

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Oluşturma Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Ferhat Ömeroğlu *

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 04.06.2025
Düzeltilme: 30.06.2025
Kabul: 01.09.2025
Doi: 10.31464/jlere.1714826

Anahtar Sözcükler:

metin oluşturma
öğretmen adayları
yazma eğitimi
yazma süreci
yazma tarzı

ÖZET

Metin oluşturma, bireyler için zor ve deneyim gerektiren bir süreçtir. Geleceğin öğretmenlerinin bu süreçteki bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışma; Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturma deneyimlerine yönelik görüşlerini sıklık, amaç, yeterli olma, yazma süreci, yazma tarzı ve öğretmenlik mesleği açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilimi (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. 18 katılımcıdan oluşan çalışma grubunda veriler, açık ve kapalı uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının metin oluşturma sıklığında bazen ve nadiren seçeneklerine daha fazla yöneldikleri ve bu görevi gerçekleştirmede kişisel amaçları dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının metin oluşturmada kendilerini kısmen yeterli buldukları ve yazma süreci açısından en çok planlama aşamasında zorlandıkları gözlenmiştir. Metin oluştururken dijital ortamda yazmanın elle yazmaya göre daha fazla kullanıldığı görülse de her iki yazma tarzının birbirine yakın sayıda tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların metin oluşturmaya kendi meslekleri açısından önemli buldukları belirlenmiştir. Tüm değerlendirmelerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmaya yönelik deneyimlerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgilendirme

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.
Kurul Adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar Tarihi: 10.01.2025
Karar numarası: E-21817443-050.99-463351

Yazarların Katkı Oranı

Araştırma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Ömeroğlu, A. F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturma deneyimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 11 (2), 643-663.

* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7041>, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: ferhat.omeroglu@hotmail.com

Giriş

Metinler; Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleme ve toplumsal değerleri fark etme gibi belirli amaçlara ulaşmayı sağlayan araçlardır. Öğrencilerin nitelikli metinleri okuyarak ve dinleyerek bu amaçları gerçekleştirmeleri ve aynı zamanda nitelikli metinler üretebilmeleri istenmektedir. Ancak metin düzeyinde yazma çalışmalarının yapılabilmesi için kelime ve cümle düzeyinde yazma yeterliğine sahip olmak gerekir. Nitekim “metin oluşturma, zihinde planlanan düşüncelerin doğru kelimelerle, anlamlı cümleler ve paragrafla bir araya getirildiği süreçtir” (Tiryaki ve Kan, 2015, s. 185). Metin oluştururken anlatımların belirlenen dilin kuralları doğrultusunda gerçekleşmesine ve mantıklı bir düşünce akışını içermesine dikkat edilmektedir.

İyi düzenlenmiş ve metinsellik ölçütlerine uygun bir şekilde üretilen metinler, yazma edimindeki başarıyı gösteren temel bir etmendir (Keçik ve Uzun Subaşı, 2004, s. 68). Bu başarıya ulaşabilmede ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim gören öğrencilerin yazma alışkanlığına sahip olmaları hedeflenir. Öğrencilerde yazma alışkanlığının devam edebilmesi için yazma sürecini iyi yöneten ve ortaya çıkan yazılı ürünleri değerlendirebilen bir rehber ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde yazma becerisiyle ilgili aldıkları dersler, öğrencilerin metinlerini değerlendirmede belirleyici bir etkidir. Ceran’a (2013, s. 1166) göre yazılı anlatım dersinde öğretmen adaylarının yazma becerisine yönelik eksikleri giderildikten sonra yazma eğitimi dersinde yazma becerisinin nasıl kazandırılacağını içeren eğitimler üzerinde durulmalıdır. Yani yazma eğitimi dersini alacak öğretmen adaylarının öncelikle yazma yeterliğine sahip olması önemlidir.

Metin oluşturma zaman alan bir eylem olduğu dikkate alındığında ürün odaklı yazma yaklaşımı etkisini kaybederek yerini süreç temelli yazma yaklaşımına bırakmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımında planlama, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve paylaşma aşamalarına uygun bir şekilde öğrencilerin çalışmalarını gerçekleştirmeleri beklenir (Graham ve Perin, 2007, s. 325). Yazma öncesinde bu aşamalara ait yönergeler, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde etkin bir role sahiptir. Flower ve Hayes’e (1981, s. 377) göre iyi yazarlar, zayıf yazarlara kıyasla belirledikleri yönergelere daha fazla bağlı kalarak yazma çalışmalarını gerçekleştirirler. Mevcut bakış açısı, aynı zamanda öğretim programına da yansımıştır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma sürecinin aşamalarına dikkat edilerek metin oluşturmaya kolaylaştırmak ve aktarılabilecek iletilerin daha iyi düzenlenmesini sağlamak amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 10). Bu aşamalara harcanan zaman, okurun beklentilerini karşılamak ve başarılı metinler oluşturabilmek için gereklidir.

Metin oluşturma sürecinde üzerinde durulması gereken hususlardan biri de yazma tarzının seçimidir. Geçmişten günümüze kâğıt ve kalem gibi araçlar kullanarak elle yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği bilinse de teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital yazma, yoğun bir şekilde tercih edilen bir yazma tarzı olarak öne çıkar. DeVoss vd. (2010, s. 7), dijital yazmayı bir bilgisayarda ya da internete bağlı başka bir cihazda okunmak veya görüntülenmek üzere oluşturulan kompozisyonlar olarak tanımlar. Kişisel bilgisayarların yaygınlaşmasına bağlı olarak bu yazma tarzıyla metin oluşturma etkinliklerinin okul dışı ortamlarda takip edilmesi ve yazma kazanımlarına ulaşmada zamanın daha verimli

kullanılması sağlanır. Nitekim 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda klasik yazma araçlarının yanı sıra dijital araçlar kullanarak yazma çalışmalarına yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2024, s. 17). Yazma atölyelerindeki etkinliklerde rol model olan öğretmenlerin daha çok tercih ettikleri yazma tarzı, öğrencilerin de yazma tarzını etkileyebilir. Dolayısıyla öğrencilerin her iki yazma tarzında da metin oluşturma çalışmalarına katılmaları dikkate değer bir konudur.

Öğretmen adaylarının yazma becerisindeki eksiklerini tespit etmek ve bu eksikleri gidererek onları öğretmenlik mesleğine hazırlamak gerekir (Arıcı, 2021, s. 42). Bununla birlikte yazma ile ilgili teorik bilgilerin uygulamalarla ilişkilendirilerek verilmesi önemlidir. Hodges vd. (2019, s. 12), öğretmen yetiştirme programlarında yazma eğitimine özen gösterilmesini, aksi hâlde öğretmen adaylarının yazmaya değer vermemelerine ve kendi sınıflarının sorumluluğunu üstlendiklerinde bu dil becerisini geliştirmeye yönelik pedagojik bilgilerine odaklanmamalarına neden olabileceğini ifade eder. Bu durum, yazma çalışmalarının gerçekleştirilme amaçlarıyla ilgili açıklamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Alan yazınında Türkçe öğretmeni adaylarının yazma nedenleri (Tok vd., 2014), yazma alışkanlıkları (Bağcı ve Baz, 2018; Ülper ve Çeliktürk Sezgin, 2019), yazılı anlatım öz yeterlik inançları (Batar ve Aydın, 2014), yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlar (Baki ve Karakuş, 2017), dijital yazma alışkanlıkları (Maden vd., 2018) ve dijital yazmaya yönelik görüşleri (Ustabulut, 2021) olmak üzere nitel ve nicel çalışmalara rastlanmaktadır. Yine metin oluşturmadaki sorunları (Kan ve Tiryaki, 2015; Mete, 2015) ve metin oluşturabilme becerileri (Coşkun, 2017; Tiryaki ve Kan, 2015) açısından Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarının değerlendirildiği çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Bu çalışmanın odağında ise metin oluşturma deneyimi yer almaktadır. Türkçe derslerinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen metin oluşturma çalışmalarının değerlendirilebilmesi için öğretmenlerin yeterli deneyime sahip olması istenmektedir. Özellikle Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının gerçek sınıf ortamlarında metin oluşturmaya ilgili bilgi ve becerilerini kullanmaları beklenmektedir.

