

Türkçe Öğretmenlerinin Gözünden Yazma Eğitimi: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Serkan Aslan *

Yeliz Akın **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 15.04.2025
Düzeltilme: 29.06.2025
Kabul: 01.09.2025
Doi: 10.31464/jlere.1676298

Anahtar Sözcükler:

yazma eğitimi
yazma becerisi
Türkçe öğretmenleri
fenomenoloji

ÖZET

Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin algı, deneyim ve uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Betimleyici fenomenolojik desenle yürütülen araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen on öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, tümevarımsal içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yazma eğitimini büyük ölçüde “duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi” şeklinde tanımladıklarını ortaya koymuştur. Yazma sürecinde en sık karşılaşılan sorunlar; kitap okuma alışkanlığının yetersizliği, düşünceleri yazılı olarak ifade etmede güçlük, kelime hazinesinin sınırlılığı ve yazmaya karşı isteksizliktir. Öğretmenler, bu sorunların çözümünde kitap okuma alışkanlığı kazandırma, yazma sürecine aktif katılımı artırma ve öğrenci motivasyonunu güçlendirme stratejilerine başvurmaktadır. Yazma eğitimi uygulamalarında metin tamamlama, güdümlü yazma, grup yazma ve yaratıcı yazma gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğu yazma becerilerini değerlendirmede geleneksel yöntemlere ağırlık vermekte; tamamlayıcı ölçme-değerlendirme uygulamalarının sınırlı düzeyde kullanıldığı gözlenmektedir. Araştırmanın sonuçları, yazma eğitiminin etkinliğini artırmak için hem öğretmen eğitimi süreçlerinin yeniden yapılandırılması hem de yazma sürecini merkeze alan politika geliştirme gerekliliğine işaret etmektedir.

Bilgilendirme

Araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkür ederiz.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 29/11/2024 tarihli E.896844 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarın katkı oranı yüzde 60 iken ikinci yazarın katkı oranı yüzde 40'tır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Aslan, S. ve Akın, Y. (2025). Türkçe öğretmenlerinin gözünden yazma eğitimi: Uygulamalar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 541-580.

* Doç. Dr. Serkan ASLAN, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-4233>, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: serkanaslan@sdu.edu.tr

** Yüksek lisans öğrencisi, Yeliz AKIN, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3037-9951>, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: [yelizz.akin@gmail.com](mailto:yeliz.akin@gmail.com)

Giriş

Yazma, bireyin düşünce, duygu, bilgi ve deneyimlerini düzenli, anlamlı ve yapılandırılmış bir biçimde ifade etmesine olanak tanıyan; karmaşık bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçleri içeren temel bir iletişim becerisidir (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Göçer, 2019; Graham & Perin, 2007; Zimmerman & Risemberg, 1997). Bu beceri, yalnızca bireyin kendini ifade etmesini değil, aynı zamanda düşünme, öğrenme ve anlam üretme süreçlerini de destekler (Hayes, 2012). Bu yönüyle yazma, bireyin içsel dünyası ile dış dünya arasında köprü kurmasına imkân tanırken; akademik başarı, toplumsal etkileşim ve mesleki yeterlilik açısından da vazgeçilmez bir araç olarak ön plana çıkmaktadır (Murray, 2003). Dolayısıyla bireylerde yazma becerisinin geliştirilmesi, yalnızca dilsel yeterliliğin artırılması anlamına gelmemekte; aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin yapılandırılması sürecini de içermektedir.

Nitekim yazma hem içerik üretimi hem de biçimsel düzenleme süreçlerini içeren çok katmanlı bir etkinliktir. Bu süreçte birey, yazma amacına uygun olarak hedef belirleme, plan yapma, fikir üretme, metni oluşturma, gözden geçirme ve yeniden yapılandırma gibi bir dizi öz düzenleyici strateji kullanmaktadır (Graham & Harris, 1997; Zimmerman & Risemberg, 1997). Yazma sırasında kullanılan bu bilişsel ve üstbilişsel süreçler, bireyin yalnızca metin üretme kapasitesini değil; aynı zamanda öğrenmeyi düzenleme, anlam oluşturma ve eleştirel düşünme becerilerini de beslemektedir (Scardamalia & Bereiter, 1986). Özellikle Zimmerman ve Risemberg (1997), yazmayı öz düzenlemeye dayalı, kendiliğinden başlatılan ve sürdürülen bir etkinlik olarak tanımlayarak, yazma becerisinin gelişiminde bireysel güdülenme, çevresel düzenleme ve davranışsal kontrolün etkileşimsel rolüne dikkat çekmektedir. Ayrıca Hayes'in (1996) geliştirdiği genişletilmiş yazma modeli, yazmanın yalnızca bilişsel bir üretim değil; aynı zamanda yazara ait motivasyonel eğilimler, duyuşsal tepkiler ve sosyal bağlamla etkileşim içinde işleyen bütüncül bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede etkili yazma, yalnızca dilsel ya da teknik bir yeterlik değil; bireyin yazma sürecine yönelik inançları, yazma hakkındaki öz yeterlik algısı ve öğrenmeye yönelik tutumlarıyla da doğrudan ilişkilidir (Zimmerman, 2011). Dolayısıyla bireylerde yazma becerisinin geliştirilmesi, yalnızca dilsel yeterliliğin artırılması anlamına gelmemekte; aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin yapılandırılması sürecini de içermektedir. Bu bağlamda, etkili ve kalıcı bir yazma becerisinin kazandırılması için sistemli, bütüncül ve nitelikli bir yazma eğitiminin planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Yazma eğitimi, bireylerin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini hedefleyen planlı, sistematik ve yapılandırılmış bir öğretim süreci olarak ifade edilebilir. Etkili bir yazma eğitimi, öğrencilerin yalnızca yazılı ürün üretmelerini değil, aynı zamanda yazma sürecine yönelik bilişsel ve üstbilişsel farkındalık geliştirmelerini, yazılı ürünlerini gözden geçirmelerini ve yeniden yapılandırmalarını da kapsar (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2008). Bu süreçte öğrenciler, yazmanın yalnızca bir sonuç değil; aynı zamanda düşünce üretimi, yapısal bütünlük sağlama ve dili işlevsel biçimde kullanma süreci olduğunu kavramaktadır (Carrillo, 2021).

Yazma eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üst bilişsel gelişiminde merkezi bir rol oynayan, çok boyutlu bir öğretim alanıdır. Yazma süreci yalnızca dilsel yeterliliklerin

geliştirilmesini değil; aynı zamanda yaratıcı düşünme, eleştirel analiz, problem çözme, planlama ve örgütlenme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yapılandırılmasını da kapsamaktadır (Almukhanbet vd., 2025; Tompkins, 2013). Bu bağlamda yazma becerisi, öğrencilerin öğrenilen bilgileri yeniden yapılandırmalarına, bilişsel şemalarını derinleştirmelerine ve bireysel öğrenme stillerini etkin biçimde kullanmalarına imkân tanıyan güçlü bir araçtır (Flynn & Stainthorp, 2006). Nitelikli yazma etkinlikleri sayesinde öğrenciler; düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde ifade etmeyi, geçerli argümanlar üretmeyi, karşıt görüşleri eleştirel biçimde analiz etmeyi ve ikna edici bir söylem dili geliştirmeyi öğrenmektedir (Graham, 2019). Ancak bu çok yönlü gelişim, yazma eğitiminin pedagojik olarak iyi yapılandırılmış olması, öğrenme ortamlarının stratejik olarak düzenlenmesi ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyici yöntem, teknik ve stratejilerin sistematik biçimde uygulanmasıyla mümkün hâle gelmektedir.

Yazma eğitiminde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve yazma gelişim düzeylerini dikkate alacak şekilde çeşitlilik göstermektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmanın planlama, taslak oluşturma, yazma, gözden geçirme ve yeniden yazma gibi aşamalardan oluştuğunu vurgulayarak öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını sağlar (Flower & Hayes, 1981). Strateji temelli yazma eğitimi ise öğrencilere bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazandırarak metin üretiminde daha sistematik ilerlemelerini destekler (Graham, Harris & Mason, 2005). İş birlikli yazma uygulamaları, öğrenciler arasında anlam paylaşımını ve birlikte üretimi teşvik ederken; yaratıcı yazma etkinlikleri hayal gücünü harekete geçirir ve öğrencilerin özgün içerikler üretmesine olanak tanır (Elbow, 2000; Troia, 2014). Bu bakımdan yazma eğitiminde öğretmenlere önemli rol ve sorumluluk düşmektedir.

Yazma eğitiminde öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür değil; süreci yapılandıran, öğrenciye rehberlik eden, öğrenme ortamını düzenleyen ve etkili geri bildirim sağlayan bir öğrenme lideridir (Graham vd., 2018; Hyland, 2010). Bu bağlamda öğretmenin yazma sürecine ilişkin sahip olduğu kuramsal bilgi düzeyi, farklı yazma türlerine yönelik hâkimiyeti ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı, yazma eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Tompkins, 2013). Nitekim yazma eğitiminin çok boyutlu yapısı, öğretmenden hem içerik bilgisi hem de pedagojik yeterlik bakımından donanımlı olmasını gerektirmektedir. Öğretmenin bu alandaki yeterliliği, yalnızca yazma sürecini etkili biçimde yönetmesini değil; aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmesini de mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin yazma eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri aşabilmeleri ve etkili uygulamalar ortaya koyabilmeleri, büyük ölçüde sahip oldukları pedagojik ve alan bilgisine dayanmaktadır. Yazma eğitiminde öğretmenin temel sorumluluklarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme araçlarıyla izleyebilme yeterliğine sahip olmasıdır.

Yazma becerisinin değerlendirilmesi hem yazma sürecine hem de ortaya çıkan ürünün niteliklerine odaklanan çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirir. Bu kapsamda, değerlendirme sürecinde hem süreç hem de ürün odaklı araçların birlikte kullanılması önem arz etmektedir. Analitik puanlama anahtarları; içerik, düzenleme (organizasyon), dil bilgisi, kelime kullanımı ve yazım gibi ölçütlere dayalı olarak yazılı ürünün çok boyutlu ve ayrıntılı biçimde değerlendirilmesine olanak tanırken; holistik (bütüncül) puanlama ise genel izlenim

üzerinden yapılan bütünsel bir değerlendirme sunar (Weigle, 2002). Bunun yanı sıra, portfolyo değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma sürecindeki gelişimlerini izleme, kendi yazılarını gözden geçirme ve sürece ilişkin öz yansıtma yapabilme fırsatı sunması bakımından önemli bir tamamlayıcı değerlendirme aracıdır (Tompkins, 2013). Öğrencilerin yazma ürünlerine yönelik öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları kullanmaları ise, yazma sürecine ilişkin farkındalık geliştirmelerini, eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesini ve üstbilişsel farkındalıklarının artırılmasını sağlamaktadır (Hyland, 2003). Bu bağlamda, yazma eğitimi sürecinde yalnızca geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla yetinilmemeli; portfolyo, performans değerlendirmeleri, öz ve akran değerlendirme gibi tamamlayıcı ve öğrenci merkezli ölçme araçlarına da sistematik biçimde yer verilmelidir.

Bununla birlikte, yazma eğitiminin hem öğretim programları hem de sınıf içi uygulamalar bağlamında çeşitli sorunlar barındırdığı görülmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı ilgisiz tutumları, kelime dağarcıklarının yetersizliği, metin yapılarını kavrama güçlükleri ve yazılı anlatımı planlama konusundaki yetersizlikleri, yazma sürecinin etkililiğini doğrudan sınırlayan etkenler arasında yer almaktadır (Graham, 2018). Bu durum, yazma becerisinin bilişsel yönünün yanı sıra motivasyonel ve dilsel bileşenlerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin yazma eğitiminde karşılaştıkları yapısal sorunlar da sürecin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle zaman yetersizliği, öğretim programlarının yoğun içeriği, yazma çalışmalarına sınırlı süre ayrılması ve yazma stratejileri konusunda yeterli hizmet içi eğitimin sunulmaması gibi faktörler, öğretmenlerin süreci etkin biçimde yönetmelerini zorlaştırmaktadır (Miller, McCardle & Long, 2014). Bu çerçevede hem öğretmen yeterliklerinin güçlendirilmesi hem de öğretim programlarının yazma becerisine ayrılan süre ve içerik bakımından yeniden yapılandırılması, yazma eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmelidir.

Yukarıda ifade edilen sorunlar, yazma becerisinin eğitimiyle ilgili daha geniş bir yapısal soruna işaret etmektedir. Nitekim yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini yapılandırarak yazılı bir biçimde ifade etmesini sağlayan üst düzey bir bilişsel süreçtir. Ancak bu süreç, öğretim programlarında hak ettiği önemi görmemekte ve sıklıkla geri planda kalmaktadır (Graham, 2019; Troia, 2014). Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi sürecinde karşılaştıkları yapısal ve pedagojik zorluklar; öğretim etkinliklerinin niteliğini sınırlamakta, dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Güney, 2016; Kokkokoğlu, 2021). Öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin yaşadıkları temel sorunlar arasında; ders saatlerinin yetersizliği, ölçme-değerlendirme araçlarının sınırlılığı, sürece dayalı öğretim yaklaşımının yeterince uygulanamaması ve pedagojik donanım eksikliği öne çıkmaktadır (Graham, Harris & Mason, 2005; Miller, McCardle & Long, 2014). Bu kapsamda öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin ihtiyaç duyduğu mesleki desteklerin yeterince karşılanamaması, öğrencilerin yazılı anlatım performanslarında düşüşe ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Hougen & Jago, 2014; Graham, 2018).

