

Makalenin geliş tarihi: 04.09.2020

1.Hakem rapor tarihi: 01.10.2020

2. Hakem rapor tarihi: 08.10.2020

Kabul tarihi: 28.10.2020

## **TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN SÜREÇ ODAKLI YAKLAŞIM AÇISINDAN İNCELENMESİ** (Araştırma Makalesi)

Merve MÜLDÜR (\*)

Arzu ÇEVİK (\*\*)

### **Öz**

*Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini süreç odaklı yazma yaklaşımı açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan çalışma materyalinin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda altı Türkçe ders kitabı ve 198 yazma etkinliği çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak bakıldığında incelenen ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük bir bölümünde (% 41,92) yazma sürecinin hazırlık aşamasına yer verilmediği bulunmuştur. Hazırlık aşamasına yer verilen etkinliklerde daha çok örnek metinden hareketle fikir üretimi, metnin diğer bölümlerinden hareketle fikir üretimi, gör-selden hareketle fikir üretimi, örnek metin inceleme ve araştırma yapma çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Konu belirleme, ana fikir belirleme, grafik düzenleyiciden faydalanma, soru-cevap, sınıf içi tartışma, beyin fırtınası, kavram haritası/kelime ağı çalışmalarından çok sınırlı ölçüde yararlanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra etkinliklerin çok büyük bir oranında taslak oluşturma (% 89,90), taslağı gözden geçirme (% 99,5) tas-hih/düzeltilme (% 83,84), paylaşım (% 79,80) aşamalarına yer verilmediği belirlenmiştir. Yazma sürecinde en çok önem verilen aşamaların hazırlık ve paylaşım, en az yer verilen aşamaların taslağı gözden geçirme ve taslak oluşturma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğ-*

---

\*) Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
(e posta: mervemuldur@sdu.edu.tr). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2595-5749>

\*\*) Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
(e posta: acevik@bartin.edu.tr). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9673-847X>

rultuda etkinliklerin çoğunda yazmanın tek seferde uygulanan bir eylem olarak yer aldığı ve daha çok ürün odaklı bir yazma yaklaşımının benimsendiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Öğretimi, Süreç Odaklı Yazma, Ders Kitabı, Etkinlik, Hazırlık

### ***Analysis of Writing Activities in Turkish Textbooks in terms of a Process-Oriented Approach***

#### ***Abstract***

*The aim of this study is to examine the writing activities in Turkish textbooks in terms of process-oriented writing approach. Basic qualitative research, one of the qualitative research methods, was used in the study. The criterion sampling method was used in determining the study material subject to the study. Accordingly, six Turkish textbooks and 198 writing activities form the material of the study. The research data were collected through document review. The obtained data were analyzed through descriptive analysis. As a result of the research, it was found that the prewriting phase of the writing process was not included in most of the activities (% 41.92) in the examined textbooks. It was observed that the activities in the prewriting phase included the production of ideas based on the sample text, idea generation based on other parts of the text, idea generation based on visuals, sample text analysis and research. It has been observed that determining the topic, determining the main idea, using the graphic organizer, question-answer, classroom discussion, brain storming, and concept map/clustering studies were used to a very limited extent. In addition to this, it was determined that drafting (% 89.90), revising (% 99.5), editing (% 83.84), and publishing (% 79.80) stages of the activities were not included. It was revealed that the most important stages in the writing process were preparation and sharing, and the least involved stages were reviewing the draft and drafting. Accordingly, it was seen that writing took place as a one-time action in most of the activities and a more product-oriented writing approach was adopted.*

**Keywords:** Teaching Writing, Process-Oriented Writing, Textbook, Activity, Prewriting

## **1. Giriş**

Dil, temel iletişim aracı ve düşüncüyü oluşturan temel yetidir. Birey ilk öğrendiği dil yani ana dili ile dünyayı algılar. Bu sebeple toplumlar eğitim süreçlerinin önemli bir kısmını dil öğretimine ayırırlar. Dil öğretiminde amaç, kazanım, yaklaşım, yöntem, değerlendirme süreçlerinin program temelinde oluşturulmasına odaklanılır. Ana dil öğretiminde çeşitli yaklaşım ve modeller geçmişten bugüne kullanılmıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerde ana dil öğretimi ile ilgili çalışmaların hız kazanması ana dil öğretimine yönelik çağdaş yaklaşım ve modeller ortaya konmasını sağlamış, bu nedenle de dil öğretiminde beceri odaklı bir anlayış benimsenmiştir (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013; Doğan,

2008; Kurudayıoğlu, 2003; Yalçın, 2002). Beceri gelişimine odaklanan dil öğretim süreci, öğrenmenin bireyin aktif çabaları sonunda gerçekleşmesine imkân tanıyan etkinlikleri kullanmayı esas almıştır (Güneş, 2017). Etkinlikler, dil becerilerinin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlarken zihinsel beceriler ile de bilgi toplama, düzenleme, karşılaştırma, uygun anlatımı seçme gibi aşamaları gerçekleştirmektedir. Böylece öğretimde kullanılan etkinlikler dil becerilerini ve zihinsel becerileri geliştirmektedir (Çevik ve Güneş, 2017). Dil becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinliklerin her becerinin kendine özgü özelliklerine ve becerinin öğretim yaklaşımına uygun olması gerekmektedir. Öğrenme süreçlerine dâhil edilen etkinlikler sayesinde öğrenmede kalıcılık ve anlamlılık sağlanacaktır (Özmentar ve Bingölbali, 2009). Ayrıca günümüzde öğrenci merkezli bir anlayışla planlanan öğretim sürecinde beceriler için beceriye özgü stratejiler önem taşımaktadır. Beceri gelişimi için hazırlanan etkinlikler beceriye özgü, öğrencilerin istekli olmasını ve aktif katılımını sağlayan; sürece yayılmış, ilgi çekici, somut ve gerçek hayattan alınan unsurları barındıran niteliğe sahip olmalıdır (Güneş, 2013; Lüle Mert, 2014).