Mevcut çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturma deneyimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Katılımcıların metin oluşturma deneyimleri; sıklık, amaç, yeterli olma, yazma süreci, yazma tarzı ve öğretmenlik mesleği açısından incelenmiş olup aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Metin oluşturmaya günlük hayatınızda ne sıklıkla yer veriyorsunuz ve hangi amaçla metin oluşturunuz?
2. Metin oluşturabilmede kendinizi yeterli buluyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.
3. Metin oluşturmada yazma süreci açısından zorlandığınız aşama(lar) var mı? Neden zorlanıyorsunuz?
4. Metin oluşturmada elle yazma ile dijital ortamda yazma tarzından hangisini tercih ediyorsunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.
5. Metin oluşturma öğretmeni mesleğinizdeki önemini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilimi (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilimi; günlük yaşamda derinlemesine ve tam olarak anlaşılmayan olguların, durumların veya deneyimlerin anlamlarını açıklığa kavuşturmayı amaçlayan bir araştırma desendir (van Manen, 2007, s. 12; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Mevcut çalışmada bu desenin tercih edilmesinin nedeni, Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmalarıyla ilgili deneyimlerini ve bakış açılarını belirlemektir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Üniversitenin etik kurulundan alınan izin doğrultusunda Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri, çalışma grubu olarak seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen kişilerin araştırmanın hedeflerine uygun özellikleri taşımasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Metin oluşturmada yazma süreci ve yazma tarzı gibi değişkenler nedeniyle Türkçe Öğretmenliği Programı'nda üçüncü sınıfın ikinci yarı yılına ait olan yazma eğitimi dersinin alınması ölçüt olarak belirlenmiş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun sorulara yer verilmiştir. Çalışma grubu, 9 kadın ve 9 erkek olmak üzere toplam 18 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriğine yönelik bilgilendirilmiş gönüllü katılım formu uygulanmıştır. Çalışmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve ayrıca uygulamanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilmenin mümkün olduğuyla ilgili bilgiler katılımcılarla paylaşılmıştır.

Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Öğretmen adaylarının metin oluşturma deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından "Açık ve Kapalı Uçlu Soru Formu" hazırlanmıştır. Bu formda yer alan beş soru; metin oluşturma açısından yazma sıklığı ve amaçları, yeterli olma durumu, yazma sürecinde zorlanılan aşamalar, yazma tarzının tercih edilme durumu ve öğretmenlik mesleğine odaklanmaktadır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisine ait öğrenme çıktıları incelenerek yazma süreci ve yazma tarzı ile ilgili içerikler dikkate alınmıştır (MEB, 2024). Aynı zamanda metin oluşturmaya ilgili soruların hazırlanmasında başka bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Veri toplama aracında öğretmen adaylarının ilk dört soruda hem kapalı uçlu hem de açık uçlu yanıtlar vermesi sağlanırken beşinci soru ise sadece açık uçlu yanıtları alacak şekilde tasarlanmıştır. Birinci, ikinci ve dördüncü sorunun kapalı uçlu bölümlerinde tek bir seçeneğin işaretlenmesi istenirken üçüncü soruda ise birden fazla seçeneğin işaretlenebilmesi mümkün kılınmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine ulaşmadan önce anlamadıkları ya da merak ettikleri sorular yanıtlanmıştır. Sonrasında veri toplama aracındaki soruların dikkatli

bir şekilde yanıtlanabilmesi için katılımcılara ortalama 25 dakika süre verilmiştir. Çalışmanın verileri yazılı yanıtlar yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracında kodlama işlemine geçmeden önce araştırmacı tarafından yapılan okumalar sonucunda öğretmen adaylarıyla tekrar görüşülerek katılımcı teyitlerine başvurulmuştur. Böylece kodlama sürecinin daha nesnel bir şekilde yürütülmesi amaçlanmıştır. Kapalı uçlu yanıtlarda seçeneklere bağlı olarak frekans ve katılımcı bilgisine yer verilirken açık uçlu sorular için kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kodlama aşamasında tümevarımsal içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz sürecinde elde edilen verilerle etkileşime girilerek araştırmanın içeriğini yansıtan kavramlara ulaşmak amaçlanmıştır (Patton, 2014, s. 455; Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Araştırmada katılımcıların gizlilik haklarını korumak amacıyla katılımcı sözcüğünün baş harfine göre erkek katılımcılar için tek sayı, kadın katılımcılar için çift sayı atanarak numaralandırma yapılmıştır. Çalışmada kodlanan veriler, ilk kodlamadan bir ay sonra araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Oluşturulan 54 kodun 51’inde görüş birliği, 3’ünde görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Görüş ayrılığının yaşandığı kodlar, bir alan uzmanıyla tekrar incelenerek karara varılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) "güvenilirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)" formülüne göre uyuma yüzdesi $51 / (51+3) \times 100$ olmak üzere %94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca aktarılabilirlik ölçütüne yer verilerek kodlamalarda yer alan kavramların içeriğini yansıtabilmek için katılımcıların görüşlerinden seçilen örnek alıntılar, bulgular bölümüyle bütünleştirilmiştir. Son olarak doğrulanabilirlik ölçütünü sağlamak amacıyla araştırmadan elde edilen veriler dijital ortama aktararak kayıt altına alınmıştır.

Yayın Etiği

Bu çalışma; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10.01.2025 tarihli, E-21817443-050.99-463351 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Metin Oluşturma Sıklığı ve Amacına İlişkin Görüşler

Türkçe öğretmeni adaylarının günlük hayatlarında metin oluşturmaya ne sıklıkla yer verdiği Çizelge 1’de sunulmuştur:

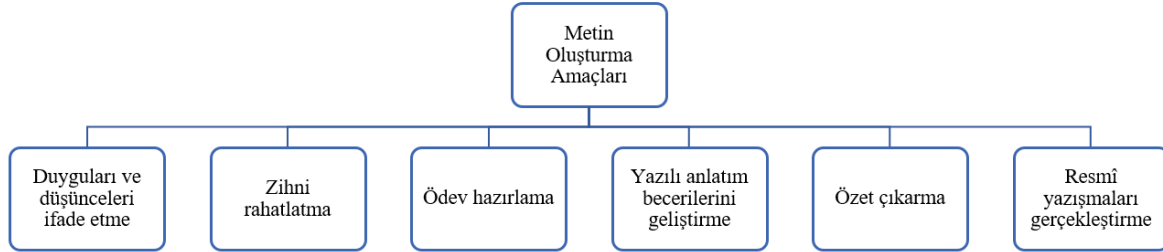
Çizelge 1. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturma Sıklığı

