangi bir olay olduğunda öğretmenin kayıt edilmiş ses veya görüntü kasetlerini araştırmacıdan isteme hakkı vardır. Böyle bir durumla karşılaşıldığında araştırmacı kayıt edilmiş kasetleri öğretmene

derhal teslim eder.

10.) Okul ve sınıf ortamında yapılan odyo ve vidyo teyp çekim kayıtları okul idaresinin ve öğretmenlerin yazılı izni olmaksızın herhangi bir yerde gösterilemez.

11.) Yapılacak olan ziyaretlerin amaç,süre, tarihleri ve bu ziyaretler sırasında kullanılacak olan kayıt türü aşağıda listelenmiştir.

Ziyaretin Amacı	Süre	Tarih	İdarenin/Öğretmenin Onayı
Öğrenci olmadığı ortamda okul,sınıf ve kütüphaneye ait fiziksel ortamın betimlenmesi (fotoğraf)	Bir hafta	8-13.Eylül.1997	
Öğrenci sınıfta iken sınıf ortamının gözlenmesi (haftanın her günü) (odyo teyp)	Bir hafta	29.Eylül-3.Ekim.1997	
Türkçe derslerinin gözlenmesi (odyo teyp)	Sekiz hafta	6.Ekim.1997 tarihinden itibaren	
Proje çalışmasının yapıldığı gün ve saatlerde gözlem (odyo ve vidyo teyp)	Çalışma tamamlanmaya kadar	6.Ekim.1997 tarihinden itibaren	

12.) Araştırma tamamlandığında sonuçlar yazılı olarak bildirilecektir.

Okul idaresi, sınıf öğretmeni, kütüphane öğretmeni ve araştırmacı yukarıda araştırmanın yürütülmesi sırasında uyulması gereken kuralların yazılı olduğu maddeleri okumuşlar ve şartları kabul etmiş olduklarını aşağıda imzalarıyla belirtmişlerdir.