Beceriye özgünlük açısından bakıldığında yazma karmaşıktır. Çünkü yazma işlemi esnasında zihinde var olan bilginin belli bir düzen içerisinde ortaya konması için üst zihinsel becerilere ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan, 2020; Güneş, 2017; Müldür ve Yalçın, 2019). İyi bir yazı için öncelikle iyi bir düşünme sonra da bunları iyi bir şekilde kâğıda dökme becerisi gerekmektedir (Graves, 2003; Kantemir, 1981). Bu karmaşık becerinin öğretilmesinde uzun yıllar metni merkeze alan “ürün odaklı yaklaşım” benimsenmiştir. İlerleyen yıllarda özellikle Flower ve Hayes’in (1981) yazmaya dair bilişsel süreçleri dikkate alarak yaptıkları çalışmalar birçok yeni çalışmaya ışık tutmuştur. Bu becerinin özellikleri doğrultusunda yaklaşım olarak süreç odaklılık esas alınmıştır. Bu yaklaşım, yazma becerisinin gelişimini ürün ortaya koyma sürecinin ötesinde bir öğrenme süreci olarak ele alan; öğrencilerin üretimde bulunmadan önceki ve üretim sırasındaki işlemler üzerinde odaklanmalarına sağlayan bir yaklaşımdır (Gezmiş Ceyhan, 2014).

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde eğitim çalışmalarının, becerinin alt boyutları göz önünde bulundurularak hayata geçirilmesi “süreç temelli yaklaşım”ın merkezinde yer alır (Doğan, 2020, s. 338). Süreç odaklı yazma anlayışının literatürde farklı tasnifler ve aşamalarla açıklandığı görülmektedir: Akyol’un (2016) aktardığına göre Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatım edinme yaklaşımında beş aşamanın olduğunu ve buna “sürece dayalı yazma yaklaşımı” denildiğini ifade etmiştir. Bu beş aşama şu şekildedir: Yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşım (Akt: Akyol, 2016, s. 109). Harmer (2002) bu süreci planlama, taslak yazma ve düzeltme şeklinde adlandırmıştır. Tribble (1996) planlama, taslak yazma, denetleme, düzeltme ve yayımlama şeklinde ayırırken Tompkins, Campbell, Green ve Smith (2014); yazma öncesi hazırlık, taslak yazma, taslağı gözden geçirme, düzeltme, paylaşma şeklinde ifade etmişlerdir. Gezmiş Ceyhan (2014) yazma öncesi, taslak yazma, denetleme, düzeltme ve son okuma olarak belirlenen bu aşamaları birbirine bağlı ve ardışık şekilde sıralamıştır. Karatay ve Aksu (2017) bu süreci hazırlık, planlama ve yazma denemesi, taslağını gözden geçirme-geliştirme-dü-

zeltme, sunum olmak üzere beş başlıkta derlemiştir. Güneş (2013), süreç odaklı yazma anlayışını üç başlıkta toplamış; yazma öncesi-yazma sırası-yazma sonrası şeklinde başlıklandırmıştır. Bu doğrultuda süreç odaklı yazma sürecini yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşım şeklinde ele almak mümkündür.

Yazma öğretiminde yazmanın bir süreç doğrultusunda uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Örneğin 2019 Türkçe Öğretimi Programı'nda şunlar vurgulanmaktadır:

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019b, s. 8-9).

Bu doğrultuda öğrencilerin etkin katılımının sağlanması ve süreç odaklı bir yazma anlayışı ile şekillendirilmiş etkinliklere yer verilmesi beklenmektedir. Nitekim 2015 Türkçe Öğretimi Programı'nda da (MEB, 2015) yazma öğrenme alanında süreç temelli yazma modelinin esas alındığı, bu sürecin hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan bir süreç olduğu belirtilmekte ve önemli olanın öğrenciye süreç temelli yazmanın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırılmak olduğu vurgulanmaktadır.

Türkçe öğretimi programlarında belirtilenlerin yanı sıra yazma öğretimine yönelik yapılan araştırmalarda yazma öğretim sürecini içeren deneysel çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Uyar, 2016). Bu bulgu yazma öğretim sürecinde sınıf içi uygulamalara yönelik bir beklenti oluştuğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar süreç odaklı yazma yaklaşımını esas alan modeller çerçevesinde yoğunlaşmaktadır (Can, 2016; Demir, 2011; Kansızoğlu, 2018; Maltepe, 2006; Müldür ve Yalçın, 2019; Özdemir, 2014; Tavşanlı, 2019; Ülper ve Uzun, 2009). Bu modeller yazma öğretimine odaklanmakta ve yazma sürecini planlama, düzenleme, kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmalarda ortaya konan sonucun öğretim sürecindeki kullanılan etkinliklere yansımaları beklenmektedir. Bütün bu belirtilenler doğrultusunda ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin etkin katılımını sağlayan ve süreç odaklı bir yazma anlayışı ile şekillendirilmesi gerekmektedir. Tavşanlı ve Kaldırım (2020) araştırmalarında öğretmenlerin süreç temelli yazma yaklaşımına göre öğretim yapmadıklarını ve süreç temelli yazma yaklaşımı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeple ders kitapları ayrıca önem taşımaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Yönetmeliğinde ders kitabını "her tür ve derecedeki o'rgu'n ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser" şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim

Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2012). İyi bir ders kitabının öğretim programları ve araştırmalarla tutarlı olması beklenmektedir. Ceyhan ve Yiğit'in (2005) belirttiği gibi öğretmenlerin en sık kullandığı materyalin ders kitabı olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin niteliği bir hayli önem taşımaktadır. Belirtilenler doğrultusunda bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yazma sürecinin aşamalarına ne ölçüde yer verildiğini tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkçe ders kitaplarında yazma sürecinin hazırlık aşamasına yer verilme oranı ne düzeydedir?
2. Türkçe ders kitaplarında yazma sürecinin hazırlık aşamasında ne tür yazma öncesi hazırlık çalışması uygulanmaktadır?
3. Türkçe ders kitaplarında yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına ne oranda yer verilmiştir?
4. Türkçe ders kitaplarında yazma sürecinin taslağı gözden geçirme aşamasına ne oranda yer verilmiştir?
5. Türkçe ders kitaplarında yazma sürecinin tashih/düzeltilme aşamasına ne oranda yer verilmiştir?
6. Türkçe ders kitaplarında yazma sürecinin paylaşım aşamasına ne oranda yer verilmiştir?

İlgili alanyazın incelendiğinde ders kitabındaki yazma etkinliklerinin tür, yöntem, taksonomi, amaca uygunluk, uygulanabilirlik gibi farklı açılardan incelendiği (ör. Güfta ve Özçakmak, 2013; Karakaş Yıldırım, 2020, Solak, 2013) çalışmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra Türkçe dersi öğretim programlarının yazma eğitimi ve süreç odaklılık açısından değerlendirildiği çalışmalar (ör. Başar ve Yavaşlı, 2020; Tabak ve Göçer, 2013) yapılmıştır. Ayrıca bazı çalışmalarda (ör. Tavşanlı ve Kaldırım, 2018; Yılmaz ve Kadan, 2019) da süreç odaklı yazma yaklaşımının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği dikkati çekmektedir. Bu araştırma Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini süreç odaklılık açısından inceleyen farklı bir araştırma olacaktır. Bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu doldurması, öğretmenlere, program hazırlayıcılarına ve ders kitabı hazırlayıcılarına yol göstermesi beklenmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda bir olguyu anlamak ve açıklamak amacıyla gözlem, görüşme, doküman gibi yollarla veriler toplanır. Temel nitel araştırma yönetim, sağlık gibi diğer uygulamalı alanlarda olduğu gibi eğitimde en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir (Merriam, 2013). Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklılığı yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa ne ölçüde yansıttığı anlamlandırılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır.

## 2.2. Çalışma Materyali

Bu araştırmada çalışma materyali olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında okullarda uygulanan altı ders kitabı kullanılmıştır. Ders kitaplarının ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ders kitaplarının güncelliği yansıtması için 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki ders kitapları incelenmiştir. Bütün öğretim kademelerindeki durumu tespit edebilmek için 5-6-7 ve 8. sınıflarında okutulan ders kitapları çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2019a) belirtilen ders kitapları göz önünde bulundurularak hem özel yayınevlerine ait, hem de MEB yayınlarına ait ders kitapları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmannın çalışma materyalini oluşturan ders kitapları şunlardır:

1. Anıttepe Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı-AT5 (Çapraz Baran ve Diren, 2019)
2. Ekoyay Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı-ET6 (Demirel, 2019)
3. MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı-MEBT6 (Batur ve Ceylan, 2019)
4. Özgün Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı-ÖT7 (Erkal ve Erkal, 2019)
5. MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı-MEBT7 (Kırman, 2019)
6. MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı-MEBT8 (Yücel, 2019)

Söz konusu ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri de ölçüt örnekleme yoluyla sınırlandırılmıştır. Yazma etkinliklerinin süreç odaklılığı yansıtip yansıtamadığının değerlendirilebilmesini sağlamak için yazma sürecini gerekli kılan yazma etkinlikleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu süreci içermeyen metnin giriş-sonuç cümlelerini belirleme, paragrafları düzenleyerek anlamlı bir metin oluşturma gibi etkinlikler çalışmadan çıkarılmıştır. Bu doğrultuda altı ders kitabında toplamda 198 yazma etkinliği incelenmiştir. Tek tek ders kitapları açısından bakıldığında AT5'te 32, MEBT6'da 50, ET6'da 30, MEBT7'de 34, ÖT7'de 27, MEBT8'de 25 yazma etkinliği incelenmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri bu araştırmannın dokümanını oluşturmaktadır.

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin daha önceden belirlenen temalara göre analiz edildiği betimsel analiz yönteminde araştırmacı verilerini araştır-

ma sorularına ve boyutlarına uygun olarak da sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu çalışmada yazma etkinlikleri kuramsal çerçeveden hareketle hazırlık, taslak oluşturma, taslağı gözden geçirme, düzenleme, paylaşma olmak üzere beş boyutta incelenmiştir.