	Katılımcı Kodları	f
Hiçbir Zaman		-
Nadiren	K7, K9, K10, K14, K17, K18	6
Bazen	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K11, K12, K13, K15	10
Sık Sık	K8, K16	2
Her Zaman		-

Metin oluşturmaya katılımcılardan 10’u “bazen”, 6’sı “nadiren”, 2’si ise “sık sık” yanıtını vermiştir. Metin oluşturmaya sık sık yanıtını veren katılımcıların kadın öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “hiçbir zaman” ve “her zaman”

seçeneklerinde herhangi bir yanıtla karşılaşmamıştır. Katılımcıların metin oluşturma amaçları Çizim 1’de gösterilmiştir:

Çizim 1. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturma Amaçları



Öğretmen adayları; duyguları ve düşünceleri ifade etme, zihni rahatlatma, ödev hazırlama, yazılı anlatım becerilerini geliştirme, özet çıkarma ve resmî yazışmaları gerçekleştirme amacıyla metin oluşturdıklarını dile getirmişlerdir. Metin oluşturma amaçlarıyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K1: “Günlük yaşamımda bazen metin oluşturunca. Bu gereklilik ödev hazırlama sürecinde karşıma çıkıyor. Yine dilekçe ve e-posta gibi resmî yazışmaları gerçekleştirmek amacıyla metin oluşturduğumu söyleyebilirim.”

K4: “Metin oluşturmaya günlük hayatımda çok sık yer vermiyorum. Fakat belirli dönemlerde düşüncelerimi ifade etmek ve günlük hayatta karşılaştığım olaylar karşısında zihnimi rahatlatmak amacıyla ilgili olayı bütün yönleriyle yazıyorum.”

K6: “Derslerle ilgili ödevler için ve genelde duygularımı yazıya dökme ihtiyacı duyduğum dönemlerde metin oluşturunca.”

K8: “Kitaplarımın özetlerini çıkarırken ve sunum ödevi hazırlarken oluşturunca.”

Görüldüğü üzere K1 kodlu katılımcı resmî yazışmaları gerçekleştirme ve ödev hazırlama; K4 kodlu katılımcı düşünceleri ifade etme ve zihni rahatlatma; K6 kodlu katılımcı ödev hazırlama ve duyguları ifade etme; K8 kodlu katılımcı ise özet çıkarma ve ödev hazırlama başlıklarında metin oluşturma amaçlarını dile getirmiştir.

Metin Oluşturmada Yeterli Olma Durumuna İlişkin Görüşler

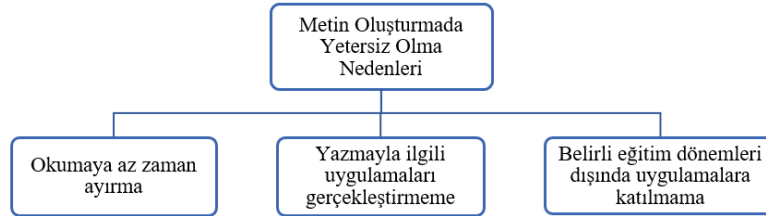
Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmada kendilerini yeterli bulma durumları Çizelge 2’de sunulmuştur:

Çizelge 2. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmada Kendilerini Yeterli Bulma Durumları

	Katılımcı Kodları	f
Yetersiz	K1, K17	2
Kısmen Yeterli	K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18	14
Yeterli	K4, K7	2

14 öğretmen adayı, metin oluşturmada kendilerini “kısmen yeterli” bulduklarını belirtmiştir. Bu durumun katılımcılar arasında en sık verilen yanıt olduğu tespit edilmiştir. Metin oluşturma açısından 2 erkek öğretmen adayı kendilerini “yetersiz” bulurken biri erkek, biri kadın olmak üzere 2 öğretmen adayının ise kendilerini “yeterli” buldukları görülmüştür. Katılımcıların metin oluşturmada yetersiz olma nedenleri Çizim 2’de gösterilmiştir:

Çizim 2. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmada Yetersiz Olma Nedenleri



Metin oluşturmada okumaya az zaman ayırma, yazmayla ilgili uygulamaları gerçekleştirilmeme ya da belirli eğitim dönemleri dışında bu uygulamalara katılmama nedeniyle öğretmen adaylarının kendilerini “yetersiz” hissettikleri belirlenmiştir. K1 ve K17 kodlu katılımcılar, metin oluşturmada yetersiz olduklarına yönelik görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

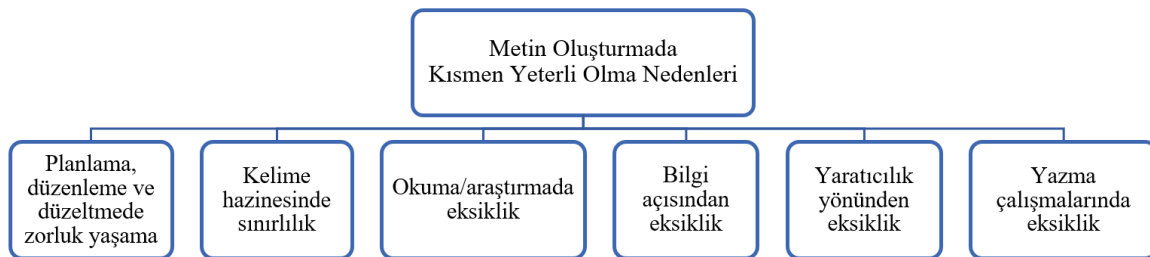
K1: “Bu konuda her zaman kendimi yetersiz hissetmişimdir. Okumaya çok az zaman ayırmam bu nedenlerden biridir. Aynı zamanda yazmayla ilgili uygulamaları gerçekleştirilmemden dolayı metin oluşturmada eksikliklerimin olduğunu biliyorum.”

K17: “Genel açıdan eğitim hayatımda sadece üniversite yıllarında metin oluşturduğumdan dolayı metin yazmada yetersizim. Hatta hiç yazamıyorum.”

Öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşıldığı üzere K1 kodlu katılımcı okumaya az zaman ayırma ve yazmayla ilgili uygulamaları gerçekleştirilmeme; K17 kodlu katılımcı ise belirli eğitim dönemleri dışında bu uygulamalara yer vermeme nedeniyle metin oluşturmada yetersiz olduğunu bildirmiştir.

Katılımcıların metin oluşturmada kısmen yeterli olma nedenleri Çizim 3’te gösterilmiştir:

Çizim 3. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmada Kısmen Yeterli Olma Nedenleri



Öğretmen adayları; planlama, düzenleme ve düzeltmede zorluk yaşama, kelime hazinesinde sınırlılık, okuma/araştırmada eksiklik, bilgi açısından eksiklik, yaratıcılık

yönünden eksiklik ve yazma çalışmalarında eksiklik nedenleriyle kendilerini “kısmen yeterli” bulduklarını ifade etmişlerdir. Metin oluşturmada kısmen yeterli olmanın olumsuz yönleriyle ilgili bazı katılımcıların görüşlerini içeren örnek alıntılar şu şekildedir:

K2: “Planlamada hangi konuyla ilgili yazacağım konusunda zorluk yaşıyorum. Karşılaştığım en büyük sorun ise metni gözden geçirirken yazım, noktalama ve cümle hatalarıdır. Genellikle kelime hazinem metin oluşturmada yetersiz kaldığı için zorlanırım. Bazen bir kelime hatam anlamı bozacağından tüm cümleyi değiştirme gereği duyuyorum. Bu da metnin tutarlılığını ve bağdaşıklığını bozabiliyor. Bunu aşabilmek için bir satır yazıyorum ve hemen o satırı gözden geçiriyorum. Gözden geçirme kısmını her satırın sonunda yapınca bu sorunu aşıyorum.”

