

Makale Künyesi (Araştırma): Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573.

<https://doi.org/10.32321/cutad.918778>

YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN SÜREÇ TEMELLİ YAZMA YAKLAŞIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarına yer verildiği araştırılmıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada; ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenen dokümanları oluşturmuştur. Bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında; ortaokul için hazırlanan, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun ders kitabı olarak kabul ettiği Türkçe ders kitapları doküman olarak kullanılmıştır. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine odaklanılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, etkinlik yönergesinden yola çıkılarak temalaştırılmış, süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını içeren bir kontrol listesi oluşturulmuş ve yazma etkinlikleri bu kontrol listesi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının ilk aşaması olan hazırlık aşamasına ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük çoğunluğunda yer verildiği saptanırken, ders kitaplarının tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yazma öncesinde taslak oluşturmalarına yönelik az sayıda etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde öğrencilerin taslak metinleri gözden geçirip düzenlemelerine yönelik etkinliklere yer verilmemiş, bunun yerine öğrencilerden verilen konuda veya verilen yönerge doğrultusunda metin yazmaları istenmiştir. Redaksiyon/düzeltilme aşamasına ve yayımlama/paylaşma

¹ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Doç. Dr. bkarakoc@cu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-5783-3471>

aşamalarına yönelik bulgular incelendiğinde ise Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde bu aşamalara yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, yazma becerisi, süreç temelli yazma, Türkçe ders kitabı.

EVALUATION OF THE ACTIVITIES FOR WRITING SKILLS IN TERMS OF THE PROCESS-BASED WRITING APPROACH

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the main topics of the education-based writing lesson to improve writing skills in secondary school Turkish coursebooks. For this purpose, it was investigated which stages of the process-based writing lesson were included in the writing activities in the fifth, sixth, seventh and eighth grade Turkish coursebooks. In the research in which the document review method was used; writing activities in secondary school Turkish coursebooks constituted the examined documents. In this research, in the 2019-2020 academic year; Turkish coursebooks prepared for secondary school and accepted as coursebooks by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline were used as documents. The study focused on writing activities in Turkish coursebooks through the criterion sampling method. The writing activities in the secondary school Turkish coursebooks were themed based on the activity directive, a checklist containing the stages of the process-based writing approach was created and the writing activities were examined using this checklist. The data obtained were analyzed through content analysis. As a result of the research, it was determined that the preparation stage, which is the first stage of the process-based writing approach, was included in the majority of the activities in the coursebooks, while it was found that the textbooks included a small number of activities for students to prepare drafts before writing at all grade levels. In addition, the writing activities in the textbooks did not include activities for students to review and edit the draft texts, instead, the students were asked to write texts in the direction of the given topic or the instruction given. When the findings regarding the redaction / editing stage and the publishing / sharing stages were examined, it was seen that these stages were not adequately included in the writing activities in Turkish coursebooks.

Keywords: Turkish education, writing skills, process-based writing, Turkish coursebook.

GİRİŞ

Dil öğretiminde temel amaç, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini anlamalarını, kendilerini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda dil öğretimine yönelik çalışmalar anlama ve anlatmaya dayalı olarak gerçekleştirilmekte, dört dil becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar dil öğretim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu süreçte birçok araştırmacı (Demirezen, 1994; Göçer, 2011; Hyland, 2002; O'Brien, 2004; Raimes, 2008) dil becerilerinden olan yazma becerisini geliştirmenin oldukça önemli olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Yazmanın duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin ifade edilmesinde ve iletişim kurmada başvurulabilecek yollardan biri olması bunun temel sebeplerindedir. Bununla birlikte yazmak günlük hayatta kullanılan bir beceri olmasının yanı sıra kişisel ve psikolojik nedenlerle başvurulabilecek bir eylemdir.

Yazma becerisi doğası itibarıyla geliştirilmesi zor olan ve uğraş gerektiren bir dil becerisidir. Bu bağlamda Harmer (2004, s. 31) yazma becerisinin öğretilmesinin ve geliştirilmesinin diğer becerilerden daha farklı olduğunu belirtmiş, bunun yazmada doğruluk ihtiyacından ve öğrencinin yaşadığı zihinsel bir süreç olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Yazma konuşma becerisi gibi anlatmaya dayalı bir dil becerisi olmakla birlikte kendine özgü niteliklere sahiptir. Raimes'in (1983, s. 3) söylediği gibi yazmayı öğrenmek konuşmayı öğrenmenin doğal bir uzantısı değildir. Yazma ile birlikte ortaya bir ürün çıkarma mecburiyeti ve bu ürünün muhtemel hatalar açısından konuşma sırasında olduğundan daha fazla gözle görünür olması yazmayı birey açısından daha çok zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte yazma, konuşma becerisi gibi okul öncesinde doğal bir şekilde kazanılmayıp genellikle okul ortamında kazanılmakta ve geliştirilmektedir.

Bireylerin kendini yazılı olarak anlatma becerisi, konuşmaya göre zor olmasının yanı sıra daha uzun bir zamanda geliştirilebilmekte, yazma çalışmalarının hazırlık aşamasından düzeltme ve değerlendirme aşamasına kadar titizlikle yapılması ve sağlam bir öğretmen öğrenci etkileşimi olması gerekmektedir (Temizkan, 2013). Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011, s. 22). Ülkemizde yapılan bazı yazma uygulamaları da öğrencilerin yazmaya karşı

olumsuz tutum geliştirmelerine ve bunun sonucu olarak yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır (Maltepe, 2006). Oral'a (2008) göre yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalma zorunluluğu, kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği ve yazının düzgün olması çocukların yazma tekniğini öğrenmelerini sağlarken yazı yazmaktan da uzaklaşmalarına yol açabilmektedir. Böylece öğrenciler yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmektedirler. Ayrıca öğrencilerin daha önce yaşadıkları deneyimler, yazmanın zor ve geç kazanılan bir beceri olması nedeniyle birçok öğrenci yazma hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir (Bruning ve Horn, 2000). Yazma çalışmaları, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tekdüze ve zahmetli olarak algılanmaktadır (Boscolo ve Gelati, 2007). Yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler (Ungan, 2007, s. 462). Kurudayoğlu ve Karadağ'a (2010) göre de öğrencilerin çoğunluğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı istekli olmadığı, yazarken zorlandığı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda ülkemizde ve dünyada yapılan bazı araştırmalarda ve yazma eğitiminin ele alındığı ilgili alan yazınında (Akbayır, 2010; Aşlıoğlu ve Özkan, 2013; Çiftçi, 2006; Evans, 2001; Göçer, 2014; Harris, Graham ve Mason, 2003; Taha ve Ünlü, 2013; Tabatabaei ve Assefi, 2012; Tok ve Ünlü, 2014; Gezmiş, 2020) yazma becerisinin zor bir beceri olduğu kabul edilmiş ve yazma eğitiminde sorunlar yaşandığı saptanmıştır.