#### 2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için çalışma materyalini oluşturan etkinlikler öncelikle iki uzman tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiştir. İnceleme sonrasında Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" güvenilirlik formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre araştırmanın güvenilirliği % 94 olarak hesaplanmıştır. Miles ve diğerlerine (2014) göre güvenilirlik sınırı % 70'tir. Bu nedenle bu araştırma güvenilirliği sağlamaktadır. Görüş ayrılığı yaşanan etkinlikler için üç Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuş, etkinlikler bu görüşlere göre değerlendirilmiştir.

#### 2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Etkinliklerde Hazırlık Aşamasına Yer Verilme Oranı

Araştırma kapsamında ilk olarak yazma sürecinin hazırlık çalışmalarına ne ölçüde yer verildiği incelenmiş, bunlara ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Hazırlık Aşamasına Yer Verilme Oranı

Ders Kitabı	Yazma Öncesi Hazırlık Çalışmasına Yer Verilen Etkinlikler		Yazma Öncesi Hazırlık Çalışmasına Yer Verilmeyen Etkinlikler		Toplam f
	f	%	f	%	
AT5	24	75	8	25	32
MEBT6	21	42	29	58	50
ET6	23	76,67	7	23,33	30
MEBT7	22	64,71	12	35,29	34
ÖT7	10	37,04	17	62,96	27
MEBT8	15	60	10	40	25

\*İncelenen etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımları şu şekildedir: AT5: 32, MEBT6: 50, ET6: 30, MEBT7: 34, ÖT7: 27, MEBT8: 25

Tablo 1'e göre 198 yazma etkinliğinin 115'inde (% 58,08) yazma öncesi hazırlık çalışmasına yer verilirken 83'ünde (% 41,92) hazırlık çalışmasına yer verilmediği bulunmuştur. Bu bulguya ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin ciddi bir oranında yazma öncesi hazırlık çalışmasına yer verilmediği söylenebilir. Ders kitapları tek tek incelendiğinde yazma öncesi hazırlık çalışmalarına en çok yer verilen ders kitaplarının ET6 ve AT5 olduğu görülmüştür. Yazma öncesi hazırlık çalışmalarına en az yer verilen ders kitaplarının ÖT7 ve MEBT6 olduğu görülmüştür.

### 3.2. Hazırlık Aşamasında Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ikinci olarak hazırlık çalışmasına yer verilen 115 etkinlikte ne tür uygulamalar yapıldığı incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Hazırlık Aşamasında Yapılan Çalışmalar**

Hazırlık Çalışmaları	Ders Kitabı	Yazma Etkinliği Sayısı (f)	Hazırlık Çalışmaları	Ders Kitabı	Yazma Etkinliği Sayısı (f)
Grafik düzenleyiciden yararlanma (Hikâye haritası)	AT5	1	Örnek metinden hareketle fikir üretimi	AT5	5
	MEBT6	2		MEBT6	7
	ET6	4		ET6	4
	MEBT7	1		MEBT7	6
	ÖT7	1		ÖT7	1
	MEBT8	-		MEBT8	5
Soru-cevap	AT5	-	Örnek metin inceleme çalışması	AT5	2
	MEBT6	1		MEBT6	3
	ET6	-		ET6	4
	MEBT7	1		MEBT7	4
	ÖT7	1		ÖT7	2
	MEBT8	-		MEBT8	2
Hedef çizelgesi oluşturma	AT5	1	Görselden hareketle fikir üretme	AT5	7
	MEBT6	-		MEBT6	3
	ET6	-		ET6	1
	MEBT7	-		MEBT7	1
	ÖT7	-		ÖT7	3
	MEBT8	-		MEBT8	3
Metnin diğer bölümlerinden hareketle fikir üretimi	AT5	4	Sınıf içi tartışma/iş birliği	AT5	3
	MEBT6	7		MEBT6	-
	ET6	5		ET6	-
	MEBT7	5		MEBT7	-
	ÖT7	2		ÖT7	-
	MEBT8	3		MEBT8	-



Konu belirleme	AT5	2	Araştırma yapma	AT5	2
	MEBT6	-		MEBT6	-
	ET6	5		ET6	3
	MEBT7	-		MEBT7	3
	ÖT7	1		ÖT7	1
	MEBT8	-		MEBT8	3
Ana fikir belirleme	AT5	2	Beyin fırtınası	AT5	-
	MEBT6	-		MEBT6	1
	ET6	4		ET6	1
	MEBT7	-		MEBT7	-
	ÖT7	-		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	-
Giriş, gelişme, sonuç bölümlerini belirleme	AT5	6	Kavram haritası/ kelime ağı	AT5	-
	MEBT6	-		MEBT6	-
	ET6	3		ET6	-
	MEBT7	2		MEBT7	1
	ÖT7	-		ÖT7	-
	MEBT8	-		MEBT8	1

