

Nas, F., & Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının “dijital yazma”ya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 150-168.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 18.04.2023 Kabul/Accepted: 29.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Dijital Yazma”ya Yönelik Metaforik Algıları¹²

Filiz NAS³

Gökçen GÖÇEN⁴

Özet

Türkçe derslerinde kazandırılmaya çalışılan yazma becerisi öğrencilerde en son geliştirilen ve öğrencilerin de zor edindiği bir beceridir. Yazmanın bu özelliklerinden dolayı öğrenciler genellikle yazma uygulamalarına katılmaya istekli olmamaktadırlar. Buna rağmen öğrenciler iletişim, eğlence gibi farklı amaçlarla günlük hayatın bir parçası olarak dijital yazmayı sıklıkla kullanmaktadırlar. Türkçe eğitiminde dijital yazma uygulamalarına daha fazla yer verilmesinin gerçek yaşamla ilişki kurulması sebebiyle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin dijital yazma yeterliliklerinin gelişmiş olması ve bu konuyla ilgili olumlu bir algı içerisinde olmaları önemlidir. Özellikle de donanımlı birer öğretmen olarak yetiştirebilmeleri için öğretmen adaylarının dijital yazmaya ilişkin algılarının bilinmesi önemli bir ihtiyaçtır. Böylece öğrencilerle karşılaşmadan önce Türkçe öğretmeni adaylarının varsa olumsuz algıları düzeltilebilecek, olumlu algıları ise geliştirilebilecektir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının ne olduğunu ortaya koyan bir çalışmanın daha önce yapılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algısını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabılır örneklem seçme yöntemiyle seçilen İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 148 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Veriler katılımcılardan “Dijital yazma gibidir, çünkü” cümlesinin yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analiziyle tespit edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonunda katılımcıların dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Katılımcılar daha fazla sayıda “Olumlu” temaya yönelik metafor üretmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir (Proje No: 1919B012110411).

² Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

³ Lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Programı, İstanbul-Türkiye, filiz.nas@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0009-0000-8539-0092

⁴ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

yönelik en çok metafor ürettikleri alt temalar ise “Olumlu” temasında “Kolaylık Sağlaması”; “Olumsuz” temasında ise “Bağımlılık Oluşturması” alt temalarıdır.

Anahtar Sözcükler: Ana dili eğitimi; Türkçe eğitimi; yazma eğitimi; dijital yazma; metafor

Metaphorical Perceptions of Turkish Teacher Candidates towards “Digital Writing”

Abstract

The writing skill, which is tried to be gained in Turkish lessons, is a skill that has been developed recently and is difficult for students to acquire. Because of these features of writing, students are generally not willing to participate in writing practices. Despite this, students often use digital writing as a part of their daily life for different purposes such as communication and entertainment. It is thought that giving more space to digital writing practices in Turkish education will have a positive effect on students' attitudes towards writing because of establishing a relationship with real life. In order for this to happen, it is important for teachers to have developed digital writing competencies and to have a positive perception about this issue. It is an important need to know the perceptions of pre-service teachers about digital writing, especially in order to train them as well-equipped teachers. Before meeting the students, the Turkish teacher will be able to correct the negative perceptions of the candidates, if any, and improve their positive perceptions. When the literature is examined, it is seen that there has not been a study that reveals the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing. In this context, in this study, it is aimed to determine the metaphorical perception of Turkish teacher candidates towards digital writing. In the study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 148 teacher candidates who are 1., 2., 3. and 4. grade students of Turkish language teaching administration of a foundation university in Istanbul, selected by the easy-to-use method. The perception of teacher candidates was determined through metaphors. The data is from the participants “Digital writing is like because ” was collected through a form containing the sentence. The data were determined by content analysis and presented in tables. At the end of the research, it is seen that the participants produced a total of 148 metaphors, 113 different ones for digital writing. It has been determined that the most produced metaphor is "water". The metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing were grouped under 2 themes as “Positive” and “Negative”. Participants produced more metaphors for the "Positive" theme. The sub-themes for which Turkish teacher candidates most often produce metaphors for digital writing are “Providing Convenience” in the “Positive” theme; In the "Negative" theme, "Addiction Formation" is the sub-theme.