Yazma becerisi fiziksel bir eylem olduğu kadar düşünsel bir eylemdir. Yazma fikirleri keşfetme, onları nasıl ifade edeceği hakkında düşünme ve paragraflar hâlinde okurun anlayabileceği şekilde düzenleme işidir (Nunan, 2003). Bireyin yazma becerisi geliştikçe, bilgiyi aktarma ve düşünceleri düzenleme becerileri de daha etkili bir şekilde gelişmektedir. Daha etkili algılayma ve anlama becerisi ile iyi yazma becerisi birbiriyle doğrudan ilişkilidir (Akyol, 2008, s. 99). Nitekim yazma, üst düzeyde düşünme aracı ve düşünme üzerinde düşünmedir (Güneş, 2007, s. 161). Dolayısıyla yazmanın bilişsel bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle yazma eğitiminde yapılan çalışmaların düşünme becerilerinin gelişmesine hizmet etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin belli düzeyde yazma yetkinliği kazanabilmeleri ve yazma becerisine yönelik kazanımlara ulaşabilmeleri için yazma eğitimi sürecinde yapacakları yazma etkinliklerinin niteliği son derece önem kazanmaktadır.

SÜREÇ TEMELLİ YAZMA YAKLAŞIMI

Yazma becerisi, öğrencilerin iletişim kurma açısından yetkinleşmelerine ve diğer dil becerilerindeki gelişimlerine katkı sağlayan değerli bir dil becerisidir. Bununla birlikte yazma becerisi öğrencilerin yaşamaları gereken birbirinden farklı aşamaları içermektedir. Brookes ve Grundy (2000, s. 7) yazmayı ne yazacağını düşünme, düşüncelerini cümle ve paragraflar hâlinde sıralama gibi çeşitli süreçleri içeren bir etkinlik olarak tanımlamışlar, bu nedenle yazmanın bitirmek için yeterli zamana ihtiyaç duyan bazı adımları olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalara yönelik olarak her bir öğrencinin nasıl bir farkındalık yaşayacağı ise bireysel olarak farklılık göstermektedir. Zamel'e (1983) göre ise yazma, öğrencilerin anlam inşa etmek ve aynı zamanda değerlendirmek için düşüncelerini araştırabilecekleri ve keşfedebilecekleri bir süreçtir. Yazmanın çeşitli aşamaları içeren bir süreç olarak görüldüğü süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmanın doğasını ve yazmanın öğretilme yolunu anlama üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Hyland, 2003). Nunan (2001) bu sürecin geleneksel ürün odaklı yaklaşımdan ne kadar farklı olduğunu açıkça belirtmektedir. Ürün temelli yazma yaklaşımı, öğrencinin öğretmen tarafından sağlanan metin örneklerini taklit ettiği, kopyaladığı ve dönüştürdüğü adımlara odaklanır. Ürün temelli yazmanın temel amacı hatasız ve tutarlı bir metindir. Süreç temelli yazma yaklaşımı ise hiçbir metnin mükemmel olamayacağı gerçeğine izin verir, ancak bir yazar üretmek, üzerine düşünerek, bir metnin ardışık taslaklarını tartışarak ve yeniden düzenleyerek mükemmelliğe yaklaşacaktır. İyi ürün iyi sürece bağlıdır (Akt. Sun ve Feng, 2009, s. 151).

Leki'ye (1995) göre de yazma eğitiminde süreç yaklaşımı sonuçta ortaya çıkan üründen çok yazma sürecinin aşamalarının öğretilmesine önem verir. Bu aşamalar doğrusal olmayıp aşamalar arasında dönüşler yapılabilmektedir. Örneğin hazırlık ve taslak aşamalarından sonra metni yazmaya başlayan bir öğrenci bu aşamada yeni bir fikir aklına geldiğinde taslağa dönüp değişiklikler yapabilir ve sonra tekrar metni yazma aşamasına dönebilir. Yazma eylemini bir süreç olarak kabul eden süreç temelli yazma yaklaşımı bu süreci beş aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar şunlardır: hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon / düzeltme, yayımlama ve paylaşım (Johnson, 2008, s. 179; Akyol, 2008; Karatay, 2011; Özdemir, 2019; Tabak ve Göçer, 2013; Zeng, 2005).

Hazırlık aşaması yazılı anlatımın inşasında hayati bir rol oynamaktadır. Bu aşamada konu seçimi, yazma amacını belirleme, hedef kitleyi belirleme, metin türünü belirleme, konu ile ilgili

düşünceleri belirleme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlamak yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemli olacaktır. Karatay'a (2011, s. 31) göre hazırlık aşamasında öncelikle yazma amacı belirlenmelidir. Yazma amacı konuya ve okuyucu özelliğine göre değişebilir. Yazılı anlatım türü öğretmen ve öğrenci işbirliğiyle oluşturulduktan sonra yazma konusu tartışılmakta ve konu sınıflandırmasına gidilmektedir.

Taslak aşaması, öğrencilerin hazırlık aşamasında düşündüklerini herhangi bir noktalamaya veya yazım hatasına odaklanmadan kâğıda geçirdikleri aşamadır. Bu aşamada öğrenciler yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığını, bazı hataların olabileceğini bilmelidirler; taslak metne yeni fikirler ekleyebileceklerini, bazı düşünceleri çıkarabileceklerini kavramalıdır (Akyol, 2010). Öğrenciler yazdıklarının dilbilgisi açısından doğruluğunu dikkate almadan fikirlerini kaba taslaklar hâline getirmelidirler (Widodo, 2008). Öğrencilerin hazırlıkta yaptığı çalışmalar sonucunda belirledikleri anahtar sözcükleri, ana ve alt kavramları konu ve yazma amaçları olan ana düşünceyi dikkate alarak bir yazılı anlatım planı oluşturmaları sağlanır. Öğrencilerden, yazılarının bölümlerine ve alt başlıklarına, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelere karar vermeleri ve bunları nerede işleyeceklerinin taslağını oluşturmaları istenir (Karatay ve Aksu, 2017, s. 318).

