



**TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ 11-14 YAŞ ÖĞRENCİLERİNİN ANA DİLİ
ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Mevlüt ELLİALTI

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

Uşak

Eylül, 2016

TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ 11-14 YAŞ ÖĞRENCİLERİNİN ANA DİLİ
ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Mevlüt ELLİALTI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2016

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ 11-14 YAŞ ÖĞRENCİLERİNİN ANA DİLİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ YAZMA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Mevlüt ELLİALTI

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2016

Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

Dil birey için kendini ifade edebilmenin ve dışarıdakileri algılayabilmenin en temel yoludur. Kişinin yaşamına beraber başladığı dili iyi kullanabilmesi hiç şüphesiz eğitimin en temel konularından biridir. Çocukların ailesinde başlayan ana dili eğitimi, sonrasında okuldaki örgün eğitimle devam eder. Okulda ana dili öğretimi belli bir program dâhilinde sistemli bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Yazma eğitimi, okulda kazandırılan ana dili becerilerinden bir tanesidir. Yazma eğitimi sürecinde ders ve çalışma kitapları kullanılan materyaller içerisinde önemli bir paya sahiptir. Bu çalışmanın amacı; Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili öğretimi çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesini yapmaktır. Bu iki ülkenin kullanmış olduğu ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi bakımından bu çalışma önem arz etmektedir.

Bu araştırmada araştırma verileri Türkiye ve İngiltere'de kullanılan ana dili ders kitaplarını karşılaştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de okutulan ilköğretim 7. sınıf Türkçe kitaplarındaki yazma etkinlikleri ve İngiltere'de aynı yaş grubuna denk gelen Year8 (Yıl 8) İngilizce kitapları incelenmiştir. Yazma

etkinlikleri yazma yöntemleri bakımından incelenmiş, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Kitaplarda en az bir adet örneği bulunan yazma yöntemi örnekleri verilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kitaplar biçimsel olarak incelendiğinde, İngilizce kitaplarının boyut olarak farklılık gösterdiği; baskı, kâğıt ve görsel zenginlik bakımından daha iyi olduğu saptanmıştır. İngilizce kitaplarında kullanılan görsellerin sayfalarda daha geniş alanlarda yer aldığı görülmektedir. İçerik olarak incelendiğinde İngilizce kitaplarındaki ünite başlıklarının daha ilgi çekici ve farklı konularda olduğu, Türkçe kitaplarının ise çok kapsamlı ve genel olduğu söylenebilir. İngilizce kitaplarında her bir ünitenin başlangıcında, o ünitenin temasına ilişkin kısa bir ön bilgi verilmiş ve ele alınacak konular belirtilmiştir.

Araştırmada yazma etkinlikleri incelendiğinde, Türkçe kitaplarında İngilizce kitaplarına kıyasla nicel olarak daha fazla etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Türkçe kitaplarındaki yazma etkinlikleri genel olarak kelime ve cümle yazma boyutunda kalmış, birkaç paragraftan oluşan daha geniş yazma etkinliklerinin çok sayıda yer almadığı saptanmıştır. Buna karşın İngilizce kitaplarında uygulanan yazma etkinliklerinin daha geniş çalışma gerektirdiği, cümle yazmaktan çok paragraf ve kompozisyon yazma üzerinde odaklandığı görülmüştür. Türkçe kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yazma öncesi ve sonrası etkinliklere çok az rastlanmıştır. İngilizce kitaplarında ise yazma etkinlikleri ya bir önceki etkinlikle bağdaştırılmış ya da yazma öncesi çalışmalarla yazma etkinliği belli bir süreç dâhilinde gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu da İngilizce kitaplarındaki etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımını daha çok benimsediğini göstermektedir.

Türkçe kitaplarında grup olarak yazma etkinliklerine rastlanmazken İngilizce kitaplarında ise tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma yöntemlerine yer verilmediği görülmüştür. Türkçe kitaplarında kontrollü yazma yönteminin yoğunluğu görülürken, İngilizce kitaplarında yaratıcı yazma yönteminin sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır. Not alma yönteminin tüm kitaplarda az sayıda yer aldığı görülmektedir. Özet çıkarma yönteminin Türkçe ve İngilizce kitaplarında çok sayıda yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili, Ders Kitapları, Yazma Eğitimi, İngiltere, Kitap İncelemesi, Yazma Yöntemleri

ABSTRACT

WRITING ACTIVITIES ANALYSIS OF TURKISH AND ENGLISH NATIVE LANGUAGE COURSEBOOK FOR 11-14-YEAR STUDENTS

Mevlüt ELLİALTI

Department of Turkish Education

Social Sciences Institute of Uşak University, September 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zekerya BATUR

Language is the main way for a person to contact to the world. For a person, using the native language is absolutely one of the main topics of the education. Starting at the family, native language education continues with the school. At school, native language education is done with a well-planned curriculum systematically. Teaching writing is one of the skills that is gained at the school. In teaching writing, using course book has an important role as a material. The aim of this study is to analyze Turkish and English native language course books for 11-14-year students. This study is important as it compares and evaluates the writing activities of these two countries.

In this study, to compare the course books used in Turkey and England, research data has been collected by document review which is one of qualitative research technique. The 7th grade Turkish course books, used in Turkey in 2014-2015 Education Year, and the 8th grade English course books, used in England, have been analyzed physically and contextually. The writing activities of the books have been studied in terms of their writing methodologies, and their similarities and differences has been put forward. Writing samples at least one of which exists in each book have been presented and commented on.

According to the results of the study, it has been determined that English books are better in print, paper and visual points. In English books it has been seen that visuals are placed in larger scales. When the books are analyzed contextually, it can be said that unit topics in English books are more interesting than Turkish books. In English books, at the beginning of the units there are short presentation parts on the topics that give preliminary information.

In the study, when writing methods are analyzed, it is seen that in Turkish books there are quantitatively more writing activities than English books. In Turkish books, writing activities are generally for writing sentences and there are few activities which are for writing three or more paragraphs. By contrast with this, it has been seen that the activities in English books need more general study and focus more on writing paragraph and essay than writing sentence. Pre-writing and post-writing activities have been encountered few in Turkish books, but in English books writing activities are either mostly related to the previous activity or writing activities are designed to be followed in a writing process with pre-writing activities. This shows that activities are mostly based on a process-based approach.

In Turkish books, group working method has not been encountered, and in English books there are not any activities for inductive writing, deductive writing and research-based scientific writing methods. While controlled writing is primarily used in Turkish books, creative writing is seen frequently in English books. It has been seen that note taking method is used few in both Turkish and English books. It has been identified there are many summarizing activities in all books in common.

Key Words: Native Language, Mother Tongue, Teaching Writing, England, Book Analysis, Writing Methods

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mevlüt ELLİALTI
Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta / 09.02.1984
Lisans Öğretimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi Bölümü
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (2006-2011) / Öğretmen
: Pamukkale Üniversitesi YDYO (2011- ...) Okutman

Bildiği Diller : İngilizce

İletişim

E-Posta Adresi : mevlutellialti@gmail.com / mellialti@pau.edu.tr
GSM : 0506 369 56 88

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ | iii |
| ABSTRACT | v |
| ÖZGEÇMİŞ | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | x |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xi |
| 1.BÖLÜM: GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 TEZİN ADI..... | 2 |
| 1.2 TEZİN KONUSU..... | 2 |
| 1.3 TEZİN AMACI..... | 2 |
| 1.4 TEZİN ÖNEMİ..... | 3 |
| 1.5 VARSAYIMLAR..... | 3 |
| 1.6 SINIRLILIKLAR..... | 4 |
| 1.7 TANIMLAR..... | 4 |
| 2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 5 |
| 2.1 YAZMA EĞİTİMİ..... | 5 |
| 2.2 TEMEL DİL BECERİLERİ..... | 13 |
| 2.2.1 Yazma Becerisi ve Önemi..... | 17 |
| 2.2.2. Yazma Eğitimi Yaklaşımları..... | 21 |
| 2.2.3. Yazma Eğitimi Yöntemleri..... | 28 |
| 2.3 DERS KİTAPLARI VE YAZMA EĞİTİM..... | 41 |
| 2.4 KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR..... | 43 |
| 3. BÖLÜM: YÖNTEM | 48 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ..... | 48 |
| 3.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA İLİŞKİN BİLGİLER..... | 48 |
| 3.2.1 Araştırmaya Konu Olan Kitapların Biçimsel Özellikleri..... | 49 |
| 3.2.1.1 Kapak..... | 49 |
| 3.2.1.2 Kitabın Sırtı..... | 52 |
| 3.2.1.3 Arka Kapak..... | 53 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 VERİLERİN YORUMU..... | 56 |
| 4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR..... | 59 |
| 4.1 KİTAPLARIN İÇERİK BAKIMINDAN İNCELENMESİ | 59 |
| 4.2 DERS KİTAPLARININ YAZMA EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ | 66 |
| 4.2.1 Ders Kitaplarındaki Yazma Eğitimi Yöntemleri Örnekleri..... | 74 |
| 5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 99 |
| 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA | 99 |
| 5.2. ÖNERİLER | 102 |
| KAYNAKÇA..... | 104 |
| EKLER..... | 117 |



TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1: İngiltere Eğitim Sistemi..... | 9 |
| Tablo 2. Kitaplara Ait Künye | 49 |
| Tablo 3. Kitapların Kapak Özellikleri..... | 50 |
| Tablo 4: Kitapların Sırt Özellikleri..... | 52 |
| Tablo 5: Kitapların Arka Kapak Özellikleri..... | 54 |
| Tablo 6. Yazma Yöntem ve Teknikleri | 56 |
| Tablo 7: Ignite English 2 Kitap İçeriği | 59 |
| Tablo 8: Checkpoint English 8 Kitap İçeriği..... | 62 |
| Tablo 9: Cem Veb Ofset İlköğretim Türkçe 7 Çalışma Kitabı İçeriği..... | 63 |
| Tablo 10: MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Çalışma Kitabı İçeriği..... | 65 |
| Tablo 11: Ignite English 2 Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri..... | 67 |
| Tablo 12: Checkpoint English 8 Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri..... | 68 |
| Tablo 13: Cem Veb Ofset Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri | 70 |
| Tablo 14: MEB Yayınları Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri | 72 |
| Tablo 15: Tüm Kitaplardaki Yazma Yöntemleri..... | 74 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1: İngilizce Kitaplarının Kapak Görselleri..... | 51 |
| Şekil 2: Türkçe Kitaplarının Kapak Görselleri | 52 |
| Şekil 3: Kitapların Sırt Görseli..... | 53 |
| Şekil 4: İngilizce Kitaplarının Arka Kapak Görselleri..... | 55 |
| Şekil 5: Türkçe Kitaplarının Arka Kapak Görseli..... | 55 |
| Şekil 6: Checkpoint 8 Not Alma Etkinliği Örneği | 75 |
| Şekil 7: Cem Not Alma Etkinliği Örneği | 75 |
| Şekil 8: Checkpoint 8 Özet Çıkarma Etkinliği Örneği..... | 76 |
| Şekil 9: Ignite 2 Özet Çıkarma Etkinliği Örneği..... | 76 |
| Şekil 10: Cem Özet Çıkarma Etkinliği Örneği | 76 |
| Şekil 11: MEB Özet Çıkarma Etkinliği Örneği | 77 |
| Şekil 12: Ignite 2 Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği..... | 78 |
| Şekil 13: Checkpoint 8 Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği..... | 78 |
| Şekil 14: MEB Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği | 79 |
| Şekil 15: Cem Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği | 79 |
| Şekil 16: Checkpoint 8 Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinliği Örneği | 80 |
| Şekil 17: Cem Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinliği Örneği .. | 80 |
| Şekil 18: MEB Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinliği Örneği . | 81 |
| Şekil 19: Checkpoint 8 Serbest Yazma Etkinliği Örneği | 81 |
| Şekil 20: Cem Serbest Yazma Etkinliği Örneği..... | 82 |
| Şekil 21: MEB Serbest Yazma Etkinliği Örneği..... | 82 |
| Şekil 22: Ignite 2 Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği | 83 |
| Şekil 23: Checkpoint 8 Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği..... | 83 |
| Şekil 24: Cem Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği | 83 |
| Şekil 25: MEB Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği..... | 84 |
| Şekil 26: Ignite 2 GÜdümlü Yazma Etkinliği Örneği..... | 85 |
| Şekil 27: Checkpoint 8 GÜdümlü Yazma Etkinliği Örneği..... | 85 |
| Şekil 28: Cem GÜdümlü Yazma Etkinliği Örneği | 85 |

| | |
|--|----|
| Şekil 29: MEB Güdümlü Yazma Etkinliği rneği | 86 |
| Şekil 30: Ignite 2 Yaratıcı Yazma Etkinliği rneği..... | 86 |
| Şekil 31: Checkpoint 8 Yaratıcı Yazma Etkinliği rneği | 87 |
| Şekil 32: Cem Yaratıcı Yazma Etkinliği rneği..... | 87 |
| Şekil 33: MEB Yaratıcı Yazma Etkinliği rneği | 87 |
| Şekil 34: Ignite Metin Tamamlama Etkinliği rneği..... | 89 |
| Şekil 35: MEB Metin Tamamlama Etkinliği rneği | 89 |
| Şekil 36: Checkpoint Tahminde Bulunma Etkinliği rneği..... | 89 |
| Şekil 37: Cem Tahminde Bulunma Etkinliği rneği | 90 |
| Şekil 38: MEB Tahminde Bulunma Etkinliği rneği | 90 |
| Şekil 39: Ignite Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği rneği..... | 91 |
| Şekil 40: Checkpoint Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği rneği..... | 91 |
| Şekil 41: Cem Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği rneği | 91 |
| Şekil 42: MEB Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği rneği | 92 |
| Şekil 43: Ignite 2 Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği rneği | 93 |
| Şekil 44: Checkpoint 8 Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği rneği..... | 93 |
| Şekil 45: Cem Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği rneği..... | 93 |
| Şekil 46: MEB Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği rneği..... | 94 |
| Şekil 47: Checkpoint 8 Grup Olarak Yazma Etkinliği rneği | 94 |
| Şekil 48: Ignite Grup Olarak Yazma Etkinliği rneği..... | 95 |
| Şekil 49: Ignite Eleştirel Yazma Etkinliği rneği | 96 |
| Şekil 50: Cem Eleştirel Yazma Etkinliği rneği | 96 |
| Şekil 51: MEB Eleştirel Yazma Etkinliği rneği | 96 |
| Şekil 52: Cem Tümevarım Etkinliği rneği..... | 97 |
| Şekil 53: Cem Tümdengelim Etkinliği rneği | 97 |
| Şekil 54: Cem Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma Etkinliği rneği..... | 98 |

1.BÖLÜM: GİRİŞ

Bireylerin topluma en kuvvetli bağlarını oluşturan ana dili hiç şüphesiz eğitim sürecinin en önemli unsurlarından bir tanesidir (Aksan, 1975). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006). Buna göre, algılayan, anlayan ve nihayetinde çevresindeki olayları yorumlayarak kendini doğru bir şekilde anlatan bireyler çevresiyle bağ kuracak ve milli değerler oluşturacaktır. Bunu da anlama ve anlatma becerileriyle sağlamak mümkündür.

Dinleme ve okuma becerilerini içeren anlama becerileri ile konuşma ve yazma becerilerini içeren anlatma becerileri ana dili eğitiminin temel iki boyutunu oluşturmaktadır. Ana dili eğitiminde en son edinilen yazma becerisi, belli bir birikim ve bilgi gerektiren; kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içeren uygulaması zor bir temel beceridir ve öğrenciler bu nedenlerle yazma etkinliklerinden uzak durma eğilimi göstermektedir (Özbay, 2009; Ungan, 2007; Yalçın, 1998). Bu nedendir ki bu becerinin kazanımı üzerinde durulması gereklidir. Bu becerinin kazanımını sağlamada eğitim materyalleri hiç şüphesiz önemli bir yere sahiptir.

Türkçe öğretiminde öğrencinin bilgiyi yapılandığı ve üzerinde yorum yaptığı yeni bir yaklaşıma geçilmiş olması bu yeni yaklaşıma uygun yeni eğitim materyalleri geliştirme ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bilginin en kısa yoldan sistemli bir biçimde öğrenciye kazandırılacak hâle getirilmesini ve öğrencisinin öğrendiklerini uygulamasını ve yeni araştırmalara yönelmesini isteyen öğretmenin bu amaçlarının gerçekleşmesinde en önemli yardımcısı ders kitabıdır (Yalçın, 1994). “Çağdaş eğitim, bireyin ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini

öngörür. Bu nedenle ana dili beceri kazandırılacak nitelikte, uygulamalı haliyle öğretilir.” (Yıldız vd, 2006, s.49). Öğrenme ortamlarında yapılacak olan tüm etkinlikleri, yöntem ve teknikleri kapsayan ders kitapları aynı zamanda temel becerilerin verilmesinde de yararlanılan Türkçe öğretiminin vazgeçilmez bir unsurdur (Topçuoğlu, 2010; Özbay, 2003). Böylesine öneme sahip olan ders kitapları hazırlanırken çağın gerekleri iyi takip edilmelidir. Bilgi ve iletişim çağının bu denli geliştiği çağımızda ana dili eğitiminde büyük öneme sahip olan ders kitaplarını hazırlarken dış dünyadaki gelişmeleri takip etmemek düşünülemez. Bu nedenle bu çalışmada kaynaklarına kolaylıkla ulaşılabilen ve Avrupa Birliği üyesi İngiltere ile Türkiye’de kullanılmakta olan ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri inceleyerek karşılaştırma gereği duyulmuştur. Araştırmanın problem cümlesi; “Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri nelerdir?” şeklinde olmuştur.

1.1 TEZİN ADI

Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi.

1.2 TEZİN KONUSU

Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenmektedir

1.3 TEZİN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı ana dili eğitiminde kazandırılması güç olan becerilerden biri olan yazma becerisinin İngiltere’deki ana dili çalışma kitaplarında nasıl ele alındığını incelemek ve böylelikle iki ülke arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarının biçimsel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye ve İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarının içerikleri nelerdir?

3. Türkiye’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri nelerdir?
4. İngiltere’deki 11-14 yaş öğrencilerinin ana dili çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri nelerdir?

1.4 TEZİN ÖNEMİ

Bu araştırma, Türkiye ve İngiltere’de 11-14 yaş arasında ana dili öğretimi ders kitaplarındaki yazma becerisi alanlarının karşılıklı incelemesi üzerine yapılmıştır. Bu nedenle Türkiye ve İngiltere yazma eğitimindeki ve çalışma kitaplarındaki olumlu ve olumsuz noktaların ortaya konulması yönüyle önem arz etmektedir.

Günümüzde ülkelerin eğitimde yaşadığı sorunlar, aldığı tedbirler ve uygulamalar benzerlik göstermektedir. Küreselleşen dünyada hiçbir ülkenin tek başına hareket edebilmesi mümkün olmadığından tek tip bir eğitim anlayışı yerine ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış verişiyle uyumlaştırıldığı bir eğitimi gerektirmektedir (Sezgin ve Çalık, 2005, s.55-57). Bu nedenle eğitim sorunlarını çözmek için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini ve yaklaşımlarını incelemek, benzer ve farklı yönleri tespit etmek eğitimdeki gelişmeler için faydalı olacaktır. “Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir.” (Türkoğlu, 1998, s.18). Farklı ülkelerin uyguladığı eğitim yöntemlerinin incelenmesi ve kıyaslanması milli eğitim anlayışımıza farklı bakış açıları kazandıracaktır. Böylelikle eğitim materyalleri hazırlanırken geniş bir çerçeveden bakarak dünya standartlarının yakalanması sağlanabilecektir.

1.5 VARSAYIMLAR

Araştırmada genellenebilir sonuçlara ulaşabilmek için kimi durum ve olguların eşit olduğu varsayılmış ve çalışma yapılmıştır. Bu varsayımlar şu şekildedir:

1. Bu kitapların ortak amaçlar doğrultusunda yazıldığı varsayılmıştır.

2. İlgili literatürün, resmi ülke raporları ile kurum ve kuruluşlardan elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Karşılaştırılacak 11-14 yaş ana dili çalışma kitapları Türkiye için 7. sınıf ve İngiltere için aynı yaş grubuna denk gelen 8. sınıf ders kitapları ile sınırlıdır.

2. 2014-2015 öğretim yılında müfredata uygun olarak hazırlanmış Türkiye’de MEB ve Cem Veb Ofset tarafından basılmış 7. Sınıf Türkçe ders kitapları ile İngiltere’de Ulusal Program’a uygun olduğu önerilen aynı seviyedeki Cambridge Checkpoint 8 Coursebook ve Oxford Ignite English Student Book kitaplarının yazma etkinliklerinin karşılaştırılması ile sınırlıdır.

1.7 TANIMLAR

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramlar ve bunların anlamları şöyledir:

Temel Evre (Key Stage): İngiltere eğitim sistemindeki öğretim kademeleridir.

Temel Evre 3 (Key Stage 3): İngiltere’de 7, 8, 9. yılları kapsayan Türkiye’de 6, 7, 8. sınıflara denk gelen zorunlu eğitimin 2. öğretim kademesidir.

Ulusal Müfredat (National Curriculum): İngiltere ulusal programıdır.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 YAZMA EĞİTİMİ

Dil, iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, hayatını sürdürmesine imkân sağlayan sesli işaretler sistemidir (Banguoğlu, 2010; Aksan, 1999) Bu sistem insanoğlunun ilk varoluşundan bu yana toplumsal ilişkilerin temelini oluşturmuştur ve bireyleri birbiri ile bir arada tutmuştur. İnsan ilişkilerinin temeli dile dayanmaktadır. Dil, insanın hayatındaki her bir aşamasının bir yansımasıdır ve dil olmadan insanın sosyalleşmesi mümkün değildir (Özkan, 2003). Dil bir milletin vazgeçilmez unsuru ve milletleri birbirine bağlayan doğal bir tutkal gibidir. Banguoğlu (2011), dil olmazsa düşünce ve duygunun da gelişmeyeceğini ve insan topluluğunun bir medeniyet yaratamayacağını belirtmektedir. Duygu ve düşüncelerini ortak bir payda olan dil bağıyla doğru ve açık bir şekilde ifade edebilen toplumların, birbirleriyle farklı dillerde iletişim kurmaya çalışan ve bunu da çeşitli aksaklıklarla sağlayan toplumlara kıyasla tarih sahnesinde daha uzun ömürlü ve müreffeh olacağı tartışılmaz bir gerçektir. Dili iyi kullanabilen topluluklar düşünce üretebilmekte ve kendini her daim yenileyebilmektedir.

Marshall (1994), düşünme yeteneğimizin dilden yararlanabilme yeteneğimizle sınırlı olduğunu ifade eder. Bu düşünceden hareketle denilebilir ki, ana dil öğretimi düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir konumdadır. Bireyin dil üzerindeki hâkimiyeti ne kadar yüksekse kendini o kadar iyi ifade eder ya da ifade edileni algılar ve bu sayede düşünce geliştirebilir. “Ana dili bireylerin evrene bakışını belirlediği gibi onların düşünce evrenini de oluşturur. Bir birey ancak kendi ana dilinde düşünüp kendini başkalarına ifade edebilir” (Şimşek, 2012,

s.24). Kendini ifade edebilen toplulukların iletişimi de güçlü olacak ve her türlü zorluğu anlaşılarak çözümlenecektir.

Göğüş (1988), ana dili eğitiminin bir toplumun tarihi boyunca oluşmuş hayat görüşünün, ahlakının, milli kültürünün çocuğa aktarılmasına yardım ettiğini belirtmiştir. Bir toplumun tüm değerlerini barındıran ana dili, insanın doğumundan ölümüne dek yanı başındadır. Kültür aktarımı ile bireyler geçmişle geleceği bütünleştirebilmekte ve içinde bulunduğu toplumun değerlerine sahip çıkabilmektedir. Bu noktada Topçuoğlu (2010), ana dili insanları birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan kurtaran, onu millet haline getiren en önemli etkenlerden biri olarak nitelemiş ve ana dilin sosyolojik olarak ne denli önemli bir manevi bağ olduğuna dikkat çekmiştir. Yaşantının bir nevi aynası olan dil bu noktada sadece bir iletişim aracı değildir, zamanlar arasında geçişi sağlayan bu organik kapı milli ve kültürel değerlerin geçişine yol vermektedir.

Ana dili, bireylerin en iyi konuşabildikleri ve duygu ve düşüncelerini diğer öğrendikleri dillere kıyasla daha üstün bir şekilde aktarabildikleri dildir. Yıldız (2003), ana dilini, insanın çocukluktan itibaren doğal ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil olarak tanımlamaktadır. Saydamlık arttıkça ışığın geçişi nasıl ki daha fazla ise, düşüncenin ifadesinde de ana dilini kullanan bireyler daha iyi aktarımlar gerçekleştirebilmektedir. Ana dilini iyi kullanabilen bireyleri yetiştirmek için bu alanda verilen eğitim büyük önem arz etmektedir.

Kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatta başarılı olabilmesinin yolu iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998). Başarmanın anahtarı da diyebileceğimiz dil becerisinin gelişimine eğitimin tüm evrelerinde insanlar ortam ve olanak sağlanmalıdır. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1990, s.81). Bu tanıma göre ana dili edinimini iki temel süreçte ele almak gerekir. Bu süreçlerden ilki bireyin plansız bir şekilde edindiği okul öncesi süreçtir. Diğer ise belli bir plan doğrultusunda uzman kişiler yardımıyla edindiği, kasıtlı kültürlenme olarak da

tanımlanan ve üst dil becerilerinin kazandırılması hedeflenen okul sürecidir (Topbaş, 1998). Yine her bir süreç için ana dili eğitimi üstlenen kurumlara bakıldığında ilk kurum bireyin ilk yaşam ortamı olan aile ve yakın çevresi; ikinci kurum ise okullardır. Ana dilini etkin biçimde kullanabilme, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim sürecindeki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Şimşek,2012, s.4).

Ana dilini öğretmek, öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak ana dillerine hâkim olabilmelerini sağlamak eğitim sisteminin en temel konularından biridir. Çifci (2001)'nin deyişiyle “düşünme eğitimi” olan ana dili eğitiminin yeteri kadar verilmediği bir eğitimin sisteminin başarıya ulaşmasında ve sistemin çıktısı olan nesillerin düşünce üretebilmesinden söz etmenin mümkün olduğu söylenemez. Ülkelerin eğitim sisteminin bu doğrultuda hazırlanması beklenir.

Türkiye’de Ana Dili Eğitimi

Ülkemizde ana dili eğitiminin Tevhid-i Tedrisat ile birlikte başlatılan okuma-yazma seferberliği ile öğretimi önem arz etmiş ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile de bugünkü Türkçe öğretiminin temelleri atılmıştır (Demirel, 1992). 1929 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programı, takip edilecek öğretime açıklamalar getirmiştir.1945 yılında hazırlanan program ile dil öğretimi ilk ve orta düzeye, edebiyat öğretimi ise lise düzeyine bırakılmıştır. “Gerçek manada ana dili eğitimi Cumhuriyet döneminde başlasa da günümüze kadar ana dili eğitiminin gereksinimlerine gereken önem verilmemiştir.” (Çelebi, 2006, s.300). Öyle ki ülkemizde ilk Türkçe öğretmenliği lisans programı Gazi Üniversitesinde ancak 1989 yılında açılmıştır ve birçok üniversitede 1998 yılına kadar alan eğitimi dersleri istenilen düzeyde programdaki yerini alamamıştır (Çifci, 2011). Kuruluşunun ancak 66 yıl sonrasında Türkçe öğretmenliği lisans programının açılması böylesine köklü bir dile sahip bir ülke için büyük bir kayıptır.

Günümüzde, Türkçe Eğitimi ile ilgili en temel gelişme 2004 yılındaki Türkçe Öğretim Programı ile gerçekleştirilmiştir. Bu yıl itibariyle uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım ile beynin etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmiş, dil ve zihinsel beceriler üst düzeyde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşıma göre dil, öğrenme eyleminin ve zihinsel becerileri kuvvetlendirmenin en

temel vasıtasıdır. İnsanların dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eden dil, yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak sadece çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırmacı okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi olarak değil; aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi noktasında ele alınmıştır (Güneş, 2009). Temel olarak davranışı değil, beceriyi geliştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte Türkçe öğretimi önemli bir ivme kazanmıştır.

İngiltere’de Ana Dili Eğitimi

1839 yılında devletin eğitim ödeneklerini denetlemek ve okullarda verimi sağlamak için merkezi hükümet düzeyinde Eğitim Dairesi (Education Department) kurulmuştur. Daha sonraları bu daire Eğitim Bakanlığına dönüştürülmüştür. İngiliz eğitim sistemi bölgesel düzeyde olmasına rağmen 1988 Eğitim Reformu (Education Act) sonrası eğitimde standartların belirlenmesi açısından merkeziyetçiliğe doğru kaymıştır. Hükümet eğitime doğrudan müdahale etmemesine rağmen, yetkili birimler kurularak bazı standartların oluşturulması sağlanmaktadır. Bu reformun devreye girmesiyle Eğitim ve Bilim Dairesi Kurumu ile eğitim alanındaki uygulamalar denetlenmeye başlanmıştır (Erdoğan, 2006; Deniz, 1997; https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_England).

İngiltere’de 16 yaşına kadar öğretim parasızdır ve öğretmenler kadrolu olarak çalışmakta, maaşları yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. İngiltere’de eğitim üç temel basamaktan meydana gelmektedir: Temel Eğitim (Primary), Orta Eğitim (Secondary), İleri ve Yüksek Eğitim(Further and Higher Education) (Yaman, 2013). 5-16 yaş arasındaki tüm çocuklara zorunlu olan eğitim; tam gün olma, onların yaşlarına, kapasitelerine ve yeteneklerine uygun olma, özel eğitim gereksinimlerini karşılayabilme ve okula devam ederek ya da başka bir şekilde zorunlu eğitimini tamamlama ilkelerine dayanır. Ders kitaplarının seçimine okul ya da öğretmen karar vermektedir. İngiltere’de ders kitabı olarak herhangi bir kitap okutulabilmekte, ancak bölgenin ekonomisi, seçilen kitapların sayısı ve niteliği önemlidir (Chitty, 2004; Demirel, 2000).