Bu sorunların yanında, Türkçe Öğretim Programı da yazma becerisini temel dil becerilerinden biri olarak ele almakta; öğrencilerin farklı türlerde metinler oluşturabilmelerini, anlatım kurallarına uymalarını ve yaratıcı düşünceler geliştirebilmelerini hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ancak uygulamada bu hedeflerin çoğunlukla ürüne dönük yaklaşımlarla gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve yazma sürecinin planlama, gözden geçirme, yeniden yazma gibi bilişsel aşamalarının göz ardı edildiği gözlemlenmektedir (Flynn & Stainthorp, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin yazma sürecine ilişkin görüşlerinin, sınıf içi uygulamalarının ve karşılaştıkları sorunların derinlemesine analiz edilmesi, yazma eğitimi yönelik politika ve program düzenlemeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde benimsedikleri yaklaşımları, yaşadıkları zorlukları ve çözüm önerilerini nitel bir bakış açısıyla ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, yazma eğitiminin mevcut durumunun anlaşılmasına katkı sunmasının yanı sıra; öğretmen eğitimi, öğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine yönelik somut öneriler sağlaması beklenmektedir.

Bu bağlamda, mevcut araştırmanın ikinci yazarı, aktif olarak bir Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta ve yazma eğitimi sürecinde çeşitli zorluklarla birebir karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle öğrencilerin yazmaya yönelik düşük motivasyonu, yaratıcı yazma ve süreç temelli yaklaşımların sınıf ortamında sürdürülebilir şekilde uygulanamaması gibi problemler, öğretim sürecinde karşılaşılan temel güçlükler arasında yer almaktadır. İkinci araştırmacının mesleki gözlemleri ve deneyimleri, yazma eğitimi alanındaki sorunların hem öğretmen hem de öğrenci düzeyinde çok katmanlı biçimde yaşandığını göstermektedir. Bununla birlikte birinci araştırmacı, öğretmen eğitimi alanında yaptığı akademik çalışmalar ve yürüttüğü öğretmen yetiştirme süreçlerinde hem öğretmen adaylarından hem de görevdeki öğretmenlerden yazma eğitimi ilişkin benzer geribildirimler almış; uygulama ile öğretim programının hedefleri arasında ciddi bir uyumsuzluk olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmenlerin yazma sürecini planlamakta, değerlendirme kriterlerini yapılandırmakta ve öğrencilerin yazma gelişimini izlemekte sistematik eksiklikler yaşadığı sıkça dile getirilmektedir. Tüm bu gerekçeler doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılması ve bu güçlüklerin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki yansımalarının değerlendirilmesi önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu ihtiyaç, mevcut araştırmanın hareket noktasını oluşturmakta ve araştırmanın alanyazına hem kuramsal hem de uygulamalı katkılar sunma potansiyelini ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yazma eğitimi alanında yapılan araştırmalar genellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının uygulamalarına, karşılaştıkları sorunlara ya da akademik yazma becerilerine odaklanmakta; ancak bu araştırmalar çoğunlukla ya belirli bağlamlarla sınırlı kalmakta ya da yalnızca öğretim süreçlerini betimleyici niteliktedir. Güney (2016) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi ilişkin düşünceleri nitel verilerle ele alınmış; öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve öğrencilerin olumsuz tutumları gibi temel sorunlara dikkat çekilmiştir. Ancak bu araştırma, öğretim sürecine ilişkin sistematik stratejilerin derinlemesine analizine ya da değerlendirme süreçlerine kapsamlı bir vurgu yapmamıştır. Benzer şekilde, Kokkokoğlu’nun (2021) yüksek lisans

tezinde yazma eğitiminin farklı bileşenleri (geri bildirim verme, plan yapma, hazırlık çalışması vb.) öğretmen görüşleriyle detaylandırılmıştır. Bu araştırma, yazma eğitiminin uygulama eksikliklerine ışık tutarken; öğretmenlerin çoğunlukla yalnızca sınavlar aracılığıyla değerlendirme yaptıkları ve teknolojik araçlardan yeterince faydalanmadıkları gibi önemli bulgular ortaya koymuştur. Ancak bu araştırma da Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin derinlemesine bir anlayış değerlendirmesi yapılmamış, aynı zamanda pedagojik strateji çeşitliliği konusunda ayrıntılı çözümlemelere yer vermemiştir. Ergişi ve Kozaner Yenigül'ün (2020) öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşlerini incelediği araştırma ise yükseköğretim düzeyinde akademik yazma yeterliklerinin kazanımı ve bu süreçte sorunlara odaklanmaktadır. Akademik yazma becerilerinin teorik ve pratik düzeyde işlenişi ile ilgili önemli bulgular sunmasına rağmen bu araştırma, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki yazma eğitimi pratiklerine ya da öğretmenlerin yazma süreci yönetimine dair detaylı içgörüler sunmamaktadır.

Bu araştırma ise yalnızca Türkçe öğretmenlerinden oluşan katılımcı grubuyla, yazma eğitiminin kuramsal boyutunu, öğretim sürecine yansıyan pedagojik uygulamaları ve karşılaşılan sorunları bütüncül biçimde ele almayı amaçlamaktadır. Yazma sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ile değerlendirme araçlarının öğretmen deneyimleri üzerinden analiz edilmesi, yazma eğitiminin sahadaki işleyişine dair derinlemesine bir bakış açısı sunacaktır. Ayrıca bu araştırma, yazma eğitimiyle ilgili alanyazına özellikle öğretmen temelli saha verileri üzerinden katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi süreçlerine ilişkin deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları bir arada ele alması bakımından, mevcut uygulamaların anlaşılmasına yönelik güncel ve bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yazma eğitimi bağlamında kullandıkları strateji ve yöntemlerin etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri, yazma eğitiminin sınıf içi uygulamalarına dair uygulayıcı temelli içgörüler sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırma, yazma eğitimiyle ilgili kuramsal çerçevenin sahadaki yansımalarını anlamaya ve mevcut uygulamalarla öğretim hedefleri arasındaki olası boşlukları görünür kılmaya yardımcı olacaktır. Araştırma bulguları, öğretmen eğitiminde yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin olarak hizmet öncesi ve hizmet içi programların içeriklerinin yeniden ele alınmasına katkı sunabilir. Ayrıca, öğretmenlerin yazma sürecine ilişkin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara dair geliştirdikleri stratejiler, öğretmen adaylarının yazma eğitimi yeterliklerinin desteklenmesinde yol gösterici olabilir. Bu yönüyle araştırma, öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılmasına ilişkin öneriler geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Araştırma bulguları, program geliştirme uzmanlarına ve Millî Eğitim Bakanlığı'na yönelik olarak yazma eğitiminin uygulama temelli yönlerini görünür kılmakta ve değerlendirme süreçlerinden öğretim stratejilerine kadar uzanan çeşitli alanlarda politika geliştiricilere saha verisi sunmaktadır. Yazma eğitimiyle ilgili yaşanan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin öğretmen bakış açısına dayalı çözüm önerilerinin sunulması, uygulamaya dönük kararların alınmasında destekleyici olabilir. Bu çerçevede araştırma, hem mevcut durumu anlamaya yönelik veri sağlaması hem de uygulamalara yönelik gerçekçi öneriler geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu gerekçelerle araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin görüşleri derinlemesine ele alarak, yazma eğitiminin iyileştirilmesine yönelik somut öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri yazma eğitimini nasıl tanımlamaktadır ve yazma eğitimine ilişkin genel algılarını şekillendiren temel etkenler nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlar nelerdir? Bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
3. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler yazma sürecinde hangi bilişsel, duyuşsal ve dilsel sorunlarla karşılaşmaktadır? Bu sorunların nedenleri nelerdir ve öğretmenler bu sorunlarla başa çıkmak için ne tür stratejiler kullanmaktadır?
4. Yazma sürecinde karşılaşılan öğrenci sorunları üzerinde okul ve çevresel faktörlerin (aile, kaynak, dijital dikkat dağınıklığı vb.) etkisi nedir ve bu etkilere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme araçları ve yöntemler nelerdir? Bu araçların yeterliliği konusundaki görüşleri ile değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarına yönelik yazma eğitimi bağlamındaki değerlendirmeleri nelerdir ve bu materyallerin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı ne düzeydedir?
7. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sınıf içi ve sınıf dışı (ev ödevleri vb.) etkinliklerde ne tür uygulamalara yer verilmelidir? Bu uygulamaların etkili olması için hangi koşullar sağlanmalıdır?
8. Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitiminde okul yönetiminin ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın mevcut rolü nasıldır? Bu süreci desteklemek için kurumsal düzeyde ne tür yapısal ve mesleki gelişim desteklerine ihtiyaç duyulmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin algılarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları sorunları anlamaya yönelik nitel araştırma paradigması çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, sosyal gerçeklikleri derinlemesine anlamaya, bireylerin yaşantılarından anlam çıkarmaya ve bağlama duyarlı bilgi üretmeye odaklanır (Creswell, 2013; Merriam & Grenier, 2019). Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yazma eğitimi sürecine dair öznel bakış açılarını analiz ederek yazma eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesine yönelik öneriler geliştirmektir. Araştırmanın deseninde, betimleyici fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin yaşadıkları olgulara ilişkin anlamlarını ve bu yaşantıların özünü keşfetmeye çalışan bir yöntemdir (Moustakas, 1994; van Manen, 1997). Betimleyici fenomenoloji, özellikle öğretmenlerin belirli bir olguya (bu çalışmada yazma eğitimi) ilişkin deneyimlerini ve algılarını açıklığa kavuşturmayı hedefler. Bu yöntemde araştırmacı, katılımcıların yaşantılarını önyargısız biçimde betimlemeye çalışır ve olgunun özüne dair evrensel temaları ortaya çıkarmayı amaçlar (Ravitch & Carl, 2015; Reiners, 2012). Bu doğrultuda

araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin yaşantılarına odaklanmış; yazma eğitimi bağlamında kullanılan yöntem ve stratejiler, karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları gibi temalar, fenomenolojik bir duyarlılıkla ele alınmıştır. Fenomenoloji, yalnızca bireysel deneyimlere odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda bu deneyimlerin sosyal ve pedagojik bağlamla olan ilişkisini de dikkate alır (Vagle, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak amaçlı örnekleme stratejisi benimsenmiş, bu kapsamda ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışılan olguyu derinlemesine anlayabilecek bilgi ve deneyim sahibi bireylerin, önceden belirlenen ölçütlere göre seçilmesini öngörür (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015). Nitel araştırmalarda temel amaç, istatistiksel genelleme değil, anlam zenginliği ve deneyim çeşitliliği elde etmektir (Ravitch & Carl, 2015; Silverman, 2017). Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesi’nde bir il merkezinde ve bir ilçede görev yapan, devlet okullarında çalışan ve en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 5–8. sınıf düzeylerinde aktif olarak yazma eğitimi uygulamaları yürütmeleri de katılım ölçütleri arasında yer almıştır. Bu ölçütler aracılığıyla, öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin özgün deneyim ve gözlemlerini paylaşımları sağlanmıştır. Ayrıca yaş, kıdem yılı, cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve sınıf mevcudu gibi değişkenler gözetilerek içerik temsiliyeti ve veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Braun & Clarke, 2019; Creswell & Poth, 2018). Katılımcıların seçiminde temel dayanak noktasını ise, fenomenolojik desenin gerektirdiği üzere, bireylerin araştırma konusunu doğrudan yaşamış ve bu deneyimi aktarabilecek yeterlilikte olmaları oluşturmıştır (Durdella, 2018; van Manen, 2016). Böylece, yazma eğitimi bağlamında öğretmenlerin deneyimlerini çok boyutlu bir biçimde anlamaya imkân verecek nitelikli veri kaynağına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu	Dersine Girdiği Sınıf Seviyeleri	Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri	Sınıfındaki Ortalama Öğrenci Sayısı	Yazma Çalışması Yapma Sıklığı
Ö1	Kadın	44	20	Lisans	5,6,7,8	İlçe	13	Haftada Bir
Ö2	Kadın	34	12	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	20	Haftada Bir
Ö3	Kadın	39	17	Lisans	7,8,7,8	İl Merkezi	20	Haftada Bir
Ö4	Erkek	43	19	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	15	Haftada Bir
Ö5	Kadın	42	18	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	25	Haftada Bir
Ö6	Erkek	36	13	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	20	Haftada Bir
Ö7	Kadın	47	26	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	15	Haftada Bir
Ö8	Kadın	38	11	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	20	Haftada Bir
Ö9	Kadın	40	20	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	30	Haftada Bir

