



Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Dair Görüşleri*

Filiz METE**, Nurullah ESENDEMİR***

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Temel dil becerileri arasında en son edinilen zor bir öğrenme alanı olarak görülen yazmada karşılaşılan problemlerin çözümünde yazma stratejileri, çok kritik bir role sahiptir. Öğretmenlerin stratejik bir yazma eğitimi vermesi ise öğrencilerine yazma stratejilerini kavratmasına bağlıdır. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Araştırma, Van ilinin iki merkez ilçesinde yer alan beş farklı ortaokulda 6 ve 7. sınıf düzeylerinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde, Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı yazma stratejilerinin uygulanmasının zor olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yol açan faktörleri; lisans düzeyindeki bilgi ve uygulama eksikleri ile hizmet içi eğitimin yetersizliği şeklinde sıralamak mümkündür. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından ulaşılan bu sonuçlar ışığında yazma stratejileri eğitiminin iyileştirilmesi yolunda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni, yazma stratejileri, öğretmen görüşü.

Turkish Teachers' Views on Writing Strategies

Abstract: The aim of this study is to determine the views of Turkish teachers about writing strategies. Writing strategies play a critical role in solving the problems encountered in writing,

* Bu çalışma, Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında yürütülen “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Farkındalık ve Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Orcid No: 0000-0002-8835-3884, filizmete@hacettepe.edu.tr

*** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Orcid No: 0000-0001-6841-2552, esendemirurullah@gmail.com



which is seen as the most difficult learning field recently acquired among basic language skills. Teachers' strategic writing education depends on their students to comprehend writing strategies. In this respect, it is important to determine the views of Turkish teachers about writing strategies. The research was carried out with 10 Turkish teachers working in 6th and 7th grade levels in 5 different secondary schools in 2 central districts of Van province. This study was carried out by qualitative research method. Interview technique was used to collect research data. Semi-structured interviews were conducted with teachers who were participants of the study. The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. As a result of the study, it was found that it is difficult to implement some writing strategies in Turkish Language Teaching Program according to Turkish teachers. Factors causing this situation; the lack of knowledge and practice at the undergraduate level; In addition, it was revealed that Turkish teachers' level of knowledge about writing strategies was not sufficient. In the light of these conclusions reached by the researcher, some suggestions were made to improve the writing strategies education.

Keywords: Turkish teacher, writing strategies, teacher's opinion.

Giriş

Bireyin iletişim ihtiyacının karşılanmasında dilin vazgeçilmez bir rolü vardır. “Bir anda düşünülemez kadar çok yönlü” (Aksan, 2007, s. 11) bir dizge olan dil, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta” (Ergin, 1994, s. 3). Bu yönüyle dil, insanlar arasında iletişimi hızlı ve etkili bir şekilde sağlamak amacıyla kullanılan en temel araçtır.

Düşünce ile dil arasında çift yönlü ve yoğun bir ilişki vardır. Düşünceler dil ile ifade edilirken dil de düşünceleri şekillendirmektedir. Dolayısıyla dil becerilerinin gelişmiş olması, bireyin düşünme becerilerine de katkı sunmaktadır. Düşünmeye ve problem çözmeye katkı sunan dil becerilerinin stratejik bir süreç içerisinde ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir. Tompkins (1998) bütün dil becerilerinin stratejik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim kurumlarında verilen dil eğitiminin stratejik olması, öğrenciye ve öğretmene büyük faydalar sağlayacaktır. Bu bakımdan ana dili derslerinde stratejilerden yararlanılması, verimliliği artıran bir etmen olarak görülmektedir.

Dil becerileri, dört temel alandan oluşmaktadır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Dinleme ve okuma becerileri, anlama üst alanına bağlı iken konuşma ve yazma, anlatma üst



alanını meydana getirir. Bu ayrıma göre bireyin kendini anlatması için konuşma ve yazma yollarından birini tercih etmesi gerekmektedir. Konuşma ve yazma, insan düşüncesinin dışa yansımalarının iki formu olarak görülür (Ağca, 2001). Daha önce öğrenilmesi ve günlük hayatta daha fazla kullanılması, sözlü anlatımın yazılı anlatıma göre hızlı gelişmesine katkı sağlarken yazılı anlatımın okul dönemine kadar kullanılmaması, yazılı anlatım becerilerinin özel bir ilgiyle ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, özel bir ilgiye muhtaç alan olarak göze çarpmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri, yazma kaygısı taşıdıkları, yazma etkinliklerini sıkıcı buldukları ve yazma kazanımlarına istenilen düzeyde ulaşamadıkları gibi hususlar, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli araştırmalar sonucunda ifade edilmiştir (Demir, 2013a; Deniz, 2003; Karakuş-Tayşi 2007; Sallabaş, 2007; Sis ve Bahşi, 2016; Tağa ve Ünlü, 2013; Zorbaz, 2010). Yukarıda belirtilen sorunların çözümü sürecine katkı sağlayacak bileşenlerden biri de yazma stratejileridir. Yazma stratejileri, yazma sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üreten yolları kapsamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde rehber rolü üstlenen öğretmenlerin yazma etkinliklerinde öğrencilerini bu stratejiler doğrultusunda yönlendirmesi, öğrencilerin yaratıcılık güçlerini harekete geçirerek yazma sürecinin verimini yükseltebilir. Bu aşamada Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüş ve farkındalıklarının belirlenmesidir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerinde süreci yönetme becerileri ve yazma stratejilerini hayata geçirmeleri, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum oluşturmalarına da yardımcı olabilir. Bu noktadan hareketle Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejileri hakkındaki farkındalıkları ve görüşleri ile bu stratejileri yazma etkinlikleri esnasında ne ölçüde uyguladıklarının tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazında mevcut bir boşluğu doldurmaya yönelik bu çalışma, yazma eğitiminde başarıyı artıracak unsurlara dikkat çekmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırma kapsamında cevap aranan soru “Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde tanımlanabilir.