K5: “Günlük hayatımda okuma, konuşma ve dinleme becerileriyle karşılaştırdığımda yazma becerime çok fazla ağırlık verme şansı bulamıyorum. Bu durum da metin oluşturma sürecimde nasıl hareket edeceğime dair problemlerle karşılaşmama neden olmaktadır.”

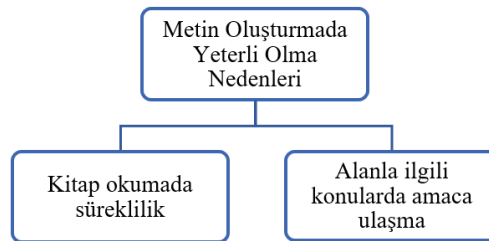
K11: “Kendimi tam olarak yeterli ve donanımlı bulmuyorum. Bunun sebebi yeteri kadar kitap okumaya, araştırmalar yapmaya vaktimin olmamasıdır. Okumalar yaptığımda kendimi yeterli bulacağıma inanırım.”

K12: “Metin oluşturma açısından kendimi geliştirmem gerekli diye düşünüyorum. Çünkü yeterli bilgi ve birikime sahip değilim.”

Görüldüğü üzere K2 kodlu katılımcı planlama, düzenleme ve düzeltmede zorluk yaşama ile kelime hazinesinde sınırlılık; K5 kodlu katılımcı yazma çalışmalarında eksiklik; K11 kodlu katılımcı okuma/araştırmada eksiklik; K12 kodlu katılımcı ise bilgi açısından eksiklik nedeniyle metin oluşturmada kısmen yeterli olduğuna yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının metin oluşturmada yeterli olma nedenleri Çizim 4’te gösterilmiştir:

Çizim 4. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmada Yeterli Olma Nedenleri



Öğretmen adayları, kitap okumada süreklilik ve alanla ilgili konularda amaca ulaşma açısından metin oluşturmada kendilerini “yeterli” görme nedenlerini belirtmişlerdir. K4 ve K7 kodlu katılımcılar, metin oluşturmada yeterli olduklarına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

K4: “Metin oluşturma sürecinde kendimi yeterli buluyorum. Sıkça kitap okumamın bu konuda bana katkı sağladığını düşünüyorum.”

K7: “Metin oluşturmada kendimi yeterli buluyorum. Çünkü kendi alanımla ilgili konulara uygun metinlerde amacıma ulaştığımı düşünüyorum.”

Metin Oluşturmada Yazma Süreci Açısından Zorlanılan Aşamalara İlişkin Görüşler

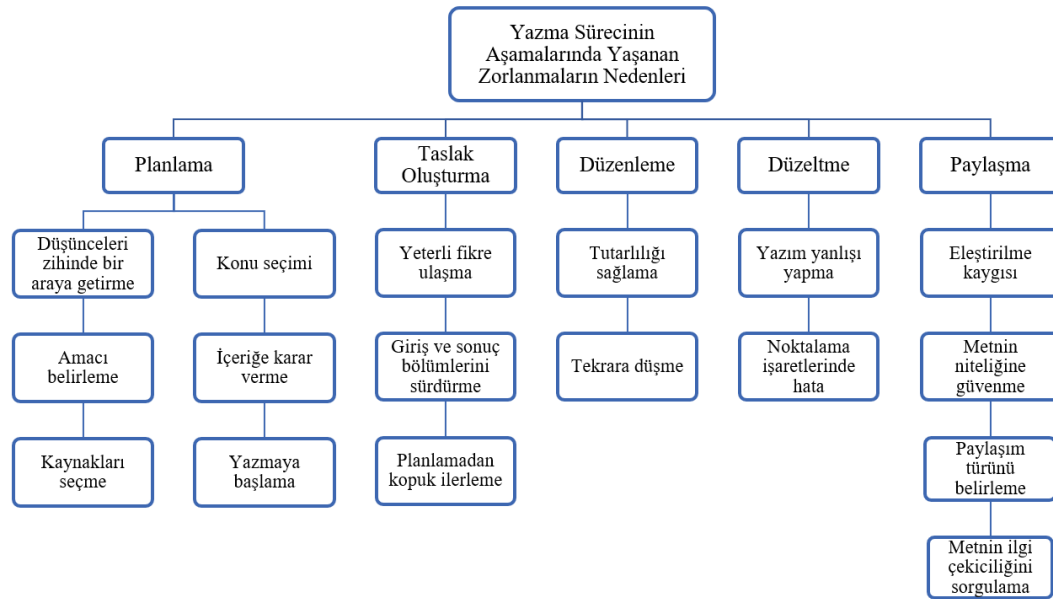
Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmada yazma süreci açısından zorlandıkları aşamalar Çizelge 3’te sunulmuştur:

Çizelge 3. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmada Yazma Süreci Açısından Zorlandıkları Aşamalar

	Katılımcı Kodları	f
Planlama	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18	15
Taslak Oluşturma	K7, K9, K13, K17	4
Düzenleme	K2, K11, K13	3
Düzeltilme	K2, K8	2
Paylaşma	K1, K4, K8, K9, K10, K12, K14	7
Hiçbiri	K16	1

15 öğretmen adayı, yazma süreci açısından en zorlandıkları aşamanın “planlama” olduğunu belirtmiştir. Planlama aşamasının katılımcılar arasında en sık verilen yanıt olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamayı 7 öğretmen adayı ile “paylaşma” aşaması takip etmiştir. Katılımcılardan 4’ü “taslak oluşturma”, 3’ü “düzenleme” ve 2’si “düzeltilme” aşamasında zorlandıklarını belirtirken 1 öğretmen adayı ise yazma sürecinin hiçbir aşamasında zorlanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların yazma sürecinin aşamalarında zorlanma nedenleri Çizim 5’te gösterilmiştir:

Çizim 5. Öğretmen Adaylarının Yazma Sürecinin Aşamalarında Zorlanma Nedenleri



Öğretmen adayları; planlama aşamasında düşünceleri zihinde bir araya getirme, konu seçimi, amacı belirleme, içeriğe karar verme, kaynakları seçme ve yazmaya başlama

nedenleriyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte taslak oluşturma aşamasında yeterli fikre ulaşma, giriş ve sonuç bölümlerini sürdürme, planlamadan kopuk ilerleme; düzenleme aşamasında tutarlılığı sağlama, tekrara düşme; düzeltme aşamasında yazım yanlışları yapma ve noktalama işaretlerinde hata; paylaşma aşamasında ise eleştirilme kaygısı, metnin niteliğine güvenme, paylaşım türünü belirleme ve metnin ilgi çekiciliğini sorgulama açısından katılımcılar zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Yazma sürecinin aşamalarında zorluk yaşama durumuna ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K8: “Metin oluşturma sürecinde düzeltme ve paylaşma aşamalarında zorlanıyorum. Düzeltme aşamasında gözden kaçırdığım yerler olabiliyor. Bu da yazım yanlışlarına ve noktalama işaretlerinde hatalara neden olabiliyor. Paylaşma kısmında sıkıntı yaşıyorum. Metnin beğenilip beğenilmeyeceği konusunda düşüncelere kapılıyorum.”

