



## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Nigar İPEK EĞİLMEZ\*

### Öz

Süreç temelli yazma, yazma sürecinin öğretmen rehberliğinde, planlama, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma vb. çeşitli alt boyutlarda ele alındığı bir yazma yaklaşımıdır. Öğrencinin yazılı anlatım becerisini olumlu yönde etkileyen bu yazma yaklaşımında öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaçla çalışmaya katılmaya gönüllü olan 28 Türkçe öğretmenine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen kodlar gruplandırılarak kategorilere ve kategoriler gruplandırılarak temalara ulaşılmıştır. Bu işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma amaçları ve yazma uygulamalarını içeren “Yazma” teması, süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini içeren “Süreç Temelli Yazma” teması ve süreç temelli yazmaya ilişkin tespit ve önerilerini içeren “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” teması olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin süreç temelli yazmayı kavram olarak bildikleri fakat nasıl uygulayacaklarına ilişkin bilgi ve deneyime sahip olmadıkları, süreç temelli yazma ile daha çok yüzeysel bir hazırlık çalışmasını kastettikleri görülmüştür. Öğretmenler her ne kadar süreç temelli yazmayı uyguladıklarını ifade etmiş olsalar da onların uyguladıkları yazma etkinliklerinin süreç temelli yazma kapsamında değerlendirilemeyeceği tespit edilmiştir. Bir başka sonuç olarak öğretmenlerin süreç temelli yazmanın faydalarını tespit ettikleri fakat alanda yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmeyen sınırlılıklar belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, süreç temelli yazmanın, sınıf mevcuduna, ders saatlerine bağlı şartların uygun olduğu durumlarda uygulanmasının mümkün olduğunu, bunun için de olması gereken önerilerini sunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, süreç temelli yazma, Türkçe öğretmeni

### Turkish Language Teachers' Opinions and Experiences on Process-Based Writing

#### Abstract

Process-based writing is a writing approach in which the writing process is discussed in various sub-dimensions such as planning, drafting, reviewing, editing and sharing, etc., under the guidance of the teacher. The teacher's role is very important in this writing approach, which positively affects the student's written expression skill. The purpose of the current study is to determine Turkish teachers' opinions and experiences related to process-based writing. To this end, a structured interview form was administered to 28 Turkish teachers who volunteered to participate in the study and the data obtained were analyzed by using descriptive analysis and content analysis. The codes derived from the teachers' answers were grouped into categories, and the categories were grouped into themes. As a result of this process, a total of three themes were obtained: The theme of “Writing”, which includes the Turkish teachers' writing purposes and writing practices, the theme of “Process-Based Writing”, which includes their opinions on process-based writing and the theme of “Findings on and Suggestions for Process-Based Writing”, which includes findings on and suggestions for process-based writing. In line with the data obtained from the study, a construct

\* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla, nigaripek@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4266-5935

was reached based on the Turkish teachers' opinions on process-based writing. As a result of the study, it was concluded that teachers knew process-based writing as a concept, but they did not have the knowledge and experience on how to apply it, and by process-based writing they meant a process of superficial preparation. Although the teachers stated that they practiced process-based writing, it was determined that the writing activities they implemented could not be considered within the scope of process-based writing. Another result of the study is that the teachers identified the benefits of process-based writing, but stated limitations that did not coincide with the research results in the relevant literature. In addition, the teachers stated that it is possible to implement process-based writing in cases where conditions related to class size and class hours are suitable, and they offered suggestions to achieve these conditions.

**Keywords:** Turkish language education, writing education, process-based writing, Turkish language teacher

### Giriş

Kişinin içinde yaşadığı toplumla uyumlu olabilmesi ve çevresindekilerle iyi bir iletişim kurabilmesi için tıpkı diğer dil becerilerini olduğu gibi yazma dil becerisini de etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekir. Yazı aracılığıyla insan hem duygu ve düşüncelerini ifade edebilir hem de duygu ve düşüncelerini kalıcı hale getirerek gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar. Burada önemli olan kişinin duygu ve düşüncelerini ne denli etkili, açık ve anlaşılır ifade ettiğidir. Bir başka deyişle kişinin ifade becerisi onun aynı zamanda toplum içindeki akademik ve sosyal başarısının bir göstergesidir.

Okullarda gerçekleştirilen örgün eğitimle birlikte çocuklara ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim verilmektedir. Türkçe öğretiminin en temel amacı tüm dil becerilerini etkili bir şekilde kullanan; dinlediğini, okuduğunu anlayan; kendini sözlü ve yazılı olarak ifade eden bireyler yetiştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu amaç şu şekilde ifade edilmiştir: "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8).

İlkokulun ilk yılında alfabeyi tanıma, seslendirme, sembolleri tanıma ve kâğıda dökme vb. işlemlerden oluşan temel yazma eğitimi ileriki yıllarda duygu ve düşünceleri belirli bir tür çerçevesinde açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatma etkinlikleri ile gelişir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 50) "Şiir yazar, hikâye yazar, bilgilendirici metin yazar" vb. kazanımlarla kendini gösterir. Bu kazanımlar doğrultusunda sınıfta yazma çalışmaları yapılmaktadır. Fakat bu yazma çalışmalarında genellikle öğrencilerin metin oluşturma sürecinde oldukça zorluk yaşadıkları görülmektedir (Maltepe, 2006; Oral, 2008; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Geleneksel yöntemlerle yapılan yazma çalışmalarında öğrenci yazacağı metnin konusu ile tamamen yalnız kalır, süreci nasıl devam ettireceği konusunda bocalar ve yazılı anlatım becerilerini kullanmakta zorlanır. Karatay ve Aksu (2017), geleneksel anlayışla yapılan yazma çalışmalarının bilinçli bir yazma eğitimi sürecinden yoksun olduğu için öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

Yazma kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. En basit haliyle duygu ve düşüncelerin görsel, basılı semboller aracılığıyla ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Bu şekilde söylendiğinde yazmanın sadece tek yönlü basit bir eylem olduğu düşünülebilir. Hâlbuki yazma eylemi, araştırma, amaç belirleme, planlama, değerlendirme gibi birbirini takip eden birçok zihinsel sürecin birlikte kullanılmasından oluşmaktadır. Kahn ve Holody (2012), bireyin kendisini ifade etme aracı olan yazmanın, aynı zamanda yeni fikirler üretme, eleştirel düşünme, bilgileri organize etme ve planlama gibi becerileri de kazandırdığını ifade etmektedirler. Yazma sürecinde öğrenciler zihinsel beceriler açısından oldukça etkin bir sürecin içerisine girerler. Bu süreç fikir üretme, özetleme, edinilen bilgileri işleyerek yazıya geçirme ve üretilen yazıyı okuyarak değerlendirme gibi işlemlerden oluşmaktadır (Rao, 2007).

Öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için en etkili yöntemlerden biri süreç temelli yazmadır. Süreç temelli yazma, yazma etkinliğini tek seferlik bir eylem olarak görmez, aksine yazmayı birbirine

bağlı birçok etkinlikten oluşan bir sürece yazar. Süreç temelli yazma, süreç temelli öğrenme modeline dayanmaktadır. Süreç temelli öğrenme, öğrencilerin planlama ve düşünme becerilerini, bilgi işleme süreçlerini geliştirmeyi hedefleyen bir modeldir (Ashman ve Conway, 1993, s. 55-56). Bu modelde, bir taraftan, öğretmenler planlama sürecinde öğrencilerine rehberlik edip onlara nasıl öğrendikleri, konuyla ilgili bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili bilişsel farkındalık edinmelerini sağlarken (Ashman, Conway ve Wrisht, 1994) öbür taraftan öğrenciler, araştırma yaparken bilgi teknolojilerini kullanmayı; dinleme, konuşma ve yazma aracılığıyla başkaları ile iletişim kurmayı; araştırarak bilgiye ulaşmayı öğrenirler (Nancy, 1997). Süreç temelli öğrenme ile öğrencilere bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırarak onların planlama yapma ve yazma aşamaları ile ilgili bilinçli eylemlerde bulunmalarını sağlamak amaçlanır.

Yazma eylemi öncelikle bilişsel bir süreçtir. Flower ve Hayes'e (1981) göre yazar, yazma sürecinde birbirinden farklı fakat birbiriyle ilişkili üç etkinlik alanını kullanır. Bunlar; etkinlik ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecidir. Etkinlik ortamı yazarın dışındaki söz bilimsel sorun ve metin üretme vb. tüm diğer unsurları içermektedir. İkinci unsur olan yazarın uzun süreli belleği, yazarın, yalnızca ilgili konunun ana başlığına ilişkin değil aynı zamanda okur ve yazma planı hakkında sahip olduğu bilgi birikimidir. Üçüncü unsur olan yazma süreci ise yazarın, özellikle planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme gibi temel yazma sürecini takip ettiği süreçtir.

Süreç temelli yazma, yazmayı tek basamaklı doğrusal bir işlem olmaktan çıkarır; hazırlık yapma, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, yeniden yazma ve sunma gibi birbiriyle ilişkili ve sarmal bir şekilde ilerleyen bir süreç olarak ele alır. Bu aşamalar araştırmacılar tarafından küçük farklılıklarla ele alınmıştır. Tompkins (1998) ve Jones (2002) bu aşamaları yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşım olarak ele almaktadır (Akyol, 2006). Karatay (2011a) bu süreci hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve sunum şeklinde ifade etmektedir. Görüldüğü gibi süreç temelli yazmanın aşamaları hazırlık yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve sunma şeklinde özetlenebilir.

İyi bir yazı oluşturmak için yazar, öncelikle yazmak istediği konu hakkında bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bunun için yazar, çeşitli şekillerde araştırma yaparak yazmaya hazır hale gelmelidir. Bunun yanı sıra yazar, hedef kitlesini, yazısının amacını ve türünü belirlemelidir. Yazmanın hazırlık basamağı olarak adlandırılabilir bu aşamadan sonra yazar, yazısının taslak planını belirlemelidir. Bu taslak planda konunun hangi yönlerine değineceğine, hangi yardımcı düşüncelere yer vereceğine bu düşünceleri ele alırken hangi düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanacağına, hangi söz varlığı unsurlarına başvurabileceğine karar vermelidir. Bunlar ışığında yazılan yazı farklı yöntemlerle gözden geçirilmelidir. Bu gözden geçirme yazar tarafından yapılabileceği gibi bir akran veya öğretmen tarafından da yapılabilir. Gözden geçirme sonrasında verilen dönütler çerçevesinde yazı düzeltilmeli ve son olarak paylaşılmalı veya sunulmalıdır.