Tablo 2'ye göre hazırlık çalışmaları kapsamında ders kitaplarında, örnek metinden hareketle fikir üretme (f=28), metnin diğer bölümlerinden hareketle fikir üretme (f=26), görselden hareketle fikir üretme (f=18), örnek metin inceleme (f=17), araştırma yapma (f=12), metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini belirleyerek metni planlama (f=11), grafik düzenleyiciden faydalanma (f=9), konu belirleme (f=8), ana fikir belirleme (f=6), soru-cevap (f=3), sınıf içi tartışma (f=3), beyin fırtınası (f=2), kavram haritası (f=2) çalışmalarından yararlandığı görülmüştür. Bu doğrultuda ilk beş sırada yer alan yazma öncesi hazırlık çalışması örnek metinden hareketle fikir üretimi, metnin diğer bölümlerinden hareketle fikir üretimi, görselden hareketle fikir üretimi, örnek metin inceleme ve araştırma yapma çalışmalarıdır. Soru-cevap, sınıf içi tartışma, kelime ağı/kavram haritası, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerden ise son derece sınırlı sayıda yararlandığı görülmektedir. Ek olarak grafik düzenleyiciden yararlanan dört etkinlikte öğrencilere grafik düzenleyicilerin unsurları doldurularak verildiği, yani hazır bir plan olarak sunulduğu görülmektedir. Yani aslında öğrencilerin kendilerinin plan oluşturmaları için sunulan grafik düzenleyicilerin sayısı son derece azdır. Bunların yanı sıra ders kitapları bağlamında tek tek değerlendirildiğinde kullanılan yazma öncesi hazırlık çalışmalarında bir tutarlık görülmemekte, yazma öncesi hazırlık çalışmaları kapsamında uygulanan çalışmalar ki-taptan kitaba farklılık göstermektedir.

En çok kullanılan yazma öncesi hazırlık çalışmalarındaki örnekler incelendiğinde ET6'daki Uçurtma metnindeki yazma etkinliğinde "Aşağıdaki şiiri okuyunuz. Uçurtmayla ilgili bir şiir de siz yazınız." yönergesi verilmiş ve böylece öğrencilerden kendilerine verilen örnek şiirden hareketle fikir üretmeleri istenmiştir. En çok kullanılan yazma öncesi hazırlık çalışmalarından ikincisi metni tamamlama yöntemine bağlı olarak öğrencilerin metnin kendilerine verilen bölümlerinden hareketle fikir üretmeleridir. Örneğin AT5'deki Anadolu'da Konukseverlik metnindeki yazma etkinliğinde "Dizeleri eksik verilen şiiri, anlam bütünlüğüne dikkat ederek tamamlayınız." yönergesi verilmiş ve öğrencilerden şiirin kendilerine verilen bölümlerinden hareketle fikir üretmeleri istenmiştir. 3. sırada en çok kullanılan yazma öncesi hazırlık çalışması görselden hareketle fikir üretmedir. Örneğin MEBT6'daki 120 metnindeki yazma etkinliğinde "İzlediğiniz filmde askerlerimize cephane taşıyan çocuklardan biri olduğunuzu hayal ederek defterinize, yukarıda okuduğunuz metnin özelliklerine uygun bir metin yazınız." yönergesi sunulmuş ve öğrencilerden izledikleri filmde hareketle fikir üretmek için yazmaları talep edilmiştir. 4. sırada kullanılan yazma öncesi hazırlık çalışması örnek metin inceleme çalışmasıdır. Bu çalışmadan daha çok afiş, dilekçe gibi metin türlerinin hazırlanmasında yararlanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin MEBT7'deki Broşür başlıklı metnindeki yazma etkinliğinde "Aşağıdaki dilekçe örneğini inceleyiniz. Verilen dilekçe örneğinden hareketle yaşadığınız bir soruna ilişkin bir dilekçe yazınız." yönergesi verilmiştir. 5. sırada yer alan yazma öncesi hazırlık çalışması araştırma yapmadır. Örneğin MEBT8'deki Hava Kirliliği metnindeki yazma etkinliğinde "Hazırlık bölümünde araştırdığınız yaşadığınız şehrin hava oranı ile ilgili bilgileri kullanarak bir haber metni yazınız." yönergesi verilmiştir. Öğrencilerden araştırma yaparak metni yazmaları istenmiştir.

Yazma öncesi hazırlık çalışmalarına yer verilmeyen etkinlikler incelendiğinde genelde yönergelerin ürün odaklı olduğu görülmektedir. Etkinliklerde büyük bir çoğunlukla konu doğrudan söylenmekte ve öğrencilere sadece metnin içeriği, metnin mekanik özellikleri ile ilgili bazı hatırlatmalarda bulunulmaktadır. "Giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ederek düşüncelerinizi açıklayınız.", "Yazınızda uygun bağlantı ve geçiş ifadelerini kullanınız.", "Yazınızı zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişlerden yararlanınız.", "Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız." gibi hatırlatmalar bunlardan bazılarıdır. Öte yandan bunların nasıl uygulanacağına dair herhangi bir çalışmaya yer verilmemektedir.