Keywords: Mother tongue education; Turkish education; writing training; digital writing; metaphor

1. GİRİŞ

Çağımızın en önemli gelişmelerinden biri olan teknoloji, yaşamın her bir alanına yayılarak insan hayatı için bir gereksinim hâline dönüşmektedir. Bu dönüşümle birlikte insanlar artık teknolojinin getirmiş olduğu fırsatlardan yararlanmakta ve ihtiyaçlarını bu fırsatlar üzerinden gerçekleştirmektedirler. Bu fırsatlar doğrultusunda keşfedilen olanaklar da teknolojiyi insan yaşamının merkezi hâline getirmektedir. Örneğin; elektronik cihazlar üzerinden gerçekleşen iletişim kolaylığı, alım-satım veya alışveriş işlemleri, bilgiye erişim gibi daha nice seçenekleri hayata sunan teknolojik faaliyetler artık insan hayatından bağımsız düşünülemeyecek kadar gelişmiştir. Bu anlamda Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Hanehalkı Bilişim Teknoloji Kullanımı verilerine bakıldığında da 2022 yılında internet erişimine sahip olan hane oranının %94,1 olduğu ve yine bakıldığında interneti yani teknolojiyi kullanan bireylerin %85,0 oranında olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Bu anlamda yaşamın neredeyse tamamına yayılan teknolojik faaliyetler artık eskiye yönelik alışkanlıklarımızı dışta bırakabilecek düzeyde bir değişim sağlamış ve hayatımızı da bu değişim doğrultusunda şekillendirmemizi mümkün kılmıştır. Doğal olarak bu değişime uyum sağlayan toplumlar artık hayatlarının her alanında teknolojiden yararlanmakta ve dijital süreçleri yaşamın her bir alanına dâhil etmektedir. Bu durum yaşamdaki birçok faktörün dijital süreçlere entegre edilmesini de sağlayarak yaşamdaki birçok unsurun dijital olarak karşılık bulmasını mümkün kılmaktadır. Özellikle de toplumun gelişmesinde en önemli unsur olan eğitimin değişen dünyaya adapte olabilmesi ve çağa uygun bir şekilde ilerleyebilmesi için teknolojiyle entegre edilmesi önemlidir.

Teknolojinin içinde doğan ve dijital yerli olarak adlandırılan yeni nesil öğrencilere çağın değişimine uygun şekilde eğitim verilmesi onlara hitap etme noktasında büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu öğrencilerin gelişen

çağ ile birlikte özellikleri de değişmekte ve buna yönelik yeni beceriler elde etmektedirler. Bu anlamda toplumun kalkınmasında önemli bir unsur olan eğitimin çağın özelliklerin uygun bir şekilde geliştirilmesi ve öğrencilerin günlük hayatıyla da ilişkili olan dijital süreçlerin eğitime entegre edilmesi beklenmektedir. Nitekim özellikleri itibariyle dijital yerli olarak ifade edilen bu neslin “eğitim süreçlerine katılma ve öğrenme becerileri noktasında da önceki kuşaklardan farklılıklar gösterdiği” belirtilmektedir (Baştürk Akca, 2016, s. 346). Bu anlamda eğitimde alışlagelmiş öğrenme ortamları bu neslin ilgilerini çekmede olumsuz karşılanabilmektedir. Çünkü öğrenciler artık günlük alışkanlıklarından hareketle kâğıt ve kalemde çok elektronik cihazlara yönelmekte ve dijital süreçlerle etkileşim içerisine girmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri düşünüldüğünde verilen eğitimin kendilerine hitap edebilmesi ve bu doğrultuda edinilen bilgileri anlamlı bulabilmeleri için dijital süreçlerin eğitime entegre edilmesi gerekmektedir. Özellikle de öğrencilerdeki temel dil becerilerinin gelişimine odaklanan ve diğer alanların da gelişiminde rol alan Türkçe eğitiminde dijital süreçlerin kullanımı önem arz etmektedir.