Yukarıda bahsedilen ve birbiriyle ilişkili olan bu süreci tek başına bir öğrencinin yürütmesi oldukça zordur. Burada öğrenci mutlaka bir öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyacaktır. Süreç temelli yazmanın aşamaları kadar rehberlik süreci de çok önemlidir. Bu noktada Türkçe öğretmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Süreç temelli yazmanın aşamaları ile uygulanan yazma çalışmaları doğrultusunda ilkökul öğrencilerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ve süreç temelli yazmanın etkililiği noktasında çalışmalar olduğuna rastlanmaktadır (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Baş ve Karatay, 2020; Karatay, 2011b; Karatay ve Aksu, 2017; Yazıcı, Demirel ve Karatay, 2022; Yılmaz ve Kadan, 2019). Tavşanlı ve Kaldırım (2020), süreç temelli yazma çalışmaları ile ilgili yapmış oldukları tematik analiz çalışmasında, araştırmaların büyük kısmının ilkökul öğrencileri ile sonrasında lisans öğrencileri ile ve az bir kısmının ise sınıf öğretmenleri ile yapıldığını ortaya koymuşlardır. Bunun dışında süreç temelli yazmanın etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar da mevcuttur (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Ortaokul düzeyinde doğrudan Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı nasıl ve ne derece uyguladıklarına yönelik bir çalışmaya rastlanmasa da öğretmenlerin genel olarak yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları değerlendirdikleri bazı çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2022). Öğrencilerin yazma becerileri üzerinde oldukça etkili olan süreç temelli yazmaya ilişkin ortaokul Türkçe öğretmenlerin görüşlerini almak ve Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulama durumlarını tespit etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuştur. Temel amacı var olan durum veya durumlar hakkında ayrıntılı betimlemeler yaparak mevcut durumu olduğu gibi aktarmak olan durum çalışmasında gözlemler, görüşmeler, dokümanlar gibi veri kaynakları aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine durum betimlemesi yapılır (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Durum çalışmalarının temel amacı birden fazla durumu ve olayı açıklamak için tek bir durumu derinlemesine çalışarak durumu tanımlamak ve keşfedilmesini sağlamaktır (Yin, 1984; Gerring, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini inceleyerek var olan durumu betimlemeye çalışan bu çalışmada durum çalışmasına başvurulmuştur.

### Araştırma grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarını süreç temelli yazma bağlamında incelemek ve öğretmenlerin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için öğretmenlerin seçiminde, çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, nitel araştırmalarda kullanılan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları il, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, öğrenim durumları ve cinsiyetleri dikkate alınmıştır. Bu amaçla Google Dokümanlar aracılığıyla hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu, e-posta yoluyla Türkiye'nin çeşitli illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine gönderilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunun en başında, araştırmanın amacı ve kapsamına, verilerin ve katılımcıların isimlerinin gizli tutulacağına, ayrıca çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğuna ilişkin bilgilendirmenin yapıldığı Aydınlatıcı Onam Formu yer almıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan Türkçe öğretmenleri formun en başında yer alan "Onaylıyorum." seçeneğini işaretledikten sonra görüşme sorularını cevaplayabilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığını beyan eden ve görüşme formunu doldurarak gönderen 28 Türkçe öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Görev yaptığı il	Kıdem	Mezun olduğu bölüm	Eğitim düzeyi
Ö1	Kadın	21-30	Muğla	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö2	Kadın	31-40	Muğla	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö3	Kadın	21-30	Muğla	0-5 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans
Ö4	Erkek	21-30	Diyarbakır	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö5	Erkek	21-30	Van	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö6	Erkek	41-50	Muğla	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö7	Kadın	41-50	Muğla	21 yıl ve üzeri	Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	Lisans
Ö8	Erkek	31-40	Aydın	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek lisans
Ö9	Kadın	41-50	Aydın	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö10	Kadın	41-50	Aydın	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö11	Kadın	41-50	Aydın	21 yıl ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö12	Kadın	31-40	Muğla	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek lisans
Ö13	Erkek	21-30	Ağrı	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö14	Kadın	21-30	Van	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö15	Erkek	21-30	Mardin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö16	Erkek	31-40	Mardin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö17	Erkek	31-40	Antalya	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö18	Kadın	31-40	İstanbul	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Ö19	Erkek	31-40	Mardin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö20	Erkek	31-40	Iğdır	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö21	Kadın	31-40	Muş	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö22	Kadın	31-40	Muğla	16-20 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö23	Kadın	31-40	Konya	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Doktora
Ö24	Kadın	31-40	Muğla	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö25	Kadın	41-50	Muğla	16-20 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek lisans
Ö26	Kadın	31-40	Konya	16-20 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö27	Kadın	31-40	Gaziantep	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
Ö28	Kadın	21-30	Mersin	0-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği	Lisans

Yukarıdaki tabloda çalışmaya katılan her bir öğretmenin demografik özelliği ayrı ayrı görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerinin genel dağılımını görebilmek için ise Tablo 2'ye bakmak gerekir.

Tablo 2.

### Çalışma Grubunun Genel Görünümü

Demografik Özellikler	Grup	n
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	10
Yaş	21-30	8
	31-40	14
	41-50	6
Görev yaptığı il	Ağrı	1
	Antalya	1
	Aydın	4
	Diyarbakır	1
	Gaziantep	1
	Iğdır	1
	İstanbul	1
	Konya	2
	Mardin	3
	Mersin	1
	Muğla	9
	Muş	1
	Van	2
Kıdem	1-5	12
	6-10	5
	11-15	3
	16-20	3
	21 yıl ve üzeri	5
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği Bölümü	25
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü	1
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
Eğitim düzeyi	Lisans	24
	Yüksek lisans	3
	Doktora	1

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılmaya gönüllü olan Türkçe öğretmenlerinin 18’i kadın, 10’u erkektir. Yaş aralığı açısından 21-30 yaş aralığında 8 öğretmen, 31-40 yaş aralığında 14 öğretmen ve 41-50 yaş aralığında 6 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları il açısından bakıldığında Muğla’dan 9; Aydın’dan 4; Mardin’den 3; Van ve Konya’dan 2’şer; Ağrı, Antalya, Diyarbakır, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, Mersin ve Muş’tan 1’er öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 12’si 1-5 yıl kıdem, 5’i 6-10 yıl kıdem, 3’ü 11-15 yıl kıdem, 3’ü 16-20 yıl kıdem ve 5’i 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındadır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından bakıldığında 25’inin Türkçe Öğretmenliği Bölümünden, 2’sinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden ve 1’inin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 24’ü lisans, 3’ü yüksek lisans ve 1’i doktora programı mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, görüşme formunda yer alan konuların tümü ile ilgili her katılımcıdan ayrıntılı bilgi alma esasına dayanır. Yapılandırılmış görüşmede, sorular önceden kurgulanarak araştırma süreci bir plan dâhilinde yürütülür, cevaplar doğrudan karşılaştırılabilir ve böylece veriler daha kolay organize edilebilir (Patton, 2014).

Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle sekiz maddelik açık uçlu sorudan oluşan taslak form oluşturulmuştur. Bu form kapsam geçerliği ve dil ve ifade açısından uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla üç Türkçe eğitimi alan uzmanının ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmenlik yapan üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda görüşme formuna bir soru eklenmiş, iki soru ise daha anlaşılır ve tarafsız olabilmesi için yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen bu veri toplama aracı bir Türkçe öğretmenine uygulanarak deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında bir sorunun daha anlaşılır olması için tekrar düzenleme yapılmıştır. Böylece dokuz sorudan oluşan bir yapılandırılmış görüşme formu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılandırılmış görüşme formunun başında Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları il, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, öğrenim durumları ve cinsiyetlerine ilişkin bilgileri içeren bir bölüm yer almıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla ortaya konan yapılandırılmış görüşme formu Google Dokümanlar aracılığıyla hazırlanmış ve e-posta ile Türkçe öğretmenlerine gönderilmiştir. Yirmi sekiz Türkçe öğretmeni yapılandırılmış görüşme formunu doldurmayı kabul etmiş, “Onaylıyorum” seçeneğini işaretlemiş ve görüşme formunu doldurarak göndermiştir. Öğretmenlerin cevapladığı formlar “Ö1, Ö2, ..., Ö28” olarak kodlanmış, verilerin analizinde ve bulguların sunumunda bu kodlar kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına; bunun yanı sıra görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmesine dayanır. İçerik analiz ise verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ile benzerlik ve farklılıklarına göre kodlanmış, sonrasında ortak kategori ve temalar altında toplanmıştır. Belirlenen temalardan yola çıkılarak katılımcıların görüşleri yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmıştır.

Verilerin analizinde, gizliliğin sağlanması amacıyla, öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö28” şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında veriler çözümlenerek kodlar belirlenmiş, kodlardan kategorilere ve temalara

## **Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri**

ulaşmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında görüşme formunda yer alan beşinci ve altıncı soruya Türkçe öğretmenlerinin hemen hemen aynı cevapları verdikleri görülmüştür. Bu noktada, öğretmenlerin daha kapsayıcı cevaplar vermiş oldukları beşinci soru çözümlenmiş, altıncı soru ise çözümlenmeden çıkartılmıştır. Böylece veriler sekiz soru üzerinden çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapıyı yansıtan modeller Microsoft Office Word programıyla oluşturulmuş ve çalışmanın Bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bir araştırmanın güvenilirliği birden fazla ölçüte dayanmaktadır. Bunlar, zamana göre değişmezlik, bağımsız uzman veya değerlendiriciler arasındaki uyum ve iç tutarlıktır (Baxter ve Jack, 2008). Bu doğrultuda bu araştırmanın güvenilirliğini tespit edebilmek için birden fazla işlem gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veriler araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez okunarak kodlanmıştır. İki ay ara ile yapılan kodlamalar birbiriyle tutarlılık göstermiştir.

