DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43217>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28.04.2020
Kabul Tarihi: 07.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 28.04.2020
Accepted: 07.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güneş Şahin, E. & Arslan, M. A. (2020). Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri. *Journal of History School*, 46, 1719-1746.

**TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN YAZMA BECERİSİ
ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN 7. SINIF ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ¹**

Esin GÜNEŞ ŞAHİN² & Mahmut Abdullah ARSLAN³

Öz

Bu çalışma Türkçe dersinde sık sık kullanılan ve temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ile ilgili etkinliklerin öğrencide bıraktığı yansımaları tespit etmek adına yapılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili öğrencilerde farkındalık yaratmak ve sürece dair birincil ağızdan veri toplayarak yazma becerisi ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Olgubilim deseni ile yürütülen çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiş 12 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerini almak üzere 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki alan uzmanına sunulmuş ve istenilen düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılabilirliğine dair onay alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin alınmasıyla veri seti birçok kez okunmuş ve alt probleme ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Çalışma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerini kendi seviyelerine uygun buldukları, yeni nesil soruların ders kitaplarında daha çok yer yer alması gerektiği, kitaptaki yazma etkinliklerinin hem ders içi yazma etkinliklerine hem de sınavda yer alan yazma becerisi ölçen sorulara olumlu etkisinin

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 60, 2. yazar: %40.

² Yüksek lisans öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi esn.gns.44@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7080-2891.

³ Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, mabdullaharslan@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1289-3662

olduğu, öğretmeninin sürece daha çok dâhil olup gerektiğinde yazma saati yapması konusunda fikir ortaya koydukları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Dil Becerileri, Türkçe Eğitimi, Etkinlik, Yazma Becerisi.

Seventh Class Students Opinions on Writing Skills Activities in Turkish Textbook

Abstract

This study has been carried out to see the reflection of the writing activities in 7th grade Turkish text books on students, which are often used in Turkish classes and teaches writing skill, which is one of the basic skills in language. It is aimed to receive student's opinions related to writing skill by collecting data at first hand regarding process and to raise awareness in students related to activities taking place in the text books. Twelve students, who are chosen through maximum variety sampling, form sampling of study in the study that is conducted with the phenomenology pattern. Interview form, which is half- structured and consisted of eight open ended questions in order to receive student's opinions, has been used. This form has been presented to two domain experts and the approval has been received about availability after editings have been made. Data set has been read several times by receiving student's opinions and decodings related to subproblems have been made. As a result of this study, it is said that students approve writing skill activities taking place in 7th grade Turkish textbooks for their own level and new generation questions need to be included more in the text books, writing activities in the classroom and questions which evaluate writing skills in the exam and they suggest that teacher get involved in process more and have writing lesson when required.

Keywords: Language Skills, Turkish Education, Activity, Writing Skills.

1. GİRİŞ

Yazma, günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimi olup temel amacı; okuyucuya belirli bir konuda, belirli bir iletiyi aktarmaktır. Dilin en üst becerisi olan yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir ve insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan biridir (Özbay, 2008). Bu dışavurum sürecinde dersteki etkinliklerin öğrencide bıraktığı olumlu veya olumsuz etkiyi görmek, sonrası adına bu dersin verimliliğini arttıracaktır. Çünkü yazmak üretmektir. Bu üretim, insan zihninde farklı gerekçelerle aktarılacak anlamın belirlenmesi, bu anlamın aktarımı için

yazmanın bir yol olarak seçilmesi, anlamın dilsel karşılıklarının seçimi ile bunların sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hâle gelmesi sürecidir (Güzel ve Karatay, 2019: 265).

Yazma insanların duygu ve düşüncelerini kalıcı şekilde ifade etmesini sağlaması; milletlerin tarihlerini kayıt altında tutarak millîbilinci canlı tutması; evrensel bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktararak bilimsel gelişmelere imkân tanınması (Yağcı, 2005: 49-65) yönüyle öğrencide kazandırılması gereken bir beceridir. Çünkü her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları; dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmak, böylece bunların kalıcılığını sağlamak (Aktaş ve Gündüz, 2013: 163) yazmanın amaçları arasındadır.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlanması ve aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır (Gömleksiz vd., 2010:1137, Karadağ ve Maden, 2014: 266). İnsan için kalıcılığı sağlayan önemli bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür; bu ve benzeri hisleri söz ve yazıyla başkalarına aktarır. Bu aktarım yollarından olan yazma hem maddi hem de manevi bir ihtiyaç olarak düşünülmelidir (Yavuz vd., 2003: 281). Bu ihtiyacın karşılanması için öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olmak adına bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması, Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması, yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması, olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi, farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi ve sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182).

Yazma becerisi öğrencinin düşünme, öğrenme, anlama ve iletişim gibi birçok becerisinin gelişmesine kaynaklık yapmaktadır. Dil gelişimiyle sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Zira süreç dâhilinde edinilen birçok bilgi ve beceri sadece davranış ve dilsel yaratımla kendini göstermez. Yazma da konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004: 24). Yazma becerisi sayesinde kalıcılık artmakta ve düşüncenin genişletilmesi yahut yeniden düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır. Sadece yazma açısından değil yazılanların okunması

paylaşılması açısından da değerlendirmekte fayda var. Çünkü ortaya konan ürünlerin tüketicisi olan okurlar, okuduklarından beslenirler (Göçer, 2016: 29).

Öğrencide sadece okurluk tarafı geliştirmek zihni membayı köreltebilir. Dinlemeyi ve konuşmayı doğası gereği zamanla edinen birey okumayı öğrenerek bu gelişim sürecinin üçüncü ayağını tamamlar. Bu üçlü becerinin tamamlayıcısı olan yazma göz ardı edilmemelidir. İletişimin önemli bir unsuru olan yazma becerisi tam olarak geliştirilmeden etkili bir iletişimden söz etmek mümkün değildir. Yazma becerisi derken sanatsal bir yaratımdan ziyade bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmak ve duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembollerle işaretleri, kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde, psikomotor olarak üretebilmek (Akyol, 2000; akt. Demir, 2011: 18) kastedilmektedir.

