



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TURKISH TEACHERS' VIEWS ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SKILLS

Mehmet TÜRKYILMAZ , Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mturkyilmaz84@gmail.com

İhsan KALENDEROĞLU , Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, kihsan@gazi.edu.tr

Makale Tarihçesi/Article History

Geliş/Received: 12/01/2025 Düzeltme/Revision: 24/03/2025 Kabul/Accepted: 10/04/2025

Atıf için: Türkyılmaz, M. & Kalenderoğlu, İ. (2025) Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 14-27. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213873>

Abstract

Developing writing skills like other language skills in Turkish language teaching is one of the main objectives of the education program and Turkish language course. Especially in recent years, it is noteworthy that students' writing skills have weakened. Both the developing and changing technology and the multiple-choice exams applied in our country have caused students to develop a negative attitude towards writing. The main task in improving students' writing skills and overcoming their prejudices against writing falls to teachers. In this context, in this study, it is aimed to reveal the effectiveness of the current teaching strategies, the difficulties encountered and the successes and shortcomings achieved by examining the views of Turkish teachers on the writing skills of secondary school students in depth. Accordingly, fifteen teachers with at least five years of teaching experience were included in the study. Qualitative research design was used in the study, and based on this method, opinions were obtained from the teachers through a semi-structured interview form. The opinions were analyzed with MAXQDA 24 program according to the content analysis method. As a result of the analysis, themes, categories and codes were created. When the findings obtained from the research are examined, Turkish teachers stated that students mostly had problems with motivation and focusing, and that they also had problems in the process of self-expression because they did not have sufficient reading habits. In addition, it is stated that the most common problem encountered in student products is capitalization. Another result was that teachers preferred to mark the mistakes made by students in their written products with colored pencils and point out the correct ones among the methods of giving feedback. It is seen that teachers mostly prefer story writing and free writing to improve writing skills. In addition, Turkish teachers stated that daily writing activities are necessary to improve their students' writing skills and that reading skills are directly related to writing skills.

Keywords: Writing skills, writing errors, teacher opinions

Öz

Türkçe öğretiminde diğer dil becerileri gibi yazma becerisini geliştirmek eğitim programının ve Türkçe dersinin temel amaçlarından biridir. Özellikle son yıllarda öğrencilerinin yazma becerilerinin zayıfladığı dikkati çekmektedir. Hem gelişen ve değişen teknoloji, hem de ülkemizde uygulanan çoktan seçmeli sınavlar öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı olan ön yargılarının yıkılmasında temel görev öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik görüşlerini derinlemesine inceleyerek, mevcut öğretim stratejilerinin etkinliğini, karşılaşılan zorlukları ve elde edilen başarı ile eksiklikleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda en az beş yıllık eğitim tecrübesine sahip on beş öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, bu yöneme bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerden görüş alınmıştır. Alınan görüşler içerik analizi yöntemine göre MAXQDA 24 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenleri; öğrencilerin en çok motivasyon ve odaklanma sorunu yaşadıklarını, ayrıca yeterli okuma alışkanlıkları olmadığından kendini ifade etme sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci ürünlerinde en çok büyük harf kullanımı sorunu ile karşılaşıldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin yazılı ürünlerde yaptıkları hatalara öğretmenlerin geri dönüt verme yöntemlerinden en çok renkli kalemle işaretleyip doğruları gösterme yolunu tercih ettikleri ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla en çok hikâye yazdırma ve serbest yazı yazdırma yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla günlük yazma çalışmasının gerekli olduğu ve okuma becerisinin de yazma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma hataları, öğretmen görüşleri

Giriş

Yazma becerisi, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişiminin temel taşlarından biri olup, akademik başarıda belirleyici bir rol oynayabilir. (Graham & Perin, 2007). Yazma, yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, bireylerin kendilerini ifade etme, düşüncelerini düzenleme ve yaratıcı potansiyellerini ortaya koyma süreçlerine de olanak tanır (Kellogg, 2008). Bu sebeple ortaokul döneminde verilmesi gereken yazma eğitimi öğrencinin birçok yönden gelişimine katkı sağlayan önemli bir dil becerisidir. Yazma eğitimi, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini desteklemek için benimsedikleri çeşitli strateji ve yöntemlerle şekillenmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için, öğretmenlerin etkili yazılı anlatım tekniklerini uygulamaları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygun yaklaşımlar geliştirmeleri gerekmektedir (Troia, 2014). Bununla birlikte, öğrencilerin yazılı metinlerinde sıkça rastlanan dil bilgisi hataları, düşük yazma motivasyonu ve bireysel öğrenme farklılıkları, öğretmenlerin süreci daha verimli kılabilme adına aşmaları gereken önemli engeller arasında yer almaktadır (Hillocks, 1986). Literatürde farklı kaynaklarda da yer alan bu engellerin yazma becerisinin gelişimini birçok yönden olumsuz etkilediği görülmektedir. Bunlardan en çok dikkat çeken akademik başarıya olan etkisidir. Sınıf içerisindeki gözlemlerde bu durumu doğrular niteliktedir. Yazma becerisi yeterli olmayan öğrencilerin akademik başarılarının da zayıf olduğu gözlenmiştir. Ayrıca

yazma becerisi, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmaz; aynı zamanda sosyal ve bilişsel gelişimin de temelini oluşturur. Yazılı ifade, öğrencilerin düşünme süreçlerini organize etmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, aynı zamanda diğer akademik disiplinlerde de başarıya zemin hazırlar (Flower & Hayes, 1981; Graham, 2018; Graham & Harris, 2000). Araştırmalar, yazma becerisinin öğrencilerin genel akademik performansı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuş ve yazılı anlatımın düzenli pratiğinin, öğrencilerin düşüncelerini daha sistemli ifade etmelerine olanak tanıdığını göstermiştir (Graham & Perin, 2007; McCutchen, 2011).

Ortaokul dönemi, yazma becerisinin derinlemesine gelişmeye başladığı ve öğrencilerin yazılı anlatım yeteneklerini daha bilinçli şekilde yapılandırdığı bir süreçtir. Bu evrede, öğrenciler basit cümle yapılarını geride bırakarak daha karmaşık ifadeler kullanır; dil bilgisi ve kelime dağarcıkları genişler, fikirler arasındaki bağlantıları kurma, ana düşüncüyü belirleme ve metinleri detaylandırma becerileri gelişir (Baker, 2013; Berninger vd. 2009; McCutchen, 2011; Hayes & Flower, 1980; Troia, 2014). Yazma becerisi ile ilgili yaklaşımlarında öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeyi hedef aldığı görülmektedir. Uluslararası alanda uygulanan yazma eğitimi yaklaşımları genellikle öğrenci merkezli olup, öğrencilerin kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve yaratıcı potansiyellerini ortaya koymalarına olanak tanımaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalar,

etkili geri bildirim öğrencilerin yaratıcılığını artırdığını ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koyarken (Graham & Harris, 2000), İngiltere’de ise yazma öğretiminin akademik düşünme süreçlerine uygun, disiplinli metin üretimini desteklediği vurgulanmaktadır (Myhill & Watson, 2011). Bu uluslararası perspektif, yazma eğitiminin yapılandırılmasında farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve teknolojik uyumun önemi gözler önüne sermektedir. Türkiye’de ise yazma eğitimi, tarihsel olarak dil bilgisi kuralları ve metin yapısına dayalı yöntemlerle yürütülmüş; ancak son yıllarda yaratıcı yazma teknikleri, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve dijital araçların kullanımıyla daha dinamik bir hâle gelmeye başlamıştır (Kocaman & Uysal, 2019). Geleneksel metodik yapının yanı sıra, teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmeleri, farklı metin türlerini deneyimlemeleri ve geri bildirim süreçlerinin daha interaktif bir biçimde gerçekleşmesi mümkün hâle gelmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin rolü, yazma eğitiminin sadece teknik bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkarak, öğrencilerin düşünsel ve yaratıcı süreçlerini destekleyen kapsamlı stratejilerle zenginleştirilmesidir. Öğrencilere sağlanan sürekli ve yapılandırılmış geri bildirim, onların yazma sürecinin evrimsel doğasını kavramalarına ve kişisel gelişimlerinin hızlanmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda sınıf içindeki bireysel farklılıkların gözetilmesi de büyük önem taşımaktadır (Graham & Perin, 2007; Harris & Graham, 2013). Elbette ki öğrencilerde olması beklenen bu gelişmeler belirli bir sürecin neticesidir. Çünkü yazma eylemi ilkokuldan başlayıp uzun yıllar devam eden ve gelişmesi beklenen bir öğretim sürecidir. Yazma sürecini, bilişsel becerilerin yanı sıra psikolojik ve motivasyonel faktörler etkilemektedir. Bu süreç içinde yazma eylemi birçok faktörden doğrudan ya da dolaylı etkilenmektedir. Her ne kadar bilişsel faktörler bu süreçte ön planda olsa da öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları kaygı, stres ve öz güven eksiklikleri de yazılı metinlerinin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir (Ryan & Deci, 2000; Pajares, 2003; Kleiman, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onları yazmaya teşvik edici yöntemler geliştirmesi, sürecin daha sağlıklı işlenmesi açısından kritik önem taşır (Pajares & Johnson, 1994).

Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerisinin geliştirilmesindeki rolü ise son derece önemlidir. Bu öğretmenler, öğrencilerin dilsel doğruluğunu sağlamakla kalmayıp, onların düşüncelerini düzenlemelerine, yaratıcı fikirler üretmelerine ve mantıklı iddialar geliştirmelerine de destek olmaktadır (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Harris, 2000). Yazma süreci; planlama, taslak oluşturma, yazma, gözden geçirme ve son düzenleme aşamalarını içerir ve öğretmenlerin bu aşamalarda verdiği rehberlik, öğrencilerin metin kalitesini artırmada kilit rol oynar (Flower & Hayes, 1981; Seow, 2002).

Alan yazınındaki birçok çalışma, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Yazma eğitimi; dil bilgisi, yaratıcılık, özgün metin üretimi ve farklı yazı türlerinde pratik yapma gibi unsurları kapsayan kapsamlı bir süreçtir. Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, yazma pedagojisi ve dil öğretimi alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Mevcut literatürde, öğretmenlerin yazma

stratejilerini uygulamadaki tutum ve yaklaşımlarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde belirleyici rol oynadığı ortaya konulmuştur. Örneğin, Öztürk (2011) ortaokul düzeyinde öğretmen tutumlarının yazma becerileri üzerindeki etkisini incelerken, öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin ve uygulama farkındalıklarının sürecin kalitesini artırabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Tuncer ve Yıldız (2019) tarafından yürütülen bir çalışma, öğretmen görüşlerinin yazma sürecine yansımalarını ortaya koymuş ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik tutumlarının, öğrencilerin yazma performansını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışma, hem benzer araştırmalarla paralellik gösterip hem de öğretmenlerin sınıf içindeki uygulama örneklerine odaklanarak, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin daha etkili planlanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıklarına yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, katılımcı deneyimlerini ve katılımcıların deneyimlerine yönelik belirlediği anlamları araştıran nitel araştırma türüdür (Babbie, 2013; Worthington & Bodie 2013). Temel nitel araştırmaların, çalışmaların temel amaçlarına odaklandığı ve odaklandığı anlamları ortaya çıkarmayı hedeflediği belirtilmektedir (Tisdell & diğ. 2025). Bu bağlamda yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşleri belirlenip ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ilinde çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmakta olup süreçte amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışma sorusuyla doğrudan ilişkili belli kriterleri karşılayan katılımcıları seçer. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler doğrudan araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma kapsamında özgül bir niteliği veya deneyimi taşıyan bireyleri incelemek için kullanılır. Bu yöntem derinlemesine veri sağlayarak olguların daha iyi anlaşılmasını mümkün kılar (Patton, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak Türkçe öğretmenlerinin ez az beş (5) yıllık mesleki deneyime sahip olması belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin adları kodlanarak yazılmıştır. Örneğin TÖ5 araştırmaya katılan beşinci sıradaki Türkçe öğretmenini temsil eder. Öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	10	66,7
Erkek	5	33,3
Yaş		
30-35	3	20
35-40	3	20
40-45	5	33,3
45-50	3	20
50-55	1	6,7
Mesleki Kıdem		
5-10	2	13,3
10-15	3	20
15-20	5	33,3
20-25	3	20
25-30	1	6,7
30+	1	6,7
Eğitim Durumu		
Lisans	11	73,3
Yüksek Lisans	4	26,7

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüş formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemleri arasında yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biri yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form, araştırmacının belirli bir konu çerçevesinde açık uçlu sorular hazırlayarak katılımcıların düşüncelerini derinlemesine incelemesine olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya esneklik sağlarken aynı zamanda katılımcıların kendi ifadeleriyle görüşlerini açıklamalarına fırsat tanır. Yarı yapılandırılmış görüş formları, yapılandırılmış görüşmelerden farklı olarak belirli bir soru setine bağlı kalmakla birlikte, gerektiğinde yeni sorular eklemeye veya yanıtları derinleştirmek için ek açıklamalar istemeye imkân sunar (Creswell & Poth 2018). Bu sayede araştırmacılar, belirli bir konu hakkında hem nicel hem de nitel veri toplayabilirler. Özellikle eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde, öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini anlamada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Tisdell & diğ. 2025). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde, araştırma amacına uygun sorular geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Soruların açık ve anlaşılır olması, katılımcıların rahat bir şekilde yanıt vermelerini kolaylaştırırken, araştırmacının süreci yönetmesini de destekler (Patton, 2015). Ayrıca, formun pilot çalışmalarda test edilerek geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması önerilmektedir.

Görüşme formunda yer alan sorular için alan taraması yapılmış ve tarama sonunda yirmi soru oluşturulmuştur. Daha sonra bu yirmi soru ile ilgili beş alan uzmanından görüş alınmış ve soru sayısı on tane açık uçlu soruya düşürülmüştür. Pilot uygulama için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu on soru, üç Türkçe öğretmenine sorulmuştur. Üç öğretmenden alınan veriler önce araştırmacılar tarafından incelenmiştir. İncelenen bu veriler iki alan uzmanına daha gönderilerek onların değerlendirmesi alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen değerlendirmeler ve araştırmacılar

tarafından yapılan incelemeler sonucunda sorulara son şekli verilmiş ve asıl araştırma için yedi soru belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüş formunun son hâli Microsoft Word'de düzenlenerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüş formunda yer alan soruların son şekli aşağıdaki şekilde olmuştur:

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?
- Öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştığınız dilbilgisi ve anlatım bozuklukları nelerdir?
- Yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarınız nelerdir?
- Öğrencilerin yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdir?
- Yazılı anlatımda nasıl geri bildirim vererek öğrencilerin yaptığı hataları düzeltiyorsunuz?
- Türkçe Öğretim Programının yazma becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Türkçe öğretmeni olarak, yazma becerisini geliştirmek için en önemli üç öneriniz nedir?

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 15 Türkçe öğretmeninden gelen cevaplar incelenmiş ve herhangi bir sorun olmadığından gelen verilerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalarda verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayan önemli bir analiz yöntemidir. Araştırmacılar, içerik analizi yöntemiyle metin, ses veya görsel materyaller üzerinde kodlama yaparak belirli temalar ve kategoriler oluştururlar (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, verilerin anlamlandırılmasını ve araştırma sorularına uygun şekilde yorumlanmasını mümkün kılar.