Öğrenciler temel eğitimden sonra 7-8 yaşlarında ortaokula devam eder ve 12-13 yaşlarında da bizdeki liseye karşılık gelen okullara devam ederler. 1988 yılındaki eğitim reformu yasası ile Ulusal Program (National Curriculum) dört temel evreye göre oluşturulmuştur.

1. Aşama (Key Stage 1) : 5-7 yaş aralığı
2. Aşama (Key Stage 2) : 7-11 yaş aralığı
3. Aşama (Key Stage 3) : 11-14 yaş aralığı
4. Aşama (Key Stage 4) : 14-16 yaş aralığı

Öğrenciler, bu aşamaları tamamladıktan sonra yapılan değerlendirme ile ya iş hayatına ya da ileri eğitime devam etme konusunda seçimlerini yaparlar (Dawes, 2005). Bu anahtar evrelerin sonunda öğrenciler okullarında işlenen milli müfredat konularında sınava tabi tutulurlar.

1. evre değerlendirilmesi 7 yaşında,
2. evre değerlendirilmesi 11 yaşında,
3. evre değerlendirilmesi 14 yaşında,

4. evre değerlendirilmesi 16 yaşında orta öğretim genel eğitim sertifikası (General Certificate of Secondary Education, GCSE) sınavları ile yapılmaktadır.

Tablo 1: İngiltere Eğitim Sistemi

| Evre | Yıl | Yaş | Okul Türü | Eğitim Türü |
|--------------|-------|-----|-------------|---------------------------------------|
| Temel | - | 3-4 | Okul Öncesi | Okul Öncesi / Kreş (Zorunlu Değil) |
| Temel | - | 4-5 | İlköğretim | |
| Temel Evre 1 | Yıl 1 | 5-6 | İlköğretim | Zorunlu Eğitim |
| Temel Evre 1 | Yıl 2 | 6-7 | İlköğretim | |

| | | | | |
|--------------|--------|-------|--------------|---|
| Temel Evre 2 | Yıl 3 | 7-8 | İlköğretim | |
| Temel Evre 2 | Yıl 4 | 8-9 | İlköğretim | |
| Temel Evre 2 | Yıl 5 | 9-10 | İlköğretim | |
| Temel Evre 2 | Yıl 6 | 10-11 | İlköğretim | |
| Temel Evre 3 | Yıl 7 | 11-12 | Ortaöğretim | |
| Temel Evre 3 | Yıl 8 | 12-13 | Ortaöğretim | |
| Temel Evre 3 | Yıl 9 | 13-14 | Ortaöğretim | |
| Temel Evre 4 | Yıl 10 | 14-15 | Ortaöğretim | |
| Temel Evre 4 | Yıl 11 | 15-16 | Ortaöğretim | |
| Temel Evre 5 | Yıl 12 | 16-17 | Kolej / Lise | |
| Temel Evre 5 | Yıl 13 | 17-18 | Kolej / Lise | İleri Eğitim, İleri Eğitim Kolejleri, (Mesleki Eğitim) Üçüncü Kademe Kolejleri (Genel ve Mesleki Eğitim) |

Kaynak: https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_England (09.06.2016)

“İngiltere’de İngilizcenin ana dili olarak öğretim programı en son 2013 yılında hazırlanmıştır. Bu programa göre devlet okulları dengeli ve ayrıntılı bir şekilde oluşturulmuş, toplumun ve okuldaki öğrencilerin manevi, ahlaki, akli ve fiziki gelişimini destekleyen; okuldaki öğrencileri hayatın fırsatlarına, sorumluluklarına ve deneyimlerine hazırlayan bir program sunmalıdır. İngiltere’deki tüm okulların Ulusal Programı takip etmesi ve okul programlarını bu çerçevede dâhilinde konulara ve akademik yıla göre uyarlayarak yayımlaması

gerekmektedir.”(Yaman, 2013, s.345). Programa bakıldığında İngilizcenin kendi içinde bir ders olduğu, aynı zamanda da öğretimin bir aracı olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ana dile hâkim olması programın bütününe ulaşabilmeyi ve başarılı olabilmeyi sağlamaktadır.

İngiltere’de eğitim sistemi dört bölümden oluşmaktadır. 7-11 yaş aralığında bulunan ikinci aşamadaki öğrenciler için oluşturulan ana dili programında konuşma dili, okuma, yazma, telaffuz, dil bilgisi, noktalama işaretleri ve sözlük becerileri gelişimi yer almaktadır. 11-14 yaş aralığındaki öğrencileri içine alan üçüncü aşamada ise ana dili programlarında okuma, yazma, dil bilgisi ve söz dağarcığı ile konuşma olmak üzere temel dört beceri alanı yer almaktadır. Dil bilgisi yapılarının anlama ve anlatmaya yönelik işlevine ilişkin kazanımlar ön planda tutulmuştur (Yaman, 2013). Genel olarak bakıldığında programın içeriğinin düzenlenmesi noktasında öğretmene geniş bir esneklik sağlanmış ve böylelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyen öğretmenler, gereksinimleri doğrultusunda öğrencilere içerik hazırlamakta serbest bırakılmışlardır.

İngilizce için temel hedef; öğrencileri güçlü bir yazılı ve sözlü kelime dağarcığı kazandırarak yüksek okuma-yazma standartlarını geliştirmek ve keyifle yapılan okumalarla öğrencilerin edebiyat sevgisini artırmaktır. İngilizce için Ulusal Program tüm öğrencilerin şunları yapmasını amaçlar:

- Kolayca, akıcı ve iyi anlayarak okumak,
- Zevk ve bilgi için oldukça çok okuma alışkanlığı geliştirmek,
- Zengin bir kelime serveti ile okuma, yazma ve konuşma dili için dilbilimsel kuralların bilgisini edinmek,
- Edebi mirasın değerini bilebilmek,
- İçerik, amaç ve hedef kitle gözeterek açık, doğru ve tutarlı bir şekilde yazmak,
- Öğrenmek için tartışmayı kullanmak; bilgilerini ve fikirlerini detaylandırmak ve anlaşılır biçimde açıklamak,
- Konuşma, dinleme, sunum hazırlama ve sunma ile tartışmalara katılma becerisi geliştirmek (National Curriculum, 2013).

Program hedeflerinden de açıkça görüldüğü gibi Ulusal Program öğrencilerin beceri gelişimini hedeflemektedir. Bunun sağlanması için de ülkemizde eğitim sistemimize dâhil ettiğimiz yapılandırmacı yaklaşım İngiltere için de ana dili eğitiminin temel prensibini oluşturmaktadır.

İngiltere’de ortaokullarda yazma için belirlenen kazanımlar şöyledir:

Öğrenciler:

- Doğru, akıcı, etkili bir şekilde zevk ve bilgi edinmek için yazar ve bunun için öğrencilere yazma şu yollarla öğretilmelidir:
 - Çeşitli amaçlar ve okuyucular için yazılan yazılar;
 - İyi oluşturulmuş açıklayıcı ve öyküleyici makaleler,
 - Öyküler, senaryolar, şiir ve diğer hayali yazılar,
 - Konuşma ve sunumlar için not alma ve demeç hazırlama,
 - Tartışma, kişisel ya da resmi mektuplar gibi öyküleyici olan ya da olmayan yazılar içermelidir.
 - Özetleme ve materyal organize etme; fikirleri ya da argümanları gerekli herhangi gerçekçi detayla savunma.
 - Öğrencilerin gelişen kelime, dil bilgisi ve metin bilgilerini yazmalarında uygulama ve uygun biçimi seçme,
 - Öğrencilerin okuma ve dinlemedeki edebiyat ve belagat bilgilerinden yazmayı geliştirmek adına kullanmak,
- Plan, taslak, gözden geçirme ve düzeltme okuması:
 - Yazılan yazı okuyucu ve amaçlar üzerinde beklendiği gibi etki edip etmediğine bakılarak,
 - Bütünlüğü ve etkiyi artırmak amacıyla kelime, dil bilgisi ve yapıyı değiştirmekle,
 - Doğru dil bilgisi, noktalama, hecelemeye dikkat ederek yapılmalıdır (Department for Education, 2014, s.16)

Bu öğretim programının temel amacı doğru, akıcı ve etkili bir şekilde yazı yazan öğrenciler yetiştirmektir. Ancak bu da zevk alan ve bilgi edinen bireyler temelinde ele alınmıştır. Öyleyse İngiltere eğitiminin temel hedefi zevkle yazan

bireylerdir. İkinci olarak İngiltere eğitim sisteminde yazma eğitimi plan, taslak, gözden geçirme ve düzeltme basamakları şeklinde bir süreç dâhilinde yapılması hedeflenmektedir. Bu da İngiliz eğitim sisteminde Türkiye'deki gibi yazma eğitimi alanında "Süreç Temelli Yazma Eğitiminin" esas alındığını göstermektedir.

2.2 TEMEL DİL BECERİLERİ

Ana dili edinimi/öğrenimi aile denilen doğal ortamında başlayan ve ilerleyen zamanlarda toplumun diğer alanlarında gelişen bir süreçtir. Bu süreçte birey dil kullanımını asgari seviyede ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sergiler. Bu süreç iki kademe gerçekleşmektedir. "Birinci kademe yaklaşık olarak 0-3, ikinci kademe ise 4- 6 yaşları arasında gerçekleşmekte ve dil öğreniminin birinci basamağını oluşturmaktadır. Çocuk dil ediniminin birinci kademesinde dilin temel anlama ve anlatma formlarını öğrenmekte ve kullanmaktadır. İkinci kademe bu temel beceri üzerine ayrıntılar ilave etmeye başlar" (Demir ve Yapıcı, 2007, s.180).

Ana dili öğretiminin temel becerileri anlama ve anlatma adı altında iki başlık altında toplanmaktadır. Okuma ve dinleme becerileri anlama becerilerini, konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturmaktadır.

Okuma Becerisi

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından anlamlandırılması ve yorumlanarak değerlendirilmesi, yazılı sembollerden anlam çıkarılmasıdır (Demirel, 2003; Yalçın, 2002; TDK, 1998). "Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin özelliklerinin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle sosyal bir etkinlik sürecidir." (Anılan ve Gültekin, 2006, s.5).

Bloom (1995)'a göre okuduğunu anlama daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Bu ifadeden hareketle okuma becerisinin geliştirilmesinin aynı zamanda öğrenme becerisinin de geliştirilmesi anlamına geldiğini söylemek mümkündür. Okuma, öğrencilerin başarıya ulaşması için kazanması gereken en önemli beceridir (Anderson, 2003). Başarının anahtarı

olarak görülen okuma, öğrenme ve bilgiyi edinmenin en önemli vasıtalarından biridir. Okuma içinde iletişimin, algılamının, öğrenmenin ve gelişimin olduğu bir süreçtir. Türkçe eğitiminin en temel hedeflerinden biri okuma becerisini geliştirmek ve bunu alışkanlık haline getirmektir. Yazılı metinlerin doğru okunması ve anlamlandırılması hiç şüphesiz dil eğitiminin vazgeçilmezidir.

Dinleme Becerisi

Dinleme; duymanın ya da işitmenin profesyonelce, belli bir maksada yönelik olarak gerçekleştirilmesi, işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak, konuşan kişinin vermek istediği mesajı anlayabilmek için işitsel uyarana tepkide bulanabilme ve verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (MEB, 2006; Sever, 2004; Demirel, 2003; Çifci, 2002). İlk kazanılan ve daha dünyaya gelmeden önce kullanılmaya başlanan dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin kazanılmasında da anahtar beceri niteliğindedir (Doğan, 2012).

Nunan (1997) etkili dinleme becerisi olmadan öğrencinin etkili bir iletişimi asla öğrenemeyeceğini ancak bu becerinin ihmal edildiğini ve gerekli önemin verilmediğini ifade etmiştir. Dinleme üzerinde genel olarak iki görüş görülmektedir. Bunlardan ilki “aşağıdan yukarıya (bottom-up)”, diğeri ise “yukarıdan aşağıya (top-down)” görüşüdür. “Aşağıdan yukarıya” görüşüne göre dinleme, bireyin işittiği her bir anlamlı sesi çözümlene sürecidir. Anderson and Lynch bu süreci “kayıt cihazı olarak dinleyici” şeklinde adlandırmışlardır, çünkü dinleyici kayıt cihazı gibi mesajları alır ve depolar. (akt. Nunan, 1997). Yukarıdan aşağıya” görüşünde ise dinleyici aktif bir şekilde konuşan kişinin anlatmak istediğini kendi yapılandırır ve gelen sesleri, önceki bilgileri ve içeriği de değerlendirerek çıkarımlarda bulunur.

İşitilene doğru anlamlandırmak ve üzerinde düşünce üretebilmek için dinleme eğitimi önemlidir. “Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemli ise dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Aslında insan ilişkilerinin çoğu anlatma ve dinlemeye dayanır. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir.” (Özbay, 2001, s.9). Öğrencinin sınıf ortamında en çok kullandığı bilgi edinme yöntemlerinden biri olan dinleme

becerisinin gelişimi ana dili eğitiminin bu güne dek ihmal edilmiş ancak önemli hedeflerinden birini oluşturmaktadır.

Konuşma Becerisi

Konuşma; insanın doğuştan sahip olduğu, zihinsel bir çabayla düşünceleri, duyguları ve bilgileri seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarma; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci ve dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir (Çongur, 1995; Demirel, 1999; Adalı, 2003; Öz, 2006; Tutar ve Yılmaz, 2010;). Kişinin zihninde tasarladıklarını aktarmanın en kolay yolu olan konuşma belli bir birikimin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel ve zihinsel yetersizlikler haricinde tahsili ne olursa olsun herkesin gerçekleştirebildiği bir beceri olarak karşımıza çıkan konuşma, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İletişimin en önemli unsurlarından biri olan konuşma, çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997). Konuşma da dinleme gibi nesilden nesile dolaysız bir biçimde aktarılır. Kişinin ilk iletişim yolu olan ve yaşantının her anında aktif olarak kullanılan konuşmanın, toplumsal iletişimin sağlanmasında en etkin rolü üstlendiği açıktır. Böylesine önemli bir becerinin dil eğitiminde payı büyük olmalıdır, ancak muhtemelen öğrenim çağına gelmiş bireylerin hepsinin konuşabilmesi nedeniyle çoğu zaman dil eğitiminde gerekli değer verilmemiştir (Bygate, 1987).

Konuşma eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en temel unsuru sayılabilir. Bireylerin okul öncesinde edindiği konuşma becerisi, okulda etkili konuşma eğitimi ile şekillendirilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma öğrenme alanına yönelik olarak konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Konuşma, bireyin ailesinde ve doğal ortamında edindiği bir beceridir. Konuşma da yazma gibi bir anlatım becerisidir ancak her iki becerinin önemli farklılıkları vardır. İyi konuşabilen bir birey iyi bir yazar olmayabilir. Konuşma becerisinin kazanımı, yine bir anlatma becerisi olan yazma becerisine göre daha kolaydır. Konuşma becerisinin okul öncesinde ve doğal ortamında edinilmesi yazma becerisinde karşımıza çıkan bilişsel sorunu ortadan kaldırmaktadır (Byrne, 1988). Yazmada karşılaşılan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunların konuşmada olmaması konuşmayı daha kolay kılmaktadır.

Byrne(1998) konuşma ve yazma arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

1. Konuşma referansları açıklayan bir içerikte bulunmaktayken, yazma kendi içeriğini oluşturur ve bu sebeple açıklayıcı olmalıdır.
2. Konuşan ve dinleyen iletişim halindedir ve karşılıklı rol değişimleri görülür. Yazmada ise okuyucu ortamda yoktur ve iletişim karşılıklı değildir.
3. Konuşan genellikle karşısındakini bilir (yaş, cinsiyet vs.) ancak yazar okuyucuyu bilmek zorunda değildir.
4. Konuşmada soru, yorum, mırıltı, homurtu gibi sözel ve jest mimik gibi sözel olmayan geri dönüt anın verilir. Yazmada ise geri bildirim mümkün değildir ve yazar okuyucuyu ancak sezebilir ve buna göre yazılarını oluşturabilir.
5. Konuşma geçici, yazma ise kalıcıdır. Konuşmada dinleyenin anında anlaması ve eğer anlaşılmaıssa iletişimi koruması beklenir. Yazmada anlaşılma durumu metin yeniden okuyucunun hızıyla okunabilir.
6. Konuşmada bazen cümleler yarım ve dil bilgisine uygun değildir; duraksama ve tekrar yaygındır.
7. Yazmada cümlelerin dikkatli bir şekilde yapılandırılması ve organize edilmesi beklenmektedir.
8. Konuşmada vurgu, tonlama, hız gibi öğeler; jest, mimik vücut hareketleri ve yüz ifadeleri gibi çeşitli yollar anlam oluşturmaya yardımcı olur. Yazmada ise noktalama işaretleri, yazım kuralları ve vurgu için kelime ya

da cümlelerin altını çizme yolları anlam oluşturmak için yardımcı öğelerdir (Byrne, 1998).

2.2.1 Yazma Becerisi ve Önemi

Dil öğretiminin hedefi; öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB 2006). Bu ifadede de bahsi geçtiği üzere, bilgi kaynaklarına ulaşabilen ve kendilerini ifade edebilen bireylerin yetişmesi dil öğretiminin esasını oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinden biri olan yazma bu esas oluşturmak için önemlidir.

Yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı, duygularımızı, isteklerimizi yazı ile anlatma; beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi; başkalarıyla iletişim kurup kendimizi ifade etmenin yolu ve üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünmedir (Güneş, 2007; Öz, 2006; Demirel, 2004; Sever, 2000). Genel bir ifadeyle yazma, bireyin kendini yazıyla yapılandırarak ifade etmesidir. Böylelikle bireyler planlı ve düzenli bir yolla kendilerini anlatabilmekte ve iç dünyalarını dışarıya aktarabilmektedir.

Özbay (2009), yazmanın insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisi olduğunu; duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesinin yeterli olmadığını ve dil gelişiminde yazının çok önemli olduğunu, dolayısıyla da insanlık tarihi için önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Buna göre yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir ve yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir.

Gündüz ve Şimşek (2012)'e göre yazma becerisi el ve göz eğitimine dayanır, uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinliktir ve yazma, hem bir düşünme aracı; hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir yolla düzenleme becerisidir. "En temel dil becerilerinden olan yazmanın gerçekleşmesi için gerekli

sembol ve işaretlerin kurallara uygun kullanılması ve okunaklı olarak düşüncenin üretebilmesi koşulunun sağlanması şarttır” (Akyol, 2000, s.146).

Dili en iyi kullanmanın yolu yazılı anlatımdır. Buna göre yazılı anlatım, her tür olay, düşünce, durum ve duyguları, belirli bir plan dâhilinde başkalarına ve ulaştırmaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir. Bunu gerçekleştirirken de dili en iyi bir şekilde kullanmak esastır. Yazma aracı ile yarınlara aktarılan bilgiler aynı zamanda kalıcılığı da sağlamaktadır (Güneş, 2007; Öz, 2006; Demirel, 2004; Aktaş vd, 2003; Sever, 2000). Geçmişten yarıma uzanan bir köprü vazifesi gören dilin kalıcılığını yazma sağlar. Bilgi ve kültür aktarımın gelecek nesillere ulaşması ve birikimin sağlanması noktasında yazmanın önemi bilinmektedir ve bu sayede uygarlıklar şekillenmiştir. “Hiçbir yetenek ya da buluş, yüzyıllardır dünya medeniyetleri tarafından değişik şekillerde kullanılan ve bir iletişim aracı olan yazının keşfinden daha fazla insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır” (Karatay, 2011, s.21). Öyle ki, tarihin başlangıcı olarak yazının icadı gösterilmektedir. Tarihin başlangıç noktası olarak yazının icadının gösterilmesi medeniyet ile yazının birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. “Çağlar boyunca yazılı iletişim toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli faktörlerden biri olmuştur” (Coşkun, 2009, s.50). Günümüzde de teknolojik gelişmeler neticesinde iletişim yollarının zenginleşmesi, özellikle sosyal medya araçlarının kullanımının çoğunlukla yazıyla gerçekleşmesi, yazılı anlatımın önemini giderek artırmıştır.

“Yazma, bir dil becerisi olmanın yanında; bir araya getirme, planlama, dönüştürme, gözden geçirme gibi bilişsel kontrol gerektiren adımları içeren ve üst düzey düşünmeyi sağlayan bir etkinliktir.” (Kuvaç, 2008, s. 536). Üst düzey düşünme aracı olan yazma ve yazılı anlatımla bireyler bilgiyi işler ve yeni bir ürün ortaya koyar. Bunu yaparken de dili kullanma üzerine olan hâkimiyetinin konuşmaya kıyasla daha üst düzeyde olması beklenir. Öyle ki, birey düşüncelerini planlayacak, belli bir sıraya koyacak, üzerinde düşünecek ve bunu dilin kurallarına da uyarak birtakım semboller ve işaretler ile gerçekleştirecektir.

Bir alışveriş listesinden kompozisyona, kısa mesajlardan romanlara, mektuplardan şiirlere, makalelerden muhasebe kayıtlarına kadar uzanan çok geniş bir yelpazede karşımıza çıkan yazma hayatta insanın kendini anlatabilmesi

noktasında çok önemli bir konumdadır. Jest ve mimiklerimizi kullanamadığımız, tonlama ve tınlamayı yapamadığımız bu anlatım tekniğini kullanırken etkili ve anlaşılır bir yola başvurmamız gerektiği gerçeği de ortadadır. Her yerde bulunan ancak anlaşılması kolay olmayan yazma; bir dizi bilişsel süreç, bilgiyi anlamlandırma mekaniği, kelime, söz dizimi, heceleme ve el hareketi içeren karmaşık bir olgudur (Torrance, 2012).

Bilgi paylaşımı bir toplumun sosyal ve kültürel gelişimi için önem arz etmektedir. Bilgi paylaşımının temelini oluşturan en önemli vasıtalardan biri de yazmadır. Yazma, paylaşılan ve anlaşılabilir bilginin bileşenlerinin oluşturulmasını içeren ve yazar olmasa dahi bilgilerin gelecek için saklanabilmesini olanaklı kılan bir araçtır (Alamargot ve Chanquoy, 2012). Yazma yoluyla bilgi kalıcı olarak kolaylıkla paylaşılabilen ve bunu zaman ve mekân sınırlarını aşarak gerçekleştirebilmektedir.

Birey yazarken dili daha etkin kullanmalıdır. Bu sebeple anlatıcı konuşmaya kıyasla dilin kurallarını daha iyi bilmelidir. Her ne kadar Özbay (2010) yazmanın, konuşmanın birtakım sembollerle tespit edilmesi olduğunu belirtse de yazmada yer alan noktalama ve heceleme gibi dile ait olan kuralları bilmek gereklidir.

Yazma becerisi en son kazanılan ve zor bir beceridir. “Anlatıma özen göstermek, tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzende yanlış yapmamak gibi zorunluluklar, yazıya, konuşmaya göre daha güç bir beceri niteliği kazandırmaktadır” (Göğüş, 1978, s.236). Yazma becerisi, öğrencilerin kendi kendine geliştirebileceği bir beceri değildir. Bu beceri genellikle belli bir program dâhilinde okullarda verilmektedir. Byrne (1988) yazmada çekilen güçlüğü yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklandığını ifade eder. Yazmada etkileşimde bulunulacak kimsenin olmaması nedeniyle kişinin psikolojik olarak zorlamasına ve yazarken sıkılması psikolojik sorundur. Dilbilgisel sorun, dil kurallarının uygulama noktasında yazarken daha dikkatli olmayı gerektirmesidir. Yazmanın bilişsel sorunu ise bu becerinin okulda doğal bir şekilde kazanılmaması ve bir öğrenme süreciyle kazanılmasıdır.

Maltepe (2006) ise yazmanın zor bir beceri olmadığını, her çocuğun kişiliğinde doğal anlatım yetisi gibi doğal yazma yetisinin de bulunduğunu

belirterek, bu özelliğin çocuğu düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı körelten ve baskıcı yapılar ile yok edildiği savunur. Hiç şüphesiz bilgi üretme noktasında bireylerin özgür düşünmemesi ve yeniliklerin engellenmesi her konuda olduğu gibi yazma becerisinin gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Baştan sona harflerle beste yapmaya benzeyen yazma için özgür ve yaratıcı düşünme ilhamın temel kaynaklarıdır.

Davies ve Pearse (2002) insanların en az kullandığı dil becerisinin yazma olduğunu ve çok gelişmiş toplumlarda dahi zorlukla yazdığını belirtmişlerdir. İyi yazma becerisinin de genellikle çok okuma, özel çalışmalar ve pratiklerle gerçekleşeceğini ifade etmişler ve yazma becerisinin alt düzey (temel) ve üst düzey becerileri içerdiğini ifade etmişlerdir.

“Alt düzey (Temel) Beceriler

- El ya da klavye ile yazma
- Heceleme
- Dil bilgisi yönünden doğru cümleler oluşturma
- Noktalama

Üst düzey (Bilişsel) Beceriler

- Konuyla ilgili fikir ve bilgi toplamak, gereksiz olanları çıkarmak
- Mantıksal bir sıra içinde bilgi ve fikirleri organize etmek
- Bu sıralamaları bölümler ve paragraflar halinde oluşturmak
- Bilgi ve fikirleri yazılı olarak ifade etmek
- Yazdıklarını kontrol etmek ve son halini vermek” (Davies ve Pearse, 2002, s. 96).

Tekşan (2001) Yazılı anlatımın temel unsurlarıyla ilgili problemleri şöyle sıralamaktadır:

1. Kelime Düzeyinde: Öğrencilerin kullandığı kelime serveti yetersizdir. Kullanılan kelimeler hem nicelik hem de nitelik olarak istenilen düzeyde değildir.
2. Cümle Düzeyinde: Bilgiler kalıp halinde ezberletildiği için öğrenciler teorik olarak dili kullanma kurallarını bilmekte ancak

uygulayamamaktadır. Öğrencilerin yazıları çok basit cümlelerden ya da anlamca ve gramerce bozuk cümlelerden oluşmaktadır.

3. Paragraf Düzeyinde: Öğrenciler duygu ve düşüncelerini uygun paragraflarla ortaya koyamamaktadır.
4. Plan Düzeyinde: Öğrenci konuyla ilgili ya da ilgisiz, önemli ya da önemsiz tüm detayları belli bir sıra izlemeksizin yazmaya çalışmaktadır.
5. Başlık Düzeyinde: Öğrencilerin yazılarına ilişkin başlık seçiminde sorunlar yaşanmaktadır.
6. Konu Düzeyinde: Öğrenci için verilen konular öğrenci tarafından sınırlandırılmamaktadır ve yazıların ana fikri açık olmayıp belli bir bakış açısına sahip değildir.
7. Noktalama İşaretleri ve İmla Kuralları Düzeyinde: Noktalama ve imla kurallarını öğrenciler uygulamamakta ya da yanlış uygulamaktadır.
8. Şekil Düzeyinde: Şekil yönünden aranan özellikler uygulanmamaktadır.(Tekşan, 2001, s.19-20)

2.2.2. Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Yazma yaklaşımları genellikle karşımıza “Ürün Temelli”, “Süreç Temelli” ve “Tür Temelli” olarak üç şekilde çıkmaktadır (Cope ve Kalantzis, 2014; Yan, 2005; Curry ve Hewings, 2003; Hyland, 2003; Badger ve White, 2000; Nunan, 1999).

2.2.2.1 Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Ürün temelli yazma, yazmayı sadece düşüncelerin anlatılması olarak ele alan geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dili doğru kullanma, kurallara ve talimatlara uygun şekilde yazılar oluşturmak esastır. Ürün temelli yaklaşımda, yazmadan önce gerekli bilgiler toplanır ve bu bilgiler işlenerek bir ürün ortaya koyulur (Yan, 2005).

Bilgiye dayalı metin oluşturmayı hedef alan ve 1970’li yıllardan önce yaygın bir şekilde kullanılan bu yaklaşımda öğretmen değerlendirici rol üstlenmektedir, dolayısıyla öğretmen merkezli bir anlayışa sahiptir. “Öğretmen ve

öğrenci rolleri metin oluşturma ekseninde gelişmektedir. Metin oluşturma sürecinin ne öncesine, ne sonrasına ne de oluşturanına dikkat edilir. Öğrenciler aktif değil pasif bir konuma sahiptir, yazma tamamen bireysel bir etkinliğe dönüşmekte ve öğrenciler süreçte dikkate alınmamaktadır.” (Tabak ve Göçer, 2013, s.149). Değerlendirme yapılırken öğrencinin yazısı dilbilgisi, yazım kuralları, biçim, kelimelerin kullanımı gibi sadece teknik özellikler bakımından değerlendirilir.

Bu yaklaşım, öğretmenin istediği ölçüde bir metnin oluşturulmasını esas olarak görmektedir. Pincas (1982) yazmayı öncelikle dilbilimsel bilgi, kelimelerin doğru kullanımı, sözdizimi ve bağlaç kullanımı ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımda yazmayı öğrenmenin dört basamağı vardır. Bunlar; tanıma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazmadır. Tanıma aşamasında öğrencilerin belli bir yazı üzerinde farkındalık sahibi olmaları amaçlanır. Kontrollü ve güdümlü yazma aşamasından serbest yazma aşamasına dek öğrencilerin, alıştırmalar yaparak yazma konusunda özgürleşmesi sağlanır. Serbest yazma aşamasında ise öğrenci yazma becerisini mektup yazma, hikâye ya da makale yazma gibi gerçek manada kullanır (Pincas, 1982; akt. Badger ve White, 2000). Bu aşamada artık öğrenilen yazma becerisi günlük hayatta kullanılır ve amacına uygun hale gelmiştir.

Ürün temelli yaklaşım sadece şekil ve doğru yapmaya odaklanır ve öğrencilerin yazma yoluyla keşfetmesine hizmet etmez (Tabak ve Göçer, 2013; Zamel, 1982). Ürün odaklı yaklaşım yazma öncesi etkinliklere ve keşfetmeye önem vermez, yeni düşünce geliştirmeyi köreltir. Bu sebeple öğrencilerin yazma becerileri gelişmez. Bu yaklaşımda öğrencilerin düşüncelerini değil bilgilerini nasıl organize ettiği önemlidir. Biçimci bir anlayışın hâkim olması, taklitleri de beraberinde getirdiği için günümüzde bu yaklaşım tercih edilmemektedir.