Anlatılmak istenene uygun sözcük seçimi, sözcüklerin doğru yazımı, sözcükleri doğru cümlelere dönüştürme, cümlelerden sağlam paragraflar kurma ve noktalama işaretlerini yerinde kullanma yazma becerisiyle ilgili beklenenlerdir. Bu süreç, öğrencinin her türlü yazıyı yazmasını beklemekten ziyade aktarma ihtiyacını yazılı olarak gidermesinin mantığını kavratmaya yöneliktir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrenciden sonucun değil sürecin bir parçası olarak bilginin yaratımında etkin bir rol üstlenmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin süreçte aktif olması sadece uygun ortam ve kaynakla ilgili değildir. Öğrencilerin yazma becerilerini kazanması ve işe koşmaları için öncelikle yazabileceğine dair inanç taşımaları gerekmektedir. Yazma öz yeterlik algısı olarak adlandırılan bu durumda bu yeterliliğe sahip öğrenci yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmekte, hata yaptıklarında vazgeçmeden sürekli yazmaya devam etmekte yani yazmada sebat göstermektedirler (Demir, 2011:3). Bu öz yeterliliği oluşturmak adına öğretmenden beklenen motive edici olması ve yazmaya devam edecekleri etkinliklere öncelik vermesidir.

Türkçe dersi bilgiden ziyade bir beceri dersidir. Bu derste temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) etkili bir şekilde kullanmayı öğretmek amaçlanır. Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma anlama becerilerini, konuşma ve yazma da anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar) (MEB, 2006) kazanımlar yoluyla öğrencilerin bilgi ve beceri edinmesini, tutumlar

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

geliştirmesini ve değerler kazanmasını hedeflemektedir (Güzel ve Karadağ 2013, 45).

Bu hedeflere ulaşmak adına sistemde birçok değişiklik yapılmıştır. 2005 yılında yayınlanan ve yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ve 2009 yılında yeniden düzenlenen ilköğretim I. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2006 da yayınlanan ilköğretim II. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı ayrı şekilde hazırlanmış olup 2015 yılında iki programın birleştirildiği (1-8. sınıf) görülmektedir. Sonrasında 2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında itibaren tüm kademelerde geçerli hâle getirilmiştir.

Programda yazma becerisi, diğer becerilerle karşılaştırma ya da sıralama yapılmadan sunulmuştur. Kazanımların öğretim sürecine aktarılması ile yazma becerisinin gelişimi gerçekleşecektir. Yazma süreci için önem taşıyan kazanımların sınıflara göre dağılımı şu şekildedir: Birinci sınıf, 13; ikinci sınıf, 14; üçüncü sınıf, 17; dördüncü sınıf, 22; beşinci sınıf, 16; altıncı sınıf, 14; yedinci sınıf, 17 ve sekizinci sınıf, 20. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) toplam 133 yazma kazanımı bulunmaktadır. Bu programa göre 7. sınıf yazma kazanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

T.7.4.1. Şiir yazar.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceleri geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.

b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.7.4.11. Kısa metinler yazar. Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.

T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir (MEB, 43).

Her öğrenci yazma becerisine ait bu kazanımları kavramalı ve yazma becerisi kazanmalıdır. 2015 Türkçe Programında yazma becerisine ilişkin hedefler şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (MEB, 2015).

Kitaplarda yer alan temalar uygun metinlerle öğrenciye aktarılırken, bu kazanımlar doğrultusunda oluşturulan yazma becerisi etkinlikleri kitaplarda yerini almaktadır. Yapılan literatür taramasıyla genel itibariyle etkinliklerin

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

uygunluğunun öğretmenlere sorulduğu, öğrenciden dönüt alınmadığı görülmüştür. Söz konusu literatür taraması şu çerçevede yapılmıştır.

Literatür incelendiğinde yazma ile ilgili çalışmaların daha çok yaratıcı yazma üzerinde yoğunlaştığı (Abrekoğlu, 2019; Sayın, 2019; Yıldırım, 2018; Yüksel 2016; Urhan 2016; Korkmaz 2015; Duru, 2014; Avcı, 2013; Beydemir, 2010; Kuvañ, 2008) görülmektedir. Bununla birlikte Elbir ve Yıldız (2012) çalışmasında 2005-2010 yılları arasındaki lisansüstü çalışmaları incelemiş, Tok ve Batur (2015) çalışmasında 2010-2014 yılları arasındaki akademik çalışmaların eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu iki araştırmada yazma ile ilgili çalışmaların genel itibariyle okuma ile ilişkilendirildiği ve araştırma eğilimlerinin de yazma yöntemleri, farklı türde metin yazma ve yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir.

Yazma ile ilgili yapılan genel çalışmaların dışında yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerin genel olarak öğrencilerden ziyade öğretmenlerden alındığı görülmektedir. Öğrenci görüşüne yer veren Avcı (2018), Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi isimli çalışmasında öğrencilerin yazma etkinliklerine dair görüşlerine de yer vermiş ve öğrencilerin yazma kazanımlarının ilgi çekici ama yorucu olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine yer veren Güney (2016) ise Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini ortaya koymak adına; öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri adlı çalışmasında, yazma becerisi önündeki engelleri; öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmamasına bağlamıştır.

Yazma ile ilgili sadece Türkçe öğretmenlerinin değil sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar da vardır. Elma ve Bütün (2015) öğrencilerin Türkçe dersindeki beceri alanları içinde en fazla güçlük çektikleri alanın yazma olduğunu belirledikleri çalışmada, hem Türkçe hem de sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Aynı çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili olarak öğrenci seviyesine uygun bulmadıkları, öğrencilerin bu nedenle zorluk yaşadığı yönünde bulgular da yer almaktadır. Bu çalışmanın aksine Yaylı ve Solak'ın (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri isimli çalışmasında etkinliklerin niteliğiyle ilgili bir sorun olmadığı ve öğrencilere

uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin etkinlikleri beğenmemesine ve bundan kaynaklı isteksizliğe dair de sonuçlar yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerinin alındığı bir diğer çalışma Güfta ve Özçakmak (2013) 92 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmadır. 83 yazma etkinliğinden 23 yazma etkinliğinin amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutları açısından %50'nin altında kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada cinsiyete göre erkek, kıdeme göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip, mezun olunan okula göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yazma etkinliklerine yönelik daha olumlu düşündüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinin ve bakış açılarının yazma becerisi üzerindeki etkisinin önemli olduğu sonucuna varan Karadüz ve Çarkıt (2015) da çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurmuştur.

Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Demir'in (2013), yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçları itibariyle öğrencilerin yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerinin genel olarak çok yetersiz olmadığı, içerik boyutunda nitelendirilen kazanımların büyük çoğunluğunun öğrenciler tarafından yazılı anlatımlara yansıtıldığı, biçim boyutunda noktalama işaretleri, yazım kuralları ve imla hataları noktasından kazanımların düşük oranda edinildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmenin amaçlandığı bir başka çalışmada (Göçer, 2011), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları incelemiştir. Araştırma sonucunda değerlendirme sürecinde tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere yazma becerisi ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmak ile birlikte öğrencilerin yazma becerisine dair görüşlerine yer verilmemiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin göz ardı edildiği görülmüş ve söz konusu çalışmanın nitel

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

araştırma yöntemlerinden yararlanılarak oluşturulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin size uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Ders kitabında yazma becerisine ayrılan etkinlik sayısı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Ders kitabında geçen yazma becerisi etkinliklerinde öğretmenden beklentiniz nedir?
4. Ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınavda yer alan yazma becerisini ölçen sorulara etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Ders kitaplarında yer alan yazma becerileri ile ilgili sınıf içi yazma etkinlikleri arasındaki ilişkiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde öğrencilerin en çok tercih ettiği yazma becerisi hangisidir? Neden?
7. Metinlerin sonunda yer alan yazma etkinliklerinin metnin türüyle olan ilişkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Yazma etkinliklerinde yazılı ve görsel unsurların (karikatür, fotoğraf, resim), grafik düzenleyicilerin (kavram haritaları, zihin haritaları) kullanılması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir modelde tasarlanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılmış olgubilimsel bir çalışmadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek 2018: 69). Bu nedenle çalışmada ders

kitabında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin gerek işleniş gerekse etkinliklerin amacına ulaşılabilirliğinin tespiti adına öğrenci görüşleri alındığı için olgubilimsel araştırma deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Burada amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton 1987: Akt. Yıldırım ve Şimşek 2018:121). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Malatya ilinde merkeze bağlı bir köy okulu olan Görgü Ortaokulunda okuyan 12 öğrenci oluşturmuştur. Okulun seçilmesinde öğrencilere kolay ulaşılabilirlik etkili olurken 7. sınıf düzeyinin belirlenmesinde tipik durum örneklemesine uygunluk ve düşüncelerini daha doğru ifade edebilecekleri düşünülmüştür. Patton'a (1987) göre; tipik durum örneklemesinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 121)

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle okulda olan iki Türkçe öğretmeniyle bağlantı kurulmuş ve ders notlarına göre tayin edilen 12 öğrenciyle görüşülerek yer ve zaman belirlenmiştir. Öğrenciler için kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmış ve görüşmenin amacı, konusu ve içeriği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Etik problemlerin önüne geçmek adına gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Sonrasında öğrencilere gerekli süre verilerek onlardan açık uçlu yapılandırılmış formdaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Yaş aralığı göz önünde bulundurularak öğrenci cevapları için öncelikle görüşme formu tercih edilmiştir.

2.3.1 Açık uçlu anket formu

Araştırmada ilk olarak literatür taraması yapıp görüşme ile ilgili sorular iki alan uzmanı rehberliğinde hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin görülmesi adına araştırmaya dâhil olmayan 10 öğrenciye bir pilot uygulama ile sorular yöneltilmiş, pilot uygulama sonrası sorular revize edilerek görüşme formunun

son şekli verilmiştir. Çalışmada bu formun tercih edilme sebebi duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirmesidir (Yıldırım ve Şimşek 2016, 132).

2.3.2 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışma için veri zenginliği oluşturmak adına farklı sınıflarda öğrencilerin dersine giren üç Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılmıştır. Bu yöntemde de tıpkı yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi daha önceden belirlenmiş sorular vardır. Fakat bu yöntemin farkı, soruların belirli bir sırayı takip etmemesi ve daha önceden belirlenmeyen ek soruların sorulabilmesi, daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır (Smith,2003; akt. Yüksel, Yanık ve Ayazlar 2015, 237) Bu sayede konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına, çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına (Turan 2013, 88) imkân sağlanır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışma sorularını teyit etmek ve verileri birden fazla kaynaktan toplayıp farklı bakış açılarını görmek adına 10 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası sorular tekrar revize edilmiştir. İzlenen bu yolla soruların güvenilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Bunun ile birlikte verilerin tek bir kaynaktan toplamamak adına üç Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmış ve veri çeşitliliği sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada betimsel veri analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen bulgular düzenlenip yorumlanmış biçimiyle aktarılıp; sistematik ve açık biçimde betimlenmiştir. Bu süreçte verilere hâkim olmak adına veri seti birkaç kez okunarak alt problemler dikkate alınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken kodlama güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yapılmış ve veri setinin bir bölümü araştırmacı tarafından farklı zamanlarda ve yine farklı bir araştırmacı ile birlikte bir nitel araştırma uzmanı olmak üzere iki kişi tarafından kodlanarak kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Her iki kodlamada da tutarlılığın görülmesi kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlamalar doğrultusunda geçici kategoriler yapılmış, analiz sürecinin sonuna doğru bu kategorilerde kalıcı bir kimlik kazanmıştır. Böylelikle verinin anlamını dışarıya aktarma süreci tamamlanmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin ders kitaplarında yer alan yazma becerisine ayrılan etkinlik sayısı ile ilgili düşünceleri birkaç noktada toplanmıştır. En çok dile getirilen, etkinlik sayılarının yeterli olduğu düşüncesidir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11). Ö1’ in kullandığı “*Her metin sonrası zaten metinle ilgili yeterince yazma çalışması var.*” ile Ö3’ün “*Metinlerden sonra yazma etkinliği daha çok olsa sıkılırdık, bence yeterli.*” şeklindeki ifadeleri öğrencilerin yazma becerisi etkinlik sayısından memnun olduklarını göstermektedir. Öğrencilerden Ö4 ise yeterli olma nedenini “*Daha çok olursa yetiştirmek için acele eder, geçiririz ve eğlenerek yapabiliriz.*” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerden bazıları metin sonrası olan kimi yazma etkinliklerinin çok uzun olmasından şikâyetçidir. Ö8 “*Çok fazla metin var ve hepsinin sonunda uzun metinler isteniyor. Daha fazla olsa öğrenci gönülsüz etkinlik yapabilir.*” diyerek düşüncesine açıklık getirmiştir. Ö10 ise “*Bence sayı yeterli. Uzun yazma etkinliklerinde sıkılıyorum. Uzun olanlar daha eğlenceli hâle getirilebilir.*” demiştir.

Yazma etkinliklerini yazım ve noktalama açısından değerlendiren iki öğrencinin duruma farklı yaklaştıkları görülmüştür. Şöyle ki Ö11 “*Etkinliklerde genelde noktalamayla ilgili etkinlikler de oluyor. Birden fazla olursa yazım ve noktalamaya yeterli vakti ayırmayız ve özen göstermeyebiliriz.*” derken Ö2 “*Daha çok olsa özellikle yazım ve noktalama ile ilgili bilgimizi arttırabiliriz.*” diyerek yazım ve noktalamaya dair karşıt görüşler ortaya koymuşlardır.