İçerik analizi genellikle betimsel ve çıkarımsal olmak üzere iki temel yaklaşıma sahiptir. Betimsel içerik analizinde, veriler doğrudan kodlanarak kategorilere ayrılır ve frekans analizi ile değerlendirilir (Mayring, 2014). Çıkarımsal içerik analizinde ise mevcut teorilere dayanarak veriler arasındaki ilişkiler ortaya konur ve daha derinlemesine bir yorumlama yapılır. Eğitim ve sosyal bilimler alanında içerik analizi sıklıkla kullanılan bir yöntem olup, öğrenci yazıları, ders materyalleri veya öğretmen görüşmeleri gibi farklı veri kaynakları üzerinde uygulanabilmektedir. İçerik analizinin güvenilirliği, kodlama sürecinin sistematik ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi ile artırılabilir (Neuendorf, 2018). Alınan veriler word dosyasından MAXQDA programına aktarılmıştır. Araştırmanın şeffaflığı açısından alınan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından kodlanan bu veriler benzerlik ve farklılıkları belirlemek için bir araya getirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğinin hesaplanması için görüş birliği/görüş ayrılığı ilkesi kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki uzlaşma kolerasyon katsayısı [$\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$] kullanılarak güvenilirlik %87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik belirlenmesinden sonra araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılmış ve neticede sorulara ilişkin temalar aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? “yazma becerisini geliştirmede karşılaşılan zorluklar” öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştığınız dil bilgisi ve anlatım bozuklukları

nelerdir? “yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları” yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarınız nelerdir? “yöntem ve uygulamalar” öğrencilerin yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdir? “değerlendirme ölçütleri ve süreçleri” yazılı anlatımda öğrencilerin yaptığı hataları nasıl geri dönüt vererek düzeltiyorsunuz? “yazma hatalarına geri dönüt verme yöntemleri” Türkçe ders müfredatının yazma becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? “müfredat ve sistemsel kısıtlamalar”. Türkçe öğretmeni olarak, yazma becerisini geliştirmek için en önemli üç öneriniz nelerdir? “yazma becerilerini geliştirme önerileri” şeklindedir. Bu temalar altında benzer veriler düzenlenerek kod, kategori ve temalar arasında anlamsal bir bütünlük sağlanmıştır.

Tablo 2. Verilerin analiz aşamaları

Kod	Kategori	Tema
...Öğrencilerin cümleleri istenilen düzeyde değil.	Dil ve İfade Eksikliği	YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR
...Yazma etkinliklerine karşı isteksizler.	Motivasyon ve Odaklanma Sorunu	
...Birçok öğrencinin okuma alışkanlığının olmaması.	Okuma ve Kelime Dağarcığı Eksikliği	

Nitel araştırmalarda; araştırmanın geçerliliği açısından, elde edilen veriler ayrıntılı olarak rapor edilmeli, katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verilmesi önemlidir. (Yıldırım & Şimşek, 2006) Bu doğrultuda verilerin analizi aşamasında katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında yedi ana tema oluşturulmuş ve bu temalar şekil 1’de gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ise bu temalara bağlı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

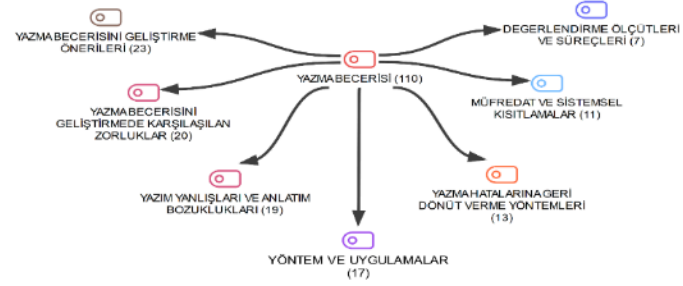
Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun,26.02.2025 tarih ve 2025/04//08 sayılı kararı.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda yedi ana tema belirlenmiş ve bu temalar şekil 1’de gösterilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular bu temalar altında açıklanmıştır.

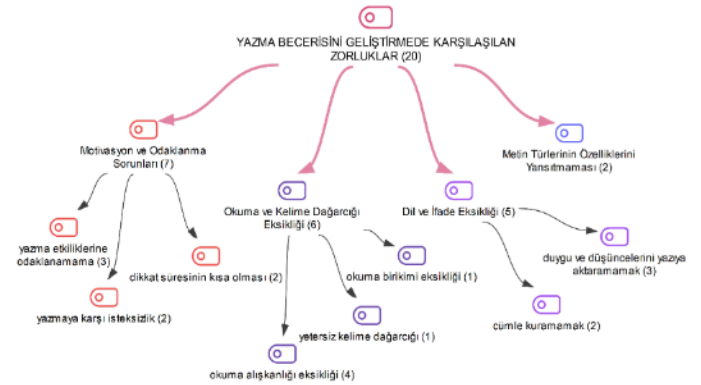
Şekil 1. Temalara ilişkin kod-alt kod modeli



1. Yazma Becerisini Geliştirmede Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 2’de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 2. Yazma becerisini geliştirmede karşılaşılan zorluklara ilişkin kod-alt kod modeli



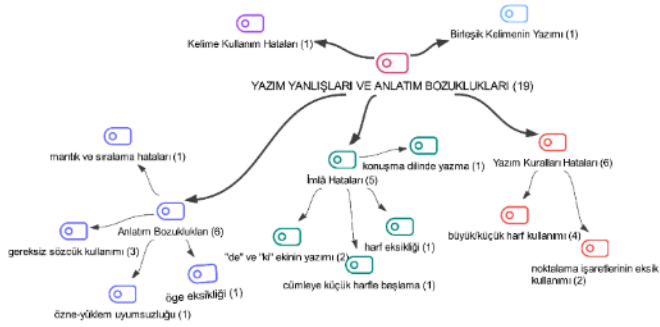
Şekil 2’ de öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin 20 görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşler kodlanarak 4 kategoride toplanmış ve frekans değerleri gösterilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin; yazma çalışmaları esnasında motivasyon ve odaklanma sorunları(f:7) yaşadıklarını, okuma ve kelime dağarcığı eksikliği olduğunu(f:6), dil ve ifade eksikliklerinin bulunduğunu(f:5), metin türlerinin özelliklerini yansıtmadıklarını(f:2) ifade etmişlerdir. Yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştığı zorluklardan okuma alışkanlığı eksikliğini ifade eden öğretmenlerden TÖ14 “Öğrenciler okumadıklarından yazılı anlatım becerileri zayıf. Okumaları bile zayıfken yazılı anlatımları da daha zayıf oluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda TÖ7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin düşündüklerini, fikirlerini yazıya aktarmakta eksik olduklarını düşünüyorum.”

2. Yazım Yanlışları ve Anlatım Bozuklukları

Araştırmanın ikinci alt problemini “ Öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştığınız dilbilgisi ve anlatım bozuklukları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 3’te

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştıkları dilbilgisi ve anlatım bozukluklarına ilişkin görüşlerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 3. Yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları

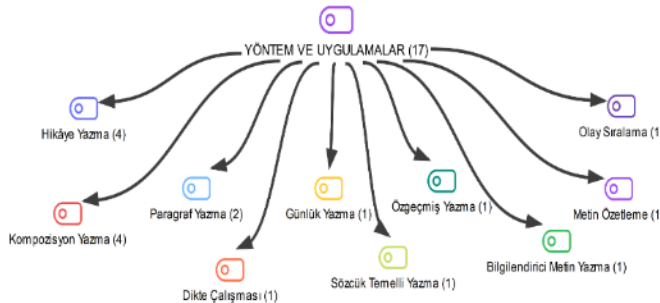


Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları dilbilgisi ve anlatım bozukluklarına ilişkin 19 görüş bildirdiği görülmektedir. Bu görüşler kodlanarak 5 kategoride toplanmıştır. Katılımcılar; öğrencilerin yazma sürecinde yazım kurallarında (f:6), imlâda(f:5), anlatım bozukluklarında(f:6), kelime kullanımında (f:1) ve birleşik kelimelerin yazımında(f:1) hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Yazım kuralları hatalarından büyük/küçük harf kullanımını belirten öğretmenlerden TÖ1 *Büyük ve küçük harflerin kurallara uygun kullanılmaması*, şeklinde görüş bildirmiştir. Yine TÖ2 *Gereksiz sözcük kullanımı, mantık ve sıralama hataları, öge eksikliği en sık yapılan anlatım bozuklukları arasında yer alıyor*, şeklinde görüş belirterek neredeyse öğrencilerin tüm anlatım bozukluklarını yaptıklarını söylemiştir. Ayrıca katılımcılardan TÖ14 *Bağlaç olan de ile ek olan de'yi ayırt edemiyorlar. "ki nin yazımı ile ilgili kuralları uygulamıyorlar*, diyerek öğrencilerin bağlaç ve eklerin yazımında da sorun yaşadığını belirtmiştir.

3. Yöntem ve Uygulamalar

Araştırmanın üçüncü alt problemini *Yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarınız nelerdir?* sorusu oluşturmaktadır. Şekil 4'te Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sınıf içinde yaptıkları uygulamalar ile ilgili görüşleri kodlanmış hâli yer almaktadır.