Ö10	Erkek	35	11	Lisans	5,6,7,8	İl Merkezi	30	Haftada Bir
-----	-------	----	----	--------	---------	------------	----	-------------

Çizelge 1 verilerine göre araştırma grubunu oluşturan katılımcıların yedisi kadın, üçü erkektir. Katılımcıların mesleki kıdem süreleri 11 ile 26 yıl arasında değişmekte olup, tamamının lisans düzeyinde eğitim almış olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kurumlarının yerleşim yerlerine bakıldığında, dokuz öğretmenin il merkezinde, bir öğretmenin ise ilçede görev yaptığı belirlenmiştir. Tüm öğretmenlerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde Türkçe derslerine girmekte oldukları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin algı, yaklaşım ve deneyimlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli temalar doğrultusunda sistematik veri toplama olanağı sağlarken; katılımcının kendi deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde aktarmasına da imkân tanır (Merriam & Tisdell, 2016; Rubin & Rubin, 2012). Bu tür görüşmelerde önceden belirlenmiş açık uçlu sorular yer almakta; ancak görüşmenin seyrine göre ek açıklamalar ve yönlendirici olmayan takip soruları aracılığıyla esnek bir yapı izlenmektedir (Kvale & Brinkmann, 2015; Ravitch & Carl, 2015). Araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, ortaokullarda aktif olarak görev yapan ve yazma eğitimi sürecinde doğrudan sorumluluk üstlenen Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerine odaklanacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, katılımcıların yazma eğitimine ilişkin uygulamalarını, bu süreçte karşılaştıkları sorunları, kullandıkları yöntem ve stratejileri, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik önerilerini derinlemesine ortaya koymaya yöneliktir. Form, açık uçlu ve keşfedici nitelikte toplam 12 ana sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin düşüncelerini yalnızca betimlemekle kalmayıp, aynı zamanda bu düşüncelerin dayanaklarını ve sınıf içi uygulama örneklerini de açıklamalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır. Bu amaçla, “neden?”, “nasıl?”, “örnek verebilir misiniz?” gibi takip soruları ile katılımcıların daha derinlikli yanıtlar üretmeleri sağlanmıştır. Bu durum, fenomenolojik yaklaşımın temel gerekliliklerinden biri olan yaşantıların çok boyutlu olarak açığa çıkarılması açısından önem arz etmektedir (van Manen, 2016). Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın incelenmiş, yazma eğitimi, yazılı anlatım stratejileri ve öğretmen deneyimleriyle ilgili önceki araştırmalardan faydalanılmıştır (Braun & Clarke, 2019; Merriam & Grenier, 2019). Hazırlanan ilk taslak, nitel araştırma deneyimine sahip ve Türkçe eğitimi alanında doçent olan iki akademisyenin görüşüne sunulmuş; içerik geçerliliği açısından alınan geribildirimlere göre sorularda gerekli revizyonlar yapılmıştır. Ayrıca form, araştırmaya katılmayacak iki öğretmene uygulanarak anlaşılabilirlik, bütünlük ve yönlendiricilik açısından pilot kontrolü gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, soruların çok boyutlu olmamasına, teknik terim içermemesine, açık ve yalın bir dil kullanılmasına ve katılımcıyı yönlendirmemesine özellikle dikkat edilmiştir (Saldana, 2009; Silverman, 2014). Görüşme formunda ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, kıdem yılı ve öğrenim durumu) yönelik sorular da yer almakta, böylece verilerin bağlamsal analizine olanak sağlanmaktadır. Araştırma süresince katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş; her bir görüşme sesli olarak kaydedilmiş ve daha sonra yazıya

aktarılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, fenomenolojik desenin doğasına uygun olarak katılımcıların yaşantılarına, anlamlandırmalarına ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır (Flick, 2018; Yin, 2011).

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, araştırmanın etik kurul onayının 29 Kasım 2025 tarihinde alınmasının ardından, 30 Kasım – 21 Aralık 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veriler, Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin çeşitli devlet ortaokullarında görev yapmakta olan gönüllü Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamaya olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gizlilik esasları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Görüşmeler, okul saatleri dışında ve katılımcıların uygun gördüğü ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu sayede eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması sağlanmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 40 dakika sürmüş olup, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin sistematik bir biçimde çözümlenmesi amacıyla tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verileri anlamlandırmak, gizli yapıları ortaya çıkarmak ve veriler arasında kavramsal temellere dayalı ilişkilendirmeler kurmak için sıklıkla tercih edilen analitik bir yaklaşımdır (Mayring, 2014; Kuckartz & Rädiker, 2023). Araştırmanın fenomenolojik doğasına uygun olarak içerik analizinde amaç, katılımcıların yazma eğitimine ilişkin deneyimlerini ve anlamlandırmalarını mümkün olduğunca özgün ifadeleriyle ortaya koymak ve bu verilerden temalar geliştirerek bütüncül bir anlayışa ulaşmaktır (Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2011). Veri analizi sürecinde, ilk olarak araştırma kapsamında elde edilen görüşme verileri betimleyici ve açıklayıcı yaklaşımla kodlanmıştır. Kodlama sürecinde InVivo kodlama tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanarak kod haline getirilmekte, böylece verinin özgünlüğü korunmakta ve katılımcıların kendi dilinden çıkan kavramlara öncelik verilmektedir (Braun & Clarke, 2021; Saldana, 2009). InVivo kodlama, özellikle pedagojik uygulamalar gibi anlam yüklü deneyimlerin analizinde tercih edilen etkili bir tekniktir; çünkü kavramların bağlam içerisinde doğal biçimde ortaya çıkmasına imkân tanır (Silverman, 2014). Kodlama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Açık kodlama, katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin satır satır okunarak anlam birimlerine ayrılması; (2) Kodların kategorize edilmesi, benzer kodların tematik gruplar altında birleştirilmesi; (3) Üst temaların oluşturulması, kategoriler arası ilişkilerden hareketle temel temaların tanımlanması. Bu süreçte araştırmacılar sürekli karşılaştırma yöntemiyle veriler arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz etmiş ve kategorilerin kuramsal tutarlılığı gözetilmiştir (Corbin & Strauss, 2015). Kodlama süreci tamamlandıktan sonra her bir öğretmenin verisi Ö1, Ö2, ..., Ö10 şeklinde kodlanmış ve doğrudan alıntılar bu kimliklerle ilişkilendirilmiştir. Alıntılar verilirken öğretmenin cinsiyeti ve mesleki kıdemi de belirtilmiş; böylece bulguların bağlam temelli yorumlanmasına imkân sağlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel bir araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sağlayan temel unsurlar arasında geçerlilik ve güvenirlilik, araştırmanın tüm aşamalarında sistematik biçimde dikkate alınmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Merriam & Tisdell, 2016). Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğini ve doğrulanabilirliğini artırmak için aşağıda sıralanan ilkelere uygun yöntemsel düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve içerik açısından değerlendirilmiştir. Bu süreçte, alanyazın doğrultusunda hazırlanan sorular, alanda uzman iki akademisyen tarafından gözden geçirilmiş, ardından uygulama öncesi iki öğretmene ön test uygulanarak soruların anlaşılabilirliği, açıklığı ve yönlendiricilik içermeme durumu test edilmiştir (Patton, 2015). Bu geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde ise katılımcıların görüşlerinin kapsamlı ve derinlemesine yansıtılması hedeflenmiş; veriler görüşme sırasında not alma ve ses kaydı alınarak toplanmıştır. Bulgular sunulurken doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilmiş ve böylece katılımcı perspektifinin aynılığı korunmuştur (Creswell & Poth, 2018).

Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla, araştırmanın bağlamı, katılımcı özellikleri, örnekleme yöntemi, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırma bulgularının benzer bağlamlarda yürütülecek çalışmalarda ne ölçüde kullanılabileceğine dair bilgi sunulmuş; böylece araştırmanın transfer edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Guba & Lincoln, 1989). Katılımcıların görev yaptıkları coğrafi bölge, mesleki kıdemleri, sınıf seviyeleri gibi özellikler ayrıntılı olarak Çizelge 1’de verilmiş; böylece bağlam-temelli karşılaştırmaların yapılmasına olanak tanınmıştır.

Araştırma süreci, veri toplama araçlarının hazırlanmasından analiz aşamasına kadar ayrıntılı olarak tanımlanmış, analizde izlenen kodlama süreci ve tümevarımsal analiz adımları açık biçimde raporlanmıştır. Kodlamaların yeniden gözden geçirilmesi amacıyla araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmış ve kodların tutarlılığı denetlenmiştir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu süreç, araştırmanın yöntemsel izlenebilirliğini artırarak güvenirliliğini desteklemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, doğrudan katılımcı görüşlerine dayalı biçimde raporlanmış ve yorumlamalar veriye dayalı olarak yapılandırılmıştır. Araştırmacı önyargılarından kaçınmak amacıyla kişisel yansıtma ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Ayrıca, araştırma sürecine ilişkin alınan kararlar belgelenecek denetim izi (audit trail) oluşturulmuştur (Ravitch & Carl, 2015). Bu bağlamda, araştırmanın sınırlılığı olarak örneklem sayısının 10 katılımcı ile sınırlı olması gösterilebilir. Ancak, nitel araştırmalarda amaç genelleme değil, bağlam içinde anlam derinliği kazanmaktır. Katılımcıların seçimi ölçüt örnekleme ile gerçekleştirildiğinden, elde edilen bulgular bağlama özgü güçlü çıkarımlar sunmaktadır.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinin aktif bir parçası olarak araştırmanın yönünü, derinliğini ve bağlamsal yorumunu belirlemede önemli bir role sahiptir (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Bu doğrultuda, araştırmanın her aşamasında araştırmacıların etkin biçimde görev alması, elde edilen verilerin güvenilirliği ve anlamlı yorumlanması açısından kritik öneme sahiptir.

Bu araştırmada birinci araştırmacı, araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması, araştırma probleminin yapılandırılması, yöntemsel kararların verilmesi, görüşme formunun hazırlanması, veri analizinin yürütülmesi ve araştırma raporunun yazımı süreçlerinin tamamında aktif olarak rol almıştır. Ayrıca, içerik analizinde kodlama, kategori oluşturma ve temalaştırma süreçleri doğrudan birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Birinci araştırmacı, aynı zamanda öz-düşünümsellik çerçevesinde araştırmacı etkisini minimize etmeye özen göstermiş, elde edilen verileri olabildiğince katılımcı perspektifinden sunmaya dikkat etmiştir (Ravitch & Carl, 2015; Saldaña, 2009). İkinci araştırmacı, özellikle veri toplama sürecinde sahada aktif görev almış; katılımcılarla görüşmeleri gerçekleştirmiş ve görüşme sürecinde etkileşimin güvene dayalı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. Ayrıca, ikinci araştırmacı veri analizine katkı sunarak kodlama sürecinde ikinci göz olarak süreci desteklemiş ve bulguların tutarlılığını artırmıştır. İki araştırmacı, bulguların geçerliliğini güçlendirmek amacıyla kodlar ve temalar üzerinde fikir birliği oluşturmuş, bu da veriye dayalı ve güvenilir bir analiz yapılmasını sağlamıştır. Her iki araştırmacı da süreç boyunca kendi rollerine ilişkin farkındalıkla hareket etmiş, etik ilkelere bağlı kalmış ve yorumlarının katılımcı görüşleri ile uyumlu olmasına özen göstermiştir. Bu bağlamda, araştırmacıların araştırmaya ilişkin pozisyonlanmaları açıkça tanımlanmış, araştırmacı etkisinin şeffaf şekilde yönetilmesi sağlanmıştır (Flick, 2018; Silverman, 2014).

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bu araştırmada etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmiş ve araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma etiğine uygunluk gözetilmiştir. Öncelikle araştırma, ilgili üniversitenin etik kuruluna sunulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, süreci ve gönüllü katılım esasları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcıların yazılı ve sözlü bilgilendirilmiş onamları alınarak araştırmaya gönüllülük esasına göre dâhil edilmeleri sağlanmıştır (Iphofen & Tolich, 2018; Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001). Araştırmacılar, katılımcı gizliliğini ve mahremiyetini koruma ilkesine büyük önem vermiştir. Bu doğrultuda, tüm katılımcılar rumuzlarla (örneğin, Ö1, Ö2, ... Ö10) kodlanmış; kişisel kimlik bilgileri ifşa edilmemiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulurken bu alıntılar anonimleştirilmiş ve yalnızca cinsiyet, kıdem yılı gibi sınırlı demografik bilgilerle eşleştirilmiştir. Verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı, üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı ve araştırmanın bilimsel amaçlar dışında değerlendirmeye alınmayacağı katılımcılara açıkça belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada, katılımcıların zarar görmemesi, psikolojik baskı ya da yönlendirmeye maruz kalmaması için tüm süreçler şeffaf ve katılımcı onurunu gözeten bir yaklaşımla yürütülmüştür (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2018). Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde ve veri analizinde katılımcıların duyarlılıklarını ve mahremiyetlerini zedeleyebilecek herhangi bir yönlendirme veya yorumdan kaçınılmıştır. Bu bağlamda, araştırma süreci hem araştırma

etiği hem de katılımcı hakları açısından dikkatlice yapılandırılmış ve uygulamaya geçirilmiştir.