K9: “Metin oluşturma sürecinde yaşadığım en büyük zorluk, oluşturduğum metne dair taslağı belli bir düzen içinde kâğıda aktarırken planladığım aşamadan kopuk bir sürece dönüştürmem ve yazının amacından kopuşuna engel olamamamdır. Yine paylaşma aşamasında da zorlandığımı söyleyebilirim. Yazdıklarımın yeterince iyi olup olmadığından emin olmamak, eleştirilme kaygısı ve metinlerimin herkesin ilgisini çekmeyeceğini düşünmek, paylaşma konusunda tereddüt yaşamama neden oluyor. Bu yüzden genellikle yazılarımı kendim için oluşturuyorum ve paylaşmaktan kaçınıyorum.”

K13: “Okuru metne bağlamak için giriş kısmı önemlidir. Giriş ve sonuç bölümlerini yazmakta zorlanıyorum. Oluşturduğum metni kendime özel olarak yazdığım için düzenleme gereksinimi duymuyorum. Bu aşamada metindeki içeriğe yönelik tekrara düştüğümünden dolayı yazma isteği kayboluyor.”

K16: “Öyküleyici türde hikâye oluşturduğumda bu aşamaların hiçbirinde zorlanmadım. Yazmaya başlamadan önce tamamı, ana düşüncemi, kahramanlarımı, ana olay ve yan olaylarımı belirleyerek ilerlediğimden dolayı metin oluşturmam kolaylaştı. Yazmaya başladıktan sonra devamını getirebiliyorum.”

Görüldüğü üzere K8 kodlu katılımcı düzeltme ve paylaşma aşamalarında; K9 kodlu katılımcı planlama, taslak oluşturma ve paylaşma aşamalarında; K13 kodlu katılımcı planlama, taslak oluşturma ve düzenleme aşamalarında zorluk yaşadığını belirtmiştir. K16 kodlu katılımcı ise hiçbir aşamada zorluk yaşamadığını ifade etmiştir.

Metin Oluşturmada Tercih Edilen Yazma Tarzına İlişkin Görüşler

Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluştururken tercih ettikleri yazma tarzına ilişkin görüşleri Çizelge 4’te sunulmuştur:

Çizelge 4. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmada Tercih Ettikleri Yazma Tarzı

	Katılımcı Kodları	f
Elle Yazma	K1, K2, K4, K5, K6, K15, K16, K18	8
Dijital Ortamda Yazma	K3, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K17	10

10 öğretmen adayı, metin oluşturmada “dijital ortamda yazma” tarzını tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu yazma tarzının katılımcılar arasında en sık verilen yanıt olduğu görülmüştür. Katılımcıların dijital ortamda yazma tarzını tercih etme nedenleri Çizim 6’da verilmiştir:

Çizim 6. Öğretmen Adaylarının Dijital Ortamda Yazma Tarzını Tercih Etme Nedenleri



Dijital ortamda yazmanın tercih edilmesinde fiziksel olarak daha az yorulma, hızlı yazma, yazı boyutunu ayarlama, zamandan tasarruf sağlama, okunaklı yazılar elde etme, yazılanları kaydederek saklama, teknoloji ve yapay zekâ uygulamalarından yararlanma, düzeltilmeleri daha kolay gerçekleştirme, yazılanlara mekândan bağımsız ulaşabilme, doğayı koruyarak kâğıt israfını önleme ve yazılanları daha kolay paylaşma nedenleri yer almaktadır. Bazı katılımcıların görüşlerini içeren örnek alıntılar şu şekildedir:

K7: “Dijital ortamda daha hızlı yazabiliyorum. Dijital ortamda yazarken teknolojiden ve özellikle yapay zekâ uygulamalarından daha verimli bir şekilde faydalanabiliyorum. Dijital ortamda yazmak doğanın korunması için de daha iyi oluyor. Ayrıca fiziksel olarak yazarken el ve bilek ağrıları yaşıyorum ve harflerin simgesel olarak güzel görünmemesinden dolayı yazdıklarıma odaklanmada sorunlar yaşıyorum.”

K11: “Dijital ortamda yazma, metinleri daha hızlı oluşturmaya ve düzenlemeyi sağlıyor. Aynı zamanda yazım hatalarını kolayca düzeltme, metni kopyalama ve yapıştırma gibi pratik avantajlar sunuyor. Elle yazma tarzında ise yazı okunaksız olabiliyor.”

K13: “Dijital ortamda yazmayı tercih ederim. Zamandan tasarruf sağlayan ve elle yazmaya kıyasla pek kas gücü gerektirmeyen bu yazma tarzı; yazı boyutunu ayarlamaya, metni daha hızlı oluşturmaya ve kolay yaymaya olanak sağlar.”

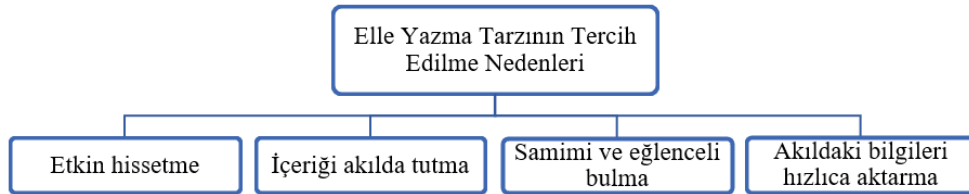
K14: “Dijital ortamda yazmayı tercih ederim. Metnime her an ulaşabileceğim bir ortamın olması, istediğim yer ve zamanda okuyabilmem ve kâğıt israfını engelleme açısından daha avantajlı olduğunu söyleyebilirim.”

Görüldüğü üzere K7 kodlu katılımcı hızlı yazma, teknoloji ve yapay zekâ uygulamalarından yararlanma, doğayı koruyarak kâğıt israfını önleme, fiziksel olarak daha az yorulma ve okunaklı yazılar elde etme; K11 kodlu katılımcı hızlı yazma, düzeltilmeleri daha kolay gerçekleştirme ve okunaklı yazılar elde etme; K13 kodlu katılımcı zamandan tasarruf sağlama, fiziksel olarak daha az yorulma, yazı boyutunu ayarlama, hızlı yazma ve

yazılanları daha kolay paylaşma; K14 kodlu katılımcı ise yazılanlara mekândan bağımsız ulaşabilme ve doğayı koruyarak kâğıt israfını önleme nedenleriyle dijital ortamda yazmayı tercih etmiştir.

8 öğretmen adayı ise metin oluşturmada “elle yazma” tarzını seçmiştir. Bu yazma tarzının katılımcılar tarafından tercih edilme nedenleri Çizim 7’de gösterilmiştir:

Çizim 7. Öğretmen Adaylarının Elle Yazma Tarzını Tercih Etme Nedenleri



Elle yazma tarzının tercih edilmesinde etkin hissetme, içeriği akılda tutma, samimi ve eğlenceli bulma, akıldaki bilgileri hızlıca aktarma nedenleri yer almaktadır. Bazı katılımcıların görüşlerini içeren örnek alıntılar şu şekildedir:

K1: “Elle metin oluşturduğumda kendimi daha aktif hissediyorum. Dijital ortamda metin oluşturmaya pek alışkın olmadığım için bu yazma tarzına biraz daha mesafeli bir tutum sergiliyorum.”