Bunun yanı sıra araştırmanın güvenilirliğini tespit edebilmek için kullanılan bir diğer işlem olan bağımsız uzmanlar/değerlendiriciler arasındaki uyum düzeyine bakılmıştır. Bu amaçla verilerin %50'lik kısmı iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve analiz sonuçları bir araya getirilip karşılaştırılarak iki kodlama arası tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlamalar arası tutarlılığın hesaplamasında, Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman (2015)’a göre uyum düzeyi %80’in üzerinde olan kodlamalar güvenilir kabul edilir. Bu çalışmada güvenilirlik hesaplaması sonucu uyum düzeyi %88 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarına ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini ortaya koyan verilerde görüş birliğinin sağlandığını ve böylece araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenlerden onam formu onayı alınmıştır.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu  
Karar tarihi= 03.04.2023  
Belge sayı numarası= Protokol No: 230041/ Karar No: 47

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (n=28) yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, öncelikle soru soru incelenmiş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen kodlar gruplandırılarak kategorilere ve kategoriler gruplandırılarak temalara ulaşılmıştır. Bu işlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma amaçları ve yazma uygulamalarını içeren “Yazma” teması, süreç temelli yazmaya ilişkin görüşlerini içeren “Süreç Temelli Yazma” teması ve süreç temelli yazmaya ilişkin tespit ve önerilerini içeren “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” teması olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Aşağıda sırasıyla bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

### **“Yazma” Temasına İlişkin Bulgular**

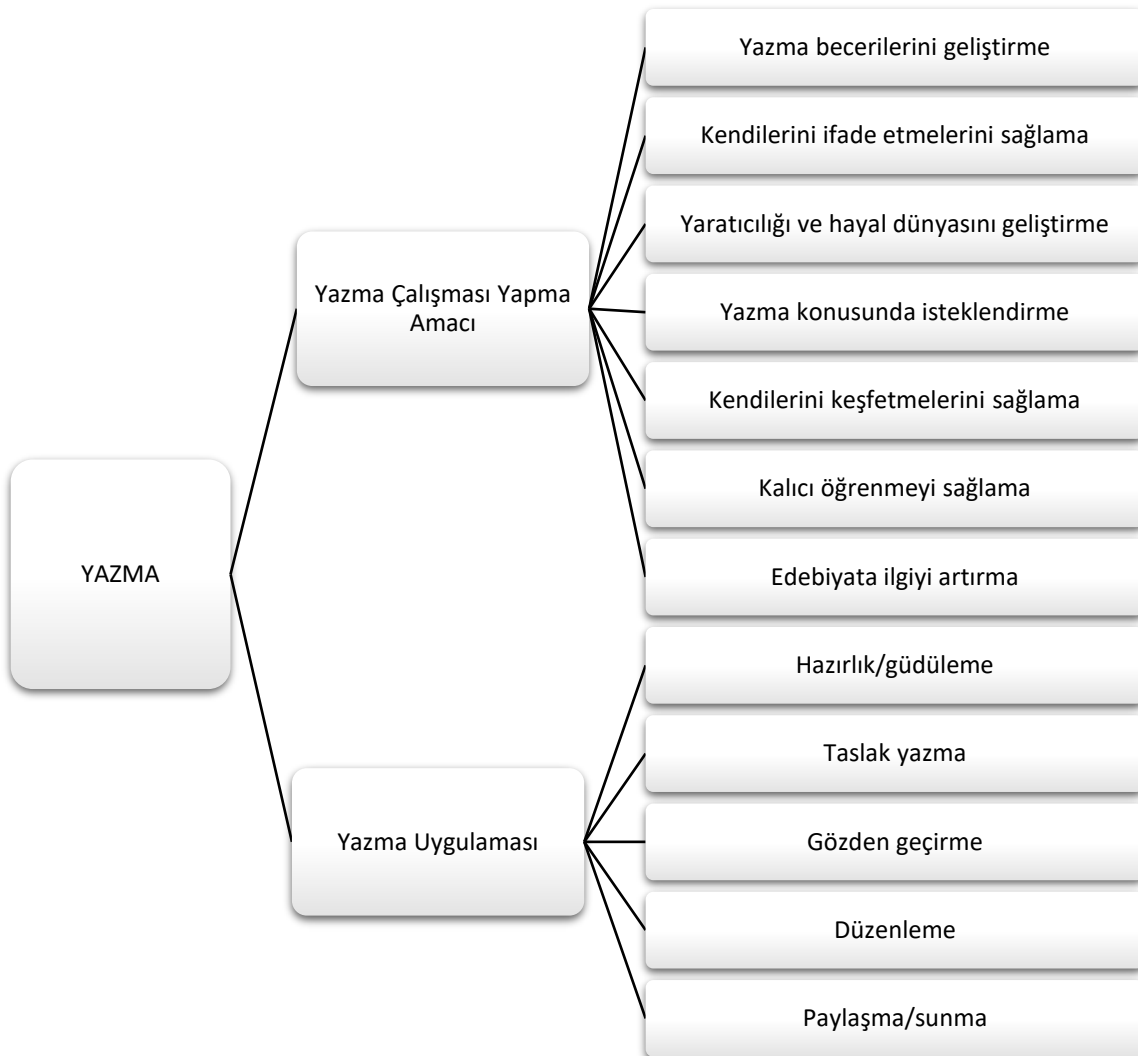
Bu tema kapsamında, görüşme formunda yer alan birinci ve üçüncü soru ele alınmıştır. Birinci soru Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde yazma çalışması yaptırma amacını, üçüncü soru ise öğretmenlerin yazma etkinliklerini nasıl uyguladıklarını belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışması yapma

amaçları ve yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.

*Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Yönelik Görüşlerini ve Uygulamalarını Belirlemeye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Tema*

Tema	Kategori	Kod	f
YAZMA	Yazma Çalışması Yapma Amacı	• Yazma becerilerini geliştirme	19
		• Kendilerini ifade etmelerini sağlama	12
		• Yaratıcılığı ve hayal dünyasını geliştirme	5
		• Yazma konusunda isteklendirme	2
		• Kendilerini keşfetmelerini sağlama	1
		• Kalıcı öğrenmeyi sağlama	1
		• Edebiyata ilgiyi artırma	1
		• Hazırlık	25
	Yazma Uygulaması	• Taslak yazma	8
		• Gözden geçirme	6
		• Düzenleme	4
		• Paylaşma/sunma	10



Şekil 1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazmaya Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları



## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Tablo 3 ve Şekil 1’de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenlerinin yazmaya yönelik görüşleri incelendiğinde (1. soru), yazma çalışması yapma amaçlarının başında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacının geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden “güzel yazı yazma, imla ve noktalama doğru kullanma, planlı yazma, düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma, metin türlerini öğrenme, estetik ifade becerisi kazanma” vb. tespit edilen alt kodlardan “yazma becerilerini geliştirme” koduna (f=19) ulaşılmıştır. Yine tabloda görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışması yapma amacı olarak, “kendilerini ifade etmelerini sağlama” (f=12); “yaratıcılığı ve hayal dünyasını geliştirme” (f=5); “yazma konusunda isteklendirme” (f=2); “kendilerini keşfetmelerini sağlama” (f=1); “kalıcı öğrenmeyi sağlama” (f=1) ve “edebiyata ilgiyi artırma” (f=1) kodlarına ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin “yazma becerilerini geliştirme” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö5: “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için”

Ö6: “...Noktalama işaretlerinden yazım kurallarına, düşünceyi geliştirme yollarından cümlelerin öğelerine kadar birçok alandaki kazanımların ne düzeyde kavrandığı hakkında büyük ipucu verir...”

Ö7: “Metin türlerinin öğretimi için sık sık yaptırıyorum.”

Ö18: “Öğrencilerim yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilsinler diye yaparım.”

Ö22: “Yazma becerisini geliştirmek, yazım kurallarını doğru kullanılmasını sağlamak ve metin türlerinin anlaşılmasını sağlamak için yazma çalışması yaptırıyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin “kendilerini ifade etmelerini sağlama” kodunu oluşturan ifadelerinden bazıları şunlardır:

Ö25: “Yazılı anlatımda duygu ve düşünce aktarımı sağlanır.”

Ö26: “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri amacıyla yazılı anlatım yaptırırım.”

Türkçe öğretmenlerinin “yaratıcılığı ve hayal dünyasını geliştirme” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö14: “Yaratıcılığı yüksek öğrencileri ve yaratıcı fikirleri daha kolay tespit edebilmek için. Aynı zamanda yaratıcı becerilerini geliştirmek amacıyla.”

Ö15: “Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmesi, zihin dünyalarının daha da zenginleşmesi.”

Türkçe öğretmenlerinin “yazma konusunda isteklendirme” kodunu oluşturan ifadelerinden bazıları şunlardır:

Ö6: “...Kendini ifade etmenin güzelliğine erişen çocuk kendini yazılı olarak ifade etmek için istek duyacak ve böylece kendini özgürce ifade eden bireyler yetişecektir. Kendini yazılı olarak ifade eden, sözcükleri özgürce seçip rahatça cümleler kuran ve yazmaktan keyif alan, kendini ifade edebilmenin güzelliğine erişmiş bireyler yetiştirmek için yazılı anlatım çalışması yaptırıyorum.”

Ö13: “Öğrencilerde var olan yazma aşkını ortaya çıkarmak için.”

Türkçe öğretmenlerinin sırasıyla “kendilerini keşfetmelerini sağlama”, “kalıcı öğrenmeyi sağlama” ve “edebiyata ilgiyi artırma” kodlarını oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö4: “Öğrencinin kendini keşfetmesi ve ifade edebilmesi amacıyla.”

Ö16: “Öğrenilenlerin kalıcı olması amacıyla.”