Alt problemleri ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Türkçe öğretmenleri yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduklarını düşünüyorlar mı?
2. Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine hâkim olmamalarının gerekçeleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında en çok kullandıkları yazma stratejileri hangileridir? Neden?
4. Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinlikleri esnasında en az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları yazma stratejileri hangileridir? Neden?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi aşamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Nitel bir desenle tasarlanan bu araştırma, durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, güncel olguların kendi doğal çerçeveleri içerisinde ele alınıp incelenmesine dayanan araştırmalardır (Yin, 2018). Bu sayede bir olgu veya bir olay, derinliğine incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu çalışma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilindeki 5 farklı ortaokulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma, sınav kaygısı taşımamaları ve metin türlerine ilişkin bilgileri sebebiyle 6 ve 7. sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf öğrencileri, ortaokul kademesine yeni geçmeleri ve yazılı anlatım tür bilgilerinin düşük olması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ülkemizde ortaokuldan liseye geçişte uygulanan sınavlara hazırlanma süreçleri dolayısıyla 8. sınıf öğrencileri de araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinin 2 merkez ilçesinden (Tuşba ve İpekyolu) seçilen 5 ayrı ortaokuldan 10 farklı Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabaka örnekleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabaka örnekleme yöntemi, “sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 116). Her okuldan ikişer öğretmen ile görüşülmüştür. Kolay

ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ise, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması bakımından tercih edilmiştir.

Görüşme yapılan 10 Türkçe öğretmeninden 5'inin kadın, 5'ininse erkek olmasına özen gösterilerek cinsiyet dengesi sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet bilgileri ve ders verdikleri sınıf düzeyi sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna Dair Cinsiyet ve Sınıf Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	5	50
	Erkek	5	50
Sınıf	6	5	50
	7	5	50

Mesleki deneyimin öğretmenlikte önemli bir etmen olduğu gerçeğinden hareketle araştırmanın örneklemini olarak seçilen Türkçe öğretmenlerinin az deneyimli, deneyimli ve çok deneyimli gruplardan olmasına özen gösterilmiştir. Tablo 2'de bu öğretmenlerin kıdem bilgileri sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Dair Bilgiler

Kıdem	Öğretmenler	f	%
0-5	TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ8,	4	40
6-10	TÖ2, TÖ6, TÖ9	3	30
11+	TÖ1, TÖ3, TÖ10	3	30

Elde edilen kıdem bilgileri Tablo 2'yi oluşturmuştur. Buna göre 0-5 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip katılımcıların oranı %40, 6-10 yıllık deneyime sahip katılımcıların oranı %30, 10 yıldan fazla bir süredir öğretmenlik yapmakta olan katılımcıların oranı da %30'dur. Bu durum, araştırmanın örneklemini oluşturan Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyim açısından dengeli bir dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan teknik, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Görüşme, araştırmacının sözlü iletişim yoluyla verileri topladığı tekniktir (Karasar,

2016, s. 210). Bu teknik, daha çok sosyal araştırmalarda tercih edilir. Araştırma sürecine derinlemesine bilgi sağladığı için görüşme, önemli ve yararlı bir teknik olarak sayılmaktadır (Robson ve McCartan, 2016). Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 229), görüşmenin nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olduğunu belirtir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde mülakat soruları belirlenmiş ama sabitlenmemiştir. Derinlemesine bilgi alma amacıyla soruları kısmen değiştirmek, görüşmecinin elindedir. Büyüköztürk vd.'ne (2016) göre yarı yapılandırılmış görüşmelerin; katılımcıya kendini daha rahat ifade imkânı verme, derinlemesine bilgi sağlama ve kolay analiz edilme gibi avantajları bulunmaktadır.

İlgili alan yazın taranarak araştırmanın başlık ve amaçlarına uygun sorular, taslak olarak belirlenmiştir. Alan uzmanlarından görüş almak suretiyle belirlenen sorulara son şekli verilmiştir. Uzmanlar, 10 yıllık bir Türkçe öğretmeni ile Türkçe Eğitimi bölümlerinde ders veren iki öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşüne başvurulmuş öğretim üyelerinin doktora eğitimlerini yazma eğitimi alanında yapmış olmalarına özen gösterilmiştir.

Oluşturulan görüşme formunda, 11 soru bulunmaktadır. Bu form aracılığıyla öğretmenlerin yazma stratejilerine dair farkındalıkları ve özyeterlikleriyle, sınıfta en fazla ve en az kullandıkları yazma stratejileri ve bu durumun nedenleriyle, yazma eğitiminin geliştirilmesine dair önerileri ve eklemek istedikleri şeyler olup olmadığıyla ilgili sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verileri düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bilgisayar ortamına aktarılan gözlem ve görüşme verileri, araştırmacı tarafından titizlikle incelenerek yorumlanmıştır. Gözlem ve görüşme verileri arasında yapılan karşılaştırmalarla Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair farkındalık ve görüşleri belirlenmiştir.