Yayın Etiği

Araştırma, bilimsel yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 29/11/2024 tarih ve E.896844 nolu kararı ile etik onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen nitel bulgular, belirlenen alt problem ifadelerine göre yapılandırılmış ve her bir araştırma sorusu doğrultusunda ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla kodlanmış; ilgili temalar, kategoriler ve frekanslar doğrultusunda çizelgeler halinde görselleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde, yazma eğitimine ilişkin on iki açık uçlu soruya verilen yanıtlar sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, “Türkçe öğretmenleri yazma eğitimini nasıl tanımlamaktadır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular analiz edilmiş ve betimleyici nitelikteki veriler doğrultusunda Çizelge 2’de kategoriler ve kodlarla birlikte frekans değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 2. Yazma Eğitimiyle İlgili Tanımlar

Kategori	Kodlar	f
Yazma eğitiminin tanımı	Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi	8
	Yazılı ürün ortaya koyma, içerik geliştirme süreci	3
	Dört temel dil becerisinden biri	1
	En zor edinilen dil becerisidir	1

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine dair tanımlamaları analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yazma eğitimini “duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Bunun yanında bazı öğretmenler, yazma eğitimini “bir yazılı ürün ortaya koyma ve içerik geliştirme süreci” olarak betimlemiş; bazıları ise yazmayı, “dört temel dil becerisinden biri” ve “en zor edinilen dil becerisi” olarak ifade etmiştir. Bu konuda Ö:2’nin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Dört temel dil becerisinden birisi olan yazma eğitimi, konuşmadan sonra edinilen ikinci ifade edici dil becerisidir. Yazma eğitimiyle öğrenciler duygu ve düşüncelerini biçim ve içerik yönünden doğru ve etkin bir biçimde yazılı olarak ifade etmeyi öğrenirler. Yazma eğitiminin karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olması, emek istemesi ve yavaş gelişim göstermesi, diğer becerilerin gelişimine paralel ilerlemesi gibi özellikleri onu ‘en zor edinilen dil becerisi’ olarak tanımlamama neden olmaktadır.” (Ö2: Kadın, 12 yıl)

Bu ifade, öğretmenlerin yazma eğitimini yalnızca teknik bir beceri olarak değil; aynı zamanda bireyin düşünsel ve duyuşsal yönlerini geliştirmeye katkı sunan, çok katmanlı bir öğrenme süreci olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik yazma eğitimini etkileyen etmenlere ilişkin bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Yazma Eğitimini Etkileyen Etmenler

Tema	Kodlar	f
Yazma eğitimine yönelik algılar	Kelime hazinesi	4
	Dil ve anlatım becerileriyle ilgili donanımlar	4
	Yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına hakimiyet	2
	Yazmaya karşı isteklilik	2
	Yazmaya karşı ön yargı	2
	Metin bilgisi	1
	Okuma alışkanlıkları	1
	Yazma hızları	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimini etkileyen başlıca etmenler, öğrencilerin kelime hazinesinin genişliği ile dil ve anlatım becerilerine ilişkin yeterlik düzeyleridir. Bu iki unsur, öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin algılarını en fazla etkileyen etmenler olarak öne çıkmaktadır. Bunların yanı sıra; öğrencilerin yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti, yazmaya yönelik isteklilik düzeyleri, yazma sürecine ilişkin ön yargıları, metin yapısına dair bilgileri ve okuma alışkanlıkları da öğretmen algılarını etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir

“Öğrencilerin ifade yeterlilikleri, yazma istekleri, metin bilgisi yeterlilikleri, okuma alışkanlıkları, dil ve anlatım becerileri, kelime hazineleri, yazma hızları, yazım ve noktalama yeterlilikleri yazmaya yönelik algılarımı etkileyen faktörlerdir.” (Ö4: Erkek, 19 yıl)

Bu ifade, öğretmen algılarının yalnızca yazma sürecine ilişkin teknik becerilere değil; aynı zamanda öğrencilerin dilsel yeterlikleri, tutumları ve genel öğrenme alışkanlıklarına dayalı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ilgili alt problemi kapsamında, öğretmenlerin yazma eğitimi sürecinde başvurdukları yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejilere ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur. Elde edilen veriler, öğretmenlerin yazma eğitiminde farklı stratejilere yöneldiklerini ve uygulamalarda çeşitliliğe yer verdiklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 4. Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem, Teknik, Yaklaşım ve Stratejiler

Kategori	Kodlar	f
Yazma eğitiminde kullanılan yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejiler	Metin tamamlama	7
	Grup olarak yazma	3
	MEB kaynaklarına bağlı çalışmalar	3
	Güdümlü yazma	3
	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	3
	Yaratıcı yazma	2
	Özet çıkarma	2
	Eleştirel yazma	2
	Serbest yazma	2
	Kısa öykü yazma	2
	Anahtar sözcüklerden metin yazma	1
	Bir metinden hareketle yeni bir metin yazma	1
	Boşluk doldurma	1
	Kontrollü yazma	1
	Sıralama yöntemiyle yazma	1
	Masal yazma	1
	Bilgilendirici metin yazma	1
	Betimleme çalışması	1
	Mektup yazma	1
	Şiir yazma	1
	Günlük yazma	1

Çizelge 4’te görüldüğü üzere, en sık tercih edilen uygulama “metin tamamlama” etkinliğidir (f=7). Bunun yanı sıra öğretmenler; grup olarak yazma (f=3), MEB kaynaklarına

bağlı çalışmalar yapma ($f=3$), güdümlü yazma ($f=3$), kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ($f=3$) gibi uygulamalara da sıklıkla başvurmaktadır. Diğer uygulamalar arasında yaratıcı yazma, özet çıkarma, eleştirel yazma, serbest yazma, kısa öykü yazma, anahtar sözcüklerden metin oluşturma, bir metinden yeni metin üretme, boşluk doldurma, kontrollü yazma, sıralama yöntemiyle yazma, masal yazma, bilgilendirici metin oluşturma, betimleyici yazma, mektup, şiir ve günlük yazma gibi etkinlikler yer almaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlerin yazma sürecine yönelik pedagojik yaklaşımlarında farklı yazma türlerine ve yapılandırılmış etkinliklere önem verdiklerini göstermektedir. Katılımcılardan biri süreci şu şekilde açıklamıştır:

“Çoğunlukla yazma sürecinde MEB kaynaklarına bağlı kalınmakta. Kitaplarımızdaki okuma metinleri çerçevesindeki yazma çalışmalarında öğrencilerimizin yazma korkusuna, yazmama yönündeki taleplerine karşı direnç gösteren bir yaklaşım içerisindeyim.” (Ö6: Erkek, 13 yıl)

Bu ifade, yazma eğitiminde belirli kaynaklara dayalı uygulamaların öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını etkileme potansiyeline dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejilerin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen nitel veriler Çizelge 5’te kodlar ve frekanslar doğrultusunda sunulmuştur.

Çizelge 5. Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem, Teknik, Yaklaşım ve Stratejilerin Öğrencilere Etkisi

Kategori	Kodlar	<i>f</i>
Yazma eğitiminde kullanılan yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejilerin öğrencilere etkisi	Yazmayı daha eğlenceli hale getirir.	3
	İfade becerilerini geliştirir.	2
	Öğrenciler kendi eksikliklerini görür.	2
	Yazmayı sevdirebilir.	2
	Yazma çalışmalarının niteliğini artırır.	1
	Yazmaya karşı ön yargıları ortadan kaldırır.	1
	Konuşmayı sevmeyen öğrenciler için fırsat.	1

Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenleri yazma eğitimi sürecinde uyguladıkları pedagojik yaklaşımların öğrencilerin yazma becerileri üzerinde çeşitli olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. En sık ifade edilen etkiler arasında yazma sürecinin öğrenciler açısından daha eğlenceli hâle gelmesi ($f=3$), öğrencilerin ifade becerilerinde gelişme sağlanması ($f=2$) ve öğrencilerin kendi yazılı anlatım hatalarını fark etmeleri ($f=2$) yer almaktadır. Ayrıca, yazmayı sevdirmeye ($f=2$), yazma sürecinin niteliğini artırma ($f=1$), yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutumları azaltma ($f=1$) ve konuşmayı tercih etmeyen öğrenciler için alternatif bir ifade ortamı oluşturma ($f=1$) gibi etkiler de vurgulanmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, yazma eğitimine yönelik çeşitlendirilmiş öğretim stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerine olan ilgisini ve katılım düzeyini artırdığı söylenebilir. Katılımcılardan biri, uyguladığı stratejinin etkisini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrenciler genellikle yazı yazmayı sevmiyor, değişik etkinliklerle yazmayı sevdirmeye çalışıyorum. Her öğrenci bir cümle söylüyor, böyle yazma çalışması daha zevkli oluyor. Sonra bu cümlelerle öykü oluşturuyoruz.” (Ö5: Kadın, 18 yıl)

Bu ifade, yazma etkinliklerinin öğrenci merkezli ve yaratıcı yollarla yapılandırılmasının, yazma sürecine yönelik olumlu duyuşsal tepkiler geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar ve frekanslar Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6. Yazma Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar ve Nedenleri

Kategori	Kodlar	f
Yazma sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve nedenleri	Kitap okuma alışkanlığının gelişmemesi	9
	Düşüncelerini ifade etmede yetersizlik	6
	Kelime hazinelerinin yetersizliği	5
	Yazmaya karşı isteksizlik	4
	Ön öğrenme eksiklikleri	4
	Teknoloji bağımlılığı	4
	Yazmaya ayrılan sürenin az olması	3
	Yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili bilgi eksikliği	2
	Sınıfların kalabalık olması	2
	Yeterli güdülenmenin olmaması	2
	Yazmanın yorucu ve emek isteyen bir süreç olması	2
	Yazmanın önemli bir çalışma olarak görülmemesi (Faydasızlık algısı)	2
	Yazmaya karşı ön yargılar (yapamam)	1
	Yeterli geri bildirim verilememesi	1
	Dil ve anlatım hataları	1
	Günlük konuşma dilinin etkileri	1

Öğretim programını yetiştirme telaşı	1
İlgisiz anne baba	1
Sorumluluk bilincinin yerleşmemesi	1
Tekrara düşerek yazma	1
Yazmanın sıkıcı bir faaliyet olarak algılanması	1

Bulgular, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştığı en temel sorun olarak kitap okuma alışkanlığının eksikliğini gördüğünü ortaya koymaktadır. Bunu, düşüncelerini ifade etme becerisindeki yetersizlik ve kelime hazinesi eksikliği izlemektedir. Ayrıca yazmaya karşı isteksizlik, ön öğrenmelerdeki eksiklikler ve dijital araçlara olan bağımlılık da dikkat çeken sorun alanları arasında yer almaktadır.

Bu bulgu kapsamında bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kelime hazinesinin yetersiz olması, okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yazma konusunda da eksik kalması. Genel olarak ‘yazamam zaten’ algısının öğrencide var olması. Yazmaya karşı isteksizlik, yeterli güdülenmenin olmaması, yorucu olarak nitelendirilmesi, bir amaç içermemesi, yazılanların değerli görülmemesi gibi nedenler sayılabilir.” (Ö3: Kadın, 17 yıl)

“En yaygın sorun yazmaya karşı ilgi ve isteğin azlığı. Günümüz teknoloji çağının ve bağımlılığının insanın fıtratında yapmaya başladığı değişiklikleri bu sorunların nedeni olarak görmekteyim. Bıkkınlık, isteksizlik, faydasızlık vb.” (Ö6: Erkek, 13 yıl)

Bu ifadeler, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen çok boyutlu sorun alanlarını ve bu sorunlara yüklenen nedenleri ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara karşı geliştirdikleri baş etme stratejileri analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda kodlanan stratejiler ve frekans değerleri Çizelge 7’de sunulmaktadır.

Çizelge 7. Yazma Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlarla Başa Çıkmak İçin Öğretmenlerin Kullandığı Stratejiler

Kategori	Kodlar	f
Yazma sürecinde öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla başa çıkmak için öğretmenler tarafından kullanılan stratejiler	Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar	5
	Yazma çalışmalarına ayrılan süreyi artırma	2
	Sınıfta öğrencilerle birlikte yazma	2
	Öğrenci ilgi ve motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar	2
	Günlük yazdırma	1
	Eve yazma ödevi verme	1

Yaşa ve seviyeye uygun etkinlikler yaptırma	1
İlgi alanlarına yönelik çalışmalar	1

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yazma sürecine ilişkin sorunların çözümünde öncelikle öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaya yönelik çalışmalara başvurduklarını ifade etmiştir. Bu stratejinin dışında, yazma etkinliklerine ayrılan sürenin artırılması, sınıf içi ortak yazma etkinlikleri yürütülmesi, öğrencilerin yazmaya yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırıcı uygulamaların yapılması gibi yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun etkinlikler geliştirme, günlük tutturma ve eve yazı ödevi verme gibi yöntemleri de etkili stratejiler olarak dile getirmiştir. Bu bulgu kapsamında öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yazma sürecinde öğrencilerin en çok zorlandığı alan kelime dağarcığının yetersizliğidir. Bu nedenle öncelikle kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışıyorum. Yazmaya karşı önyargılarını kırmak için sınıfta birlikte yazıyoruz, bu onları cesaretlendiriyor.” (Ö1: Kadın, 20 yıl)

“Yazma motivasyonu düşük olan öğrenciler için onların ilgisini çekecek konularda yazma etkinlikleri planlıyorum. Bu sayede yazma süreci onlar için daha anlamlı hale geliyor.” (Ö5: Kadın, 18 yıl)

Bu veriler doğrultusunda, öğretmenlerin yazma sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik olarak hem bilişsel hem de duyuşsal temelli stratejiler geliştirdikleri söylenebilir. Uygulanan stratejiler, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve yazma becerilerinde gelişim göstermelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yazma sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri doğrultusunda okul ortamı ve çevresel faktörlerin etkisi incelenmiştir. Elde edilen nitel veriler doğrultusunda belirlenen kodlar ve frekans değerleri Çizelge 8’de sunulmaktadır.