Diğer taraftan etkinlik sayısının yeterli olmadığını düşünen öğrenciler de vardır. Ö2 “*Bence yetersiz. Çünkü etkinlik fazla olursa daha iyi öğreniriz.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiş ve yukarıda söz edilen yazım ve noktalamaya değinmiştir. Bununla birlikte Ö5 ise “*Okul sınavları ve LGS’de yoruma dayalı sorular olduğu için yazma etkinliği çok olursa yorum gücümüz gelişir.*” şeklindeki söylemiyle neden yetersiz bulunduğunu açıklamaktadır. Sınavlardaki soru tarzının değişmesiyle öğrencilerin etkinliklere bakış açısı da bu noktada değişmiştir. Öğrenciler yeni nesil diye adlandırılan soruları ders kitaplarında görmek istemektedir. “*... Sınavlarda çıkan sorular yeni nesil sorular ve bunları rahat yapmamız için kitaptaki etkinliklerinde bu yönde olması gerekiyor (Ö3).*” bu isteğin görüldüğü cevaplardan biridir.

Etkinlik sayısının çoğaltılması gerektiğini düşünen Ö6, bu düşüncesine yazısının düzeltilmesini dayanak göstermiş *“Ayrıca anlam sorularına da yazma etkinliklerinin olumlu bir etkisi olacak.”* diyerek yine sınavlara gönderme yapmıştır. Birçok öğrencinin ortak söylemi olarak bu başlık altında değerlendirilecek bir hususta genel itibariyle yoruma dayalı, öğrencinin rahatlıkla kendini ifade edeceği soruların çoğaltılması gerektiği yönündeki düşüncelerdir. Ö12 bu doğrultuda *“Bence ders kitaplarında sadece yazma etkinliklerinin soru sayısı artmamalı, yoruma dayalı sorularda da artış olmalı. Çünkü yeni nesil sorular daha çok akıl yürütmeyi gerektiriyor. Ama kitapta özellikle metinle ilgili sorular genellikle bilgiyi ölçüyor.”* diyerek bu konu hakkındaki görüşünü dile getirmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin uygunluğuyla ilgili öğrencilerden farklı yorumlar gelmekle birlikte önemli bir kısmı uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Uygun olduğu yönünde düşüncesini söyleyen Ö2 *“Etkinlikler genelde işlediğimiz konularla alakalı. Daha işlenmediyse bile etkinlik öncesi öğretmenimiz anlatıyor.”* demiştir. Aynı doğrultuda cevap veren Ö5 ise *“Öğretmen anlamadığınız soruyu önce bana sorun diyor. Şimdiye kadar hiç sormadım bence anlıyoruz hepsini.”* diyerek uygun olduğunu teyit etmektedir.

Yazma becerisi kazanımları gereği hemen hemen her soruda yazma etkinliğinin yer almasına değinen bazı öğrenciler *“Bence uygun zorlanmıyorum ama metne dayalı soruları, ders öncesi hazırlık sorularını her şeyi yazıyoruz. Bence soruların altında yeterli boşluk olsa daha iyi olur. Deftere yazmamıza gerek kalmaz (Ö5).”* yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Yazma kazanımlarında büyük önem taşıyan yazım ve noktalama da öğrenci görüşlerinde kendine yer bulmuştur. Bu hususta Ö11 *“Özellikle yazım ve noktalamayla ilgili etkinlikler bence en uygun olanı. Çünkü tüm yazma etkinliklerinde en çok bunları kullanıyorum. Neredeyse birçok metnin sonunda da yazım ve noktalama etkinlikleri var.”* diyerek yazım ve noktalamanın önemine dikkat çekmiştir.

Ders kitabındaki etkinliklerin uygun olması yönündeki yorumlar dışında aksini düşünen öğrenci yorumları da bulunmaktadır. Ö6 *“Yabancı sözcüklerin*

verilip yerine Türkçe sözcüğün istendiği etkinliklerde bazen zorlanıyorum. Ama yabancı sözcüğü bilmediğim için. Bu yüzden bunlar uygun değil bence.” diyerek görüşünü açıklarken yine benzer doğrultuda cevap veren Ö3 *“Bazı etkinlikleri yaparken zorlanıyorum. Abime soruyorum o da kızıyor. Hepsini anlasam sormam.”* diyerek uygun bulmama nedenini açıklamıştır.

Öğrencilerin kendileri dışındaki şartlar ve kullanılan materyaller gereği uygun bulmadıkları da gözlenmiştir. *“Toplu yapılan etkinlikleri sevmiyorum. Annem izin vermiyor. Okulda da aceleyle yapıyoruz (Ö1)”* , *“ Bazı etkinliklerin internetten araştırılması gerekiyor. Evde internet olmadığı için yapamıyorum (Ö12), “Bazı etkinliklerde sınıfa malzemeler götürmemiz isteniyor. Evde yoksa köyde yaşadığımız için hemen alamıyoruz. Sadece bazı haftasonları çarşıya iniyoruz (Ö8).”* öğrencilerin bu şekilde yorumları etkinlikleri uygun bulmama nedenlerinin dış etken kaynaklı olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında geçen yazma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin öğretmenden beklentilerinin, kitapta yer alan yazma etkinliklerini yeterli ve yetersiz bulan öğrencilere göre farklılaştığı görülmüştür. Birinci soruya yeterli cevabını veren öğrenciler genelde süreçle ilgili tavsiyelerde bulunurken yetersiz diyen öğrenciler bu eksikliği giderecek kişinin öğretmen olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenden beklenti hususunda ilk farklılık etkinliklerin evde mi yoksa okulda mı yapılması gerektiği konusudur. *“Öğretmen etkinliği okulda yaptırmalı. Çünkü anlamadığımız yerde hemen soru sorabiliyoruz.”* diyen Ö4 ile *“Öğretmen etkinliği sınıfta yaparsa herkesi hemen kontrol edebilir. Bu da iyi yazmamızı, noktalamaya dikkat etmemizi sağlar.”* diyen Ö3’ün ifadeleri öğretmenden beklenen farklı doğrultudaki görüşleri ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğretmenden beklediği bir diğer husus da sadece ders kitabındaki bir metinden örnek vermemesi, öğretmenin benzer türden farklı örneklerle sınıfa gelmesidir. Bu doğrultuda Ö1 *“Öğretmenin önce o etkinlikle ilgili ders kitabından farklı bir örnek okuması ve öğrencilere anlatması gerek... Örneğe uygun olarak daha rahat yazarız.”* şeklinde düşüncesini dile getirirken aynı konuda başka bir öğrenci *“ ... Yazacağımız metni öğretmen sınıfta detaylı işlemeli hatta başka benzer metinler okumalı (Ö9).”* diyerek doğru örneklerin çoğaltılmasının öğrenmeyi etkileyeceğini ortaya koymak istemiştir.