Gözden geçirip düzenleyerek yazma aşaması, öğrencilerin oluşturdukları taslağı yeniden okudukları aşamadır. Bu aşamada öğrenciler öğretmenleriyle taslakları hakkında görüşüp, yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşırlar. Aldıkları geri bildirimler doğrultusunda içeriği yeniden düzenleyip tekrar yazabilirler (Akyol, 2008; Cavkaytar, 2010). Öğretmenin öğrencilerle yaptığı görüşmeler öğrencilerin nasıl bir taslak oluşturdukları ve konuyu nasıl ele aldıklarıyla ilgili olmalı, öğretmen öğrencilerin taslaklarını daha anlaşılabilir ve planlı hâle getirmek için "Bu bölümde söylemeye çalıştığım en önemli şey ne? Konuyla ilgili başka neler söyleyebilirsin?" gibi sorular sormalıdır. Bu tür sorularla öğrencilerin gerekiyorsa önceki aşamalara giderek eksiklerini tamamlaması beklenir (Karatay, 2011).

Redaksiyon/düzeltilme aşamasına kadar metnin içeriği ve anlamı üzerinde bir çalışma söz konusuken bu aşamada yazım ve noktalamaya, sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklerin incelenmesine odaklanılır. Widodo'ya (2008) göre bu aşamanın amacı, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki biçimsel ve dilbilgisine yönelik hataları düzelterek

okumalarıdır. Ayrıca amaç öğretmene teslim etmeden önce iyi yazılmış metinler üretmektir.

Süreç temelli yazma yaklaşımının son aşaması yayımlama ve paylaşımıdır. İçerik ve biçim özellikleri bakımından son şekli verilen ve tamamlanan metin bu aşamada hedef kitleyle paylaşılır. Öğrencilerin son hâlini verdikleri metinlerini sınıf ortamında sözlü şekilde paylaşmaları sağlanabilir. Bununla birlikte yazılan metinler sınıf panolarında, duvar veya okul gazetesinde, dergilerde, sosyal medyada yayımlanabilir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı, bir metinde bulunması gereken dil ve anlatım özellikleri, yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerini metinde gösterme açısından değil; yazma sürecini planlama, geliştirme ve düzeltme, yani yazma sürecini kendi kendine yürütme, öz düzenleme becerileri kazanma açısından ele almaktadır (Karatay ve Aksu, 2017). Bu yaklaşımda öğretmenin; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi ve değerlendirme gibi temel yazma aşamalarını öğretmesi beklenmektedir. Bu aşamalar, öğrencilerin stratejik bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilmektedir (Tompkins, 2004). Bu yönüyle yaklaşım, öğrencileri yazacakları hakkında düşünme, fikir üretme, taslaklar oluşturma, metni yazıp gözden geçirme ve düzeltme aşamalarının her birinde daha aktif hâle getirmektedir. Pennington'un (1995) belirttiği gibi süreç temelli yaklaşım sınav odaklı değil öğrenci merkezlidir.

Türkiye'de ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının yazma becerisinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Gillespie ve Graham, 2014; Graham ve Sandmel, 2011; Kaldırım, 2014; Karatay, 2011; Seban, 2012; Sever ve Memiş, 2013.) Bununla birlikte süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı da ortaya konmuştur (Erdoğan ve Yangın, 2014).

Özetle yazma becerisinin süreç içerisinde, çeşitli aşamalardan geçerek geliştirilmesi gerektiğini kabul eden süreç temelli yazma yaklaşımı yapılandırmacı kurama dayanmaktadır. Türkiye'de son yıllarda Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı kuramla birlikte yazma eğitiminde süreç temelli yaklaşım önem kazanmıştır. Altıncı sınıflarda 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak ürüne dayalı uygulamaların yanı sıra sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi vurgulanmıştır. Türkçe dersi öğretim programında 2015 yılında

yapılan güncellemeyle birlikte de yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının benimsendiği açıkça belirtilmiştir. Söz konusu programda “Yazma öğrenme alanında süreç temelli yazma modeli esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya / yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye süreç temelli yazmanın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır.” (MEB, 2015, s. 7) ifadeleri kullanılarak yazma sürecine vurgu yapılmıştır. 2019 Türkçe dersi öğretim programında ise yazma becerisine yönelik kazanım açıklamalarında süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarına dair izler göze çarpmaktadır. “Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.” ile “Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.” açıklamaları hazırlık, taslak, yayımlama ve paylaşım aşamalarını içinde barındırmaktadır.

“Süreç temelli yazma yaklaşımı etkinlik konusuna odaklanmaktadır (Olson, 1999). Öğrencilerin yazıya ait temel becerileri ve yazı diline ait temel yapıları uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Örneğin, öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini bir plan çerçevesinde yapılandırır, ardından kendi cümle ve üslubuyla kâğıda geçirir, metni tamamladıktan sonra hatalarını kontrol eder ve bunları düzelterek yazım kurallarını da öğrenmiş olur. Bu noktada, öğrencinin yaparak yaşayarak yazılı metin oluşturmaya öğrenmesi ve mantığını kavraması sağlanmaktadır” (Özdemir, 2019, s. 554-555).