Çizelge 8. Yazma Sürecindeki Sorunlar Üzerinde Okulun ve Çevresel Faktörlerin Etkisi

Kategori	Kodlar	f
Yazma sürecindeki sorunlar üzerinde okulun ve çevresel faktörlerin etkisi	Ailelerin okumaya karşı tutumu, ilgisi ve eğitim seviyesi	7
	Kaynak ve kitapların yetersiz ve az sayıda olması (Kaynak ve kitaplara ulaşılabilirlik)	5
	Okulda ya da bulunduğu bölgede gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinlikleri, projeler, seminerler, yarışmalar...	2
	Okuldaki genel öğrenci seviyesi	2
	Teknoloji bağımlılığı	1

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde okulun sunduğu olanaklar kadar aile ve çevre faktörleri de belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle ailelerin eğitim düzeyinin ve

çocuklarının okuma-yazma etkinliklerine olan ilgisinin öğrencinin yazma tutumunu doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, kaynak ve kitap eksikliği, kütüphanelere erişim güçlüğü gibi yapısal yetersizliklerin de öğrencilerin yazma süreçlerinde önemli bir engel teşkil ettiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenler, bulundukları okul ya da çevrede gerçekleştirilen kültürel ve akademik etkinliklerin (örneğin yarışmalar, okuma-yazma projeleri, yazar buluşmaları) öğrencilerin yazma motivasyonunu olumlu etkilediğini vurgulamış; buna karşılık okulun genel öğrenci profili ile teknolojik bağımlılığın bu süreci olumsuz yönde etkileyebileceğini de ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Aile büyük bir etken. Çocuğa destek olmalı. Çocuk yazma konusunda cesaretlendirilmeli. Yazdığı metinlerle ilgili sohbet edebilmeli.” (Ö3: Kadın, 17 yıl)

“Ailesinde ya da çevresinde sürekli okuyan bireylerin olduğu öğrenciler okuma alışkanlığı kazanmış olarak okula geliyorlar. Bu öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha akıcı bir şekilde, derinlemesine ifade edebiliyorlar. Öğrencinin istediği kitaba ulaşabilme durumu da çok etkili. Okuma yazma konusunda duyarlı idareciler il, ilçe ve okul genelinde etkinlikler düzenleyebiliyor. Bu da yazma konusunda öğrencileri cesaretlendiriyor.” (Ö2: Kadın, 12 yıl)

Bu bulgular, yazma becerisinin geliştirilmesinde aile, okul ve çevrenin çok yönlü desteğinin önemini göstermekte ve yazma eğitimi uygulamalarının yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılmaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla başvurdukları ölçme araçları ve yöntemler incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen kodlar ve frekans değerleri Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Değerlendirmek İçin Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Ölçme Araç veya Yöntemleri

Kategori	Kodlar	f
Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için kullanılan ölçme araç veya yöntemleri	Yazma becerisi değerlendirme ölçeği	4
	Öz değerlendirme formu	3
	Değerlendirme ölçütlerinin/ yazma kriterlerinin paylaşılması	2
	MEB kitaplarındaki ölçme araçları	1
	Akran değerlendirme formu	1
	Açık uçlu sorular	1
	Çoktan seçmeli sorular	1
	Anında dönüt düzeltme	1
	Tutum ölçekleri	1
	Kitap okuma değerlendirme ölçeği	1

Kitap analizi yaptırma	1
Zümre olarak belirlenen ölçme araçları	1

Çizelge 9 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme araç ve yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Bu araçlar arasında en sık kullanılanlar arasında yazma becerisi değerlendirme ölçeği, öz değerlendirme formu ve değerlendirme ölçütlerinin/yazma kriterlerinin paylaşılması yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ders kitaplarındaki ölçme araçları, akran değerlendirme formları, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, anında dönüt ve düzeltme uygulamaları, tutum ölçekleri, kitap okuma değerlendirme ölçekleri, kitap analizi çalışmaları ve zümre kararlarıyla belirlenmiş ölçme araçları da öğretmenlerin yazma becerilerini ölçmede başvurduğu yöntemler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken, öz değerlendirme formlarından yararlanıyorum. Bu formlar, öğrencinin kendi yazısına farklı bir gözle bakmasını sağlıyor.” (Ö2: Kadın, 12 yıl)

“Yazma becerilerini değerlendirirken mutlaka önceden belirlenmiş ölçütleri öğrencilerle paylaşıyorum. Böylece öğrencilerden ne beklediğimi biliyorlar ve kendilerini bu ölçütlere göre yönlendiriyorlar.” (Ö4: Erkek, 19 yıl)

“Açık uçlu sorular yazma becerisini ortaya koymak için çok etkili. Ancak sınıf mevcudu kalabalık olduğunda değerlendirme süreci çok zaman alıyor.” (Ö7: Kadın, 26 yıl)

“Zümre toplantılarında belirlediğimiz bazı ortak ölçütlere göre yazma ürünlerini değerlendiriyoruz. Bu, öğretmenler arasında ortak bir bakış açısı oluşmasına yardımcı oluyor.” (Ö9: Kadın, 20 yıl)

Bu görüşler, öğretmenlerin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çeşitli araç ve yöntemleri hem bireysel tercihlere hem de kurumsal uygulamalara dayalı olarak kullandıklarını göstermektedir. Özellikle öğrenci katılımını destekleyen öz ve akran değerlendirme gibi çağdaş yaklaşımların bazı öğretmenler tarafından benimsendiği, ancak bu uygulamaların henüz tüm öğretmenler arasında yaygınlaşmadığı da dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için kullanılan ölçme araç veya yöntemlerin yeterliliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Değerlendirmek İçin Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Ölçme Araç veya Yöntemlerin Yeterliliği

Kategori	Kodlar	f
Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için kullanılan ölçme araç veya yöntemlerin yeterliliği	Yeterli buluyorum	8
	Yeterli bulmuyorum	2

Çizelge 10’da yer alan bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullandıkları ölçme araç ve

yöntemleri yeterli bulmaktadır ($f=8$). Bununla birlikte, yalnızca iki öğretmen söz konusu ölçme araçlarını yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, genel olarak öğretmenlerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşlerinden biri aşağıda verilmiştir:

“Yazma becerisine yönelik kullandığımız değerlendirme ölçütleri çoğu zaman yeterli oluyor. Öz değerlendirme ve yazma kriterleri doğrultusunda yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gelişimini görmek açısından oldukça işlevsel.” (Ö6: Erkek, 13 yıl)

Bu ifade, öğretmenlerin yazma değerlendirme sürecinde özellikle ölçüt temelli ve yapılandırılmış araçlara dayalı bir yaklaşım benimsediklerini ve bu uygulamaların öğrenci gelişimini izleme açısından faydalı olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, az sayıda öğretmenin değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu belirtmesi, bu konuda daha bütüncül ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine yönelik bir ihtiyaç olabileceğini de düşündürmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçerken karşılaştığı zorluklarla ilgili görüşlerine yönelik bulgular Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçerken Karşılaştığı Zorluklar

Kategori	Kodlar	f
Yazma becerisini ölçerken karşılaşılan zorluklar	Çalışmaları değerlendirmek zaman aldığı için ders saati yetersiz	5
	Öğrencinin yazmaya karşı ilgisiz olması	2
	Yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmemeleri	2
	Değerlendirilecek az sayıda nitelikli ürünün ortaya çıkması	1
	Öğrencilere dönüt verdikten sonra tekrar yazmaması	1
	Projelerin; yarışmaların, okul, il, ilçe programlarının yoğunluğu	1

Çizelge 11’de sunulan bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçerken karşılaştıkları başlıca zorluk, çalışmaların değerlendirilmesinin zaman alması nedeniyle ders saatlerinin yetersiz olmasıdır ($f=5$). Bunun yanı sıra, öğrencilerin yazmaya karşı ilgisiz olmaları ($f=2$), yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmemeleri ($f=2$) gibi öğrenciye bağlı etmenler de önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Daha az frekansa sahip olmakla birlikte; değerlendirilecek az sayıda nitelikli ürünün ortaya çıkması, öğrencilere verilen dönütlerin yazma sürecine tekrar yansıtılamaması ve resmî program ve etkinlik yoğunluklarının zaman kısıtı yaratması gibi etkenler de belirtilmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşlerinden biri aşağıda verilmiştir:

“Yazma çalışmalarını değerlendirmek ciddi zaman alıyor. Her öğrenciye tek tek dönüt vermeye çalışmak ders saatleri içinde mümkün olmuyor. Üstelik öğrenciler yazım ve noktalama konusunda çok eksikler ve bu da değerlendirmeyi daha da zorlaştırıyor.” (Ö10: Erkek, 11 yıl)

Bu ifade, öğretmenlerin yazma değerlendirme sürecini sadece teknik bir işlem olarak değil, aynı zamanda öğrenci gelişimini desteklemeye yönelik pedagojik bir süreç olarak

gördüklerini; ancak sürecin zaman baskısı altında yeterince etkili yürütülemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik daha esnek zaman planlaması, bireysel geri bildirim olanakları ve tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin sistematik biçimde desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçerken karşılaşılan zorlukları aşmak için uygulanan tamamlayıcı araç ve yöntemlerle ilgili görüşlerine yönelik bulgular Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçerken Karşılaştığı Zorlukları Aşmak İçin Uyguladığı Tamamlayıcı Araç ve Yöntemler

Kategori	Kodlar	f
Yazma becerisini ölçerken karşılaşılan zorlukları aşmak için uygulanan tamamlayıcı araç ve yöntemler	Tamamlayıcı araç ve yöntem denemedim	4
	Akran değerlendirme	2
	Öz değerlendirme	1
	İlgi ve yeteneklerine uygun konularda yazdırma	1
	Oyunlarla daha eğlenceli yazma çalışmaları	1

Çizelge 12’de sunulan bulgular, Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçerken karşılaştıkları zorlukları aşmak amacıyla başvurdukları tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine ilişkin verileri yansıtmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların bir kısmı (f=4) herhangi bir tamamlayıcı değerlendirme aracı ya da yöntemi kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, yazma sürecini daha işlevsel ve öğrenci merkezli hâle getirmek amacıyla akran değerlendirme (f=2) ve öz değerlendirme (f=1) gibi katılımcı temelli ölçme yaklaşımlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun konularda yazma çalışmaları yapılması (f=1) ve oyun temelli yazma etkinlikleri ile ölçmenin eğlenceli hâle getirilmesi (f=1) gibi öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilere de başvurulduğu görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel değerlendirme uygulamaları dışına çıkmadığı; ancak sınırlı sayıda öğretmenin öğrencilerin aktif katılımını esas alan tamamlayıcı yaklaşımları benimsediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Açıkkası tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri konusunda çok fazla bilgiye sahip değilim. Genellikle klasik yöntemleri uyguluyorum ama bu süreçte öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için akran değerlendirmeyi birkaç kez denedim.” (Ö9: Kadın, 20 yıl)

Bu görüş, öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme araçlarına yönelik farkındalık ve uygulama düzeylerinin sınırlı olabileceğini, bu nedenle hizmet içi eğitim veya mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin olarak Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarına yönelik değerlendirmelerine dair bulgular Çizelge 13 çerçevesinde sunulmuştur.