Evde yapılan etkinliğin sınıfta öğretmen tarafından kontrol edilmesini isteyen öğrencilerin yanı sıra bu kontrollerin bir şekilde artı-eksi gibi bir değerinin olması gerektiğini düşünenler de vardır. Bu konuda Ö2 “*Öğretmenler kitaplara özel olarak bakabilir. Çünkü bazen yazımda ve noktalamada ya da soruları anlamada sıkıntı yaşıyoruz. Ödevde bakmanın sonunda artı ya da eksi verirse doğru ödev yapılması konusunda öğrenci bilinçlenir.*” demiştir. Ö7 de “*Öğretmen sınıfta herkese tek tek okutmali, sonrasında yazıya ve noktalamaya bakmalı bence. Beğendiyse küçük bir yıldız ya da emoji koyabilir.*” diyerek aynı minvalde görüş belirtmiştir.

Benzer görüşlerden bir diğeri (Ö5, Ö6) öğretmenin sınıfta etkinliği yaptırıp benzer türde ev ödevi etkinliği vermesi yönündedir. “*Öğretmen sınıfta yazma etkinliği yaptırmalı, ev ödevi olarak da aynı metinle benzer yazma ödevi vermeli.*” diyen Ö5 etkinlik sayının yetersizliğinin öğretmen tarafından bu şekilde telafi edileceğini düşünürken Ö6 ise “*Sadece evde ya da sadece sınıfta yapmakla kalıcı olmuyor. Öğretmen ya sınıfta ya da evde benzer etkinliği tekrar yaptırmalıdır.*” diyerek Ö5’in görüşüne koşut bir yorum yapmıştır.

Öğrencilerin sadece görüş belirtmekle kalmayıp hem eleştiri hem de tavsiye niteliğindeki yorumları da görülmektedir. “*Yazı yazarken başımızda gelip beklememeli öğretmen. Bunun yerine ya masada kitap okumalı ya da kendisi de yazı yazmalı (Ö11)*” bu doğrultuda bir cevap olmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmenden; *beğenmediği öğrenciye öğretmen tekrar yazdırmalı (Ö8), sınıfta yazdırırken sözsüz müzik açmalı (Ö9), yazılanlar arasında sınıfta yarışma yapıp beğenilenler seçilmeli (Ö12) okuma saati gibi yazma saati de olmalı (Ö2), önce konu sınıfça oyunlaştırılmalı sonra yazmaları istenmeli (Ö10)* gibi farkı beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınavdaki yazma becerisini ölçen sorulara etkisini değerlendiren öğrencilerden sadece birinin farklı görüş bildirdiği görülmektedir. Bu öğrenci de “*Sınavda yer alan yazma soruları yetiştiremeyeceğim diye strese soktuğundan bence tamamen kalkmalı. Sadece kitaptaki etkinlikler yeter.*” şeklinde kendisini ifade eden Ö3’tür.

Diğer öğrencilerin tamamı ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinlik sorularının sınavdaki yazma sorusuna olumlu etkisinden söz etmiştir. Örneğin Ö1 “*Benzer soru çıktığından sınavda stres yapmıyoruz. Alışık hâlde*

girdiğimiz için normalmiş gibi geliyor.” diyerek konuya sınav stresi ve bu stresin benzer sorularla nasıl azaldığı yönüyle bakmıştır. Başka bir öğrenci olan Ö4’ün *“Yazma etkinliği ödev olarak verilmezse kimsenin yapacağı yok. Hem kendimiz yapıyoruz hem de arkadaşlarımızın ödevlerini dinliyoruz. Sınavı kolaylaştırıyor.”* demesi ise öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarının ödevlerini dinleyerek de öğrendiklerini göstermektedir.

Kitaplardaki yazma becerilerinin uzunluğundan şikâyet ederek başlayıp bunun sınavda avantaja dönüştüğünü düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. “ ... *Aslında uzun olduğu için sınavda daha kısa gelen kompozisyon sorularını daha rahat yapıyoruz.*” diyen Ö7 kitaptaki özellikle uzun soruların sınav sorularına olumlu etkisinden söz etmektedir.

Yukarıdaki cevaplarda sık sık bahsedilen yazım ve noktalama konusu bu soruda da kendine yer bulmuştur. Ö2 *“Yazma etkinlikleri sınavda bizim noktalama işaretlerini de etkilemektedir. Çünkü yazım ve noktalamadan da puan alıyoruz.”* derken yazma etkinliklerinin noktalama işaretlerinin öğrenilmesi ve uygulanmasındaki rolüne değinmiştir. Yazıya özen göstermeyi, daha düzgün ve anlaşılır yazmayı ele alan Ö11 ise *“Kitaptaki yazma etkinliklerinde öğretmen yazımıza bakıyor. Yazımızı düzeltmek zorunda kalıyoruz. Sınavda da düzgün yazıyoruz böylece.”* demiştir.

Genel itibarıyla (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12) diğer arkadaşlarıyla benzer doğrultuda görüş beyan etmiş ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sınavda yer alan yazma becerisi ölçen sorulara olumlu olarak katkı sağladığına değinmişlerdir. Bu hususta en kayda değer yanıt veren Ö10 *“Her hafta en az bir bazen de etkinliğe göre birden fazla yazma etkinliği yapıyoruz. Eğer evde yapıyorsak geniş zamandan dolayı özenli yazıyoruz, noktalamaya dikkat ediyoruz. Okulda yapıyorsak öğretmene soru sorarak güzel yazıyoruz. Sınav zamanı gelince de deneyimli olduğumuz için rahatça yazıyoruz.”* farklı öğrenciler aracılığıyla dillendirilen birçok konuya toplu olarak değinmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sınıf içi yazma etkinliklerine etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri birkaç noktada toplanmıştır. Bunlardan ilki sınıf içi yazma etkinliklerinin az olduğuyla ilgilidir. Ö2 bu noktada *“Sınıfta yazma etkinliğine çok vakit ayırmıyoruz. Genelde ev ödevi şeklinde veriliyor. Ama sınıfta yapsak öğretmen hemen müdahale edebilir yanlışlıklara.”* diyerek görüşünü

belirtirken Ö5 ise *“Daha çok sınıf içi yazma etkinliği yapsak daha iyi olur.”* demiştir. Bu noktada öğrenciler kitap ve sınıf içi etkinlikleri arasındaki ilişkiden ziyade sürece dair bir eksikliğe dikkat çekmek istemiştir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf içi yazma etkinliğine etkisine Ö1 *“Benzer etkinliği evde yaptığımız için okulda yaptığımızda daha iyi sonuçlar çıkıyor. Yazdıktan sonra anında sınıfta okumakta bence çok güzel.”* derken Ö4 *“Her ikisi de bence aynı. Bu yüzden kolaylıkla yapıyoruz.”* demiştir.