Yazma etkinlikleri en temelde Türkçe dersi öğretim programında yer alan yazma kazanımlarına ulaşmayı ve öğrencilerden beklenen bilgi ve becerileri geliştirmelerini sağlayacak, bireysel farklılıklara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere yaptıkları yazma etkinlikleriyle yazmanın doğasından kaynaklanan zorluğu azaltmaları ve öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaları, bir yandan da yazma yoluyla düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Bununla birlikte etkinlikler çağdaş öğretim yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmalıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan yazma etkinlikleri açık veya örtük bir şekilde benimsenen yazma yaklaşımının izlerini taşımaktadır. Ancak yapılan bazı araştırmalarda (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Tabak ve Göçer, 2013) uygulanan Türkçe dersi öğretim programı süreç temelli olmasına rağmen yazma eğitiminde geleneksel ürün odaklı uygulamaların var olduğu

vurgulanmıştır. Bu bağlamda 2019 Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç temelli yaklaşımın gerektirdiği aşamaları yansıtıp yansıtmadığı önem taşımaktadır.

Bu önemden yola çıkarak yapılan araştırma ile ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç temelli yazma yaklaşımının izlerini taşıyıp taşımadığının araştırılabileceği, böylece etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarını içerdiğinin ve yer verilmeyen aşamaların olup olmadığının saptanabileceği düşünülmüştür. Araştırma sonucunda yazma etkinliklerinin niteliğinin bu açıdan tespit edilmesiyle etkinliklerin yeniden yapılandırılmasına veri kaynağı olunabileceği umulmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olan Türkçe öğretmenlerine yazma eğitiminde rehberlik edebileceği ve yazma eğitiminin etkili bir şekilde yapılması yolunda önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın Türkçe ders kitapları ve yazma eğitimi alanında yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağı ümit edilmektedir. Bu gerekçe ve önemden yola çıkılarak yapılan araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarına yer verilmiştir?
- Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarına yer verilmiştir?
- Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarına yer verilmiştir?
- Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarına yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak desenlemiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmada; ortaokul Türkçe ders

kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenen dokümanları oluşturmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187-188). Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durumları ortaya çıkarmak için gerekli değerlendirmelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu araştırma kapsamında kullanılan dokümanlardır. Bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında; ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun ders kitabı olarak kabul ettiği Türkçe ders kitapları doküman olarak kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine odaklanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş ölçüte veya ölçütlere göre çalışma grubunun seçilmesidir. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden hazırlanmış ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada temel ölçüt, dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler içerisinde metin yazmaya yönelik etkinliklerin seçilmesi ve incelenmesidir.

Araştırma kapsamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Yayın Evi	İncelenen Etkinlik Sayısı
5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	30
6. Sınıf	Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	45
7. Sınıf	Özgün Matbaacılık	34
8. Sınıf	Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	26

Tablo 1'de görüldüğü gibi 5. sınıf Türkçe ders kitabı Anıttepe yayıncılıkta, 7. sınıf Türkçe ders kitabı Özgün matbaacılıkta basılırken; 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarından çıkmıştır. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında incelenen etkinlik sayısı 30, 6. sınıfta 45, 7. sınıfta 34 ve 8. sınıfta 26'dır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, etkinlik yönergesinden yola çıkılarak temalaştırılmış ve süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını içeren bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Hazırlanan kontrol listesindeki aşamalar hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon, yayımlama ve paylaşımından oluşmaktadır. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 135 yazma etkinliği süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamalarını içerdiği açısından kontrol listesi kullanılarak araştırmacı tarafından incelenmiş ve etkinlikler içerik analizi yöntemi yoluyla analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda dokümanların incelenmesi sürecinde içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 1998). Araştırma kapsamında yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular süreç temelli yazma yaklaşımının teorik içeriği bağlamında değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda, araştırma sürecinde üzerinde durulan kavramların ve ulaşılan sonuçların içerikle bir bütünlük sağlayıp sağlamadıkları iç geçerlik açısından önemlidir. Yapılan araştırmada belirtilen kavramların içeriğe uygun olup olmadığı ve içerikle bulguların tutarlılık gösterip göstermediği iç geçerlilik kapsamı içerisindeydir. Dış geçerliğin sağlanmasında önemli olan ise örneklemin araştırma yapılacak olaya uygunluğudur. Nitel araştırmalarda örneklem amaçlı bir şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun olarak seçilir (Maxwell, 1992). Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden elde edilen verilerin süreç temelli yazma yaklaşımıyla ilişkisi ortaya konularak bulgular tartışılmıştır. Dış geçerliğin sağlanması için araştırma amacı doğrultusunda ortaokulun tüm sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarına ulaşılmış, ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri seçilmiş ve araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır. Nitel araştırmaların bu alanda uzman olan kişilerle paylaşılması ve onlardan geri bildirim alınması araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992 Akt. Yıldız, 2016). Bu bağlamda araştırma kapsamında güvenilirliği sağlamak için Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini araştırmacı dışında bir Türkçe Eğitimi alan uzmanının da incelemesi sağlanmış, geri bildirimler dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri sınıf düzeylerine göre analiz edilmiş, elde edilen bulgular süreç temelli yazma yaklaşımının her bir aşaması açısından sunulmuştur.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Yazma Etkinliği	Süreç Modelinin Aşamaları					
	Hazırlık	Taslak Oluşturma	Gülden Geçirip Düzenleyerek Yazma	Redaksiyon	Yayımlama ve Paylaşım	
Verilen konuda olay yazısı yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen sözleri kullanarak metin yazma	✓	✓	-	-	-	-
Şiir tamamlama	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuda bilgilendirici metin yazma	✓	✓	-	-	-	-
Şiiri hikâyeleştirme	✓	-	-	-	-	-
Mektup yazma	✓	-	-	-	-	-
Film senaryosu yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konu hakkında hikâye yazma	✓	-	-	✓	-	-
Gezi yazısı yazma	✓	✓	-	-	-	-
Serim bölümü verilen hikâyeyi tamamlama	✓	-	-	-	-	-
Dinlenen şiirden hareketle metin yazma	✓	-	-	-	-	-
Bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-	-
Görselden yola çıkarak verilen konuda şiir yazma	✓	-	-	-	-	-
Metindeki olayı yeniden kurgulama	✓	✓	-	-	-	-
Röportaj yazma	✓	-	-	-	-	-
Hikâye yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuda e-posta	✓	-	-	-	-	-