Verilerin sunumunda kod ve temalardan yararlanılmıştır. Kodlama, verilerin bütününe anlamlı birimlere bölünüp isimlendirilmesi işlemidir. Temalandırma ise anlamlı veri birimlerinin bir kategori altında birleştirilmesi işlemidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenler için TÖ1 şeklinde, öğrenciler için ise Z6-Ö1 şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerine “Yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Hâkim Olup Olmadıklarına Dair Görüşleri

Yazma Stratejilerine Hâkim Olma	Cevap Veren Öğretmenler	f	%
Evet, hâkim olduğumu düşünüyorum.	TÖ2, TÖ6, TÖ8	3	30
Hayır, stratejilere hâkim değilim.	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ9, TÖ10	7	70

Tabloda da görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=7) yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını ifade etmişlerdir.

TÖ3, yazma stratejilerindeki eksiklerin farkında olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yazma stratejileri ile ilgili eksiklikleri olduğunu ve öğretmenlerin bu eksiklerin farkında olduğunu göstermektedir.

“Tam olarak hâkim değilim maalesef. Şimdi eğri oturup doğru konuşmak lazım.” (TÖ3)

Araştırma sorusuna olumlu cevap verenlerin sayısı ise üçte (f=3) kalmıştır. TÖ2 ve TÖ6, bu konudaki özgüvenini belirtmiştir.

“Evet, rahatlıkla bunu söyleyebilirim.” (TÖ2)

“Genel olarak strateji dediğiniz havuza, yani tür, yöntem ve tekniklere hâkim olduğumu düşünüyorum.”(TÖ6)

TÖ8 da bu konudaki özyeterliğini dile getirmiş, uygulamalı bir lisans eğitiminin faydalarına dikkat çekmiştir:

“Evet, hâkim olduğumu düşünüyorum. Lisansta sunularımızda bu stratejileri kullanmıştık, o yüzden iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”

2. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yazma stratejilerine hâkim olmayan öğretmenlere bu durumun nedenleri sorulmuştur. “Yazma stratejilerine hâkim olmadığınızı düşünüyorsanız sizce bunun sebepleri nelerdir?” sorusuna karşılık alınan cevaplar, aşağıdaki şekilde tablolştırılmıştır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Hâkim Olamama Nedenlerine Dair Görüşleri

Yazma Stratejilerine Hâkim Olamama Nedenleri	Nedeni İfade Eden Öğretmenler	f	%
Lisans eğitiminin yetersizliği	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ9, TÖ10	5	71,42
Hizmet içi kursu eksikliği	TÖ1, TÖ9, TÖ10	3	42,85
Zaman darlığı	TÖ1, TÖ5, TÖ7	3	42,85
Sınıf mevcudu	TÖ7, TÖ5	2	28,57
Öğrencilerin bireysel farklılığı	TÖ5, TÖ7	2	28,57

Öğretmenler için yazma stratejilerine hâkim olamamalarının en büyük sebebi (%71,42), lisans eğitimindeki yetersizliklerdir. Bu durumu TÖ1 ve TÖ9, aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu konuda lisans eğitiminin çok etkisi olmadı aslında.” (TÖ1)

“Lisansta çok fazla öğrenmemiştik. Sınıf mevcudu, müfredat yoğunluğu gibi sebeplerle lisansta bunları tam olarak öğrenemiyorsun.” (TÖ9)

Öte yandan TÖ3 ise, lisans eğitiminin uygulamaya yönelik olmadığını vurgulamaktadır:

“Lisansın sahaya yönelik olmaması, bunun en temel sebeplerindendir. Genel itibariyle lisans eğitiminin yeterli olduğunu söylemem.” (TÖ3)

Araştırmanın bu alt problemine dair öne çıkan temalardan biri de hizmet içi eğitim eksikliğidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (f=3), yazma stratejilerine hâkim olamayışlarını, hizmet içi kursların yetersiz olmasıyla açıklamaktadır. Aşağıdaki ifadeler örnek olarak gösterilebilir:

“Ayrıca öğretmenleri bu konuda geliştiren hiçbir hizmet içi kursunun olmaması da büyük bir eksiklik.”(TÖ1)

“Hizmet içi eğitim kursları yok, olsa bence bizim durum böyle olmazdı.”(TÖ9)

“Hizmet içinde de böyle bir şey olmayınca eksiğimizi tamamlayamıyoruz.”(TÖ10)

Öğretmenlerden 3’ü (%42,85), zaman darlığı dolayısıyla yazma stratejilerine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler (f=2), öğrencilerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarını ve bu durumun yazma stratejisi kullanımına olumsuz etkide bulunduğunu dile getirmiştir. Oysa tam da bu noktada, farklı yazma stratejileri farklı hazır bulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilerin yazmalarını sağlayacak bir potansiyel taşımaktadır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Hangi yazma stratejilerini daha çok kullandıklarını öğrenmek için “Sınıf ortamında en fazla kullandığınız yazma stratejileri nelerdir, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin En Fazla Kullandıkları Yazma Stratejileri ve Bu Durumun Nedenleri