K2: “Günlük hayatta ben elle yazmayı daha çok tercih ediyorum. Bir metni elle yazdığım da daha çok emek harcadığımı düşünüyorum. Yani metin oluşturmaya elle yazarak zaman ayırdığımda o metni daha çok şekillendirip daha çok üstünde düşünme fırsatı yakalıyorum. Elle yazdığım için metnin içeriği aklımda kalıyor ve metnin gidişatını ona göre şekillendiriyorum. Dijital ortamda yazınca bilgiler aklımdan çok çabuk silinebiliyor.”

K4: “Metin oluşturma sürecinde çoğunlukla kalemle yazmayı tercih ediyorum. Elle yazma aşaması, kâğıt ve kalem kullanarak biçimlendirme açısından dijital ortamlarda yazmaya göre bana daha eğlenceli geliyor. Fakat zaman zaman dijital ortamlarda metin oluşturup saklamayı da tercih edebiliyorum.”

K6: “Aslında her ikisini de kullanıyorum ama metin oluştururken aklımdan geçenleri kâğıda daha hızlı aktardığımdan dolayı genellikle elle yazmayı tercih ediyorum.”

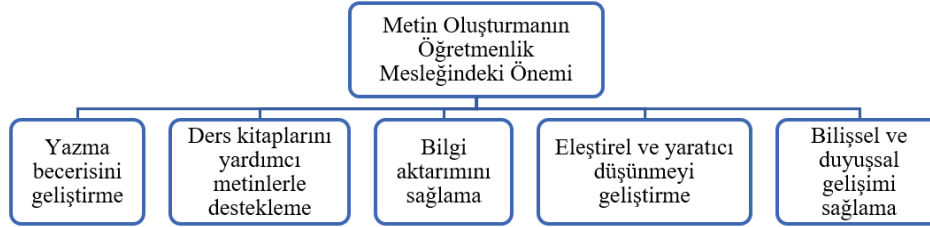
K15: “Elle yazmayı dijital ortamda yazmaya karşı daha samimi ve anlaşılır buluyorum.”

Görüldüğü üzere K1 kodlu katılımcı etkin hissetme; K2 kodlu katılımcı etkin hissetme ve içeriği akılda tutma, K4 kodlu katılımcı eğlenceli bulma; K6 kodlu katılımcı akıldaki bilgileri hızlıca aktarma; K15 kodlu katılımcı ise samimi bulma nedeniyle elle yazmayı tercih etmiştir.

Metin Oluşturmanın Öğretmenlik Mesleğindeki Öneme İlişkin Görüşler

Metin oluşturma öğretmeni mesleğindeki öneme ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri Çizim 8’de sunulmuştur:

Çizim 8. Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturmanın Öğretmenlik Mesleğindeki Öneme İlişkin Görüşleri



Öğretmen adayları; yazma becerisini geliştirme, ders kitaplarını yardımcı metinlerle destekleme, bilgi aktarımını sağlama, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme ile bilişsel ve duyuşsal gelişimi sağlama açısından metin oluşturma öğretmeni mesleğindeki önemini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K3: “...yazılan metinlerin öğrencinin düzeyine ve anlatılması planlanan içeriğe uygun olması gerekir. Öğretmen derslerinde uygun metinler bulamadığında kendi metinlerini oluşturabilir.”

K10: “Öğrencilere farklı türde metinler yazdırarak yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri ve yazma becerilerini geliştirmede Türkçe öğretmenlerinin bir rehber olabileceğini düşünüyorum.”

K11: “Metin oluşturma süreci, mesleğim açısından son derece önemlidir. Oluşturduğumuz metinlerle çocuklara örnek olabilir, onların çeşitli türlerde metinler oluşturarak yaratıcı yazma becerilerini geliştirebiliriz. Öğrencilerime bilgi aktarırken ve eğitim materyalleri hazırlarken etkili ve anlaşılır metinler oluşturmak benim için gereklidir. Bu süreç, öğrencileri motive etmeme ve onların öğrenme süreçlerini desteklememe yardımcı oluyor.”

Görüldüğü üzere K3 kodlu katılımcı ders kitaplarını yardımcı metinlerle destekleme; K10 kodlu katılımcı eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve yazma becerisini geliştirme; K11 kodlu katılımcı ise bilgi aktarımını sağlama, yazma becerisini geliştirme ile bilişsel ve duyuşsal gelişimi sağlama açısından metin oluşturma mesleklerinde önemli olduğunu dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturma deneyimleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Metin oluşturmaya günlük hayatta ne sıklıkla yer verildiğini içeren soruda katılımcıların bazen seçeneğine daha çok yöneldikleri tespit edilmiş olup bu yanıt nadiren ve sık sık seçeneklerinin takip ettiği görülmüştür. Ancak hiçbir zaman ya da her zaman seçeneğine yönelen herhangi bir katılımcıyla karşılaşılmamıştır. Bu durum,

katılımcı sayısı açısından metin oluşturma sıklığının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Söylemez ve İpek Eğilmez (2024) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sıklıklarının ara sıra ve çok seyrek seçeneklerinde daha fazla yoğunlaştığı üzerine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte İşeri ve Ünal (2012, s. 67), çalışmalarında yazma sıklığı arttıkça Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının azaldığını gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla metin oluşturma sıklığının artmasıyla geleceğin öğretmenlerinin öncelikle yazma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanabilir.

Metin oluşturma Türkçe öğretmeni adayları arasında duyguları ve düşünceleri ifade etme, zihni rahatlatma, ödev hazırlama, yazılı anlatım becerilerini geliştirme, özet çıkarma ve resmî yazışmaları sağlama amacıyla gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Kana ve Yıldırım (2018, s. 272) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimine yönelik algılarında rahatlatma başlığına yer verilmiştir. Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz'ın (2019, s. 2543) araştırmasında yazmanın duygusal rahatlamayı sağladığı konusunda öğretmen adaylarının görüşlerine rastlanmıştır. Ülper ve Çeliktürk Sezgin (2019, s. 156) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının yarısı, yazma amaçlarında psikolojik rahatlatma üzerine odaklanmışlar ve yine kendini ifade etme ihtiyaçları üzerine görüş bildirmişlerdir. Nitekim Yamaç vd. (2016, s. 2366), yazmayı bireysel açıdan duygu ve düşünceleri kâğıda dökerek psikolojik rahatlatma ve öğrenme aracı olarak ifade etmişlerdir. Mevcut çalışma, katılımcıların metin oluşturmaya zihni rahatlatma amacıyla gerçekleştirmesi yönünden önceki çalışmaların bulguları ve düşünceleriyle örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının yanıtlarında ödev hazırlama, yazılı anlatımı geliştirme ve resmî yazışmaları sağlama açısından kişisel amaçların daha çok ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin metin oluşturma becerilerini geliştirme ya da metinleri Türkçe dersinin içeriğine uygun bir şekilde kullanma gibi görüşleri içeren herhangi bir yanıt rastlanmamıştır. Bu yönüyle metin oluşturma öğrencilere katkısını ortaya çıkaracak uygun etkinliklerin yazma eğitimi derslerinde uygulanmasına dikkat çekilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının metin oluşturmada kendilerini kısmen yeterli buldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte yetersiz ve yeterli bulma seçeneklerinin her birinde ikiye katılımcının yer aldığı belirlenmiştir. Metin oluşturmada kendilerini yetersiz bulan katılımcıların okumaya vakit ayırmama, yazma uygulamalarını gerçekleştirmeme ya da sadece belirli dönemlerde bu uygulamalara katılma nedenlerini ifade ettikleri; kendilerini yeterli bulan katılımcıların ise okumada süreklilik ve alanla ilgili konularda amaca ulaşma nedenlerini belirttikleri görülmüştür. Kısmen yeterli seçeneğine yönelen öğretmen adaylarının ise söz varlığı, okuma/araştırma, bilgi, yaratıcılık, yazma çalışmaları yönünden eksiklik yaşadıkları ve yazma sürecinde zorluklarla karşılaştıkları saptanmıştır. Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okuma alışkanlığını kazanma, söz varlığını geliştirme, yazma deneyimine sahip olma, yazma etkinliklerine katılma ve bilgi edinme gibi değişkenlerin bireylerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını belirten çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Çalışkan ve Sur, 2022; Eroğlu, 2013; Göçer, 2013; Güney, 2016; Işık ve Erdem, 2016;