Şekil 4. Yöntem ve uygulamalar



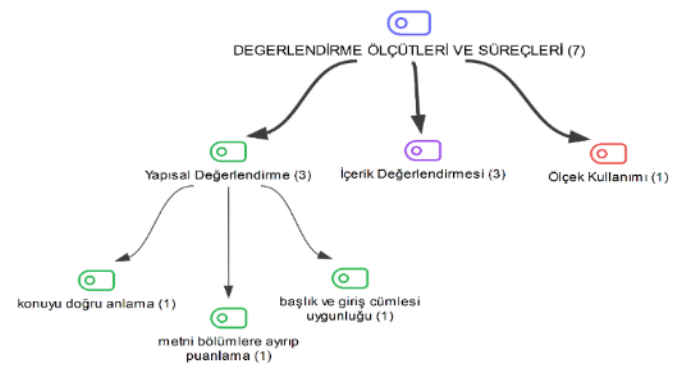
Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içinde yaptıkları uygulamalara ait 17 görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşler kodlanarak 10 kategoride toplanmıştır. Katılımcılar; öğrencilerin yazma becerileri geliştirmek için hikâye yazma çalışması(f:4), kompozisyon yazma çalışması (f:4), paragraf yazma uygulamaları (f:2), dikte çalışması(f:1), günlük yazma çalışması (f:1), sözcük temelli yazma etkinliği(f:1), özgeçmiş

yazma uygulamaları(f:1), bilgilendirici metin yazdırma çalışmaları(f:1) ve metin özetleme çalışmaları(f:1) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hikâye yazma çalışması yaptıran öğretmenlerden TÖ6 *Hikâye tamamlama etkinlikleri, hikâye unsurlarını verip hikâye yazma, sözcükler verip o sözcüklerle ilgili yazma etkinliği*, çalışmaları ile TÖ8 *Konu verip sınıf içinde kompozisyon yazdırma çalışmaları yapıyorum*, diyerek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içi uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

4. Değerlendirme Ölçütleri ve Süreçleri

Araştırmanın dördüncü alt problemini *Öğrencilerin yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdir?* sorusu oluşturmaktadır. Şekil 5'te katılımcıların, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme aşamasında yaptıkları uygulamalar ile ilgili görüşlerinin kodlanmış hâli yer almaktadır.

Şekil 5. Değerlendirme ölçütleri ve süreçleri



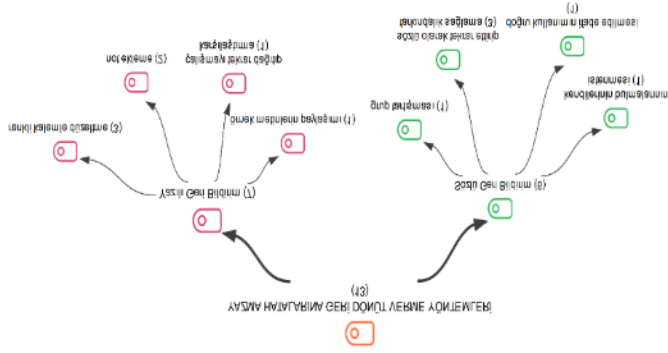
Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme süreçleri ve kriterleri ile ilgili 7 görüş belirtmiştir. Bu görüşler kodlanarak 3 ana kategoride ve bunlara bağlı alt kategorilerde toplanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme aşamasında yapısal değerlendirmeye(f:3), içerik değerlendirmesine(f:3) ve ölçek kullanmaya(f:1) başvurduklarını belirtmişlerdir. Yapısal değerlendirme yapan öğretmenlerden TÖ11 *Değerlendirirken puanlamayı alt birimlere bölüyorum. Başlık, sayfa düzeni, yazım ve noktalama, içerik* şeklinde düşüncelerini ifade ederken içerik değerlendirmesi yapan TÖ10 *Öğrencilerin yazma becerilerini çok zayıf buluyorum. . En önemli kriter yazım ve noktalama kurallarına uyma ve anlamlı cümleler kuramamaları.* ifadesi ile görüşlerini belirtmiştir.

5. Yazma Hatalarına Geri Dönüt Verme

Yöntemleri

Araştırmanın beşinci alt problemini *Yazılı anlatımda öğrencilerin yaptığı hataları nasıl geri dönüt vererek düzeltiyorsunuz?* sorusu oluşturmaktadır. Şekil 6'da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı ürünlerine geri dönüt verme yöntemlerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 6. Yazma hatalarına geri dönüt verme yöntemleri

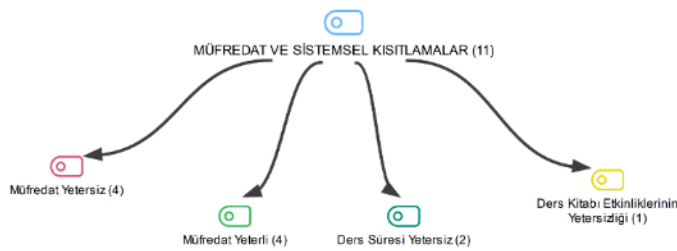


Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin ürünlerine dönüt verme ile ilgili 13 görüş belirtmiştir. Bu görüşler kodlanarak 2 kategoride toplanmış ve her iki kategoriye de ait 4 alt kategori yer almıştır. Katılımcılar öğrencilerin yazdıkları ürünlere yazılı geri bildirim(f:7) ve sözlü geri bildirim(f:6) verdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı geri bildirim veren öğretmenlerden çoğunluğu renkli kalemle düzeltme(f:3) yöntemini tercih etmiştir. Yazılı geri bildirim veren öğretmenlerden TÖ5 “İnceledikten sonra kağıtlarda işaretlemeler yaparak öğrencilere tekrar dağıtıyorum.” TÖ1 “Kompozisyon çalışmalarında ya da diğer yazılı anlatımlarında farklı renkte bir kalemle çizip doğrularını yazıyorum. Öğrencilere yazdıklarını tekrar dağıtıp yanlışlarını ve doğrularını görmelerini sağlıyorum.” şeklinde görüş belirterek renkli kalemle düzeltme yöntemini tercih ettiğini belirtmişlerdir. TÖ14 “Öğrenciyi yanıma çağırıp yaptığı hataları söyleyip bir daha yapmaması gerektiğinden bahsediyorum.” diyerek sözlü geri bildirim yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

6. Müfredat ve Sistemsel Kısıtlamalar

Araştırmamızın altıncı alt problemini “Türkçe ders müfredatının yazma becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 7’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin müfredat ile ilgili düşüncelerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 7. Müfredat ve sistemsel kısıtlamalar



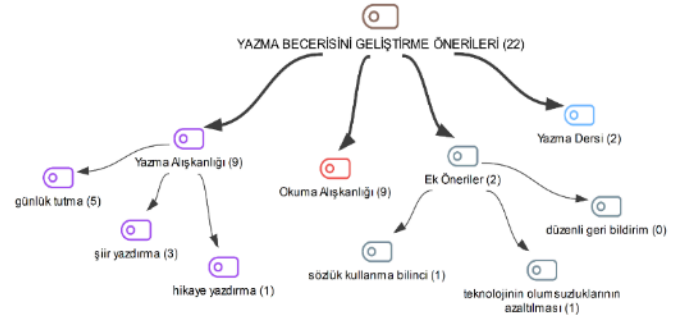
Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde müfredat ile ilgili 11 görüş ortaya koydukları görülmektedir. Bu görüşler araştırmacılar tarafından kodlanarak 4 kategoride toplanmıştır. Katılımcılar müfredatın yetersiz olduğu(f:4), müfredatın yeterli olduğu(f:4), ders süresinin yetersiz olduğu(f:2) ve ders kitabındaki etkinliklerin yetersizliği(f:1) konularında görüşlerini ifade etmişlerdir. TÖ3 “Yeterli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken, TÖ9 “Müfredatın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bazı konular eksik, bazen aynı temalarda hep aynı tarz sorular olması çocukları sıkıyor. Bazı parçalar seviyelerinin üzerinde veya altında kalıyor.” Şeklinde karşı görüş belirtmiştir. TÖ4 ise ders süresinin yetersiz olmasını “Yazma derste üstünkörü

geçilecek bir iş olmaktan ziyade özellikle üstünde çalışılması gereken bir öğrenme alanı olduğundan derslerin süresinin yetersiz olması sıkıntısı mevcut.” cümleleri ile ifade etmiştir.