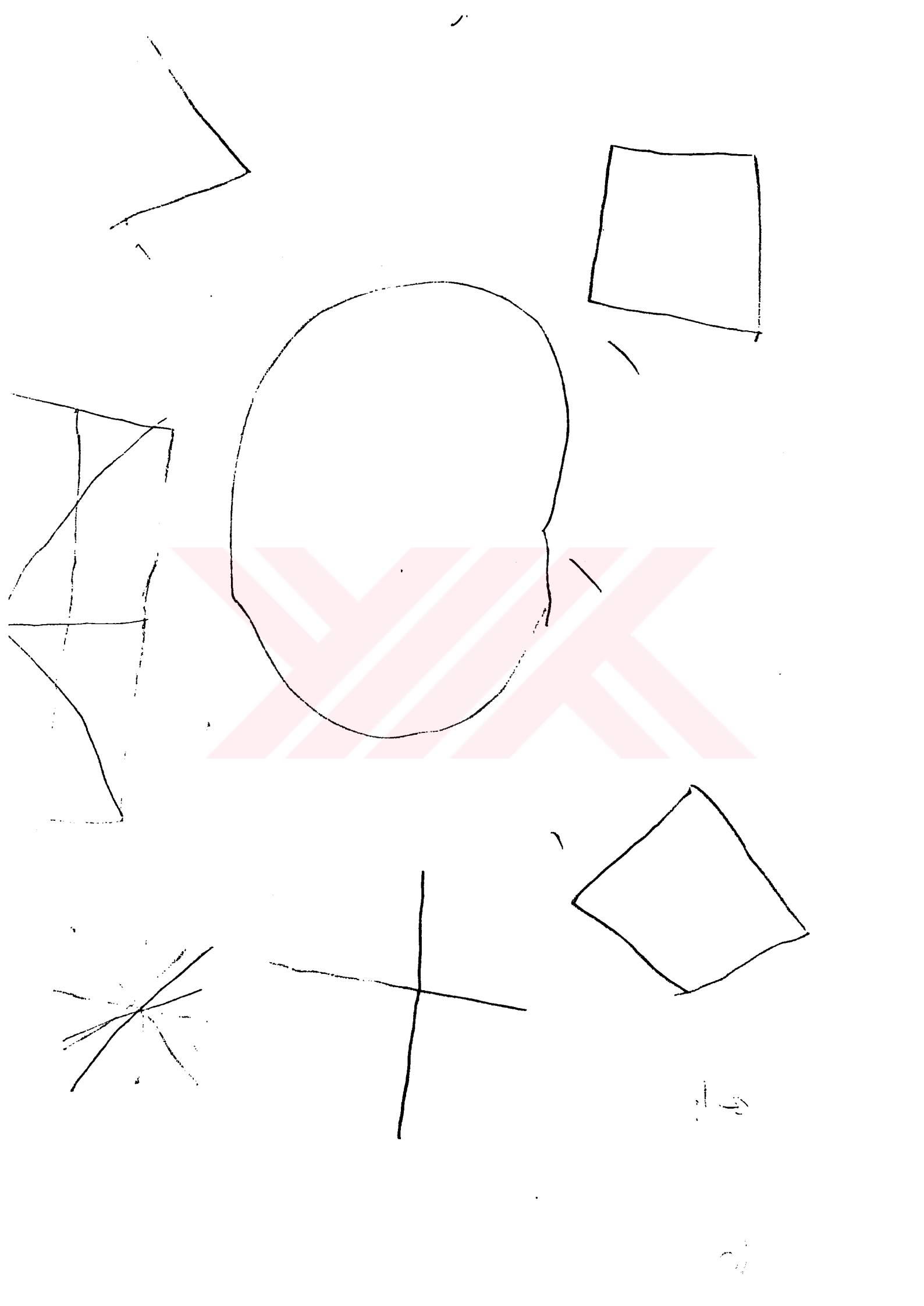


Sınıf Öğretmeni
Nuran Gürsoy

Kütüphane Öğretmeni
Erkan Nurcan

Araştırmacı
Nur Akçin

EK 2
Gessel Figürleri



EK 3**Bender-Gestalt Görsel Motor Test Çizimleri**

A



1



2



3

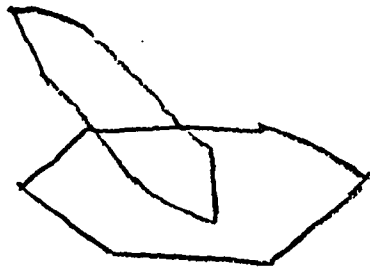


4

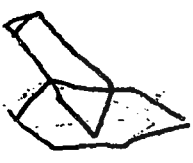


5

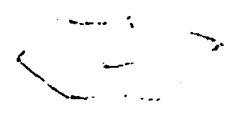




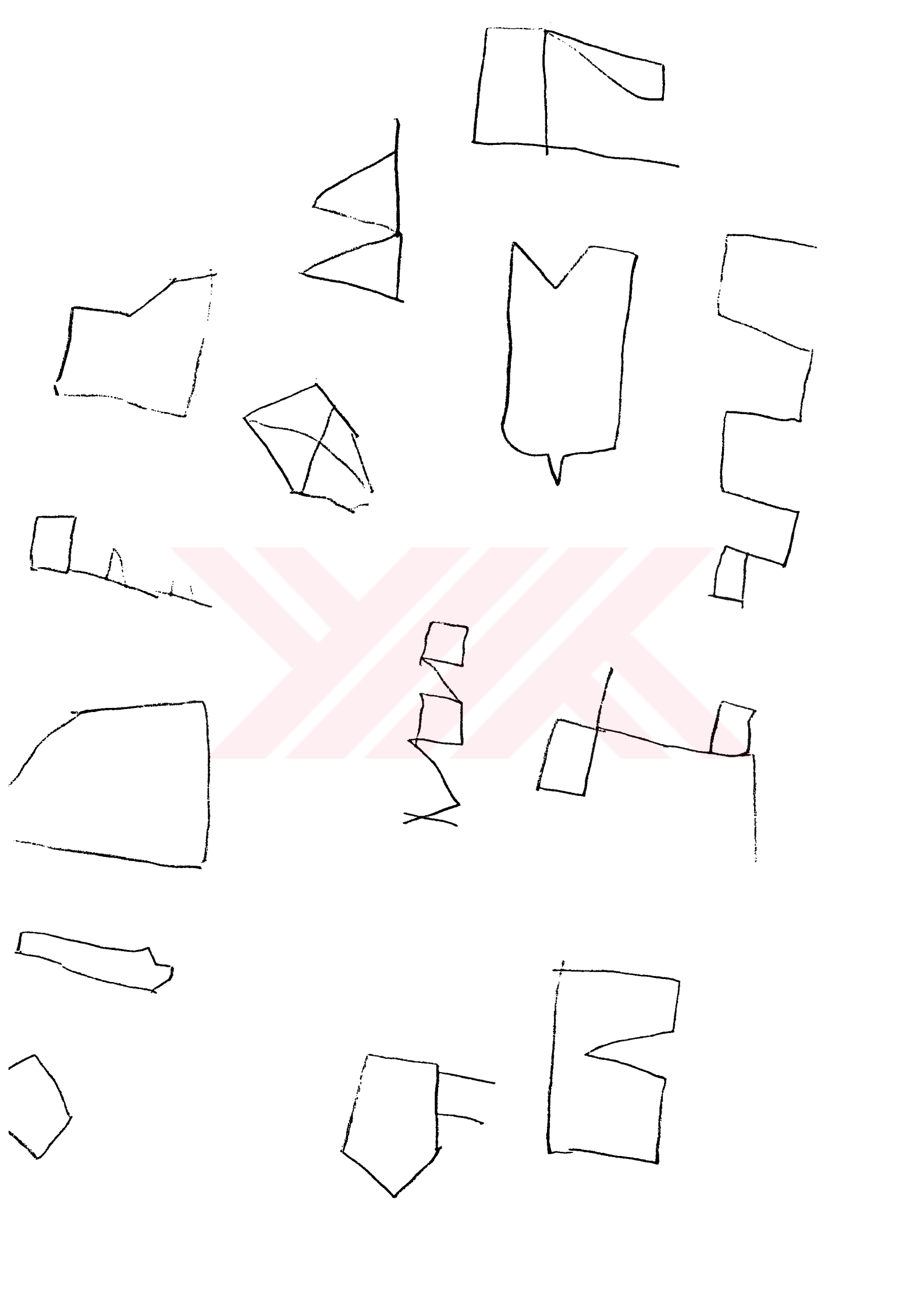
8



7



EK 4**Graham & Kendall MDT Testi Çizimleri**



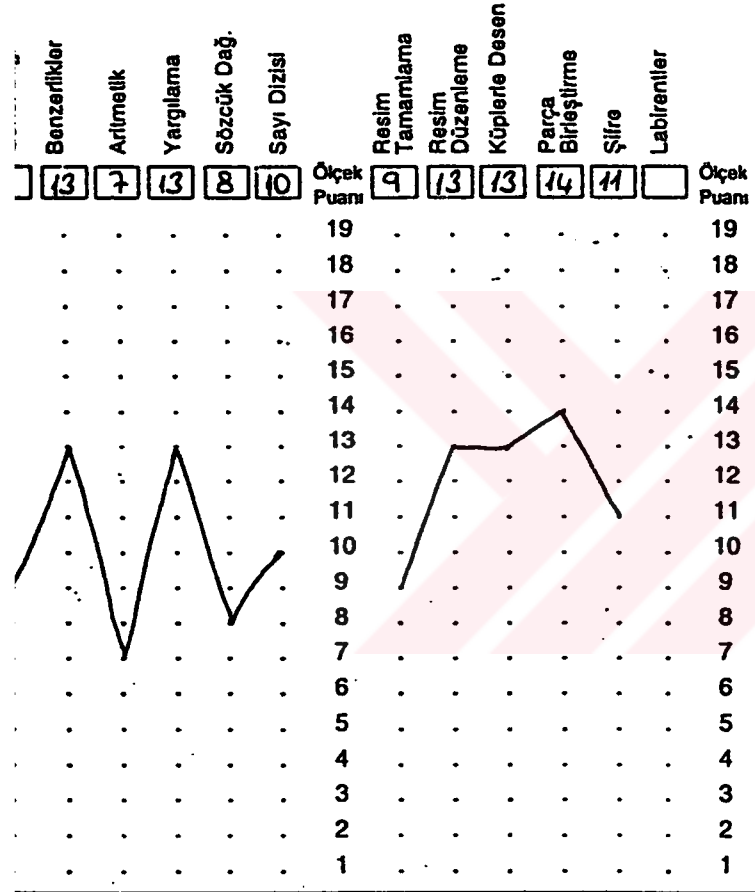
EK 5
WISC-R SONUÇLARI

İSİM YAŞ CİNSİYET
 ADRES
 BABASININ ADI ANNESİNİN ADI
 OKUL SINIF
 TESTİN UYGULANDIĞI YER TESTİ UYGULAYAN
 ZEKİA ÖLÇEĞİ
 YIT FORMU İSTEKTE BULUNAN

zmek isteyen klinisyenler önce çocuğun ölçek puanlarını aşağıdaki
 n içine aktarmalıdır. Daha sonra her ölçeğin puanlarına karşılık
 klaya X işaretli koymalıdır ve X'leri birleştiren bir çizgi çizmelidir.

SÖZEL TESTLER

PERFORMANS TESTLERİ



	Yıl	Ay	Gün
Test Tarihi	1998	10	7
Doğum Tarihi	1987	6	4
Yaş	11	4	(3)