yazma						
Tartışılan bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-
Dilekçe yazma	✓	-	-	-	-	-
Araştırma sonucunda şiir yazma	✓	-	-	-	-	-
Dinlenen metinden yola çıkarak yeni metin oluşturma	✓	-	-	-	-	-
Giriş bölümü verilen fıkrayı tamamlama	✓	-	-	-	-	✓
Bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuyla ilgili düşüncelerini yazma	✓	✓	-	✓	✓	-
Fabl yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuda şiir yazma	✓	-	-	-	-	-
Serim ve çözüm bölümleri verilen öyküye düğüm bölümü yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konu ile ilgili düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konudan ve görsellerden yola çıkarak düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-
Sınıfça tartışılan bir konudan yola çıkarak duygu ve düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde hazırlık aşamasına tüm etkinliklerde yer verilirken taslak oluşturma, redaksiyon ile yayımlama ve paylaşım aşamalarına yer verilen etkinlik sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına yönelik olarak ise hiçbir etkinliğin bulunmadığı saptanmıştır. Yazma etkinlikleri nitelik açısından incelendiğinde öğrencilere genellikle belli bir konunun ders kitabında hazır olarak verildiği, verilen konuyla ilgili farklı türlerde metin yazma çalışmalarının yaptırıldığı ancak farklı konular içinden öğrencilere istediği konuyu seçme imkânının sunulmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklere Yönelik Bulgular

Yazma Etkinliği	Süreç Modelinin Aşamaları				
	Hazırlık	Taslak Oluşturma	Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma	Redaksiyon	Yayımlama ve Paylaşma
Verilen bir yönergeden yola çıkarak hikâye edici metin yazma	✓	-	-	✓	-
Verilen kelimelerden yola çıkarak hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Verilen hikâye unsurlarından yola çıkarak hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Okunan şiirden yola çıkarak verilen konuda şiir yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-
Akrostiş şiir yazma	✓	-	-	-	-
Özdeyişten yola çıkarak bilgilendirici metin yazma	-	-	-	-	-
Anı türünde metin yazma	✓	-	-	-	✓
Verilen konuda bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-
Özdeyişten yola çıkarak bilgilendirici metin yazma	-	-	-	-	-
Verilen konulardan birini seçerek şiir yazma	✓	-	-	-	✓
Görselden yola çıkarak hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
İzlenen filmde yola çıkarak mektup yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda e-posta yazma	✓	-	-	-	-
Akrostiş şiir yazma	✓	-	-	-	-
Hikâye tamamlama	✓	-	-	-	-
Hikâye tamamlama	✓	-	-	-	-
Hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Hikâye öğelerini	✓	✓	-	-	-

belirleyerek hikâye yazma					
Verilen konuda hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Gezi yazısı yazma	✓	-	-	-	-
Seçilen kelimeleri kullanarak bilgilendirici bir metin yazma	✓	-	-	-	-
Reklam metni yazma	✓	-	-	-	-
Yarım bırakılan metni tamamlama	✓	-	-	--	-
Sonuç paragrafı verilen metne giriş ve gelişme paragrafı yazma	✓	-	-	-	-
Verilen fotoğraftan yola çıkarak hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Yemek tarifi yazma	✓	-	-	-	-
Yarım bırakılan metni tamamlama	✓	-	-	-	-
Akrostiş şiir yazma	✓	-	-	-	-
Mektup yazma	✓	-	-	-	-
Dinlenen türküden hareketle hikâye yazma	✓	-	-	-	-
Verilen başlıktan yola çıkarak bilgilendirici metin yazma	-	-	-	✓	-
Seçilen kelimelerden hareketle hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Hayal gücünü kullanarak bir tasarımı yazma	✓	-	-	-	-
Grupla konuşma metni yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda bilgilendirici metin yazma	-	-	-	-	-
Haber metni yazma	✓	-	-	-	✓
Bir deyimden yola çıkarak hikâye edici metin yazma	-	-	-	-	-
Tiyatro metni yazma	✓	-	-	-	✓
Hikâye tamamlama	✓	-	-	-	✓
Konuşma metni yazma	✓	-	-	-	✓
Verilen konuda şiir yazma	✓	-	-	-	✓
Bir şarkıdan yola çıkarak hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-
Hayal gücünü kullanarak bir metin yazma	✓	-	-	-	-

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde hazırlık aşamasına etkinliklerin büyük çoğunluğunda yer verildiği saptanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi taslak oluşturmaya sadece bir etkinlikte, redaksiyon aşamasına sadece iki etkinlikte yer verilmiştir. Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımının iki aşamasına etkinliklerin büyük çoğunluğunda yer verilmemesi dikkat çekici bir bulgudur. Yayınlama ve paylaşım aşamasının da benzer şekilde az sayıda etkinlikte bulunduğu tespit edilmiştir. Gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği saptanmıştır. Bununla birlikte ortaokul sınıf düzeyleri içinde en fazla yazma etkinliğine altıncı sınıfta yer verildiği görülmüştür. Yazma etkinlikleri incelendiğinde bazı etkinliklerde tek bir konunun verildiği farklı konulardan birini seçme konusunda serbestlik sunulmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklere Yönelik Bulgular

Yazma Etkinliği	Süreç Modelinin Aşamaları					
	Hazırlık	Taslak Oluşturma	Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma	Redaksiyon	Yayınlama ve Paylaşım	
Verilen sözcüklerden hareketle şiir yazma	✓	-	-	-	✓	
e-posta yazma	✓	-	-	-	-	-
Olay yazısı yazma	-	-	-	✓	✓	
Görsellerden yola çıkarak kompozisyon yazma	✓	-	-	-	✓	
Mektup yazma	✓	-	-	-	✓	
Verilen sözcüklerden hareketle şiir yazma	✓	-	-	-	✓	
Yarım bırakılan fablı tamamlama	✓	-	-	-	-	-
Verilen sözden hareketle yazı yazma	✓	-	-	✓	✓	
Dilekçe yazma	✓	-	-	-	-	-
Gezdiği bir yere dair yazı yazma	-	-	-	-	-	-
Verilen bir konuda metin yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen bir cümleden yola çıkarak düşüncelerini yazma	✓	-	-	✓	✓	
Yarım bırakılan olay hikâyesini tamamlama	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuda kompozisyon	✓	-	-	-	-	-