Ö24: “...öğrencileri estetik yönden geliştirmek, edebiyata ve sanata olan ilgilerini geliştirmek için.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Yazma Çalışması Yapma Amacı” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 3 ve Şekil 1’de görülen bir diğer husus, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içindeki yazma uygulamalarını nasıl yaptıklarını (3. soru) ifade eden kodlardır. Bu kodlara ulaşabilmek için Türkçe öğretmenlerinden yazma uygulamalarını ayrıntılı bir şekilde anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak yazma uygulamaları süreç temelli yazmanın beş basamağı olan “hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma” açısından incelenmiştir. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında, “yazma amacını belirleme, konuyu belirlemeye yardım etme, konu seçenekleri verme, konu ile ilgili çalışmalar yapma, öğrenciyi teşvik etme” vb. tespit edilen alt kodlardan “hazırlık” koduna (f=25); “öğrencilerin yazının taslağını çıkarmalarını sağlama” alt kodundan “taslak yazma” koduna (f=8); “sınıf içinde okunan yazılara dönüt verme, öğrencilerin kendi yazılarını

okuyarak eksikliklerini bulmalarını sağlama” alt kodlarından “gözden geçirme” koduna (f=6); “öğrencilerin yazılarını düzenlemelerini sağlama” alt kodundan “düzenleme” koduna (f=4) ve son olarak “öğrencilerin yazılarını sınıfta okutma, öğrencilerin yazılarını sınıf/okul panosunda/gazetesinde paylaşma” alt kodlarından “paylaşma/sunma” koduna (f=10) ulaşılmıştır. Burada öğretmenlerin yazma çalışmaları sırasında çoğunlukla hazırlık çalışması yaptırdıkları görülürken süreç temelli yazmanın aşamaları olan taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını pek fazla kullanmadıkları görülmektedir. Bunun dışında paylaşma/sunma etkinliğini nispeten daha fazla yaptıkları görülmektedir. Bu durumda aslında öğretmenlerin süreç temelli yazmayı tüm aşamaları ile uyguladıklarını söylemek pek mümkün görünmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamaları sırasında yaptıkları “hazırlık” çalışmasına ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Konuyu belirleriz, konu seçenekleri veririm belli bir türde. Herkes istediğini seçebilir. Sonra onlara örnekler veririm şu şekilde giriş yapıp şu şekilde kendi hayatınızdan örnekler verebilirsiniz şeklinde...”

Ö7: “Kullanılan yazma stratejisine göre değişiyor. Kavram havuzundan seçerek yazma stratejisini çok sık kullanıyorum. Önce beyin fırtınası yapıp ardından tahtada bir kavram havuzu oluşturuyorum. Buradaki kelime veya kelime gruplarından yola çıkılarak bir yazı kaleme alınmasına rehberlik ediyorum.”

Yukarıdaki ifadelerde, öğretmenlerin daha çok konu belirleme gibi hazırlık çalışmasının sadece bir bölümüne yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Hâlbuki hazırlık çalışması, yazının amacını belirleme, metin türünü belirleme, kim için yazacağını belirleme, yazma amacını ortaya koyma gibi bir dizi işlemde oluşmaktadır. Burada öğretmenlerin bu aşamalara yer vermediği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yazma öncesinde uygulamış oldukları hazırlık sürecinin sınırlı kaldığını söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin “taslak yazma” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö6: “...İkinci ders saatinde konuya ait alt başlıkları belirlemek için öğrencilerden gelen çarpıcı cümleleri tahtaya yazıyorum. “Doğa nedir?”, “Doğadaki sesler insanda hangi duyguları uyandırır?”, “Bu seslerin devamını sağlamak için hangi önlemleri almak gerekir?” vb. öğrencilerden gelen fikirleri tahtaya yazıp kendilerinin de not almaları söylüyorum. Okuldan ayrıldıktan sonra bu konu hakkında aileleriyle konuşup sohbet etmelerini istiyorum. Ve bu konu hakkında edindikleri fikirleri bu konu başlıkları altında toplayıp yazmalarını istiyorum. Ve böylece taslak ortaya çıkıyor...”

Ö11: “Hazırlık yaparak, önce taslak yani planlama yaparak yazma çalışmasına başlanır.”

Ö12: “Çoğunlukla önce kavram haritası oluşturmalarını isterim. Bu kavram haritasından yola çıkarak yazarlar...”

Türkçe öğretmenlerinin “gözden geçirme” kodunu oluşturan ifadelerinden bazıları şunlardır:

Ö2: “...Onlar ders esnasında yazmaya başlarlar. Yazarken gelip bana gösterirler ve fikir alışverişi yaparız. Genellikle derste yazı bitmez ve evde tamamlamak isterler. Bir dahaki derste sınıfta yazılarını okurlar öğretmen ve öğrenci eleştirileri ile yazı hakkında konuşulur. Eksik ve iyi yönler ön plana çıkarılarak yazmaya ilgi artırılmaya çalışılır.”

Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamaları sırasında “düzenleme” çalışması yaptırdıklarına ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö6: “...Yazılarını düzenlemeleri için bir hafta veriyorum. Genellikle ders programında her hafta aynı saatleri yazmaya ayırıyorum. Bir hafta sonra düzenlenmiş olan yazılar öğrenci tarafından sınıf ortamında okunuyor. O hafta iki ders saatinde yazılar öğrenciler tarafından okunuyor. Bir hafta daha süre verilerek öğrencilerden yazılarını A4 kâğıdına dil bilgisi kurallarına dikkat ederek geçirmelerini istiyorum.”

Ö12: “...Sonra yazılarını önce kendilerinin bir kez okumalarını ve hatalarını düzeltmelerini isterim.”

Ö27: “...Kurguyu kabataslak hazırladıktan sonra yazmalarını ve bitirdikten sonra gerekli düzeltmeleri yapmalarını isterim.”

Türkçe öğretmenlerinin “paylaşma/sunma” kodunu oluşturan ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Ö14: "...Gönüllü öğrenciler metni sınıf ortamında paylaşıyor."

Ö24: "...En iyi aşama ise yazıp bittikten sonra paylaşım aşaması oluyor. Genelde akademik olarak başarılı olan öğrenciler yazıyı sunmak için birbiriyle yarışıyor. Düşük akademik başarısı olanların ise paylaşım yapması için teşvik etmem gerekiyor ama mutlaka çekingen öğrencilerin sunmasını sağlamaya özen gösteriyorum."

Ö27: "...En sonunda ise yayınlama ve paylaşma aşaması olur."

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen bu ifadelerde, öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları yazma etkinliğinin, sürece pek fazla yayılmadığı aksine tek seferde gerçekleştirilen bir eylem olarak uygulandığı görülmektedir. Konu belirlendikten sonra öğrenci doğrudan yazma aşamasına geçiyor. Yazının taslağını oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme vb. aşamaların esasına uygun bir şekilde uygulanmadığı görülüyor. Gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında hangi ölçüte göre gözden geçirme yaptıklarına dair bir açıklama bulunmuyor. Tüm bu durumlar öğretmenlerin aslında süreç temelli yazmanın aşamalarını ismen bildiklerini fakat nasıl uygulanması gerektiği konusunda pek fazla bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir. Buna, aşağıdaki öğretmen cümleleri örnek olarak verilebilir:

Ö3: "Konu belirler, belirli bir süre tutar ve kurallar çerçevesinde yazılmasını sağlıyorum."

Ö14: "Öğrenci konu seçiminde özgür ise yazacağı konuyu belirliyor son olarak da kendi düşünceleriyle baş başa kalarak metni meydana getiriyor..."

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar "Yazma Uygulamaları" kategorisi altında birleştirilmiştir. Tüm alt kodlar, kodlar ve kategorilerden yola çıkarak "Yazma" temasına ulaşılmıştır.

### "Süreç Temelli Yazma" Temasına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında, görüşme formunda yer alan ikinci, dördüncü, beşinci ve yedinci soru ele alınmıştır. İkinci soru süreç temelli yazmanın Türkçe öğretmenleri için ne anlama geldiğini, dördüncü soru Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulayıp uygulamadıklarını, beşinci soru süreç temelli yazmanın katkılarına yönelik görüşlerini yedinci soru süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, süreç temelli yazmanın ifade ettikleri, öğretmenlerin süreç temelli yazmayı uygulama durumları, süreç temelli yazmanın katkıları ve süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Süreç Temelli Yazmanın Türkçe Öğretmenlerine İfade Ettiklerine Yönelik Görüşlerini Belirlemeye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Tema*

Tema	Kategori	Kod	f
SÜREÇ TEMELİ YAZMA	Süreç Temelli Yazmanın İfade Ettikleri	• Yazma etkinliği açısından	15
		• Öğretmen açısından	13
		• Öğrenci açısından	3
	Öğretmenlerin Süreç Temelli Yazmayı Uygulama Durumları	• Evet	20
		• Hayır	8
Süreç Temelli Yazmanın Katkıları	• Kişisel gelişimi destekleme	18	
	• Yazma becerisini geliştirme	17	
	• Yazma tutumunu geliştirme	7	
Süreç Temelli Yazmanın Sınırlılıkları	• Haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu belirtme	11	
	• Öğrenciler için sıkıcı/yorucu olduğunu belirtme	8	

- Yazıların özgün olmadığını/niteliğinin düştüğünü 4 belirtme
- Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu 2 belirtme



Şekil 2. Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüşleri

Tablo 4 ve Şekil 2’de, öncelikle, görüşme formunu dolduran Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın ifade ettiklerine yönelik görüşleri (2. soru) yer almaktadır. Buna göre “bir takım aşamalardan geçerek yapılan yazılı anlatım, planlı yazma, hazırlıklı yazma etkinliği” alt kodlarından yola çıkarak “yazma etkinliği açısından” koduna (f=15); “öğrenciye yol gösterme, yazmayı zamana/sürece yayma, yazma sürecini değerlendirme” alt kodlarından yola çıkarak “öğretmen açısından” koduna (f=13); “öğrencinin yazma kaygısından uzaklaşması, yazma sürecinde öğrencinin aktif olması,

öğrencinin yazma sürecinden keyif alması” alt kodlarından yola çıkarak “öğrenci açısından” koduna (f=3) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın katkılarını “yazma etkinliği açısından” değerlendiren öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Ö24: “Yazmanın aşamalı olduğu hazırlık çalışması, bir taslak oluşturma, düzeltme, paylaşma gibi ilerlemeci aşamaları olan bir yazma türü geliyor.”

Ö25: “Hazırlık, taslak, gözden geçirerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşmadır. Yazmayı zaman aralıklarına böleriz.”

Ö27: “Hazırlık yapıp taslağı oluşturup yazmak ve paylaşmak.”

Süreç temelli yazmanın katkılarını “öğretmen açısından” değerlendiren öğretmenlerin görüşlerine şu örnekler verilebilir:

Ö2: “Yazma sürecinin her aşamasında yönlendirici olarak öğrencilere yol göstermek ve süreç boyunca dönütler yapmak.”