SÖZEL TESTLER	Ham Puan	Standart Puan
Genel Bilgi	19	9
Benzerlikler	20	13
Aritmetik	11	7
Yargılama	25	13
Sözcük Dağarcığı	42	8
(Sayı Dizisi)	(12)	(10)
Sözel Puan	50	
PERFORMANS TESTLERİ	Ham Puan	Standart Puan
Resim Tamamlama	15	9
Resim Düzenleme	37	13
Küplerle Desen	37	13
Parça Birleştirme	23	14
Şifre	46	11
(Labirentler)		
Performans Puanı	60	
	Standart Puan	ZB
Sözel Puan	50	100
Performans Puanı	60	114
Tüm Puan	110	111
*Gerekliyse ayarlanmış olabilir		

AR

Test uygulaması sırasında zaman zaman sıkıldığı ve hareketli olduğu gözlemlenmiştir.
 Alt test puanları (7-14) arasında değişmektedir.

Bu testi sadece Türk Psikologlar Derneği'nin yetki verdiği kişiler uygulayabilir ve yorumlayabilir.
 Test matzemesi hiçbir şekilde çoğaltılamaz, uygulama ehliyeti bulunmayan kişilere verilemez.

Bu testin Türkiye'deki telif hakları The Psychological Corporation'ın izniyle
 Türk Psikologlar Derneği'ne aittir.

Translated and adapted by permission for research purposes.
 Copyright 1979 by The Psychological Corporation, New York, N.Y. All rights reserved.

KAYNAKÇA

Acat, M.B. **Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1996

Applebee, A.N. "Looking at Writing". **Educational Leadership**. March., 1981

Ashton, T.M. "Spell Checking Making Writing Meaningful in The Classroom". **Teaching Exceptional Children**. Vol. 32, No.2, 24-27. 1999.

Baker, Gersten, Scanlon "Procedural Facilitators and Cognitive Strategies: Tools for Unraveling Mysteries of Comprehension and the writing Process and for Providing Meaningful Access to General Curriculum" **Learning Disabilities Research and Practice**, Vol.17, No 1,2002,

Bauernschmidt, M.C. **Repeated Writing to Improve Writing Fluency for Students with Mild Handicaps**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Wisconsin, 1991.

Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Allyn and Bacon Inc. 1998.

Brown, D. **Steps to Independence for People with Learning Disabilities**. Mc Lean VA., NICHCY. 1980.