Karadağ ve Kayabaşı, 2013; Özdemir ve Erdem, 2011). Bu araştırmalarda yer alan katılımcı görüşlerinin mevcut çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Yazma süreci açısından Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturma sürecinde en çok planlama aşamasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, planlama aşamasında konu, amaç ve kaynak seçimi ile düşünce ve içeriğe uygun bir şekilde yazmaya başlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Demir ve Çiftçi'nin (2019, s. 2223) çalışmasında da öğretmen adaylarının mecbur kalmadıkça yazmayı tercih etmedikleri ve metin oluştururken konuya giriş yapmada sorun yaşadıkları ifade edilmektedir. Planlamanın diğer yazma aşamalarını etkileyeceği dikkate alındığında öğretmen adaylarının öncelikle bu aşamaya ait yönergeleri takip edebilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca katılımcıların yarısına yakını; eleştirilme kaygısı, metnin niteliğine güvenme, paylaşım türünü belirleme ve metnin ilgi çekiciliğini sorgulama açısından paylaşma aşamasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazınında da öğretmen adaylarının yazılarını başkalarıyla paylaştıklarında değerlendirilme endişesi taşıdıklarını belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Demir ve Çiftçi, 2019, s. 2226; Kalaycı ve Erdoğan, 2017, s. 1488). Öncelikle oluşturulan metne yönelik eleştirilerin metnin niteliğini artırmak için önemli olduğunu öğretmen adaylarına kazandırmak gerekmektedir. Çünkü paylaşma aşamasında yapıcı eleştirilerin metnin düzenleme ve düzeltme boyutunu da etkileyeceği göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaştıkları metinler üzerine geri bildirim almaları mümkündür. Ülper (2011, s. 281), her öğrencinin yazdığı metindeki sorunları yardım almadan fark edebilmesinin zor, hatta olanaksız olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının metinlerini paylaşırken öz güvene sahip olmaları ve eleştirilere açık olmaları sağlanarak yazma çalışmalarında bu tür uygulamaları gerçekleştirecek deneyimi elde etmelerine dikkat çekilebilir. Nitekim Hall vd. (2021, s. 70); yazılar üzerindeki öz değerlendirmelerin öğretmen adaylarının yazmayı öğretme konusundaki güven düzeylerini ve planlarını etkileyeceğini, aynı zamanda öğrencilerin yazar olarak yetenekleri hakkındaki inançlarını değiştirebileceğini belirtmektedir. Bu durum, düzenleme ve düzeltme boyutunun önemini ortaya çıkarmaktadır. Hayes ve Flower (1987, s. 25), birçok yazarın kendi yazılarını gözden geçirmeyi etkili bir şekilde kullanmadıklarını ve genel olarak uzman yazarların düzeltmeye daha fazla zaman harcadıklarını dile getirmektedir. Zorbaz ve Çetinkaya (2020, s. 203) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmen adayları, alınan eğitimde taslak metnin gözden geçirilmesine yönelik derslerin yeterli olmadığını bildirmektedir. Netice itibarıyla metin oluşturma sürecinde süreç temelli yazmanın her aşamasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Metin oluştururken dijital ortamda yazmayı tercih eden Türkçe öğretmeni adayları sayısının elle yazma tarzını tercih edenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak iki yazma tarzının da katılımcı sayısı açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dijital ortamda yazma seçeneğini işaretleyen katılımcılar; fiziksel güç, yazma hızı, yazı boyutu, okunaklılık, zaman tasarrufu, yazılanları arşivleme, teknoloji desteği alma, düzeltme kolaylığı, mekân bağımsızlığı, doğayı koruma ve paylaşım çeşitliliği açısından bu yazma tarzını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Tüzel ve Tok (2013, s. 592) ile Çetin (2022, s. 258) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmayı hız,

kolaylık, zaman tasarrufu, okunaklılık, hataları tespit etme, düzenleme ve arşivleme gibi katkıları açısından tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nas ve Göçen'in (2023, s. 162) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmayı içeriği zenginleştirme, hız kazandırma, zorunluluk hâline gelme, bilgiye ulaşma, yenilik sunma ve yazma isteği uyandırma olarak algıladıkları bulgusuyla karşılaşılmıştır. Yine Ustabulut, (2021, s. 304-305) tarafından elde edilen bulgular da Türkçe öğretmeni adaylarının yazı biçimlendirme, kâğıt israfını önleme, kaynaklardan kolayca alıntı yapma, görsel araçlar ekleme, yazıları düzenleme açısından dijital ortamda yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Maden vd. (2018, s. 104); dijital yazmanın hız, kolay düzeltme ve paylaşma gibi üstünlüklere sahip olduğunu belirtmektedir. Elle yazma seçeneğini işaretleyen katılımcılar ise etkin hissetme, içeriği akılda tutma, samimi ve eğlenceli bulma, akıldaki bilgileri hızlıca aktarma açısından bu yazma tarzını tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda Güneş (2016, s. 23), sözcüklerin yazılışlarını tanıma ve anlamlarını belirleme açısından zihinsel sözlüğün geliştirilmesinde kalem kullanarak yazma çalışmalarının önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle her iki yazma tarzının da öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir.

Metin oluşturma öğretmenlik mesleğindeki yeri üzerine Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar; yazma becerisini geliştirme, düşünme becerilerine katkı sağlama, zihinsel ve duyuşsal gelişime destek olma, bilgi aktarımını sağlama ve yardımcı kaynak olma açısından metinlerin kendi mesleklerinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ceran (2013, s. 1157-1158) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersinde öğrendiklerinin öğretmenlik yaparken faydalı olacağı ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği yönünde görüşlere rastlanmıştır. Norman ve Spencer (2005, s. 37), öğretmen adaylarının yazma çalışmalarında öğrendiklerini uygulamaya dökebilecekleri fırsatlar sunan sınıf içi deneyimlere ihtiyaç duyduklarını ve aldıkları eğitimden dolayı saha deneyimlerinde de farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla yazma eğitimi derslerinde öğretmen adaylarına verilen metin etkinliklerinin mesleki bilgi ve becerileri geliştirecek şekilde planlanmasına dikkat edilmelidir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmaya yönelik deneyimlerinin artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ara sıra metin oluşturmaları ve yazma süreci açısından bazı aşamalarda zorluk yaşamalarının yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Oluşturulan metinlerdeki hataların veya eksikliklerin görülebilmesi için öz değerlendirme sonrasında akran ve uzman değerlendirmelerinden yararlanılmalıdır. Ayrıca metin oluşturma amaçlarının yazma eğitimi dersinde etkinlik tasarımlarını destekleyecek şekilde belirlenmesi önemlidir. Mevcut araştırmanın katılımcı sayısı açısından küçük çalışma grubunu içermesi nedeniyle daha büyük katılımcı gruplarına ulaşılarak metin oluşturma deneyimine yönelik benzer çalışmaların sonuçları, öğretmen yetiştirme eğitimi bağlamında gözlemlenebilir.