### 3.3. Taslak Oluşturma Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında üçüncü olarak incelenen 198 etkinlikte yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına ne ölçüde yer verildiği incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Taslak Oluşturma Aşamasına İlişkin Bulgular

<b>Taslak Oluşturma Çalışmaları</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>f</b>	<b>Taslak Oluşturma Çalışmaları</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>f</b>
Taslak oluşturma aşamasına yer verilen etkinlikler	AT5	5	Taslak oluşturma aşamasına yer verilmeyen etkinlikler	AT5	27
	MEBT6	-		MEBT6	50
	ET6	9		ET6	21
	MEBT7	1		MEBT7	33
	ÖT7	3		ÖT7	24
	MEBT8	2		MEBT8	23
	Toplam	20		Toplam	178

\*İncelenen etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımları şu şekildedir: AT5: 32, MEBT6: 50, ET6: 30, MEBT7: 34, ÖT7: 27, MEBT8: 25

Tablo 3'e göre incelenen 198 etkinliğin 20'sinde (% 10,10) taslak oluşturma aşamasına yer verildiği saptanırken 178'inde (% 89,90) taslak oluşturma aşamasına yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda taslak oluşturma aşamasına son derece az oranda yer verildiği görülmektedir. Ders kitapları taslak oluşturma aşamasına yer verilme oranı açısından tek tek incelenmiştir. Buna göre AT5'te % 15, 63; MEBT6'da % 0, ET6'da % 30, MEBT7'de % 2,94; ÖT7'de % 11,11; MEBT8'de % 8 oranında taslak oluşturma aşamasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına MEBT6'da hiç yer verilmediği görülmektedir. Yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına en fazla oranda yer verilen ders kitabı ET6'dır. En az oranda yer verilen ders kitabı MEBT7'dir. Ayrıca yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına yer verme açısından özel yayınevlerinin MEB yayınlara oranla daha başarılı olduğu söylenebilir. Yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına bütün etkinliklerde “yazınıza başlamadan önce bir taslak oluşturunuz.” yönergesi ile yer verilmiştir.

### 3.4. Taslağı Gözden Geçirme Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında dördüncü olarak incelenen 198 etkinlikte yazma sürecinin taslağı gözden geçirme aşamasına ne ölçüde yer verildiği incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Taslağı Gözden Geçirme Aşamasına İlişkin Bulgular

Taslağı Gözden Geçirme	Ders Kitabı	f	Taslağı Gözden Geçirme	Ders Kitabı	f
	AT5	-		AT5	32
Taslağı	MEBT6	-		MEBT6	50
Gözden	ET6	1	Taslağı Gözden	ET6	29
Geçirme	MEBT7	-	Aşamasına Yer	MEBT7	34
Aşamasına	ÖT7	-	Verilmeyen	ÖT7	27
Yer Verilen	MEBT8	-	Etkinlikler	MEBT8	25
Etkinlikler	Toplam	1		Toplam	197

\*İncelenen etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımları şu şekildedir: AT5: 32, MEBT6: 50, ET6: 30, MEBT7: 34, ÖT7: 27, MEBT8: 25

İncelenen etkinliklerin sadece birinde, Elveda Ağustos Böceği metnindeki yazma etkinliğinde taslağı gözden geçirme aşamasına yer verildiği görülmektedir. Bu yazma etkinliğindeki yazma yönergesi "... Mektubunuzu aşağıdaki yazı taslağına göre oluşturunuz. ... Mektubunuzu yazdıktan sonra okuyunuz. Mektuptaki anlam bütünlüğüne dikkat ediniz. Anlam bütünlüğünü bozan ifadeler varsa bu bölümleri yeniden yazınız." yönergesi ile öğrencilerden taslaklarını gözden geçirerek yeniden yazmaları istenmiştir.

### 3.5. Tashih/Düzeltilme Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında beşinci olarak yazma sürecinin tashih/düzeltilme aşamasına ne ölçüde yer verildiği incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Tashih/Düzeltilme Aşamasına İlişkin Bulgular

Tashih/Düzeltilme Çalışmaları	Ders Kitabı	f	Tashih/Düzeltilme Çalışmaları	Ders Kitabı	f
	AT5	3		AT5	29
"Yazıyı anlatım, imla ve noktalama vb. açılardan değerlendiriniz"	MEBT6	2	"Yazıyı anlatım, imla ve noktalama vb. açılardan değerlendiriniz"	MEBT6	48
yönergesi bulunan etkinlikler	ET6	14		ET6	16
	MEBT7	2		MEBT7	32
	ÖT7	5		ÖT7	22
	MEBT8	6		MEBT8	19
	Toplam	32		Toplam	166

\*İncelenen etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımları şu şekildedir: AT5: 32, MEBT6: 50, ET6: 30, MEBT7: 34, ÖT7: 27, MEBT8: 25

Tablo 5'e göre 198 etkinliğin 32'sinde (% 16,16) tashih/düzeltilme aşamasına yer verildiği saptanırken 166'sında (% 83,84) tashih/düzeltilme aşamasına yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda tashih/düzeltilme aşamasına son derece az oranda yer verildiği söylenebilir. Ders kitapları tashih/düzeltilme aşamasına yer verilme oranı açısından tek tek incelenmiştir. Buna göre AT5'te % 9,38; MEBT6'da % 4, ET6'da % 46,67, MEBT7'de % 5,88; ÖT7'de % 18, 52; MEBT8'de % 24 oranında tashih/düzeltilme oluşturma aşamasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yazma sürecinin tashih/düzeltilme aşamasına en fazla oranda yer verilen ders kitabı ET6'dır. En az oranda yer verilen ders kitapları MEBT6 ve MEBT7'dir. Ayrıca yazma sürecinin tashih/düzeltilme aşamasına yer verme açısından özel yayınevlerinin MEB yayınlara oranla daha başarılı olduğu söylenebilir.