Bruner, J. "Early Social Interaction and Language Development". H.R. Scaffer (Ed.) **Studies in Mother-Child Interaction**. London:Academic. 1977.

Calkins, L.M. **The Art of Teaching Writing** (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann. 1994

Cambourne, B. **The Whole Story: Natural Learning and The Acquisition of İn The Literacy in The Classroom.** Ontario, Canada; Scholastic. TAB. Ltd.

Cazden, C.B. **Classroom Discourse The Language of Teaching and Learning.** Heinemann Portsmouth. 1988.

Cohen, S.B.; Plaskon, S.P. **Language Arts for The Mildly Handicapped.** Merrill Publishing Company. 1980.

Cury, Kimberly, **A comparison of writing products of students with learning disabilities in inclusive and resource room settings using different writing instruction.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida Atlantic University, 1997.

Dixon-Krauss, L. "Vygotsky's Socialhistorical Perspective on Learning and It's Application to Western Literacy Instruction" **Vygotsky in The Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assesment.** Longmann Publisher USA. 1996.

Desjean-Perotta, B. "On Becoming A Whole Language Teacher" **Young Children,** November, 1996.

Dixon, Carnine, Kameenui. "Using Scaffolding to Teach Writing" **Educational Leadership.** 1993

Dobert, L.M. **Ethnografic Research: Theory and Societies.** (2nd Ed) New York, N.Y: Prager Publisher, 1984.

Edwards, A.; Westgate, D.P.G. **Investigating Classroom Talk.** The Falmer Press. Social Research and Educational Studies Series:13. 1994.

Englert, S.S., Mariage, T.V. "Shared Understandings: Structuring The Writing Experience Through Dialogue" **Journal of Learning Disabilities.**Vol.24, No.6, 1991.

- Englert, C.S. "Writing Instruction From A Sociocultural Perspective: The Holistic, Dialogic, And Social Enterprise of Writing". **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 25, No.3, 153-172. 1992.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Anthony, H.M., Stevens, D.D. " Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive Strategy Instruction in Regular and Special Education Classrooms" **American Educational Research Journal**, 28, 337-372, 1991
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Fear, K.L., Anderson, L.M. " Students' Metacognitive Knowledge About How To Write Informal Texts" **Learning Disability Quarterly**, Vo. 11, 1988.
- Englert, C.S., Thomas, C.C. "Sensitivity To Text Sturcture in Reading and Writing: A Comparison Between Learning Disabled and Non-Learning Disabled Students" **Learning Disability Quarlerly**, Vol. 10, 1987.
- Erickson, F.; Shultz, J. "What is Context Some Issues and Methods in The Analysis of Social Competence" **Language in Educational Settings**. Norwood, N.J., 1981.
- Ertürk, Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**.(10. Basım.) Ankara: Meteksan A.Ş.1998).
- Gallagher, J.; Kirk, S. **Educating Exceptional Children**. (6 th Ed.) Boston. Houghton Mifflin Company.1989.
- Gaske, E. **The Effects of a Predictable Books Writing Strategies on The Spontaneous of Students with Mild Handicaps** Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Johns Hopkins University. 1992.
- Gilhool,M., Byer,J., Parmer, L. **A Qualitative Study: The Effect of Modeling Nonfiction Tewt Strategies on Third and Fourth Grade Student's Nonfiction**

Writing. Research Report. University of Southern Mississippi. 1996.

Goodman, K. **What's Whole in Whole Language.** Heinemann, Portsmouth, New Hampshire. 1986.

Goodman, K.; Goodman, Y.M.; Hood, W.J. **The Whole Language Evaluation Book.** Heinemann, Portsmouth, New Hampshire. 1989.

Graham, Harris "Implication of Constructivism for Teaching Writing to Students with Special Needs". **The Journal of Special Education.** Vol. 28, No. 3. 1994.

Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S. "Effects of Goal Setting and Procedural Facilitation on The Revising Behavior and Writing and Learning Performance of Students with Writing and Learning Problems. **Journal of Educational Psychology,** 87(2), 230-240, 1995.

Graves, D.H. **Writing: Teachers and Children at Work.** Portsmouth, NH: Heinemann. 1983.