Ö13: “Öğretmenin rehberlik yaparak öğrencilerin yazma sürecine katkıda bulunması.”

Ö21: “Yazılarını geliştirme süreci”

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin birçoğunun aslında süreç temelli yazmanın aşamalarını, faydalarını, öğrenciye katkılarını genel olarak bildikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bazılarının ise süreç temelli yazma kavramını tam olarak bilmedikleri ve tahmini cevaplar verdikleri görülmektedir. Ö26’nın “Belli bir süre neticesinde yazma yapmak aklıma geliyor.” ve Ö5’in “Türkçe dersinin uygulanmasında çeşitli zaman aralıklarında yapılan yazma etkinlikleri” ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Süreç Temelli Yazmanın İfade Ettikleri” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 4 ve Şekil 2’de, ikinci olarak Türkçe öğretmenlerinin, kendi sınıflarında uyguladıkları yazma çalışmalarını, süreç temelli yazma bağlamında değerlendirmelerinden (4. soru) yola çıkarak elde edilen kodlar yer almaktadır. Görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin ifade etmiş olduğu “tüm yazma sürecine dâhil olurum, öğrenciye rehberlik ederim, öğrenciler tüm yazma sürecine dâhil, yazma süreci zamana yayılır, yazma süreci belirli aşamalardan oluşur” vb. alt kodlardan “evet” koduna (f=20); “yazma etkinlikleri çok kısa süreli, yazma etkinlikleri çok yüzeysel, yazma etkinliklerinde geri bildirim verilmiyor, öğretmenler süreç temelli yazma ile ilgili bilgi sahibi değil” vb. alt kodlardan “hayır” koduna (f=8) ulaşılmıştır.

Uyguladıkları yazma etkinliklerini, süreç temelli yazma olarak değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Olabilir çünkü tüm sürece öğretmen ve öğrenci dâhil oluyor.”

Ö14: “Evet diyebilirim çünkü öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen fakat öğretmenin yönlendiriciliği olmayan bir süreçte gerçekleşiyor. Çocuğun düşüncelerini keşfetmesi ve kâğıda aktarması için zorlanmadığı kendisiyle baş başa kalabildiği düşüncelerini keşfedebildiği bir uygulamayı kapsıyor.”

Yazma etkinliklerini, süreç temelli yazma olarak değerlendirmeyen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Hayır çünkü çok kısa süreli ve yüzeysel çalışmalar yaptırıyorum.”

Ö8: “Hayır. Sonuç odaklı ve kısıtlı bir sürede herhangi bir geri bildirim olmadan yazdırırım.”

Ö15: “Hayır bu konuda çok fazla bilgim olmadığı için elimden geldiği kadarıyla yazdırmaya çalışıyorum. Çok fazla zamanın da olmaması ayrı bir sıkıntı.”

Kendi yazma çalışmalarını değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında her ne kadar, yazma etkinliklerini süreç temelli yazmaya dayanarak yaptıklarını ifade etseler de uygulama süreçleri incelendiğinde aslında yazma etkinliklerinin doğrudan süreç temelli yazma kapsamında değerlendirilemeyeceğini söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Öğretmenlerin Süreç Temelli Yazmayı Uygulama Durumları” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 4 ve Şekil 2’de görülen bir diğer nokta, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın öğrenciye katkılarına yönelik görüşlerinden (5. soru) elde edilen kodlardır. Buna göre Türkçe

öğretmenlerinin ifadelerinde yer alan “öğrenci kendisini keşfeder, olaylara farklı açılardan bakmayı sağlar, sabretmeyi öğretir, problem çözme yeteneğini geliştirir, ifade becerisini geliştirir, hayal dünyasını geliştirir, planlı olma becerisini geliştirir, öz değerlendirme becerisini geliştirir, akademik başarıyı artırır, zihinsel gelişimi destekler” vb. alt kodlardan “kişisel gelişimi destekleme” koduna (f=18) ulaşılmıştır. Yine Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın öğrenciye katkılarına yönelik görüşlerini ifade ederken kullandıkları “amaca uygun nitelikli yazılar ortaya çıkar, yazma becerisinin gelişimini sağlar, öğrenci ne yazacağını bilir, yazma hatalarını fark eder” vb. alt kodlardan “yazma becerisini geliştirme” koduna (f=17) ve “öğrenciyi yazmaya teşvik eder, öğrencinin yazmaya yönelik ilgisini artırır, yazmayı sevmelerini sağlar, yazma kaygısını azaltır” vb. alt kodlardan “yazma tutumunu geliştirme” koduna (f=7) ulaşılmıştır.

Aşağıda, süreç temelli yazmanın öğrencinin “kişisel gelişimini desteklediğini” ifade eden öğretmen görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

Ö4: “Öğrenci kendisiyle baş başa kalır ve kendini keşfeder ve sadece bir taraftan bakmayız olaya.”

Ö6: “Öğrencinin sabretmesini, bir işi evrelere ayırarak yapmanın detaylarını yakalamak açısından ne derece önem taşıdığını gösteriyor...”

Ö8: “Gerçek potansiyelin ortaya çıkacağı, geri bildirim dayalı ve problem çözme yeteneğinin ortaya çıkmasını sağlar.”

Ö15: “Öğrencinin kendini daha iyi ifade etmesini sağlar... Hayal dünyasını zenginleştirir.”

Süreç temelli yazmanın, öğrencinin “yazma becerisini geliştirdiğini” ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö13: “Öğrencilerin sadece anlık olarak değil daha sonraki süreçlerde bağımsız olarak metin oluşturmalarını sağlıyor.”

Ö24: “Daha planlı, akıcı yazmayı sağlar ve yazma kaygısını azaltır. Ayrıca süreçte yapılanlar öğrencileri akademik olarak da geliştirir.”

Ö28: “Yazma işlemi daha düzenli ve amacına uygun olur.”

Türkçe öğretmenlerinin, süreç temelli yazmanın, öğrencinin “yazma tutumunu geliştirdiğini” ifade eden görüşlerine örnekler şu şekildedir:

Ö1: “Öğrenciyi yazma konusunda teşvik edeceğini düşünüyorum. Çünkü yazma becerisi öğrencilerin genel olarak geri durduğu bir beceridir. Adım adım ilerlemek öğrencinin yazma konusundaki ön yargılarını yıkacaktır.”

Ö2: “Öğrencinin yazmaya ilgisi artar, amaca uygun yazılar ortaya çıkar ve öğrenciler ilgi gördükleri için daha hevesli yazarlar.”

Ö6: “Yazdıkları yazıları çok sevdiklerini görebiliyorum. Aslında yazılarını sevmelerindeki en önemli neden ona verdikleri emek.”

Ö22: “Her öğrencinin planlı olmasını, kendini keşfetmesini, farklı kişilerin yazma biçimlerini görmesi, yazdıklarını paylaşma cesareti bulması açısından avantajlıdır.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Süreç Temelli Yazmanın Katkıları” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Son olarak Tablo 4 ve Şekil 2’de Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik görüşlerinden (7. soru) elde edilen kodlar yer almaktadır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinden “haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu belirtme” koduna (f=11); “öğrenciler için sıkıcı/yorucu olduğunu belirtme”, koduna (f=8); “yazıların özgün olmadığını/niteliğinin düştüğünü belirtme” koduna (f=4); “kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu belirtme” koduna (f=2) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik, “ders saatlerinin yetersizliğini” öne süren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Bence en büyük dezavantajı zamanın kısıtlı olmasıdır.”

Ö2: “Zaman alıcıdır.”

Ö14: “Okullardaki ders saatleri açısından süreç temelli yazma etkinliklerini uygulamak zaman alabiliyor.”

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

“Öğrenciler için sıkıcı/yorucu olmasını” süreç temelli yazmanın sınırlılığı olarak ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö6: “İsteksiz ve sorumluluk duygusu gelişmeyen öğrenciler için sıkıcı bulunabiliyor. Sabırsız ve aceleci yapıdaki öğrenciler için dezavantajlı yönlerinin olduğunu söylemek mümkün.”

Ö7: “Sanırım sıkıcı olabilir. Yazma eylemi daha özgür bir atmosferde gerçekleştirilmek istenebilir.”

Ö12: “Öğrenci sıkılabilir.”

Ö26: “Sıkıcı olabilir.”

Süreç temelli yazmanın bir diğer sınırlılığı olarak, “yazıların özgün olmadığını/niteliğin düştüğünü” ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö9: “Taklitçilik olabilir.”

Ö20: “Ürün temelli yazma becerisine göre sonucun yani yazı metninin nitelikli olmasını gölgeleyebilir.”

Ö21: “Yazı dili bazen kısıtlı olabiliyor.”

Ö27: “Taslağın dışına çıkmamaya çalışmak özgünlüğü bazı durumlarda engelleyebilir.”

Son olarak, süreç temelli yazmanın “kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu” ifade eden öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö13: “Süreç temelli yazmanın zamansal açıdan kalabalık sınıflarda uygulanması bazı sorunlara yol açabilir. Örneğin: öğretmen her öğrenciye ulaşamayabilir.”

Ö17: “Zaman ve sınıfların kalabalık ve takibinin zor olması.”

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, süreç temelli yazmanın sınırlılıklarını belirtirken “sürecin sıkıcı, kısıtlayıcı olması; yazıların taklide dayalı olması, özgün olmaması” vb. ifadeler kullanmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Süreç Temelli Yazmanın Sınırlılıkları” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tüm alt kodlar, kodlar ve kategorilerden yola çıkarak “Süreç Temelli Yazma” temasına ulaşılmıştır.

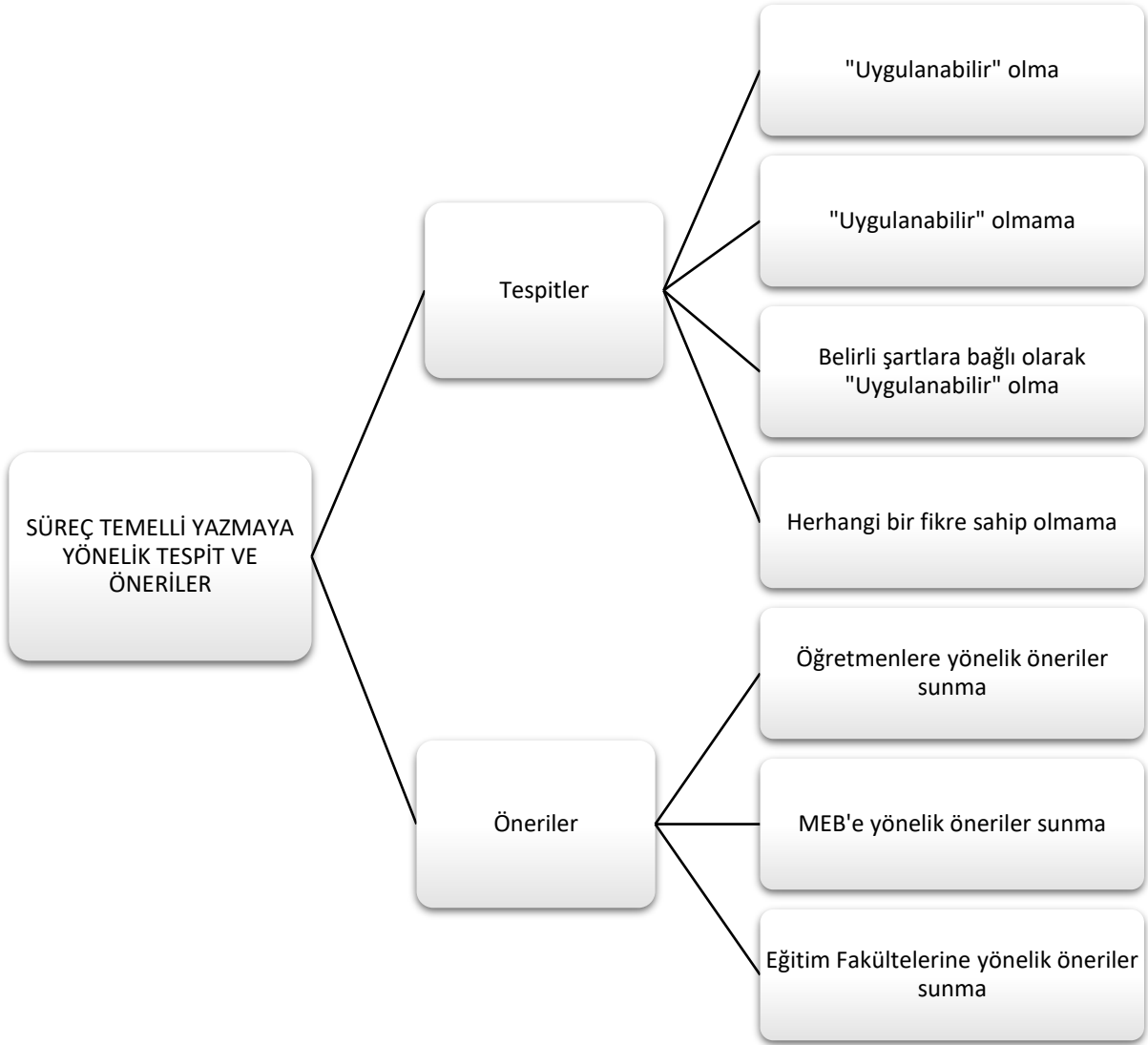
### “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” Temasına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında, görüşme formunda yer alan sekizinci ve dokuzuncu soru ele alınmıştır. Sekizinci soru Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini, dokuzuncu soru ise öğretmenlerin süreç temelli yazmaya yönelik önerilerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma ile ilgili tespit ve önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 3’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Önerilerini Belirlemeye İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kodlar, Kategoriler ve Tema*

Tema	Kategori	Kod	f
SÜREÇ TEMELLİ YAZMAYA YÖNELİK TESPİT VE ÖNERİLER	Tespitler	• “Uygulanabilir” olma	13
		• “Uygulanabilir” olmama	11
		• Belirli şartlara bağlı olarak “Uygulanabilir” olma	7
		• Herhangi bir fikre sahip olmama	1
	Öneriler	• Öğretmenlere yönelik öneriler sunma	28
		• MEB’e yönelik öneriler sunma	12
		• Eğitim Fakültelerine yönelik öneriler sunma	1



Şekil 3. Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Önerileri

Tablo 5 ve Şekil 3'te Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın sınıf içinde uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinden (8. soru) elde edilen kodlar yer almaktadır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinden "uygulanabilir olma" koduna (f=13); "uygulanabilir olmama" koduna (f=11), "herhangi bir fikre sahip olmama" koduna (f=1) ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra süreç temelli yazmanın ancak belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu ifade eden öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin "seçmeli derslerde, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda ve ders saatinin arttırıldığı durumlarda" süreç temelli yazmanın mümkün olduğunu belirttikleri alt kodlardan "belirli şartlarda uygulanabilir olma" koduna (f=7) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın sınıflarda "uygulanabilir olduğunu" ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö3: "Uygulanabilir."

Ö5: "Gayet uygulanabilir ve başarı sağlanabilir."

Ö24: "Uygulanabilirliği yüksektir hatta mutlaka uygulanmalıdır."

Süreç temelli yazmanın sınıflarda "uygulanabilir olmadığını" ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö14: "Sınıfların kalabalık olması ve yazma becerisine ayrılacak ders saatinin az olması nedeniyle uygulanabilirliği düşüyor."



Ö15: “Bunun için ayrı bir ders yapılmalı. Uygulanmasının önündeki en büyük engel zaman yetersizliği.”

Ö17: “Okul vizyon ve misyonunun yazmaya gereken önemi verip sınav odağından kurtulmuş olması gerekir.”

Ö25: “Çok ödev var. Çocuklar bıkmıyor.”

Son olarak, süreç temelli yazmanın sınıflarda “ancak belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu” ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2: “Seçmeli yazarlık dersinde uygulanabilir.”

Ö6: “Süreç temelli eğitim okullarda uygulanabiliyor fakat çok kalabalık sınıflarda her bir öğrenciye gereken zaman ayrılmaması yönünden sınırlılıkları var. Aynı zamanda haftada iki saate sığdırmak bazen güç olabiliyor. Bu konuda imdadımıza seçmeli yaratıcı yazma becerileri dersi yetişiyor.”

Ö13: “Sınıf mevcudunun az olduğu okullarda uygulanabilir. Ama ne yazık ki genel olarak öğretmenler süreç temelli yazma yaklaşımı yerine ürün temelli yazma yaklaşımını tercih ediyor.”

Süreç temelli yazmanın okullarda uygulanabilir olmadığını ve sadece belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu ifade eden Türkçe öğretmenlerinin sundukları gerekçeler hemen hemen aynıdır. Öğretmenlerin ortak olarak vurgu yaptıkları noktalar, sınıfların kalabalık oluşu ve zamanın yetersizliğidir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Tespitler” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Tablo 5 ve Şekil 3’te ele alınan bir diğer nokta, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik önerilerinden (9. soru) elde edilen kodlardır. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinde yer alan “öğrencilerin yazılarına samimi dönütler verilmelidir, bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır, yazma amacı ortaya konulmalıdır, öncelikle öğrencinin okuma ve düşünme becerileri geliştirilmelidir, yazma sürecinde öğrenciye rehberlik edilmelidir, öğrencilerin yazıları sınıf panosunda paylaşılmalıdır, rekabet yerine performans ön plana çıkarılmalıdır, planlı bir şekilde uygulanmalıdır, farklı metin türlerinde yazma etkinlikleri yapılmalıdır” vb. alt kodlardan “öğretmenlere yönelik öneriler sunma” koduna (f=28) ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin ifade ettiği “programa ayrı bir yazma eğitimi dersi eklenebilir, Türkçe dersinin saati artırılabilir, öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir” vb. alt kodlardan “Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler sunma” koduna (f=12) ulaşılmıştır. Son olarak “üniversitelerde yazma eğitimi dersi uygulamalı olarak yapılmalı” ifadesinden yola çıkarak “Eğitim Fakültelerine yönelik öneriler sunma” koduna (f=1) ulaşılmıştır.

Süreç temelli yazmanın uygulanabilmesi için öğretmenlerin bir kısmı kendi meslektaşlarına yönelik öneriler sunmuşlardır. Aşağıda bu ifadelere ilişkin örnekler yer almaktadır.

Ö2: “Öğrencilerin yazılarını paylaşması sırasında can kulağıyla dinlemeli ve samimi dönütler vermeliyiz. İçtenlik olunca öğrenciler değer verildiğini bilip gerçekten isteyerek yazıyor ve süreci daha iyi geçiriyorlar.”

Ö5: “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için önce okuduğunu anlama ve düşünme becerilerinin gelişimine ağırlık verilmeli.”

Ö6: “Öncelikle yazma konusuna okullarda yeterince önem verildiğini düşünmüyorum. Yazma kazanımlarının üzerinde durulup geçiliyor. Bu süreç etkin bir şekilde aşamalarına dikkat edilerek sürdürülmeli. Çoğu zaman konu öğrencinin yazdığı ilk haliyle öğrencinin defterinde yaşanıp gidiyor. Öğrencilerin bu konuda yüreklendirilmeye ihtiyacı var. Onların bu konuda iyi ve düzenli bir rehberliğe ihtiyaçları var. Çoğu öğrenci aklıma bir şey gelmiyor ya da istemiyorum, diyerek bu konuya olan tavrını ortaya koyuyor. Bunların ardındaki nedenler keşfedilmeli. Okul gazeteleri ve dergileri gibi süreli yayınların güdüleyici olduğunu söyleyebilirim. Yine okul ve sınıf panolarında yazıları olan öğrencilerin o haklı gururlarının mutluluğu görülmeye değer.”

Ö9: “Öğretmenin de sürecin içinde olmasının daha etkili olabileceğini düşünüyorum.”

Süreç temelli yazmanın uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler sunan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1: “Bence yazma eğitimi şeklinde bir ders müfredata eklenebilir ya da Türkçe dersine ait ders saati artırılabilir.”

Ö8: “MEB tarafından rekabete dayalı yarışın yerine dayanışmaya dayalı performansın önemsendiği bir anlayış geliştirmeli.”

Ö13: “Öncelikle bu konuda eğitimcilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö15: “Bunun için ayrı bir ders yapılmalı. Uygulanmasının önündeki en büyük engel zaman yetersizliği.”

Ö18: “Ders saati artırılmalı öğrencilerin bilgisi ve ilgisi bu yönde artırılmalı öğretmenler bununla ilgili hizmet içi eğitimler anlık bilgileri güncelleme.”

Ö27: “Yazarlık ve yazma becerileri seçmeli dersinin haftalık ders programlarına eklenmesi, haftalık bir ders saatinin bu doğrultuda yazma becerisi için ayrılması.”

Son olarak, süreç temelli yazmanın uygulanabilmesi için Eğitim Fakültelerine öneriler sunan öğretmenlerin görüşlerine yönelik ifadeler şu şekildedir:

Ö23: “Öğretmenlerin bu yöntemle ilgili bilgi ve becerisi geliştirilmeli. Üniversitelerde yazma derslerinde pratik yaptırılarak bu yöntem öğretilmeli.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen kodlar “Öneriler” kategorisi altında birleştirilmiştir. Tüm alt kodlar, kodlar ve kategorilerden yola çıkarak “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” temasına ulaşılmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya ilişkin görüş ve deneyimlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada 28 Türkçe öğretmenine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Çözümlemeye dayalı olarak kodlar belirlenmiş, kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Sonuçta “Yazma”, “Süreç Temelli Yazma” ve “Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu üç temaya ilişkin sonuç ve tartışma alt başlıklara ayrılarak sunulmuştur.

#### **“Yazma” Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu tema altında Türkçe öğretmenlerinin yazmaya yönelik görüşleri “yazma çalışması yapma amacı” ve yazma etkinliklerini sınıf içinde nasıl uyguladıklarına ilişkin deneyimleri “yazma uygulamaları” kategorisi altında ele alınmıştır. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini yaptırma amaçlarının başında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacının geldiği görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin güzel yazı yazmasını, imla ve noktalamayı doğru kullanmasını, planlı yazmasını, düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanmasını, estetik ifade becerilerini geliştirmeyi ve metin türlerini doğru kullanmasını amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlama, kendilerini keşfetmelerini sağlama, onların yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştirme, onları yazma konusunda isteklendirme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, edebiyata ilgiyi artırma vb. amaçları dile getirmişlerdir.

Bu tema kapsamında ikinci olarak Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini nasıl uyguladıklarını anlattıkları ifadelerden elde edilen “yazma uygulamaları” kategorisi oluşmuştur. Öğretmenlerin yazma çalışmaları sırasında çoğunlukla hazırlık çalışması yaptıkları görülürken süreç temelli yazmanın diğer aşamaları olan taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını pek fazla kullanmadıkları görülmektedir. Yazma etkinliğinde hazırlık çalışması dışında öğretmenlerin öğrenci yazılarını paylaşma/sunma etkinliği yaptığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin süreç temelli yazmanın unsurları olan taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını çok fazla uygulamadıklarını daha çok hazırlık çalışması yaptıklarını daha az bir oranda da paylaşma etkinliği yaptıklarını göstermektedir. Hâlbuki süreç temelli yazmanın her bir aşamasının ayrı bir gerekliliği ve önemi vardır. Bu aşamalar gerçekleştirilmeden yapılan yazma çalışmalarının sürece yayıldığını söylemek pek mümkün değildir. Dolayısıyla çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulamadıkları söylenebilir. Doğan (2020), yazma sürecinin her bir basamağının kendi içinde hem bağımsız hem de birbiriyle ilişkili bir şekilde ele alınması ve bu süreç boyunca öğrencilere basamaklar arasındaki ilişkilerin kavratılmasına yönelik çalışmalar yaptırılması gerektiğini ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı uygulama durumlarının incelendiği bir başka çalışmada, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bir diğer süreç temelli yazma

aşaması olan taslak oluşturma aşamasını, çalışmalarında gerçekleştirmedikleri bunun yanı sıra, gözden geçirme, düzenleme vb. aşamaları etkili bir şekilde uygulamadıklarını ortaya koymuştur (Aşıkcan ve Pilten, 2016).

Bu temada dikkati çeken bir başka nokta, öğretmenlerin çoğunluğunun hazırlık çalışması ile sadece “konunun araştırılması” aşamasını ifade etmiş olmalarıdır. Hâlbuki hazırlık çalışması, yazma konusunun belirlenmesi, konuyla ilgili zihinde ön bilgilerin açığa çıkarılması, konunun sınırlandırılması, yazma amacının, yazı türünün ve hedef kitlenin belirlenmesi gibi birçok beceriden oluşan uzun ve aşamalı bir süreçtir. Demirel ve Karatay (2022), iyi planlanmış ve uygulanmış bir hazırlık sürecinin ortaya çıkan ürün, metin, öğrenci ve yazma başarısı üzerinde birçok olumlu etkisi olduğunu dile getirmektedir. Doğan (2020), hazırlık çalışmasının, tüm alt boyutları ile Türkçe öğretmenleri tarafından ele alınmasının, yazma becerisinin doğasında olan aşamalı gelişimin öğrencilerde görülmesi açısından büyük önem arz ettiğini ifade etmektedir. Aşıkcan ve Pilten (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin hazırlık çalışmalarında kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

### “Süreç Temelli Yazma” Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Süreç temelli yazma teması, “süreç temelli yazmanın ifade ettikleri”, “öğretmenlerin süreç temelli yazmayı uygulama durumları”, “süreç temelli yazmanın katkıları” ve “süreç temelli yazmanın sınırlılıkları” olmak üzere dört kategoriden oluşmuştur.

“Süreç temelli yazmanın ifade ettikleri” kategorisi kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı belirli aşamalardan geçerek yapılan yazılı anlatım, planlı yazma, hazırlıklı yazma; öğrencilere yol gösterme, yazma sürecini değerlendirme; öğrencinin yazma kaygısını azaltma, öğrencinin aktif olması, öğrencinin keyif alması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin belli bir süre neticesinde veya çeşitli zaman aralıklarında yazma yapmak gibi ifadeler kullanması aslında onların süreç temelli yazmanın ne olduğunu bilmediklerini göstermektedir.

Bu tema kapsamında ortaya çıkan “öğretmenlerin süreç temelli yazmayı uygulama durumları” kategorisi, öğretmenlerin kendi yazma uygulamalarını süreç temelli yazma bağlamında değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirme sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yaptıkları yazma uygulamalarının süreç temelli yazma olduğunu, daha azı ise olmadığını ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin kendi yazma uygulamalarını anlattıkları ifadelerle bakıldığında aslında onların taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme gibi aşamaları uygulamadıkları, sadece hemen hepsinin hazırlık çalışması yaptıkları görülmektedir. Bu iki veriye dayanarak, her ne kadar Türkçe öğretmenleri, yazma etkinliklerinin süreç temelli yazmaya çerçevesinde gerçekleştiğini ifade etmiş olsalar da aslında yazma etkinliklerinin doğrudan süreç temelli yazma kapsamında değerlendirilemeyeceğini söylemek mümkündür.

Bu tema altında ortaya çıkan bir diğer kategori “süreç temelli yazmanın katkıları”dır. Buna göre Türkçe öğretmenleri süreç temelli yazmanın öğrencinin kendisini keşfetmesini, olaylara farklı açılardan bakmasını, sabretmesini, problemleri çözebilmesini, kendisini ifade etmesini, hayal dünyasını geliştirmesini, planlı olmasını, kendisini değerlendirmesini, akademik ve zihinsel gelişimi artırmasını sağlayarak öğrencinin kişisel gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak süreç temelli yazmanın öğrencinin amaca uygun nitelikli yazılar ortaya çıkararak, yazım hatalarını fark ederek onların yazma becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Son olarak süreç temelli yazmanın öğrenciyi yazmaya teşvik ederek, öğrencinin yazmaya yönelik ilgisini artırarak, yazmayı sevmelerini sağlayarak, yazma kaygısını azaltarak onların yazma tutumunu olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin süreç temelli yazmanın faydalarını ve önemini bildikleri söylenebilir.

Son olarak bu tema altında “süreç temelli yazmanın sınırlılıkları” kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategori Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmanın sınırlılıklarına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar aracılığı ile oluşmuştur. Türkçe öğretmenleri bu konuda haftalık ders saatinin yetersiz oluşu, öğrenciler için sıkıcı/yorucu olması, yazıların özgün olmaması/niteliğin düşmesi, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması vb. ifadeler kullanmışlardır. Burada dikkati çeken nokta öğretmenlerin kullanmış oldukları “sürecin sıkıcı, kısıtlayıcı olması; yazıların taklide dayalı olması, özgün olmaması” vb. ifadelerdir. Bu noktada, aslında öğretmenlerin süreç temelli yazmayı tam olarak

bilmedikleri ve etkili bir şekilde kullanamadıkları için bu şekilde yorumlar yaptığı düşünülmektedir. Geleneksel yazma yaklaşımlarında, öğrenciye yazma sürecinde kullanacağı zihinsel süreçleri nasıl yürüteceği konusunda çok fazla rehberlik edilmez ve öğrenci yazma çalışmalarında oldukça zorlanır. Öğretmenlerin, “öğrencilerin sıkıldığı, zorlandığı” yönündeki yorumlarının öğrencilere yeterince rehberlik edemediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan diğer araştırmalarda süreç temelli yazmanın öğrencinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediğine yönelik sonuçlar düşünüldüğünde (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Demirel ve Karatay, 2022; Karatay, 2011b; Karatay ve Aksu, 2017; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Yazıcı, Baş ve Karatay, 2020) bu konuda ayrıca çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamaları sonucunda görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yaptıkları, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve kendilerini daha iyi bir yazar olarak hissettikleri görülmüştür. Bu çalışmada olumsuz olarak öğrenciler, yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğünü, düzeltme sırasında arkadaşlarının hatalarını bulmak istemediklerini ve yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ifade etmişlerdir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018).

### **“Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Tespit ve Öneriler” Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu tema altında “tespitler” ve “öneriler” olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Tespitler kategorisi kapsamında Türkçe öğretmenleri süreç temelli yazmanın sınıflarda uygulanabilir olduğunu, uygulanabilir olmadığını ve belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Burada dikkati çeken nokta, süreç temelli yazmanın uygulanabilir olduğunu söyleyen öğretmenler herhangi bir destekleyici ifade belirtmezken uygulanabilir olmadığını söyleyen öğretmenler bu düşüncelerini destekleyici ifadeler kullanmışlardır. Bunlar, süreç temelli yazmanın çok zaman alması, kalabalık sınıflardan uygulanmasının güç olması, öğrencilerin girecekleri merkezi sınavlardan dolayı kaygılı olmaları vb. ifadelerdir. Benzer şekilde süreç temelli yazmanın ancak belirli şartlarda uygulanabilir olduğunu söyleyen öğretmenler de bu düşüncelerini tıpkı uygulanabilir olmadığını belirten öğretmenler gibi hemen hemen aynı ifadelerle desteklemişlerdir. Bu ifadeler, seçmeli derslerde, sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda ve ders saatinin arttırıldığı durumlarda süreç temelli yazmanın uygulanmasının mümkün olduğudur. Burada bu iki grupta yer alan öğretmenlerin ortak olarak vurgu yaptıkları noktalar, sınıfların kalabalık oluşu ve zamanın yetersizliğidir.

“Öneriler” kategorisi altında, Türkçe öğretmenleri süreç temelli yazmanın uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığına ve Eğitim Fakültelerine olmak üzere kendi içinde gruplara ayrılabilirdiği görülmüştür. Öğretmenler kendi meslektaşlarına yönelik olarak, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almak, öğrenciyi dinlemek, öğrenciyi güdülemek/cesaretlendirmek, öğrenciye rehberlik etmek, öğrenciye dönüt vermek, yazma öncesinde okuma ve düşünme etkinlikleri yapmak, yazma amacını belirlemek, öğrencilerin yazılarını sınıf/okul panosunda, okul dergisinde veya gazetesinde paylaşmak ve farklı metin türleri kullanmak vb. önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığına yönelik olarak, programa ayrı bir yazma eğitimi dersi eklenmesi, Türkçe dersinin haftalık saatinin artırılması, hizmet içi eğitim yapılması ve sınav sisteminin değiştirilmesi gibi önerilerde bulunurken Eğitim Fakültelerine yönelik olarak yazma eğitimi dersinin uygulamalı olarak yapılması gerektiği konusuna vurgu yapmıştır. Bu yorumu yapan öğretmenlerin işlevsel ve etkili bir yazma eğitimi dersi süreci geçirmedikleri veya Türkçe öğretmenliği dışında başka bir lisans programından mezun oldukları düşünülebilir çünkü hâlihazırda Türkçe öğretmenliği lisans programında, yazma eğitimi ayrı bir ders olarak yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin aslında sorunların farkında olduklarını ve çözümüne yönelik işlevsel önerilerde bulduklarını söylemek mümkündür.

Aydın (2022), Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarına yönelik sorunlarını ve çözüm önerilerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yazma uygulamalarında yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sunduğu önerileri değerlendirmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin sunduğu öneriler ile bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sunduğu önerilerin büyük kısmı örtüşmektedir. Buna göre öğretmenler ortak olarak, farklı türde yazma çalışmaları yapma, yazmaya daha fazla zaman ayırma, değerlendirme çalışmaları yapma, müfredatın yazmayı desteklemesi, öğretmen yeterliklerinin

## Türkçe Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüş ve Deneyimleri

artırılması, yazmanın bağımsız ders olması, öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesi, öğretmen rehberliği olması, okul imkânlarının artırılması, hazırlık çalışmaları yapılması, akran değerlendirmelerinin ve grup çalışmalarının yapılması vb. öneriler sunduğu görülmüştür.

### Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları ve tartışması ışığında ortaya çıkan en çarpıcı sonuçlardan biri Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmayı kavram olarak bildikleri, katkılarına ve faydalarına inandıkları ama süreç temelli yazmanın nasıl uygulanacağına dair bilgi ve deneyime sahip olmamaları dolayısıyla aslında sınıflarda pek fazla uygulamadıklarıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler gerek kalabalık sınıflar gerek ders saatlerinin az olması vb. sebeplerle süreç temelli yazmanın uygulanabilir olmadığını da ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin görüşleri ile uygulamalarının örtüşmediğini söylemek mümkündür. Bunu daha etkili bir şekilde ortaya koyabilmek için öğretmenlerin yazma etkinliklerini doğrudan gözleme dayalı çalışmalarla incelemenin gerekli olduğu düşünülmekte ve bu çerçevede bilimsel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin uygulamaya dayalı bilgi ve becerilerini geliştirmek için proje, hizmet içi eğitim vb. uygulamalar yapılmalıdır. Üniversite ve MEB işbirliği ile öğretmenlere alan uzmanları tarafından eğitimler verilebilir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulamaya dayalı çalışmaların yapılmasının gerektiği düşünülmektedir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu  
Karar tarihi= 03.04.2023  
Belge sayı numarası= Protokol No: 230041/ Karar No: 47

### Yazarların Katkı Oranı

Makale tek bir yazar tarafından hazırlanmıştır.

### Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ashman, A. F., Conway, R. N. F. (1993). *Using cognitive methods in the classroom*. London: Routledge.
- Ashman, A. F., Wright, S. K., & Conway, R. N. F. (1994). Developing the metecognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Reiview*, 16(3), 198-204.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255-276.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cresswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Demirel, A. ve Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Jones, Susan R. (2002). "(Re)Writing the word: methodological strategies and issues in qualitative research". *Journal of College Student Development*, (43)4, 461-473.
- Kahn, J. M., & Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48(1), 65-73.
- Karatay, H. (2011a). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde. (ss. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011b). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nancy, P. (1997). Classrooms of tomorrow. Paper Presented at the Conference on Educational Technology 1997 (JET97), University of Electro-Communications, Tokyo.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal*, 61(2), 100-106.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies. Order Processing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yazıcı, E., Baş, B. ve Karatay, H. (2020). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 19-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Kadan, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods*. California, CA: Sage Publications.

## Extended Abstract

### Introduction

One of the most effective methods to improve the writing skill of students is process-based writing. Process-based writing does not consider the writing activity as a one-time action, but rather considers writing as a process consisting of many interconnected activities. Process-based writing is grounded a process-based learning model. Process-based learning is a model that aims to improve students' planning, thinking and information processing skills (Ashman and Conway, 1993, 55-56). In this model, teachers guide their students in the planning process and help them raise their cognitive awareness of how they learn and how they structure knowledge on the subject on the one hand (Ashman, Conway and Wrisht, 1994) and students learn to use information technologies while doing research, to communicate with others through listening, speaking and writing and to have access to information by researching on the other hand (Nancy, 1997). Process-based learning aims to enable students to take conscious actions regarding the planning and writing stages by helping them to acquire skills such as independent thinking, decision-making, problem solving and learning to learn.

It is very important for the teacher to guide the student in process-based writing. In this connection, the main purpose of the current study is to elicit the opinions of middle school Turkish teachers regarding process-based writing, which is thought to be very effective on the development of students' writing skills and to determine how process-based writing is practiced by Turkish teachers.

### Method

The current study was carried out in line with the case study design, which is one of the qualitative research methods. In the selection of the teachers, it was aimed to ensure diversity and the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. A total of 28 Turkish teachers who declared that they participated in the study on a volunteer basis and completed and sent back the interview form constituted the study group of this study.

The structured interview form, consisting of nine questions, was sent to Turkish teachers by e-mail in the second term of the 2022-2023 school year. Twenty-eight Turkish teachers agreed to fill out the structured interview form, marked the "I Approve" option and filled out the interview form and sent it back. The collected data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. The data were coded and then collected under common categories and themes. To determine the reliability of the study, the formula proposed by Miles and Huberman (2015) was used. In this way, the level of agreement was found to be 88%.

### Result and Discussion

Based on the findings obtained as a result of this study, three main themes were reached: "Writing", "Process-Based Writing" and "Findings on and Suggestions for Process-Based Writing". The results and discussion for each theme are presented under separate headings.

#### Results and Discussion on the Theme of "Writing"

Under this theme, the Turkish teachers' opinions on writing are discussed under the category of "purpose of writing" and their experiences on how they implement writing activities in the classroom are discussed under the category of "writing practices". It is seen that the main purpose of the Turkish teachers in implementing writing activities is to improve students' writing skills.

The second category formed under this theme is the category of "writing practices", derived from the explanations made by the Turkish teachers about how they implemented writing activities. It was seen that while the teachers mostly do preparation work during their writing activities, they do not use the other stages of process-based writing such as drafting, reviewing and editing.

#### Results and Discussion on the Theme of "Process-Based Writing"

The theme of process-based writing consists of four categories: "what process-based writing means", "teachers' implementation of process-based writing", "contributions of process-based writing" and "limitations of process-based writing".

Within the category of "what process-based writing means", the Turkish teachers define process-based writing as expressing thoughts in writing by going through certain stages, planned

writing, prepared writing, guiding students, evaluating the writing process, reducing the student's writing anxiety, the student being active and the student having fun. In addition, some teachers' use of expressions such as writing after a certain period of time or at various time intervals shows that they do not actually know what process-based writing is.

The category of "teachers' process-based writing practices" within this theme emerged as a result of the teachers' evaluation of their own writing practices in the context of process-based writing. As a result of this evaluation, the majority of the teachers stated that their writing practices are process-based writing, and few of them stated that their writing practices cannot be considered as process-based writing.

Another category that emerged under this theme is the category of "contributions of process-based writing". In this regard, the Turkish teachers stated that process-based writing supports students' personal development, improves their writing skills and positively affects their writing attitudes.

Finally, under this theme, the category of "limitations of process-based writing" was obtained. In this regard, the Turkish teachers stated that the weekly class hours are insufficient for effective process-based writing, that it is boring/tiring for students, that the writings are not original, that the quality of writing decreases and that it is difficult to conduct process-based writing in crowded classes.

Results and Discussion on the Theme of "Findings on and Suggestions for Process-Based Writing"

Under this theme, two categories emerged: "findings" and "suggestions". Within the scope of the category of findings, the Turkish teachers stated that process-based writing is applicable in classes, not applicable and applicable under certain conditions. What is noticeable here is that the teachers who stated that process-based writing is applicable did not make any supporting explanations while the teachers who stated that it is not applicable used supportive statements for their thoughts. These are statements such as it takes a lot of time, it is difficult to implement in crowded classes, students are anxious about the central exams they will take, etc.

Under the category of "suggestions", the Turkish teachers made suggestions for the implementation of process-based writing. It was seen that the suggestions can be divided into groups: suggestions for teachers, suggestions for the Ministry of National Education and suggestions for the Faculties of Education.