Çizelge 13. Yazma Eğitimi İçin Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yönelik Değerlendirmeleri

Kategori	Kodlar	f
Yazma eğitimi için Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarına yönelik değerlendirmeler-	Kitaplarda daha nitelikli, ilgi çekici etkinlikler yer almalı	5
	Türkçe Öğretim Programındaki yazma etkinlikleri yeterli	4
	2024 Türkçe Öğretim Programındaki yazma etkinlikleri yeterli	3
	Ders kitaplarında yazmayla ilgili daha çok etkinliğe yer verilmeli	2
	Teknolojiden yararlanarak eğlenceli etkinliklere yer verilmeli	1
	Türkçe ders saati artırılmalı	1

Bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmı, ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin daha nitelikli ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde olması gerektiğini vurgulamaktadır (f=5). Buna ek olarak, bazı öğretmenler mevcut yazma etkinliklerinin yeterli olduğunu (f=4), özellikle 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin yapısal olarak daha güçlü olduğunu ifade etmiştir (f=3). Ayrıca öğretmenlerin bir bölümü, ders kitaplarında yazma becerisine yönelik etkinlik sayısının artırılması (f=2), yazma etkinliklerine teknolojik araçlar entegre edilerek daha eğlenceli bir hale getirilmesi (f=1) ve Türkçe ders saatlerinin artırılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir (f=1). Bu bulgular, öğretmenlerin yazma eğitimi sürecinde ders kitapları ve öğretim programlarının rolünü işlevsel olarak değerlendirdiklerini, ancak öğrenci motivasyonunu artıracak, yaratıcı ve teknolojiyle bütünleşmiş etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara yönelik bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri genellikle öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte değil. Daha yaratıcı ve öğrencinin yaşantısıyla bağlantılı etkinliklere ihtiyaç var. Ayrıca yazmaya yönelik etkinlik sayısı az; bu da öğrencilerin bu beceriyi yeterince geliştirmesini zorlaştırıyor.” (Ö5: Kadın, 18 yıl)

Bu görüş, yazma eğitiminin niteliğini artırmak için ders kitaplarında yer alan etkinliklerin hem nicelik hem de içerik açısından zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yapılması gerekenlerle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14. Türkçe Öğretmenlerine Göre Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenler

Kategori	Kodlar	f
Yazma becerisini geliştirmek için yapılması gerekenler	Okuma alışkanlığı kazandırmak	5
	Ders kitaplarını daha nitelikli, ilgi çekici hale getirmek	5
	Okul ve ilçe kütüphanelerindeki kitapları yenilemek	4
	Öğrencileri yazmayla ilgili motive etmek	2
	Yazma sürecinde öğretmen rehberliğinde usta-çırak ilişkisi içinde ilerlemek	2
	Yazma etkinliklerinde dönüt ve düzeltme yapmak	2
	Yazma etkinliklerindeki kavramları daha somut hale getirilmek	2
	Teknoloji bağımlılığının önüne geçmek	2
	Okur-yazar buluşmaları düzenlemek	2
	Günlük tutma, mektup arkadaşlığı gibi etkinliklere yer vermek	2
	İlgi çekici konularda yazdırmak	1
	Genel sınavları test yerine açık uçlu yapmak	1
	Öğrencileri ödüllendirmek	1
	Süreç temelli yazma etkinlikleri yapmak	1
	Ürün dosyası oluşturmak	1
	Öğrencilere düşünme eğitimi dersi vermek	1
	İlkokulda iyi bir okuma, yazma temeli atmak	1
	Aileleri bilinçlendirmek	1
	Yazım ve noktalama kurallarını tam anlamıyla kavratmak	1
	Hayal gücünü geliştiren etkinlikler yapmak	1
	Sözlük kullanımını artırmak	1
	Metin (tür) bilgisi eğitimi vermek	1

Bulgulara göre, öğretmenlerin en çok vurguladığı geliştirme önerileri arasında okuma alışkanlığı kazandırma (f=5), ders kitaplarını daha nitelikli ve ilgi çekici hale getirme (f=5) ve okul ile ilçe kütüphanelerindeki kitapların güncellenmesi (f=4) öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla motivasyonlarını artırmaya yönelik uygulamaların yapılması, yazma sürecinin öğretmen rehberliğinde usta-çırak modeliyle yürütülmesi, yazma etkinliklerinde dönüt ve düzeltmelere önem verilmesi, kavramların daha somut hale getirilmesi, teknoloji bağımlılığının sınırlandırılması, okur-yazar buluşmalarının gerçekleştirilmesi ve yazmayı gündelik yaşamın bir parçası haline getirecek etkinliklerin (günlük tutma, mektup arkadaşlığı vb.) yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde etkin stratejilerin geliştirilmesi, süreç temelli yazma uygulamalarına yer verilmesi, ürün dosyası hazırlama gibi uygulamaların teşvik edilmesi, öğrencilere düşünme eğitimi verilmesi, hayal gücünü destekleyen faaliyetlerin planlanması, sözlük kullanımının artırılması ve metin tür bilgisi eğitiminin yapılması gibi özgül önerilerde bulunmuşlardır. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

“Hikâye yazma ve kitap okuma etkinlikleri artırılmalı. Okuma saatleri yetersiz. Bu etkinlikler yalnızca okul ortamında sınırlı kalmamalı, aileler de bu süreçte bilinçlendirilmeli. Ayrıca ev ortamında dijital mecralara sınırlandırmalar getirilmeli.” (Ö10: Erkek, 11 yıl)

Bu ifade, yazma becerisinin gelişiminin yalnızca okul temelli uygulamalarla sınırlı kalmaması gerektiğini, aile ve çevresel faktörlerin de sürece dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimini geliştirmeye yönelik olarak okul yönetimi ve Millî Eğitim Bakanlığına ilişkin rol beklentileri Çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 15. Yazma Eğitimini Geliştirmek İçin Okul Yönetimi ve Millî Eğitim Bakanlığına Düşen Roller

Kategori	Kodlar	f
Yazma eğitimini geliştirmek için okul yönetimi ve Millî Eğitim Bakanlığına düşen roller	Okul ve ilçe kütüphanesindeki kitapları yenilemek	4
	Yarışma ve etkinlikler düzenlemek	3
	Öğrencileri ödüllendirmek	3
	Daha eğlenceli ve nitelikli ders kitapları hazırlamak	2
	Etkinliklere aile katılımı sağlamak	2
	Aileleri bilinçlendirmek için eğitimler düzenlemek	1
	Sınav sistemini değiştirmek, test yerine açık uçlu sorular hazırlamak	1
	Okur- yazar buluşmaları düzenlemek	1

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, yazma eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla okul yönetimi ve Millî Eğitim Bakanlığına önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin en çok vurguladığı gereksinim, okul ve ilçe kütüphanelerindeki kitapların yenilenmesi ve zenginleştirilmesidir (f=4). Bunun yanı sıra yazma becerilerini teşvik edici yarışmalar ve etkinliklerin düzenlenmesi (f=3), öğrenci motivasyonunu artıracak ödüllendirme sistemlerinin geliştirilmesi (f=3) önemli roller arasında yer almaktadır. Katılımcılar ayrıca, yazma eğitimine katkı sunacak şekilde ders kitaplarının daha eğlenceli ve nitelikli hâle getirilmesi (f=2), yazma etkinliklerine aile katılımının sağlanması (f=2), ailelerin bu alanda bilinçlendirilmesi için eğitim programlarının düzenlenmesi (f=1), sınav sisteminde değişiklik yapılarak test tipi sorular yerine açık uçlu sorulara ağırlık verilmesi (f=1) ve öğrenci-yazar etkileşimini güçlendirecek okur-yazar buluşmalarının organize edilmesi (f=1) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin olarak bir katılımcı öğretmenin görüşü şu şekilde özetlenebilir:

“Kütüphanelerin kitaplarla zenginleştirilmesi, öğrencilerimizin yazmaya karşı tutumlarını olumlu etkileyebilir. Aynı zamanda okullarda düzenlenecek yazma yarışmaları ve öğrencilerin yazılı ürünlerinin görünür hâle getirilmesi, yazma sürecini öğrenciler için daha anlamlı kılacaktır.” (Ö3: Kadın, 17 yıl)

Bu görüş, yazma eğitiminin kurumsal düzeyde desteklenmesinin ve yazma etkinliklerinin sosyal boyutunun güçlendirilmesinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ek bir eğitim veya atölye çalışmasının gerekliliğine ilişkin görüşleri Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16. Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Ek Bir Eğitim veya Atölye Çalışmasının Gerekliliği ile İlgili Görüşler

Kategori	Kodlar	f
Yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ek bir eğitim veya atölye çalışması	Gerekli görüyorum	6
	Gerekli görmüyorum.	4

Katılımcılardan altı öğretmen (f=6) bu tür bir eğitim ya da atölye çalışmasının gerekli olduğunu belirtirken, dört öğretmen (f=4) böyle bir uygulamayı gerekli görmediğini ifade etmiştir. Görüşler, öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin mevcut deneyimlerine ve bireysel yeterlik algılarına göre farklılık göstermektedir. Bu duruma ilişkin iki öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yazma eğitimi çok yönlü bir süreçtir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için biz öğretmenlerin de sürekli gelişime açık olması gerekir. Bu bağlamda düzenlenecek yazma atölyeleri, bizlere hem teknik hem pedagojik açıdan katkı sunar.” (Ö4: Erkek, 19 yıl)

“Uzun yıllardır yazma eğitimi veriyorum. Öğrencilerin düzeyini ve ihtiyaçlarını iyi biliyorum. Yeni bir eğitim ya da atölye çalışmasının bana ciddi bir katkı sağlayacağını düşünmüyorum.” (Ö7: Kadın, 26 yıl)

Bu bulgular, öğretmenlerin yazma eğitimi konusunda mesleki gelişim gereksinimlerini farklı biçimlerde algıladıklarını ortaya koymakta; bazı öğretmenlerin yazma becerisi öğretiminde güncel yaklaşımları ve uygulamaları içeren destekleyici etkinliklere açık olduklarını, bazılarının ise mevcut bilgi ve deneyimlerini yeterli gördüklerini göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, yazma çalışmalarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17. Yazma Çalışmalarının Sınıf İçinde Yapılmasının Öğrencilerin Yazma Performansına Etkisiyle İlgili Görüşler

Kategori	Kodlar	f
Yazma çalışmalarının sınıf içinde yapılmasının öğrencilerin yazma performansına etkisi	Öğretmen rehberliğinde uygulama imkânı	6
	Anında dönüt- düzeltme imkânı sunar	4
	Sınıfta farklı örnekler görerek bakış açıları zenginleşir	2
	Akran öğrenme gerçekleşir	2
	Süre kısıtlı olduğu için yetiştirme kaygısı yaşanır	2
	Hızlı düşünceleri sağlanır	1
	Grup çalışmaları yapılabilir	1
	Öğrenciye yazısını sınıfta sunma imkânı sağlar	1
	Kalabalık sınıflarda sessiz ortam oluşturmak güçleşir	1

Katılımcıların yarısı yalnızca sınıf içinde yazma etkinlikleri yürüttüğünü, diğer yarısı ise hem sınıf içi hem de ev ödevi şeklinde yazma çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=6) sınıf içinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarının öğretmen rehberliğinde uygulama fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmaların anında dönüt ve düzeltme imkânı sağlaması (f=4), öğrencilerin sınıfta birbirlerinin yazı örneklerini görerek farklı bakış açıları kazanması (f=2) ve akran öğrenmesinin desteklenmesi (f=2) gibi olumlu yönleri dile getirilmiştir. Bunun yanında hızlı düşünme becerisinin desteklenmesi (f=1), grup çalışmaları yapılabilmesi (f=1) ve öğrencilerin kendi yazılarını sınıfta sunabilmesi (f=1) de belirtilen olumlu etkiler arasındadır. Ancak, bazı öğretmenler sınıf içi yazma etkinliklerine ilişkin sınırlılıklara da dikkat çekmiştir. Süre kısıtlılığı nedeniyle öğrencilerde yetiştirme kaygısının oluşması (f=2) ve kalabalık sınıflarda sessiz ortam oluşturmamanın zorlaşması (f=1) bu bağlamda dile getirilen olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Bu bulgulara ilişkin bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Sınıf içerisinde anında dönüt-düzeltilme yapma imkânı oluyor. Grup çalışmaları yapılabilir. Yazılarını sınıfta sunarak arkadaşlarından da bir şeyler öğreniyorlar. Topluluk önünde konuşarak öz yeterlilik algıları artıyor, kendine güveni geliyor. Sınıfta aynı

konuda farklı örnekler görmek öğrencinin bakış açısını zenginleştiriyor.” (Ö2: Kadın, 12 yıl)

Bu ifadeler, sınıf içi yazma etkinliklerinin öğretimsel işlevini ve öğrencilerin bilişsel-sosyal gelişimine olan katkılarını vurgulamaktadır.

Yazma çalışmalarının evde ödev şeklinde verilmesinin öğrencilerin yazma performansına etkisiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18. Yazma Çalışmalarının Evde Ödev Şeklinde Verilmesinin Öğrencilerin Yazma Performansına Etkisiyle İlgili Görüşler

Kategori	Kodlar	f
Yazma çalışmalarının evde ödev şeklinde verilmesinin öğrencilerin yazma performansına etkisi	Zaman kaygısı olmadığı için daha nitelikli yazılar	4
	Konuyla ilgili düşünme, araştırma imkânı sunar	4
	Ödevlerin öğrenci tarafından yapılmama endişesi	4
	Yetişmeyen çalışmaları tamamlama imkânı	1

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı yazma çalışmalarının evde ödev olarak verilmesinin öğrencilerin yazma performansı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabildiğini belirtmiştir. Çizelge 18’de sunulan verilere göre, öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen görüşler arasında, evde yapılan yazma çalışmalarının zaman kaygısı olmadan daha nitelikli yazıların ortaya çıkmasına katkı sağladığı (f=4), öğrencilerin konuyla ilgili daha fazla düşünmesine ve araştırma yapmasına imkân sunduğu (f=4) yer almaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ödevlerin öğrenci tarafından yapılmama ihtimaline (f=4) dikkat çekmiş; bu durumun değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, ev ortamında öğrencilerin sınıf içinde tamamlayamadıkları çalışmaları tamamlama fırsatı bulmaları da (f=1) olumlu etkiler arasında ifade edilmiştir. Bu bulgular kapsamında bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Yazma çalışmaları ev ödevi olarak verildiği zaman öğrenci süre sıkıntısı yaşamadığı için kendini daha rahat hisseder, konu üzerinde daha uzun düşünür, diğer kaynaklardan yararlanabilir.” (Ö7: Kadın, 26 yıl)

Bu ifade, öğrencilerin evde yazma etkinliklerini daha özgür bir ortamda gerçekleştirme şansı bulduklarında, yazılı anlatım süreçlerinde daha fazla zaman ayırabildiklerini ve içeriğin kalitesini artırabildiklerini göstermektedir. Ancak aynı zamanda bu sürecin öğretmen denetiminden uzak olması, yazma sürecinin bütüncül izlenmesini zorlaştırabilmektedir.