Hallahan, D.; Kauffman, J. **Exceptional Children: Introduce To Special Education.** New York, Prentice Hall., 1982.

Harmston, K.A., Strong, C.J., Evans, D.D. "International Pen-Pal Correspondence For Students with Language-Learning Disabilities". **Teaching Exceptional Children.** Vol.33, No.3, 46-51. 2001.

Harwell, J. **Learning Disability HandBook.** Love Publishing. 1989.

Heilman, A.W.; Blair, T.R.; Rupley, W.H. **Principles of Teaching Reading.** MacMillan Colloge Publishing Company, New York. 1994.

Isaacson, S.L. "Effective Instruction in Written Language" **Focus on Exceptional Children,** Vo. 19, No.6, 1987.

- Isaacson, S. "Assessing Written Language Skills". **Communication Skills and Classroom Success: Assesment and Therapy Methodologies for Language and Learning Disabled Student**. USA: Thinking Publications. 1991.
- Jennings, D. "Collabarative Learning and Thinking: Vygotskian Approach" **Vygotsky in The Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assesment**. Longmann Publisher USA. 1996.
- Kameenui, E.J.; Simmons, D.C. **Designing Instructional Strategies The Prevention of Academic Learning Problems**. Merrill Publishing Company. 1990.
- Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara. 1991.
- Keefe, C.H., Keefe, D. "Instruction For Students LD: A Whole Language Model" **Intervention in School and Clinic**. Vol.28, No. 3, 172-177. 1993.
- Kırcaali-İftar, G. "Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak "Öğrenme Güçlükleri". **Anadolu Üniversitesi Dergisi**.C:5, S.1-2,95-118. 1992
- Korkmazlar, Ü. **6-11 yaş ilkokul çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanılama Yöntemleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, 1992.
- Kretschmer, R.; Kretschmer,L. **Language Development and Intervention with The Hearing-Impaired Child**. Baltimore: Universitiy Park Press, 1978.
- Kuvshinoff, B.E. **Talking Between The Lines: A Qualitative Study of The Oral Language Surrounding Journal Writing in A Class of Primary-Age Children with Learning Disabilities** Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Cincinnati. 1993.
- Larkin, M.J., "Providing Support for Student Independence Through Scaffolded Instruction" **Teaching Exceptional Children**,Vol. 34 No. 1, 2001.

Lerner, J. **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, Teaching Strategies.** (6 thEd.)
Houghton Mifflin Company. 1993.

McCarthey, S. "The Influence of Classroom Discourse on Student Texts: The Case
Ella" **National Reading Conference's Year Book**, 1991.

MacArthur, C. "Peers + Word Processing + Strategies = A Powerful Combination For
Revising Student Writing". **Teaching Exceptional Children**. Vol. 27, No.1, 24-29.
1994.

Mathes, P.G. , Fuchs, L.S. "Peer-Mediated Reading Instruction in Special Education
Resource Rooms" **Learning Disabilities: Research and Practise**. Vol.8, No. 4,
233-243. 1993.

McNeil, J.D. , Wiles, J. **The Essential of Teaching: Decisions, Plans, Methods.**
MacMillan Publishing Company, Newyork. 1990.

Mehan, H."Structuring School Structure" **Harward Educational Review**. 48,1978.

Mercer, C.D.; Mercer, A.R. **Teaching Students with Learning Problems.** Merrill
Publshg CO. 1981.

Okyere, B. **Effects of Self-Correction on The Acquisition, Maintence And
Generalization of Written Spelling of Elementary School Children**
Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, 1990.

O'Shea, L.; O'Shea, D.J.; Algozzine. **Learning Disabilities From Theory Toward
Practice.** Merrill Prentice Hall. 1998.

Özyürek, M."Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar". **Özel Eğitime Giriş.** Ankara. Karatepe
Yayınları. 1988.

Pearson, Reclaiming The Center, **The First R: Every Child's Right To Read.**
NewYork: Teachers College. Colombia, 1996.