Kaynakça

- Arıcı, B. (2021). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım hataları. *Temel Eğitim*, 3(2), 42-50. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.2.4>
- Bağcı, H. ve Baz, D. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1138-1160. <https://doi.org/10.16916/aded.455362>
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851455>
- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598. <https://doi.org/10.18033/ijla.106>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4187>
- Coşkun, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim materyali olarak amaca uygun yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 458-482. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.18>
- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. <https://doi.org/10.16916/aded.1061889>
- Çetin, S. A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274. <https://doi.org/10.35233/oyea.1167518>
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/50771/667093>
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. John Wiley & Sons, Inc.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5134>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19560/208228>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335. <https://doi.org/10.1080/10888430701530664>
- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000155472>
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985. <https://doi.org/10.7884/teke.637>

- Hall, A. H., Gao, Q., & Hirsch, S. (2021). Encouraging shifts in preservice teachers' beliefs about writing and plans for future instruction. *Early Childhood Education Journal*, 49, 61-70. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01048-2>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30.
- Hodges, T. S., Wright, K. L., & McTigue, E. (2019). What do middle grades preservice teachers believe about writing and writing instruction?. *RMLE Online*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1565508>
- Işık, R. ve Erdem, İ. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Muş ili örneği). *Turkish Studies*, 11(3), 1309-1332. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9312>
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1480-1495. <https://doi.org/10.17755/esosder.302303>
- Kan, M. ve Tiryaki, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562. <https://doi.org/10.17860/efd.19368>
- Kana, F. ve Yıldırım, G. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimine yönelik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(28), 269-280. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4453>
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6010/80181>
- Kayabaşı, B. ve Karadağ Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2529-2546. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3417>
- Keçik, İ. ve Uzun Subaşı, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Maden, S., Banaz, E. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91. <https://doi.org/10.16916/aded.16029>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nas, F. ve Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının “dijital yazma”ya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 150-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/77075/1285467>
- Norman, K. A., & Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40. <https://www.jstor.org/stable/23478687>
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21648/232731>

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Söylemez, İ. N. ve İpek Eğilmez, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 73-86. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439583>.
- Tiryaki, E. N. ve Kan, M. O. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 183-192.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292. <https://doi.org/10.17152/gefd.36525>
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(15), 577-596. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh292>
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.889022>
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 280-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19395/206026>
- Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 166-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/42791/428605>
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z. ve Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Turkish Studies*, 11(3), 2355-2370. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9318>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, M. ve Çetinkaya, G. (2020). Öğretmen adaylarının yazma kültürü üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 202-220. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42963>

EXTENDED ABSTRACT

An Investigation into Pre-service Turkish Language Teachers' Opinions about Their Text Composition Experiences

Texts serve as essential tools in Turkish language courses for achieving specific goals such as developing language skills, cultivating critical and creative thinking, and recognizing social values. In order to assess the text composition activities carried out by students in Turkish classes, it is important that teachers possess sufficient experience in this area. It is particularly important for pre-service Turkish language and classroom teachers to be able to apply their knowledge and skills related to text composition in real classroom settings.

This study aimed to explore the perspectives of pre-service Turkish language teachers regarding their experiences with text composition. The participants' experiences were examined in terms of frequency, purpose, perceived competence, the writing process, writing modes, and the relevance of text composition to the teaching profession.

The present study employed the phenomenological design, a qualitative research method. The research was conducted during the second semester of the 2024–2025 academic year at a public university located in the Mediterranean region of Türkiye. The study group comprised 18 pre-service teachers, including 9 females and 9 males enrolled in the fourth year of university. Participants had approximately 25 minutes to meticulously respond in writing to five questions above. The data were analyzed through inductive content analysis.

An analysis of the responses to the first question, which concerned the frequency of engaging in text composition in daily life, revealed that the majority of participants selected the “sometimes” option. Subsequent responses included “rarely” and “often.” It is noteworthy that none of the participants selected the options of “never” or “always” in response to the question. The participants indicated that their primary motivations for engaging in text composition were to express emotions and thoughts, relieve mental distress, fulfil academic assignments, improve their written expression skills, summarize texts, and engage in official correspondence.

In response to the second question, it was found that more than half of the pre-service Turkish language teachers considered themselves “somewhat proficient” in text composition. Moreover, two participants described themselves as “proficient,” while another two considered themselves “not proficient.” Those who perceived themselves as not proficient cited reasons such as inadequate time allocated for reading, limited engagement in writing practices, or participation in such activities only during certain periods. Conversely, those who regarded themselves as proficient attributed their proficiency to consistent reading habits and writing on purpose-driven topics. Participants who selected the “somewhat proficient” option reported challenges related to vocabulary, reading and research habits, subject knowledge, creativity, and difficulties encountered during the writing process.

The third question was analyzed, with results indicating that pre-service teachers experienced difficulties during various stages of the writing process. During the planning stage, participants reported struggling with mentally organizing their thoughts, selecting a topic, determining a purpose, deciding on content, choosing sources, and initiating the writing process. During the process of drafting, they highlighted challenges such as generating sufficient ideas, maintaining coherence in the introduction and conclusion sections, and deviating from the initial plan. In the revising stage, participants noted issues with maintaining consistency and avoiding redundancy. During the editing process, spelling and punctuation errors were prevalent problems. In the sharing process, participants articulated concerns regarding potential criticism, lack of confidence in the quality of their texts, choosing an appropriate mode of sharing, and doubts about whether their texts would capture the desired level of interest.

Regarding the fourth question, a greater proportion of participants reported a preference for digital writing over handwriting when composing texts. However, the number of participants favoring each method was relatively close. Those who preferred digital writing cited a range of reasons to support their position, such as the reduced physical effort, the increased speed of writing, the ability to adjust the text size, enhanced legibility, time efficiency, the capacity to archive written work, technological support, ease of making corrections, location flexibility, environmental consciousness, and diverse sharing options. In contrast, participants who preferred handwriting stated that it engendered a heightened sense of engagement, facilitated memory retention, was perceived as more authentic and enjoyable, and enabled quicker transfer of ideas from the mind to paper.

In response to the fifth question, participants emphasized the significance of texts in their future profession in terms of enhancing writing skills, contributing to thinking abilities, supporting cognitive and emotional development, facilitating knowledge transfer, and serving as supplementary resources.

The findings of the study demonstrate that pre-service Turkish language teachers require further development in their competencies with regard to text composition. The fact that participants only occasionally engage in writing activities and experience challenges during specific phases of the writing is believed to negatively impact the efficacy of these activities. To identify and address errors or deficiencies in the texts produced, it is recommended that self-assessment be complemented with peer and expert evaluations.