yazma						
Bilgilendirici bir yazı yazma	✓	✓	-	-	-	-
Verilen konuda e-posta yazma	✓	-	-	-	-	-
Tartışılan bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-
Dilekçe yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen sözden yola çıkarak düşüncelerini yazma	✓	-	-	✓	✓	-
Yarım bırakılan olay hikâyesini tamamlama	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuda kompozisyon yazma	✓	-	-	-	✓	-
Bilgilendirici bir yazı yazma	✓	-	-	-	-	-
Görsellerden yola çıkarak tanıtım yazısı yazma	✓	✓	-	-	-	-
Verilen hikâye unsurlarından yola çıkarak hikâye yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen sözü açıklama	-	-	-	-	-	-
Verilen değerlerden yola çıkarak şiir yazma	✓	-	-	-	-	-
Kişilik özelliklerinin anlatan bir yazı yazma	-	-	-	-	-	-
Verilen sözcüklerden yola çıkarak hikâye yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen görselden hareketle görüşlerini açıklayan bir yazı yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuyla ilgili düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuyla ilgili düşüncelerini yazma	✓	-	-	✓	-	-
Verilen konuyla ilgili düşüncelerini yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen sözden hareketle bir yazı yazma	✓	-	-	-	-	-
Verilen konuda kısa bir metin yazma	✓	-	-	-	-	-

Tablo 4'te görüldüğü gibi yedinci sınıftaki yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarından hazırlık aşamasına iki etkinlik dışında tüm etkinliklerde yer verildiği saptanmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının diğer aşamalarından taslak oluşturma aşamasına sadece iki etkinlikte yer verilirken, redaksiyona beş etkinlikte, yayımlama ve paylaşım dokuz etkinlikte yer verildiği görülmüştür. Gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği tespit edilmiştir. Yedinci sınıf düzeyindeki yazma etkinliklerinde verilen konuyla ilgili duygu, düşünce veya görüşlerini yazma, kompozisyon yazma, yazı yazma, verilen sözü

açıklama biçimindeki ifadeler göze çarpmaktadır. Öğrencilere bu ifadeler kullanılarak yönergeler verilmiş ancak hangi metin türünde yazacakları belirtilmemiştir.

Tablo 5. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Yazma Etkinliği	Süreç Modelinin Aşamaları					
	Hazırlık	Taslak Oluşturma	Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma	Redaksiyon	Yayımlama ve Paylaşma	
Verilen kavramlardan birini seçerek bilgilendirici bir metin yazma	✓	✓	-	✓	-	
Okunan hikâyenin ana fikrinden yola çıkarak yeni bir hikâye yazma	✓	-	-	✓	✓	
Okunan dörtlükten hareketle bilgilendirici bir metin yazma	✓	✓	-	✓	-	
Verilen değerler içinden seçilen bir değerle ilgili öyküleyici metin yazma	✓	✓	-	-	-	
Verilen temalardan seçim yaparak şiir yazma	✓	-	-	-	✓	
İncelenen broşürden ve yapılan araştırmadan faydalanarak verilen konuda bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-	
Okunan şiirden yola çıkarak öyküleyici bir metin yazma	✓	-	-	-	-	
Serim bölümü verilen hikâyeyi tamamlama	✓	-	-	-	-	
Verilen bir sözden yola çıkarak bilgilendirici metin yazma	-	-	-	-	-	
Okuduğu şiirin uyandırdığı duygulardan hareketle yeni bir şiir yazma	✓	-	-	-	-	
Günlük yazma	✓	-	-	-	-	
Okunan metinden hareketle bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-	
Hikâye edici metin yazma	✓	-	-	-	-	
Serim bölümü verilen hikâyeyi tamamlama	✓	-	-	-	-	
Görsellerin hissettirdiklerinden yola çıkarak şiir yazma	✓	-	-	-	✓	

Gezi yazısı yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda hikâye yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-
Verilen konuda hikâye yazma	✓	-	-	-	-
Verilen sözcüklerden seçerek şiir yazma	✓	-	-	-	✓
Yapılan araştırmadan yola çıkarak bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-
Haber metni yazma	✓	-	-	-	-
Verilen afişten yola çıkarak bir metin yazma	✓	-	-	-	-
Okunan şiirden hareketle bilgilendirici bir yazı yazma	✓	-	-	-	-
Araştırma sonucu yazma	✓	-	-	-	-
Verilen haritadan ve tablodan yola çıkarak bilgilendirici metin yazma	✓	-	-	-	-

Tablo 5'te görüldüğü gibi sekizinci sınıf yazma becerisine yönelik bir etkinlik dışında tüm etkinliklerde hazırlık aşamasına yer verildiği saptanmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının taslak oluşturma, redaksiyon, yayımlama ve paylaşım aşamalarının ise etkinliklerin büyük çoğunluğunda bulunmadığı tespit edilmiştir. Taslak oluşturma aşamasına iki etkinlikte, redaksiyon aşamasına üç etkinlikte, yayımlama ve paylaşım aşamasına yalnızca dört etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına ise herhangi bir etkinlikte yer verilmediği saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları açısından incelendiği araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde bazı ortak bulguların olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının ilk aşaması olan hazırlık aşamasına ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük çoğunluğunda yer verildiği saptanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç bağlamında, öğrencilerin her zaman yazmaya hazır olmayabileceğini göz önünde bulundurarak yazacakları konu hakkında fikir üretmelerine yardımcı olan, psikolojik ve zihinsel olarak yazmaya hazır hâle gelmelerine katkı sağlayan hazırlık aşamasına yazma öncesinde yer verildiği ve yazma etkinliklerinde süreç temelli yaklaşımın temel aşamasının dikkate alındığı söylenebilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde hazırlık aşamasının oldukça önemli bir rolü olmasına rağmen yazma

öncesinde hazırlık aşaması, Akyol'un, (2008) belirttiği gibi en çok ihmal edilen aşama olmaktadır. Ancak Murray'a (1982) göre yazmaya ayrılan zamanın %70'inin bu aşamaya harcanması gerekmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda yazma öncesinde hazırlık aşamasının ve yapılan etkinliklerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, yazma sürecini tüm metin türleri için kolaylaştırdığı saptanmıştır (Brodney, Revves ve Kazelskis, 1999; First ve MacMillan, 1995; Tekşan, 2001).