Tartışma

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik görüşlerini inceleyerek, bu sürece dair algılarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri, karşılaştıkları sorunları ve önerilerini sistematik biçimde ortaya koymuştur. Bulgular hem yazma

eğitiminin kavramsal temellerine hem de uygulamadaki yansımalarına ışık tutarak yazma eğitiminin mevcut durumu hakkında önemli ipuçları sunmuştur.

Araştırmanın temel bulgularından biri, öğretmenlerin yazma eğitimini büyük ölçüde "*duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi*" biçiminde tanımlamalarıdır. Bu tanım, yazmanın ifade gücüne vurgu yapan klasik yaklaşımlar (Akyol, 2000; Göçer, 2019; Özbay, 2006) ile örtüşmektedir. Bu tanımlama, yazma becerisinin bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını bütüncül şekilde devreye sokan karmaşık bir süreç olduğunu ifade eden Dinç ve Topçuoğlu Ünal (2020) ile de paralellik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, yazma becerisinin dört temel dil becerisi arasında edinilmesi en zor beceri olduğunu vurgulayarak bu sürecin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan yüksek düzeyde çaba gerektirdiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgu, yazmanın yalnızca teknik bir üretim değil; aynı zamanda düşünsel bir inşa süreci olduğunu savunan Carillo (2021) ve Hyland (2010) gibi araştırmacıların görüşleriyle örtüşmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen başlıca etmenler; kelime dağarcığının yetersizliği, dil bilgisi kurallarına hakimiyet eksikliği, okuma alışkanlıklarının zayıf olması ve yazmaya yönelik ön yargılardır. Bu bulgu, yazma performansının sadece yazma sürecine değil; aynı zamanda öğrencinin genel dil gelişimi ve okuma kültürü ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Aydın'ın (2022) çalışmasında yer alan; öğrencilerin yazım ve noktalama hataları, planlama eksiklikleri ve düşük yazma motivasyonuna dair öğretmen görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Fareed, Ashraf ve Bilal (2016) ile Gorospe ve Rayton (2022), yazma güçlüklerinin çoğunlukla kelime dağarcığı yetersizliği, düşünce geliştirme eksikliği ve özgüven problemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Graham (2018) da benzer şekilde, öğrencilerin yazma becerilerindeki başarısızlığın çok katmanlı etkenlere dayandığını belirtmiş; özellikle okuma-yazma ilişkisinin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın ortaya koyduğu doğrulardan biri, okuma kültürünün geliştirilmesinin yazma eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerekliliğidir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, öğretmenlerin yazma eğitiminde oldukça geniş bir yöntem, teknik ve strateji yelpazesi kullandıklarını ifade etmeleridir. Özellikle metin tamamlama, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, özet çıkarma, kısa öykü yazma ve anahtar kelimelerle metin oluşturma gibi çeşitli etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığı ve yazmaya yönelik olumsuz tutumlarını azalttığı belirtilmiştir. Bu bulgu, süreç temelli yazma yaklaşımının öğrenen merkezli uygulamalara olanak tanıdığına işaret eden Flower ve Hayes (1981) ile Graham ve Harris'in (2019) çalışmalarını desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin söz konusu yöntem ve teknikleri uygularken çoğu zaman süreci yüzeysel bir biçimde ele aldıkları; zaman yetersizliği ve öğretim programının yoğunluğu gibi faktörler nedeniyle yazma sürecinin tüm basamaklarını bütüncül biçimde uygulayamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, Graham'ın (2019) etkili bir yazma eğitiminin ancak sürdürülebilir ve yapılandırılmış yazma ortamlarıyla mümkün olabileceğine yönelik vurgusunu doğrular niteliktedir. Ayrıca, Mete ve Esendemir'in (2020) araştırması da yöntem çeşitliliğinin öğrencilerin yazma sürecine katılımını ve üretkenliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyarken; aynı çalışmada öğretmenlerin yazma stratejilerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ve bu stratejileri etkili biçimde

uygulamakta zorlandıkları da belirtilmiştir. Benzer şekilde Eğilmez'in (2024) bulguları da öğretmenlerin süreç-tür temelli yazmayı kavramsal düzeyde tanıdıkları halde, uygulamada bu yaklaşımı yüzeysel olarak ele aldıklarını ve pedagojik açıdan yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yazma eğitiminde yöntem çeşitliliğinin önemli olduğu kadar, bu yöntemlerin pedagojik temellerine hâkim olunmasının ve sürecin bütüncül şekilde yönetilmesinin de etkili yazma eğitimi açısından belirleyici olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar arasında kitap okuma alışkanlığının zayıf olması, düşüncelerini organize edememe, kelime yetersizliği ve yazma isteksizliği öne çıkmaktadır. Bu bulgular, Tağa ve Ünlü (2013) ile Elma ve Bütün'ün (2015) öğretmen görüşlerine dayalı benzer içerikteki çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Kokkokoğlu ve Doğan (2021) ile Güney (2016) de benzer biçimde, öğretmenlerin yazma eğitiminde karşılaştıkları zorlukların büyük oranda dışsal faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu sorunlar, yazma sürecinin yalnızca okul ortamıyla değil, öğrencinin aile, sosyal çevre ve teknolojiyle kurduğu ilişkiyle de doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Nitekim Elma ve Bütün (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ve aile ilgisinin önemli etkileri olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde genellikle ürün odaklı yöntemleri tercih ettikleri ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını (portfolyo, dereceli puanlama anahtarı, öz-değerlendirme vb.) yeterince kullanmadıkları yönündedir. Bu durum, öğretmenlerin programda yer alan çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada yaşadıkları zorlukları ve bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir. Aslan (2023) Türkçe öğretimi kapsamında farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle dil becerilerinin nitelikli bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Aslan, 2023). TED (2009) raporunda da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tamamlayıcı ölçme araçlarını hiç kullanmadığı tespit edilmiş; bu durum eğitimde ölçme-değerlendirme kültürünün sınırlılıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak amacıyla kullandıkları stratejilerin sınırlı olduğunu ve bu stratejilerin çoğunlukla öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamalarla sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Ancak yazma, yalnızca okuma becerisiyle desteklenen bir etkinlik değil; planlama, taslak oluşturma, uygulama, dönüt verme ve yeniden yapılandırma gibi birbirini izleyen çoklu aşamalardan oluşan dinamik bir süreçtir (Dilidüzgün, 2013; Özdemir, 2019). Bu yönüyle, öğretmenin yazma sürecindeki rehberlik rolü, sadece öğrencilere yazma görevi vermekten ibaret olmayıp onların yazma becerilerini yapılandırmasına, geliştirmesine ve yeniden düzenlemesine rehberlik etmeyi de kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yazma sürecini bütüncül biçimde yönetebilmeleri için hem pedagojik bilgi düzeylerinin artırılması hem de süreç temelli yazma stratejileri konusunda mesleki gelişim desteği almaları büyük önem taşımaktadır (Tompkins, 2013). Etkili yazma eğitimi ancak

öğretmenlerin bu çok katmanlı süreci anlayarak sistematik biçimde yönlendirebildikleri koşullarda mümkün olabilir.

Araştırma bulguları, yazma eğitiminin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmadığını, okul dışı etkenlerin de bu süreci önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, özellikle teknoloji bağımlılığı, sınav odaklı eğitim sistemi ve velilerin çocuklarının yazma gelişimine yeterince ilgi göstermemesi yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgular, Tüzel ve Tok (2013) ile Tok ve Ünlü'nün (2014) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda da sınav merkezli yaklaşımın öğrencilerin düşünme, tasarlama ve yaratıcı üretim becerilerini sınırladığı, dolayısıyla yazma eğitiminin işlevselliğini azalttığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde Ungan (2007), sınav baskısının öğrencilerin bireysel ifade süreçlerini kısıtlayarak yazma etkinliklerini mekanik ve kalıplaşmış bir yapıya dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Aydın (2022) ve Fidan'ın (2013) çalışmaları ise yazma becerilerinin gelişiminde yalnızca öğretimsel müdahalelerin yeterli olmadığını; aile desteği, öğrencinin sosyal çevresi ve dijital ortamların eğitim amaçlı kullanımı gibi dışsal faktörlerin de belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, yazma eğitiminin etkili biçimde yürütülebilmesi için okul, aile ve çevre iş birliğine dayalı bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çekici doğurgularından biri, yazma eğitiminin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılmaması, aynı zamanda ev ödevleri, aile destekli çalışmalar ve okul dışı öğrenme ortamlarıyla da desteklenmesi gerektiğidir. Öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları dönüştürebilmek ve yazma sürecine aktif katılımı artırmak için okul-aile iş birliğine dayalı bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu doğrultuda, yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgi alanlarıyla örtüşen, yaşamla bağlantılı ve anlamlı bağlamlarda sunulmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca yazma çalışmaları, yalnızca öğretmen rehberliğine dayalı değil; akran geri bildirimi, dijital araçlar (örneğin çevrim içi yazma platformları) ve çeşitli alternatif yazma ortamlarıyla da çeşitlendirilerek yürütülmelidir.

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitime ilişkin tutum ve uygulamalarına dair hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sunmaktadır. Elde edilen bulgular, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların yalnızca öğretmen yeterliklerine indirgenemeyeceğini; aynı zamanda sistemsel sınırlılıklar, pedagojik yetersizlikler ve çevresel etkenlerin de süreci belirleyici biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda yazma eğitiminin etkililiğini artırmaya yönelik olarak; öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi, öğretim programlarının içerik ve zaman açısından sadeleştirilmesi, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması ve süreç ile süreç-tür temelli yazma yaklaşımının sınıf içi uygulamalara sistematik biçimde entegrasyonunun desteklenmesi önerilmektedir.

Sonuç

Bu araştırma, yazma eğitimi bağlamında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine inceleyerek yazma sürecine dair algılarını, kullandıkları yöntem ve stratejileri, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla baş etme yollarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin

yazma eğitimine yönelik genel algılarının; yazmayı duyguların ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde tanımladıklarını ve bu beceriyi öğretimi en zor dil becerilerinden biri olarak gördüklerini göstermiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yazma eğitiminde süreç temelli, yaratıcı ve güdümlü yazma gibi çeşitli yöntem ve teknikleri kullandığını, ancak uygulamaların çoğunlukla ürün odaklı ve değerlendirme süreçlerinin sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar olarak yetersiz kelime hazinesi, okuma alışkanlığı eksikliği, yazmaya karşı ilgisizlik, yazım ve noktalama kurallarına hakimiyetsizlik gibi faktörleri belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, yazma becerisini değerlendirmek için tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını sınırlı düzeyde kullandıklarını ifade etmiş; bu durum değerlendirme sürecinin gelişimsel niteliğini sınırlayan önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, araştırmanın tüm alt sorularına anlamlı ve kapsamlı yanıtlar sunmakta; yazma eğitiminin öğretmen algısı, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla çok yönlü bir analizini sağlamaktadır. Ayrıca bulgular, mevcut öğretim programı ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumsuzlukları da gözler önüne sermektedir.