7. Yazma Becerisini Geliştirme Önerileri

Araştırmamızın yedinci alt problemini “Türkçe öğretmeni olarak, yazma becerisini geliştirmek için en önemli üç öneriniz nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri kodlanarak Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Yazma becerisini geliştirme önerileri



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili 22 öneride bulunmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar kodlandığında 4 ana kategoride toplandığı görülmüştür. Türkçe öğretmenleri; yazma alışkanlığı(f:9), okuma alışkanlığı edinme(f:9), yazma dersinin ayrı yapılması(f:2) ve ek öneriler(f:2) olarak kategorilendirilmiş önerilerde bulunmuşlardır. TÖ2 “Günlük tutmak yazma alışkanlığının kazandırılması için önemli olacaktır.” şeklinde düşüncelerinin ifade ederek düzenli yapılan çalışmanın başarıyı arttıracığı vurgusunu yapmıştır. TÖ9 “Bol bol kitap okumak gerekir.” diyerek yazma becerisi ile okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ek öneriler ile ilgili ise öne çıkan ifade TÖ12 tarafından “Sözlük kullanma bilinci oluşturmak” şeklinde ifade edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinde gözlenen dil ve ifade eksiklikleri, metin yapılandırma ve planlama yetersizlikleri, geri bildirim uygulamalarının etkisi, motivasyon problemleri ile müfredat ve sınıf içi uygulamalardaki yapısal kısıtlamaların, öğrencilerin yazılı üretimini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yazılı üretimlerinde karşılaştıkları dil bilgisi hataları, anlatım bozuklukları ve düşüncelerini net bir biçimde ifade edemedikleri durumların, yalnızca bireysel yetersizliklerden kaynaklanmadığını, aynı zamanda öğretim süreçlerindeki eksiklikler, sınıf içi uygulamalardaki yapısal kısıtlamalar ve mevcut müfredatın geleneksel yapısının da önemli rol oynadığını göstermektedir. Uluslararası literatürde Flower ve Hayes’in (1981) bilişsel yazma modeli, yazma sürecinin planlama, üretim ve gözden geçirme aşamalarında ortaya çıkan aksaklıkların dilsel tutarsızlık ve ifade bozukluklarına yol açtığını öne sürerken, Kellogg (2008) yazma sürecinde yeterli planlama ve revizyon stratejilerinin eksikliğinin, öğrencilerin dilsel ifade yeteneklerini zayıflattığını belirtmektedir. Hillocks (1986) ise öğrencilerin yazılı üretiminde karşılaştıkları dil bilgisi hatalarını, düşüncelerini organize etmedeki yetersizliklerle ilişkilendirirken; Graham

ve Harris (2000) yazı yazarken dilsel doğruluk ve tutarlılık sağlama noktasındaki eksikliklerin, etkili geri bildirim almadan daha da belirgin hâle geldiğini ortaya koymuştur. McCutchen (2011) de yazma sürecinde metinsel tutarsızlıkların, öğrencilerin yazılı ifadelerinde sistematik hatalara neden olduğunu rapor etmiştir. Yerli literatürde ise Kaya (2020) ve Kocaman ve Uysal (2019) gibi araştırmalar, Türkiye’de uygulanan geleneksel dil bilgisi odaklı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel yazma becerilerini yeterince desteklemediğini göstermekte; Yıldırım ve Şimşek (2021) ise öğretmen görüşleri aracılığıyla dil ve ifade eksikliklerinin yazma sürecine doğrudan olumsuz etkiler getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil ve ifade yeteneklerinde gözlemlenen eksiklikler, hem bilişsel süreçlerin hem de öğretim yöntemlerinin yetersizliğinden kaynaklanmakta, uluslararası çalışmalarla paralellik gösterirken yerel uygulamalarda da benzer sorunlar tespit edilmektedir. Yapılan araştırmalar ve araştırmamızdan elde edilen sonuçlar ışığında görülmektedir ki öğrencilerin ürün ortaya koyma sürecinde ilk karşılaştıkları sorun yazmayı planlama aşamasıdır. Öğrencilerin metin yapılandırma ve planlama süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, yazma becerilerinin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Flower ve Hayes’in (1981) modeli, yazma sürecini planlama, yürütme ve gözden geçirme aşamalarına ayırmakta ve bu aşamalar arasındaki uyumun sağlanamaması durumunda metinlerde tutarlılık ve bütünlüğün kaybolduğunu belirtmektedir. Zimmerman (2000) tarafından ortaya konan öz-düzenleme kuramı, öğrencilerin kendi yazma süreçlerini organize edememelerinin, metinlerinde mantıksal bir düzen kuramamalarına neden olduğunu göstermektedir. Troia (2014) planlama stratejilerinin eksikliğinin, öğrencilerin yazılı ürünlerinde sistematik bir yapı kuramamalarına yol açtığını ifade ederken; Baker vd. (2007) üstbilişsel becerilerin uyumunun, öğrencilerin planlama ve revizyon stratejilerini geliştirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Scardamalia ve Bereiter (1987) uzun vadeli yazma gelişiminde, planlama aşamasının eksik uygulanmasının, yazılı üretimde sürekli hataların tekrarlanmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Türkiye’ye yönelik araştırmalar da, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin metin yapılandırma becerilerini yeterince desteklemediğini ve müfredatın güncel ihtiyaçlara cevap veremediğini göstermektedir; böylece hem uluslararası hem de yerel çalışmalar, öğrencilerin metinlerini yapılandırmada yaşadıkları zorlukların temelinde öğretim yöntemleri ve planlama stratejilerinin yetersizliğinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Planlama aşamasını başarıyla tamamlayan öğrenciler için karşılarına çıkan bir diğer sorun ise geri bildirim sürecidir. Yazma sürecinin etkin bir şekilde devam etmesini sağlayan süreç geri bildirim-düzeltilme aşaması olarak değerlendirilmektedir. Bu sürecin yeterince iyi yürütülememesi elde edilen ürünlerin istenilen seviyeye ulaşmadığını göstermektedir.

Yazma sürecinde geri bildirim uygulamaları, öğrencilerin hatalarını fark etmeleri ve metinlerini geliştirmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Graham ve Perin (2007)’in meta-analizi, yapılandırılmış geri bildirim öğrencilerin yazma performansını artırdığını ve düzenli geri bildirim, öğrencilerin yazılı ürünlerindeki sistematik hataların düzeltilmesinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Hyland (2016) dijital araçların kullanıldığı geri bildirim sistemlerinin, anlık ve görsel destek sağlaması bakımından ek avantajlar sunduğunu vurgularken, MacArthur

ve Philippakos (2013) etkili geri bildirim, öğrencilerin yazılı ifadelerini yeniden düzenlemelerinde ve öz-düzenleme stratejilerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Mason (2018) sürekli ve detaylı geri bildirim, öğrencilerin yazma stratejilerini iyileştirmede belirleyici etkilerinin olduğunu rapor ederken, Seow (2002) hem yazılı hem de sözlü geri bildirim uygulamalarının, öğrencilerin yazma becerilerinde gözle görülür gelişmelere yol açtığını göstermektedir. Türkiye’de, Kaya (2020) ile Kocaman ve Uysal (2019) dijital geri bildirim yöntemlerinin uygulanma potansiyeline dikkat çekerken; Yıldırım ve Şimşek (2021) öğretmen görüşleri, geri bildirim uygulamalarının sürekliliği ve çeşitliliğinde hala eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, uluslararası uygulamalarda ön plana çıkan dijital ve interaktif geri bildirim yöntemlerinin yerel bağlamda henüz tam olarak entegre edilemediğini göstermektedir. Etkili geri bildirim süreçleri, öğrencilerin hatalarını fark etmelerinin ötesinde, yazma sürecinde öz-yeterliliklerini artırarak metinlerini daha sistematik ve tutarlı bir biçimde yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır.