Araştırma sonucunda elde edilen önemli bulgulardan biri taslak oluşturma aşamasına yöneliktir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yazma öncesinde taslak oluşturmalarına yönelik az sayıda etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Taslak oluşturma etkinliklerinde yazı taslağı başlığı altında öğrencilerden konu, ana fikir ve metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin planlanmasına yönelik yönergeler verilmiştir. Yazma sürecinde yazma öncesindeki aşamalar oldukça önemlidir, çünkü bu aşamada öğrenciler içerik ve yapı hakkında fikir üretme fırsatına sahip olurlar (Hyland, 2003). Yazma öncesinde hazırlık ve taslak oluşturma aşamaları planlama içinde yer almakta, bu aşamalar fikir üretme ve düzenleme işlevi görmektedir (Flower ve Hayes, 1981 Akt. Kellog, 1999). Yazma öncesinde planlamanın yetersizliği zayıf bir yazma performansının ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilir (Bourdin ve Fayol, 2000). Bu nedenle bütün sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarındaki her temaya yönelik yazma etkinliklerinde hazırlık aşamasına yer verildiği gibi taslak oluşturma aşamasına yönelik etkinliklere de daha fazla yer verilmeli, öğrencilerin çeşitli taslak metinler üzerinde çalışmalarına imkân sağlanmalıdır. Öğretmenin taslak aşamasında model olması öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar edinmelerinde yardımcı olabilir. Öğretmen model olmak için yazmaya başlamadan önce, öğrencilerine yazmayla ilgili görüşlerini anlatabilir. Hazırlık aşamasında belirlediği konuyu nasıl kâğıda aktaracağını sesli olarak öğrencilere açıklayabilir. Öğretmenin model olma süreci olarak da adlandırılabilir bu süreçte öğretmen, öğrencilere olası sorunları nasıl çözmeye çalıştığını öğretmelidir. Öğretmen öğrencilerinden de yardım almayı öğretimin bir parçası olarak görmelidir (Reimer, 2001 Akt. Cavkaytar, 2010).

Araştırmanın bir diğer sonucu süreç temelli yazma yaklaşımının gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına yöneliktir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde öğrencilerin taslak metinleri gözden geçirip düzenlemelerine yönelik etkinliklere yer verilmemiş, bunun yerine öğrencilerden verilen konuda veya verilen yönerge doğrultusunda metin yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe ders kitaplarında, öğrencilerin içeriğe yönelik

düzenlemelerini öğretmenleriyle görüşerek veya arkadaşlarından geri bildirim ararak yazdıkları metne son hâlini vermelerini sağlayacak gözden geçirip düzenleyerek yazma etkinliklerinin olmadığı saptanmıştır. Gözden geçirip düzenleyerek yazma aşaması, öğrencilerin taslaklarını gözden geçirip yeniden okudukları, metni nasıl kurguladıklarını, eksiklerinin veya düzeltmeleri gereken bölümlerin olup olmadığını düşündükleri, yazım ve noktalama gibi biçimsel özellikler yerine içeriğe odaklanarak düzenlemeler yaptıkları yazma yaklaşımı da taslak üzerindeki gözden geçirme çalışmalarının sürecinin önemli ve karmaşık bir aşaması olarak kabul edilmektedir. Çünkü üstbilişsel farkındalık gerektirmektedir. Öğrenciler üstbilişsel farkındalıklarındaki yetersizlik nedeniyle kendi yazılarını gözden geçirip düzenlemeyi zor bulmaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımı da taslak üzerindeki gözden geçirme çalışmalarının değerini vurgulamaktadır (McGarrell ve Verbeem, 2007). Ayrıca yazma taslağını gözden geçirmede amaç, öğrencilerin kendi yazdıklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirme becerileri edinmelerini sağlamaktır (Karatay ve Aksu, 2017). Bu nedenlerle yazma sürecinin vazgeçilmez ve metin oluşturmaya büyük bir katkısı olan gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına yönelik etkinliklere farklı sınıf düzeylerinde yer verilmelidir. Gezmiş (2020) tarafından lisans öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımının hangi aşamasında veya aşamalarında zorlandıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucu da bu öneriyi destekler niteliktedir. Söz konusu araştırma sonucunda öğrencilerin en çok zorlandıkları aşamaların taslak oluşturma ve gözden geçirme aşamaları olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu aşamalara yönelik etkinliklere Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilerek ortaokul düzeyindeyken karşılaşılan zorlukların belirlenmesi ve giderilmesi sağlanabilir.

Araştırma sonucunda redaksiyon / düzeltme aşamasına yönelik bulgular incelendiğinde, bu aşamaya ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yer verilmesine rağmen oldukça az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde redaksiyon / düzeltme aşamasına yönelik “Yazdığınız metni yazım ve noktalama kuralları yönünden gözden geçiriniz.” gibi yönergelerin bulunduğu saptanmıştır. Öğrenciler redaksiyon aşamasında yazdıkları metni paylaşmadan önce sözcük seçimi ve doğru yazımı, noktalama ve yazım kuralları gibi özellikler açısından son kez incelerler ve gerekliyse düzeltmeler yaparlar. Çünkü yazılı metnin doğru ve etkili, açık ve anlaşılır bir anlatıma sahip olabilmesi için yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması gerekir. Ayrıca redaksiyon/düzeltilme aşamasında yazım kurallarına yönelik olarak yapılan eğitim, bağımsız yapılan eğitimden daha etkili olmaktadır (Calkins, 1980; Graves, 1994; Routman, 1996

ve Weaver, 1996 Akt. Akyol, 2008). Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımının redaksiyon/düzeltilme aşamasına yönelik etkinliklerin nitelik ve nicelik olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Süreç temelli yazma yaklaşımının son aşaması yayımlama ve paylaşımıdır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde bu aşamaya da yeterince yer verilmediği görülmüştür. Özellikle 5. ve 8. sınıflarda yayımlama ve paylaşımına yönelik etkinlik yönergesinin oldukça az olduğu saptanmıştır. Bu aşama, yazılan metnin sözlü veya yazılı olarak hedef kitleyle paylaşılmasını içermektedir. Yazılanların paylaşılması öğrenciler için yazmanın etkili bir iletişim aracı olarak görülmesine yönelik iyi bir yol olması yanı sıra öğrencileri yazmaya karşı güdülemekte de etkili olmaktadır (Lehr, 1995 Akt. Cavkaytar, 2010, s. 137). Ayrıca bu aşama öğretmen ve akran değerlendirmelerinin de dahil edildiği, her ikisinin de süreç dayalı yazma öğretiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında merkezi rollere sahip olduğu yazım sonrası aşamadır. Daha da önemlisi, bu tür etkinliklerde, öğrencilerin yazdıkları metinleri geliştirme fırsatları vardır, daha iyi yazmak için motive edilebilir ve eleştirel düşünmek için eğitilebilirler (Widodo, 2008).