2.2.2.2 Süreç Temelli Yazma

Süreç temelli yaklaşım ürün temelli yaklaşımın yukarıda belirtilen eksikliklerine karşın ortaya konulmuş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürünü çıkarana kadar geçen süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği yoldur (Tompkins, 2004; Curry ve Hewings, 2003; Hyland, 2003). Bu yaklaşım yazma sürecini öğrencilerin kolaylıkla üstesinden gelebilecekleri küçük parçalara bölmektedir ve metin

oluşturana kadar öğrencilerin ortaya koydukları beceriler dikkate alınmaktadır; önemli olan metin değil, metin oluşturma becerilerine sahip olmaktır (Keklik, 2016; DeJarnette, 2008). Bu yaklaşımda öğrenciler yazmayı kişiselleştirebilmekte ve bu da yazma eylemini bireyselleştirerek öğrenci merkezli bir anlayışı esas almaktadır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazma süresini artırmış, alıştırmaların değerlendirilmesini belli bir süreç dâhilinde ele almış, yazma çeşitliliğini sağlamıştı ve öğretmenlerin bir portfolyo oluşturmalarını beraberinde getirmiştir. “Öğretmen yazma çalışmalarında öğrencilere rehberlik yaparken aynı zamanda onunla birlikte bu süreci yaşamaktadır.” (Keklik, 2016, s.90). Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen de sürece dâhil olmaktadır. Bu yaklaşım birçoklarına göre ürün temelli yaklaşıma göre yazma becerisini geliştirmede daha etkilidir (Sever ve Memiş, 2013; Graham ve Sandmel, 2011; Ülper ve Uzun, 2009; Nauman 2007; Hopkins, 2002; Hamilton, 2002; Bruning ve Horn, 2000; Scannella, 1982; Adıgüzel, 1998).

Süreç temelli yaklaşımda esas olan dilsel becerilerin kullanılmasıdır ve dilbilgisi ya da yapısal özelliklere daha az önem verilmektedir (Badger ve White, 2000). Yazmanın sonucunda neyin elde edildiğinden çok, yazma sürecinin nasıl gerçekleştiği ve yazmanın başından sonuna kadar hangi yolların izlendiği ya da izlenmesi gerektiği bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. “Bu yaklaşımı savunanlarca, yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle birlikte, bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler nasıl daha iyi bir hale getirilebilir, sorusunun da yanıtlanabileceği, diğer bir deyişle yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi yazılı metinlerin elde edilebileceği ileri sürülür” (Ülper, 2008, s. 41). Süreç temelli yazmayı bireylerin yaratıcılıklarına vurgu yapan ve taklitten uzak yazma alıştırmalarının yapılmasına önem veren bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir (Tribble, 1996 akt. Joy, 2014, s.108).

Süreç temelli yazma yaklaşımının temel ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçtikleri sürece odaklanmak
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek

- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak
- Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak (Brown, 1994, s.320)

Süreç yaklaşımı, çizgisel süreç yaklaşımı ve bilişsel süreç yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Çizgisel Süreç Yaklaşımı

Bu yaklaşımda yazma sürecinin belli evreden oluştuğu ve bu evrelerin çizgisel olarak yapılandığı ileri sürülmüştür. “Çizgisel süreç, yazarların metin üretirken zihinlerinin nasıl işlediğini değil, metin gelişiminin nasıl olduğunu ortaya koyan bir yaklaşımdır.” (Sommers , 1978 akt. Ülper, 2008). Keçik ve Uzun (2003)’a göre yazma öğretiminin ilk evresi önyazım; ikinci evresi yazma ve son evresi yeniden yazmadır. Önyazım evresinde öğrenciler düşünce ve içerik oluşturur. Yazma aşamasında ise metin üretim çalışmaları yapılır ve önyazımda planlananlar kâğıda dökülür. Yeniden yazım aşamasında üretilmiş olan metnin uygunluğu gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılır. Hiemstra ve Brier (1994 akt. Ülper, 2008) ise, yazma sürecini dört evre olarak ele almışlardır. Birinci evre önyazma, ikinci evre metni geliştirme, üçüncü evre gözden geçirme (revision) ve son evre düzeltme (editing) süreçlerinden oluşur. Buna göre yeniden yazma evresi kendi içinde iki evre olarak düşünülmüş; gözden geçirme ve düzeltme evreleri şeklinde farklı evreler olarak değerlendirilmiştir.

Bilişsel Süreç Modeli

“Çizgisel evre modelinin eleştirilmeye başlanmasıyla birlikte yazma sürecini açıklamayı amaçlayan araştırmacılar, yazarların yazma edimi sürecindeki zihinsel etkinliklerine odaklanarak, yazma ediminin gerçekleşme sürecinde bireyin zihninde nasıl bir bilişsel sürecin gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla bilişsel süreçleri ortaya koyacak araştırmalar gerçekleştirmiştir” (Ülper, 2008, s.47).

Süreç odaklı yazma eğitiminde çizgisel yazma ve bilişsel yazma sürecini birbirinden ayıran temel fark şöyledir: Sözgelimi metin oluşturma sürecinin X ve Y aşamasında, çizgisel modele göre oluşturulan X ve Y arasında tek yönlü, doğrusal bir ilişki vardır. Bu ilişki, X'den sonra Y'ye geçilebileceği; ancak Y'den X'e geri dönmenin mümkün olmadığına işaret etmektedir. Bilişsel modele göre oluşturulan X ve Y aşaması arasında çift yönlü, yinelemeli bir ilişki mevcuttur. Bu ilişkiden X'den sonra Y'ye, Y'den tekrar X'e dönülebileceği anlamı çıkmaktadır. İleri-geri gidiş-dönüşler sebebiyle bilişsel süreçte zihnin yinelemeli işleyişi söz konusudur(Tabak ve Göçer, 2013, s.152).

Günümüzde yaygın olarak kullanıldığı bilinen Bilişsel Süreç Modelini Emig (1971), Schmidt (1975), Ellis (1988), Martlew (1983), Van Galen (1991), Dell (1988), Harley (1984), Holyaok (1991), Garrett (1988), Hayes (1996) gibi araştırmacılar geliştirmişler ve olgunlaştırmışlardır(Güneş, 2009). Güneş (2007), Bilişsel yazma süreci modellerinin en gelişmişinin Hayes ve Flower'ın (1980) geliştirdiği model olduğunu ileri sürmektedir. Hayes ve Flower'ın geliştirdikleri bilişsel süreç modelinde, birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanları etkinleştirilerek yazma becerisi kazanılır. “Yazılı metin üretebilmek için etkinlik kazandırılan üç büyük olgudan söz edilir. Bunlar, etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecidir. Etkinlik çevresi sözbilimsel sorun ve üretilen metni içerir; uzun süreli bellek, yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisini içerir ve yazma süreci de düzenli olarak gözlemlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt süreçlerini içerir.” (Ülper ve Uzun, 2009, s.652)

Yazma sürecini oluşturan temel bileşenleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Söz dizimi: Cümle yapısı, cümlelerin birbirleriyle bağlantısı, biçemsel tercihler, vb.
2. İçerik: Tutarlılık, açıklık, özgünlük vb,
3. Dil bilgisi: Özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar,

4. Metin düzeni: Paragraf, bağıntılılık ve bağdaşıklık,
5. Sözcük Seçimi: Bağlama uygun sözcükler, deyimler.
6. Amaç: Yazma amacı.
7. Hedef kitle: Okuyucular.
8. Yazarın yazma süreci: Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslaklar oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak vb. (Raimes, 1983 akt. Karatay, 2013).

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının alt basamaklarının farklı şekillerde ve sayılarda oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin White ve Arndt (1991) Yapılandırma, Fikirler Oluşturma, Taslak Yazma, Odaklanma, Gözden Geçirme ve Değerlendirme olarak 6 alt basamak belirlerken bu sayı Harmer (2004)'da Planlama, Taslak Yazma ve Düzeltme şeklinde sadece 3 basamaktan oluşmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise bu süreç 5 ana başlık altında ele alındığı görülmektedir. Tompkins (2004) ve Jones (2002) da etkili bir yazılı anlatıma ulaşma sürecinde beş aşamanın olduğunu ileri sürer. Bunlar:

1. Yazma Öncesi Hazırlık Aşaması (Prewriting): Bu aşamada konu seçimi yapılır, yazmanın amacı ortaya koyulur. Okuyucu kitlenin özellikleri ve beklentileri saptanır. Yazı türünün ne olduğuna karar verilerek konu hakkındaki düşünceler organize edilir. “Öğrencinin her an her konuda yazmaya hazır olduğunu düşünmek yanlıştır, öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır ve istekli hale getirilmesi gerekir.” (Coşkun, 2009, s.51). Bu modelde yazma öncelikle hazırlıkla başlar. Öğrenciler yazma öncesinde ihtiyaç duyduğu bilgiye bu aşamada erişir.
2. Taslak Oluşturma (Drafting): Yazar bu aşamada planladıklarını ortaya koyar. Bu aşamada noktalama işaretleri veya imla kuralları dikkate alınmaz; içeriği oluşturmak ve yapılandırmak hedeflenir (Marchisan ve Alber, 2001).
3. Gözden Geçirerek Yazma (Revising): Bu aşamada oluşturulan taslaklar yeniden okunur. Bu okuma yalnızca yazan kişi tarafından gerçekleşmez. Sınıf arkadaşları veya oluşturulan gruplarla yazının taslağı paylaşılır,

öğretmenin de görüşü alındıktan sonra gelen dönütler neticesinde yazı tekrar düzenlenir. Öğrenciler için zor olduğu ifade edilen bu aşamada öğrenci yeni fikirlerle yazısını genişletebilir ya da gereksiz görülen yerleri çıkarabilir (Kapka ve Oberman, 2001).

4. Düzenleme (Editing): Daha önceki aşamalarda odaklanılan nokta içerik iken bu aşamada düzeltici okuma yapılır. Noktalama ve imla hataları gibi yazmanın mekanik unsurları kontrol edilir. Bunun için bir kontrol çizelgesi düzenlenebilir ve son kez düzeltmeler yapılabilir (Cavkaytar ve Yaşar, 2010).
5. Yayınlama ve Paylaşım: Son aşamada ise “sözel paylaşım veya küçük kitapçıklar oluşturma, mektup arkadaşına/dergiye gönderme, drama haline dönüştürme, kompozisyon yarışmalarına katılma vb. çalışmalar yapılmaktadır” (Akyol, 2006, s.95–101). Yazma öncesi hazırlık aşamasında belirlenen okuyucu kitlesiyle yazının buluşması olan bu aşamada yazı öğrenci için anlamlı kılınır. Yazılanın paylaşılması öğrencinin etkili iletişim kurması ve motive olması için önem arz etmektedir.

2.2.2.3 Tür Temelli Yazma Yaklaşımı

Tür, metinleri gruplamak için kullanılan bir kavramdır. Tür yazarların benzer metin gruplarında dili nasıl tipik bir şekilde kullandıklarını göstermek açısından önemlidir (Hyland, 2003). Çeşitli türlerdeki yazıların oluşturulmasını hedeflenen bu yaklaşımla öğrenciler yapısal farklılıkları algılayacak ve kendi yazılarında uygulayacaklardır. Makale, iş mektubu, başyazı, özgeçmiş vb. gerçek hayatta kullanılan yazı türleri öğrencilere tanıtılır ve yapısal özellikleri öğretilir. Cope ve Kalantzis (1993)'e göre Tür Temelli Yazma Yaklaşımı üç evreden oluşmaktadır.

1. Hedef türdeki yazı öğrencilere model olarak verilir, verilen bu model üzerinde yazı türü incelenir ve yapısal özellikleri görülür,

2. Bir önceki evrede incelenen modelin özelliklerine uygun bir yazı öğretmen ve öğrenciyle ortaklaşa oluşturulur,
3. Aynı türdeki yazı öğrenciler tarafından bağımsız bir şekilde oluşturulur.

“Bu yaklaşım yazının sosyal yaşantıda yer aldığını ve özel amaca yönelik olduğunu kabul eder. Bu yaklaşımla öğretimi kolaylaştıran taklit ve analiz yoluyla öğrenme bilinçli bir halde gerçekleşir.” (Badger ve White, 2000, s. 156). Bu yaklaşımda günlük hayatta karşılaşılan yazma türlerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmakta ve böylelikle öğrenme anlamlı hale gelmektedir. Bu yaklaşım yazma için gerekli olan sürece önem vermemekte, öğrencileri pasif bir hale getirdiği için de eleştirilmektedir. Buna karşın bu yaklaşımın savunucuları farklı yazıların farklı yapıları olduğunu öğrencilere kazandırdığı için yaklaşımı başarılı bulmaktadır. Ayrıca günlük hayata ilişkin yazıların öğrenilmesinin, öğrencileri yazmaya karşı istekli olmasını sağladığına inanılmaktadır (Yan, 2005).

2.2.3. Yazma Eğitimi Yöntemleri

Dili en iyi öğretmenin yolu yazma çalışmaları yaptırmaktır. Dilin kuralları yazma ile daha iyi öğretilir ve pekiştirilir. Günlük hayatta ortalama kullanılan kelime sayısının 500’ü aşmadığı tartışılan günümüzde, yazma suretiyle bireyler pasif olarak sahip olduğu kelimeleri aktifleştirir ve kullanır. Böylelikle kullanılan kelimelerin unutulması engellenir ve kaliteli bir iletişimi gerçekleştirir. Dili öğretmenin en iyi yolu yazma olduğu gibi, “yazmayı öğrenmenin en iyi yolu da bizzat yazı yazmaktır ve öğrenciler, yazılı anlatım becerisini ancak yazı yazarak kazanabilirler” (Üstüner ve Şengül, 2004, s.205). Öğrenme-öğretme etkinliklerinde yazma çalışmalarına yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin yazma becerisi gelişimini etkilemektedir.

Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; dilin imkanları ve kuralları çerçevesinde öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini anlatmaları, yazmayı bir alışkanlık haline getirmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. “Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli

ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.” (MEB, 2006, s.7). Bu uygulamalar farklı yöntem ve teknikler geliştirilerek gerçekleştirilebilir. Bu yöntem ve teknikler çeşitli şekillerde ele alınmış, gruplandırılmış ya da isimlendirilmiştir. Bu yazma yöntem, teknik ve çalışmaları Hyland (2003) en bağımlıdan en bağımsıza doğru Yazı Bilgisi Çalışmaları (Graphology), Yapılandırma Çalışmaları (Scaffolding) ve Oluşturma Çalışmaları (Composing) olmak üzere üç başlık altında toplamıştır.

Yazı Bilgisi Çalışmaları (Graphology): Temel yazma mekaniklerini hedefleyen çalışmalardır. Bunlar el yazsısı, klavye ile yazma, heceleme, noktalama vb. çalışmalardır.

Yapılandırma Çalışmaları (Scaffolding): Bu çalışmalar şu dört başlık halinde incelenmektedir:

- **Dili Tanıma (Language Familiarization):** Karşılaştırma, boşluk doldurma vb. çalışmalardır.
- **Model Analizi ve Kullanımı (Model Analysis and Manipulation):** Yeniden düzenleme, değiştirme vb. çalışmalardır.
- **Modele Dayalı Kontrollü Kompozisyon (Controlled Composition Based on Models):** Metin tamamlama ve örneğe paralel yazma gibi çalışmalardır.
- **Güdümlü Kompozisyon (Guided Composition):** Bilgi transferi, veri transferi gibi çalışmalardır.

Oluşturma Çalışmaları (Composing): Bu çalışmalar şu iki başlık halinde incelenmektedir.

- **Bulgusal Kompozisyon (Composition Heuristic):** Planlama, ön yazma, taslak ve düzeltme teknikleri gibi çalışmalardır.
- **Genişletilmiş Yazma (Extended Writing):** Belli bir okuyucu için gerçek ya da hayali metinler oluşturma çalışmalarıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programında yazmaya yönelik önerilen yöntemler aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Not Alma: Bu yöntemle öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesi hedeflenmektedir. Not alma ile bilgi ve düşünceler

sınıflandırılır ve sistemli çalışma becerisi kazandırılır. Böylelikle de zaman kaybı önlenir (MEB, 2006). Bu yöntemle öğrenci bir metni dinlerken ya da okurken hatırlatıcı ve önemli noktalarını kısa ve kendince anlaşılır bir yolla not alır ve gerekirse bu notları dosyalar. “Not alma, dinlenen ya da okunan konunun özünü yakalamak amacıyla kısaltmalar yapılması, konunun resimlenmesi, haritalanması veya semboller kullanılmasıdır.” (Öz, 2006, s.262). Not alma, hayatımızda ve özellikle de öğrenim çağlarında başvuru bilgi edinme, bilgiyi anlaşılır kılma ve koruma yöntemidir (Gündüz ve Şimşek, 2012). Bu bilgilerden hareketle not alma ile bireyler, edindikleri bilgileri kendilerince hatırlamanın ve daha sonra anlamlandırabilmenin bir haritasını çizdiği söylenebilir.

Özet Çıkarma: Özet çıkarma yönteminde amaç; öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatmalarınıdır. Öğrencilere bu yöntemle bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırılır (MEB, 2006). Bu yöntemle okunan veya dinlenen bir konu öncelikle öğretmen tarafından özetlenir, öğrenciler özet çıkarılırken nelere dikkat etmeleri gerektiği hususunda bilgilendirilir. “Özet çıkarma yöntemiyle okunan ya da dinlenen metnin temel düşüncesi ve sırası bozulmadan kısaltılması sağlanır. Bir bakıma metnin önemsiz ayrıntılarını ayıklar, zaman kaybı önlenir. Özet çıkarılırken mutlaka öğrenci kendi sözcüklerini kullanmalıdır.” (Gündüz ve Şimşek, 2012, s.174). Öğrencilerin kendi sözcüklerini kullanması öğrenmeyi kişiselleştirecek ve daha kalıcı hale getirecektir.

Boşluk Doldurma: Boşluk doldurma yönteminde amaç, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamaları ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmektir (MEB, 2006). Boşluk doldurma yönteminde öğrencilerden, cümleler hâlinde boşluklar bırakılarak hazırlanan metinleri anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde doldurmaları beklenir. Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren ve hazır bir metne uygun cümle oluşturmalarını sağlayan etkili bir yöntemdir (Gündüz ve Şimşek, 2012).

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma: Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yönteminde amaç; öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı

kılmaktır. Böylelikle öğrencilerin söz varlıkları zenginleşecektir. Bu yöntemde, öğretmen tarafından içinde kelime, kavram, atasözü ve deyimlerin bulunduğu bir havuz oluşturulur. Bunlar kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir ve öğrenciler belirledikleri yazma konusuna veya yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak havuzdakilerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar (MEB, 2006). Bu yöntemin temelinde serbest çağrışım yoluyla metin oluşturmak yer almaktadır. Öğrencilerin yazacakları metine göre konunun ana düşüncesine uygun sözcük ve kavramları kümelenmesi, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına ve özgüvenlerinin artmasına katkı sağlar (Gündüz ve Şimşek, 2012).

Serbest Yazma: “Hiçbir engelleyiciye takılmadan düşüncelerin akmasını sağlayan bir diğer teknik de serbest yazmadır. Serbest yazma, öğrencilerin yazdıklarını yazım ve noktalama bakımından sürekli düzeltme tutumlarından uzaklaşmalarını sağlayarak yazar engelleyicilerinin üstesinden gelmelerine yardım eder.” (Ülper, 2008, s.95). Serbest yazma yönteminde amaç; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir. Bu yöntem ile öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmaksızın yazarlar.. Serbest yazma çalışmalarını öğrenciler okul dışında da uygulayabilirler, yazdıklarını öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler (MEB, 2006). “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarıyla kısıtlama olmadan ifade edebilir.” (Demirel, 2004, s.102). Serbest yazma çalışmalarında kaygı düzeyinin düşük olması öğrencinin zorlanmadan ilgi duyduğu konularda yazmasını sağlar.

Kontrollü Yazma: Bu yöntem, kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasını amaçlamaktadır. Öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınan bu yöntemde yazma çalışmaları kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

1. Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.

2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.

3. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler (MEB, 2006).

Güdümlü Yazma: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan güdümlü yazma yönteminde öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu sınıf ortamında çeşitli yönleriyle tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder; öğrenciler öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanır ve anlamlı yazılar ortaya koyar. (MEB, 2006; Duran, 2010).

Yaratıcı Yazma: Yaratıcı yazma yönteminde amaç, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar (MEB, 2006). Yaratıcı yazma yöntemi yazma sürecini içselleştirmeyi, yazma sürecinin her bir aşamasında alıştırmaya olanağı sağlamayı, bütün alanlarda kullanılabilir olmayı, bütüncül öğrenmeyi sağlamayı, işbirlikli çalışmayı kolaylaştırmayı, bütün öğrencilere farklı öğrenme olanakları sunmayı ve yazınsal türlerde yazmaya geçiş sağlamayı amaçlamaktadır (Böttcher, 1999 akt. Maltepe, 2006).

“Yaratıcı yazma ile bireyler yeteneklerini açığa çıkarır, böylelikle yazmaktan zevk alırlar. Her bireyin anlatacakları vardır ve bu yöntem ile öğrenciler

kendilerini ifade ederken üretmenin hazzını yaşar ve yeni ürünler ortaya koyarken yeteneklerinin keşfi sağlanır.

Yaratıcı yazma sırasında ne, nerede, ne zaman, nasıl sorularına tam bir cevap aranmadan yazmaya başlanır. Nasıl yazılacağı ve ne yazılacağı düşünülürse, engellenmiş hissedilebilir. Birden bire oluşan fikirler hemen yazılır, her biri bir çerçeve içine alınır. Her yeni kelime veya deyim, daha önceki çembere bir okla bağlanır. Her türlü çağrışıma yer verilir. Çağrışımları dikkate alarak metin yazmak, fazla zaman da almaz (Calp, 2013, s.883).

Metin Tamamlama: Metin tamamlama yönteminde öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metnin bölümlerinden birkaçı verilen öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir. Bu noktada esas olan metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalınarak tamamlanmasıdır. (MEB, 2006).

Tahminde Bulunma: Bu yöntemle öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Bu yöntemle metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna bakılmaz, metnin öncesi de tahmin edilir. Öğrenciler okuduklarının, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunur ve bu doğrultuda yazma çalışmaları yaparlar (MEB, 2006).

Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yönteminde amaç öğrencilerin kendilerine özgü üsluplarını geliştirmektir. Düşünceye veya olaya dayalı bir metin verilen öğrenciler, metindeki düşünce ve olayları kavrarlar ve “Ben olsaydım nasıl yazardım?” düşüncesinden hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden oluştururlar (MEB, 2006).

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma: Bu yöntemde öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirlemek ve yaratıcılıklarını o yönde geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğrencilere hikâye, Şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb. bir metin verilir. Okunan farklı türdeki metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce veya olayları geliştirerek farklı bir türde metin oluştururlar. (MEB, 2006). Bu yöntem aynı zamanda öğrencilerin yazma türleri üzerindeki hkimiyetlerini geliştirmeye olanak sağlar. Örneğin, bir düz yazıyı Şiir olarak yeniden oluşturmaya çalışan bir ğrenci farklı türlerde yazma yeteneğini keşfedecektir.

Duyulardan Hareketle Yazma: Duyulardan hareketle yazma yöntemiyle öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğrencilerle duyuları harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Öğrencilerden dinletilen bir müziğin veya sınıfa getirilen bir resmin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. (MEB, 2006). Bu yöntem ile ğrenci çeşitli görsel ya da işitsel uyarıcılar neticesinde kendinde uyanan algıyı yazıya dökmektedir. Verilen bu uyarıcılar öğrencinin yazmaya hazırlık aşamasını kolaylaştırmakta ancak sınırlamamaktadır. “Her bir ğrenci uyarıcıları kendi yorum süzgeçlerinden geçirerek yazmaktadır. Hem eğlenceli hem de ilgi çekici olan bu yöntem çeşitli kademelerde rahatlıkla uygulanabilmektedir.” (Gündüz ve Şimşek, 2012, s.212).

Grup Olarak Yazma: Bu yöntemle öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları ve etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmaları amaçlanır. Grup olarak yazma yönteminde sınıf küçük gruplara ayrılır ve her gruba farklı yazma konuları verilir. Gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler (MEB, 2006).

Eleştirel Yazma: Eleştirel yazma yöntemi ile olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirme hedeflenmektedir. Herhangi bir olay, durum ve düşünce tartışılır; öğrenciler konu hakkındaki düşüncelerini tüm yönleriyle ve tarafsız bir Şekilde anlatırlar (MEB, 2006).

Bu yöntemin kullanılması, öğrencilerin olgulara ve olaylara çok yönlü bakabilmesini sağlayan eleştirel düşünme becerisinin edinmesine bağlıdır. Öğrenci bir konu üzerinde düşünce üretirken zıt ve benzer konular üzerinde bilgi sahibi olmalı, konuyu nesnel olarak ele almaz.

Tümevarım: Bu yöntemle öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır (MEB, 2006). Tümevarım yöntemi ile örneklerden yola çıkarak genel sonuçlara ulaşılmaya çalışılır. Tümevarımda parça için geçerli olanın bütün için de geçerli olduğu varsayılır. Yazma eğitiminde tümevarım yöntemi aynı konu hakkında farklı bakış açılarına göre yazılmış yazıların sınıflandırılarak genel bir yargıya ulaşılmada yararlanır (Gündüz ve Şimşek, 2012).

Tümdengelim: Bu yöntemde genelden özele ya da bütünden parçaya çıkarımlarda bulunulur. Tümdengelimde bütün için geçerli olanın parçalar için de geçerli olduğu varsayılır. Bu yöntem, yazma eğitiminde bir konu hakkındaki genel yarıdan hareketle ele alınan özel bir bölümün, genele uygunluğunun tartışılması ve yazıya aktarılması suretiyle uygulanır.

Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazı Çalışmaları: Belirli bir sürede hazırlanmış rapor, ödev, tez ya da inceleme yazılarıdır. Bu yazma yöntemi bireysel yapılır. Bu yazma çalışması öğrencinin bilgiye ulaşma ihtiyacı duyduğu kadarını seçerek belli bir plan dâhilinde ve kaynak göstererek yazması ile gerçekleşir.

Dikte: “Seçilmiş bir yazıyı öğrencilere söyleyerek yazdırmadır. Yazma eğitiminde çok kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin yetiştiriciliği ve gereği üzerine günümüzde karşı görüşler de ileri sürülmüştür. Bununla birlikte dikte, öğrencilerin yazım düzeylerini anlamak, bir kuralın öğrenilip öğrenilmediğini denetlemek için başvurulacak bir yöntemdir” (Göğüş, 1978, s.379).

Tekşan (2001), yazılı anlatımı geliştirmek için yapılacak ön hazırlık çalışmalarını “Uzun Süreli Ön Hazırlık Çalışmaları ” ve “Kısa Süreli Ön Hazırlık Çalışmaları” olarak iki başlık altında toplamıştır. Tekşan (2001), Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programında yazmaya yönelik önerilen yöntemler dışında aşağıdaki şu yöntem, teknik ya da çalışmaları ortaya koymuştur:

Anlam Alanını Bulmak: İşlenen örnek metinden seçilen kelimelerin gerçek, yan, mecaz ve deyim anlamında kullanıp kullanılmadığını buldurma çalışmalarıdır.

Eşleştirme: Örnek metinde seçilen kelimelerin anlamlarını tutan diğer kelimelerin buldurulması.

Karşılaştırma: Örnek metinden seçilen kelimelerin zıt anlamlarının buldurulması.

Değiştirme: Gerek anlamın gerekse yapı olarak yanlış verilen kelimelerin doğrularıyla değiştirilmesi.

Dönüştürme: Uzun cümleyi kısa cümleye, kısa cümleyi uzun cümleye, basit cümleyi bileşik veya sıralı, bağlı cümleyi basit cümleye vb. dönüştürme çalışmalarıdır.

Sıraya Koyma: Cümleyi oluşturan kelimelerin sırasını bozup vermek ve öğrencilerin kelimeleri uygun sıraya koyup cümle oluşturmalarını istemek ve sonra orijinal cümleyle karşılaştırıp değerlendirmek. Aynı şekilde bir paragrafı oluşturan cümleler dağınık verilir bir paragraf oluşturmak.

Düzeltilmek: Gerek dil bilgisi olarak gerekse anlamca hatalı cümleleri verip öğrencinin düzeltilmesini istemek.

Cümlede Eksikliği Tamamlamak: Herhangi bir unsuru eksik cümle verip öğrencinin bu eksikliği tamamlamasını istemektir.

Konu Cümlesini Bulma: Seçilen paragrafların konu cümlesi öğretmen yardımıyla öğrencilere buldurulur, etkililiği tartışılır ve benzer paragraf çalışması yapılır.

Paragrafta Birlik ve Bütünlüğü Bulma: Paragrafta konu cümlesini açıklayan diğer cümlelerin nasıl dizildiği, birbirine nasıl bağlandığı bulunur.

Paragrafta Eksikliği Tamamlama: Paragraftan çıkarılan bir cümlenin uygun şekilde tamamlanması.

Yeniden Düzenleme: Bir paragraftaki cümlelerin yerlerinin değiştirilmesi çalışmasıdır.

Tartışma: Öğrencilerin farklı görüş açıları geliştirmesi amacıyla konu üzerinde öğretmen gözetiminde yapılan tartışmadır.

Beyin Fırtınası: Konuya ilişkin akla gelen tüm düşünce ve ifadelerin ortaya koyulmasıdır. Bu ifadeler ortaya koyulurken öğrenciler eleştirilmemeli, serbest düşünmeli, çok üretim yapmalıdır. Böylelikle birbirlerinin fikirlerinden etkilenecek yeni fikir geliştirmeleri sağlanır (Sungur, 1997).

Resim: Düşünceyi ve duyguyu uyarmak ya da geliştirmek amacıyla kullanılan görsel malzemelerdir.

Soru-cevap: Düşünceyi ateşleyen sorular ve cevaplar konuya ilişkin görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar.

Listeleme: Öğrencilerin konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini kısa ifadelerle alt alta yazmasıdır.

Kümelendirme: Yazmak için verilen konuyu ya daha küçük parçalara ayırma ya da genişletme ve genellemedir.