Yazma Stratejisi	Stratejiyi Çok Kullanan Öğretmenler	f	%
Metin tamamlama	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ9	8	80
Tahminde bulunma	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10	8	80
Güdümlü yazma	TÖ1, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ9	5	50
Not alma	TÖ1, TÖ3, TÖ7, TÖ9	4	40
Özet çıkarma	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ10	4	40
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	TÖ1, TÖ4, TÖ10	3	30
Serbest yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ5	3	30
Yaratıcı yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ8	3	30
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma	TÖ2	1	10
Eleştirel yazma	TÖ2	1	10
Duyulardan hareketle yazma	TÖ2	1	10

Yazma Stratejisi	Stratejiyi Çok Kullanan Öğretmenler	f	%
Boşluk doldurma	TÖ3	1	10

Tablo incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin bazı yöntem ve tekniklerden daha fazla yararlandığı görülmektedir. Tahminde bulunma, metin tamamlama ve güdümlü yazma yüksek oranda kullanılmaktadır. Örneğin tahminde bulunma (f=8), “öğrencilere daha kolay geldiği için” (TÖ9), “öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu için” (TÖ2), “daha somut olduğu için” (TÖ4), öğrencilerin daha rahat ve hızlı bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân tanıdığı için (TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ10) tercih edilmektedir.

Metin tamamlama (f=8), en çok kullanılan stratejilerden biridir. Bu strateji, yorum yapma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştiren özellikler taşımaktadır. Öğrenci; ilk bölümünü, ortasını veya son kısmını dinlediği/okuduğu bir metnin devamını hayal gücüne göre özgürce yazmaktadır. Bu durum, öğrenciye duygu ve hayallerini kâğıda dökme imkânı vermektedir.

Güdümlü yazma (f=5) da çok sık kullanılan bir yazma stratejisidir. Güdümlü yazmadan önce öğretmen, belirli bir konu ile ilgili bilgileri öğrencilere sunar. Öğretmenin yansız davranmak gibi bir kaygısı yoktur. Bilgileri sunarken bir yorum ve değerlendirmede bulunur. Bu sunum sonrasında öğrencilerden bir yazı kaleme almaları beklenir.

Özet çıkarma (f=4) ve not alma (f=4) öğretmenlerin bir kısmı tarafından sıkça kullanılan stratejilerdendir. Bu stratejilerin sık kullanılmasının sebepleri arasında “uygulanmasının kolay olması” (TÖ1) ve “öğrencilerin seviyesine daha uygun olması” (TÖ3, TÖ10) gösterilebilir. Not almanın ve özet çıkarmanın, öğretmenlerin daha çok bildiği ve ders kitaplarında da sıkça yer alan stratejiler olduğu düşünülmektedir. TÖ7, ders kitaplarında yer alan stratejileri daha çok kullandığını ifade ederken bu stratejilerin çok fazla dışına çıkmadığını da dile getirmektedir: “Not alma, metin tamamlama, tahminde bulunma gibi stratejileri daha çok seviyorum. Zaten metin temelli, yani parça üzerinden ders işliyoruz. Etkinliklerimiz genelde bu teknikleri içeriyor.” Öğretmenlerin ders kitaplarının dışında herhangi bir yazma stratejisine işaret etmemesi, dikkat çekici bir husustur.

Öğretmenlerin başvurduğu bir diğer yazma yöntemi de serbest yazmadır (f=3). Uygulanmasının kolay olması, öğrencinin seviyesine uygun olması ve öğrencilerin özgün yazılar

yazmasını sağlaması gibi nedenler, serbest yazmanın avantajları arasında görülmektedir. TÖ1 “Hem uygulaması daha kolay hem daha verimli oluyor hem de böyle ders işleyince öğrenciler severek yazıyor. ‘Evet çocuklar, bugün serbest yazma etkinliği yapacağız.’ deyince öğrenciler bayram ediyor.” sözleriyle yöntemin pratikliğine ve öğrenciler tarafından sevilmesine vurgu yapmaktadır. Öğrenciye daha fazla hareket alanı vermesi ve serbestlik sağlaması, bu yöntemin öğrenciler tarafından sevilmesinde etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerden %30’u (f=3) serbest yazmayı sık kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler; kolay uygulanması, öğrencileri geliştirmesi ve yaratıcılığı tetiklemesi özelliklerini bu yöntemin avantajları olarak görmüşlerdir.

Görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, en çok kullandıkları yazma stratejilerini açıklarken Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yazma yöntem ve tekniklerine bağlı kalmışlardır. Öğretmenler, program dışında herhangi bir yazma stratejisine değinmemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin başka kaynaklardan yeterince yararlanmadığını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri süresince de yazma stratejilerine ilişkin detaylı bir eğitim almadıklarını düşündürmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine “Sınıf ortamında en az kullandığınız veya hiç kullanmadığınız yazma stratejileri nelerdir, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından bu soruya verilen cevaplar, aşağıdaki tabloyu şekillendirmiştir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin En Az Kullandıkları veya Hiç Kullanmadıkları Yazma Stratejileri ve Bu Durumun Nedenleri