Türkçe eğitimi temel dil becerilerinin gelişimine odaklanan ve bu süreçte gelişen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara katkı sağlayan önemli alanlardan birisidir. Türkçe eğitimi doğrultusunda okul çağında geliştirilmeye çalışılan dil becerileri, öğrencilerin hayatlarındaki her alana etki edebilecek okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimini kapsamaktadır. Günümüzdeki teknoloji doğrultusunda yaşanan yenilikler, dil becerilerine de farklı bir nitelik kazandırmıştır. Artık dijital süreçlerle etkileşim içerisine giren öğrenciler, bu dil becerilerini de dijital ortamlarda kullanmaktadırlar. Dil becerilerinin dijital teknolojilerle kullanımı bağlamında öğrencilerin okuma becerisine yönelik ekrandan okumaları, e-kitap ve sesli kitap okumaları; dinleme becerisine yönelik podcast ve radyo tiyatrosu dinlemeleri; konuşma becerisine yönelik sesli mesaj oluşturmaları; yazma becerisine yönelik e-posta, dijital öykü, karikatür oluşturmaları örnek olarak verilebilir. Bu örnekler çağın gerekliliklerine uygun olarak okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi öğrencilerin üst düzey becerilerine olumlu anlamda katkı sağlayabilecek yeni becerilerin ortaya çıktığını da göstermektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Türe, 2021; Gökçe, 2021). Bununla birlikte teknoloji çağında dijital platformları kullananların, kâğıt ve kalem kullananlara göre daha fazla yeni okuryazarlık becerisi elde ettiği de belirtilmektedir (Kress, 2013 ve Alvarez, 2012’den aktaran Maden, Banaz ve Maden, 2018, s. 104). Buna göre Türkçe eğitimi sürecinin, dil becerilerinin teknolojiyle ve 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirildiği bir süreç olması gerektiği anlaşılmaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programı’ndaki hedef ve kazanımlara yönelik olarak fayda sağlayan “Bloom Taksonomisi”nin çağın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenerek “Bloom Dijital Taksonomisi” şeklinde güncellenmesi (Günaydın, 2018) de bu gerekliliğin önemli bir göstergesini oluşturmaktadır. Özellikle de Türkçe eğitimi kapsamında kazandırılmaya çalışılan ve öğrencilerde geliştirilmesi en zor beceri olarak görülen yazma becerisinin eğitiminde dijital teknolojilerden yararlanmak çok daha önemlidir.

Öğrencilere en zor ve en son kazandırılan dil becerisi olan yazma (Karatay, 2011; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013), düşünsel süreçlerin yazı eylemiyle dışa vurulması olarak ifade edilebilir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, hayallerin ve olayların belli kurallara uygun olarak bir düzen ve bütünlük içinde yazılı sembollerle etkili bir şekilde anlatılması olarak tanımlanabilir (Altunbay, 2020; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Bu bağlamda yazma hem kendini ifade etme hem de Sever’in (2004, s. 24) belirttiği gibi konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurma aracıdır.

Yazma süreciyle uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel alanların kullanılmasıyla bir ürün ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Öğrencilerden genel olarak beklenen, bu ürünü basılı materyaller üzerinden ortaya koymaktır. Ancak günümüzde öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan dijital cihazlarla birlikte bu durumun da değiştiği söylenebilir. Nitekim kâğıtla kalemin yerini hızla dijital cihazların alması sebebiyle öğrencilerin yazma eylemini artık dijital platformlar üzerinden gerçekleştirmekte oldukları görülmektedir. Bu bağlamda dijital yerli olan günümüz öğrencileri, yazma eylemi için kendilerine kâğıt ve kalem verildiğinde sıkılmakta ve günlük hayatlarını düşündüklerinde bunda yeterince iyi bir anlam bulamamaktadırlar. Dolayısıyla da kazandırılmak istenen yazma becerisinde bu anlamda bir güçlük yaşandığını ifade etmek mümkündür. Çünkü bu öğrenciler çağın vermiş olduğu avantajla birlikte yazma uygulamalarını sürekli olarak dijital cihazlar aracılığıyla gerçekleştirmekte buna yönelik yeni beceriler elde etmektedirler. Bu kapsamda bakıldığında yazma becerisinde de bir değişiklik yaşandığı ve bu değişikliğin de dijital yazma olarak karşılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Dijital ortamlarda oluşturulan yazma eylemi, dijital yazma ile karşılık bulmakta ve elektronik ortamlarda yapılan tüm yazma süreçlerini kapsamaktadır. Dijital yazma, “İnternete bağlı bilgisayar veya başka bir cihazla metin oluşturmak.” (Göçen, 2021, s. 301) şeklinde açıklanmaktadır. Bir başka deyişle dijital yazma “dokunmatik ya da

manuel bir klavyede tuşlara basma” olarak ifade edilmektedir (Çetinkaya, 2022, s. 186). Bakıldığı zaman günümüzde birçok etkileşimin bu cihazlar üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar da dijital yazmanın artık “sosyal norm” hâline geldiğini ifade etmekte (Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021, s. 419) ve kullanımının hızla arttığını göstermektedir. Dolayısıyla da dijital olarak yazma, her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır.