Kelime Ağları Oluşturma (Clustering): Öğrencilere verilen uyarıcılar, daha önceden konuyla ilgili bilgilerin ortaya çıkmasını sağlar. Durukafa (1992) bu yöntemi beynin sağ ve sol loblarının birlikte çalışmasının bir ürünü olarak tanıtmıştır. “Bu yöntem, düşüncenin beynimizde oluşma sürecinden sonra kâğıt üzerindeki yansımasıdır.” (Calp, 2013, s.885). Bu yöntemde öğrenciye yazma konusu verilir ve bununla ilgili aklına gelen bütün kavramlarla merkezdeki konu genişletilir.

Küpleştirmek (Cubing): Bir konunun altı yönden düşünülmesi, hayal edilmesidir. Verilen bir konu tanımlatılır, karşılaştırılır, çağrışım yaptırılır, açıklatılır, tartıştırılır ve değerlendirilir. “Küpleştirme yazma konusunun hızlı bir şekilde araştırılması için faydalıdır.” (Axelrod ve Cooper, 1994, s.435).

Örnek Metinden Hareketle Ön Hazırlık Yapma: Hem şekil hem de konu bilgisi oluşturmak için öğrencilere örnek metinlerin tanıtılmasıdır.

Yeniden Yazma: Öğretmen tarafından seçilen bir metnin okunması ve sonrasında hatırdaki kalanların öğrencilerin kendi cümleleriyle yazmalarıdır.

Yer Değiştirme: Seçilen rnek bir metnin derste işlendikten sonra bazı bölümlerinin veya cümlelerinin, kelimelerin değiştirilmesidir.

Devam Ettirmek: Verilen bir metnin uygun bir yerinde kesilmesi ve öğrencilerin bu noktadan itibaren devam ettirmesidir.

Değiştirme: Verilen bir metnin giriş veya sonuç bölümlerinin, ana fikrinin, kahramanların, olayın yer ve zamanının değiştirilmesidir.

ereveyi Doldurma – Paralel Yazma: Öğrencilerin verilen bir metnin kalıbını kullanarak kendi kelime ve cümleleri ve ifade tarzlarıyla bu kalıbın iini doldurmasıdır.

Esinlenmek: Daha önceden okunan bir metnin yazma için ilham kaynağı olmasıdır. (Tekşan, 2001).

Göçer (2010) ise yaptığı çalışmada belirtilenlere ek olarak şu yöntem, teknik ya da çalışmaları ortaya koymuştur:

Kayıp Kelimeleri Bulma: Öğrencilere bir öykü anlatılır ya da resim gösterilir. Anlatılan öyküden, gösterilen resimden zihinlerinde ilk beliren kelimeleri boş bir kâğıda ya da defterlerinin bir köşesine yazmaları istenir.

Zihinde Tasarlama: Öğrencilere kelimeler verilir ve üzerinde düşünülür. En fazla tekrar eden kelimelerden meydana gelen bir grup oluşturulur. Anlamı en kapsamlı olanlar üzerine yoğunlaşmaları istenir. Bu kelimeler yardımı ile zihinlerinde genel bir konu canlanıp canlanmadığı sorulur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğrenciler ya birkaç ipucu verilerek daha önce öğretilen kompozisyon yazma kuralına uygun çalışma yapmaya hazırlanır ya da doğrudan yazma çalışmasına yönlendirilir.

Tasarıları Bir Plan erevesinde Yazıya Geçirme: Öğrencilerden verilen kelime ve resimlerden hareketle değişik kurgusal düşünce, öykü, şiir vb. rnler yaratmaları istenir. Anlatılan yk, gösterilen resim aynı olmasına rağmen her bir öğrencinin farklı düşünce, şiir, öykü vb. ıkardığı görülür.

Verilen Konu ya da Kavramın Zıddını /Tersini Düşünerek Yazma: Öğrencilere yazmayı sevdirmek ve yazma işini zevkle yapacakları bir etkinliğe

dönüştürmek için zıtlıklardan yararlanma tekniğinden yararlanır. Verilen bir kavram ya da olgunun tersini düşünmelerini ve bunun üzerinden yazı yazmaları beklenir.

Değerlendirme Yazısı Yazma: Öğrenciler gezilen görülen yerleri, dinlenen şiiri, izlenen filmi ya da okunan kitapları değerlendirir ve bunu yazılı olarak ortaya koyarak yaratıcılıkları gelişir.

Yarım Kalmış Bir Öyküyü Kendine Göre Kurgulayıp Tamamlama: Yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek ve yazılı olarak anlatmak amacıyla işlenen metinle de ilgi kurularak metin tamamlama çalışması yaptırılır. “Öğrenciler özellikle kendilerinin ana kahraman olduğu bir öyküyü tamamlamaktan zevk alacak ve hayal dünyalarını kullanarak ilginç kurgular oluşturabilecektir.” (Göçer, 2010, s.190-191).

Axelrod ve Cooper (1994), “The St. Martin’s Guide to Writing” isimli kitaplarında yukarıda bahsedilenlere ek olarak şu yazma yöntemlerinden bahsetmişlerdir:

Diyalog Yazma: İki ya da daha fazla kişi arasında gerçekleşen konuşmaları içeren yazılardır. Diyalog yazma konuşmada bulunan tüm öğeleri içermeyi gerektirir.

Senaryo Yazma (Dramatizing): İnsan davranışlarını yazma ve insanların nasıl iletişim halinde olduklarını ifade etme üretkenliği sağlamaktadır. Senaryoda hareket (ne), oyuncular (kim), ortam(ne zaman/neresi), motif (neden) ve yöntem (nasıl) vardır.

Döngüleme (Looping): Bir konu belirleyip o konu üzerinde belli bir süre hiç durmadan ve yazılanı tekrar okumadan yapılan yazma yöntemidir. Belirlenen süre sonunda yazılan okunur ve bu yazıdan en belirgin cümle seçilerek bu kez bu cümle üzerinde hiç durmadan belli bir süre yazılır. Bu süreç yazmanın konusunu ya da odak noktasını ortaya koyana dek devam eder.

Soru Sorma: Bu yöntemde konu belirlenir ve bu konu hakkında verilen sorular cevaplanır. Bu cevaplar doğrultusunda elde edilenlerle yazma çalışması yapılır.

Literatürde geçen diğer yöntemler ise şöyledir:

5N1K: Yazılacak konuya ilişkin “ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim” (5N1K) sorusunun sorularak çağrışım yapmadır (Reimer, 2001). Bu teknik öğrencilerin yazma çalışmalarındaki boşlukları tamamlamaları için yol göstericidir.

Gözden geçirerek yazma: “Öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okuması, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlenmesini içerir.” (Cavkaytar, 2010, s.136). Bu yöntemde, grup çalışması ve akran değerlendirmesiyle yazılan taslağın gelen dönütler doğrultusunda şekillenmesi söz konusudur.

Model alarak yazma / Sesli düşünerek yazma (Modeling writing): Bu yazma tekniği bir çeşit yazarken sesli düşünmedir. Öğretmen örnek bir metin yazarken sesli düşünür ve yazma sürecinde neleri yaptıklarını ve ne düşündüklerini sesli bir şekilde paylaşarak öğrencilere örnek olurlar (Davey, 1983 akt. Polkinghorne, 2013).

Dikteli Kompozisyon: “Öğrenciler bir metni tümüyle dinlerler daha sonra öğrencilerden aynı metni yeniden yazmaları istenir.” (Demirel, 1999, s.62).

Öz Yazma: “Bir metnin belirli sınırlarla özünü veren bir yazının yazılmasıdır.” (Demirel, 1999, s.62).

Ana Hatları Belirleme (Outlining): “Bir metindeki ana fikirlerin ve başlık cümlelerinin birbirleriyle ilişkilerini ve sıralarını vurgulayacak şekilde liste halinde özet bir yazının yazılmasıdır.” (Demirel, 1999, s.62). Yazmada kullanılacak ana çerçevenin belirlenerek detayların, ana fikrin ve gerekirse bazı cümlelerin belirlenmesidir.

Günlük Yazma (Journal Writing): Kişisel deneyimleri kaydetmek, okunan ya da seyredilenin etkilerinin ifade edildiği ve kaydedildiği bir yazma yöntemidir (Fahsl ve McAndrews, 2011, s. 235).

Başlık Koyma: Bir okuma parçasına genel ifadesini verecek şekilde dikkat çekici ve anlamlı bir başlık vermedir.

2.3 DERS KİTAPLARI VE YAZMA EĞİTİM

Türkçe derslerinde öğretmenden sonra en önemli araç konumunda bulunan ders kitabı temel kaynak olarak nitelenebilir (Küçük, 1996). Bu sebeple hazırlanan ders kitaplarının niteliği ve kullanımı çok önemlidir. Ders kitapları sınıf ortamında öğretimi planlayan ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmene yardımcı olan, en temel, en yaygın ve vazgeçilmez öğretim materyalleridir (Hayta, 2003; Küçükahmet, 1999; Binbaşıoğlu,1995). Türkiye şartlarında öğrencilerin her birine sağlanan ders kitapları, içerik ve görsellik bakımından iyi hazırlandığında hiç şüphesiz eğitimin kalitesini artıracaktır.

Ders kitaplarının öğrenci ve öğretmen açısından yararlarını Güneş (2002) şu şekilde sıralamıştır:

- En önemli bilgi kaynaklarından biri olarak ders kitapları öğrencinin yakın çevresinden başlayarak, yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasına yardımcı olur.
- En kolay ulaşılan okuma aracı olarak öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.
- Öğrencinin dil bilinci kazanmasına yardımcı olur.
- Öğrencinin edebî (estetik) zevkinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlar.
- Öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirir.
- Öğrenciye bilgilerini yineleme, pekiştirme, düzenleme ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı sunar.
- Öğrencinin bireysel çalışma alışkanlığı oluşturmaya yardımcı olur.
- Öğretmenin öğretim yılını ve derslerini planlamasını önemli derecede kolaylaştırır.
- Öğretmenin öğrencilerle ders içi iletişimini kolaylaştırır.
- Öğretmene ölçme ve değerlendirme yapmasında yardımcı olur.
- Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini daha verimli kullanmasını sağlar (Güneş, 2002).

Ders kitaplarının öğretmen için çok fazla avantajı olmasına karşın yine de temkinli yaklaşmak gerekir. En iyi şekilde hazırlansa dahi hiçbir ders kitabı tüm koşullarda işe yarayamayabilir (Sheldon, 1987, akt. Hyland, 2003). Sınıf ortamı, öğrenme ve öğretme koşulları birçok değişkene bağlı olarak farklılıklar gösterebilir. Tek bir yaklaşımın, yöntemin ya da tekniğin tüm koşullarda işe yaramayacağı gibi tek bir kitabın, tüm kapıları açan bir maymuncuk anahtarı gibi, tüm öğrenme ve öğretme sorunlarını çözmesi beklenemez.

Hyland (2003), ders kitabının yazma eğitiminde öğretmen için olumlu ve olumsuz yönlerini şu şekilde belirtmiştir:

Olumlu Yönleri

- Çerçeve: Derse bir yapı kazandırır,
- Program: Program içeriğinin sağlanması için yol gösterir,
- Kaynak: Hazır, denenmiş yazılar ve çalışmalar sunar,
- Ekonomik: Evde hazırlanmış materyallerden daha ucuza mal olur,
- Uygun: Kullanımı, saklanması ve taşınması kolaydır,
- Rehber: Öğretmene fikir verir,
- Otonomi: Sınıf dışı etkinliklere imkan tanır,
- Öznel Geçerlilik: Öğrenciler derse önem verir.

Olumsuz Yönleri

- Yetersiz: Bireysel ihtiyaçlara hitap edemez,
- Alakasız: İçerik ihtiyaçlarla örtüşmeyebilir,
- Kısıtlayıcı: Öğretmenin yaratıcılığını engeller,
- Tekdüzelik: Sınıf içi değişkenlere hitap etmez,
- Vasıfsızlaştırma: Öğretmen sadece kitaba aracılık eder, onun dışına çıkmaz,
- Yapay: Okuma parçaları genelde uydurmadır,
- Sezgisel: Modeller yazarın sezgileri üzerine kurulur,
- Kültürel Uygunsuzluk/ uygun olmayan içerik,

- Maliyet: Öğrenciye kitap fiyatı yük olabilir (Hyland, 2003, s. 96)

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda ihtiyaç duyduklarına rastgele ve bir anda erişmeleri beklenemez. Bunun için öğretilmesi gereken noktaların sistematik bir şekilde planlanması, içeriğin ve verilecek görevlerin seçiminin iyi yapılması istenilen sonucun alınmasını sağlayacaktır. Bunun için de öğretmenlerin plan ve programlarını bu doğrultuda ayarlamaları gerekmektedir. Bunun yanında yukarıda bahsi geçen olumsuzlukların bertaraf edilmesi hususunda öğretmenin çabaları hiç kuşkusuz önem arz etmektedir.

2.4 KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Ana dili eğitiminde kazandırılması gereken en zor beceri olan yazma eğitimi üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Ders kitapları için de bunu söylemek mümkündür. Ancak, Türkiye ve diğer ülkelerdeki ana dili eğitimlerinin karşılaştırılması konusunda çok fazla çalışmanın yapıldığı söylenemez. Ana dili öğretimi ve ders kitabı ekseninde yapılan çalışmalar araştırmanın olgunlaştırılmasına ışık tutmuştur.

Karababa (2005) “Avrupa’da Ana dili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Ana dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya Ve İngiltere Örneği)” isimli çalışmada Türkiye ve İngiltere’de 3. ve 5. sınıf düzeyinde okutulan ders kitaplarını, temel niteliklerini ve özellikle okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin öğretim biçimlerini belirlemiş, karşılaştırmış ve çocuğun ana dili gelişimi sürecine katkıları açısından değerlendirmiştir. Bu çalışmada; Türkiye’de ve İngiltere’deki ana dili eğitimi derslerinin amaçlarının aynı olduğu ancak öğrenciye sunulmuş ve işleniş biçimlerinin farklı olduğu, İngilizce kitaplarda yer verilen etkinliklerle öğrenciler araştırmaya, bilgiye ulaşmaya, inceleme ve karşılaştırma yapmaya, arkadaşlarıyla paylaşmaya ve eleştiriye yönlendirildiği; Türkçe ders kitaplarında dinleme-anlama etkinliklerine ise çok az konuda yer verildiği ve yazma etkinliklerinde ise yazınsal metne bağımlı kaldığını ve öğrenciyi sınırlayan, yaratıcı yazma alışkanlığını geliştirebilecek nitelikte olmadığı, Türkçe kitaplarda öğrenciyi yazmaya yöneltmek amacıyla en

çok soru-yanıt tekniğine yer verilirken İngilizce kitaplarda soru-yanıt tekniği hiç kullanılmadığı bunun yerine grupla öğretim, gösteri, drama, benzetim gibi çağdaş öğretim teknikleri kullanıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Topçuoğlu (2010) “Türkiye ve İngiltere’ de İlköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarındaki Beceri Alanlarının Karşılaştırılması” isimli doktora çalışmasında, Türkiye ve İngiltere’deki ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki temel beceri alanlarının her iki ülke bazında karşılaştırılmalı incelemesini yapmıştır. Bu çalışmada; İngiltere’deki ve Türkiye’deki kitaplar biçim ve tasarım özellikleri bakımından farklılık göstermediği, İngiltere’deki okuma metinlerinde ilgi çekici temalara, kısa metinlere ve görsel okumaya daha çok önem verildiği, Türkiye’de konuşma becerisi etkinlikleri çok az oranda yer aldığı, yazma becerisi etkinliklerinin her iki ülkede fazla yer aldığı halde, İngiltere’de bu beceri alanı daha ilgi çekici ve kısa örneklerle hazırlandığı, dil bilgisinin İngiltere’de ayrı bir alan olarak yer almadığı sonuçlarına varılmıştır.

Çakmak (2010) “İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli doktora çalışması yapmıştır. Bu çalışmada; İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminin ana dil eğitimi kapsamında verilmekte olduğunu ve bir dil süreci olarak ele alındığı, İngiltere ve Türkiye belirlenen kazanımlar bakımından; dil, temsil, izleyici, tür, ideoloji ve medya üretimi öğrenme alanları bakımından benzerlikler gösterdiği saptanmıştır.

Çetin ve Uzun (2010)’un “Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi” çalışmasında Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretimi öğretim programı, ders kitapları, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler ile sınıf içi uygulamalar esas alınarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada; Türk Edebiyatı dersi daha çok kitap merkezli işlenirken bu durumun İngilizce dersinde neredeyse hiç görülmediği ve ders kitaplarının İngiltere’de öğrenciye daha çok hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2012)’in yapmış olduğu “Türkiye ve ABD’de Ana Dili Öğretimi (6. Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarındaki Metinlerin Karşılaştırılması)” isimli doktora çalışmasında Türkiye ve ABD’de gerçekleştirilen ana dili öğretimi karşılaştırmalı

olarak ele alınmış, metin odaklı bir ana dili öğretiminde dilbilimsel yaklaşımın ana dili öğretimine katkısı gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmada her iki ülkede ilköğretim 6. sınıfta okutulan ana dili ders kitaplarındaki metinler taranmıştır. Daha sonra her kitaptan beşer metin incelenmek üzere belirlenmiş ve seçilen metinler metinsellik ölçütlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca metindilbilimin, ana dili öğretimi ve ana dili ders kitaplarında uygulanabilirliği sorgulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; Türkçe ders kitabı metin çeşitliliği bakımından nicel olarak yetersiz bulunmuş, metin ve tür sayısı kısıtlı olduğu saptanmıştır. Çalışma, ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerin, dilsel örüntüleri bakımından zengin olması gerektiğini, anahtar kavramları ve türleri belirgin olan ve “açıklık” özelliğine sahip metinlerin ana dili ders kitaplarında yer alması gerektiğini, okuma beceri alanını ve söz varlığını geliştirmeye yönelik metin etkinliklerin hazırlanması gerektiğini önermiştir.

Yaman (2013) 'ın "İngiltere Ana Dili Öğretim Programı" adlı incelemesinde İngiltere eğitim sistemi ve ana dili öğretim programının içeriğini ortaya konulmuştur. Bu inceleme sonucunda; İngiltere'de okul programlarının hazırlanmasında yetkinin aşağı doğru uzandığı, ders kitaplarının seçimine okul ya da öğretmenlerin karar verdiği, dil bilgisi öğretiminin konuşma ve yazma etkinlikleriyle kazandırıldığı ve metinlerarası okumanın teşvik edildiği belirtilmiştir.

Tüzel (2013)'in yaptığı “İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya Ana Dili Öğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi ve Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, medya okuryazarlığı öğretimi konusunda lider olarak gösterilen İngiltere, Kanada (Onatario Eyaleti), ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirme durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, medya okuryazarlığı ile ana dili derslerinin ilişkilendirilmesinde ortaya çıkan ortak temalar belirlenmiş, incelenen öğretim programlarında medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanım ve etkinliklerin önemli görülebilecek bir düzeyde (%37,2) yer aldığı görülmüştür.

Yaman ve Göçen (2014)'in yapmış olduğu “Türkiye ve Singapur Ana Dili Öğretimi Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” isimli çalışmalarında PISA 2009 ve 2012’de başarılı eğitim sistemini kanıtlamış Singapur’un resmî ve eğitim dili olan İngilizce Öğretimi Programı (2010) ile Türkçe Öğretimi Programı (2006) karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda Singapur’da dil becerilerinin spiral bir biçimde kelimedenden metne, kolaydan zora doğru gittiği ve öğrencileri dile maruz bırakmanın önemli olduğu bir yaklaşım söz konusu olduğu ve bu durumun Türkçe öğretimine örnek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dil öğrenme-öğretme sürecinde yapılan ölçme-değerlendirmede programlarda ürün ve süreç odaklı bir yaklaşımın yer aldığı bununla birlikte Singapur İngilizce Öğretimi Programı’nda görev odaklı yaklaşıma da ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar (2014)'in yaptığı “Nitel Bir Araştırma: Türkçe Dersinde Beceri Eğitimi” isimli çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde temel becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde temel becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri dokuz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitapları aracılığıyla en çok kazandırılan beş temel becerinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, araştırma becerisi, iletişim becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve metinler arası okuma becerisi olduğu saptanmıştır. En az kazandırılan beş temel becerinin ise girişimcilik becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi ve eleştirel düşünme becerisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ayrıca öğretmenlerin % 45’i ders kitaplarındaki etkinliklerin temel becerileri kazandırmaya uygun olduğunu, % 55’i ise uygun olmadığını düşünmektedir.

Mahmutoğlu (2015)'nin yaptığı “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Milli Eğitim ve Türkçe Dersinin Genel Amaçları Bağlamında Tematik Analizi” isimli yüksek lisans çalışmasında, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri üzerinde inceleme yaparak ortaya çıkan farklılıkları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, genel olarak Türkçe dersinin genel amaçlarına uygun olduğu saptanmıştır.

Soyşekerci (2015)'nin yüksek lisans tezi olarak yaptığı “İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin İncelenmesi” isimli çalışmasında, İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel öge oranlarının karşılaştırılmak ve incelenen kitaplardaki kültür aktarımının ne düzeyde gerçekleştiğini bulmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe ders kitabındaki kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerinin İngilizce ders kitabındaki kadar yer almadığı görülmüştür.

Zevfi(2015) “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temel Beceriler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında, 2006 Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde hangi düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarının temel becerileri yansıtması ve bu becerileri öğrencilere kazandırması açısından yeterli olmadığı, ilgili ders kitaplarının geliştirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Atalay (2015)'in “Yazma Becerisi Açısından Örnek Bir Kitap İncelemesi” isimli çalışmasında 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kars Merkez ortaokullarında kullanılan Cem Veb Ofset Yayınları Türkçe ders kitabı takımı, araştırmacı tarafından oluşturulan “Ders Kitaplarının Yazma Becerisi Açısından İncelenmesi Formu” kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kitabın yazma becerisi amaç ve kazanımlardan yazım kurallarına yönelik amaçları kazandırma yönünden yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre “kendini yazılı olarak ifade etme” ve “kendi yazdıklarını değerlendirme” kazanımları yetersizdir. Çalışmada, yazma süreçleri açısından kitapta yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış ve yazma türlerinden kontrollü yazma ve güdümlü yazma öğrenci çalışma kitabında ihmal edildiği ancak öğretmen kılavuz kitabında yer aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada, tümevarım ve tümdengelim yazma türüne kılavuz ve çalışma kitaplarında yer verilmediği belirtilmiştir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Türkiye ve İngiltere'de kullanılan ana dili çalışma kitaplarını karşılaştırmak amacıyla veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Aynı zamanda içerik analizi bir veri analizi tekniği altında kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. “Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s.140-143).

3.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

Çalışmada, Türkiye’de 2014-2015 öğretim yılında ortaokullarda okutulan MEB ve Cem Veb Ofset tarafından basılmış 7. Sınıf çalışma kitapları ile İngiltere’de Ulusal Program’a uygun olduğu önerilen aynı seviyedeki Cambridge Checkpoint 8 ve Oxford Ignite English Student Book 2 kitaplarının yazma etkinlikleri karşılaştırılmıştır.

Çalışmada İngiltere çalışma kitabı, kolay ulaşılabilir olması ve İngilizcenin yaygın kullanımı sebebiyle seçilmiştir.

Çalışmada 11-14 yaş öğrenci çalışma kitabı, bu yaş aralığındaki dönemde bireylerin soyut işlemler dönemine geçtiği, öğrencinin zihinsel gelişimini tamamladığı ve öğrendiklerini alışkanlık haline getirdiği için seçilmiştir. Cemiloğlu

(2004)'na göre gelişim psikolojisi verileri çocuğun zihin gelişiminde soyut düşünmenin on bir yaş civarında başladığını göstermektedir. Soyut işlemler döneminde öğrenciler soyutlamaları kullanır. Gerçek olanların dışında ihtimallerle ilgilenirler ve bir erişkinin düşünme seviyesine ulaşmaya başlarlar (Charles, 2000).

3.2.1 Araştırmaya Konu Olan Kitapların Biçimsel Özellikleri

Araştırmaya konu olan ders kitaplarının biçimsel özellikleri, künye bilgileri ve genel fiziksel özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. Kitaplara Ait Künye

| | Ignite English | Checkpoint | MEB Türkçe 7 | Cem Türkçe 7 |
|--------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Boyutlar | 276x219mm | 276x219mm | 273x193 mm | 273x193 mm |
| Cilt | Karton | Karton | Karton | Karton |
| Kağıt | Kuşe | Kuşe | 1. Hamur | 1. Hamur |
| Basım Yılı | 2014 | 2014 | 2014 | 2014 |
| ISBN No | 978- 0198392439 | 978- 1107690998 | 978- 9751136626 | 978- 6058508217 |
| Sayfa Sayısı | 160 | 186 | 191 | 112 |

3.2.1.1 Kapak

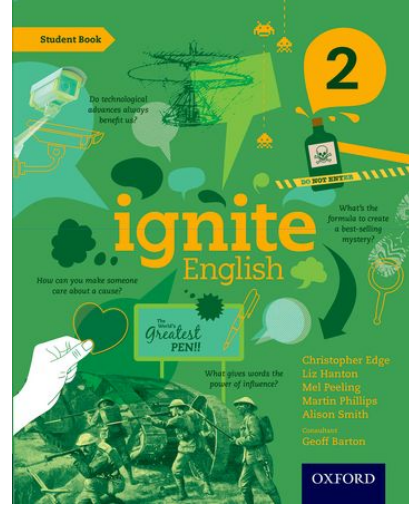
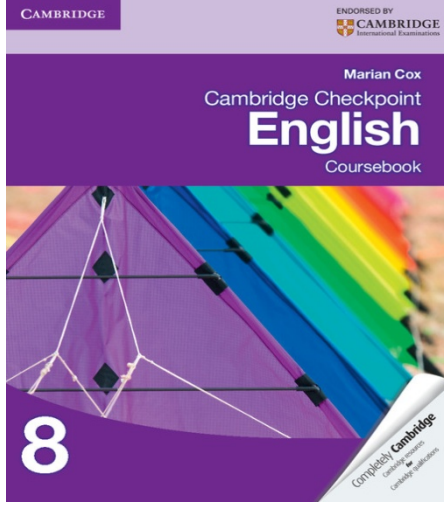
“Kapak üzerinde; kitabın adı, kullanılacağı okul türü (Program sayısı),okutulacağı sınıf, yazar ve hazırlayanların ve çevirenin adı soyadı, yayınevinin adı veya amblemi, dersin özelliğine uygun kapak düzeni gibi nitelikleri taşımalıdır.” (Batur, 2010, s.41). Ders kitaplarının, kapak özellikleri bu nitelikler göz önünde bulundurularak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Kitapların Kapak Özellikleri

| Kapakta Aranılan Özellikler | Ignite English | Checkpoint | MEB | Cem |
|--|-----------------------|-------------------|------------|------------|
| Kitabın adı | Var | Var | Var | Var |
| Kullanılacağı okul türü | Yok | Var | Var | Var |
| Yazar ve hazırlayanların ve çevirenin adı soyadı | Var | Var | Yok | Yok |
| Yayınevinin adı ve amblemi | Var | Var | Var | Var |
| Dersin özelliğine uygun kapak düzeni | Var | Yok | Var | Var |

Oxford University Press'e ait Ignite English 2 (Key Stage 3) adındaki ders kitabının ön kapağında kitabın adı, sınıf düzeyi, yayınevinin logosu, içerikle bağlantılı çeşitli cümleler ve hazırlayanların adı soyadı yer almaktadır. Kapak rengi yeşildir ve yazılar için turuncu, koyu yeşil ve siyah renkler kullanılmıştır. Kitabın sol üst, sağ orta, sol orta ve alt orta taraflarında olmak üzere dört adet soru cümlesi yer almaktadır. Bu soru cümleleri kitabın içerdiği konular hakkında bir ön izlenim sunmaktadır. Kapakta yer alan resimler turuncu, beyaz, siyah ve yeşilin tonları kullanılarak yer almıştır. Kapakta çeşitli ebatlarda ve desenlerde birçok konuşma balonları yer almıştır. Kitapta, güvenlik kamerası, Da Vinci'nin çizdiği helikopter taslağı, bilgisayar oyunu figürleri, üzerinde tehlikeli olduğunu ifade eden kuru kafanın bulunduğu bir şişe, üzerinde "do not enter" yazılı güvenlik şeridi, ayak izi, büyüteç, kalem, üzerinde "the world's greatest pen!!" yazısı bulunan bir tabela, kalp, el, tank ve elinde silahlar bulunan dört adet asker resmedilmiştir. Bu resimler de kitabın konu içerikleriyle ilgili ipucu vermekte ve dikkat çekmektedir.

Cambridge University Press'e ait Cambridge Checkpoint English Coursebook 8 adındaki ders kitabının ön kapağında kitabın adı, sınıf düzeyi, yayınevinin logosu, ve hazırlayanın adı soyadı yer almaktadır. Kapak renginde mor renk hâkimdir ve yazılar için beyaz ve siyah renkler kullanılmıştır. Kapak üzerinde çeşitli renklerde uçurtmalar arka arkaya sıralanmış olarak resmedilmiştir. Canlı renklerin kullanıldığı ve dikkat çeken kapak, kitabın içeriği hakkında bilgi sunmaktan uzaktır.