Yazma Stratejisi	Stratejiyi Az Kullanan veya Hiç Kullanmayan Öğretmenler	f	%
Grupla Yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10	9	90
Yaratıcı Yazma	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ7, TÖ9	5	50
Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Yazma	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ7	4	40
Serbest Yazma	TÖ3, TÖ5, TÖ10	3	30

Yazma Stratejisi	Stratejiyi Az Kullanan veya Hiç Kullanmayan Öğretmenler	f	%
Eleştirel Yazma	TÖ1, TÖ5	2	20
Not Alma	TÖ2	1	10
Özet Çıkarma	TÖ2	1	10
Boşluk Doldurma	TÖ2	1	10
Tartışma	TÖ7	1	10

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=9), grupla yazma stratejisine yer vermediklerini belirtmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, bu yöntemin uygulanma ihtimalini azaltmaktadır. Öğretmenler, kalabalık sınıflarda grupla yazma etkinlikleri uygularken zaman sorunu yaşamaktadır. TÖ4, “Zaten müfredatı yetiştirme sıkıntısı var. O yüzden bazı yöntemleri uygulamamaya karar veriyoruz Yoksa öbür türlü konular yetişmez.” diyerek müfredattaki konuları yetiştirebilmek için bazı stratejilerin ihmal edildiğini belirtmektedir.

Kalabalık ve birbirinden çok farklı seviyelere sahip öğrencilerden meydana gelen öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi de zor hâle gelmektedir. TÖ6 “Çekingenler grupla birlikte iken kendilerini ifade etmekten korkuyorlar iyice. Bireysel olarak daha iyi yazıyor hâlbuki aynı çocuk.” sözleriyle öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve seviyelerinin çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu fark, öğretmenin grupla yazma etkinliğini bir dezavantaja çevirmektedir. Grupla yazma esnasında bazı öğrencilerin daha fazla ön plana çıkması, bazı öğrencilerin ise geri planda kalması, öğretmeni rahatsız etmektedir.

Ayrıca grupla yazma etkinliklerinde sınıf yönetiminde aksaklıklar meydana gelmektedir. “Öğretmen için de çok zor. Acayip gürültü ve uğultu oluyor saydığımız teknikleri yaptırmaya çalışırken. Sınıf yönetiminde sıkıntılar da yaşayınca bu teknikleri yapmamaya karar veriyoruz.” ifadelerini kullanan TÖ4, grupla yazma uygulamaları esnasında öğretmenlerin yaşadığı zorluklara dikkat çekmektedir. Ortaokul öğrencileri, yazma etkinliklerinde sıkılmakta ve hareketli oyunlar oynamak istemektedir. Bu durum, öğretmene sınıf yönetimi noktasında zorluk çıkarmaktadır. TÖ5 ise kendisinin grupla yazma stratejisine dair yeterli bilgi birikimi bulunmadığını “Bu tekniklere yabancı olmamız dolayısıyla sorunlar yaşanıyor.” sözleriyle belirtmiştir.

Az uygulanan bir diğer yazma stratejisi, yaratıcı yazmadır (f=5). Öğretmenlere göre yaratıcı yazma yönteminin uygulanmasının önündeki en büyük engeller, sınıfların fiziksel durumunun ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yeterli olmamasıdır. Sınıfların kalabalık olması, yaratıcı yazma için istenen ortamın sağlanamamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması da öğretmenler tarafından yaratıcı yazmanın önündeki engellerden biri olarak gösterilmektedir. Yaratıcı yazmadan istenen verimin alınabilmesi için öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin de güçlendirilmesi gerekmektedir. “Bunun yanında yaratıcı yazmada sorunlar yaşanıyor, çünkü kitap okuma alışkanlığı yetersiz olunca yaratıcı düşünme de gelişmiyor.” ifadelerini kullanan TÖ1’e göre öğrencilerin kitap okumaması yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Kelime hazineleri ve yaratıcı düşünceleri yerinde sayıyor, hep benzer şeyleri aynı kelimelerle yazıyorlar.

Öğretmenlerin bir kısmı (f=4) bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma yönteminin uygulanmasında zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre bu zorlukların temelinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması, bu yüzden de kelime hazinelerinin sınırlı olması yatmaktadır.

Bazı öğretmenlerin eleştirel yazma (f=2) ve serbest yazma (f=2) yöntemlerini az kullandıkları görülmektedir. Eleştirel yazma ve serbest yazma, tıpkı yaratıcı yazma gibi öğrencilerin seviyeleri ve öğretmenlerin yöntemlere hâkim olmayışı dolayısıyla uygulanamamaktadır. TÖ3 “Bu etkinliklere vakit ayıramıyorum. Her öğrenciye ayrı ayrı tüyo vermek zorunda kalıyorum. Bu sefer de diğer öğrencilerin dikkati dağılıyor. Bu yöntemler sınıf seviyesine de çok fazla uymuyor zaten. Belki 8. sınıflarda yapılabilir. O da eğer sınıf ilkokuldan itibaren düzenli yazma çalışması yapmışsa ve bir yazma kültürü oturmuşsa.” cümleleriyle okuma kültürü edinmemiş öğrencilere belirli yöntemlerin uygulanmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin seviyesi ve hazır bulunuşluk düzeyleri, bu yöntemler için düşük kalmaktadır. TÖ5, “Serbest yazmada da sorun oluyor. Çünkü düzenli bir kitap okuma alışkanlığı yok öğrencilerimizde. Okuyanlar da yetersiz okuma yapıyor, yani yaptıkları okumalar onların kavram dünyasını zenginleştirecek nitelikte ve nicelikte değil. Bu yüzden yaratıcı düşünme istenen ölçüde gelişmiyor. Serbest yazma da bildiğiniz gibi yaratıcı düşünmeye dayalı bir teknik.” diyerek okuma alışkanlığı olmayan ve yaratıcı düşünme becerileri tam olarak gelişmemiş öğrencilerle serbest yazma, eleştirel yazma gibi yöntemleri uygulayamadığını dile getirmektedir.