Poplin, M.S. "Summaray rationalizations, apologies and farewell: What we don't know about the learning disabled." **Learning Disability**,130-134, 1984a

Poplin, M.S. "Summary Toward a holistic view of persons with learning disabilities." **Learning Disability Quarterly**.7. 290-294, 1984b

Reich, P.A. **Language Development.** New York. Prentice Hall. 1986.

Robinson, S.; Deshler, D.D. "Learning Disabled". Meyen, E.L.; Skrtic, T.M. **Special Education Student Disability. Traditional, Emerging and Alternative Perspectives.** Love Publishing Company. 1995.

Rosenshine, B., Meister, C. "The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies" **Educational Leadership**, April, 1992.

Rowe, D. W. "Author/Audience Interaction in The Preschool: The Role of Social Interaction in Literacy Learning" **Journal of Reading Behavior**, Vol. 21 No 4. 1989.

Sax, G. **Emprical Foundations of Educational Research.** New Jersey. Prentice Hall, Inc. 1971.

Schultz, I.; Floria, S.; Ericson, F. **Where's The Floor? Aspects of The Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and at School.** Children in and out of School. Ed. Gilmore; Glatthorn. Washington D.C. Center for Applied Linguistics, 1982.

Şenel, H. **Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1998.

Seyhan, S. **Normal ve Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Motor Planlama Becerisinin Karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 1990.

Smith, T.E.C.; Polloway, E.A.; Smith-Beirne, M. **Written Instruction For Students with Disabilities.** Love Publishing Company, Denver. 1995

Smith-Burke, M.T., Deegan, D., Jaggar, A.M. "Whole Language: A Viable Alternative for Special and Remedial Education?" **Topics in Language Disorders.** 1991.

Sonsuz, C. **Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (Gisd-A Test) ile İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Stewart, S.R. S. "Development of Written Language Profience: Methods for Teaching Text Stucture". **Communication Skills and Classroom Success: Assesment and Therapy Methodologies for Language and Learning Disabled Student.** USA: Thinking Publications. 1991.

Tattershal, S., Kretschmer, Kretschmer, "Assesment Issues for Three Aspects Of School Communication" **School Communication.** Vol. 21 173-197. 1988.

Teale, W.H. "Toward A Theory of How Children Learn to Read and Write Naturally" **Language Art.** Vol.59, N.6, 1982.

Tompkins, G.E. **Teaching Writing: Balancing Product and Process** (3rd Ed.). Colombus, OH: Prentice Hall: 2000

Tompkins, G.E. **Language Arts. Content, Teaching, Strategies.**(4th Ed.) Merrill-Prentice Hall. 1998.

Tompkins, G. E. **Literacy for The Twenty-First Century A Balanced Approach.** Merril-Prentice Hall, New Jersey. 1997.

Topbaş, S. "Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler" Ed. S. Eripek. **Özel Eğitim.** Bölüm 5. s.54-64. İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. Anadolu Üniv. Açıköğretim Fak. Yay. 561.1997.

Torres, O. **The Use of Computer-Assisted Instruction in The Teaching of Handwriting Skills** Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Massachusetts. 1993.

Uzuner, Y. "Normal İşiten ve İşitme Engelli Çocuklardaki Okuma-Yazma Gelişiminin Sosyal Etkileşim Kuramına Göre İncelenmesi" **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt 6, Sayı 2 Güz. 1996.

Vygotsky, L.S. **Mind in Society.** Trans. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Boulberg Cambridge, MA: Harvard University. 1978.

Yıldızeli, A.İ. **Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemiyle Matematik Öğretimi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2000.

Wagner, B.J. **Whole Language: Integrating The Language Arts And Much More.** ERIC Digest # 47 (ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication No. EDO-CS-89-10). 1989.

Wollman-Bonilla, J. "Writing for Real-World Functions and Audiences in Familiy Message Journals: New Insight into Writing Instruction". AERA Annual Meeting, April,1999.

Wong, B.Y., Butler, D., Ficzere, S.A.; Kuperis, S." Teaching Adolescents with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Compare-Contrast Essays" **Learning Disabilities Research and Practice**. 12(1), 2-15., 1997.