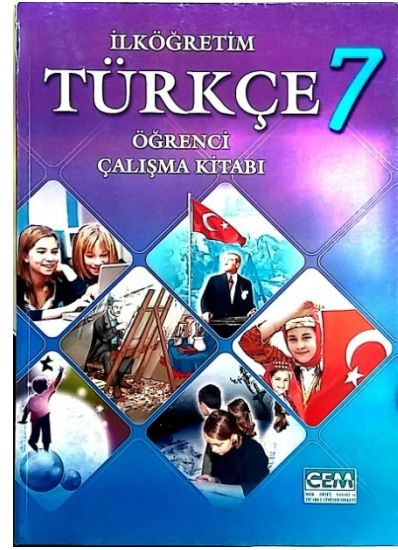
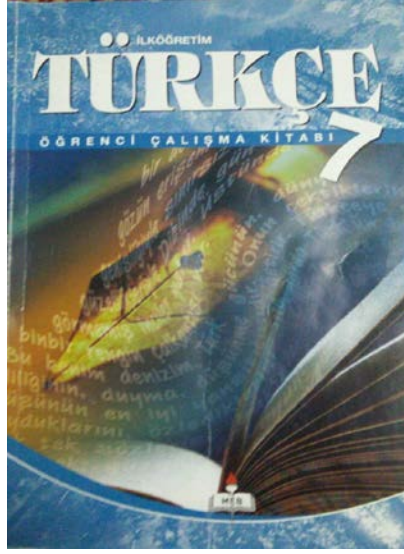


Şekil 1: İngilizce Kitaplarının Kapak Görselleri

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı adındaki çalışma kitabının ön kapağında kitabın adı, sınıf düzeyi, yayınevinin logosu yer almaktadır. Kapak renginde mor ve mavi renk hâkimdir ve yazılar için beyaz ve mavi renkler kullanılmıştır. Kapak görsellerinde diz üstü bilgisayar kullanan iki kız öğrenci, Atatürk ve Türk bayrağı, elinde Türk bayrağı tutan yöresel kıyafetler giymiş iki kız çocuğu, yıldızlara uzanan bir erkek çocuk, resim yapan bir adam ve ders çalışan çocuklar yer almaktadır. Canlı renklerin kullanıldığı kapaktaki resimlerin kitabın içeriği hakkında bilgi sunduğu söylenebilir.

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı adındaki çalışma kitabının ön kapağında kitabın adı, sınıf düzeyi ve yayınevinin logosu yer almaktadır. Kapak renginde mavi renk hâkimdir ve yazılar için beyaz renk kullanılmıştır. Yayınevinin logosu kitabın en alt orta kısımda yer almaktadır. Kapakta kitap sayfaları ve bir dolma kalem resmedilmiştir. Dolma kalemin üzerinde okuma parçasının bir kesiti alınmıştır.

Kitabın kapağı canlı renklerden oluşmamaktadır ve dikkat çektiği söylenemez. Kapak, kitabın içeriği hakkında bilgi vermekten uzaktır.



Şekil 2: Türkçe Kitaplarının Kapak Görselleri

Genel olarak bakıldığında Ignite English 2 kitabı öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde tasarlanmıştır ve üzerinde dikkat çeken sorularla merak uyandırmaktadır. Ignite English 2 ve Cem Veb Ofsetin kitaplarının üzerinde yer alan fotoğraflar kitabın içeriği hakkında ipuçları vermektedir ancak Checkpoint English 8 ve MEB Yayınlarının kitaplarında içeriğe ilişkin bir görsel yer almamaktadır. Diğer üç kitap canlı renkler kullanmasına karşın, MEB Yayınlarının kitabının kapak tasarımının dikkat çekici olmadığı söylenebilir.

Ignite 2 ve Checkpoint English 8 kitaplarının kapaklarında kitabın yazarlarına ilişkin bilgi yer almakta iken diğer kitaplarda yer almadığı görülmektedir. Kullanılacağı okul türü diğer kitapların kapaklarında Ignite 2 kitabında yer almamaktadır.

3.2.1.2 Kitabın Sırtı

Kitabın sırt tarafında kitabın adı, sınıf veya dönemi, varsa yayınevinin adı, basıldığı yıl, yayınevinin kısa adı ve amblemi bulunmalıdır (Batur, 2010, s.47).

Tablo 4: Kitapların Sırt Özellikleri

| Sırtta Aranılan Özellikler | Ignite | Checkpoint | MEB | Cem |
|----------------------------|--------|------------|-----|-----|
| Kitabın adı | Var | Var | Var | Var |

| | | | | |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Sınıf veya dönem | Var | Var | Var | Var |
| Yayın evinin adı | Var | Var | Yok | Yok |
| Basıldığı yıl | Yok | Yok | Yok | Yok |
| Yayın evinin kısa adı ya da amblemi | Var | Yok | Var | Yok |

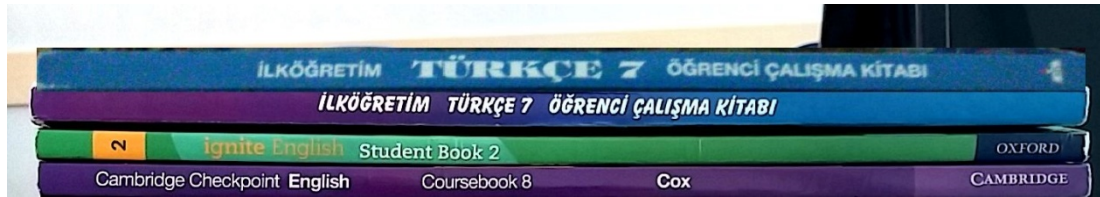
Ignite English 2 kitabının sırtında; kitabın adı, sınıfı, yayın evinin adı ve amblemi yer almaktadır. Kitabın sırtında kitabın basıldığı yıl bulunmamaktadır.

Checkpoint kitabının sırtında; kitabın adı, sınıfı, yayın evinin adı ve ayrıca kitabın yazarının soyadı yer almaktadır. Kitabın sırtında kitabın basıldığı yıl bilgisine ve yayınevinin amblemine yer verilmemiştir.

Cem kitabının sırtında; kitabın adı ve sınıfı yer almaktadır. Kitabın sırtında kitabın basıldığı yıl bilgisine, yayın evinin adına ve amblemine yer verilmemiştir.

MEB kitabının sırtında; kitabın adı, sınıfı ve yayın evinin amblemi yer almaktadır. Kitabın sırtında kitabın basıldığı yıl bilgisine yer verilmemiştir.

Kitapların tümünün sırtında kitabın adı ve sınıfı yer almakta ve hiç birinde basıldığı yıl bulunmamaktadır. İngilizce kitaplarında yayınevinin adı yer alırken Türkçe kitaplarında yer verilmemiştir. Ignite 2 ve MEB Yayınlarının kitaplarında yayınevinin amblemi yer alırken diğerlerinde bu bilgiye rastlanmamaktadır.



Şekil 3: Kitapların Sırt Görseli

3.2.1.3 Arka Kapak

Arka kapak üzerinde; kitabın fiyatı, ISBN yazısı, basımevi veya firmanın adı, varsa tescilli markası ve adresi, basıldığı yıl, baskı adedi, kitapların standart

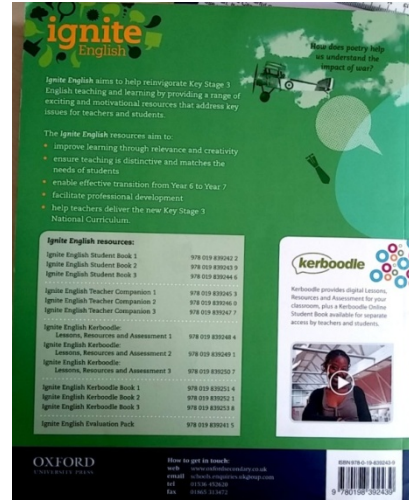
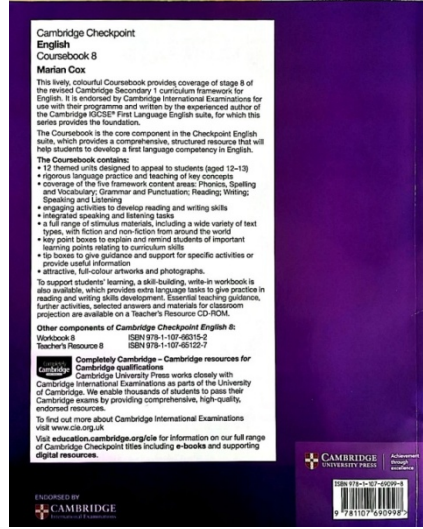
işaret ve numarası, arka kapakta trafik ve çevre ile ilgili görsel bulunmalıdır (Batur, 2010, s.49).

Tablo 5: Kitapların Arka Kapak Özellikleri

| Arka Kapak Özellikleri | Ignite | Checkpoint | MEB | Cem |
|-----------------------------------|---------------|-------------------|------------|------------|
| Kitabın fiyatı | Yok | Yok | Yok | Yok |
| Kitabın ISBN yazısı | Var | Var | Var | Var |
| Basımevi ya da firma adı | Var | Var | Yok | Yok |
| Tescilli markası ve adresi | Var | Var | Yok | Yok |
| Basıldığı yıl | Yok | Yok | Yok | Yok |
| Baskı adedi | Yok | Yok | Yok | Yok |
| Standart işaret ve numara | Yok | Yok | Yok | Yok |
| Trafik ve çevre ile ilgili görsel | Yok | Yok | Var | Var |

Ignite English 2 kitabının arka kapağında yeşil renk hâkimdir. Sol üst köşede kitabın adı yer almaktadır. Kitabın sol tarafında kitabın ne amaçla basıldığı ve neyi hedeflediğiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Arka kapağın sol alt bölümde ise bu yayınevine ait diğer kitapların listesi ve ISBN numaralarına açık yeşil bir kutu içerisinde yer verilmiştir. Sağ üst köşede bulutların içerisinde bir planör görseli yer almıştır. Sağ alt kısımda ise kitabın dijital versiyonuyla alakalı bilgiye yer verilmiştir. En alt kısmın sol köşesinde yayım evinin adı ve logosu, orta bölümde iletişim bilgileri ve sağ köşede ise ISBN numarasına yer verilmiştir.

Checkpoint kitabının arka kapağında mor ve pembe renkler hâkimdir. Kapağın sol tarafında 125mmx230mm pembe renkli kutu içerisinde kitabın adı, yazarı, seviyesi, kitabın ne amaçla hazırlandığı, içeriği ve diğer yardımcı kitaplar bilgileri yer almaktadır. Sol alt ve sağ alt köşede kitabın yayım evi adı ve logosu ile sağ alt köşede kitabın ISBN numarası yer almaktadır.



Şekil 4: İngilizce Kitaplarının Arka Kapak Görselleri

Cem ve MEB kitaplarının arka kapakları aynıdır. Arka kapakta mor ve mavi renkler hâkimdir. Arka kapağın üst kısmında 30mm x 130 mm boyutundaki beyaz kutunun içerisinde MEB iletişim merkezi telefon numarası, fatih projesi logosu, ve %100 okuyan Türkiye kampanyası logosu yer almaktadır. Kapağın orta bölümünde ise 55mm x 92 mm boyutunda enerji verimliliğine dair bir resim yer almaktadır. Arka kapağın alt kısmında ise kitabın parasız satılamayacağı ifadesi yer almaktadır. Sol alt köşede ise kitabın ISBN numarası bulunmaktadır.



Şekil 5: Türkçe Kitaplarının Arka Kapak Görseli

Genel olarak kitapların arka kapaklarının hiç birinde fiyatı, basıldığı yılı, baskı adedi, standart işaret ve numarası yer almamaktadır. Kitapların tümünün arka kapağında ISBN yazısı bulunmaktadır.

İngilizce kitaplarının arka kapaklarında firmanın adı, tescilli markası ve adresi yer almakta iken Türkçe kitaplarında bu bilgiler yoktur. Aynı şekilde Türkçe kitaplarında trafik ve çevre ile ilgili görsel yer almakta iken İngilizce kitaplarında bu görseller bulunmamaktadır.

3.3 VERİLERİN YORUMU

Ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, literatür taramasında elde edilen yöntemler doğrultusunda incelenmiştir. Benzer içerikteki yöntem ve teknikler tek bir başlık altında toplanmış ve buna göre değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada, literatürde yer alan yazma yöntem ve tekniklerinin taranması sonucunda elde edilen toplamda 64 adet yöntem ve teknik **inceleme kolaylığı sağlaması açısından 17 ana başlık altında toplanmasıyla incelenmiştir**. Yazma yöntem ve teknikler saptanırken ve ana başlıklar oluşturulurken bir akademisyen, iki Türkçe öğretmeni ve bir İngilizce öğretmenin görüşleri alınmış ve aşağıdaki liste oluşturulmuştur. Yazma yöntem ve tekniklerin ana başlıkları; not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metin ekseninde yazma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma, tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Yazma Yöntem ve Teknikleri

| YÖNTEM/TEKNİK | AYNI BAŞLIK ALTINDA TOPLANILAN TEKNİK VE ÇALIŞMALAR |
|-----------------|--|
| Not Alma | |
| Özet Çıkarma | Yeniden Yazma, Öz Yazma, Ana Hatları Belirleme |
| Boşluk Doldurma | |

| | |
|---|---|
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma | |
| Serbest Yazma | Günlük Yazma (Journal Writing) Döngüleme (Looping) Verilen Konu ya da Kavramın Zıddını/Tersini Düşünerek Yazma |
| Kontrollü Yazma | Eşleştirme, Karşılaştırma, Değiştirme, Dönüştürme, Sıraya Koyma, Düzeltilme, Cümlede Eksiği Tamamlatma, Paragrafta Eksiği Tamamlatma, Yeniden Düzenleme, Soru-cevap, Yer Değiştirme |
| Güdümlü Yazma | Tartışma, Zihinde Tasarlama, Dikte Soru Sorma Dikteli Kompozisyon: |
| Yaratıcı yazma | Beyin Fırtınası Listeleme, Kelime Ağları Oluşturma (Clustering), Küpleştirme (Cubing), Esinlenme, Kayıp Kelimeleri Bulma, Tasarıları Bir Plan Çerçevesinde Yazıya Geçirme, Diyalog Yazma, Senaryo Yazma (Dramatizing) 5N1K |

| | |
|---|---|
| Metin Tamamlama | Yarım Kalmış Bir Öyküyü Kendine Göre Kurgulayıp Tamamlama |
| Tahminde Bulunma | |
| Bir Metin Ekseninde Yazma | Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma, Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma, Model alarak yazma / Sesli düşünerek yazma (Modeling writing), Çerçeveyi doldurma – Paralel yazma, Devam ettirmek, Örnek Metinden Hareketle Ön Hazırlık Yapma |
| Duyulardan Hareketle Yazma | Resim |
| Grup Olarak Yazma | Gözden geçirerek yazma |
| Eleştirel Yazma | Değerlendirme Yazısı Yazma |
| Tümevarım | Kümelendirme Başlık Koyma |
| Tümdengelim | Paragrafta Birlik ve Bütünlüğü Bulma |
| Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma Çalışmaları | |

Kitaplardaki yazma etkinlikleri incelenirken Türkçe kitaplarında “yazınız, özetleyiniz, doldurunuz, listeleyiniz, not alınız”; İngilizce kitaplarında ise “ write, joint down, list, summarise” gibi doğrudan yazmaya yönelik ifadelerin yer aldığı etkinlikler uzman görüşü alınarak yazma etkinliği olarak değerlendirilmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir.

Örnekler kitaplarda bulunan her bir yazma yöntemine ilişkin bir adetle sınırlı tutulmuş ve rastgele seçilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR

4.1 KİTAPLARIN İÇERİK BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan kitapların genel içerikleri incelenmiştir.

Ignite English 2

Kitap, toplamda 6 tematik odaklı üniteden oluşmaktadır. Birinci, ikinci ve beşinci üniteler on bölümden oluşurken; üçüncü, dördüncü ve altıncı üniteler dokuz bölüme ayrılmıştır. Her bir ünitenin başlangıcında, o ünitenin temasına ilişkin kısa bir ön bilgi vermek ve ele alınacak konuları belirtmek için “introduction (sunum)” bölümü yer almaktadır. Her bir bölümde, o bölümün sonucunda öğrenciye sağlanacak kazanımı içeren “objective (hedef)” yer almaktadır. Her bir bölümde okuma parçaları ve aktiviteler bulunmakta ve olası bilinmeyen kelimeler “glossary (küçük sözlük)” bölümünde açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra “support (destek)” bölümünde konu ile ilgili ekstra bilgiler ya da çalışmalar sağlanmaktadır. “Extra time (ekstra zaman)” ve “Stretch (genişletme)” bölümleri öğrencilere konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için öğrencileri yönlendirmeyi amaçlayan, ödev ya da araştırma görevleri olarak kullanılabilen bölümlerdir. “Progress check (İlerleme kontrolü)” bölümleri ile de öğrencilerin işlenen konular hakkında öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlanmaktadır.

Kitapta üniteler ilgi çekici ve gerçek hayatla ilişkili konu başlıklarına sahiptir. Okuma parçaları gerçek ya da kurgusal metinlerden oluşmaktadır. Kitapta dil becerileri belirgin çizgilerle ayrılmamış, bütün bir içerik dâhilinde verilmiştir.

Tablo 7: Ignite English 2 Kitap İçeriği

| Ünite ve İsmi | Ünitenin Alt Başlıkları |
|---|---|
| Unit 1 : It's a Mystery (Bu Bir Gizem) | 1. Why read mysteries? (Neden polisiye okuruz) 2. What makes a mystery? (Bir hikayeyi neler |

| | |
|--|--|
| | <p>polisiye yapar?)</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Reading detective (Dedektif hikayesi okumak) 4. A sense of mystery (Gizem duygusu) 5. Real-life mysteries (Gerçek hayat polisiyeleri) 6. Plotting the perfect crime (Mükemmel bir suç kurgulamak) 7. Watching the detectives (Polisiye seyretmek) 8. Scene of the crime (Suç sahnesi) 9. Step into the mystery (Polisiyeye giriş) 10. Assessment – writing (Değerlendirme - yazma) |
| Unit 2: Words of War (Savaşın Dili) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Joining up (Askere yazılmak) 2. At the front (Cephede) 3. Keeping a diary (Günlük tutmak) 4. Class war (Sınıf savaşı) 5. Revealing character (Karakteri ortaya çıkarmak) 6. Painting the war (Savaşı resmetmek) 7. Rhythms of war (Savaşın ritmi) 8. Shaping the message (Mesajı şekillendirmek) 9. Aftermath (Akıbet-Sonuç) 10. Assessment – Reading (Değerlendirme – Okuma) |
| Unit 3: Appearance and Reality (Görünüş ve Gerçek) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Writing the illusion (Hayali yazmak) 2. Unreliable narrators (Güvenilmez anlatıcılar) 3. Looking differently (Farklı bakmak) 4. Wordplay and puns (Kelime oyunu ve cinas) 5. Under the skin (Cildin altında) 6. Deception and lies (Aldatmalar ve yalanlar) 7. Beneath the disguise (Maskenin altında) 8. Truth and nonsense (Gerçek ve saçmalık) 9. Assessment – Reading (Değerlendirme – Okuma) |

| | |
|---|--|
| Unit 4: Technology Matters (Teknoloji Konuları) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Great innovations (Mthiş yenilikler) 2. The price of progress (İlerlemenin bedeli) 3. Selling technology (Teknolojiyi satmak) 4. A clear message (Net bir mesaj) 5. Disaster! (Felaket!) 6. Who is watching you? (Seni kim izliyor?) 7. Space challenge (Uzay mcadelesi) 8. Investing in the future (Geleceğe yatırım yapmak) 9. Assessment – Presenting (Değerlendirme – Sunum) |
| Unit 5: Campaign for a Cause (Bir Amaç İçin Kampanya) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Charity roles (Yardım Grevleri) 2. Agreeing a cause (Bir amata anlaşma) 3. Learning to listen (Dinlemeyi ğrenme) 4. Getting your facts straight (Kendi gereklerini dile getirmek) 5. Reporting on a cause (Bir amaç için rapor hazırlama) 6. The pres release (Basın blteni) 7. Into the news (Haberin iinden) 8. Fundraising appeals (Bağış ağrıları) 9. Lobby for change (Değişim için kulis) 10. Assessment – Writing (Değerlendirme – yazma) |

| | |
|---|--|
| Unit 6: Power of Communication (İletişimin Gücü) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Every word counts (Her bir kelime sayısı) 2. Power of presentation (Sunumun gücü) 3. Emotional appeal (Duygusal cazibe) 4. Building an argument (Tartışma oluşturma) 5. Debating the issue (Konuyu tartışma) 6. A call to arms (Orduya çağırma) 7. Talking about revolution (Devrim hakkında konuşma) 8. The power of imaginery (Hayalin gücü) 9. Assessment – Debating (Değerlendirme - tartışma) |
|---|--|

Cambridge Checkpoint English Coursebook 8

Kitap, toplamda 12 tematik odaklı ünitelerden oluşmaktadır. Her bir ünite gerçek ya da kurgusal metinler ve aktiviteler içermektedir. Dil becerileri belirgin bir şekilde ayrılmamış ve bütün bir şekilde verilmiştir. Her bir üniteye öğrencileri konuya hazırlamak amacıyla ünite içeriklerinin sunumu ve ünitenin hedef kazanımları verilerek başlanmaktadır. Ünitelerde yer alan “Key point (anahtar nokta)” bölümlerinde kurallar açıklanmakta ve okuma ve yazmaya ilişkin bilgiler verilmektedir. Ünitelerde yer alan “Tip (ipucu)” kutucuklarında belli aktivitelere ilişkin öneriler yer almaktadır. Ünitelerde çok sayıda şiir ve düz yazı yer almakta ve böylelikle öğrencilerin edebi bilgilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Tablo 8: Checkpoint English 8 Kitap İçeriği

| Ünite ve İsmi |
|--|
| Unit 1 Fire (Ateş) |
| Unit 2 Games and sports (Oyunlar ve sporlar) |
| Unit 3 Water (Su) |
| Unit 4 The feast (Ziyafet) |
| Unit 5 Other lives (Diğer yaşamlar) |
| Unit 6 The race (Yarış) |
| Unit 7 Time and history (Zaman ve tarih) |

Unit 8 Exotic places (İlginç yerler)

Unit 9 Travel and transport (Seyahat ve ulaşım)

Unit 10 Animal behaviour (Hayvan davranışları)

Unit 11 Music and dance (Müzik ve dans)

Unit 12 A load of nonsense (Bir sürü saçmalık)

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, Cem Veb Ofset

Kitap, toplamda 6 tematik odaklı üniteden oluşmaktadır. Ders kitabındaki temalar Türkçe Dersi Öğretim Programın belirlediği esaslara göre desenlenmiştir. Buna göre her sınıfta biri zorunlu Atatürk teması olmak üzere 6 ana tema ele alınır, 7. Sınıfta “Milli Kültür” zorunlu ana temadır, her temada en az üç okuma ve bir dinleme/izleme materyaline yer verilir (MEB, 2006). Her bir ünite “Temaya Hazırlık” bölümüyle başlamaktadır. Bu bölümde öğrencilerin işlenecek temaya yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya koymaları beklenmektedir. Her bir tema çeşitli alt temalara ayrılmıştır ve her bir alt tema için öğrencilerden çeşitli aktiviteleri yapmaları beklenmektedir. Her bir temanın sonunda “Tema Sonu Değerlendirme Soruları” yer almaktadır ve böylelikle ünitenin geneli ile ilgili bir değerlendirme yapılabilmektedir. Yine her bir temanın sonunda “Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu” yer almakta ve bu formlar öğrencilere kendilerini, gruplarını ya da akranlarını değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Her bir üniteye bulunan dinleme metinleri dört temel becerilerden birini oluşturan dinleme eğitimi için önemlidir.

Tablo 9: Cem Veb Ofset İlköğretim Türkçe 7 Çalışma Kitabı İçeriği

| Ünite ve İsmi | Ünitenin Alt Başlıkları |
|------------------------|---|
| 1. Tema: Okuma Kültürü | Temaya Hazırlık. Kitaplarla Kurulan Dostluk Kütüphaneler Okumak Yazar ve Okuyucu (Dinleme Metni) Tema Sonu Değerlendirme Soruları 1. Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu |

| | |
|-------------------------|--|
| | |
| 2. Tema: Atatürk | Temaya Hazırlık Atatürk'ün Düşünce Hayatı Elektronik Posta Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri Türk Dili (Dinleme Metni) Atatürk'ten Anılar Tema Sonu Değerlendirme Soruları 2. Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu |
| 3. Tema: Millî Kültür | Temaya Hazırlık Bir Fincan Kahve Zamana Vurulan Kirkit Kırkpınar'a Adını Veren Kırk Yiğit Karagöz Baba ile Hacivat Usta (Dinleme Metni) Tema Sonu Değerlendirme Soruları 3. Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu |
| 4. Tema: Zaman Ve Mekân | Temaya Hazırlık Bursa Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek Odalar ve Sofalar Van Gölü'nün Şafağı (Dinleme Metni) Sonu Değerlendirme Soruları 4. Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu |
| 5. Tema: Duygular | Temaya Hazırlık Bebek Saadet Yolu İyimser Olmalı Semaver (Dinleme Metni) Tema Sonu Değerlendirme Soruları 5. Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu |

| | |
|-------------------------|---|
| 6. Tema: Güzel Sanatlar | Temaya Hazırlık Ali Rıza Bey ve Kırkambarı Rodin'den Aldığım Ders Turan Oflazoğlu ile Sohbet Dondurmalı Sinema (Dinleme Metni) Tema Sonu Değerlendirme Soruları 6. Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Formu |
|-------------------------|---|

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, MEB Yayınları

Kitap, toplamda 6 tematik odaklı ünitelerden oluşmaktadır. Ders kitabındaki temalar Türkçe Dersi Öğretim Programının belirlediği esaslara göre desenlenmiştir. Buna göre her sınıfta biri zorunlu Atatürk teması olmak üzere 6 ana tema ele alınır, 7. Sınıfta “Milli Kültür” zorunlu ana temadır, her temada en az üç okuma ve bir dinleme/izleme materyaline yer verilir (MEB, 2006). Her bir tema dört alt temaya ayrılmıştır ve her bir alt tema için öğrencilerin çeşitli aktiviteleri yapmaları beklenmektedir. Bu dört alt temanın bir tanesi dinleme metni içermektedir. Her bir temanın sonunda “Tema Değerlendirme Soruları” yer almaktadır.

Tablo 10: MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Çalışma Kitabı İçeriği

| Ünite ve İsmi | Ünitenin Alt Başlıkları |
|-------------------|---|
| 1. Tema: İletişim | Tatlı Dil Öyle Denmez Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür Balkondaki Muhabbet Kuşu Tema Değerlendirme Soruları |
| 2. Tema: Atatürk | Unutulmayan Hafta Atatürk ve Türk Dili |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | Atatürk ve Türk Tiyatrosu Milli Kültür Tema Değerlendirme Soruları |
| 3. Tema: Kavramlar ve Çağrışımlar | Bakardım Güneş Avuçlarımda Hayata Açılan Kapılar Pembe İncili Kaftan Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor Tema Değerlendirme Soruları |
| 4. Tema: Milli Kültür | Miras Keçe Oğuz Destanı Mehmet Akif Ersoy Yüksek Yüksek Tepelere Tema Değerlendirme Soruları |
| 5. Tema: Doğa ve Evren | Sular Son Kuşlar Kutup Yıldızı Bir Kavak ve İnsanlar Tema Değerlendirme Soruları |
| 6. Tema: Toplum Hayatı | Osmanlı Dürüstlüğü Oduncu Haftası Şenlikleri Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir Emine Teyze'nin Çilek Reçeli Tema Değerlendirme Soruları |

4.2 DERS KİTAPLARININ YAZMA EĞİTİMİ YÖNTEMLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde araştırmaya konu olan ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, literatürde yer alan yazma yöntem ve tekniklerinin taranması sonucunda elde edilen

toplamda 64 adet yöntem ve tekniğin; not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metin ekseninde yazma, duylardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma, tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma olmak üzere 17 ana başlık altında toplanarak incelenmiştir.

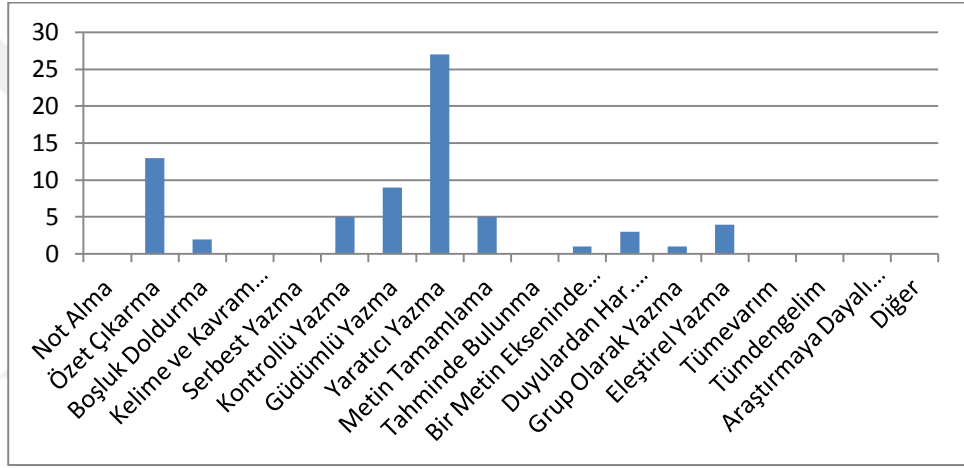
Ignite English 2, Oxford University Press

Genel olarak incelendiğinde, Ignite English 2 kitabında toplamda 70 yazma etkinliğine yer verilmiştir. Kitapta en çok kullanılan yazma yöntemleri sırasıyla yaratıcı yazma, özet çıkarma ve güdümlü yazma olarak saptanmıştır. En az kullanılan yazma yöntemleri ise bir metin ekseninde yazma ve grup olarak yazma yöntemleridir. Bu yöntemlere ait sadece bir adet yazma çalışması olduğu görülmüştür. Kitapta not alma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, tahminde bulunma, tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma yöntemlerini içeren yazma etkinliklerine rastlanmamıştır.