Okulda yapılan hazırlıksız yazı çalışmasının önemine değinen Ö10 ise ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sınıftaki yazma çalışmalarına etkisinin olduğunu düşünmekte ve *“ ... Evde etkinlik yaparken ailemize soruyoruz ya da internetten buluyoruz. Ancak okulda hazırlıksız yapınca kendi başımıza yapmış oluyoruz.”* demektedir.

Ö12 duruma diğer öğrencilerden farklı yaklaşmış ve *“Kitapta çoğu zaman resim olup daha renkliyen sınıftaki etkinlikler genelde daha sıkıcı.”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında yer alan yazma becerilerinden en severek yapılan etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kesiştiği nokta ise yazma becerisi etkinliklerinin resimli olması gerektiği yönündedir. Aslında bu konuyla ilgili bir alt soru yer almaktadır. Ancak öğrencilerin cevapları doğrultusunda bu kısımda da değinilmiştir. Bu konuda öğrencilerden biri *“Ben resimli olanları seviyorum. Çünkü resme bakınca hayal edebiliyorum ve hayalimdekileri yazıyorum (Ö8).”* derken bir diğer öğrenci ise *“Resimli olanları daha iyi anlıyorum. Resmi incelerken ayrıntıları kafamda tasarlıyorum, daha kolay yazıyorum (Ö11).”* demiştir. Bu noktada resmin türüyle ilgili yorumlar da yer almaktadır. *“Karikatür tarzı resimler görünce hem eğleniyorum hem de ressamın gördüğü nesneyi çizmesi gibi ben de gördüğümü yazarak resmediyorum (Ö9).”* ile *“Resimli olanları seviyorum ancak soyut resim olmayacak. Resim bir olayı anlatırsa ve net olursa daha eğlenceli oluyor ve hemen yazabiliyorum (Ö4).”* yorumlarıyla öğrenciler bu konu hakkındaki düşüncelerini dile getirmiştir.

Severek yaptıkları etkinliklere tür açısından yaklaşan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu konuda Ö1 *“Ben en çok şiir yazma etkinliklerini seviyorum. Çünkü sözcükleri özenle seçiyorum ve uyumlu olmasını istiyorum.”* demiştir. Ö10 ise *“Hikâye yazmak. Çünkü hikâye yazdığımda sanki bu dünyadan kopup başka bir dünyaya gidiyorum.”* diyerek düşüncesine açıklık getirmiştir. Ö12 *“Hem şiir hem de hikâye yazma etkinliklerini seviyorum. İkisinde de hayal gücümü kullanıyorum.”* ifadesiyle her iki türü de severek yazdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin severek yaptığı bir diğer yazma etkinliği *“Giriş kısmı verilip devamının istendiği etkinlikleri çok seviyorum. Çünkü başı belli olan bir hikâyeyi istediğim yöne çekebiliyorum (Ö2).”* diyerek ifade ettiği tamamlama etkinlikleridir. Ö5’de yine benzer doğrultuda *“Benim en sevdiğim giriş ve gelişmenin verilip sonucun istenmesi. Hem daha kısa oluyor hem de sınıfta okurken herkesin farklı sonla bitirmesini seviyorum.”* demiştir.

Atasözü veya özdeyiş verilip yorumlanmasının istendiği sorularda iki öğrencinin severek yaptığı etkinlikler arasına girmiştir. *“Atasözü ve özlü söz verilen sorular bence çok güzel. Çünkü bu sözler bazen sınavlarda da çıkıyor, sınava hazırlık yapmış oluyoruz (Ö3).”* diyen öğrenci ile Ö6 da *“Özdeyiş, atasözü veya bir cümle verilen soruları seviyorum. Çünkü sonrasında o atasözü veya özdeyiş başka bir sınavda karşımıza çıkabiliyor. Böylece anlamını biliyoruz.”* diyerek benzer yönde cevap vermiştir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Metinler sonunda yer alan yazma etkinliklerinin metnin türüyle olan bağlantısı hakkında öğrenciler genel bir tavır içerisinde. Metin okunup sınıfta analizi yapıldığı için arkasından benzer bir metin yazmanın konunun kavranmasını ve pekişmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Her sınıfa uygun olarak belirlenen türler doğrultusunda metinler işlenirken yazma becerisine yönelik etkinliklerin hem metnin türünü kavratmaya yönelik olması hem de öğrencinin yorum gücünü geliştirmesi yönünden öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler *“Öğretmen metni işlerken metnin türünün özelliklerini okuma parçası üzerinde gösteriyor. Biz de o türle yeni metin yazarken o noktalara dikkat ediyoruz (Ö1).”, “Bence bağlantılı olmalı. Çünkü öğrenip hemen uygulayabiliyoruz. Sonra sınıfta okuyunca eğer yanlış yaptıysak öğretmen tekrar anlatıyor ve daha iyi anlıyoruz (Ö8).”* gibi cümleler kullanarak bu görüşü desteklemişlerdir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde görsel kullanımına dair öğrenci görüşleri genel olarak görselliğin kullanılması gerektiği noktasında birleşmektedir. Yukarıda alt sorulardan biri olan öğrencilerin severek yaptığı yazma becerisinde de öğrencilerin görsel olmasını önemseydiği gözlenmektedir. Görsellerin yazma üzerinde olumlu etkisinden söz eden Ö1 “*Resimler bizi hayallere götürüyor. Zaten yazı yazmak için hayal etmek gerekir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Ö2 ise benzer doğrultuda “*Resimli olan yazma etkinliklerini atlamıyorum. Ama resimsiz olursa sonra yaparım diyebiliyorum. Bence olmalı.*” demiştir. Görselden ilham alan öğrencilerde vardır. “*... Resimler bazı konularda bizim ilham kaynağımız oluyor (Ö6).*” diyen öğrenci bunlardan biridir.