Öğrencilerin yazma sürecinde düşük motivasyon ve yazma öz-yeterliliği algısı da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyon ile öz-yeterliliğin, öğrencilerin genel akademik başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtirken, Pajares (2003) yazma öz-yeterliliği eksikliğinin, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını engellediğini ifade etmektedir. Kleiman (2004) motivasyon eksikliğinin, öğrencilerin yazma stratejilerine odaklanmalarını zorlaştırdığını rapor ederken, Myhill ve diğ. (2011) öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, yazma motivasyonunu artırarak öğrencilerin öz-yeterliliğini geliştirdiğini göstermiştir. Scardamalia ve Bereiter (1987) öğretmen desteğinin, öğrencilerin duygusal ve bilişsel motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini öne sürerken; Türkiye’ye özgü araştırmalar, özellikle Kaya (2020) ile Kocaman ve Uysal (2019) tarafından, öğrencilerin yazma sürecine yeterince katılmamalarının temelinde düşük motivasyon ve öz-yeterlilik algısının yattığını ortaya koymaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2021) ise öğretmen görüşleri aracılığıyla, sınıf içi uygulamalarda duygusal destek ve motive edici stratejilerin eksikliğinin, öğrencilerin yazma performansını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, hem uluslararası hem de yerel araştırmaların, yazma sürecinde motivasyonun ve öz-yeterliliğin önemini vurguladığını ve özellikle öğrencilerin içsel motivasyonlarının artırılmasının öğretmen desteğiyle mümkün olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen desteğinin yanı sıra motivasyonun artırılabilmesindeki bir diğer etken iste müfredat olarak göze çarpmaktadır. Müfredat ile ilgili olumsuz değerlendirmeye yapan katılımcıların birçoğu mevcut eğitim ve sınav sistemini, öğrencilerin yazma çalışmalarına karşı olumsuz yaklaşımına temel sebep olarak göstermektedir. Mevcut müfredatın ve sınıf içi uygulamaların yapısal kısıtlamaları, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Myhill (2011) yazma öğretiminde, öğrenci merkezli, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntemlerin benimsenmesinin, müfredat reformlarıyla desteklenmesi gerektiğini belirtirken, Troia (2014) daha esnek ve uygulamalı yaklaşımların müfredata entegre edilmesinin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynadığını ifade etmektedir. Berninger ve diğ. (2008) metin türlerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkların göz önüne alınmasının,

müfredatın güncellenmesinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koyarken; Graham & Perin (2007) düzenli yazma pratiği ve özel yazma derslerinin, öğrencilerin yazma performansını artırmada etkili bir araç olduğunu savunmaktadır. MacArthur ve Philippakos (2013) ise teknolojik gelişmelerle entegre edilmiş bir müfredatın, öğrencilerin dijital araçlar kullanarak yazma becerilerini geliştirmesine olanak tanınması gerektiğini öne sürerken, Türkiye’de yapılan çalışmalar (Kaya, 2020; Kocaman ve Uysal, 2019) mevcut müfredatın, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini yeterince desteklemediğini göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından elde edilen öğretmen görüşleri, ders süresi, uygulama çeşitliliği ve içerik derinliği açısından müfredatın yetersiz kaldığını ortaya koymakta ve bu durumun, yazma öğretiminin daha yenilikçi, öğrenci merkezli ve teknolojik olarak desteklenmiş yaklaşımlarla geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, müfredatın yeniden yapılandırılması, yazma derslerinin ayrı bir alan olarak ele alınması ve teknolojik uyumun sağlanması, öğrencilerin yazma becerilerinde gözlemlenen eksikliklerin giderilmesinde önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır.

Yazma becerisinin artırılması yukarıda da ifade edildiği gibi birçok faktörden etkilenmekte, bu sürecin daha iyi yürütülebilmesi için ise bahsedilen adımlar eğitim politikası olarak hayata geçirilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerinde konu ile ilgili görüş ve önerileri bu sürecin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde müfredatta yer almasını sağlayacak; sınıf içi uygulanabilirliğini arttıracaktır. Öğretmenlerin sunduğu yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler, düzenli yazma pratiği, öğrenci merkezli uygulamalar, okuma-yazma bütünlüğünün desteklenmesi ve sınıf içi uygulamaların çeşitlendirilmesi gibi çok boyutlu stratejilerle özetlenebilir. Graham & Perin (2007) tarafından vurgulanan düzenli yazma pratiğinin, öğrencilerin yazma stratejilerini geliştirmede ve yazılı ürünlerinin kalitesini artırmada kritik bir rol oynadığı; Myhill (2011) tarafından desteklenen öğrenci merkezli yaklaşımların ise yaratıcı yazma etkinlikleriyle birleştiğinde öğrencilerin motivasyonunu ve yazma öz-yeterliliklerini artırdığı gözlemlenmiştir. Baker ve diğ. (2007) üstbilişsel stratejilerin kazandırılmasının, öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli planlama ve yenileme yapmalarını sağladığı; Mason (2018) öğretmen desteğinin ise öğrencilerin öz-yeterliliklerini güçlendirerek yazma performansını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. MacArthur ve Philippakos (2013) etkili öğretim ve geri bildirim yöntemlerinin, yazma derslerinin ayrı bir alanda ele alınmasının gerekliliğine işaret ederken, yerel araştırmalar da öğretmen önerileri arasında yazma derslerine özel zaman ayrılması, okuma alışkanlıklarının desteklenmesi ve sınıf içi uygulamalarda çeşitliliğin artırılması gibi stratejileri ön plana çıkarmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2021) mesleki gelişim programları ve sürekli geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesinin, yazma becerisinin sistematik olarak iyileştirilmesinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu öneriler, uluslararası literatürde ortaya konan yenilikçi yaklaşımlarla paralellik gösterirken, yerel uygulamalarda karşılaşılan müfredat ve sınıf içi kısıtlamaların giderilmesine yönelik stratejilerle bütünleşmektedir.

Genel olarak, hem uluslararası hem de yerel literatürde, öğrencilerin yazma becerilerinde gözlemlenen dil ve ifade eksiklikleri, metin yapılandırma sorunları, yetersiz geri bildirim, düşük motivasyon ve müfredat kısıtlamaları

benzer şekilde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, uluslararası çalışmalarda dijital uyum, üstbilişsel stratejiler ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına daha fazla vurgu yapılırken, Türkiye’ye özgü araştırmalar geleneksel öğretim yöntemleri ve mevcut müfredatın yapısal eksiklikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma, öğretmenin görüşleri ve literatürde yer alan benzer bulgular ışığında, yazma eğitiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymakta; öğrencilerin dilsel, bilişsel, duygusal ve teknolojik ihtiyaçlarının bütüncül stratejilerle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde düzenli yazma pratiği, etkili geri bildirim, teknolojik uyum, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ve müfredat reformlarının bir arada uygulanmasının, yazılı üretimde gözlemlenen eksikliklerin giderilmesinde önemli katkılar sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Bu kapsamlı tartışma, uluslararası literatürde yer alan dijital ve üstbilişsel uygulamalarla yerel uygulamalardaki geleneksel yaklaşımlar arasında oluşan farkları ortaya koyarken, her iki perspektifin ortak noktalarını da bütünleştiren çok boyutlu stratejilerin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda katılımcılardan alınan görüşler ve yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; yazma eğitiminin yeniden planlanmasının gerektiği, temel bir dil becerisi olduğu ve öğrencilerin bu beceride yetkin bir seviyeye ulaşması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Öneriler

Bu çalışmanın ortaya koyduğu sınırlılıklar, elde edilen verilerin yorumlanması ve yazma eğitiminin geliştirilmesi yönündeki önerilerin ne kadar kapsamlı olması gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. İlk olarak, araştırmanın örneklemini yalnızca Kırşehir ilinde görev yapan 15 Türkçe öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların sadece belirli bir coğrafi bölgeye ait deneyimleri yansıtmaya neden olmakta, Türkiye genelindeki farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel bağlamların göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Farklı bölgelerdeki öğretmenlerin, okul türlerinin ve öğrenci profillerinin yazma sürecine dair farklı yaklaşımlar sergilemesi muhtemeldir; bu nedenle, çalışmanın kapsamının genişletilerek daha çok sayıda öğretmenin, hatta farklı paydaşların görüşlerinin de dâhil edilmesi, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttıracaktır.