Araştırma, teorik düzeyde, yazma eğitimi alanındaki öğretmen temelli çalışmaların sınırlı oluşuna katkı sunmakta; yazma becerisinin öğretimine yönelik öğretmen algılarının çok boyutlu biçimde ortaya konmasına olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, yazma eğitimi alanyazınında belirgin bir boşluğu doldurmakta; özellikle Türkçe öğretmenlerinin pedagojik karar alma süreçlerine ilişkin özgün veriler sunmaktadır. Pratik açıdan, araştırma bulguları öğretmenlerin yazma eğitimi sürecinde yaşadıkları zorluklara odaklanarak; öğretmen eğitimi, ders kitaplarının geliştirilmesi, ölçme-değerlendirme uygulamalarının çeşitlendirilmesi ve yazma etkinliklerinin daha işlevsel hale getirilmesine yönelik somut öneriler geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve stratejilere ilişkin veriler, özellikle yazma becerisinin sınıf içi öğretiminde çeşitliliğin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Politika düzeyinde ise araştırma sonuçları, yazma eğitimine ayrılan sürelerin yetersizliğini, öğretim programlarının yoğunluğunu ve değerlendirme sistemlerinin kısıtlayıcı yapısını vurgulayarak, Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim politikası geliştirme uzmanları için öğretim programı düzenlemelerine, öğretmen yeterliklerine ve ölçme-değerlendirme sistemlerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Araştırmanın özgün katkısı, yazma eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerine öğretmen bakış açısından ışık tutması ve sadece yöntem tercihlerini değil, bu tercihlerle ilişkili motivasyonel, sistemsel ve pedagojik gerekçeleri de açığa çıkarmasıdır. Bu yönüyle araştırma, yazma eğitiminin çok boyutlu yapısına yönelik bütüncül bir anlayış geliştirmektedir. Bu bakımdan araştırma, yazma eğitiminin yalnızca kuramsal değil; uygulamalı gelişimini destekleyen, eğitim aktörlerine rehberlik eden ve alana somut katkılar sunan bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecekteki Araştırmalara Öneriler

Araştırma, yalnızca belirli bir ilde görev yapan sınırlı sayıda Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların coğrafi, sosyo-ekonomik ve kurumsal çeşitliliği sınırlı olduğundan, elde edilen bulgular tüm Türkiye'deki öğretmenlerin görüşlerini temsil etmeyebilir. Bu durum, özellikle kültürel ve bölgesel farklılıkların yazma eğitimi üzerindeki

etkilerini inceleyen çalışmalarda dikkatle değerlendirilmelidir. Araştırma yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yazma eğitimi süreçlerine ilişkin deneyimleri, uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar farklılık gösterebilir. Dolayısıyla araştırma bulguları, kurumsal bağlam açısından da sınırlı bir yansıma sunmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem, öğretmenlerin yazma eğitimi sürecine dair algılarını ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymada etkili olmakla birlikte, doğrudan sınıf içi gözlemler veya öğrenci ürünleri gibi destekleyici veri kaynaklarının eksikliği, elde edilen verilerin çok yönlü yorumlanmasını sınırlamaktadır. Araştırmacının görüşme sürecinde katılımcılarla birebir iletişim kurması, yanıtların şekillenmesinde dolaylı etkiler yaratmış olabilir. Bu durum, özellikle öğretmenlerin sosyal kabul görme isteği ile daha idealize edilmiş uygulamaları dile getirmelerine neden olmuş olabilir. Ancak bu etki, araştırma sürecinde kullanılan açık uçlu, esnek ve derinlemesine sorgulama teknikleri ile minimum düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Araştırma belirli bir dönemde gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin görüşleri anlık deneyim ve uygulamalara dayanmaktadır. Eğitim politikalarındaki değişiklikler, hizmet içi eğitim programları ve öğretim programı güncellemeleri gibi unsurlar zamanla öğretmenlerin yazma eğitimine ilişkin algılarını değiştirebilir. Dolayısıyla araştırma bulguları, dönemsel bağlamla sınırlıdır. Bu sınırlılıklar, araştırmanın bağlama özgü doğasını ve uygulama temelli katkılarını gölgelemeden ele alınmıştır. Nitel araştırmalarda derinlik ve bağlam temelli analiz ön planda tutulduğundan, sınırlı örneklem yapısına rağmen araştırma, yazma eğitimi ilişkin öğretmen temelli özgün ve nitelikli çıkarımlar sunmaktadır.

Bu araştırmada ortaya konan bulgular doğrultusunda, gelecekte yapılacak araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulması uygun görülmektedir:

1. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerden, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan devlet ve özel okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin katılımıyla daha geniş ve temsili bir örneklemle çalışılması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.
2. Sadece görüşme verilerine dayalı nitel araştırmalar yerine, sınıf içi gözlemler, öğrenci ürün analizleri, öğretmen günlükleri ve doküman incelemeleri gibi veri çeşitliliği sağlayan yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Bu yaklaşım, yazma eğitimi sürecinin daha bütüncül ve derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır.
3. Yazma eğitimi yalnızca öğretmen deneyimiyle sınırlı kalmamalı; öğrencilerin yazma sürecine ilişkin algıları, yazılı ürün kaliteleri ve yazmaya yönelik tutumları da analiz edilmelidir. Böylece öğretmen ve öğrenci bakış açılarının karşılaştırılmasıyla daha kapsamlı bir tablo oluşturulabilir.
4. Yazma becerisinin gelişimi zaman alıcı bir süreç olduğundan, süreç temelli değişimleri inceleyen boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli araştırmalar hem istatistiksel hem de bağlam temelli açıklamalar sunarak yazma eğitimi alanyazınına katkı sağlayacaktır.
5. Yazma eğitiminin öğretim programıyla, sınav sistemleriyle ve öğretmen yeterlikleriyle yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak, eğitim politikalarının yazma

eğitimi üzerindeki etkilerini inceleyen, karar vericilere yönelik veri üreten uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

6. Öğretmenlerin yazma eğitimi sırasında kullandıkları stratejilerin etkisini doğrudan ölçen, sınıf içi uygulamaları iyileştirmeye yönelik eylem araştırmaları yapılmalı; etkili stratejilerin öğretmen eğitimi programlarına entegrasyonu sağlanmalıdır.
7. Yazma eğitimine dair öğretmenlerin yaşadığı sorunlar dikkate alındığında, düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği, içeriği ve etkililiği de ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınmalı ve nitelikli mesleki gelişim için politika önerileri sunulmalıdır.

Etik Beyan

Bu çalışmanın araştırma deseni, kuramsal çerçevesi, veri analizleri ve bilimsel yorumlamaları tamamen yazarlar tarafından geliştirilmiştir. Akademik yazım sürecini desteklemek amacıyla, yapay zekâ tabanlı bir araç (OpenAI'nin ChatGPT modeli), yazarlar tarafından sağlanan yayınlanmış bilimsel kaynaklar ve özel yönlendirmeler (promptlar) doğrultusunda, belirli metin bölümlerinin oluşturulmasına yardımcı olmak üzere sınırlı biçimde kullanılmıştır. Üretilen içerikler yalnızca bilimsel yayınlara dayalı olarak yapılandırılmış; yazarlar tarafından dikkatle incelenmiş, bilimsel geçerliliği ve kaynak doğruluğu teyit edilmiştir. Tartışma bölümü başta olmak üzere çalışmadaki tüm yorumlar, kurgu ve değerlendirmeler tamamen yazarlara aittir. Yapay zekâ, akademik sorumluluğun hiçbir aşamasında içerik üreticisi ya da karar verici olarak kullanılmamış; yalnızca yazarların denetiminde yönlendirilen bir yardımcı asistan aracı olarak görev yapmıştır. Metindeki tüm bilimsel bütünlük, özgünlük ve doğruluk sorumluluğu yazarlara aittir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2020). *Anlambilim*. Bilgi.
- Akyol, H. (2000). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Almukhanbet, S., Moldabek, K., Orynbassarova, G., Yesnazar A, & Zhorabekova, A. (2025) Developing primary school students' language skills from a critical thinking perspective: a methodological system. *Frontiers in Education*. 10:1565783. <https://10.3389/educ.2025.1565783>
- Aslan, S. (2023). Türkçe öğretiminde e-ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı. S. Aslan (Ed.) *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi* (s. 391-420). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12–26.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Mtm.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Carillo, E. C. (2021). *Reading and writing instruction in the twenty-first century: Recovering and transforming the pedagogy of Robert Scholes*. Utah State University Press.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Dinç, A., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 373-389. <https://doi.org/10.29228/ijla.43522>
- Durdella, N. (2018). *Qualitative dissertation methodology: A guide for research design and methods*. SAGE Publications.
- Eğilmez, N. İ. (2024). Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüş ve deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 437-460.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. Oxford University Press.
- Elma, C., Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Ergin, M. (1964). Türkçe ve dil bilgisi öğretimi. *Türk Kültürü*, 18, 76-78.
- Ergişi, A., & Kozaner Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 100-125. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835421>
- Fareed, M., Ashraf, A., & Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education & Social Sciences*, 4(2), 81-92. <https://doi.org/10.20547/jess0421604201>
- Fidan, M. (2013). Yazma eğitimi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 61-70.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flynn, N. & Stainthorp, R. (2006). *The learning and teaching of reading and writing*. Wiley.
- Gorospe, J. D., & Rayton, M. I. C. (2022). "I can't write": problems, factors, and recommendations. *Technium Social Sciences Journal*, 31(1), 280-288. <https://doi.org/10.47577/tssj.v31i1.6433>
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0920>

- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Changing how writing is taught. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed., pp. 13–36). Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Eds.). (2018). *Best practices in writing instruction* (3rd ed.). Guilford Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitime yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970–985. <https://doi.org/10.7884/teke.637>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- Hougen, M. C., & Jago, C. (2014). *Fundamentals of literacy instruction and assessment*, 6–12. Paul H. Brookes Publishing.
- Hyland, K. (2010). *Teaching and researching writing* (2nd ed.). Pearson Education.
- Iphofen, R., & Tolich, M. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research ethics*. SAGE Publications.
- Kokkokoğlu, H. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitime yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kokkokoğlu, H., & Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1316–1337.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software*. SAGE Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). (2008). *Handbook of writing research*. Guilford Press.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- MEB. (2024). *Ortaokul türkçe dersi öğretim programı (5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mete, F., & Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 579–602. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.694524>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Miller, B., McCardle, P., & Long, R. (2014). *Teaching reading and writing: Improving instruction and student achievement*. Paul H. Brookes Publishing.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Murray, D. M. (2003). *A writer teaches writing* (2nd ed.). Cengage Learning.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE Publications.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1(5), 1–3. <https://doi.org/10.4172/2167-1168.1000119>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). Macmillan.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE Publications.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285–1299.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri – özet rapor*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Tompkins, G. E. (2013). *Literacy in the middle grades* (2nd ed.). Pearson Education.
- Troia, G. A. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. In M. C. Hougen & C. Jago (Eds.), *Fundamentals of literacy instruction and assessment*, 6–12 (pp. 97–113). Paul H. Brookes Publishing.
- Tüzel, S., & Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh292>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Routledge.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge.
- Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish Language Teachers' Perspectives on Writing Instruction: Practices, Challenges, and Solutions

Writing is a complex, multidimensional cognitive and metacognitive process whereby individuals not only convey their emotions, thoughts, and knowledge, but also engage in higher-order thinking such as critical analyses, reasoning, problem solving, and creativity. In educational contexts, particularly at the middle school level, writing instruction plays a pivotal role in shaping students' academic trajectories and cognitive development. Despite its importance, writing education in Turkish middle schools has often been criticized due to its emphasis on end products rather than on the writing process itself. Such an approach sidelines essential components such as planning, revising, and reflection, thereby restricting students' ability to engage deeply with written expressions. To address this pedagogical gap, the aim of the present study was to investigate Turkish language teachers' perceptions, instructional practices, and the systemic and contextual challenges that they encounter in the domain of writing instruction. Actionable recommendations to enhance the quality of writing pedagogy in middle school settings are also proposed.

A qualitative research design based on descriptive phenomenology was used to capture teachers' lived experiences and professional insights in this research. The study was conducted with 10 Turkish language teachers who had at least 10 years of professional experience and who were employed at public middle schools. The participants were selected via criterion sampling to ensure their expertise and depth of insight. The data were collected via semi-structured interviews and were analyzed using an inductive content analysis facilitated by In Vivo coding. The analysis followed a systematic process that involved open coding, categorization, and thematic abstraction. Strategies such as expert validation, pilot testing, thick descriptions with direct quotations, and audit trails were implemented throughout the research process to ensure the rigor of the study.

The findings revealed that teachers predominantly conceptualized writing as “expressing feelings and thoughts in written form.” From the teachers' perspectives, key student-related challenges included insufficient reading habits, limited vocabulary repertoire, difficulty translating thoughts into written language, and a general reluctance to engage in writing tasks. In response, the teachers employed a range of instructional

strategies, such as encouraging extensive reading, allocating more instructional time to writing, integrating collaborative writing activities, and implementing motivational support. Frequently reported classroom practices encompassed guided writing, text completion, group-based composition, and creative writing exercises. However, assessment practices were mainly confined to traditional methods such as summative evaluations and rubric-based scoring, with minimal use of formative or alternative tools such as peer assessment or students' self-reflection. Moreover, extrinsic barriers, including parental disinterest, lack of institutional support, scarcity of instructional resources, and pervasive digital distractions, were found to further impede students' writing development.

Overall, the study highlighted the multidimensional nature of writing instruction and the interplay of pedagogical, institutional, and socioenvironmental factors. Enhancing middle school students' writing proficiency requires systemic reforms that include embedding process-based instructional approaches, enriching teacher-training programs with writing pedagogy, and diversifying assessment mechanisms to promote metacognitive engagement. The findings also indicated the need for strengthened collaboration between schools and families, as well as curricular and structural reforms aimed at reducing time constraints and curriculum overload. This study provides both theoretical contributions and practical implications for improving writing instruction by presenting contextually grounded insights from the field, and emphasizes the urgency of rethinking teacher preparation, classroom strategies, and systemic support structures to increase the status and effectiveness of writing education in middle schools.