Tablo 11: Ignite English 2 Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri

| | |
|---|----|
| Not Alma | 0 |
| Özet Çıkarma | 13 |
| Boşluk Doldurma | 2 |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma | 0 |
| Serbest Yazma | 0 |
| Kontrollü Yazma | 5 |
| Güdümlü Yazma | 9 |
| Yaratıcı Yazma | 27 |
| Metin Tamamlama | 5 |
| Tahminde Bulunma | 0 |
| Bir Metin Ekseninde Yazma | 1 |
| Duyulardan Hareketle Yazma | 3 |

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Grup Olarak Yazma | 1 |
| Eleştirel Yazma | 4 |
| Tümevarım | 0 |
| Tümdengelim | 0 |
| Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma | 0 |
| Diğer | 0 |
| TOPLAM | 70 |



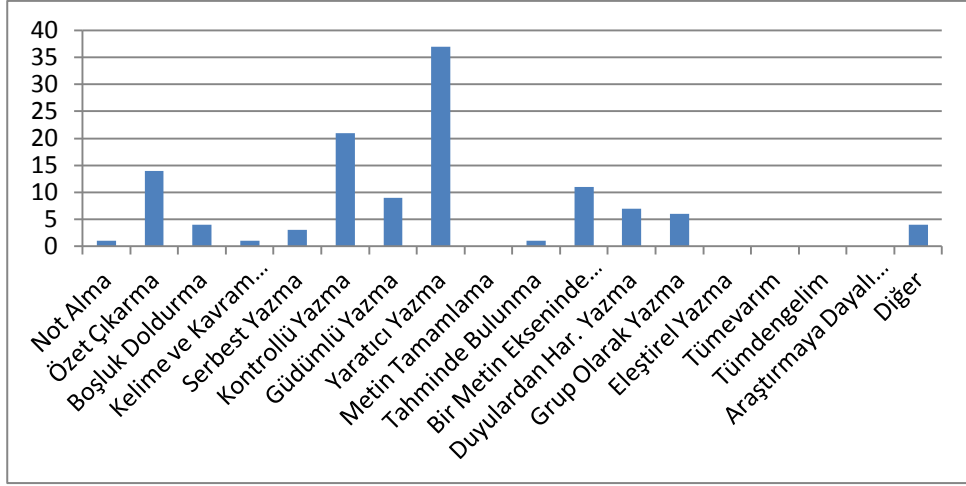
Grafik 1: Ignite English 2 Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri Dağılımları

Cambridge Checkpoint English Coursebook 8

Genel olarak bakıldığında, Cambridge Checkpoint English Coursebook 8 kitabında toplamda 119 yazma etkinliğine yer verilmiştir. En çok kullanılan yazma yöntemleri sırasıyla yaratıcı yazma, kontrollü yazma ve özet çıkarma olarak saptanmıştır. Not alma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, tahminde bulunma yöntemleri ise en az yer verilen yazma yöntemleridir; bu yöntemlere ait sadece bir adet yazma çalışması olduğu görülmüştür. Metin tamamlama, eleştirel yazma, tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma yöntemlerine ise kitapta hiç yer verilmemiştir.

Tablo 12: Checkpoint English 8 Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri

| | |
|---|------------|
| Not Alma | 1 |
| Özet Çıkarma | 14 |
| Boşluk Doldurma | 4 |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma | 1 |
| Serbest Yazma | 3 |
| Kontrollü Yazma | 21 |
| Güdümlü Yazma | 9 |
| Yaratıcı Yazma | 37 |
| Metin Tamamlama | 0 |
| Tahminde Bulunma | 1 |
| Bir Metin Ekseninde Yazma | 11 |
| Duyulardan Hareketle Yazma | 7 |
| Grup Olarak Yazma | 6 |
| Eleştirel Yazma | 0 |
| Tümevarım | 0 |
| Tümdengelim | 0 |
| Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma | 0 |
| Diğer | 4 |
| TOPLAM | 119 |



Grafik 2: Checkpoint English 8 Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri Dağılımları

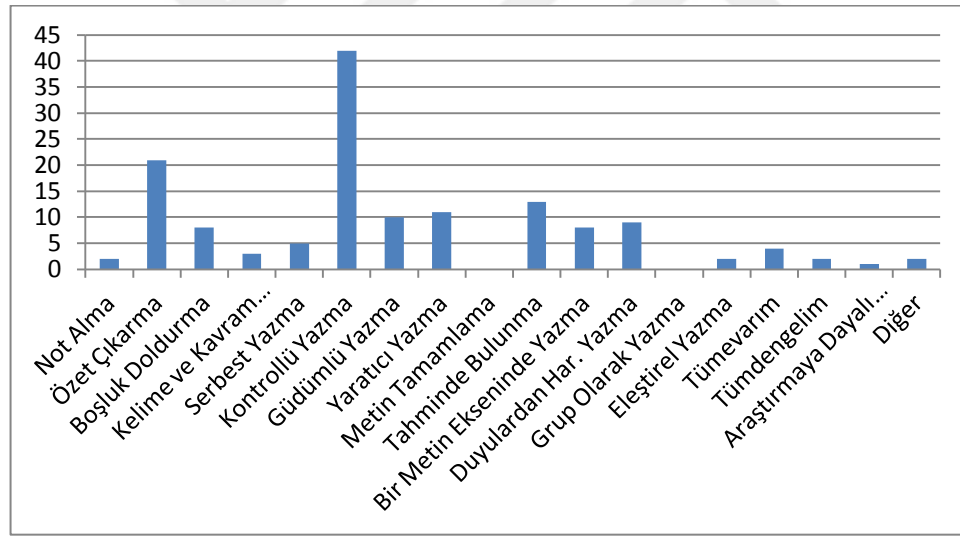
İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, Cem Veb Ofset

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, Cem Veb Ofset kitabında toplamda 143 adet yazma çalışmasına rastlanmıştır. Kitapta sırasıyla en çok kontrollü yazma, özet çıkarma ve tahminde bulunma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kitapta en az kullanılan yazma yöntemleri ise araştırmaya dayalı bilimsel yazma, not alma, eleştirel yazma, tümdengelimi yöntemleridir. Metin tamamlama ve grup olarak yazma yöntemleri kitapta yer bulmamıştır. Yöntem çeşitliliği bakımından diğer kitaplara kıyasla en fazla etkinliği içeren kitaptır.

Tablo 13: Cem Veb Ofset Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri

| | |
|---|----|
| Not Alma | 2 |
| Özet Çıkarma | 21 |
| Boşluk Doldurma | 8 |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma | 3 |
| Serbest Yazma | 5 |
| Kontrollü Yazma | 42 |
| Güdümlü Yazma | 10 |
| Yaratıcı Yazma | 11 |
| Metin Tamamlama | 0 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Tahminde Bulunma | 13 |
| Bir Metin Ekseninde Yazma | 8 |
| Duyulardan Hareketle Yazma | 9 |
| Grup Olarak Yazma | 0 |
| Eleştirel Yazma | 2 |
| Tümevarım | 4 |
| Tümdengelim | 2 |
| Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma | 1 |
| Diğer | 2 |
| TOPLAM | 143 |



Grafik 3: Cem Veb Ofset Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri Dağılımları

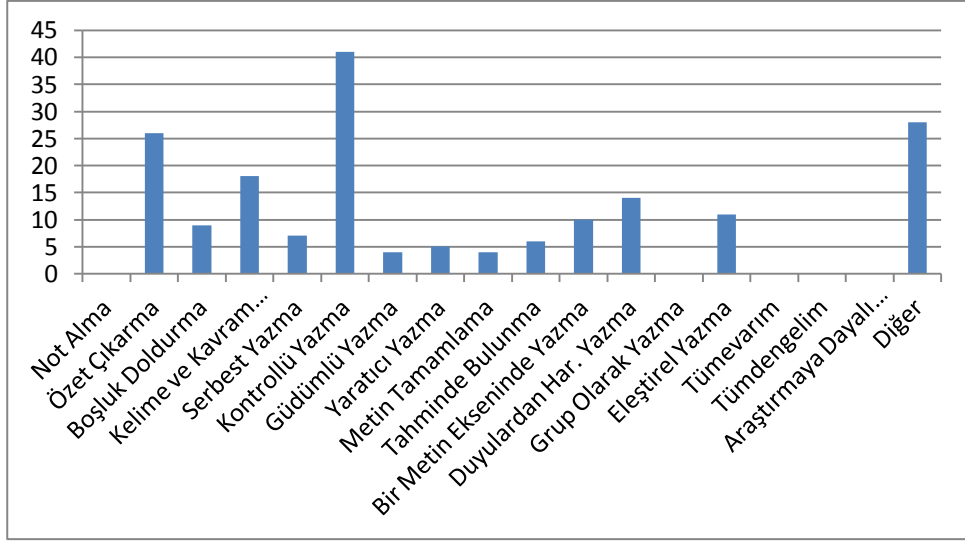
İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, MEB Yayınları

Genel olarak bakıldığında, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabında toplamda 183 adet yazma etkinliği bulunmaktadır. En çok kullanılan yazma yöntemleri kontrollü yazma, özet çıkarma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemleridir. En az kullanılan yazma yöntemleri ise güdümlü yazma ve metin tamamlama yöntemleridir. Kitapta not alma ve grup olarak yazma, tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma

yöntemine ise rastlanmamıştır. Diğerlerine kıyasla en çok sayıda etkinliği bünyesinde barındıran kitaptır.

Tablo 14: MEB Yayınları Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri

| | |
|---|------------|
| Not Alma | 0 |
| Özet Çıkarma | 26 |
| Boşluk Doldurma | 9 |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma | 18 |
| Serbest Yazma | 7 |
| Kontrollü Yazma | 41 |
| Güdümlü Yazma | 4 |
| Yaratıcı Yazma | 5 |
| Metin Tamamlama | 4 |
| Tahminde Bulunma | 6 |
| Bir Metin Ekseninde Yazma | 10 |
| Duyulardan Hareketle Yazma | 14 |
| Grup Olarak Yazma | 0 |
| Eleştirel Yazma | 11 |
| Tümevarım | 0 |
| Tümdengelim | 0 |
| Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma | 0 |
| Diğer | 28 |
| TOPLAM | 183 |



Grafik 4: MEB Yayınları Kitabında Bulunan Yazma Yöntemleri Dağılımları

Araştırmaya konu olan kitaplar karşılaştırıldığında en çok yazma çalışmasının 183 adet ile MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabında ve en az yazma çalışmasının ise 70 adet ile Ignite 2 kitabında olduğu saptanmıştır. Checkpoint English 8 kitabında 119 ve Cem Veb Ofset İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabında ise 143 adet yazma çalışması vardır. Nicel olarak bakıldığında Ignite 2 kitabında yer alan yazma çalışmaları oldukça az sayıda olduğu söylenebilir.

Genel olarak her dört kitapta da özet çıkarma yönteminin çok sayıda bulunduğu söylenebilir. Bunun yanında Ignite kitabı dışında kontrollü yazma yönteminin ve MEB kitabı dışında yaratıcı yazma yönteminin kitaplarda çok sayıda yer edindiği ifade edilebilir. Kitaplarda araştırmaya dayalı bilimsel yazma (1), tümdengelim (2), not alma (3) ve tümevarım (4) en az rastlanan yazma yöntemleri olarak karşımıza çıkmıştır. Cem Veb Ofset yayınlarında sadece bir adet yöntem yer verilmediği ve en fazla yöntem çeşidinin kullanıldığı kitap olduğu görülmüştür. Ignite kitabında ise 7 adet yazma yöntemine rastlanamamıştır ve en az yöntem çeşidinin kullanıldığı kitap olduğu saptanmıştır.

Türkçe kitaplarında sadece grup olarak yazma yöntemine rastlanamamıştır. İngilizce kitaplarında ise tümevarım, tümdengelim ve araştırmaya dayalı bilimsel yazma yöntemlerine yer verilmediği görülmüştür. Türkçe kitaplarında kontrollü

yazma yönteminin yoğunluğu görülürken, İngilizce kitaplarında yaratıcı yazma yönteminin sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır.

Tablo 15: Tüm Kitaplardaki Yazma Yöntemleri

| | CEM | MEB | IGNITE | CHECKPOINT |
|---------------------------------|-----|-----|--------|------------|
| Not Alma | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Özet Çıkarma | 21 | 26 | 13 | 14 |
| Boşluk Doldurma | 8 | 9 | 2 | 4 |
| Kelime ve Kavram Hav.Seç.Yaz. | 3 | 18 | 0 | 1 |
| Serbest Yazma | 5 | 7 | 0 | 3 |
| Kontrollü Yazma | 42 | 41 | 5 | 21 |
| Güdümlü Yazma | 10 | 4 | 9 | 9 |
| Yaratıcı Yazma | 11 | 5 | 27 | 37 |
| Metin Tamamlama | 0 | 4 | 5 | 0 |
| Tahminde Bulunma | 13 | 6 | 0 | 1 |
| Bir Metin Ekseninde Yazma | 8 | 10 | 1 | 11 |
| Duyulardan Har. Yazma | 9 | 14 | 3 | 7 |
| Grup Olarak Yazma | 0 | 0 | 1 | 6 |
| Eleştirel Yazma | 2 | 11 | 4 | 0 |
| Tümevarım | 4 | 0 | 0 | 0 |
| Tümdengelim | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Araştırmaya Day. Bilimsel Yazma | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Diğer | 2 | 28 | 0 | 4 |
| TOPLAM | 143 | 183 | 70 | 119 |

4.2.1 Ders Kitaplarındaki Yazma Eğitimi Yöntemleri Örnekleri

Bu bölümde araştırmaya konu olan kitaplarda yer alan yazma etkinlikleri örnekleri yer almaktadır. Örnekler verilirken kitaplarda en az bir adet örneği bulunan yazma yöntemlerine yer verilmiştir.

Not Alma

Bu yönteme sadece Cem ve Checkpoint kitaplarında rastlanmıştır.

12 Write two fact boxes, in note form, one for walking sharks and one for leatherback turtles. Each should contain ten items of information from the encyclopedia entries in Text 3F. The first fact in each box has been provided below.

| Walking sharks | Leatherback turtles |
|--------------------|------------------------------|
| discovered in 2006 | famous for long sea journeys |

Şekil 6: Checkpoint 8 Not Alma Etkinliği Örneği

1. Etkinlik "Yazar ve Okuyucu" adlı metni dinlerken aşağıdaki satır çizgileri üzerine notlar alınız.

.....

.....

.....

.....

Şekil 7: Cem Not Alma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Bu yazma yöntemine Cem kitabında 2 adet, Checkpoint kitabında ise 1 adet yer verilmiştir. Diğer kitaplarda ise not alma yöntemine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Checkpoint kitabındaki etkinlikte öğrencilerden bir önceki etkinlikte yer alan okuma parçasındaki bilgileri kullanarak "Yürüyen Köpekbalıklarına (Walking Sharks)" ve "Deri sırtlı Kaplumbağalara (Leatherback Turtles)" ilişkin ikişer adet bilgiyi not etmeleri istenmiştir. Cem kitabındaki not alma etkinliğinde dinlenen "Yazar ve Okuyucu" isimli metnin öğrenciler tarafından not alınması istenmiştir.

Özet Çıkarma

- 7** Imagine that you were the journalist who wrote the news report in Text 2C, and your editor has asked you to reduce it to about half its length, without losing any of the information.
- On a copy of the text:
 - put a line through any repetition of information
 - put square brackets around any descriptive details which you do not consider necessary
 - put a wavy line under any phrases which could be expressed in a shorter way.
 - Write out the reduced report, leaving out the excluded words and expressing the remaining information more concisely wherever possible.
 - Check your report for mistakes, then give it to your teacher.

Şekil 8: Checkpoint 8 Özet Çıkarma Etkinliği Örneği

6 In your own words, summarize how Adlens hopes to use technology to help people in the developing world.

Şekil 9: Ignite 2 Özet Çıkarma Etkinliği Örneği

5. Etkinlik Dinlediğiniz metni özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

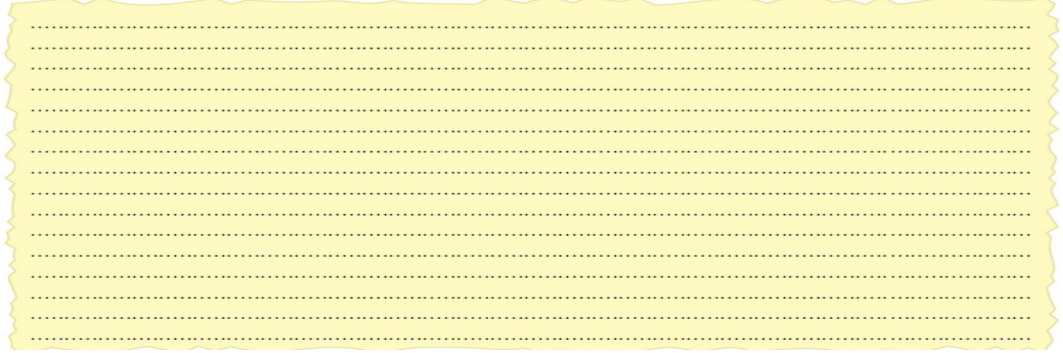
.....

.....

.....

Şekil 10: Cem Özet Çıkarma Etkinliği Örneği

3. Etkinlik: Okuduğunuz metinde anlatılan olayı oluş sırasına göre kendi cmlelerinize özetleyiniz.



Şekil 11: MEB zet ıkarma Etkinliği rneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Türkçe ve İngilizce kitaplarında zet çıkarma yöntemine ilişkin etkinlik sayılarında yakınlık olduğu görülmektedir. zet çıkarma etkinlikleri incelendiğinde; Cem kitabında dinlenen metnin özetlenmesi ve MEB kitabında okunan metnin olay sırasına göre özetlenmesi istenmektedir. Buna karşın, Ignite kitabında öğrencilerden bir önceki aktivitede okumuŐ oldukları parçadaki Adlens adlı Őirketin gelişen dünyada teknolojiyi insanlara yardım etmek için nasıl kullanmayı umduğunun özetlenmesi istenmektedir. Böylelikle okuma parçasının belli bir bölümünün bulunması ve özetlenmesi beklenerek daha etkin bir aktivite ortaya konulmuştur. Checkpoint kitabında ise öğrencilerden gazeteci olduklarının hayal edilmesi istenmektedir. Text 2c bölümündeki haber raporunun yarısının, editör tarafından hiçbir bilgi eksikliği olmadan kısaltılması istendiği belirtilmiştir. Bu kısaltma sürecinin nasıl yapılacağına dair bir süreç verilmiş ve bu planlamaya göre öğrencinin zet çıkarması beklenmektedir. Checkpoint kitabındaki zet çıkarma aktivitelerinin diğerlerine göre daha detaylı, planlı ve yol gösterici olduğu; ayrıca öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek etkinliği bireyselleŐtirdiđi söylenebilir.

Boşluk Doldurma

Extra Time

Write a job advertisement for one of the charity roles on the left. You could use the outline below to structure your advertisement.

Could you make a difference?

We're an international charity looking for the right person to fill the crucial role of _____

What will the role entail?
This is your chance to _____

What skills are required?
You will need most, if not all, of the following skills:

- _____
- _____
- _____

If this sounds like you and you genuinely feel as passionate about our cause as we do, please visit our website for an application pack and further details.

Şekil 12: Ignite 2 Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği

5 Work on Text 1B in small groups.

a Fill in the missing words on a copy of the poem. To help you, pay attention to the rhyme and metre, and the use of alliteration, assonance and antithesis (contrast).

Text 1B

All that is ____ does not glitter,
Not all those who wander are ____:
The old that is strong does not wither,
Deep roots are not ____ by the frost.

From the ____ a fire shall be woken,
A light from the shadows shall ____:
Renewed shall be ____ that was broken,
The ____ again shall be king.

From The Fellowship of the Ring by J.R.R. Tolkien

Şekil 13: Checkpoint 8 Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği

6. Etkinlik: Aşağıdaki metindeki boş bırakılan cümleleri metnin anlam bütünlüğünü dikkate alarak doldurunuz.

AĞRI DAĞLARI

Halk, Van Gölü ile Çıldır arasında iki dağın
..... diye düşünmüş. İonna efsane yakıstırması: Biri küçük, diğeri büyük iki
kız kardeş varmış. Hanım hanımca yerde durmadan
Dövüşmedikleri zaman da yaparlarmış. Aylar yıllar
ile geçmiş. El ağrısı geçen ama Gönül sınıca artık çatlamış artık
..... Bir gün birlikte odun giymişler. Yolda
laf bırakmamışlar. toplanmış, çeneler yine Demetleri
yüklenmişler, hâlâ Küçük kız, "Belim ağrıdı." demiş. Büyük tutturmuş
"Gözün ağrısın." Diye, açmış ağzını Küçük kızın tahammülü kalmamış.
Yürekten başlamış bedduyaya:
- Senin olacağına olmaz olsun. Dağ tas
uzun uzun
- Basındaki beyaz yaşmağın tepedeki bulutun olsun.
Belimdeki ağrı adın, sellen, yağmurların muradın olsun.

Şekil 14: MEB Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği

6. Etkinlik Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri metne göre doldurunuz. Boş bırakılan yerlere yazdığınız kelimelerin cümlelerin anlamında ne gibi değişiklikler yaptığını söyleyiniz.

"Anadolu'nun geleneksel konukseverliği dillere destandır,
bu, konukseverlik önce kahveden başlar."

"Kahve tiryakileri kahvesiz edemezlerse de kahve, eş
dost yârenin bir arada sohbetine kapı açar, bu
sohbetin "önsöz" ü olundu."

"İçilen bir fincan acı kahve kırk yıl hatırı var. İçenler, hatırı
saymasını, gönül almasını bilenler için..."

Şekil 15: Cem Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Ignite kitabında boşluk doldurma yöntemi bir iş ilanında boş bırakılan kısımların tamamlanması istenerek uygulanmıştır. Checkpoint kitabında verilen bir şiirde boş bırakılan yerlerin kafiye, vezin, aliterasyon ve zıtlık gözetilerek uygun

kelimelerle doldurulması istenmiştir. MEB kitabında verilen bir metnin anlam bütünlüğü dikkate alınarak doldurulması ve Cem kitabında da boş bırakılan yerlerin metne uygun bir şekilde doldurulması istenmiştir. Boşluk doldurma örneklerine bakıldığında Checkpoint kitabının boşluk doldurma yöntemini farklı bir düzeyde kullandığı, öğrencilerden anlam bütünlüğünü korumalarının yanı sıra kafiye, vezin, zıtlık gibi koşullara göre kelime seçmelerinin hedeflediği görülmektedir.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Bu yönteme Checkpoint, Cem ve MEB kitaplarında rastlanmıştır.

9 a Write definitions for the words in bold in Text 1D, as they are used in the passage. Then check your definitions in a dictionary.

archeologists concentrated civilisations
astronomer incinerating

b Write your own sentences including each of these words, demonstrating that you understand their meaning.

Şekil 16: Checkpoint 8 Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinliği Örneği

2. Etkinlik Aşağıdaki deyimleri kullanarak bir paragraf oluşturunuz.

dillere destan olmak gönlü incinmek cezaya çarptırılmak

.....

.....

.....

Şekil 17: Cem Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinliği Örneği

7. Etkinlik Aşağıdaki kutularda yer alan zaman zarflarını birer cümlede kullanınız.

ara sıra g z n sabahleyin d n
her zaman geç biraz sonra

.....
.....
.....
.....

Şekil 18: MEB Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinliği  rneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

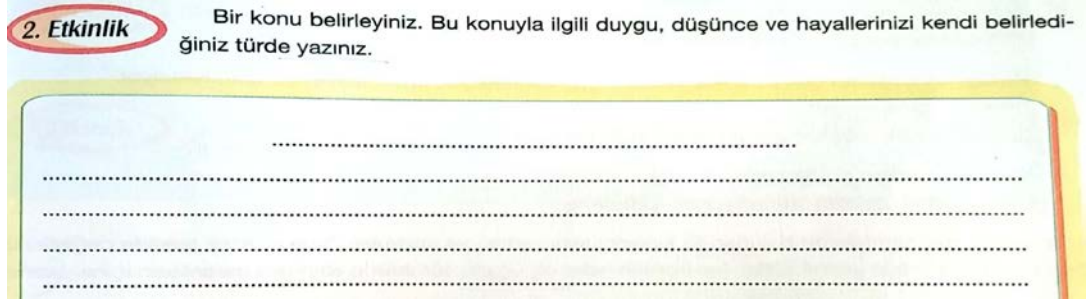
Bu yazma yöntemine MEB kitabında 18 adet, Cem kitabında 3 ve Checkpoint kitabında bir adet yer verilmiştir. Ignite kitabında ise bu yönteme ilişkin bir örneğe rastlanmamıştır. Checkpoint kitabında öğrencilerden sözlük anlamları buldurulan beş adet kelimenin cümle içinde kullanılması amaçlanmıştır. Cem kitabında verilen üç adet deyim'in kullanılarak bir paragraf oluşturulması beklenmiştir. MEB kitabında ise verilen 7 adet zaman zarfının cümle içinde kullanılmasını amaçlayan bir etkinlik görülmektedir.

Serbest Yazma

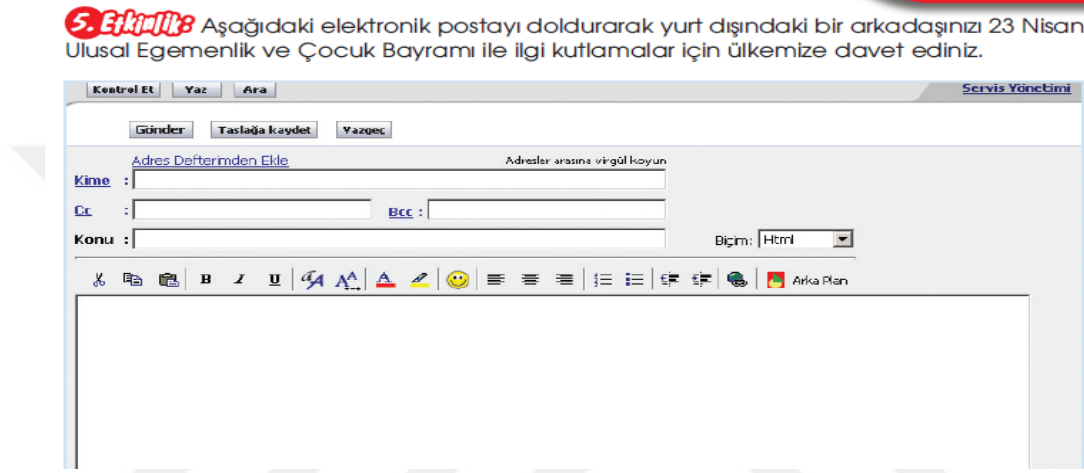
Bu yönteme Checkpoint, Cem ve MEB kitaplarında rastlanmıştır.

- c** Write a positive review, using the Text 9E examples as models, for a hotel you have stayed in or one you know, perhaps from a film. Read it to the class.

Şekil 19: Checkpoint 8 Serbest Yazma Etkinliği  rneği



Şekil 20: Cem Serbest Yazma Etkinliği Örneği



Şekil 21: MEB Serbest Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Bu yazma yöntemine MEB kitabında 6 adet, Cem kitabında 4 ve Checkpoint kitabında 2 adet yer verilmiştir. Ignite kitabında ise bu yönteme ilişkin bir örneğe rastlanmamıştır. Checkpoint kitabındaki etkinlikte öğrencilerden daha önce kaldıkları ya da bildikleri bir otel hakkında olumlu bir yorum yazmaları istenmiştir. Cem kitabında konu ve tür tamamen öğrencilere bırakılarak bahsetmek istedikleri ne ise buna ilişkin duygu ve düşüncelerini aktarmaları amaçlanmıştır. MEB kitabında ise elektronik mektup yazmaları istenmiştir.

Kontrollü Yazma

Activities

1 Look at the sentence below which describes the moment Helen sees her sister. The positioning of the subordinate clauses adds to the suspense as the details describing Helen's sister are gradually revealed.

Phrase

Main Clause

Subordinate Clauses

By the light of the corridor-lamp I saw my sister appear at the opening, her face blanched with terror, her hands groping for help, her whole figure swaying to and fro like that of a drunkard.

Rewrite the sentence above by changing the position of the main clause and subordinate clauses. How many different sentences can you create? Decide which sentences are most effective in building suspense.

Şekil 22: Ignite 2 Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği

b Look at the position of the word *only* in this sentence from the passage.

In Bulgaria the last tortoise restaurant closed only in the 1980s.

Copy and complete the sentences below to show their differences of meaning.

i Only I saw a tortoise . . .

ii I only saw a tortoise . . .

iii I saw only a tortoise . . .

What is the rule for the positioning of the word *only* in a sentence?

Şekil 23: Checkpoint 8 Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği

3. Etkinlik

Aşağıdaki fıkrada koyu yazılmış fiillerin zamanını geçmiş zamana çevirerek fıkrayı yanındaki boşluğa yeniden yazınız.

Hoca bir gün taşınacak,
Evde ne varsa kapacak,
Hepsini **derler, toplar**
Giyinir, sokağa **çık**ar.
Yükü taşıyacak bir adam **bul**ur.

Orhan Veli KANIK

Şekil 24: Cem Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği

3. Etkinlik:

a. Amaç-sonuç bildiren aşağıdaki cümleyi okuyunuz.

Muhsin ve arkadaşları 1932 yılının ilk aylarında Akın'ı oynamak üzere hazırlığa başlıyorlar.

b. Siz de aşağıdaki cümleleri amaç-sonuç bildirecek şekilde tek bir cümle hâline getiriniz.

1. Cümle:

Atatürk Tepebaşı tiyatrosuna geldi. Atatürk "Akın"ı görmek istedi.

.....
.....

2. Cümle:

Temsilden sonra başta Muhsin olmak üzere Atatürk yapıtta rol alan sanatçıları yanına kabul ediyor. Atatürk sanatçıları tebrik ediyor.

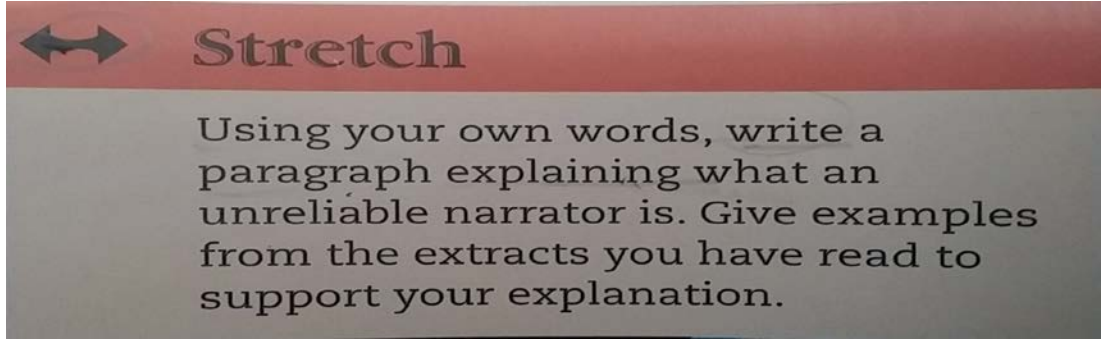
.....
.....