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri de önemli sınırlılık unsurları arasında yer almaktadır. Yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme formlarına dayalı olarak toplanan veriler, öğretmenlerin bireysel deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koyabilse de, yalnızca tek bir perspektifi yansıtmaktadır. Yazma becerisi, öğretmenlerin rehberliğinde şekillenen bir süreç olmakla birlikte, öğrencilerin kendi deneyimleri, ailelerin desteği ve okul yönetiminin uygulamaları gibi çok boyutlu etkenlerden beslenmektedir. Bu nedenle, yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı elde edilen veriler, yazma sürecinin tüm dinamiklerini yeterince kapsayamamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerinin de sürece dâhil edilmesi, konunun daha bütüncül bir biçimde ele alınmasına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, araştırmanın nicel verilerle desteklenmemiş olması da önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Nitel yöntemler, derinlemesine ve detaylı veri toplamada başarılıdır ancak elde edilen bilgilerin ölçülebilir ve karşılaştırılabilir temellere oturtulması açısından sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin analizi, sınıf içi

uygulamaların gözlemlenmesi ve anket gibi nicel veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilen bulguların daha objektif bir temele dayandırılmasını sağlayacak, böylece yazma sürecine dair ortaya konulan sorunların hangi oranda yaygın olduğunu daha net bir şekilde göstermeye yardımcı olacaktır.

Veri toplama sürecinin belirli bir zaman dilimine sıkışması, yazma becerisinin uzun vadeli ve kademeli gelişim sürecini tam olarak yansıtmamaktadır. Yazma yeteneği, öğrencilerin zamanla edindiği deneyimlerle, sürekli olarak değişen ve gelişen bir süreçtir. Tek bir dönemden elde edilen veriler, öğrencilerin yazma becerilerinde meydana gelen artış ya da düşüşleri, müdahale yöntemlerinin kalıcılığını ve yazma eğitiminde yapılan yeniliklerin uzun vadeli etkilerini ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda, uzunlamasına çalışmalar yoluyla öğrencilerin yazma gelişiminin dönemsel olarak izlenmesi, sürecin dinamik yapısının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında, çalışmanın metodolojik sınırlılıkları da göz ardı edilemez. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, öğretmenlerin konuya dair düşüncelerini ifade etmede yeterince açık uçlu sorular sorması sağlansa da, bazı önemli detayların kaçırılması veya öğretmenlerin, görüşlerini ifade ederken belli kalıplara saplanıp kalması olasıdır. Bu durum, elde edilen verilerin, yazma sürecine dair bazı önemli noktaları tam anlamıyla yansıtmamasına yol açabilir. Veri toplama sürecinde farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, örneğin odak grup görüşmeleri veya sınıf içi gözlemler, bu tür metodolojik eksikliklerin giderilmesine yardımcı olacaktır.

Bu sınırlılıkların giderilmesi ve yazma eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle, gelecekte yapılacak araştırmalarda örneklemin genişletilmesi büyük önem taşımaktadır. Farklı coğrafi bölgelerden, çeşitli okul tiplerinden ve farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin dâhil edilmesi, elde edilen bulguların daha geniş bir perspektife oturtulmasını sağlayacaktır. Böylece, yazma sürecinde ortaya çıkan sorunların ve başarıların, ülke genelindeki farklı eğitim koşullarında nasıl şekillendiği daha net bir şekilde ortaya konulabilecektir.

Veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi de önemli bir adımdır. Gelecekte, yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmelerle sınırlı kalınmamalı; odak grup görüşmeleri, anketler, sınıf içi gözlemler ve öğrenci yazılarının metin analizi gibi farklı teknikler de kullanılmalıdır. Bu çok yönlü veri toplama yaklaşımı, yazma sürecinin farklı boyutlarını daha ayrıntılı olarak ortaya koyarak, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve kapsamını artıracaktır. Öğrenci yazılarının analiz edilmesi, hangi dil bilgisi hatalarının daha yaygın olduğunu, metin yapılandırma sürecinde hangi eksikliklerin bulunduğunu ve geri bildirim uygulamalarının nasıl bir etki yarattığını daha somut gösterecektir. Bunun yanı sıra yazma öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde kritik bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin sürekli olarak güncel öğretim tekniklerini öğrenmeleri, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemeleri ve dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmeleri için mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu tür programlar, öğretmenlerin deneyimlerini ve uygulamalarını güncelleyerek, sınıf içi uygulamalarda daha interaktif ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı yöntemlerin kullanılmasına zemin hazırlayacaktır. Böylece, öğretmenler hem kendi mesleki

becerilerini artıracak hem de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkin rol oynayacaktır.

Mevcut müfredatın da, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yeniden yapılandırılması elzemdir. Şu anki müfredat, her ne kadar yazma becerisini destekleyici ve geliştirici kazanımlar içerse de çok yeterli olduğu söylenemez. Mevcut programda yer alan yazma becerisine yönelik kazanımların öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel analiz ve metin oluşturma süreçlerini yeterince desteklememektedir. Yazma derslerine özel zaman ayrılması, uygulamalı ve interaktif etkinliklerin artırılması, öğrencilerin yazılı üretim süreçlerine aktif katılımını teşvik edecek yöntemlerin müfredata entegre edilmesi gerekmektedir. Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin yazma sürecinde kendi düşüncelerini özgün ve akıcı bir biçimde ifade edebilmelerini sağlayacak, yazma becerilerinin kalıcı olarak gelişimine katkı sunacaktır. Ayrıca, okuma alışkanlıklarının yazma eğitimiyle bütünleşik olarak ele alınması, öğrencilerin yazma becerilerini artırmada önemli bir etken olarak görülmektedir. Yazma ve okuma birbirini tamamlayan süreçlerdir; öğrencilerin düzenli olarak kaliteli metinler okumaları, onların kelime dağarcıklarını, anlatım tekniklerini ve metin yapılandırma becerilerini geliştirecektir. Bu nedenle, yazma eğitiminde okuma alışkanlıklarını destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin artmasına doğrudan katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, yazma eğitimi alanında karşılaşılan sınırlılıkların ve eksikliklerin, yalnızca belirli bir bölgeye veya tek bir yöntemle elde edilen verilerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Gelecekte, daha geniş kapsamlı örneklemeler, farklı veri toplama yöntemleri, uzunlamasına takip çalışmaları ve çeşitli paydaşların görüşlerinin dâhil edilmesiyle, yazma sürecinin çok boyutlu ve dinamik yapısı daha kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, müfredatın yenilenmesi ve okuma-yazma bütünlüğünü sağlayacak stratejilerin uygulanması, yazma becerisinin gelişiminde somut ve kalıcı iyileşmeler getirecektir. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğrencilerin yazma yetkinliklerini artırarak eğitim sisteminin genel başarısına önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Baker, L. (2013). Metacognitive strategies. In *International guide to student achievement* (pp. 419-421). Routledge
<https://doi.org/10.4324/9780203850398>
- Baker, S. K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades. IES Practice Guide*. NCEE 2007-4011. What Works Clearinghouse.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of school psychology*, 46(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Earl-Babbie, M. (2013). The practice of social research. *Wadsworth, Thomson Learning Inc*, 20(3), 382-405.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115884>
- Graham, S. (2018). Introduction to Conceptualizing Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In *The science of writing* (pp. 347-360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203811122>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335. <https://doi.org/10.1080/10888430701530664>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14(4).
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Conference on Research in English.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Kocaman, G., & Uysal, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri: Sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul, Türkiye, Pegem Akademi.
- Kleiman, A. B. (2004). Abordagens da leitura. *Scripta*, 7(14), 13-22.
- MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review*, 41(2), 176-195. <https://doi.org/10.1177/0091552113484>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.
- McCutchen, D. (2011). The knowledge-telling and knowledge-transforming models of writing: Further evidence. *Journal of Writing Research*, 3(1), 63-80. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.
- Myhill, Debra., & Watson, Annabel (2011). Teaching writing. *Becoming a reflective English teacher*, 58-72.
- Öztürk, A. (2011). Ortaokul öğrencilerinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen tutumunun rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(170), 45-62.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: *A review of the literature*. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313-331. <https://doi.org/10.58680/rte199415378>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 315(320), 67.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*.
- Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. Document No. IC-5, Ic.
- Tuncer, B., & Yıldız, S. (2019). Yazma sürecinde öğretmen görüşlerinin etkisi: Bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 103-118.
- Worthington, D. L., & Bodie, G. D. (Eds.). (2017). *The sourcebook of listening research: Methodology and measures*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Araştırma yöntemleri ve ölçme: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.