Sonuç olarak 2006 yılından beri Türkçe öğretim programlarında süreç temelli bir yaklaşım ön plana çıkmasına rağmen programın uygulanmasında önemli bir rolü bulunan Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç temelli yazma yaklaşımının tüm aşamalarını içermesi bakımından yetersiz olduğu yapılan araştırma ile tespit edilmiştir. Bu sonuç yürürlükteki program süreç temelli iken yazma çalışmalarının geleneksel yöntemlerle sürdürüldüğü sonucuna ulaşmış olan bazı araştırmalarla (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Tabak ve Göçer, 2013) da benzerlik göstermektedir. Oysa ki yazma eğitimi alanında istenilen hedeflere ulaşılması için araştırmalarla da etkililiği kanıtlanmış süreç temelli yazma eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir (Tabak ve Göçer, 2013, s. 164). Süreç temelli yazma yaklaşımı yoluyla yazma eğitiminin aşamalı olarak yürütülmesi, öğrencilerin yazma ürünlerinin niteliğinin artmasına yardımcı olmakta, eksiklerini fark etmelerini sağlamakta, öğrencilere geri bildirim verme, taslakları üzerinde düşünme, düzenleme ve yanlışlarını düzeltme imkânı vermektedir. Brown'a (2001, s. 336) göre süreç temelli yaklaşım öğrenciye yazarken düşünme fırsatı sunarak öğrencinin kendi yazma sürecini yönetmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşımın en olumlu yanlarından biri de yazma sürecinin başından sonuna kadar bir yazar olarak öğrencinin yazma sürecini yönetme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı öğretmenin rolü açısından da dikkate değer özellikler

vergulamaktadır. Yaklaşımına göre bir öğretmen öğrenciler için kaynak, kolaylaştırıcı, motivasyon sağlayıcı, geri bildirim verici ve yazılı metni değerlendirici gibi roller üstlenmektedir. Yazma eğitiminde kaynak olarak öğretmen, öğrenciler için yararlı görevler veya etkinlikler seçerek öğrenciler için öğrenilebilir ve anlaşılabilir bir öğrenme ortamı oluşturur (Harmer, 2007).

Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını içermesi bakımından yetersiz olması nedeniyle bu bulgudan yola çıkarak yazma eğitiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlere yönelik de bir öneride bulunulabilir. Bu bağlamda öğretmenlere süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu eğitimlerde süreç yaklaşımının aşamaları ve her aşamada yer verilecek etkinlik örnekleri tanıtılabilir. Böylece öğretmenler ders kitaplarında süreç temelli yazma yaklaşımının bazı aşamalarına yönelik eksik etkinlik olduğunu fark ettiklerinde bu aşamaya veya aşamalara yönelik etkinlikler geliştirebilirler. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilebilir. Yazma sürecinde taslak oluşturma ve gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamalarının yazılacak metnin niteliğine katkı sağlayacağı dikkate alınarak bu aşamalara yönelik farklı etkinlikler özenle tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Boscolo, P. and Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In *Best practices in writing instruction* 202-222 (S. Graham, C. A Macarthur and J. Fitzgerald, Eds.). New York: The Guilford Press.

- Bourdin, B. and Fayol, M. (2000). Is graphic activity cognitively costly? A College of Education developmental approach. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 183-196.
- Brodney, B., Reeves, C. and Kazelskis, R. (1999). Selected prewriting treatments: effects on expository written by fifth-grade students. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 5-20.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bruning, R. and Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Demirezen, M. (1994). *The essentials of composition and short essay writing*. Ankara: Adım Publications.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Evans, J. (2001). *Introduction: learning and teaching the complexities of writing. writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- First, C. G. and Macmillan, B. (1995). Writing process versatility. *Intervention in School & Clinic*, 31(1), 21-27.
- Gezmiş, N. (2020). Difficulties faced by the undergraduate students in the process writing approach. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 565-579.
- Gillespie, A. and Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 80(4), 454-473.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S. and Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Essex: Pearson Education.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17(2), 201-214.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Johnson, A.P. (2008). *Teaching and reading writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Plymouth, U.K: Rowman and Littlefield Education.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme modeli. *Yazma eğitimi içinde* 21-43 (M. Özbay, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kellog, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.

- Leki, I. (1995). *Academic writing. Exploring processes and strategies.* (2nd ed.) New York: St. Martin's Press.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- McGarrell, H. and Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education.* USA: JB Printing.
- Murray, D. M. (1982). Teaching the other self: the writer's first reader. *College Composition and Communication*, 33.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching.* International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 88.
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37, 1-28.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *GEFAD*, 39(1), 545-573.
- Pennington, M. C. (1995). The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29(4), 705-731.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford: Oxford University Press.
- Raimes, A. (2008). *Keys for writers.* Princeton, N.J: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.

- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Sun, C. and Feng, G. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching*, 2(1), 150-155.
- 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.
- Tabatabaei, O. and Assefi, F. (2012). The effect of portfolio assessment technique on writing performance of EFL learners. *English Language Teaching*, 5(5), 138-147.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB yayınları örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Widodo, H. P. (2008). Process-based academic essay writing instruction an EFL context. *Bahasa Dan Seni*, 36(1), 101-111.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, D. (2016). Uluslararası dil dergilerinde yayımlanan makalelerin amaç/konu ve yöntem açısından incelenmesi. *GEFAD*, 36(2), 399-425.
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-87.
- Zeng, D. (2005). The process-oriented approach to ESL/EFL writing instruction and research. *Teaching English in China*, 28(5), 67.