Şekil 25: MEB Kontrollü Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Kontrollü yazma yönteminin, genel olarak bakıldığında Türkçe kitaplarında daha fazla yer aldığı saptanmıştır. Kontrollü yazmaya örnek olarak Ignite kitabında uzun bir cümle verilmiş ve bu cümledeki temel cümle ile yan cümlelerin yerlerinin değiştirilerek yeniden bir cümle oluşturulması istenmiştir. Devamında da bu cümleden bu yolla olabildiğince çok cümle kurulması istenmiştir. Checkpoint kitabında da bir cümle verilmiş ve bu cümlelerin belirtilen üç farklı başlangıçla tekrar oluşturulması istenmiştir. Cem kitabında bir şiir verilmiş ve bu şiirde belirtilen fiillerin geçmiş zamana çevrilerek tekrar yazılması istenmiştir. MEB'in kitabında ise verilen cümlelerin örneğe benzer şekilde amaç-sonuç bildirecek şekilde tekrar yazılması istenmiştir. İngilizce kitaplarındaki örneklerde cümlelerin farklı oluşumlarına ilişkin etkinlikler yer almaktayken, Türkçe kitaplarındaki örneklerde ise bu etkinlikler sadece fiillerin zamanlarının değiştirilmesi ve verilen cümlelerden sebep-sonuç cümlelerinin oluşturulması hedeflenerek daha basit kalmışlardır.

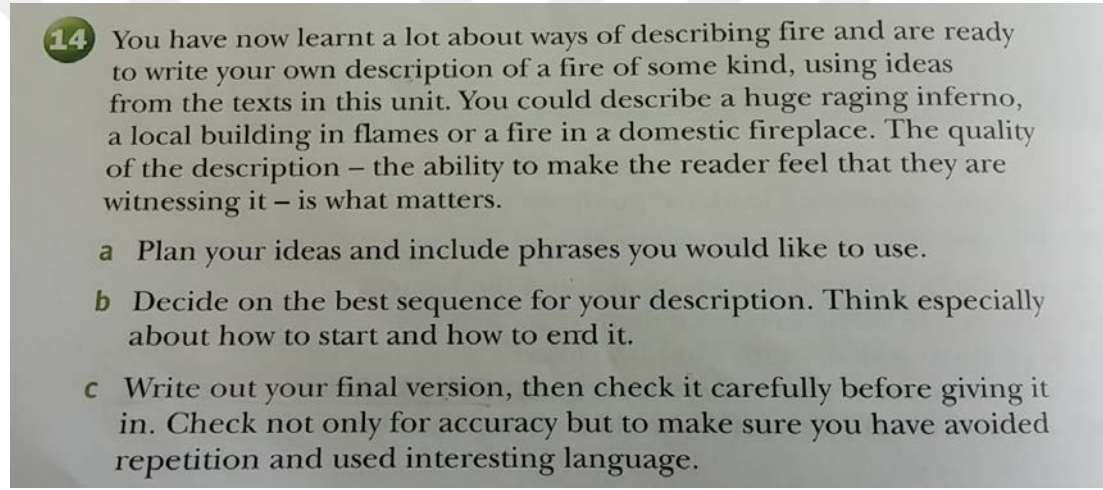
Güdümlü Yazma



Stretch

Using your own words, write a paragraph explaining what an unreliable narrator is. Give examples from the extracts you have read to support your explanation.

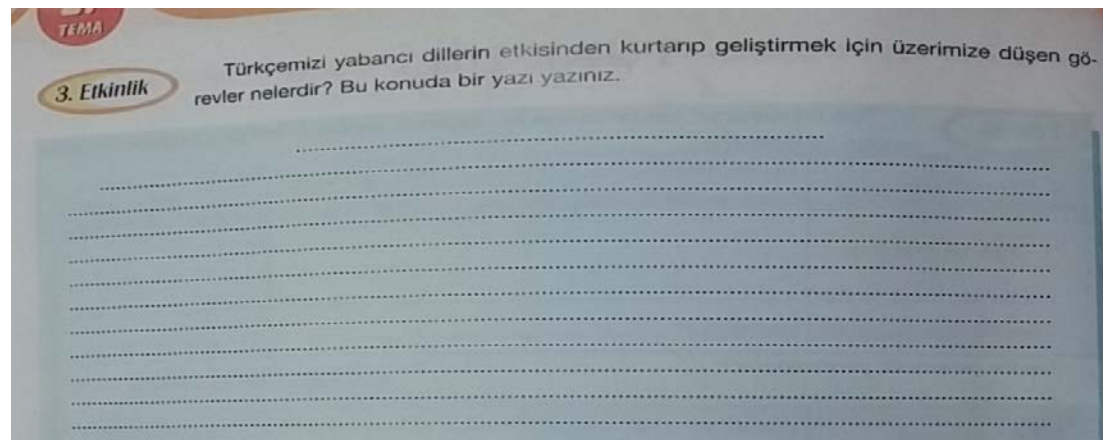
Şekil 26: Ignite 2 Güdümlü Yazma Etkinliği Örneği



14 You have now learnt a lot about ways of describing fire and are ready to write your own description of a fire of some kind, using ideas from the texts in this unit. You could describe a huge raging inferno, a local building in flames or a fire in a domestic fireplace. The quality of the description – the ability to make the reader feel that they are witnessing it – is what matters.

- a** Plan your ideas and include phrases you would like to use.
- b** Decide on the best sequence for your description. Think especially about how to start and how to end it.
- c** Write out your final version, then check it carefully before giving it in. Check not only for accuracy but to make sure you have avoided repetition and used interesting language.

Şekil 27: Checkpoint 8 Güdümlü Yazma Etkinliği Örneği



TEMA

3. Etkinlik

Türkçemizi yabancı dillerin etkisinden kurtarıp geliştirmek için üzerimize düşen görevler nelerdir? Bu konuda bir yazı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

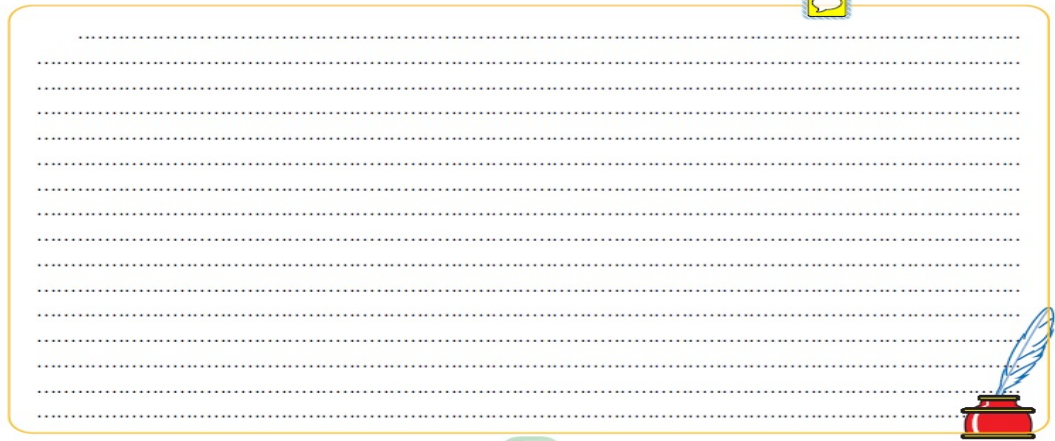
.....

.....

.....

Şekil 28: Cem Güdümlü Yazma Etkinliği Örneği

10. Etkinlik: "Su bir yaşam mucizesi. Susuz bir yaşam ise düşünülemez. Neden?" konulu deneme türünde bir yazı yazınız.

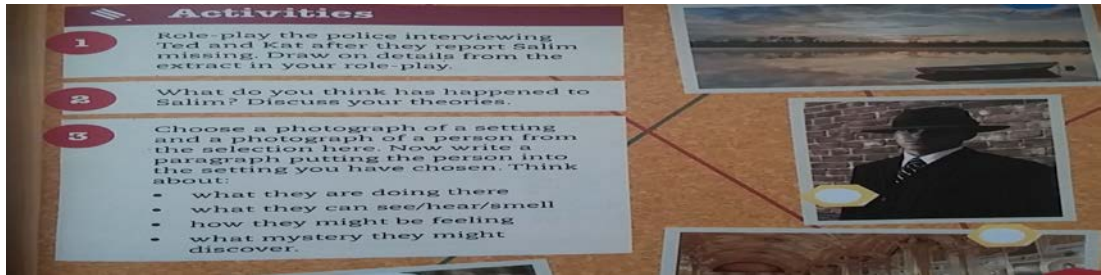


Şekil 29: MEB Güdümlü Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Güdümlü yazma yöntemine örnek olarak Ignite kitabında öğrencilerden daha önce okunan parçadaki bilgiler doğrultusunda güvenilir bir anlatıcının nasıl olduğunun örnekler verilerek açıklamaları istenmiştir. Checkpoint kitabında ise daha önceki okuma parçaları ve aktivitelerle öğrenilen ateşin belli bir süreç dâhilinde betimlenmesi istenmiştir. Cem ve MEB kitaplarında Türkçeyi yabancı dillerin etkisinden kurtarmak için neler yapılabileceği ve suyun önemi konularında belirtilen noktalara yoğunlaşarak bir yazı yazılması istenmiştir. Diğer üç kitabın aksine Checkpoint kitabındaki etkinliğin belli basamaklar izlenerek verilmesi, öğrencilerin yazımını kolaylaştırabilir, yazma aktivitesinin belli bir plan ve süreç dâhilinde oluşması sağlanabilir.

Yaratıcı Yazma



Şekil 30: Ignite 2 Yaratıcı Yazma Etkinliği Örneği

- 15** Imagine that during your water sports activity you saw something very strange in the water. You are going to write an eyewitness account of your sighting, using the tip below to help you.
- Discuss in class what kind of water monsters are reported and in what circumstances. You can research on the internet to give you ideas (e.g. www.mysterycasebook.com/lakemonsterphotographs.html).
 - Decide on your 'monster'. Make notes of where and when you saw it, who you were with, what you were doing, what it was doing, and what finally happened.
 - Put your notes into the right order to give a chronological account of the incident.
 - Draft your report, thinking about suitable expression and tone for someone in authority whom you do not know.
 - Make a final copy of your report, check it and give it to your teacher.

Şekil 31: Checkpoint 8 Yaratıcı Yazma Etkinliği Örneği

9. Etkinlik Yazacağınız şiirle ilgili önce bir şiir taslağı oluşturunuz. **Kitap** kelimesinin sizde uyanırdığı çağrışımları bir yere not ediniz. Çağrışımlarınızdan sesleri birbiriyle uyumlu olanları bir araya getirerek dizeler oluşturmaya çalışınız. Sonra da şiirinizi bitişik eğik yazıya yazınız.

Şiirin taslağı

Şiir

Şekil 32: Cem Yaratıcı Yazma Etkinliği Örneği

6. Etkinlik: Dinlediğiniz şarkıdan, okuduğunuz şiirden ve sınıfınızdaki görsellerden faydalanarak kendinizin baş kahraman olduğu bir masal ya da öykü yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

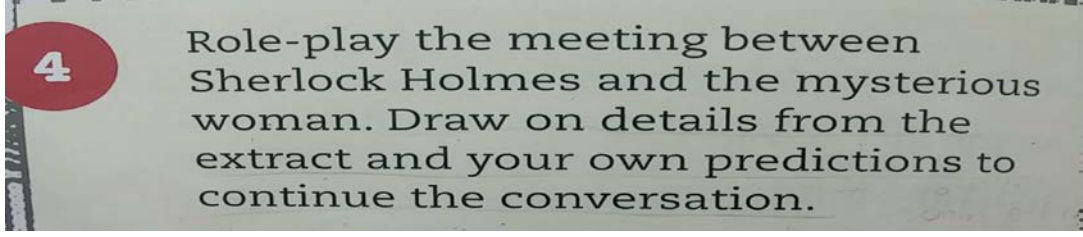
Şekil 33: MEB Yaratıcı Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi

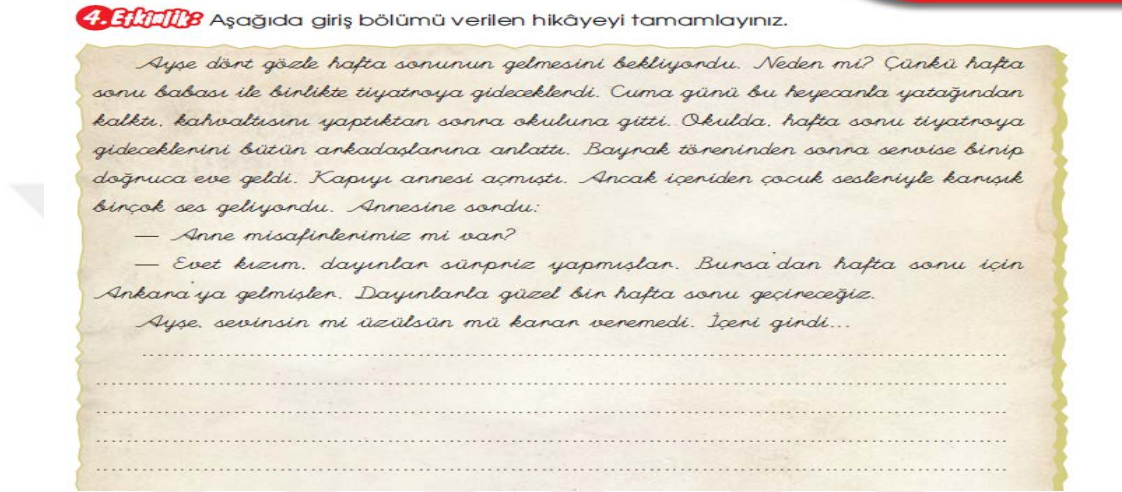
Yaratıcı yazma yönteminin kullanım sıklığının İngilizce kitaplarında ciddi sayısal farkla kullanıldığı saptanmıştır. Bu sayısal üstünlük dikkate alındığında, İngilizce ana dili kitaplarında yaratıcı yazma yöntemine daha fazla önem verildiği söylenebilir. Ignite kitabında yaratıcı yazmaya örnek olarak verilen resimlerden bir yer ve kişi seçilmesi ve verilen soruların cevaplarını verecek şekilde bir paragraflık bir gizem hikayesi yazmaları istenmiştir. Checkpoint kitabındaki örnekte ise öğrencilerden su sporu yaparken suda garip bir şey gördüklerini düşlemeleri ve bunu görgü tanığı olarak betimlemeleri istenmiştir. Bunu yaparken beş aşamalı bir plan verilmiştir. Bu plana göre önce su canavarları hakkında araştırma yapılacak, sonrasında bu canavarı nerede ve nasıl gördüğüne dair bilgiler oluşturulup sıraya sokulacak, uygun bir ifadeyle yazılıp son olarak öğretmene teslim edilecektir. Cem kitabında öğrencilerden öncelikle kitap kelimesine ilişkin kelimelerin yazılması istenerek beyin fırtınası yaptırılmak ve bu kelimeler kullanılarak kitap üzerine bir şiir yazmaları istenmiştir. MEB'in kitabında ise öğrencilerden baş kahramanın kendileri olduğu bir masal ya da öykü yazmaları beklenmiştir. Ignite kitabında öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaları adına konuya ilişkin ve yazmalarını kolaylaştıracak özelliklerde resimler kullanılmıştır. Verilen sorularla öğrencilerin yazmaları yaratıcılıklarını kısıtlamaksızın yönlendirilmeye çalışılmıştır. Checkpoint kitabında da benzer şekilde yazma etkinliğinin sürece yayıldığı görülmektedir. Cem Veb Ofset yayınlarında beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerin daha yaratıcı düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bunların dışında kalan MEB kitabında ise herhangi bir süreç ya da yazma öncesi çalışma yaptırılmaksızın öğrencilerden bir öykü yazmaları beklenmiştir.

Metin Tamamlama

Bu yönteme sadece Ignite ve MEB kitaplarında rastlanmıştır.



Şekil 34: Ignite Metin Tamamlama Etkinliği Örneği



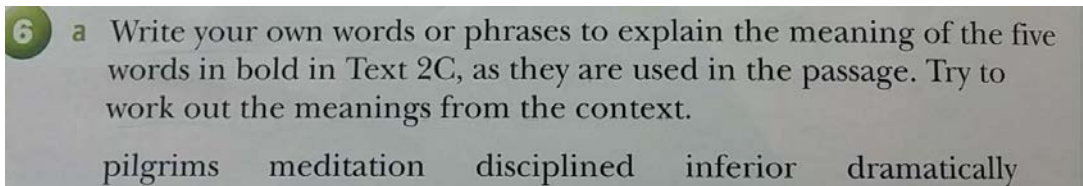
Şekil 35: MEB Metin Tamamlama Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

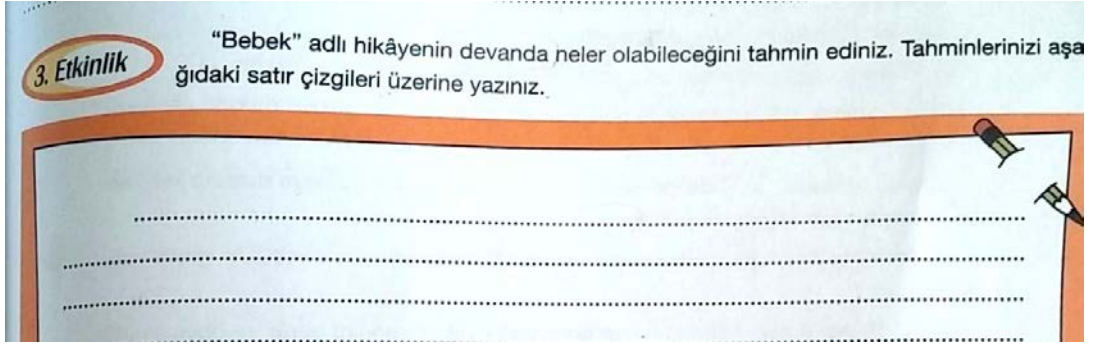
Ignite kitabı örneğinde öğrencilerden bir önceki okuma parçasındaki gizemli kadın ile Sherlock Holmes arasında geçen karşılıklı konuşmanın devam ettirilmesi istenmiştir. MEB kitabındaki etkinlikte ise başlangıcı verilen hikâyenin devam ettirilmesi istenmiştir.

Tahminde Bulunma

Bu yönteme Checkpoint, Cem ve MEB kitaplarında rastlanmıştır.



Şekil 36: Checkpoint Tahminde Bulunma Etkinliği Örneği



Şekil 37: Cem Tahminde Bulunma Etkinliği Örneği

2. Etkinlik:

a. Okuduğunuz şiirde geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz.

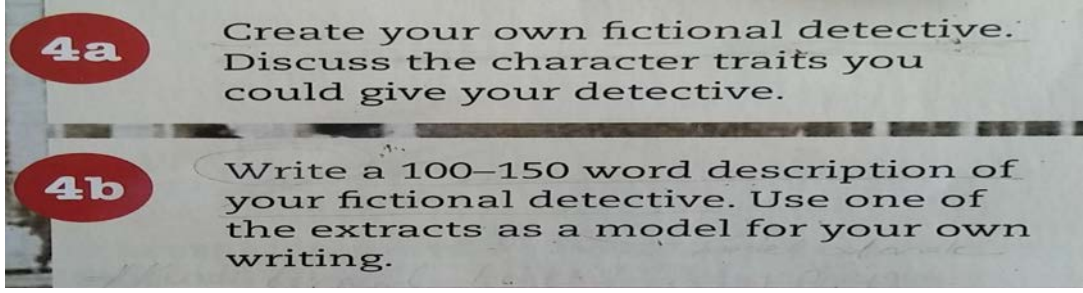
| Kelime | Tahmininiz |
|------------|------------|
| ezel | |
| topyekûn | |
| minnet | |
| ayan beyan | |
| perişan | |

Şekil 38: MEB Tahminde Bulunma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Checkpoint kitabının örneğinde bir önceki parçada geçen beş adet kelimenin anlamlarının parça ve cümle içeriğine bakılarak tahmin edilmesi istenmiştir. Cem kitabında verilen bir hikayenin devamında neler olabileceğine ilişkin öğrencilerden tahminlerini yazmaları amaçlanmıştır. MEB kitabında ise şiirde geçen bazı kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi ve yazılması beklenmiştir. Diğerlerinde kelimelerin anlamlarına ilişkin bir tahmin etme söz konusu iken Cem kitabında hikayenin devamının tahmin edilmesi daha ileri bir yazma etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

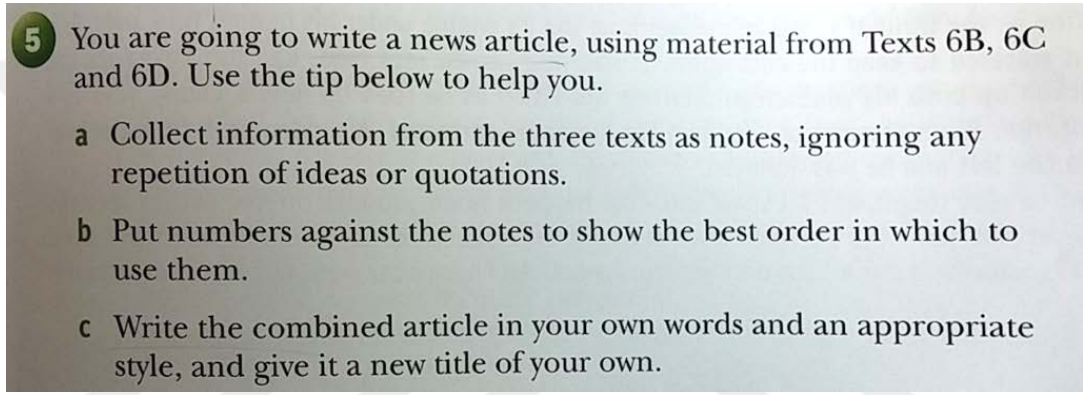
Bir Metin Ekseninde Yazma



4a Create your own fictional detective. Discuss the character traits you could give your detective.

4b Write a 100–150 word description of your fictional detective. Use one of the extracts as a model for your own writing.

Şekil 39: Ignite Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği Örneği



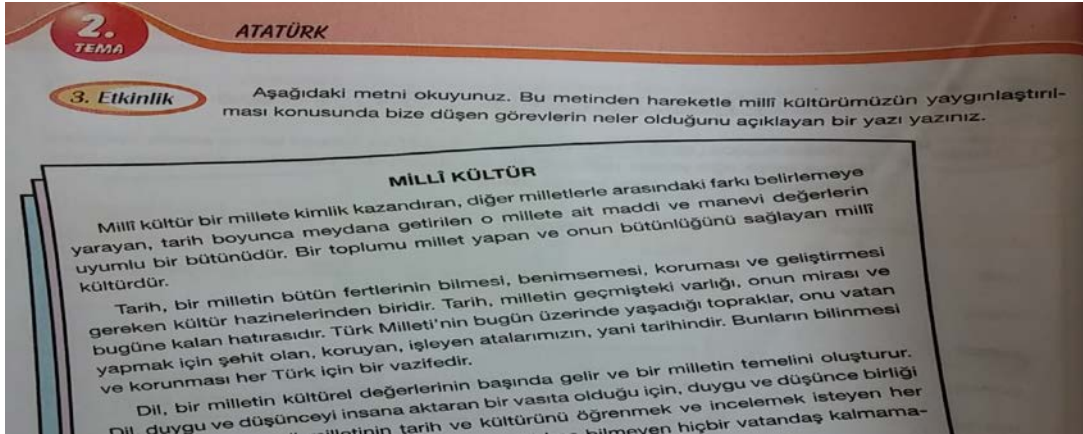
5 You are going to write a news article, using material from Texts 6B, 6C and 6D. Use the tip below to help you.

a Collect information from the three texts as notes, ignoring any repetition of ideas or quotations.

b Put numbers against the notes to show the best order in which to use them.

c Write the combined article in your own words and an appropriate style, and give it a new title of your own.

Şekil 40: Checkpoint Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği Örneği



2. TEMA **ATATÜRK**

3. Etkinlik Aşağıdaki metni okuyunuz. Bu metinden hareketle milli kültürümüzün yaygınlaştırılması konusunda bize düşen görevlerin neler olduğunu açıklayan bir yazı yazınız.

MİLLİ KÜLTÜR

Millî kültür bir millete kimlik kazandıran, diğer milletlerle arasındaki farkı belirlemeye yarayan, tarih boyunca meydana getirilen o millete ait maddi ve manevi değerlerin uyumlu bir bütünüdür. Bir toplumu millet yapan ve onun bütünlüğünü sağlayan millî kültürdür.

Tarih, bir milletin bütün fertlerinin bilmesi, benimsemesi, koruması ve geliştirmesi gereken kültür hazinelerinden biridir. Tarih, milletin geçmişteki varlığı, onun mirası ve bugüne kalan hatırasıdır. Türk Milleti'nin bugün üzerinde yaşadığı topraklar, onu vatan yapmak için şehit olan, koruyan, işleyen atalarımızın, yani tarihindir. Bunların bilinmesi ve korunması her Türk için bir vazifedir.

Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir ve bir milletin temelini oluşturur. Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, duygu ve düşünce birliği için, dilin tarih ve kültürünü öğrenmek ve incelemek isteyen her vatandaşa kalmamalıdır. Bir milletin tarih ve kültürünü öğrenmeyen hiçbir vatandaş kalmama-

Şekil 41: Cem Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği Örneği

5. Etkinlik Aşağıdaki paragraflardan hareketle medeniyet ve insan konulu istediğiniz türde bir metin yazınız.

Osmanlı'da güreş sporunun ayrı bir yeri vardı. Altı yüz küsur yıldır devam eden Tarihî Kırkpınar Yağlı Güreşleri de bunun en somut kanıtı olsa gerek. Toplumun her kesmi güreşçiye saygı duyar ve pehlivanlara ayrıcalık tanırırdı.

Kahvehanede kimi kitap okur kimi satranç oynar kimi yeni yazılmış gazeller okur, eğitimden bahsedilir ve herkes bir iki akçe kahve parası vermekle, bu toplanma ve sohbetin zevkini sürerdi.

İşte padişahlar da büyüklüğün sadece ekonomik ve siyasi olmadığını bilmişler, sanata ve sanatçılara değer vermişlerdi, onları korumuşlardı. Saray şairlerinin olması bunun bir delilidir. Bâkiler, Nedimler, Nefiler, Şeyh Galipler hep verilen değerler sonrasında güzel eserler ortaya koyabilmişlerdi.

Kütüphaneler sadece kitapların korunduğu yerler olmayıp aynı zamanda buralarda görevlendirilen hafızkütüplerle eğitim yuvaları hâline gelmişti. Hafızkütüp, klasik bir kütüphane memuru olmaktan öte, kitap bilgisi çok derin olan, hangi kitapta ne yazıldığını bilen rehber eğitimcilerdi.

Hazırlanan kanunda, evlerin ve dükkânların çevrelerinin temiz utulması, görülen pisliklerin o çevre halkına temizlettilmesi, hamam ve oteller gibi umuma ait yerlerin temizliğine dikkat edilmesi, çevreyi kirleten esnafın atık maddeler ve pis suların tamamen boş yerlere ve şehrin dışına taşınmaları mecburiyeti vardı.

Darülaceze, Osmanlı'nın son dönemlerinde yapılmıştı. Bugün de kimsesizlerin yuvası olarak İstanbul Okmeydanı'nda hizmet vermeye devam etmektedir.

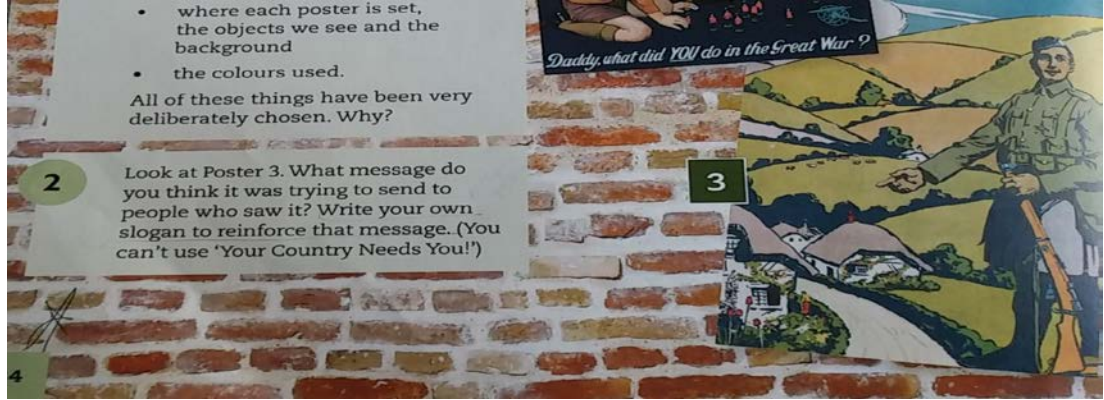
İmaretler; medrese öğrencilerine, fakir fukaraya, cami ve hayrat hizmetlilerine, kimsesiz ve garipiler ile yolculara ücretsiz yemek dağıtan kurumlardı.

Şekil 42: MEB Bir Metinden Ekseninde Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Bir metin ekseninde yazma yöntemi olarak Ignite kitabında bir etkinlikte görülmektedir. Bu etkinlikte daha önce verilen etkinlikler model alınarak 100-150 kelimelik kurgusal bir dedektif hikâyesi yazılması istenmiştir. Checkpoint kitabında daha önce verilen parçalardaki noktalardan faydalanılarak ve verilen süreçler takip edilerek bir haber makalesi yazılması istenmiştir. Cem kitabında milli kültüre ilişkin bir parça verilmiş ve bu parçadan hareketle milli kültürün yaygınlaştırılması konusunda bir yazı yazılması beklenmiştir. MEB kitabında ise yedi adet paragraf verilmiş, medeniyet ve insan konulu bir yazının yazılması istenmiştir. Diğer örneklerle kıyaslandığında Checkpoint kitabının belli izlenceler sunması, öğrencilerin yazma etkinliği sürecinde doğru planlamalar yapmasını sağlayabilir.