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

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Eğitimde nitel araştırma yöntemleri: Teoriden uygulamaya. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(2), 33-55.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Extended English Summary

Introduction

Writing skill is one of the cornerstones of students' linguistic and cognitive development and can play a decisive role in academic success (Graham & Perin, 2007). Writing is not only a means of communication, but also enables individuals to express themselves, organize their thoughts and reveal their creative potential (Kellogg, 2008). For this reason, writing education, which should be given in middle school, is an important language skill that contributes to the development of students in many ways. Writing instruction is shaped by various strategies and methods that teachers adopt to support students' cognitive and linguistic development. In order for middle school students to improve their writing skills, teachers need to apply effective writing techniques and develop appropriate approaches by considering students' individual differences (Troia, 2014). However, grammatical errors, low writing motivation and individual learning differences, which are frequently encountered in students' written texts, are among the important obstacles that teachers need to overcome in order to make the process more efficient (Hillocks, 1986).

The middle school period is a time when writing skills begin to develop in depth and students construct their written expression skills more consciously. In this stage, students leave simple sentence structures behind and use more complex expressions; their grammar and vocabulary expand, their ability to make connections between ideas, identify the main idea and elaborate texts improves (Baker, 2013; Berninger et al. 2009; McCutchen, 2011; Hayes & Flower, 1980; Troia, 2014).

The role of Turkish teachers is to enrich writing instruction with comprehensive strategies that support students' intellectual and creative processes, rather than relying solely on the transfer of technical knowledge. While continuous and structured feedback provided to students contributes to their understanding of the evolutionary nature of the writing process and accelerates their personal development, it is also of great importance to consider individual differences in the classroom (Graham & Perin, 2007; Harris & Graham, 2013). Of course, these expected developments in students are the result of a certain process. Because the act of writing is a teaching process that starts in primary school and continues for many years and is expected to develop. In addition to cognitive skills, psychological and motivational factors affect the writing process. In this process, the act of writing is directly or indirectly affected by many factors. Although cognitive factors are at the forefront in this process, students' anxiety, stress and lack of self-confidence in the writing process can also negatively affect the quality of their written texts (Ryan & Deci, 2000; Pajares, 2003; Kleiman, 2004). In this context, it is critical for teachers to develop methods that encourage students to write by taking into account their psychological needs in order to ensure a healthier process (Pajares & Johnson, 1994).

Many studies in the literature reveal that Turkish teachers' views on secondary school students' writing skills have a decisive impact on students' linguistic and cognitive development. Writing education is a comprehensive process that includes elements such as grammar, creativity, original

text production and practicing different types of writing. Examining Turkish teachers' views on secondary school students' writing skills fills an important gap in the field of writing pedagogy and language teaching. In the existing literature, it has been revealed that teachers' attitudes and approaches in applying writing strategies play a decisive role in the process of developing students' writing skills. For example, Öztürk (2011), while examining the effect of teachers' attitudes on writing skills at the secondary school level, stated that teachers' individual experiences and awareness of practice can improve the quality of the process. Similarly, a study conducted by Tuncer and Yıldız (2019) revealed the reflections of teachers' views on the writing process and showed that teachers' attitudes towards classroom practices positively affect students' writing performance. This study aims to contribute to more effective planning of strategies for improving writing skills by both paralleling similar studies and focusing on teachers' classroom practices.

Method

Descriptive content analysis, one of the basic qualitative research designs, was used in this study aiming to determine the views of Turkish teachers on the writing skills of secondary school students. Basic qualitative research is a type of qualitative research that investigates participant experiences and the meanings that participants determine about their experiences (Babbie, 2013; Worthington & Bodie 2013). It is stated that basic qualitative research focuses on the main purposes of the studies and aims to reveal the meanings it focuses on (Tisdell & et al. 2025). In this context, a structured interview form was used to determine and reveal the views of Turkish teachers on the writing skills of secondary school students.

Findings

Difficulties in Developing Writing Skills

The first sub-problem of the research is "What are the biggest difficulties you face in developing students' writing skills?". Participants stated that students had motivation and focusing problems (f:7), lack of reading and vocabulary (f:6), language and expression deficiencies (f:5), and did not reflect the characteristics of text types (f:2) during writing activities.

Spelling Mistakes and Expression Disorders

The second sub-problem of the research is "What are the most common grammar and expression disorders you encounter in students' writing?". Participants stated that students made mistakes in spelling rules (f:6), spelling (f:5), expression disorders (f:6), word usage (f:1) and spelling of compound words (f:1) during the writing process.

Methods and Applications

The third sub-problem of the research is "What are your in-class practices to improve writing skills?". Participants stated that in order to improve students' writing skills, they had students do story writing activities (f:4), composition writing activities (f:4), paragraph writing activities (f:2), dictation activities (f:1), daily writing activities (f:1), word-based writing activities (f:1), resume writing activities (f:1), informative text writing activities (f:1) and text summarizing activities (f:1).

Evaluation Criteria and Processes

The fourth sub-problem of the study is How do you evaluate students' writing skills? What are your evaluation criteria? The participants stated that they used structural assessment (f:3), content assessment (f:3) and using scales (f:1) to evaluate students' writing skills.

Methods of Giving Feedback to Writing Errors

The fifth sub-problem of the research is "How do you correct the mistakes made by students in written expression by giving feedback"? The participants stated that they gave written feedback (f:7) and oral feedback (f:6) to the students' written products. The majority of the teachers who gave written feedback preferred the method of correction with colored pencil (f:3).

Curricular and Systemic Constraints

The sixth sub-problem of our research is the question "Do you think that the Turkish curriculum is sufficient in terms of developing writing skills? Why?". The participants expressed their opinions that the curriculum is insufficient (f:4), the curriculum is sufficient (f:4), the course duration is insufficient (f:2) and the activities in the textbook are insufficient (f:1).

Suggestions for Improving Writing Skills

The seventh sub-problem of our research is "As a Turkish teacher, what are your three most important suggestions for improving writing skills?".

Turkish teachers made suggestions categorized as writing habit (f:9), reading habit (f:9), separate writing course (f:2) and additional suggestions (f:2)..

Conclusion and Discussion

This study reveals how language and expression deficiencies, text structuring and planning inadequacies, the effect of feedback practices, motivational problems, and structural constraints in curriculum and classroom practices affect students' written production. The findings show that the grammatical errors, expression disorders and inability to express their thoughts clearly in students' written productions are not only caused by individual inadequacies, but also the deficiencies in teaching processes, structural constraints in classroom practices and the traditional structure of the current curriculum play an important role.

In the light of the research and the results obtained from our study, it seems that the first problem that students encounter in the process of producing a product is the writing planning stage. The difficulties students experience in text structuring and planning processes directly affect the quality of their writing skills. Flower and Hayes' (1981) model divides the writing process into planning, execution and revision stages and states that if the harmony between these stages is not ensured, coherence and integrity are lost in texts.

Feedback practices in the writing process play a critical role in helping students recognize their errors and improve their texts. Graham and Perin's (2007) meta-analysis revealed that structured feedback improves students' writing

performance and regular feedback is decisive in correcting systematic errors in students' written products.

Low motivation and low perception of writing self-efficacy are also important problems in students' writing process. Ryan and Deci (2000) state that intrinsic motivation and self-efficacy have a direct effect on students' overall academic achievement, while Pajares (2003) states that lack of writing self-efficacy prevents students from actively participating in the writing process.

In addition to teacher support, another factor in increasing motivation is the curriculum. Most of the participants who made negative evaluations about the curriculum cited the current education and examination system as the main reason for students' negative attitude towards writing activities. The structural constraints of the current curriculum and classroom practices negatively affect the development of students' writing skills.

Increasing writing skills is affected by many factors as stated above, and the steps mentioned above should be implemented as an educational policy in order to better carry out this process. In addition, teachers' opinions and suggestions on the subject will enable this process to be included in the curriculum in a faster and more permanent way and will increase its applicability in the classroom. Teachers' suggestions for improving writing skills can be summarized with multidimensional strategies such as regular writing practice, student-centered practices, supporting reading-writing integrity and diversifying classroom practices.

In general, both international and local literature similarly describe language and expression deficits, text structuring problems, inadequate feedback, low motivation and curricular constraints observed in students' writing skills. However, while international studies place more emphasis on digital adaptation, metacognitive strategies, and student-centered teaching approaches, Turkey-specific research focuses on traditional teaching methods and structural deficiencies of the current curriculum. In the light of teacher opinions and similar findings in the literature, this study reveals that writing instruction is a multidimensional process; it shows that students' linguistic, cognitive, emotional and technological needs should be addressed with holistic strategies.