Eleştirel yazma, 2 öğretmen tarafından uygulanması zor bir yöntem olarak nitelenmiştir. “Bu tekniklere hem bizim hem de öğrencilerin yabancı olması bu duruma sebep oluyor galiba.” diyen TÖ1, eleştirel yazmanın uygulanmamasında öğretmen ve öğrencilerin bilgi eksiklerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin eleştirel yazmaya dair az bilgi sahibi olmaları anlaşılabilir bir durum olsa da öğretmenlerin aynı gerekçe ile yöntemlerden uzak durmaları dikkat çekicidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin çoğu (%70), yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine hâkim olmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmanın amaçlarından biri olan yazma stratejisi farkındalığını gözler önüne sermesi açısından önemli görülmektedir. Erişen ve Çeliköz (2003), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği davranışlarına dair öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmak için bir araştırma gerçekleştirmiş ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, alanları ile ilgili stratejilere ilişkin bilgi ve beceri kullanma durumlarının kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Strateji kullanma ve öğretme ile ilgili ölçek maddelerinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının düşük olması göze çarpmaktadır ve bu sonuçlar, araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Bilgin (2018), de yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve uygulama becerilerinin istenen seviyeden uzak ve vasat olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bağcı'nın (2007) çalışmasında görüşlerine başvurulmuş Türkçe öğretmen adayları ise yazma becerilerinin zayıflığından şikâyet etmiş, sahip oldukları beceri düzeyinin meslek hayatları için yeterli olmayacaklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmen adayları ile yapılan birçok çalışmada ortaya çıkan sonuç, bu adayların dil becerileri ve öğretimi bakımından gereken donanım ve yeterli öz yeterlik algılarına sahip olmadığıdır (Babacan, 2003; Bağcı, 2007; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Çamurcu, 2011; Çelik, 2014; Doğan, 2003; Erişen ve Çeliköz, 2003; Kardaş, 2014; Oğuz, 2008; Topuzkanamış ve Çelik, 2014). Bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, yazma stratejilerine hâkim olmamalarını lisans eğitimindeki bilgi ve uygulama eksikleri, hizmet içi eğitimin olmayışı, zaman darlığı, sınıf mevcutlarının fazla oluşu ve öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olması gibi faktörlere bağlamaktadırlar. Türkçe öğretmenleri, lisans düzeyinde verilen eğitimde öğretmen adaylarının bilgi ve uygulama eksiklerinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Ülper'in (2011b)

çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, genel olarak yazma stratejileri hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Kardeş'in (2014) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, lisans derslerinin öğretmenlik mesleğinde kullanacakları uygulamalardan uzak ve teori ağırlıklı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Topuzkanamış ve Çelik (2014), Ülper (2011b), Kardeş (2014) ve Bağcı (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Görüşülen Türkçe öğretmenleri; metin tamamlama, tahminde bulunma, güdümlü yazma, not alma, özet çıkarma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma gibi yöntem ve teknikleri sınıfta sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yazma yöntem ve tekniklerinin daha fazla tercih edilmesinde; kolay uygulanması, ders kitabında yer alması, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmesi, öğrencilerin bildiği yöntem ve teknikler olması etkili olmuştur. Öğretmenler, sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini cevap olarak vermişlerdir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin programdaki yazma yöntem ve teknikleri dışındaki stratejilere ilişkin bilgi, beceri ve farkındalığının düşük olduğu şeklinde okunabilir. Karakoç Öztürk (2016), de çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, tahminde bulunma, serbest yazma özet çıkarma ve boşluk doldurma yöntem ve tekniklerini çok kullandıklarını bulgulamıştır. Bu bakımdan Karakoç Öztürk'ün çalışma sonuçları, araştırmamızı desteklemektedir. Bilgin (2018), yüksek lisans tez çalışmasını 146 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere uygulanan 23 soruluk anket verilerinden hareketle en çok kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinin yaratıcı yazma, metin tamamlama, not alma ve serbest yazma olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu yöntem ve teknikler, genel olarak araştırmamıza katılan öğretmenlerin de en çok kullandıklarını ifade ettikleri yöntem ve tekniklerdir. Ayrıca söz konusu yazma yöntem ve teknikleri, öğrencilerin dil gelişimine en uygun ve en etkili olarak algılanan yazma stratejileridir. Bu bakımdan Bilgin'in (2018) çalışma sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla uyumaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin sınıfta en az kullandıkları yazma yöntem ve tekniklerinin grupla yazma, yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma ve serbest yazma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin tercih edilmeme nedenleri; öğrencilerin yöntem ve tekniklere yabancı olması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olması, öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, sınıfların kalabalık oluşu ve yöntem ve tekniklerin sınıf seviyesine uygun olmamasıdır. Yazma stratejilerine dair bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerden uzak kalmasına sebep