Görselliği sadece resme bağlamayan Ö4 ise “*Ders kitabı renkli ise ders çalışsam geliyor. Etkinlikte de resim olmalı. Resim yoksa dahi sayfa renkli olmalı ki uzun süre başında durup yazabileyim.*” derken Ö5 tam aksi yönde çok renkli olmaması gerektiğini “*Bazı etkinliklerde çok renk ve görsel kullanıyorlar. Bence kafa karıştırıcı. Görsel olsun ama bir tane yeterli.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Görsellerin olması gerektiğini ama görselin herkes tarafından aynı yorumlanamayacağını düşünen Ö3 “*Resimde herkesin gördüğü aynı sanılır ama bence değil. Ben mutlu bir resim görünce mutsuz olduğumu hatırlarım. Mutlu olan biri daha da mutlu olabilir.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Görsel etkinliklere sınav bazında yaklaşan öğrenciler de vardır. Ö12 “*Yeni nesil soruları düşünürsek bence görsel kesinlikle olmalı. Yorum gücümüz artıyor. Böylece sınavda çıkan görsel yorumlama sorularını daha iyi yapabiliyoruz.*” derken Ö7 “*Görsel ya da grafik tarzı sorular artık sınavlarda da çıkıyor. Bence ders kitaplarındaki bu tarz sorular artmalı.*” diyerek görsel soruların olması yönünde görüş bildirmiştir.

4. TARTIŞMA

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

7. sınıf ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine dair öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmada öncelikle ders kitaplarında yazma becerisine ayrılan etkinlik sayısı ile ilgili öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma

sonucunda öğrencilerden sekizinin etkinlik sayısının yeterli olduğu fikri üzerinde birleştiği görülmüştür. Yazma becerisini ölçen soruların genelde uzun olmasının öğrencilerin yeterli görmesinde önemli etkisi bulunmaktadır. Yeterli diyen öğrencilerin bir başka dayanağı da daha çok olması hâlinde yeterli özeni gösteremeyebilecekleri düşüncesidir. Ayrıca yazma etkinliklerinin fazla olması hâlinde yazım ve noktalamaya yeterince özenin gösterilemeyeceği düşüncesi de yer almaktadır. Sayın (2019) çalışmasında katılımcıların imla ve noktalama kurallarını bildiklerini ama uygulamada hatalar yaşadıklarını, bu kuralların okumayı etkileyecek kadar önemli olduğunun bilincinde olduklarını, kullanımına vakit durumuna göre dikkat ettiklerini tespit etmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrenciler ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin kendilerine uygunluğunu değerlendirdiği bir diğer alt problem sorusunda ise çoğunluk olarak uygun olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. İlgili literatür gözden geçirildiğinde Güfta ve Özçakmak'ın (2013) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada da ulaşılan bulguları teyit eder nitelikte sonuçlar vardır. Söz konusu çalışmada bu durum ilköğretim 7. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin bazıları %70 ve daha yüksek oranda “uygun” bulunmuştur şeklinde yer alır. Karadayı (2010) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguların desteklendiği görülmektedir. 5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders ve etkinlik kitaplarına yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmada öğretmenler, öğrencilerin çalışma kitabındaki etkinlikleri severek yaptıklarını ve seviyeye uygun olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçları itibarıyla örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Elma ve Bütün'ün (2015) çalışması öğretmenlerden birçoğunun etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun bulmadığını, bu etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını ve isteksiz davrandıklarını ifade etmiştir. Bu açıdan iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin değindiği bir başka konu da imla ve noktalamada yaşanan sıkıntılardır. Noktalamayla ilgili birebir etkinlikleri yaparken sorun yaşamadıklarını belirten öğrenciler metin yazarken noktalama ve imla da çok fazla hata yaptıklarını değinmişlerdir. Ungan ve Arıcı (2008) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi adlı çalışmada da ortaokul öğrencilerinin büyük