Duyulardan Hareketle Yazma



Şekil 43: Ignite 2 Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği Örneği

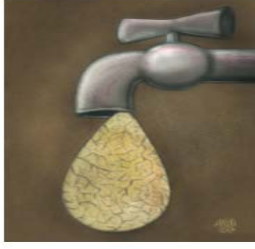


Şekil 44: Checkpoint 8 Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği Örneği



Şekil 45: Cem Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği Örneği

6. Etkinlik: Aşağıdaki karikatürlerde neler anlatıldığını yazınız.



.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....



Şekil 46: MEB Duyulardan Hareketle Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Ignite kitabında öğrencilerden verilen posterdeki resme bakıp ne mesaj verdiği sorulmuş ve bu poster için bir slogan yazmaları istenmiştir. Checkpoint kitabındaki örnekte belli izlenceler takip edilerek verilen yiyecek fotoğrafının tasvir edilmesi istenmektedir. Cem kitabında iki adet manzara resmi verilerek öğrencilerde uyandırdığı duygu, düşünce ve hayallerin anlatılması istenmiştir. MEB kitabında iki adet karikatür verilerek bu karikatürlerde nelerin anlatıldığını yazmaları beklenmiştir. Tüm kitaplardaki etkinlik örnekli birbiriyle benzerlik göstermektedir, ancak Checkpoint kitabında belli bir izlençe verilerek yazmanın belli bir süreç dahilinde yapılmasını sağlamak hedeflenmektedir.

Grup Olarak Yazma

Bu yönteme sadece İngilizce kitaplarında rastlanmıştır.

- 13** Working in small groups, produce a leaflet about firework safety or lighting a fire outdoors.
- a** Organise in two columns your collective ideas about the hazards involved and what can be done to reduce them (e.g. 'pets get frightened – keep them indoors with windows closed'; 'grass may be dry – choose a patch of earth where there is no grass'). Think about where, when and how fires or fireworks should be lit and by whom.

Şekil 47: Checkpoint 8 Grup Olarak Yazma Etkinliği Örneği

1 Look at the list of equipment available on page 101. As a group, discuss each item in turn and decide how essential it is for your survival. Rank the items in order of importance, with the most important ranked 1, and the least important ranked 15.

Make sure that:

- you read and understand the Moon facts
- you discuss how each item of equipment will be used, as well as ranking its importance
- everyone has an opportunity to give their opinion
- everyone listens carefully
- questions are used constructively and people build on the ideas of others
- each person is responsible for making their own notes about the group's decisions and summarizing their reasons. Everyone should be prepared to represent their group in reporting back to the class.

Şekil 48: Ignite Grup Olarak Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Grup olarak yazma yöntemine Checkpoint kitabında 5 adet, Ignite kitabında bir adet yer verilmiştir. Türkçe kitaplarında ise bu yönteme ilişkin bir örneğe rastlanmamıştır. Checkpoint kitabı için verilen örnekte küçük bir grup oluşturarak havai fişeklerin ya da dışarıda ateş yakmanın güvenliği hakkında bir kitapçık hazırlamaları istenmiştir. Bunun hazırlanması için izlenebilecek bir yönerge etkinliğin altında belirtilmiştir. Ignite kitabındaki örnekte ise verilen listedeki ekipmanların grup olarak tartışılması ve hangilerinin hayatta kalmak için hayati öneme sahip olduğunun karşılaştırılması ve önem derecesine göre sıralanması istenmiştir. Bu sıralama yapılırken her bir grup üyesi not alacak ve grup kararlarını özetleyerek sınıftaki diğer bireylerle paylaşacaklardır.

Eleştirel Yazma

Bu yönteme Ignite, Cem ve MEB kitaplarında rastlanmıştır.

What do you think Dickens felt about the effects of the Industrial Revolution, from his description of Coketown? Write a short paragraph starting: **From his description of Coketown, I think that Dickens felt that...** Use evidence from the text to back up your views.

Şekil 49: Ignite Eleştirel Yazma Etkinliği Örneği

2. Etkinlik Metindeki çocuğun yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Yazınız.

Sorun: *En sevdiğim oyuncakım (eşyam) benim haberim olmadan başkasına verilmiş.*

Ben olsaydım:

.....

.....

Şekil 50: Cem Eleştirel Yazma Etkinliği Örneği

2. Etkinlik: Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

Hikâyenin Adı

Beğendim çünkü

Beğenmedim çünkü

Benim Başlığım

Şekil 51: MEB Eleştirel Yazma Etkinliği Örneği

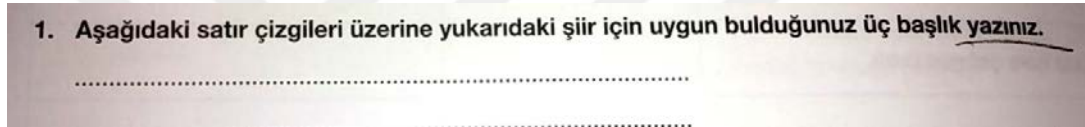
Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Ignite kitabının örneğinde okudukları parçada Dickens'ın endüstri devriminin etkilerine ilişkin hissettiklerinin neler olduğu sorulmuş ve öğrencilerden

“Dickens’in Coketown’a ilişkin tanımlaması göz önünde bulundurulduğunda, şunları hissettikleri söylenebilir...” cümlesiyle başlayan bir paragraf yazmaları istenmiştir. Cem kitabında, öğrencilerden daha önce işlenen metindeki çocuğun yerine kendilerini koymaları istenmiştir. Bu metinde geçen çocuk gibi en sevdikleri eşyalarının başkasına verilmesi durumunda nasıl davranacaklarını yazmaları istenmiştir. MEB kitabında yine daha önce okunan hikayenin başlığını beğenip beğenmediklerine ilişkin yorum yapmaları ve alternatif başlık yazmaları istenmiştir. Tüm etkinliklerde öğrencinin bir konu hakkında yorum ve değerlendirme yapmaları ve bunu yazıya dökmeleri beklenmiştir.

Tümevarım

Bu yönetime sadece Cem kitabında yer verilmiştir.



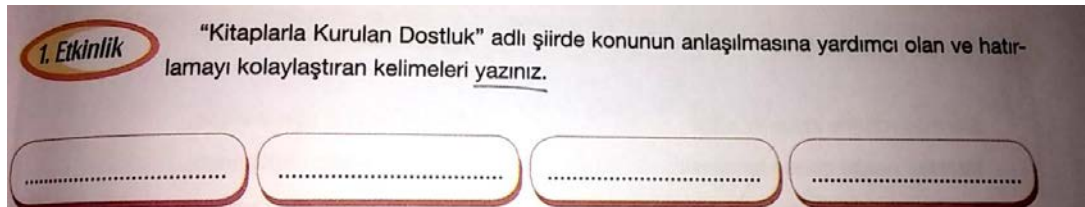
Şekil 52: Cem Tümevarım Etkinliği Örneği

Etkinliğin Değerlendirilmesi

Verilen şiir için öğrencilerden başlık bulmaları istenmiştir. Böylelikle şiirin genel ifadesi bulunmaya çalışılmıştır.

Tümdengelim

Bu yönetime sadece Cem kitabında yer verilmiştir.



Şekil 53: Cem Tümdengelim Etkinliği Örneği

Etkinliğin Değerlendirilmesi

Öğrencilerden “Kitaplarla Kurulan Dostluk” isimli şiirdeki önemli kelimelerin neler olduğu istenmiştir, böylelikle şiirin genelinden önemli kelime parçaları analiz edilmiştir.

Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma

Bu yönetime sadece Cem kitabında yer verilmiştir.

5. Etkinlik Dinlediğiniz şiirin şairi hakkında kısa bir araştırma yaparak aşağıda istenen bilgileri yazınız.

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| Şairin eğitim gördüğü okullar | Şairin adı - soyadı | Şairin kişiliği hakkında bildikleriniz |
| Şairin şiir kitaplarının adları | Şairin doğum tarihi | Şairin sevdiğiniz bir şiirinin adı |
| | Bu araştırmayı yaparken faydalandığınız kaynaklar | |

Şekil 54: Cem Araştırmaya Dayalı Bilimsel Yazma Etkinliği Örneği

Etkinliğin Değerlendirilmesi

Öğrencilerden dinledikleri şiirin şairinin yaşantısı ve eserleri hakkında araştırma yapmaları istenmiştir

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı tartışmalara, sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada Türkiye ve İngiltere’de kullanılan ana dili çalışma kitapları biçimsel olarak, içerik olarak ve içerdiği yazma yöntemleri bakımından incelenmiştir.

Biçimsel olarak incelendiğinde İngilizce ve Türkçe kitaplarının boyut olarak farklılık gösterdiği, İngilizce kitaplarının daha büyük boyutta olduğu görülmüştür. Kitap kapaklarına bakıldığında Ignite 2 ve Cem kitabının kapak tasarımında yer alan yazılar ve görseller kitaptaki içerik hakkında ipuçları vermekte ve kitabın ilgi çekici görünmesini sağlamaktadır. Diğer kitaplar için bundan söz etmek mümkün değildir. Türkçe kitaplarının birinci hamur kâğıtta basılmasına karşın, İngilizce kitapları ise kuşe kâğıda basılmıştır. Bu farklılık kitaptaki görsellerin netliğini etkilemekte ve İngilizce kitapların daha renkli ve estetik görünmesini sağlamaktadır. Yazma görsel unsurlar içerir ve kültür temelli olursa merak duygusunu ve yaratıcılığı körükler (Hrenko, 2014, s.9). Batur (2006) ve Çalık (2001) da ders kitabında kullanılan görsellerin çok önemli olduğunu çalışmalarında belirtmektedir. İngilizce kitabında yer alan görsellerin daha ilgi çekici ve üzerinde çalışılmış olduğu, ilgili ünite ve konu ile bağlantılı olduğu, öğrencilerin ilgisini çeken ve fikir veren içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Topçuoğlu (2010)’nun çalışmasında ulaştığı İngiltere’deki ve Türkiye’deki kitaplar biçim ve tasarım özellikleri bakımından farklılık gösterdiği sonucuyla örtüşmektedir.

İngilizce kitaplarındaki görseller Türkçe kitaplarına kıyasla sayfada daha geniş alanlarda yer almaktadır. Türkçe çalışma kitaplarında ise kullanılan görsellere özen gösterilmemiştir. Topçuoğlu (2010)’nun konu ile ilgili yaptığı benzer araştırma olan “Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim İkinci Kademe Kullanılan Ana

Dili Ders Kitaplarındaki Beceri Alanlarının Karşılaştırılması” adlı doktora çalışmasında elde ettiği “Türkiye’deki kitaplar biçim ve tasarım özellikleri bakımından farklılık göstermektedir. İngiltere’deki ana dili öğretim kitabında biçim ve tasarıma, özellikle görsellere hem sayı ve çeşitlilik hem de ilgi çekicilik bağlamında çok önem verilmektedir.” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç, Çetin ve Uzun (2010)’un çalışmasında vardıkları “ders kitaplarının İngiltere’de öğrenciye daha çok hitap ettiği” sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yine aynı şekilde, Kırbaş, Orhan ve Topal (2012)’in çalışması sonucunda ortaya konulan Türkçe ders kitabındaki görsel materyallerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucu ile de paralellik göstermektedir.

Kitaplar içerik olarak incelendiğinde Checkpoint kitabının 12, diğerlerinin 6 üniteden oluştuğu görülmektedir. Ünite başlıklarının İngilizce kitaplarında daha ilgi çekici ve farklı konular olduğu, Türkçe kitaplarında ise çok kapsamlı ve genel ifadelerle üniteler isimlendirildiği söylenebilir. Her bir ünitenin başlangıcında, o ünitenin temasına ilişkin kısa bir ön bilgi vermek ve ele alınacak konuları belirtmek için sunum bölümü bulunmaktadır. Bu bölümler o ünitenin hedef ve kazanımlarını öğrencilerle paylaşmaktadır. Türkçe kitaplarında ise böyle bir bölüme yer verilmemiştir.

Yazma etkinlikleri incelendiğinde Türkçe kitaplarında İngilizce kitaplarına kıyasla nicel olarak daha fazla etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Ignite kitabındaki yazma etkinlikleri neredeyse diğer kitapların yarısı kadardır. Türkçe kitaplarındaki yazma etkinlikleri genel olarak cümle yazma boyutunda kalmış, birkaç paragraftan oluşan daha geniş yazma etkinliklerinin çok sayıda yer almadığı saptanmıştır. Buna karşın İngilizce kitaplarında uygulanan yazma etkinliklerinin daha geniş çalışma gerektirdiği, cümle yazmaktan çok paragraf ve kompozisyon yazma üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Bu sonuç Topçuoğlu (2010)’nun çalışmasında elde ettiği İngiltere’nin yazma becerisi için daha kısa etkinlikleri seçtiği, Türkiye’nin ise daha uzun yazma çalışmalarını tercih ettiği sonucuyla çelişmektedir.

Türkçe kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yazma öncesi ve sonrası etkinliklere çok az rastlanmıştır. İngilizce kitaplarında ise bu durum farklıdır.

Checkpoint kitabında daha da belirgin olmak üzere, yazma etkinlikleri ya bir önceki etkinlikle bağdaştırılmış ya da yazma öncesi çalışmalarla yazma etkinliği belli bir süreç dâhilinde gerçekleştirilmek istenmiştir. Böylece öğrenci için bir yol haritası oluşturulmuş, zor ve karmaşık olan bu süreçte öğrenciler rahatlatılmıştır. Göçer (2010)'in çalışmasında da bu duruma vurgu yapılmış ve neyi, nasıl yazacağını yöntemini bilen öğrenciler için hayal dünyalarını harekete geçirecek ilginç yazma konuları belirlendiğinde yazma etkinliğini severek ve isteyerek gerçekleştireceklerine vurgu yapılmıştır. Yazma en zor kazanılan beceri türüdür ve bu yolla öğrencilerin yazma sürecini aşama aşama takip etmelerini sağlamak önemlidir.

İngilizce kitaplarında en sık rastlanan yazma yöntemi yaratıcı yazmadır. Bireyin yazma ve üretmedeki yeteneklerini açığa çıkaran, yazma çalışmalarının en zevkli basamağı olarak nitelendirilen (Gündüz ve Şimşek, 2012) yaratıcı yazmanın Cem kitabındaki etkinliklerin %7,7'sini ve MEB kitabındaki etkinliklerin ise yalnızca %2,7'sini oluşturması yaratıcı yazmanın Türkçe kitaplarında ihmal edildiğini göstermektedir. Bu sonuç, Karababa (2005)'nin "Avrupa'da Ana dili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Ana dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere Örneği)" isimli çalışmasında elde ettiği "Türkçe ders kitaplarında dinleme-anlama etkinliklerine ise çok az konuda yer verildiği ve yazma etkinliklerinde ise yazınsal metne bağımlı kalındığını ve öğrenciyi sınırlayan, yaratıcı yazma alışkanlığını geliştirebilecek nitelikte olmadığı" bulgusuyla örtüşmektedir. Susar Kırmızı (2009) çalışmasında, yaratıcı yazma yönteminin etkili olduğu ve yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Arslan (2009) yaptığı çalışma sonucunda ortaya koyduğu Türkçe dersinde eleştiri, yorumlama, analiz, sentez gibi üst düzey düşünmeyi sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu noktasında Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma yöntemlerinin yetersizliği görülmektedir.

Türkçe kitaplarında grup olarak yazma etkinliklerine rastlanmamıştır. Ünlü ve Aydın (2011), Tok (2008), Gümüş ve Buluç (2007) ve Açıkgöz ve Güngör (2005) çalışmalarında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenilenlerin kalıcılığı ve öğrencilerin, öğretim sürecine doğrudan katılımını sağlamada faydalı

bir yaklaşım olduğu, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlayan etkinliklerin kitaplarda olması önemlidir. Not alma yöntemi tüm kitaplarda az sayıda yer aldığı görülmektedir. Türkçe kitaplarında en çok kullanılan yazma yöntemleri kontrollü yazma ve özet çıkarma yöntemleridir. Bu sonuç Atalay (2015)'ın çalışmasında elde ettiği kontrollü yazma ve güdümlü yazma yöntemlerinin öğrenci çalışma kitabında ihmal edildiğine dair ulaştığı sonuçla çelişmektedir. Özet çıkarma yönteminin Türkçe ve İngilizce kitaplarda çok sayıda yer aldığı belirlenmiştir. “Özetleme; öğrencinin, bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir.” (Tay, 2004, s.1). Bu sonuç okuduğunu anlama ve kendi sözcükleriyle ifade edebilme noktasında özet çıkarma yönteminin ne denli önemli olduğunu ve kullanıldığını göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

1. Ders kitapları eğitim ve öğretim için çok önemli materyallerdir. Ders kitaplarının geliştirilmesinde yurt içi ve yurtdışındaki benzer içerikli kitaplar incelenerek daha kaliteli ders kitaplarının ortaya koyulması gereklidir.

2. Ders kitapları hazırlanırken baskı ve kâğıt kalitesine önem verilmelidir.

3. Ders kitaplarında öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek görseller bulunmalı ve bu görseller yüksek kalite ile basılmalıdır.

4. Yazma becerisi çeşitli yöntemler kullanılarak kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bunun için de en uygun yöntem ve teknikler seçilerek ders içi ve ders dışı etkinliklerde uygulanmalıdır.

5. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyacak yazma etkinlikleri oluşturulmalıdır.

6. Yazma etkinliklerinde yazma sürecine dair planlamalar bulunmalı, yazma etkinliği aşamalar halinde gerçekleşmelidir. Bu noktada günümüzde etkinliği kabul edilen süreç temelli yazma yaklaşımı tercih edilmelidir.

7. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilgisini çekecek konulara yer verilmelidir.

8. Yazma etkinliklerinden sonra elde edilen ürün paylaşılmalı ve geri dönüt sağlanmalıdır.



KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz*, 48, 481-502.

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Ankara: Pan Kitabevi.

Adıgüzel, F. M. (1998). *The Effects of the Process Approach to Teaching Writing on Turkish Students' Writing Skills and Overall Language Proficiency in EFL*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

Akarsu F.(Ed.). (2005). *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırma Yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili*,285, 423-434.

Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgisiyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1996). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (1999). *Anlam Bilim*. Ankara: Engin Yayınları.

Aksan, D. (2002). *Ana Dilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, Ş. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim*, 146, 37-48.

Alamargot, D. ve Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Springer Science & Business Media.

- Anderson, A. ve Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3 (3). (<http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>. Erişim Tarihi: 12.06.2016).
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-23.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Badger, R. G. ve White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal* 54 (2), 153–160.
- Banguoğlu, T. (2010). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Batur, Z. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Binbaşioğlu, C. (1995). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- Binbaşioğlu, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev. Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: MEB Yayınları.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*, NJ : Prentice Hall.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25–37.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Honkhong: Longman.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9, Summer*, 879-898.
- Carter, J. (2002). *Creating Writers*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *The Journal of International Social Research Volume 3 / 10 Winter* , 133-139.
- Cavkaytar, S., & Yaşar, S. (2010). Using Writing Process in Teaching Composition Skills: an Action Research. *Paper presented at the ICT for Language Learning International Conference, Florence*.
- Cemiloğlu, Mustafa (2004). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınevi.
- Charles, C.M. (2000). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Curry MJ & Hewings A 2003. *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education*. London: Routledge.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Çalık, T. (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı. A. Ataman (Der.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*, (s. 1-14). Ankara: Nobel Yayın Tanıtım.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çetin, İ. , Uzun, Y. (2010). Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30/ 2, 1-16.
- Chitty, C. (2004) *Education policy in Britain*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Çifci, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinleme Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/1 Winter, 399-405.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2014). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Routledge.
- Coşkun, E. (2009). *Yazma eğitimi*. A. Kırkkalıç ve H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cunningsworth, A. (1995) . *Choosing your Coursebook*. London: Macmillan Heineman.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı. *TÖMER Dil Dergisi*, 28.
- Davies, P. ve Pearse E. (2002). *Success in English Teaching*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Dawes, Loraine (2005). *National Education System in England*, London Borough of Redbridge: England.

- DeJarnette, N. K. (2008). *Effect of the 6+ 1 Trait Writing Model on Student Writing Achievement*. ProQuest.
- Demir, C .ve Yapıcı M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/2, 177-192.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 31-38.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Deniz, L. (1997). İngiliz eğitim sisteminde okullarda bilgisayarın yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 183-189.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Ana dili Eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durukafa, G. (1992). Cluster Metodu Yaratıcı Yazma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 83-114.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fahsl, A. ve McAndrews, S. (2011). Journal writing: support for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 234-244.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *The Journal of International Social Research* 3(11), 178-195.
- Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-

Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.

Güteryüz, H.(2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Kış*, 49, 7-30.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11).

Harmer, J.(2004). *How to Teach Writing*. Malezya: Pearson Education Limited.

Harpin, W. T. (1976) *Second 'R': Writing Development in the Junior School*. London: Allen & Unwin.

Hayta, N. (2003). *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Honig, A.S. (2000). Promoting Creativity in Young Children. *Annual Meeting of the Board of Advisors for Scholastic, Inc.(New York, NY, May 19)*, 1-56.

Hrenko, K. A. (2014). Intersection of indigenous cultures, visual arts, and creative writing. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1-2), 9-20.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press .

- Joy, S. J.(2014). Instructional Approaches to Teaching Writing Skills in an ESL Context. *Galaxy: International Multidisciplinary Research Journal*,3 (6),106-109.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapka, D., Oberman, D. A. (2001). Improving student writing skills through the modeling of the writing process. *Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERİC ED 453 536*.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve Dil* İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa’da ana dili öğretimi: Türkçe ve İngilizce ana dili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere Örneği). *Milli Eğitim*, 33(167), 281-307.
- Karaca, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*, (Ed.M. Özbay). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Keçik, İ., ve Uzun, L. (2003). *Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keklik, S. (2016). Yazma Eğitimiyle İlgili İki Ders Önerisi: Düşünceye Dayalı Metin Yazma ve Kurmaca Metin Yazma Dersi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 86-109.
- Kırbaş, A. , Orhan, S. ve Topal Y. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki

Görsel Ögelere Öğretmen Görüşlerinden Hareketle Eleştirel Bir Bakış.
*Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and
History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall, 2225-2235.

Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı
Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi, *Yaratıcı Drama
Dergisi*, 4(7), 1-18.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye 'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*.
İstanbul: Meb Yayınları.

Kroll B.M. ve Vann R. J. (1981) *Exploring speaking-writing
relationships: connections and contrasts*. IL, ABD: National Council of
Teachers of English.

Küçük, S. (1996). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi ve Önemi. *Dil Dergisi*. Sayı:
43, 10-14.

Küçükahmet, L. (1997) *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Mahmutoğlu, Z. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarının Milli Eğitim ve Türkçe
dersinin genel amaçları bağlamında tematik analizi*. Yayınlanmış yüksek
lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma
süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi,
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Marchisan, M. L., Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing
process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154- 162.

Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi*. Çev. Cahit KÜLEBİ, Ankara: Başak
Yayınevi.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*.
Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- National Curriculum,(2013). <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum> [9 Mart 2015].
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the Primary Grades: Tapping Young Children's Enthusiasm to Help Them Become Good Writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Nunan, D. (1997). Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom. *Korea TESOL Conference, October 3-5, Kyoung-ju, South Korea*, 1-10 (https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds1997web.pdf#page=5. Erişim Tarihi : 12.06.2016).
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- OECD, (2012). Pisa Results in Focus, 1-44.
- OECD, (2012). Pisa Technical Report Programme for International Student Assessment.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* .Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2001). "Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları", *Türk Dili*, Ocak- Sayı:589.
- Özbay M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkan, R. (2003). Cumhuriyet ve dil/toplumsal birlik açısından dilin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

- Polkinghorne, M. M. (2013). *Top research-based writing strategies for motivating early elementary authors* Yayınlanmış Doktora Tezi, Northern Michigan University.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process*. Unpublished master thesis. Biola University, California. ED459471. ERIC veritabanından edinilmiştir.
- Sait, T. (2013). The analysis of L1 teaching programs in England , Canada , the USA and Australia regarding media literacy and their applicability to Turkish language teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2310-2317.
- Scannella, A. M. (1992). *A Writing-As-Process Model As A Means for Improving Composition in The High School*, Educat. D. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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), 243-259.
- Sezgin, F. ve Çalık, T. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 55-56.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Soyşekerci, G. (2015). *İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Staver, J.R. (1998). Constructivism: Sound Theory for Explicating the Practice of Science and Science Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(5), 501-520.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi .
- Şimşek, N. D. (2012). *Türkiye ve ABD’de ana dili öğretimi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taber, C. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. *Educational Theory*, 39-61.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 1-12.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*.Ankara: TDK Yayını.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process..* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Topbaş, S. (1998). *Dil, Ana dili ve Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topçuoğlu, F. (2010) *Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarının karşılaştırılması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Torrance, M. (2012). *Studies in writing: current trends in European research*. Bingley [UK]: Emerald.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Adana: Baki Kitabevi.

- Tüzel, S. (2013). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2291-2316.
- Ungan, S. (2007).Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, (8), 3, s.651–665.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14)2, 197-208.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- White, R. ve Arndt, V.(1991). *Process Writing*. London and New York: Longman.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildiriler*, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını, 145-152.
- Yalçın, A.(2002). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (Ed.). (2013). *Dünyada Ana dili Öğretimi Program İncelemeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yaman, H. ve Göçen, G. (2014) A comparative study on native language arts curricula of Turkey and Singapore. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 783-806.
- Yan, G. (2005). A process genre model for teaching writing. In *English Teaching Forum*, 43(3), 18-26.
- Yaşar, F. Ö. (2014). Nitel bir araştırma: Türkçe dersinde beceri eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6*, 865-886.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2006). *Yazma öğretimi*. C. Yıldız (Ed.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yule, George (1996). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1. 2014-1015 Yıllarında Türkiye’de Okutulan Türkçe Kitabı Bilgisi



MVLT NSRN <mevlutellialti@gmail.com>

Bilgi Edinme Maili

1 message

MEB Bilgi Edinme Sistemi <besbasvuru@meb.gov.tr>
To: mevlutellialti@gmail.com

Wed, Jun 15, 2016 at 1:47 PM

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Edinme Sistemi

Başvuru yapan kişinin adı soyadı

MEVLÜT ELLİALTI

Başvurunuzla ilişkin cevap :

Sayın Mevlüt ELLİALTI Bilgi edinme başvurunuzda 2014-2015 eğitim yılında 7. sınıf Türkçe dersinde hangi yayınevinin kitabının, hangi illerde okutulduğu bilgisi istenilmektedir. 2014-2015 Eğitim öğretim yılında Bakanlık yayını ve CEM Vep Ofset yayınevinin kitapları ücretsiz olarak okullarımıza dağıtılmıştır. Bakanlık yayını kitaplar Adana, Atıyönkarahisar, Ankara, Aydın, Gaziantep, İzmir, Konya, Manisa, Osmaniye, Şanlıurfa ve Uşak illerindeki okullarımıza dağıtılmıştır. Bu illerin dışındaki illere ise CEM Vep Ofset yayınevinin kitapları satın alınarak dağıtılmıştır. Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Başvurunuzun içeriğine göre birden fazla birden cevap maili alabilirsiniz.

Ek-2: Cambridge University Press Kaynak Kullanım İzni

14.04.2016

Gmail - RE: Permission Request



MVLT NSRN <mevlutellialti@gmail.com>

RE: Permission Request

2 messages

Linda Nicol <lnicol@cambridge.org>
To: "mevlutellialti@gmail.com" <mevlutellialti@gmail.com>

Wed, Aug 12, 2015 at 6:07 PM

Dear Mevlut Ellialti

Thank you for your email enquiry, if you just wish to use our material in your personal academic research, not for commercial publication or distribution to others, you do not require our formal permission to do so.

Yours sincerely

Linda Nicol
Permissions Manager
Cambridge University Press
University Printing House
Shaftesbury Road
Cambridge
CB2 8BS



Ek-3: Oxford University Press Kaynak Kullanım İzni

20 April 2016

Mevlut Elliati
Pamukkale University
Kinikli Kampusu
Denisli 20070
Turley

melliati@pau.edu.tr

FREE PERMISSION

We are pleased to grant you free of charge non-exclusive permission to use the OUP Material indicated below subject to the following conditions:

1. That the material is restricted to the following use: in an analysis of writing activities in Turkish and English language coursebooks for 11-14 year old students, as part of research project for a thesis for a Masters Degree.
2. Any copies of the research will not be distributed or published, either in print or on the internet, nor sold commercially. Any presentation will be limited to an academic audience for study purposes.
3. This permission is limited to the particular use authorized in 1 above and does not allow you to sanction its use elsewhere.
4. The author and title of the material is clearly so identified, and the acknowledgement and copyright line specified below appears with the material in your references.

OUP MATERIAL

Writing Activities from *Ignite English 2 Student Book* by Christopher Edge, Liz Hanton, Mel Peeling, Martin Phillips and Allison Smith (OUP, 2014), copyright © Oxford University Press 2014, used by permission of Oxford University Press.

With best wishes for your degree

Connie Robertson
Permissions Manager
Children's and Educational Books

connie.robertson@oup.com

Konu **FW: Academic Permissions Request Form**
Gönderen ROBERTSON, Connie (Contractor) <connie.robertson.contractor@oup.com>
Alıcı mellialti@pau.edu.tr <mellialti@pau.edu.tr>
Tarih 2016-04-20 19:45

- free permission thesis use.doc (29 KB)

Dear Mr Elliati

I am pleased to attach our letter of permission.

With best wishes

Connie Robertson
Permissions Manager
Educational & Children's Books
Tel: +44 1865 353486
email: connie.robertson@oup.com

Please visit our website at www.oup.com/oxed/ Rights & Permissions
for an online application form.

Ek-4: Cem Veb Ofset Kaynak Kullanım İzni



26.09.2016

Cem Veb Ofset olarak Mevlüt ELLİALTI'nın "Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 Yaş Öğrencilerinin Ana Dili Çalışma Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde yayınevimizin "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı"nın isim, içerik ve görsellerini kaynak göstererek kullanmasına firmamız olarak izin verilmiş olup telif hakları bakımından herhangi bir sakınca yoktur.



WEB OFSET SANAYİ ve
TİCARET LİMİTED ŞİRKETİ

Alinteri Bulvarı. No.: 29 Ostim / ANKARA
Tlf.: (0312) 385 37 27 Belgeç: (0312) 385 16 17