olmuş, böylece öğretmenler programda yer alan yazma stratejilerinin tümünü değil sadece bir kısmını kullanmaya yönelmişlerdir. Öğretmenlerin en çok ve en az kullandıkları yazma stratejilerini sıralarken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerine başvurduğu görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin dışına çıkılmaması, öğretmenlerin stratejiye dair algılarının programda işaret edilen yöntem ve tekniklerle şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler, genel olarak yaratıcı yazma ve grupla yazma yöntemlerinin uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Karakoç Öztürk (2016) de çok az öğretmenin grup olarak yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazma yöntemlerini kullandığı saptanmıştır. Bilgin'in (2018) çalışmasında Türkçe öğretmenleri; grupla yazma, eleştirel yazma, not alma yöntem ve tekniklerini çok az kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, eleştirel yazma, grupla yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri yaparken zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Karakoç Öztürk (2016) ve Bilgin'in (2018) araştırma sonuçları ile araştırmamızın sonuçları benzer doğrultudadır. Bu araştırmanın gözlem ve görüşme verileri karşılaştırıldığında Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin görüşlerinin sınıf içindeki tutumlarıyla uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin uygulamakta zorluk çektiklerini ifade ettikleri yazma yöntemlerinin sınıf ortamında gerçekleştirilmediği ve sınıflarda öğretmenlerin bahsettikleri sorunların var olduğu görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın gözlem ve görüşme bulguları, birbirini destekler niteliktedir. Temizkan (2003), 7. sınıf düzeyinde eğitim veren Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin söylem olarak yazma becerisini geliştirecek uygulamaları ifade ettiklerini ama bu söylemlerin sınıfa yansımalarının zayıf olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yazma eğitimi, karmaşık ve yoğun bir çalışma gerektirmektedir (Yalçın, 2006, s. 45). Bu eğitimi daha başarılı ve verimli kılmak için Türkçe öğretmenlerine verilen yazma eğitiminin niteliği artırılmalıdır. Ayrıca okullarda yazma eğitimi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair eğitimlerinin kendi yazma becerilerine ve öğrencilere yazma becerisi kazandırma sürecine büyük etki edeceği göz ardı edilmemelidir (Ülper, 2011b). Bu gerçekten hareketle Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında yazma stratejileri eğitimine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı



Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Yazma becerisi, temel dil becerileri arasında en son kazanılan ve geliştirilmesi zor olan bir öğrenme alanıdır. Yapılan araştırmalar da çeşitli kademelerdeki öğrencilerin yazma konusunda birçok eksik ve hatası olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu sorunların giderilmesinde yazma stratejileri, anahtar bir role sahiptir. Yazma stratejilerinin öğrencilere kazandırılması için Türkçe öğretmenlerinin sözkonusu stratejilere ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması, problemin çözümüne giden yolu aydınlatıcı bir işlevi bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın özgün bir değere sahip olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım: Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Babacan, M. (2003). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin Yazılı anlatım I dersi sınav cevap kâğıtları ve dönem ödev metinlerinde görülen ifade ve yazım yanlışları. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 33-36.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 477-498.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Bilgin, S. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe (6-8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.



- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Chen, S. ve Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 138-149.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, ve H. Akyol, (Yay. Haz.), *İlköğretimde Türkçe Eğitimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Pegem.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. E. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demir, T. (2013a). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(12), 233-255.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Essex: Longman.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.



- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, M. N. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 779-791.
- Koç, R. (2017). Yazma eğitiminin önemi ve Karl Linke'nin 'serbest tahrir' adlı eserinde serbest yazma ile ilgili açıklamalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35(1), 35-48.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Lei, X. (2016). Understanding writing strategy use from a sociocultural perspective: The case of skilled and less skilled writer. *System*, 60, 105-116.
- McMahan, E. (1986). Catching up on composition. *ADE Bulletin*, 85, 54-56.
- Mete, F. (2015). Domain of communication skills in generic teachers' competency: England, Ireland, Australia, Canada and Turkey. *Journal of Education & Social Policy*, 2(6), 91-97.
- Oğuz, A. (2008). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Robson, C. ve McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: John Wiley&Sons Ltd.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 11(3), 2025-2042.
- Şimşek, F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında ağız özelliklerini kullanım durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 17, 621-643.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: content and teaching strategies*. NJ, Ohio: Prentice-Hall Inc.
- Topuzkanamış, E. ve Çelik, G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: Dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız? *International Journal of Language Academy*, 2(4), 112-126.
- Uçgun, D. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.
- Ülper, H. (2011b). Öğretmen adaylarının yazma stratejilerini kullanma ve bu stratejilere dönük eğitim alma durumlarına ilişkin bir inceleme. G. L. Uzun, ve B. Ü. Bozkurt. (Editörler), *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar* içinde (ss. 209-223). Essen: Die Blaue Eule.



Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki 100 öğrenciye ait öğrenci çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sage: California.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Summary

Statement of Problem

Language has an indispensable role in meeting the communication needs of the individuals. There is a two-way and intensive relationship between thinking and language. Thoughts are expressed in language and language shapes thoughts. Therefore, the development of language skills contributes to the thinking skills of the individual. Language skills that contribute to thinking and problem solving need to be addressed and developed in a strategic process. Tompkins (1998) emphasizes that all language skills should be strategic. If the language education given in educational institutions is strategic, this will provide great benefits to the students and teachers. In this respect, the use of strategies in mother tongue courses is seen as a factor that increases productivity.

Language skills consist of four main areas: listening, speaking, reading and writing. Listening and reading skills depend on the upper field of comprehension while speaking and writing form the upper field of expression.

Speaking and writing are seen as two forms of reflection of human thought (Ağca, 2001). The fact that it is learned before and used more in daily life contributes to the rapid development of oral expression compared to written expression, while not using the written expression until the school period requires that special attention should be given to written expression skills. Therefore, the written expression skills of the students stand out as an area in need of special attention.

Secondary school students developed negative attitudes towards writing, had anxiety about writing, found writing activities boring and could not reach the desired level of writing gains were expressed by different researchers as a result of various research (Demir, 2013a; Deniz, 2003; Karakuş Tayşi, 2007; Sallabaş, 2007; Sis and Bahşi, 2016; Tağa and Ünlü, 2013; Zorbaz, 2010). One of the components that will contribute to the solution of the problems mentioned above is writing strategies. Writing strategies include ways to find solutions to problems that may be encountered during the writing process. Teachers who take the role of guideline in the framework of constructivist approach to guide their students in writing activities in line with these strategies can increase the efficiency of writing process by activating students' creativity. At this stage, it is very important to determine the awareness and views of Turkish teachers about writing strategies. Therefore, the purpose of this research is to determine the views and awareness of Turkish teachers about writing strategies.

Method



This research, which was designed with a qualitative design, was carried out in descriptive scanning model. Semi-structured interview form was used for data collection and descriptive analysis techniques were used for data analysis. This work; It is limited to the data obtained from 10 Turkish teachers working in 5 different secondary schools in Van province in 2018-2019 academic year. The research was conducted at the 6th and 7th grade levels due to the lack of test anxiety and knowledge of the text types.

In the selection of the sample, stratified sampling method and probable sampling methods were used. Gender balance was achieved by making sure that 5 of the 10 Turkish teachers interviewed were female and 5 were male.

The technique used to collect the research data is the semi-structured interview technique. This technique is more preferred in social research. Interviewing is considered an important and useful technique as it provides in-depth information to the research process (Robson & McCartan, 2016).

The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. Observation and interview data transferred to the computer environment were analyzed and interpreted meticulously by the researcher. Awareness and opinions of Turkish teachers about writing strategies were determined by comparison between observation and interview data. Codes and themes were used in the presentation of the data.

Findings

The majority of teachers ($f = 7$) stated that they do not have a good command of writing strategies. Teachers who are not familiar with writing strategies were asked the reasons for this situation through the question “If you don't think you have mastery of writing strategies, what do you think are the reasons for this?” The main reason for not being able to master writing strategies for teachers (71.42%) is the inadequacies in undergraduate education. Some of the interviewed teachers ($f = 3$) explained their lack of mastery of writing strategies with insufficient in-service courses.

It is seen that Turkish teachers make more use of some methods and techniques. Prediction, text completion and guided writing are highly used. While explaining the writing strategies they used most, Turkish teachers adhered to the writing methods and techniques in the Turkish Language Teaching Program. Teachers did not mention any writing strategies outside the program. This suggests that teachers do not make sufficient use of other sources and do not receive detailed training on writing strategies during pre-service and in-service training.



“What are the writing strategies that you use less or never use in the classroom, why?” was asked to the Turkish teachers. Most of the teachers ($f = 9$) stated that they did not include group writing strategy. The high number of students in the classroom reduces the possibility of applying this method. Teachers experience time problems in group activities when writing with a group. Another rarely applied writing strategy is creative writing ($f = 5$). According to the teachers, the biggest obstacles to the application of creative writing method is that the physical condition of the classes and the creative thinking skills of the students are not sufficient. Some of the teachers ($f = 4$) stated that they had difficulties in rewriting a text with their own words.

Conclusion

Most of the Turkish teachers (70%) stated that they do not have a good command of writing strategies. Based on this finding, it was concluded that Turkish teachers do not think they have mastery of writing strategies. This result is considered important in terms of revealing the awareness of writing strategy which is one of the aims of the research.

Turkish teachers attribute the lack of mastery of writing strategies to factors such as lack of knowledge and practice in undergraduate education, lack of in-service training, shortage of time, high class sizes and individual differences among students.

Turkish teachers who were interviewed stated that they frequently use methods and techniques such as text completion, estimation, guided writing, note taking, summary extraction, writing from words and concept pool. These writing methods and techniques are more preferred; easy to implement, to be included in the textbook, to stimulate the imagination of students, the methods and techniques known to the students were effective.

It was found that the writing methods and techniques that Turkish teachers used the least in the classroom are group writing, creative writing, rewriting a text with their own words, critical writing and free writing. The reasons why these methods and techniques are not preferred are; The students are unfamiliar with the methods and techniques, the students' creative thinking skills are not developed, the students do not have regular reading habits, the classes are crowded and the methods and techniques are not appropriate to the class level.