çoğunluğunun yazılı anlatım çalışmalarında noktalama, imla ve kelime yanlışları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitaplarında yer alan yazma becerilerine yönelik öğrencilerin görüş bildirdiği bir diğer nokta da öğrencilerin öğretmenden beklentileri ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük kısmının öğretmenin yazma sürecinde aktif olması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Gerek ev ödevi olarak verilen etkinlikler gerekse derste yapılan yazma etkinliklerinin öğretmen tarafından her açıdan değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Güney de (2016) çalışmasında öğretmenlerin, özellikle de Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini yalnızca yöneten değil, aynı zamanda yazma çalışmalarına aktif katılım sergileyen kişiler olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin bu konuyla ilgili bir diğer beklentisi ise yazılması istenen türle ilgili öğretmenin birden fazla örnek vermesi ve sadece ders kitaplarındaki metinlerle yetinilmemesi konusudur. Yaylı ve Solak'ın (2014) yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmada da öğretmenlerin gerektiğinde öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler hazırlayıp kitaba bağlı kalmaksızın daha esnek çalışmalar yapabilecekleri, kitaplarda verilen etkinliklerin bir öneri niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Yazma etkinliği sonrası etkinliği başarıyla tamamlayan öğrencilerin sözel olarak veya not ile bir değerlendirmeye tabi tutulması da yine öğrencilerin istekleri arasındadır. Öğrencilerin bir başka beklentisi de tıpkı okuma saatlerinin olması gibi yazma saatlerinin de olması yönündedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde öğrencilerin başarılarını belirleyerek not takdir etmenin gereğinden bahsedilmiştir. Sınıfta yazı çalışması yaparken öğrencilerin bir diğer beklentisi de sözsüz müzik, kısa film ya da küçük dramalar yapıp öyle yazma etkinliğine geçilmesidir. Yazma öncesi öğrencileri hazırlamak amacıyla beyin fırtınası, resim ve fotoğraf kullanımı, müzik dinleme, film parçaları izleme, bir problemi çözme aktivitesi, gazete kullanma, sınıflandırma gibi uygulamalar yaptırılabilir (2004: 226) diyen Güner de bu noktaya değinmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınavda yer alan yazma becerisini ölçen sorular üzerindeki etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde ise bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin ortak bir noktada birleştiği görülmektedir. Genel itibariyle sınavda çıkan soruların ders kitaplarındaki yazma etkinlikleriyle örtüştüğü ve bu benzerliğin de sınav anına olumlu yansıdığı söylenmiştir. Aynı zamanda öğrencide sınav anında görülen stresin de öncesinde yeterli etkinlik yapılmasından kaynaklı azaldığı dile getirilen görüşler arasındadır. Öğrencilerin üzerinde durduğu bir diğer nokta hem yazıların hem de kitaptaki etkinliklerin sınavlara yönelik olması yönündedir. Solak'ın (2013) ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi, adlı çalışmada sorunun kitaplarda değil sınav sisteminde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin birinci kademeden itibaren çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi ve yazma çalışmaları üzerinde çok fazla durulmaması konusunda eleştiriler yapılmıştır. Benzer eleştiriyi araştırmada görüş bildiren öğrenciler de yapmış olup yazılı sınavlarda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan soruların çıkması istenmektedir. Bu bağlamda mümkün olduğunca yazılı ve görsel unsurlara (karikatür, fotoğraf, resim), grafik düzenleyicilere (kavram haritaları, zihin haritaları) yer verilerek etkinlikler zenginleştirilmelidir. Bu tarz etkinlikler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrencilerin görüşlerine müracaat edilen bir diğer soru da ders kitaplarında yer alan yazma becerileri ile sınıf içi yazma becerileri arasındaki ilişkiye dairdir. Bu noktada öğrencilerin birkaç noktada odaklandığı görülmektedir. İlk sınıf içi ders etkinliklerinin az olması yönündedir. Genellikle ev ödevi olarak verilen yazma etkinliklerinin okulda yapılmasını isteyen öğrenciler bununla birlikte okuma saati gibi yazma saatinin de olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Göçer'in (2013) Türkçe öğretiminde yazma eğitimi üzerine yaptığı çalışmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Söz konusu araştırmada Türkçe dersinde yazma etkinlik saati başlatılabileceği söylenmektedir. Evde yapılmaması gerektiğine gerekçe sunarken de evde ailelerin ve internetin yazma sürecine eşlik ettiğini ancak okulda yardım almadan özgürce yazabileceklerini de eklemişlerdir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışma bağlamında bir diğer alt problem en çok tercih edilen yazma etkinliğine ilişkin öğrencilerin düşünceleridir. Bu konudaki genel düşünce yazma becerisini ölçen etkinliklerin resim ağırlıklı olması gerektiği yönündedir. Resimlerin hayal gücünü geliştirmesi, soyut olan bir durumu öğrenci gözünde somutlaştırması ve resimli etkinliklerin daha eğlenceli olması öğrencilerin resim ağırlıklı etkinliklerde birleşmesinin temel gerekçelerindendir. Elma ve Bütün'ün (2015) çalışmasında da özellikle görsel unsurlar kullanılarak yapılan yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Kırbaş ve Orhan'ın (2011) görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi, adlı çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Metinler sonrası yer alan yazma etkinliklerinin metnin türüyle olan bağlantısı da yine öğrencilerin görüşlerinin alındığı bir diğer alt problemidir. Bu konuda öğrencilerin geneli aynı tavır içerisindedir. İşlenen metin iyice kavrandıktan sonra bir de o metin türünden öğrencilerin ürün ortaya koyması türün kavranmasını ve bilginin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Arı'nın 2011 yılında yaptığı Türkçe (6, 7, 8. sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu, isimli çalışma aksi yönde sonuçlar ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada metin türü işleyiş sırası esas alındığında işlenen metinle yazma görevi olarak verilen tür arasındaki uyumun az olduğu görülmüştür. Ayrıca yine aynı çalışmada ders kitaplarında alt sınıf seviyesinden üste doğru (6'dan 8'e) metin türü uyumunun azaldığı tespit edilmiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Beşinci alt soruya cevap verirken öğrencilerin sık sık bahsettiği görsellik; yazma etkinliklerinde yazılı ve görsel unsurların, grafik düzenleyicilerin kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınmak istendiği alt problem sorusunda öğrenciler tarafından daha detaylı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler görselin olduğu soruları daha keyifle yaptıklarını ve hayal güçlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın Karadüz ve Çarkıt'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin görselleri kullanarak yazma becerisi yaptırmayı sık

tercih etmedikleri görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin isteklerine kulak verilmesi gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin görsele sadece resim açısından yaklaşmadıkları da görülmektedir. Alt problem sorularında öğrencilerin sık sık söz ettiği yeni nesil sorular öğrencinin dikkatini ve yorum gücünü ölçtüğünden öğrenciler kitaptaki yazma becerisi etkinliklerindeki soruların da bu tarz olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin ders kitabında yer alan yazma etkinliklerini yeni nesil soru tarzına uygun hazırlanması şartıyla yeterli bulduğu, öğretmenin yazma sürecine daha aktif katılmasını, sınavdaki yazma becerisi ölçen soruların ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinlikleri ile benzer olmasını, sınıf içi yazma etkinliklerine daha çok zaman ayrılmasını, görsel soruların çoğaltılması konusunda bir irade koydukları söylenebilir.

ÖNERİLER

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Yazma becerisinin gelişmesi adına öğretmen süreçte aktif olmalı, kitap dışı yazma etkinlikleri ile yazma becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır.
2. Sınıf içi yazma etkinliklerinde geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun yazma etkinlikleri yapılmalıdır.
3. Sınavlarda yazma becerisini ölçen sorular yeni nesil soru tarzını destekler nitelikte olmalı ve süreçte işlenen yazı türleri tercih edilmelidir.
4. Yazma becerisi, bilgi aktarmadan ziyade, yazım ve noktalama, çok yönlü düşünme, çıkarımda bulunma, analiz-sentez etme gibi farklı boyutlarıyla ele alınmalıdır.
5. Yazma becerisi ile ilgili etkinlikler görsel unsurlar, grafik düzenleyicilerle zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Turkish Studies*, 6(3), 489-511.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Avcı, İ. N. (2018). Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans tezi.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma ÖzYeterlik Algısı Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Duru, A. (2014). *6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stajyerlerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Elbir, B. & Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 10, 1-11.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 104-131.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12).

- Göçer, A. (2011), Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Pegem akademi.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A., T. & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 169-196.
- Güfta, H. & 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
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/2, 970-985.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından türkçe dersi öğretim programı (6,7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Güzel, A. & Karatay H. (2019). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem akademi.
- <http://mufredat.meb.gov.tr>, Erişim tarihi: 13.12.2019.
- İsbir Abrekoğlu B., (2019). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadayı, H. İ. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 42-50.
- Karadüz, A. & Çarkıt, C. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.
- Kırbaş, A. & Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(4), 705-714.

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Öncü kitap.
- Sayın, M. S. (2019). *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Solak, M.(2013) *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders çalışma Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tazegül Demir, A. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 729-778.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitiminde yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir Rehber*. Nobel yay.
- Yağcı, M. (2005). *Yazılı Kültürün Düşüşü- Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre ve Elektronik Kültüre Geçiş Süreçlerinde Düşünsel ve Toplumsal Değişimler*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K., Yetiş, K. & Birinci, N. (2003). *Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri*. Bayrak Basın Yayın Tanıtım.
- Yaylı, D. & Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.

Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, Y. & Ayazlar, Y. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay.