



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları, Tercihleri, Tutum ve İnançları

Writing Habits, Preferences, Attitudes and Faiths of Pre-Service Teachers

Bekir KAYABAŞI¹, Ruhan KARADAĞ YILMAZ²,

Öz

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını, tercihlerini, tutum ve inançlarını çeşitli boyutlarıyla ortaya koymak ve öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin olumsuz tutumlarının nedenlerini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmada durum çalışması desenlerinden kolektif durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüşme formları aracılığıyla toplanmış, verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf eğitimi programı 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 195 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar yerine el yazısıyla yazmayı tercih ettikleri ve el yazısının klavyeye göre daha kolay olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının olmadığı, yazı yazmaktan hoşlanmadıkları, ancak kalıcı olması, duygusal rahatlama sağlaması ve kişisel özgürlük sunması gibi nedenlerle yazmayı önemli buldukları araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Öğretmen adayları sosyal etkinlikler, internet ve sosyal ağlarda geçirilen sürenin fazla olması gibi nedenlerle yazmaya fazla zaman ayırmadıklarını, duygusal yoğunluğun olmaması nedeniyle de yazmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: yazma, yazma becerisi, yazma alışkanlığı, yazma tercihi

Abstract

The aim of this study is to put forward the writing habits, preferences, attitudes and faiths of preservice teachers and also to determine the reasons for the negative attitudes towards writing of pre-service teachers. One of the qualitative research design, namely the collective case study design was used in this study. Data were collected through open-ended interview forms developed by the researchers and descriptive analysis technique was used in the analysis of research data. The participants of the study consisted of 195 pre-service teachers who are studying in the 1st and 4th grades of Elementary Education major. As a result of the study, it was revealed that pre-service teachers preferred to write with handwriting instead of using computers and they thought that handwriting was easier than using keyboard. It is among the important results of the research that while pre-service teachers do not have writing habits and do not like writing, they found that writing is important since it is permanent and provides emotional relief and personal freedom. Pre-service teachers stated that they did not spend much time on writing due to reasons such as social activities, internet and more time spent on social networks, and they had difficulty in writing due to lack of emotional intensity.

Keywords: writing, writing skills, writing habits, writing preferences.

1 Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adıyaman, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3896-6305>

2 Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adıyaman, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3254-8890>

Atf / Citation: Kayabaşı, B. & Yılmaz, R. K. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2529-2546. doi:10.24106/kefdergi.3417

Extended Abstract

Purpose of the Research: Effective writing skills are one of the basic skills needed for students' future success. Especially, writing skills are the basic skills that university students should have. It is very important for individuals to acquire writing habits in and out of school in terms of development of writing skills and academic achievements. Writing habits and preferences are quite important factors for success in writing. The positive attitude of the individual to writing contributes to positive writing experiences. Hence teachers are expected to have writing habit and to give this habit to their students too. The ability and success of teachers to involve their students in writing activities in their classes depends on their belief in writing, their attitudes, and their ability to develop teaching-related teaching activities. The aim of this study is to reveal the writing habits, preferences, attitudes and faiths of the pre-service teachers in various dimensions; and to determine the reasons of negative attitudes of students about writing. The following questions were investigated in this study:

1. What are the writing preferences of pre-service teachers?
2. Do teacher candidates have the habit of reading?
3. Do teacher candidates have the habit of writing?
4. How teachers' attitudes and beliefs about writing?
5. What are the motivation sources about writing?
6. What are the views of the pre-service teachers about the issues that are the most difficult to prevent writing?

Research Model: A collective case study design which is a qualitative research method has been used in the study. An open-ended interview questions forms developed by the researchers was used in order to data collect. To ensure the content validity of the questionnaire, expert opinion was requested. The data of the study was analyzed with a descriptive method. 195 preservice teachers participated in the study. The participants included 75 male and 120 female preservice teachers.

Conclusion and Discussion: The results of this study revealed that the majority of pre-service teachers preferred handwriting instead of write on computer and thought that handwriting is easier. One of the important results of the study is that the majority of preservice teachers do not have the habit of reading and writing. Most of the participants stated that they prefer writing in silent environment and lonely. It was pointed out that the most common type of text was the poem by the participants. Also, it was found that most of the teacher candidates did not like writing and they had negative attitudes towards writing. Participants stated that they liked writing activity in terms of providing emotional relaxation, facilitating persistence in learning, and enabling them to express themselves. However, they did not like writing in accordance with the rules of spelling, spending too much time writing, being unable to write quality, fearing criticism, and writing boring tasks. Nevertheless, the results of the research reveal that the majority of pre-service teachers consider writing is an important skill. Some pre-service teachers think that writing is an important action only for poets and writers, and does not think the writing action important. In the study, a large number of teacher candidates pointed to individual and environmental factors as a barrier to writing. The lack of a suitable environment for writing, social activities and overuse of social media are the factors that hinder the writing. The majority of participants stated that the events and situations that encouraged them to write are events that deeply affected them, mental disorders, be influenced by the books they read. Pre-service teachers stated that they had difficulty writing because of lack of vocabulary, failure to select the appropriate expression, lack of creative thinking skills and inability to logical integrity in writing. Based on the study results, the following recommendations can be presented:

The reasons for poor writing habits of pre-service teachers should be investigated.

In order to improve the writing habits of pre-service teachers, written expression studies should be carried out by using writing methods and techniques from primary school.

The writing habit depends on students' positive attitudes towards writing. Therefore, studies should be carried out to ensure that students develop and maintain a positive attitude towards writing at every stage of the teaching process.

1. Giriş

En önemli özelliklerinden biri iletişim olan “yazma” bilgi ve fikirleri aktarmada oldukça güçlü bir araçtır. Bilgileri ayrıntılı ve doğru bir biçimde toplama, koruma ve taşımayı olanaklı kılar. Yazma, bir dizi farklı etkinliğin eş zamanlı olarak düzenlenmesini, bu nedenle de bilişsel sistemde oldukça büyük işlevleri gerektiren bir süreçtir. Yazma bir kopyalama eylemi olmayıp, bireyin kendisini keşfetme süreci, bilgisini işleme eylemidir. Bireyin bilgisini ortaya koyduğu, bilgide yoğunlaştığı bir eylem olan yazma, gezip görülen yerler, okunan kitaplar, tanınan insanlar, yaşanan olaylarla elde edilen tüm kazanımların yaratıcı bir biçimde birbirine eklenip kelimelerle resmedilmesidir. İletişim kurmak, bilgiyi paylaşmak, duygu ve düşünceleri aktarmak amacıyla kullanılan bu beceri, kendini ifade etmenin de önemli yollarından biridir. Yazma, gerçek olay ve durumları ya da hayalleri anlatmayı, duygu ve düşünceleri ifade etmeyi, tartışmayı, savunmayı ve ikna etmeyi sağlayan bir araçtır. Bilişsel ve sosyal bir süreç olması nedeniyle de gelişen bir eylemdir.

Yazma yalnızca el, göz ve beynin koordinasyonuna dayalı bir eylem olmayıp aynı zamanda duyguların da kullanıldığı önemli bir bileşendir. Sesleri, görüntüleri, içinde yaşadığımız dünyaları ve hikâyeleri başka bir deyişle edindiğimiz kültürü tanımamıza yardım eden yazma (Mills, 2006); duygu, düşünce ve sosyal etkileşimi içeren oldukça karmaşık bir eylemdir (Perin, 2007). Kellogg (1982)’a göre yazma, fikirleri iletme ve bilgiyi paylaşma yöntemidir. Yazma birçok beceri, süreç ve stratejiyi içeren karmaşık bir beceridir. Yazma anlamların kodlanmasını, yeni fikirleri yaratmak için uygun bir sözcük hazinesinin kullanılmasını (Omar, Miah ve Belmasrou, 2014), fikirlerin doğru ve açık bir biçimde ifade edilmesini ve mantıksal düşünmeyi gerektirmektedir (National Commission on Writing, 2006). Yazma, kendimizle ve başkalarıyla iletişim kurmamızı gerektirmektedir. Yazma eylemi düşüncelerimizi geliştirmemize ve görüşlerimizi yeniden şekillendirmemize yardımcı olmaktadır (Grainger, Gooch ve Lambirth, 2005).

Yazma eylemi binlerce yıl bizimle yaşayan bir işlem olmasına rağmen henüz çözemediğimiz gizemlere sahip olmaya da devam etmektedir. Tarihin hiçbir döneminde yazma işlemi bu kadar yaygın kullanılmamıştır. Tarihin dönüm noktalarından biri olan ve uzun yıllar seçkinlerin elindeki bir uğraş olan yazma, günümüzde eğitim çağına giren her insanın kolaylıkla kullanabileceği bir alan hâline gelmiştir.

Akademik başarının vazgeçilmez göstergelerinden biri olan yazma, endüstri toplumlarında günlük yaşamın da önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Dünya çapında iletişimin ortaya çıkışı, yazılı iletişim kurabilen, analiz edebilen ve üretebilen bireylere olan ihtiyacı artırmıştır. Bu nedenle etkili yazma becerileri günümüzde her zamankinden daha fazla önem taşımaktadır (Nielsen ve Tonette, 2002). İyi yazma yeteneği ise yazmanın alışkanlık hâline gelmesi ile mümkündür. Alışkanlık sık tekrarlar yoluyla elde edilen bir davranışın düzenli olarak gerçekleştirilmesi ve performans artışı biçiminde tanımlanmaktadır. Buna göre yazma alışkanlığı da bireyin yazmaya karşı tutumu, düzenli yazması ve yazma sıklığı ile ilgili davranış kalıpları biçiminde ifade edilebilir (Quadir ve Chen, 2015, 894). Yazma alışkanlığı olan birey okuma ve yazmaya karşı olumlu tutumlara sahip olup okuma ve yazma eyleminden keyif almaktadır (Dungworth, Grimshaw, Mcknight ve Morris, 2004; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995).

Bireylerin okul içi ve dışı ortamlarda yazma alışkanlığı edinmeleri yazma becerilerinin gelişmesi ve akademik başarıları açısından oldukça önemlidir (Lenhart, 2008). Bazı çalışmalar okuma ve yazma alışkanlıklarının öğrenim yaşamında bireylerin bilişsel performansına daha anlamlı katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Dotson, Kitner-Triolo, Evans ve Zonderman, 2009). Yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesi yazmanın sistemli hâle getirilmesi ve tekrarlanmasıyla mümkündür (Özdemir ve Erdem, 2011). Aynı zamanda bireyin yazmaya karşı olumlu tutumlara sahip olması, yazmaya daha fazla çaba harcaması ve yazma başarısını artırmaya çalışması olumlu yazma deneyimlerine katkı sağlamaktadır.

21. yüzyıl iletişim sürecinde derin değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. İnternet aracılığıyla üretilen bilgilerin miktarı hızla artmakta ve yine internet aracılığıyla bilgi hızla yayılmaktadır. Bu durum yazarlar, editörler, okurlar arasında bilginin farklı yollarla yayılmasına da fırsat sunmaktadır. Relles ve Tierney, (2013, 478)’e göre yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin çoğalması her alanda olduğu gibi yazmada ve yazma alışkanlıklarında önemli değişimlere neden olmuştur. Bireylerin çevrimiçi varlığının büyümesi, yeni okuryazarlık türlerinin de ortaya çıkmasına neden olmuştur (Strain-Moritz, 2016). 21. yüzyılda insanlar tarihsel gelişim sürecinde hiç olmadığı kadar fazla bir biçimde teknolojik araçları kullanarak yazı yazmaktadır (Yancey, 2009). Bilgi teknolojisi, özellikle internet ve cep telefonlarının kullanımı öğrencilerin yazma etkinliklerine katılım düzeyini ve kompozisyon yazım sürecini büyük ölçüde değiştirmiştir. (Omar, Miah ve Belmasrou, 2014).

Bireylerin yazma başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri de “yazma tercihleri”dir. Yazma tercihi bireyin hikâye, şiir, makale, mektup, anı, günlük ya da yaratıcı kurgusal/kurgusal olmayan metin türlerinden benimsediği biri ya da birkaçını elle ya da bilgisayarla, farklı kaligrafik tekniklerle yazma isteği biçiminde tanımlanabilir.

Etkili yazma becerileri öğrencilerin gelecekteki başarıları için gereksinim duyulan temel becerilerden biridir. Özellikle yazma yeteneği üniversite öğrencilerinin sahip olmaları gereken temel becerilerdendir (Creme, 2000). Yazma oldukça önem taşıyan bir eylem olmasına rağmen pek çok öğrenci yeterli derecede iyi yazmamaktadır (Graham, MacArthur ve Fitzgerald, 2007, 3). Çocuklar ilkokulun ilk yıllarında yazmadan hoşlanmalarına rağmen daha üst sınıflarda yazmadan nefret etmeye başlamaktadır. Nitekim, 5-7 ve 7-11 yaşları arasındaki çocukların yazmaya ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmada yaşı küçük olan çocukların yazmaya karşı daha fazla olumlu tutumlara sahip oldukları ve kendilerini daha fazla mutlu hissettikleri ortaya çıkmıştır (Grainger, Gooch ve Lambirth, 2005). NCTE (2009) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da gençlerin daha çok okul dışı (ödev dışı) konularda yazılar yazdıkları ve bu yazıların öğrencilerin daha hoşlarına gittiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin dil becerileri yönünden güçlü olması beklenmektedir (Kavcar, 1999). Ancak Göçer (2010) öğretmenlere yeterli yazma eğitimi verilmediği için ülkemizde yazma eğitiminin istenen düzeyde olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve izlenimlerini yazılı anlatım kurallarına uygun biçimde anlatmaları yazma alışkanlığına sahip olmalarına bağlıdır. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin yazma alışkanlığına sahip olmaları ve bu alışkanlığı kendi öğrencilerine de kazandırmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerini yazma etkinliklerine dâhil etme yeteneği ve başarısı, onların yazmaya ilişkin inançlarına, tutumlarına ve yazma ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirme yeteneğine bağlıdır (Brinkley, 1993; Pajares, 2002). Morgan (2010: 354), öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin inançlarının belirlenmesinin, onların öğretmenlik yaşantılarında yazma öğretimine ilişkin hedeflerini ve algılarını ortaya koymada etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının ve tercihlerinin belirlenmesi, yazma eğitiminin daha etkili bir biçimde geliştirilmesine ve bu konuda yaşanan sorunlara çözümlerin üretilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın öğretmen eğitimi programlarında yazma becerisinin etkili bir biçimde geliştirilmesine yönelik daha etkili uygulamaların yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını, tercihlerini, tutumlarını ve inançlarını çeşitli boyutlarıyla ortaya koymak; bu konuda, varsa, öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutumlarının nedenlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Öğretmen adaylarının yazma tercihleri nedir?
- Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma alışkanlıkları ve bilgisayarı/interneti kullanım amaçları nedir?
- Öğretmen adayları okuma alışkanlığına ne düzeyde sahiptir?
- Öğretmen adayları yazma alışkanlığına ne düzeyde sahiptir?
- Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve inançları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin motivasyon kaynakları nelerdir?
- Yazmaya engel olan ve en çok zorlanılan hususlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada var olan durumu ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın doğasına uygun olan durum çalışması türlerinden kolektif durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Kolektif durum çalışması yöntemi karşılaştırmalı durum çalışması olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntemin amacı bir sorunu anlamak için çoklu durumları karşılaştırmaktır (Kaleli-Yılmaz, 2014). Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüşme formundan yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programı 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 195 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 1. sınıf düzeyinde 97, 4. sınıf düzeyinde ise 98 öğretmen adayı katılmıştır. Cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında katılımcıların 120'si kız, 75'i erkektir. Araştırma verileri temel eğitim bölümü sınıf eğitimi programına kayıtlı, 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen, açık ve kapalı uçlu 27 sorudan oluşan gö-

rüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme sorularının iç geçerliğini sağlamak için yazma eğitimi alanında iki uzman görüşüne başvurulmuş, uzman incelemesi sonucunda sunulan geri bildirimlerden sonra görüşme formunda yer alan sorulara son şekli verilmiştir. Uzman görüşü sonucunda yapılandırılan yeni görüşme formu 24 sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine (cinsiyet, sınıf düzeyleri, bilgisayar ve internet kullanma durumları ve alışkanlıkları, ödev raporlarının yazıldığı ortam ve raporları yazarken tercih ettikleri yazı türü), kitap okuma alışkanlıkları, yazı alışkanlıkları ve yazdıkları metin türleri, yazmaya ilişkin tutum ve algıları, yazı yazmalarına engel olan etmenler ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen adaylarının önerilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Bilgisayar ve internet kullanımı ile okuma alışkanlığı bireylerin yazma becerilerinin gelişimini etkilediği için bu bilgilerin öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarını yordamada önemli olması nedeniyle görüşme formunda bu sorulara da yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız bir biçimde her katılımcıya ait görüşme formları okunmuş ve ilgili temalar altına kodlama anahtarları oluşturulmuştur. Görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen temalara göre kodlanıp yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar ve araştırmacılar dışında başka bir uzman tarafından katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar birbirlerinden bağımsız bir biçimde incelenmiş, tema ve alt temalar belirlenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasında uyuşum yüzdesinin %70 olması durumunda güvenilirlik yüzdesine ulaşıldığı kabul edildiğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2005), araştırmada kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgileri, bilgisayar ve internet kullanma durumları ve tercih ettikleri yazı türünün belirlenmesine yönelik alt problemin çözümü için görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda her bir madenin yüzde ve frekans değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri ve Yazma Tercihleri

Cinsiyet	f	%	Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu	f	%	İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu	f	%	
1. SINIF									
Kız	54	56	Evet	29	30	Evet	76	78	
Erkek	43	44	Hayır	68	70	Hayır	21	22	
Toplam	97	100		97	100		97	100	
4.SINIF									
Kız	66	67	Evet	61	62	Evet	79	81	
Erkek	32	33	Hayır	37	38	Hayır	19	19	
Toplam	98	100		98	100		98	100	
Yazma Tercihleri									
Ödev/Sunum Raporlarının Yazıldığı Ortam/Tür						1.sınıf		4.sınıf	
						f	%	f	%
El yazısı						61	63	59	40
Bilgisayar						36	37	39	60
Tercih Edilen ve Kolay Olduğu Düşünülen Yazı Türü						1.sınıf		4.sınıf	
						f	%	f	%
El yazısı						63	65	66	67
Bilgisayar						34	35	32	33

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 97’si 1. sınıfta, 98’i ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 120’si kız, 75’i erkektir. 90 öğretmen adayının kendisine ait bir bilgisayarı bulunurken, 105 öğretmen adayı kişisel bilgisayara sahip değildir. İnternet kullanma durumlarına bakıldığında ise 155 öğretmen adayının internet bağlantısına sahip olduğu, 40 öğretmen adayının ise internet bağlantısının olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının 120’si ödev ve sunum raporlarını el yazısıyla yazarken, 75 öğretmen adayı bilgisayarda yazmaktadır. 129 öğretmen adayı el yazısını tercih etmekte ve daha kolay olduğunu düşünmektedir. 66 öğretmen adayı ise bilgisayarda yazı yazmayı tercih etmekte ya da bu yazının el yazısına göre daha kolay olduğunu düşünmektedir.

Kişisel bilgisayara sahip olma oranı birinci sınıflarda neredeyse üçte bir oranında iken, dördüncü sınıfta bu oran yarı yarıya yükselmektedir. Birinci sınıfta internet kullanım oranları ile dördüncü sınıf öğrencilerinin internet kullanma oranları neredeyse aynı görünmektedir. Bu durumda akıllı telefonlarla birlikte internet için bilgisayar gerekliliğine ihtiyaç azalmıştır denilebilir. Buna rağmen dördüncü sınıf öğrencilerinde kişisel bilgisayara sahip olma oranının yüksekliği öğrencilerin internet dışı bilgisayar kullanımına olan ihtiyaçlarının artmış olması ihtimalini akla getirmektedir. Ödev, rapor hazırlama ve derslere hazırlık gibi ihtiyaçlar kişisel bilgisayar kullanımını artırmış görünmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma alışkanlıkları ve bilgisayar/interneti kullanım amaçlarına ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanma Alışkanlıkları ve Bilgisayar/İnterneti Kullanım Amaçları

Bilgisayar ve internette geçirilen süre	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Zaman geçirmiyorum	4	4	3	3
Haftada 1-2 saat	6	6	16	16
Günde 1 saat	15	15	18	18
Günde 2 saat	29	30	32	33
Günde 3 saat	24	25	22	23
Günde 4 saat ve daha fazla	19	20	7	7

Bilgisayar ve interneti kullanım amaçları	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
İletişim	19	11	4	4
Araştırma	37	22	21	21
Eğlence (film/dizi izleme, müzik dinleme)	43	25	19	19
Sosyal medya (facebook, instagram, twitter)	40	24	44	43
Gündemi takip etme	9	5	9	9
Kişisel gelişim (dil öğrenme ve ilgi alanlarına yönelik etkinlikler)	5	3	-	-
Kitap okuma	2	1	-	-
Ödev/proje raporlarını hazırlama	7	4	4	4
Oyun oynama	8	5	-	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f=61) bilgisayar ve interneti günde 2 saatten fazla kullanmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi bilgisayar ve internet kullanma süreleri birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinde benzerlik göstermektedir. Bilgisayar ve interneti kullanım amaçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğlenmek (film/dizi izleme ve müzik dinleme vs) ve sosyal medyadan (facebook, instagram, twitter) yararlanmak amacıyla bilgisayar ve interneti kullandıkları ortaya çıkmıştır. Günde dört saat ya da daha fazla kullanma konusunda birinci sınıfların bariz önde oldukları görülmektedir. Üniversiteye alışamamaları ve üniversite kazanma süreçlerindeki zorluğun dinlenme ihtiyacını artırması birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının göreceli olarak fazla bilgisayar ve internet kullandıkları sonucunu doğurmuştur.

Öğretmen adaylarının bilgisayar ve interneti okuma ya da yazma amacıyla kullanmadıkları Tablo 2’den anlaşılmaktadır. İnterneti günde 4 saatin üzerinde kullanan birinci sınıf öğrencilerinden 19’u interneti iletişim amacı ile kullanmaktadırlar. Son sınıf öğrencilerinin iletişim için interneti kullanma sayılarında düşüş gözlemlenmektedir. Birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin internet kullanım oranı araştırma, eğlence ve sosyal medyayı takip etme alanlarında yoğunlaşmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin eğlence ve sosyal medyayı kullanım sayıları ile son sınıf öğrencilerin kullanım

adedi farklılık göstermektedir. Sosyal medya sayıları yakınen son sınıf öğrencilerin eğlence için internet kullanmaya daha az ilgi gösterdikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına Ait Bulgular

"Düzenli olarak kitap okur musun?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Okumam	6	6	44	45
Ara sıra	40	41	38	39
Genellikle	36	37	11	11
Her zaman	15	15	5	5
"Son 1 yılda ders kitabı dışında kaç kitap okudunuz?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Okumam	6	6	18	18
10 ve daha az	54	56	73	75
11-50	29	30	5	5
51 -100	6	6	2	2
101 ve daha fazla	2	2	-	-

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına sahip olmadığı ("Okumam"=%51; Ara sıra=%80) ve yılda 10 ve daha az sayıda kitap okudukları dikkat çekmektedir. "Okumam" seçeneğine verilen cevapta 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında bir uçurum görülmektedir. Birinci sınıflardan sadece 6 öğrenci "okumam" derken dördüncü sınıf öğrencilerinden 44 tanesi "okumam" yanıtını vermiştir. Bu durum iki biçimde yorumlanabilir: Üniversiteye yeni gelen öğrencilerin okumuyorum demeye çekinmiş olabileme ihtimalleri göz ardı edilmemelidir. Bir diğer konu ise henüz sınav ve ödev ortamına uyum sağlayamayan birinci sınıf öğrencileri kitap okuma konusunda daha istekli olabilirler. Dördüncü sınıf öğrencilerinden 44 tanesinin düzenli kitap okumadığını belirtmesi daha gerçekçi bir sonuçtur. Yine dördüncü sınıfta okuyan 38 öğrenci de ara sıra okuduğunu belirtmiştir. Düzenli kitap okuyan dördüncü sınıf öğrenci sayısının 17 olduğu görülmektedir. Buna karşın birinci sınıf öğrencilerinin düzenli kitap okuma sayısı 51 gibi oldukça yüksek bir rakamdır. Bu bağlamda eğitim fakültesi öğrencilerinin dördüncü sınıfa geldiklerinde kitap okumayı gereksiz gördükleri anlaşılmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerin atanma oranlarının gittikçe azalması ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın gittikçe daha spesifik ve daha ayrıntı isteyen bir çalışma gerektirmesi dördüncü sınıf öğrencilerinin dersler dahil olmak üzere bütün akademik başarısını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu durum birinci sınıfların berrak ve okumaya ve öğrenmeye hazır beyinlerinin son sınıfta KPSS sınavı nedeni ile zehirlendiği şeklinde de yorumlanabilir.

Haftada bir kitap ya da daha fazlasını okuma genellikle iyi bir okur tanımı olarak görülmektedir. Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere birinci sınıflardan 39 öğrenci iyi okur tanımına uymaktadır. Bu tanıma uyan dördüncü sınıf öğrenci sayısı ise yalnızca yedidir. Dördüncü sınıftan 18 öğrenci son sınıfta hiç kitap okumadığını beyan etmiştir. 73 öğrenci de son bir yılda ayda bir kitaptan daha az okuduğunu beyan etmiştir. Kuşkusuz sosyal medya ve güncel bilgilendirme gibi kanallar aracılığı ile öğrencilerin okuma etkinliklerinin alan değiştirerek devam ettiği düşünülebilir, ancak bu başka bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet kullanımının artması öğrenme için basılı kitaba olan ihtiyacı azaltmış görülmektedir. Son bir yılda yüzden fazla kitap okuyan 2 birinci sınıf öğrencisine karşın dördüncü sınıf öğrencilerinden hiçbiri bu düzeye ulaşamamıştır. Basılı kitap okuma alışkanlığı olan 39 birinci sınıf öğrencisinin son sınıfa geldiklerinde gösterecekleri değişim ise ayrı bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablodan yola çıkarak birinci sınıf öğrencilerinin kitaba olan tutkularının iyi görüldüğü ifade edilebilir. Kitap-ders ilişkisini iyi kurmanın ve öğrencinin kitapla olan yakınlığının derslerine olumlu yansımaları sağlamanın birinci sınıfların okuma alışkanlıklarını dördüncü sınıfa kadar taşımalarının önünü açacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarına ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıklarına Ait Bulgular

“Düzenli olarak yazı yazar mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Yazmam	40	41	67	68
Ara sıra	49	50	21	22
Genellikle	9	9	8	8
Her zaman	-	-	2	2
“Yazı yazma alışkanlığınız nasıldır? sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
sessiz ortamda yalnız kaldığımda	56	57	72	55
kalabalık ortamlarda	2	2	3	2
yazı yazmam için uzun müddet gerekebilir	11	11	29	22
yalnızca geceleri	20	20	14	11
günün her saatinde	9	9	12	9
“Ne tür metinler yazarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar *	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Şiir	28	41	59	56
Günlük	16	24	12	11
Anı	11	16	7	7
Deneme	9	13	18	17
Hikaye	4	6	9	9
“Beğendiğiniz şiirlerden bir defter oluşturma ya da okuduğunuz kitaplardan özlü sözler yazma alışkanlığınız var mı?” sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Evet	21	22	47	48
Hayır	76	78	51	52

Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının olmadığı dikkat çekmektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %68’i, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise %41’i yazma alışkanlığına sahip değildir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise “ara sıra” yazdıklarını belirtmişlerdir. 1. sınıfta (%57) ve 4. sınıfta (%55) öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir bölümü sessiz ortamda, yalnızken yazma eylemini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından en fazla yazılan metin türünün şiir olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir bölümü okudukları şiir ya da kitaplardaki önemli kısımları yazma alışkanlığına da sahip değildir.

Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere birinci sınıf öğrencilerinin % 38’i, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise % 68’i yazı yazmadıklarını belirtmiştir. Birinci sınıflardaki hiç kitap okumayanla hiç yazı yazmayanların oranı arasında olağan dışı bir fark görülmektedir. Birinci sınıflarda kitap okumayan öğrenci oranı %6 iken hiç yazı yazmayan öğrenci oranı yüzde 38’dir. Bu nedenle bu araştırmada okumamakla yazmamak arasında anlamlı bir korelasyon görülmemektedir. Dördüncü sınıflarda her zaman kitap okuyan 6 öğrenci ve her zaman yazı yazar 2 öğrenci arasında anlamlı bir ilgi bulunduğu düşünülebilir. Okuma alışkanlığı ve yazma arasında doğrudan bir ilişkiye rastlanmamaktadır. İkisi iki ayrı beceri gibi görünmektedir. Okuma alışkanlığının yüksek yazı yazma alışkanlığının daha düşük olması her okuma alışkanlığına sahip olan öğrencinin aynı zamanda bir yazı yazma alışkanlığına da sahip olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu sessiz bir ortamda yalnız kaldığında yazı yazabileceklerini ifade etmişlerdir. Burada gerek yurtlarda gerekse öğrenci evlerinde uzun süre yalnız kalıp yazı yazacak mekân bulmanın zorluğu dikkate alınmalıdır. Sessizlik ve yalnızlık isteyen katılımcıların uygun ortam bulmaları zor görünmektedir. Kalabalık ortamda yazabilenlerin sayısının oldukça düşük olduğu ortadadır. Yazı yazmak için uzun süre gerektiğini düşünenlerin sayılarındaki farklılık dikkat çekmektedir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yalnızca 8’i “yazı yazmak için uzun müddet gerekmektedir” derken, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 29’u uzun süreye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu durum dördüncü sınıf öğrencilerinin yazı yazmayı daha ciddi bir uğraş olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Yaptıkları ödevler ve sundukları raporlar üzerine yapılan eleştiriler dördüncü sınıf

öğrencilerini yazma konusunda daha temkinli ve yavaş olmaya itmiş olabilir.

Tablo 4'te de görüldüğü üzere dördüncü sınıf öğrencilerinden 59 tanesi şiir yazdığını belirtmiştir. Bu, birinci sınıf öğrencileri ile kıyaslandığında oldukça yüksek bir rakamdır. Birinci sınıf öğrencilerinden ancak 28'i şiir yazdığını belirtmiştir. Bununla beraber hem birinci sınıf hem de dördüncü sınıf öğrencileri için "şiir" en çok kullanılan yazma türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiir yazı türleri arasında kuşkusuz en eski olandır. Günümüze ulaşan ve insanoğlunun ilk yazılı ürünlerinin birçoğunun şiir olduğunu düşünürsek şiir yazmanın yazıyı kullanmanın doğal bir ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Günlük tutma konusunda birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında sayısal anlamda bir yakınlık söz konusudur. Oran olarak düşük olsa da günlük yazma sayıları birbirlerine yakın görünmektedir. Deneme ve hikâye gibi düz yazının iki önemli türünde dördüncü sınıflar daha ilerde görülmektedir. Deneme ve hikâyenin derin bir bilgi ve tecrübe birikimi gerektiren alanlar olması da bu konuda sonuca etki eden bir güç olabilir. Günlük ve anı yazımının hem birinci sınıflarda hem de dördüncü sınıflarda çok düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Oysa düzenli yazmanın birincil koşulu günlük tutmaktır. Önemli yazarların neredeyse tamamı gençlik yıllarında günlük tutmuşlardır. Bu durum yazma alışkanlığının edinilmesinde günlük tutmanın önemini ortaya koymaktadır.

Beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma ve özlü sözleri not etme bir aktarma ihtiyacına hazırlık olarak görülebilir. Son sınıf öğrencilerin neredeyse yarısı bu konuya "evet" derken birinci sınıf öğrencilerinin bu konuya cevap vermedikleri görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin şiir ve özlü söz biriktirmesi ise öğretmenliğe hazırlık olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve inançlarına ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı yazı yazmaktan hoşlanmamaktadır. Öğretmen adayları duygusal rahatlama sağlaması, öğrenmede kalıcılığı kolaylaştırması ve kendini ifade etmeye olanak sunması bakımından yazma eyleminden hoşlandıklarını ifade ederken, yazıda bütünlük sağlayamama, imla kurallarına uygun bir biçimde yazarken fazla vakit harcama, nitelikli yazamama, yazılarını beğenmeme, eleştirilmekten korkma ve sıkıcı ödevler nedeniyle yazmadan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Tablo 5'teki bulgular öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yazmayı önemli bulduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları yazmanın öğrenmede kalıcılığı sağlaması, duygusal rahatlama sağlaması, kişisel özgürlük sunması ve bireylerin hayal güçlerinin zirvesine ulaşmalarına yardımcı olması nedeniyle yazmayı önemli bulduklarını ifade ederken, bazı öğrenciler de yazmanın yalnızca şair ve yazarlar için önemli bir eylem olduğunu düşünmekte ve yazma eylemini önemli bulmamaktadır.

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere yazı yazmaktan hoşlanmayanlarla yazı yazmayanların oranı dördüncü sınıflar için aynı gözükmektedir. Yazı yazmayı sevmeyenler yazı yazmamaktadırlar. Bu soruya birinci sınıflar cevap vermemişlerdir. Yazı yazmayı neden sevmediklerini bulmak yazı yazma oranını da yükseltecektir. Duygusal rahatlama yazı yazmayı sevmeye nedeni olarak ifade edenlerin sayısı birbirine yakın görünmektedir. Bu başlıkta dördüncü sınıf öğrencilerinin cevapları daha anlamlı gelmektedir. Birinci sınıf öğrencileri kalıcılık ve kendini ifade etmek konusunda yoğunlaşmış görünmektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri kalıcılığa, kendini ifade etmeye ve kendini tanımaya önem vermektedirler. Nostalji ve samimiyet başlığı her iki gruba da cazip gelememiştir. Birinci sınıfların kalıcılığa göreceli olarak az rağbet etmeleri de akademik düzey olarak işin başında olmaları ve henüz yazı yazmanın gelecekle ilgili ilintisini algılamamış olabileceklerini akıllara getirmektedir.

Yeteneği olmadığı için yazı yazmaktan hoşlanmayan öğrencilerin sayısının düşük olması sevindirici bir durumdur. Çünkü yazı yazma öğrenilebilir, geliştirilebilir bir beceridir. Yazının kötü olması ve yazım kurallarını engel olarak görme ilkökul dönemine ait kusurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim katılımcılardan birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 7'si ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 24'ü yazı yazarken ellerinin ağrıdığını belirtmektedirler. Buradan önemli iki çıkarım yapmak mümkündür: Birincisi kalem tutma alışkanlığı ilkökul birinci sınıfta elde edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin kas gelişimlerini göz önüne alıp, kalemi sıkı tutmadan yazmayı öğretmeleri beklenir. Üniversiteye gelen öğrencilerden birçoğunun yazı yazarken yorulmaları geçmişlerinde edindikleri hatalı öğrenmeden kaynaklanmaktadır. Bir diğer konu ise yazı yazmayı kalemle yazma olarak algılamalarıdır. Oysa bilgisayar ve akıllı telefonlar yazı yazmak için başka seçenekler sunmaktadır.

Yazı yazmaktan hoşlanmama gerekçelerine bakıldığında dördüncü sınıf öğrencileri, "bütünlük sağlayamama" ve "nitelikli yazamama" konusunda yoğunlaşmaktadırlar. Zorunlu olarak yazma ve sıkıcı ödevleri yazmak için yazıyı kullanma öğrencilerin yaratıcı yazma isteklerini törpülemiş görünmektedir. Yazı yazmak, bütünlük sağlamak ve sebep sonuç ilintisini kurmak gerektiren bir eylemdir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu daha önceki kısımlarda yazmayı sevmediklerini belirtmişlerdi. Bu sayı ile nitelik ve bütüncül yazamama seçeneklerine verilen yanıtlar örtüşmektedir. Yazı yazmayı ödev yapma ve illa kalemle yapılması gereken bir iş olarak görmeleri de yazı yazma konusundaki isteksiz-

liklerini açıklamaya yardımcı olacaktır. Birinci sınıflarda sadece 5 öğretmen adayı eleştirilmekten korkarken dördüncü sınıflarda 31 öğretmen adayı eleştiriden korktuğunu belirtmiştir. Olumsuz üniversite tecrübesi eleştiriden korkma oranın artmasına sebep olduğu gibi ilerleyen yaşlarından dolayı da eleştiriye olumsuz tepki vermelerine neden olmuş olabilir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Yazmaya İlişkin Tutum ve İnançları

"Yazı yazmaktan hoşlanır mısınız?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Evet	32	33	35	36
Hayır	65	67	63	64
"Yazı yazmaktan hoşlanma gerekçeleriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
duygusal rahatlama sağlaması	31	53	29	28
kalıcılık sağlaması	8	14	32	31
kendimi ifade etmeme olanak sağlaması	15	26	17	17
eğitim hayatımda önemli olması	1	2	8	8
nostaljik ve samimi gelmesi	1	2	-	-
ihtiyaç olarak görüyorum	1	2	4	4
yazarken kendimi tanıyorum	1	2	13	13
Yazı yazmaktan hoşlanmama gerekçeleriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
yazımı beğenmiyorum	12	20	9	4
imla kurallarına uymakla vakit harcadığım için	9	15	23	10
bütünlük sağlayamıyorum	9	15	47	21
nitelikli yazamıyorum	7	12	39	17
yazı yazınca elim ağrıyor	7	12	24	11
eleştirilmekten korkuyorum	5	8	31	14
sıkıcı ödevler yüzünden yazma isteğim tükendi	5	8	28	12
zorunlu olduğum için yazıyorum	3	5	17	7
yazma yeteneğim olmadığı için	2	3	9	4
"Yazı yazmayı önemli bulur musunuz? sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Evet	76	78	72	73
Hayır	21	22	26	27
"Yazı yazmayı neden önemli buluyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar *	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
kalıcılık sağlaması	24	26	52	25
duygusal rahatlama sağlaması	18	20	29	14
kendimi ifade etmemi sağlaması	15	16	12	6
kendimi tanımamı sağlaması	6	7	22	11
kişisel gelişimi sağlaması	6	7	17	8
eğitim yaşamımın genelde yazıya dayalı olması	5	5	11	5
geleceğe dair bir paylaşım sunması	5	5	7	3
kültürel aktarımı sağlaması	3	3	2	1
not tutma alışkanlığı kazandırması	2	2	9	4
kişisel özgürlük sunması	3	3	21	10
hayal gücümün zirvesine ulaşmama yardımcı olması	3	3	19	9
boş zamanları değerlendirmeyi sağlaması	1	1	7	3
"Yazı yazmayı önemli bulmama nedenleriniz nelerdir?"	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Gerekli bulmuyorum	5	38	19	73
Yalnızca yazar ve şairler için önemli	5	38	6	23
Mutlu olmuyorum	3	23	1	4

Tablo 5'te görüldüğü gibi dördüncü sınıflar için "yazı yazmam" diyenlerin sayısı ile "yazı yazmayı önemli bulurum"

diyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır (yazmam:67- önemli bulurum:72). Bu da yazı yazmam diyenlerin en az yarısının aslında yazı yazmayı önemli bulduklarını göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yazmayı önemli bulmalarına rağmen eğitim hayatları boyunca yazmaya ilişkin olumsuz yaşantılar geçirmeleri ya da yeterince ilgi göstermelerine bağlı olarak yazı yazma konusunda olumlu isteklerini eyleme dökemedikleri, ancak uygun koşullar altında yazı ile daha iyi bir ilgi kurabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Dördüncü sınıflar için yazının kalıcılık sağlaması her şeyden önemli görünmektedir. Duygusal rahatlama sağlama konusunda dördüncü sınıflar istikrarlı bir sonuç sunarken birinci sınıfların kafaları karışık görünmektedir. “Yazı yazmaktan neden hoşlanıyorsunuz?” başlığında duygusal rahatlama 31 öğrenci “evet” demiş iken bu başlık altındaki benzer soruya 18 öğrenci “evet” demiştir. Birinci sınıfların bu soruya verdikleri yanıt güvenilir görünmemektedir. Birinci sınıflar ve dördüncü sınıflar kendini ifade etme konusunda istikrarlı cevaplar vermişlerdir. Dördüncü sınıflar yazı yazmayı bireysel bir işlev olarak görmekte ve özgürlük alanını genişleten bir olgu olarak algılamaktadırlar. Dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılar, yazı ve hayal gücü arasındaki ilintiye birinci sınıflara nazaran daha olumlu bir tepki vermişlerdir.

“Yazı yazmayı önemli buluyor musunuz?” sorusuna 26 dördüncü sınıf öğrencisi “hayır” demiştir. Önemli bulmama nedeni için de aynı sayıda öğrenci cevap vermiştir. Cevaplar dördüncü sınıflar için “gerekli bulmuyorum” başlığında yoğunlaşmıştır. Bu da yazı yazmayı sevmeyen öğrencilerin büyük çoğunluğunun gerçek bir nedeninin olmadığını göstermektedir. Birinci sınıf öğrencilerinden 13 tanesi bu soruya cevap vermiş ve üç ana başlık ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin bir önceki soruya cevap vermemeleri anlamlı bir sonucu engellemektedir.

Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin motivasyon kaynaklarına ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yazmaya İlişkin Motivasyon Kaynakları

“Seni yazmaya teşvik eden olay ve durumlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Ödev ve projeler	21	11	27	10
Derinden etkileyen bir olay yaşama	34	17	63	22
Güncel olaylar	7	4	16	6
İlgimi çeken durumlar	26	13	19	7
Ruhsal durumumun bozuk olması	43	22	47	17
Duygusal yoğunluk yaşama	24	12	37	13
Hayran olduğum yazar ve şairler	19	10	24	9
İçinde bulunduğum ortam	6	3	7	2
Okuduğum kitaplar	8	4	28	10
Aşık olmak	3	2	9	3
Okuldaki hocalar	6	3	4	1
“Yazı yazarken neler hissediyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Duygusal rahatlama	38	40	54	30
Yazdığım konuya göre değişir	11	12	23	13
Mutlu oluyorum	10	11	19	10
Kendimi daha düzenli hissederim	6	6	11	6
Kendimi ifade etmede zorlanırım	5	5	23	13
Fiziksel yorgunluk hissederim	9	10	17	9
Özgür ve rahat	8	9	25	14
Tedirgin	4	4	3	2
Kendimle konuşuyormuş gibi	3	3	7	4
“Yazı yazmanıza engel olan etmenler nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Sosyal etkinliklerin fazla olması	29	11	47	8
İnternet ve sosyal ağlar	27	10	31	5
kalabalık ortamlar	17	7	26	5
Fazla gürültülü ortamlar	19	7	13	2

Duygusal yoğunluğun olmaması	12	5	57	10
Odaklanamama	13	5	42	7
İsteksizlik	10	4	23	4
Mantıksal bütünlük sağlayamama	17	7	35	6
Etkili bir giriş yapamama	15	6	49	9
kelime hazinesinin yetersizliği	9	3	42	7
Yazımın kötü olması (biçimsel)	9	3	25	4
Kendimi ifade edememe	19	7	21	4
Yazdıklarımı daha sonra saçma bulmak	7	3	13	2
Bilgi yetersizliği	13	5	29	5
Çabuk sıkılma	7	3	9	2
Yazmayı sevmeme	5	2	21	4
Zaman yetersizliği	14	5	15	3
Ödev/derslerin yoğunluğu	11	4	32	6
Uygun olmayan ruh hali	5	2	37	6
Yazmayı alışkanlık hâline getirmeme	3	1	5	1

"Yazı yazarken zorlandığın hususlar nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
Cümle kurmak (uygun cümleyi seçememe)	26	9	35	10
Etkili giriş yapamama	43	16	58	16
Kelime hazinesinin yetersiz olması	37	13	41	11
Farklı/yaratıcı düşünememe	24	9	31	8
Mantıksal bütünlüğü sağlayamama	31	11	24	7
Kendimi ifade edememe	17	6	21	6
Dilbilgisi/yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uymak zorunda kalıp fazla zaman kaybı	24	9	17	5
Gürültülü ortamlarda yazamama	7	3	19	5
Yazının biçimsel güzelliği	13	5	28	8
Odaklanamama	17	6	34	9
Duygusal yoğunluk yaşayamama	11	4	27	7
Yazdıklarımı beğenmeme	4	1	13	4
Eleştirilme korkusu	23	8	18	5
"Yazma becerisinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar	1.sınıf		4.sınıf	
	f	%	f	%
İlgi çeken konulara dayalı metinler yazdırılmalı	31	9	42	13
Metin türlerine yönelik uygulamalı etkinlikler artırılmalı	27	8	35	11
Nitelikli yazar ve şairlerle söyleşiler düzenlenmeli	34	10	21	6
Kötü yazanlar için ek uygulamalar yapılmalı	19	5	9	3
Sürekli süreç değerlendirmesi/geri bildirim yapılmalı	46	13	51	16
Yapıcı eleştiriler sunulmalı	32	9	27	8
Eğlenceli konular verilmeli	24	7	18	6
Yarışmalar düzenlenmeli ve iyi örnekler ödüllendirilmeli	29	8	26	8
Uygun ortamlar sağlanmalı	35	10	15	5
İmla ve yazım kuralları öğretilmeli	18	5	11	3
Not amacıyla etkinlik yaptırılmamalı	42	12	27	8
Zorunlu ödevler verilmeli	9	3	6	2
Yazılı anlatım sınavları kaldırılmalı	-		23	7
Yazının önemi vurgulanmalı	-		14	4

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini yazmaya teşvik eden olay ve durumların, "kendilerini derinden etkileyen bir olay yaşamaları, ruhsal durumlarının bozuk olması, okudukları kitaplardan etkilenmeleri ve zorunlu olarak yaptıkları ödev ve projeler" olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı yazarken duygusal rahatlama yaşadıklarını ifade ederken, bir kısmı da kendini ifade ederken zorlandığını belirtmiştir. Katılımcılar, yazı yazmaya engel olarak görülen durumları sosyal etkinliklerin fazla olması, internet ve sosyal ağlarda geçirilen sürenin fazla olması, duygusal yoğunluğun olmaması, etkili bir giriş yapamama ve kelime hazinesinin yetersiz

olması, odaklanamama ve yazıda mantıksal bütünlüğü sağlayamama şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları yazı yazarken zorlandıkları durumları, yazıda uygun cümleyi seçememe, etkili bir giriş yapamama, kelime hazinesinin yetersiz olması ve yaratıcı düşünememe, mantıksal bütünlüğü sağlayamama biçiminde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin önerileri ise ilgi çeken konulara dayalı metinler yazdırılması, eğitim sürecinde metin türlerine yönelik uygulamalı etkinliklerin artırılması, nitelikli yazar ve şairlerle söyleşiler düzenlenmesi, süreç değerlendirmeye önem verilmesi, yapıcı eleştirilerin yapılması biçiminde sunulmuştur.

Ruhsal durum ve derinden etkileyen bir olay yaşama dördüncü sınıf öğrencileri için yazı yazma konusunda büyük bir saik olarak görünmektedir. Birinci sınıf öğrencileri de bu iki başlığa önemli ölçüde destek olmuşlardır. Yazı yazmak bir örnek metin taklidi ile başlayan etkinliktir. Bütün büyük yazarlar kendilerinden önceki büyük yazarları ya da kutsal kitapları taklit ederek başlamışlardır. Hayran olunan bir yazarı taklit etme ve okunan bir kitaptan etkilenecek yazı yazma konusuna dördüncü sınıflardan 53 öğrenci evet derken aynı başlıklara birinci sınıflardan verilen evet cevabı 27'de kalmıştır. Bu durumda dördüncü sınıfların yazma konusunda daha bilinçli bir yol izledikleri çıkarımı yapılabilir gözükmektedir. Derslerine giren öğretim üyeleri/elemanlarından etkilenecek yazı yazma oranları oldukça düşük çıkmış olabilir. Bu bağlamda gerek orta öğretim gerekse üniversite hocalarının yazı yazma konusunda iyi bir rol model olmadıkları sonucuna ulaşmak mümkündür.

Dördüncü sınıflarda yazarken “duygusal rahatlama hissetme” birinci sınıflara göre daha yüksek görünmektedir. Bir önceki başlıkta da ruhsal durum ve duygusal yoğunluk yaşamının yazı yazmaya teşvik ettiği sorusuna da dördüncü sınıflar birinci sınıflara göre daha fazla sayıda evet demişlerdi. Fiziksel yorgunluk hissetme rakamları “Yazı yazmaktan neden hoşlanmıyorsunuz” başlığındaki “elim ağrıyor” alt başlığı ile yakınlık göstermektedir. Dördüncü sınıflar birinci sınıflara oranla üç kat daha fazla kendilerini yazarken özgür hissetmektedirler. Dördüncü sınıfların yoğun programları ve ortamları nedeni ile özgürlük ortamları daralmaktadır. Yazı yazmak bir bakıma dördüncü sınıf öğrencilerine özgür bir ortam sunmaktadır. Birinci sınıfların ailelerinden uzaklaştıkları ilk yıllarında göreceli olarak kendilerini özgür hissetmeleri yazı yazmayı bir özgürlük olarak algılamamalarına neden olmuş olabilir.

“Yazı yazmanıza engel olan etmenler nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtlar bireysel ve çevresel olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Hem birinci sınıflar hem de dördüncü sınıflar için çevresel sorunların engel oluşturması ilk sırada yer almaktadır. Uygun ortam olmaması, etkinlikler ve sosyal medya yazı yazmayı engelleyen etkenlerin başında yer almaktadır. Dördüncü sınıflarda duygusal yoğunluk ve odaklanamama sorunu da öğrencilerin çoğu için yazı yazamama nedeni olarak görünmektedir. Birinci sınıflar kelime hazinelerini yeterli görürken dördüncü sınıflarda kelime hazinelerini yeterli görmeyenlerin sayısı bir hayli yüksektir. Benzer durum yazı yazamama konusunda bilgi yetersizliği alt başlığında da görülmektedir. Dördüncü sınıflardan 29 öğrenci kendi bilgisini yetersiz görürken birinci sınıflardan ancak 13 öğrenci kendi bilgisini yetersiz görmektedir.

Yazı yazarken zorlanılan temel konu hem birinci sınıf öğrencileri hem de dördüncü sınıf öğrencileri için yazıya giriş kısmıdır. Yazı yazmaya giriş denize açılan bir geminin rotasının belirlenmesi gibidir. Bütüncül düşünme ile de ilgisi vardır. Birinci sınıflardan 26, dördüncü sınıflardan da 35 öğrenci cümle kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Cümle kurma ilkokulda çözülmesi gereken bir sorundur. Birinci sınıf öğrencileri bir önceki başlığın aksine bu başlıkta kelime hazinesi konusunda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Mantıksal bütünlük birinci sınıflar için daha büyük bir problem olarak görünmektedir. Yine odaklanamama dördüncü sınıflar için büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü sınıflarda yazdıklarını beğenmeme birinci sınıflara nazaran daha yoğun görünmektedir. Buna karşın birinci sınıflar eleştirilmekten daha çok korkmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi hususunda hem birinci sınıflar hem de dördüncü sınıflar süreç değerlendirmesi ve geri bildirim önem vermektedirler. Yapıcı eleştiri isteği de eleştiriden korkma sayıları ile örtüşmektedir. Uygun ortam sağlanması konusunda birinci sınıflar daha yoğun bir istekte bulunmaktadırlar. Öğretmen adayları yazma becerisinin geliştirilmesi için etkinlik temelli, eğlenceli ve süreç değerlendirmesine dayalı, notun silah olarak kullanılmadığı bir yazı yazma öğretimini önermektedirler.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının ve yazma tercihlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilgisayarda yazı yazmak yerine el yazısını tercih ettiği ve el yazısının daha kolay olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının el yazısı ile ödev yapmayı kolay bulmalarının altında yatan önemli nedenler arasında kişisel bilgisayara sahip olma durumu, eğitim aşamasında yazının el yazısı şeklinde öğretilmesi ve geliştirilmesi olabilir. Öğretmen adayları internet kafelerde ya da üniversitenin bilgisayar laboratuvarlarında ödev yapmak yerine el yazısı ile yazı yazmayı ve ödev yapmayı tercih ediyorlar gibi görünmektedir.

Sınıf öğretmenliği programındaki kimi derslerde öğretim elemanlarının el yazısı ile ödev ve raporların yazılmasını istemesi öğrencilerin el yazısı tercihlerinin önemli nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Araştırmanın, katılımcıların bilgisayar yerine el yazısı yazmayı tercih ettiği yönündeki bulgusu Lenhart (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını da desteklemektedir. Lenhart (2008) gençler arasında yaygın teknoloji sahipliğine ve kullanımına rağmen, gençlerin büyük çoğunluğunun genellikle el yazısı yazmayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Bilgisayarda yazı yazmayı tercih eden öğrencilerin ise daha hızlı ve düzgün yazı yazma nedeniyle bilgisayarda yazmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. El yazısını tercih eden öğrenciler ise düşüncelerin düzenlenmesi ve el yazısıyla yazarken yaratıcılığın açığa daha kolay çıkması nedeniyle el yazısını daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine Lenhart ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğrencilerin büyük çoğunluğunun ödevlerini el yazısıyla yazmayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Shonfeld ve Meishar-Tal (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları da el yazısıyla yazma ve bilgisayar kullanmaya ilişkin tutumlar arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu, öğrencilerin el yazısıyla yazma tercihleri arttığında bilgisayar kullanmaya yönelik tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar ve interneti günde 2 saatten fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların internet kullanım yoğunluğu iletişim, eğlenme (film/dizi izlemek ve müzik dinlemek) ve sosyal medyayı (facebook, instagram, twitter) takip etme alanlarında yoğunlaşmaktadır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencileriyle dördüncü sınıf öğrencileri arasında internet ve bilgisayarı eğlenme, sosyal medyayı kullanma ve iletişim kurma amacıyla kullanma bakımından farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Son sınıf öğrencilerinin iletişim amacıyla interneti kullanma sayılarında düşüş gözlemlenirken, eğlenmek amacıyla internet kullanmaya da daha az ilgi gösterdikleri dikkat çekmektedir. İnternet ve bilgisayarı günde dört saat ya da daha fazla kullanma konusunda birinci sınıfların dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha ileride olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye alışamamaları ve üniversite kazanma süreçlerindeki zorluğun dinlenme ihtiyacını artırması birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının göreceli olarak dördüncü sınıflara göre daha fazla bilgisayar ve internet kullandıkları sonucunu doğurmuş olabilir. Ayrıca birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların uyum süreci geçirmeleri, arkadaş ortamlarına ve üniversiteye uyumda zorluklar yaşadıkları da düşünülürse sanal dünyada daha yoğun eğlenmeleri akla yakın görünmektedir. Bununla birlikte son sınıf öğrencilerinin KPSS ve diğer strese neden olan durumlar nedeni ile interneti eğlenmek amacıyla kullanma sayılarında düşüş görülmektedir. Yerleşik arkadaşlıkların da buna etki ettiği düşünülebilir. Her türlü sorun ve duruma rağmen sosyal medya kullanım sayısının birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında birbirine yakın olması sosyal medyanın ne kadar güçlü bir partner olduğunu da göstermektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de katılımcıların bilgisayar ve interneti okuma, araştırma ve yazma amacıyla kullanmamalarıdır. Araştırmanın bu bulgusu Pew Internet & American Life Project (2007) tarafından yapılan araştırmanın öğrencilerin çoğunun bilgisayar programlarıyla yazı yazdığı ve yazma ödevleri için araştırma yapmak amacıyla birincil yöntem olarak interneti kullandığı (Purchell, Buchanan ve Friedrich (2013) yönündeki bulgusuyla örtüşmemektedir.

Rideout, Foehr ve Roberts (2010) yapılan araştırmaların öğrencilerin günlük zamanlarının büyük çoğunluğunu mobil telefonlar, mp3 çalarlar, bilgisayarlar ve multimedya araçları kullanarak geçirdiklerini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Son yıllarda öğrencilerin kişisel bir bilgisayara ve cep telefonuna sahip olma oranı oldukça büyük artış göstermektedir (Pew Internet & American Life Project Teen/Parent Survey, 2007). Trilling ve Fadel (2009)'e göre de dijital etkileşimler eğitim alanında büyük dramatik değişimlere neden olmaktadır. Öğrenciler günümüzde yalnızca okuma yazma ve aritmetik gibi akademik konularda değil aynı zamanda dijital öğrenme, bilgi toplama, yönetim, medya farkındalığı ve kullanımı gibi yaşam ve kariyer becerilerini de geliştirmeye gereksinim duymaktadır. Bu durum metin tabanlı teknolojik araçların çoğunun yazma teriminin anlamını da genişletmesine neden olmaktadır (Lenhart, Hitlin ve Madden, 2005). Ancak yaptığımız bu araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının metin tabanlı teknolojik araçları okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmadıklarını, daha çok iletişim kurmak ve eğlenmek amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi hususunda metin tabanlı teknolojik araçların kullanımı konusu araştırılması gereken önemli bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına sahip olmadığı, yılda 10 ve daha az sayıda kitap okudukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Saracaloğlu, Yenice ve Dedebeali (2010) tarafından yapılan ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğunu ortaya koyan araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Aynı zamanda araştırmanın bu bulgusu Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2006), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007), Yılmaz, Köse ve Korkut (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularını da desteklemektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının olmamasıdır. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %68'i, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise %41'i yazma alışkanlığına sahip değildir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu "ara sıra" yazdıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu Karadağ ve Kayabaşı tarafından yapılan (2013) öğretmen adaylarının yazma alışkanlığına sahip olmadıkları

yönündeki araştırma bulgusunu da desteklemektedir. Huber ve Uzun (2001) ve Torrance, Thomas ve Robinson (1992, s.155) yükseköğretim öğrencilerinin çoğunun yazılı anlatım için gereken becerileri tam olarak kullanamadıklarını belirtmiştir. Draper, Barksdale-Ladd ve Cogorno Radencich (2000) tarafından yapılan çalışmada da kendileriyle görüşülen öğretmen adaylarının yarısının yazma alışkanlığına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Cotrena, Branco, Cardosu, Wong ve Fonseca (2016) da yetişkinlerle yaptıkları çalışmada katılımcıların yazma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ülper (2012) ise üniversite düzeyindeki öğrencilerin çoğunun yazma becerilerinin eksik olduğunu belirtmektedir. Street ve Stang (2008), Frank (2003) öğretmen adaylarının çoğunun yazma öğretiminde kendilerini deneyimsiz hissettiklerini belirtmektedir. Draper, Barksdale-Ladd ve Radencich (2000) de bazı öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında yazmayı etkili bir biçimde öğrenemediklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Erdem (2011) öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayal ve izlenimlerini “bazen” yazarak ifade ettikleri ve kitap okurken ara sıra not tuttukları sonucuna ulaşmıştır. Güneş (2007, s.160) okuma becerisi ile yazma becerisinin doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamakta, yazma becerisinin sürekli okumaya, yazmaya, yazılanların incelenmesine, tartışılmasına ve beğenilen anlatımların bulunarak kullanılmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Gilholly (1996) ve İnal (2006) da okumanın, yazma becerisini geliştirdiğini ve bu becerilerin bütünleştirildiğinde birbirini geliştirici etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada da öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin olumsuz tutumlara sahip olmalarının, onların okuma becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığını söylemek olanaklıdır. Yazmaya yönelik tutumların olumsuz olması, bireylerin yazma becerisindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olması nedeniyle sahip oldukları yaşam biçimleri, sağlık sorunları ve yetersiz okuma alışkanlığı yazmaya ilişkin olumsuz tutumların nedenleri arasındadır. Bireylerin yazmaya yönelik tutumları, yazma başarısını arttırmada büyük etkiye sahiptir (Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault, 2001). Eroğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarıyla yazma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda 1. sınıfta (%57) ve 4. sınıfta (%55) öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün sessiz ortamda, yalnızken yazma eylemini gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları tarafından en fazla yazılan metin türünün ise şiir olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir bölümü okudukları şiir ya da kitaplardaki önemli kısımları yazma alışkanlığına da sahip değildir. Araştırmanın bu sonucu Karadağ ve Kayabaşı (2013) tarafından yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının etkilendikleri şiir ya da cümlelerin derlendiği bir deftere sahip olmadıkları yönündeki bulgusunu desteklemektedir. Bağcı (2007) öğretmen adaylarına serbest yazma, günlük tutma ve seçtikleri, beğendikleri şiirleri yazarak bir defter oluşturma gibi etkinliklerde bulunmalarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olacağını belirtmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının yazmayı önemli buldukları ancak yazı yazmaktan hoşlanmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları yazıda bütünlük sağlayamama, imla kurallarına uygun bir biçimde yazarken fazla vakit harcama, nitelikli yazamama, yazılarını beğenmeme, eleştirilmekten korkma ve sıkıcı ödevler nedeniyle yazmadan hoşlanmadıklarını ifade ederken yazmadan hoşlandığını belirten öğretmen adayları da duygusal rahatlama sağlaması, öğrenmede kalıcılığı kolaylaştırması ve kendini ifade etmeye olanak sunması bakımından yazma eyleminden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yazmanın öğrenmede kalıcılığı sağlaması, duygusal rahatlama sağlaması, kişisel özgürlük sunması ve bireylerin hayal güçlerinin zirvesine ulaşmalarına yardımcı olması gibi nedenlerle yazmayı önemli bulduklarını ifade ederken, bazı öğretmen adaylarının da yazmanın yalnızca şair ve yazarlar için önemli bir eylem olduğunu düşündüğü ve yazma eylemini önemli bulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karadağ ve Kayabaşı (2013) tarafından yapılan çalışmada da noktalama ve dilbilgisi kurallarını yeterince uygulayamama, yazmanın alışkanlık hâline getirilmemiş olması, dikkati toparlayamama, yazmaya odaklanamama ve söz varlığının gelişmemiş olması öğretmen adayları tarafından yazmayı engelleyen etmenler arasında belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini yazmaya teşvik eden olay ve durumların, derinden etkileyen bir olay yaşamaları, ruhsal durumlarının bozuk olması, okudukları kitaplardan etkilenmeleri ve zorunlu olarak yaptıkları ödev ve projeler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı yazarken duygusal rahatlama yaşadıklarını ifade ederken, bir kısmı da kendini ifade ederken zorlandığını belirtmiştir. Katılımcılar, yazı yazmaya engel olarak görülen durumları sosyal etkinliklerin fazla olması, internet ve sosyal ağlarda geçirilen sürenin fazla olması, duygusal yoğunluğun olmaması, etkili bir giriş yapamama ve kelime hazinesinin yetersiz olması, odaklanamama ve yazıda mantıksal bütünlüğü sağlayamama şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları yazı yazarken zorlandıkları durumları, yazıda uygun cümleyi seçememe, etkili bir giriş yapamama, kelime hazinesinin yetersiz olması ve yaratıcı düşünememe, mantıksal bütünlüğü sağlayamama biçiminde ifade etmişlerdir. Göçer (2010) yaratıcı yazma becerisi ile düşünme becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu, yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin olması gerektiğini, iyi düşünmeye, olaylara eleştirel bir gözle ve farklı açılardan bakmaya gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Yapılan

çeşitli araştırmalarda da bireylerin yazı yazmalarından hoşlanmamalarının ve yazı yazarken yaşadıkları zorlukların temel nedenleri ortaya konulmuştur. Ayyıldız ve Bozkurt (2006) sözcük hazinesinin yetersiz olması ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması gibi nedenleri kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar arasında gösterirken Göçer (2010) de öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olmalarını sahip oldukları sözcük dağarcığının zenginliğine bağlamaktadır. Benzer biçimde Özdemir ve Erdem (2011) yazma alışkanlığının en önemli basamaklarından bir tanesini yazarın kelime hazinesinin geniş olması ve doğru kelimelerin doğru yerde kullanılmasına bağlamaktadır. Tok, Rachim ve Kuş (2014) tarafından yapılan araştırmada yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenleri arasında öğretmen teşviği ve etkisi, etkili rehberlik ve geribildirim, psikolojik etmenler (duygusal rahatlama ve odaklanma), okuma alışkanlığı ve okunan kitaptan etkilenme durumu gösterilmektedir. Karadağ ve Kayabaşı (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının özgüven eksikliği, eleştirilmekten hoşlanmama, yazmayı sevmeme ve yeterli motivasyon sağlanmaması, dili etkili kullanamama gibi nedenlerden dolayı yazma eylemini gerçekleştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2001) da yazma sürecinin stresinden dolayı öğrencilerin motivasyonunun kaybolduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmı yazı yazmaya engel oluşturan etmenler arasında bireysel ve çevresel etmenlere dikkat çekmişlerdir. Hem birinci sınıflar hem de dördüncü sınıflar için çevresel sorunların engel oluşturması ilk sırada yer almaktadır. Yazmak için uygun bir ortamın bulunmaması, sosyal etkinlikler ve sosyal medya yazı yazmayı engelleyen etkenlerin başında yer almaktadır. Dördüncü sınıflarda duygusal yoğunluk ve odaklanmama sorunu da büyük miktardaki öğrenci için yazı yazamama nedeni olarak görünmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerin gelecek kaygısının odaklanamama sorununu açıklamaya yardımcı olacağı kanaatindeyiz. Bunun yanında dördüncü sınıftaki öğrencinin üniversiteden ayrılıyor olması da ayrı bir duygusal buhran nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Birinci sınıflar kelime hazinelerini yeterli görürken dördüncü sınıflarda kelime hazinelerini yeterli görmeyenlerin sayısı bir hayli yüksektir. Bunun önemli nedenlerinden biri ilerleyen akademik düzeyin kimi yetersizlikleri öğretmen adayları için daha belirgin duruma getirmesi olabilir. Benzer durum yazı yazamama konusunda bilgi yetersizliği alt başlığında da görülmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları birinci sınıfta öğrenim gören adaylardan daha fazla kendi bilgisini yetersiz görmektedir. Bu durumda birinci sınıfların kendilerini daha üst düzey gördükleri çıkarımı yapılabilir. Bu da üniversite dışındaki üniversite algısının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Birinci sınıflar genel olarak önemli olanın üniversiteyi kazanmak olduğuna inanırlar. Eğitim fakültesi kazanmış birisi olarak kendilerini yeterli görmektedirler. Oysa dördüncü sınıf öğrencileri üniversite eğitim tecrübesine sahip bireyler olarak bilmedikleri kocaman bir dünyanın varlığını görmüş olabilirler.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin önerileri ise ilgi çeken konulara dayalı metinler yazdırılması, eğitim sürecinde metin türlerine yönelik uygulamalı etkinliklerin artırılması, nitelikli yazar ve şairlerle söyleşiler düzenlenmesi, süreç değerlendirmeye önem verilmesi ve yapıcı eleştirilerin yapılması biçiminde sunulmuştur. Özdemir ve Erdem (2011) yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için üniversitelerde öğretim elemanlarının öncelikle yazılı anlatımın önemi ve gerekliliği konusunda öğrencileri bilgilendirmesi, yazılı anlatım derslerinde teorik bilgilerden ziyade yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanarak bu derslerin yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Susar-Kırmızı (2009) da yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin yazmadan zevk alması gerektiğini, bunun da yazmayla ilgili yaratıcı ve eğlenceli çalışmalar yapıldığında gerçekleşebileceğini ve yaşam boyu yazı yazma alışkanlığı da kazandırabileceğini belirtmektedir.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının yazma alışkanlığının düşük olma nedenleri araştırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının yazma alışkanlığının geliştirilmesi amacıyla öğretmen eğitimi programlarına seçmeli yaratıcı yazarlık dersi konulmalıdır.
- Bireylerin yazma alışkanlığının geliştirilmesi ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirilmesi amacıyla ilkokuldan itibaren yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanarak uygulamalı bir biçimde yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Yazmanın alışkanlık hâline getirilmesi öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine bağlıdır. Bu nedenle öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve sürdürmelerini sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla ilkokullarda gerçekleştirdikleri etkinlikler araştırılmalıdır.

6. Kaynakça

- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-52.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21, 29-61.
- Bartscher, M.A., Lawler, K.E., Ramirez, A. J. & Schinault, K. S. (2001). Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises. *Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program*. Erişim tarihi: 16.08.2016. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455525.pdf]
- Brinkley, E. H. (1993). Passing on the joy of literacy: Students become writing teachers. In L.Patterson, C. M. Santa, K. G. Short, & K. Smith (Eds.), *Teachers as researchers: Reflection and action* (p. 210-219). Newark, DE: International Reading Association.
- Cotrena, C., Branco, L. D., Cardoso, C.O., Wong, C. E. I. & Fonseca, R. P. (2016). The predictive impact of biological and sociocultural factors on executive processing: The role of age, education, and frequency of reading and writing habits. *Applied Neuropsychology: Adult*, 23, 75–84.
- Crene, P. (2000). *Writing at university: A guide for students*. Buckingham: Open University Press.
- Dotson, V. M., Kitner-Triolo, M. H., Evans, M. K. & Zonderman, A. B. (2009). Effects of race and socioeconomic status on the relative influence of education and literacy on cognitive functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 580–589.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Cogorno-Radencich, M. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Dungworth, N., Grimshaw, S., Mcknight, C. & Morris, A. (2004). Reading for pleasure?: A summary of the findings from a survey of the reading habits of year 5 pupils. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2), 169–188.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Frank, C. R. (2003). Mapping our stories: teachers' reflections on themselves as writers. *Language Arts*, 80(3), 185–195.
- Gillholly, A. M. (1996). Reversing the traditional ESL sequence. (Ed: Bruce Leeds), *Writing in a second language insights from first and second language teaching and research*. Longman.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Graham, S., MacArthur, C. A. & Fitzgerald, J. (2007). Introduction. In G. Steve, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction. solving problems in the teaching of literacy*. New York, London: The Guildord Press.
- Grainger, T., Gooch, K. & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing. developing voice and verve in the classroom*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001). Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: bilimsel metin yazma edimi. *Dilbilim Araştırmaları*, 9-35. **İstanbul: BÜ Yayınevi.**
- Kaleli-Yılmaz, G. (2014). *Durum çalışması. Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Ed. Mustafa Metin). Ankara: Pegem Akademi, 261-285.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). "Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, Sayı 1.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kellogg, R. T. (1982). Writing habits and productivity in technical writing, Annual Meeting of the Psychonomic Society (Minneapolis, MN). Erişim tarihi: 12.09.2018. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249502.pdf]
- Lenhart, A. (2008). Teens and Their Writing Habits. *Pew Internet & American Life Project*. Erişim tarihi: 03.09.2018. Erişim adresi: [http://www.pewinternet.org/2008/04/24/teens-and-their-writing-habits]
- Lenhart, A., Arafeh, S. & Smith, A. (2008). Writing, technology and teens. *Pew Internet & American Life Project*. Erişim tarihi: 03.09.2018. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524313.pdf]
- Lenhart, A., Hitlin, P. and Madden, M. (2005). Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation, Pew Internet & American Life Project, Washington, DC, July.
- McKenna, M.C., Kear, D.J. & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 934–956.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Mills, P. (2006). *The Routledge creative writing coursebook*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Morgan, D. N. (2010). Preservice teachers as writers. *Literacy Research and Instruction*, 49:4, 352-365.

- National Commission on Writing for America's Families, Schools, and Colleges. (2006, May). Writing and school reform, including the neglected "R": The need for a writing revolution. (Report.). Erişim tarihi: 02.09.2018. Erişim adresi: [https://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2542]
- Nielsen, S. M. & Tonette, R. S. (2002). Joining the conversation: graduate students' perceptions of writing for publication, Paper presented at the Annual Meeting of the Adult Education Research Conference (43rd, Raleigh, NC, May 24-26,2002). Erişim tarihi: 03.09.2018. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471830.pdf]
- NCTE (2009). Writing in the 21st Century. Erişim tarihi: 03.09.2018. Erişim adresi: [http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/WritingbetweentheLinesFinal.pdf]
- Omar, A., Miah, M. & Belmasrou, R. (2014). Effects of technology on writing. *International Journal of Science and Advanced Information Technology*, 3 (2), 59 – 70.
- Özdemir, N. H. & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Pajares, F. (2002). *Academic motivation of adolescents*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Perin, S. (2007). Best practices in teaching writing to adolescents. best practices in writing instruction. In G. Steve, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction. solving problems in the teaching of literacy*. New York, London: The Guildord Press.
- Quadir, B. & Chen, N.S. (2015). The effects of reading and writing habits on blog adoption. *Behaviour & Information Technology*, 34(9), 893–901.
- Relles, S. R. & Tierney, W. G. (2013). Understanding the writing habits of tomorrow's students: Technology and college readiness. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 477-505.
- Rideout, V. J., Foehr, U.G. & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds: A kaiser family foundation study*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation 17.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2007). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 27-29 Nisan 2007, 384–389.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2006). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale.
- Shonfeld, M. & Meishar-Tal, H. (2016). Writing and reading preferences for student learning in a paperless classroom, *SITE 2016*. Savannah, GA, United States, March 21-26, 787-792.
- Strain-Moritz, T. (2016). Perceptions of technology use and its effects on student writing. A Starred Paper Submitted to the Graduate Faculty of St. Cloud State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Curriculum and Development.
- Street, C. & Stang, K. (2008). Improving the teaching of writing across the c-curriculum: a model for teaching in-service secondary teachers to write. *Action in Teacher Education*, 30(1), 37–49.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, (2), 5, 159-177.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills, learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.
- Torrance, M, Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1992). The writing experiences of social science research students. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 155-167.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD/ GUJGEF*, 34(2), 267-292.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 121-136.
- Yancey, K. B. (2009). A Call to Support 21st Century Writing. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, (February 2009): 1-9. Erişim tarihi: 20.09.2018. Erişim adresi: [http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/Yancey_final.pdf]
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 1.