Yazma sürecinin tashih/düzeltilme aşamasına yönelik etkinliklerde daha çok “Yazınızı yazım ve noktalama açısından kontrol ediniz.”, “Yazınızı anlam bütünlüğü açısından kontrol ediniz.” yönergeleri yer almaktadır. Örneğin ÖT7'deki Küçük Çocuk metnindeki yazma etkinliğinde “Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyiniz. Yazınızda yazım ve noktalama açısından bir yanlışlık varsa bunları düzeltiniz.” yönergesi yer almaktadır. Bazı etkinliklerde öz değerlendirme formlarından da yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin MEBT8'de Karanlığın Rengi Beyaz metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde öğrencilere öz değerlendirme formu sunulmuştur.

### 3.6. Paylaşım Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında altıncı olarak yazma sürecinin paylaşım aşamasına ne ölçüde yer verildiği incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Paylaşım Aşamasına İlişkin Bulgular

Paylaşım Çalışmaları	Ders Kitabı	f	Paylaşım Çalışmaları	Ders Kitabı	f
Paylaşım yönergesi bulunan etkinlikler	AT5	2	Paylaşım yönergesi bulunmayan etkinlikler	AT5	30
	MEBT6	6		MEBT6	44
	ET6	17		ET6	13
	MEBT7	2		MEBT7	32
	ÖT7	7		ÖT7	20
	MEBT8	6		MEBT8	19
	Toplam	40		Toplam	158

\*İncelenen etkinliklerin ders kitaplarındaki dağılımları şu şekildedir: AT5: 32, MEBT6: 50, ET6: 30, MEBT7: 34, ÖT7: 27, MEBT8: 25

Tablo 6'ya göre incelenen 198 etkinliğin 40'ında (% 20,20) paylaşım aşamasına yer verildiği saptanırken 158'inde (% 79,80) paylaşım aşamasına yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda paylaşım aşamasına az oranda yer verildiği söylenebilir. Ders kitapları paylaşım aşamasına yer verilme oranı açısından tek tek incelenmiştir. Buna göre AT5'te % 6,25; MEBT6'da % 12, ET6'da % 56,67, MEBT7'de % 5,88; ÖT7'de % 25,93; MEBT8'de % 24 oranında paylaşım aşamasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yazma sürecinin tashih/düzeltilme aşamasına en fazla oranda yer verilen ders kitabı ET6'dır. En az oranda yer verilen ders kitapları MEBT7 ve AT5'tir.

Yazma sürecinin paylaşım aşamasına yönelik etkinliklerde daha çok “Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla, sınıfla paylaşınız”, “Yazdıklarınızı sınıf veya okul panosuna asınız.” gibi yönergeler yer almaktadır. Örneğin MEBT6'daki 15 Temmuz metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde “Yazdığınız şiiri arkadaşınızla paylaşınız.” yönergesi yer almaktadır. Bazı etkinliklerde öğrencilerin yazdıklarını internet ortamında paylaşmaları istenmiştir. Örneğin ET6'daki Mozart'ın Müziği metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde öğrencilerden yazdıklarını bloglarında, aynı ders kitabında yer alan Seyfi Dede metnine bağlı olarak uygulanan yazma etkinliğinde de sosyal medyada paylaşmaları istenmiştir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yazma yaklaşımı açısından uygunluğunu değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük bir oranında (% 41,92) yazma öncesi hazırlık çalışmasına yer verilmediği bulunmuştur. Uygulanan hazırlık çalışmaları incelendiğinde de çoğunlukla örnek metinden hareketle fikir üretimi, metnin diğer bölümlerinden hareketle fikir üretimi, görselden hareketle fikir üretimi, örnek metin inceleme ve araştırma yapma çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Bulgular bölümünde belirtilen diğer yazma öncesi hazırlık çalışmalarına sınırlı sayıda yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle grafik düzenleyiciler ve kelime ağı gibi etkili fikir üretimi tekniklerinden sınırlı şekilde yararlandığı görülmüştür. Ayrıca grafik düzenleyici kullanılan etkinliklerde de düzenleyicilerin daha çok hikâye yazma etkinlikleri için kullanıldığı, yalnızca bir etkinlikte bilgilendirici metinler için kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra ders kitaplarındaki yazma öncesi hazırlık çalışmalarında bir tutarlık olmadığı, çalışmaların kitaptan kitaba farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma öncesi hazırlık çalışmalarına yer verilmeyen etkinliklerde yönergelerin ürün odaklı olduğu görülmüştür.

Ders kitaplarında yazma eğitiminin hazırlık çalışmalarına sınırlı ölçüde yer verilmesi son derece şaşırtıcıdır. Çünkü bu aşama, yazma çalışmalarının en temel aşaması olup nitelikli bir ürün ortaya çıkarılmasını sağlar (Akyol, 2016; Doğan, 2020; Gökşen, 1964; Rohman, 1965; Tompkins, 2000). Bu aşama bir metnin temelini oluşturan konu belirleme, konu üzerinde fikir üretme, konuyu sınırlandırma, yazı türünü ve hedef kitleyi belirleme gibi çalışmaları kapsar. Fikir üretme çalışmaları için de beyin fırtınası, kelime ağı, örnek

metin inceleme, grafik düzenleyicilerden yararlanma, soru-cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklerden yararlanır (Akyol, 2016; Karatay, 2015). Bu etkinliklerden özellikle kelime ağı/kavram haritası ve grafik düzenleyicilerin yazma öğretiminde etkili olduğu yapılan deneysel araştırmalarda da ortaya konmuştur (ör. Anılan ve Gültekin, 2006; Doğan ve Müldür, 2014; Kansızoğlu, 2017; Tağa, 2013). Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde başta kelime ağı/kavram haritası ve grafik düzenleyiciler olmak üzere hazırlık aşamasında uygulanan fikir üretme çalışmalarından oldukça sınırlı sayıda yararlanılması yazma öğretiminin niteliğini düşürebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer sonuçlar incelenen etkinliklerin çok büyük bir oranında taslak oluşturma (% 89,90), taslağı gözden geçirme (% 99,5) tashih/düzeltilme (% 83,84), paylaşım (% 79,80) aşamalarına yer verilmediği, bu aşamalara son derece az oranda yer verildiği bulunmuştur. Özellikle taslağı gözden geçirme aşamasının en çok ihmal edilen süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Yazma sürecinin “yazma taslağını gözden geçirme aşaması”nda daha çok metnin içeriğine odaklanılır ve öğrenci taslağında hazırladığı metni amacı, konuyu ele alma biçimi, ana fikri, bölümleri açısından ele alır ve genellikle kendisine yazıyı daha iyi nasıl yazabileceğini; “giriş, gelişme, sonuç bölümleri var mı, etkili mi?” gibi sorular sorar. Bu sorular doğrultusunda metnini tekrar kaleme alır ve bu şekilde metin, düzenlenerek en az ikinci defa kaleme alınmış olur. Bu sayede yazma süreci de tek defa yapılan bir eylem olmaktan çıkar (Akyol, 2016; Karatay, 2015). Araştırma sonucunda taslağı gözden geçirmeye yer verilmemesine ilişkin ortaya çıkan bu bulgu ders kitaplarındaki yazma öğretiminin tek seferde yapılan bir eylem olarak algılandığını düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerde sürece dayalı bir anlayışın benimsenmediği, ürün odaklı anlayışın büyük bir oranda hâkim olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu yazma öğretiminin daha çok ürün odaklı bir şekilde yürütüldüğünü vurgulayan Demir Atalay’ın (2015) araştırmasıyla örtüşmektedir. Araştırmacı incelediği ders kitabında yazma süreçleri açısından yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Süreç odaklı yazma yaklaşımının etkililiği pek çok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Dilidüzgün, 2013; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Uyar, 2016). Süreç odaklı yazma yaklaşımını sayesinde öğrenciler metin yazarken nereden başlayacaklarını, her aşamada ne yapacaklarını bilebilirler (Dilidüzgün, 2013). Araştırmaların göstergelerine ve Türkçe öğretim programlarındaki (MEB, 2015, 2019b) yönlendirmelere rağmen bu araştırmada ortaya çıkan sonuç ders kitaplarındaki eksikliği ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulguların ortaya çıkmasında yazma öğretiminin tamamen öğretiminin tamamen öğretmen yönlendirme ve uygulamalarına bırakıldığı düşünülebilir. Fakat ders kitaplarının öğretmenleri yönlendiren en temel kaynak olduğu düşünüldüğünde bu durum yazma öğretiminin niteliğini düşürebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı yaklaşımı yansıtmadığı, etkinliklerde daha çok ürün odaklı bir anlayışın hâkim olduğu or-

taya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç odaklı anlayışa göre düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu düzenlemeyle ders kitapları öğretmenlere daha çok yol gösterebilir. Etkinliklerde özellikle taslağı gözden geçirme, taslak oluşturma aşamalarına ağırlık verilmeli, yazma tek bir seferde uygulanan bir eylem olarak görülmemelidir. Yazma etkinliklerine yönelik açıklamaları göz önünde bulundurularak öğretmen kılavuz kitapları tekrar hazırlanabilir ya da öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirmeler ders kitaplarına yansıtılabilir. Özellikle yazmaya hazırlık aşamalarındaki çalışmalar açısından ders kitapları arasında tutarsızlık olduğu sonucundan hareketle ders kitapları arasında tutarlık sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-23.
- Başar, T. ve Yavaşlı, M. (2020). Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 270-291.
- Batur, Z. ve Ceylan, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E., Balcı, A., ve Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *AÜ Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 54, 727-777.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2020). Süreç, temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak “hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326- 342.
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hitap ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayınları.
- Flower, L., ve Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gezmiş Ceyhan, N. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki ‘yeri’ ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Gökşen, E. N. (1994). Yazılı anlatımda plan, başlangıç ve sonuç. *Türk Dili Dergisi*, 13(150), 352-354.
- Graves, D. H. (2003). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Güfta, H. ve Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8 sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 125-144.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Harmer, J. (2002). *Practice of English language teaching*. New York: Longman.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 139-164.
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kantemir, E. (1981). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Editör), *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 21-48'teki makale.
- Karatay, H., ve Aksu, O. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Kırman, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TU BAR-XIII*, 287-309.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilirlik etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Resmi Gazete (28409). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> erişim adresinden 06.09.2020 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). 2019-2020 eğitim öğretim yılı ders kitapları. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82(2736), 1-63.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzen-

- leme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1779-1804.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmantar, M. ve Bingölbali, E. (2009). Sınıf öğretmenleri ve matematiksel zorlukları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 401-427.
- Rohman, D. G. (1965). Prewriting the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.
- Solak, M. (2013). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing product and process*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D. ve Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Melbourne: Pearson Australia.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Kadan, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(57), 559-572.
- Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.