Faydaları ve olanakları düşünüldüğünde dijital yazma elektronik ortamlarda iletişimin kolaylaşmasına, metinlerin hazırlanarak sunulmasına ve sunulan metinlerin daha hızlı paylaşılıp erişilmesine imkân sağlamaktadır. Güneş’e (2016) göre tüm bu kolaylıklar yazma sürecini basitleştirmekle birlikte bireylerdeki yaratıcılık ve üretme kabiliyetlerini de geliştirmektedir. Bu anlamda öğrenciler, sıklıkla kullandıkları dijital yazma süreçlerinden hareketle yazma becerisini geliştirmektedirler. Bu sebeple öğrencilere etkili bir yazma eğitimi verilebilmesi için onların bu günlük alışkanlıklarından hareketle bir öğretimin sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle günümüzde kazandırılması en zor beceri olarak görülen yazma becerisindeki bu güçlüğün en aza indirilmesi sağlanabilir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin dijital yazma ile motive olduğu ve yazma çalışmalarından zevk aldığı belirtilmektedir (Alanazi, 2013), bu uygulamalara erişim sağlandığı takdirde yazma eğitiminde öğrenci katılımının arttırılabileceğine yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır (Dahlström, 2018). Benzer şekilde Baki ve Feyzioğlu’nun (2017) 6. sınıf öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada dijital öykü yazmanın, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin tutumlarında olumlu yönde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dayan ve Girmen’in (2018) öğrencilerin dijital olarak öykü yazma sürecini betimledikleri çalışmalarında da dijital öykü yazmanın noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi yazma sürecine biçimsel anlamda olumlu katkılar sağladığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte farklı araştırmalarda dijital olarak yapılan yazma çalışmalarının, yazma becerisini geliştirebileceği de ifade edilmektedir (Günaydın, 2021, s. 720). Bu kapsamda dijital olarak metin oluşturma sürecinin hem öğrencilere hitap etmesi bakımından hem de yazma becerisindeki güçlüğü en aza düşürme açısından etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda Göçen’in (2021, s. 306) de belirttiği gibi yazma eğitiminde teknolojiden yararlanmak önemlidir.

Dijital yazma sürecinin yazma eğitime entegre edilmesi sürecinde öğretmenlerin de bu anlamda bir öğretim sağlayabilmesi için teknolojiyi iyi bir şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Peterson (2001, s. 368) “yazma”nın yeni teknolojik dünyanın merkezinde olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda yazma eğitime dijital yazma sürecini entegre edebilmek için Türkçe öğretmenlerinin de teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları dijital yazmanın eğitimle bütünleştirilmesi açısından önem arz etmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) öğretmenlerin “öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları” gerektiği ifade edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir (Yürekten ve Coşkun, 2020). Bu durum dijital yazma uygulamalarının yazma eğitime entegrasyonunu da güçleştireceği için öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olabilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte Ragan ve White’in (2001, s. 408) da belirttiği gibi öğretmenlerin de yazma alışkanlıklarında değişiklik yapmaları gerekmektedir.

Özellikle de yeni yetişen Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite eğitimleri sürecinde yeterli donanıma sahip olmaları, dijital yazma sürecinin yazma eğitimiyle bütünleştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen adaylarına yönelik eğitim fakültelerinde de bu anlamda bir yetiştirme söz konusudur. O nedenle dijital yazma yeterliliğinin öğretmen adaylarına yönelik tespit edilmesi ve bu doğrultuda yeterli ve ihtiyaç duyulan eğitimin verilmesi, yazma eğitimi derslerine katkı sağlayabilecektir. Bu katkının oluşabilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak bundan sonra öğretmen adaylarına verilen eğitimin şekillenmesi mümkün olabilecektir. Bu süreçte öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik olumsuz bir algısı var ise düzeltilebilecek, olumlu algıları ise yapılan etkinlikler yoluyla geliştirilebilecektir. Dijital yazmaya yönelik olumlu bir algıya sahip öğretmen adaylarının, dijital yazma becerileri ile dijital yazmaya yönelik ders materyali hazırlama becerileri geliştirilebilecektir. Bu bağlamda günümüz Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya ilişkin algılarının bilinmesi önem arz etmektedir. Böylece kazandırılması zor bir beceri olarak görülen yazma becerisinin, öğrencilerin sıkça kullandığı dijital yazma süreciyle nasıl bir ilişki içinde olduğu ortaya konulacaktır. Bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik olumlu-olumsuz algılarının belirlenmesi, dijital yazmadaki sorunlara yönelik öneriler geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya ilişkin alışkanlıklarını (Maden, Banaz ve Maden, 2018) ve görüşlerini (Ustabulut, 2021) inceleyen araştırmalarla

karşılaşılsa da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya ilişkin algılarını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının araştırılmasına karar verilmiştir.

İnsanların çevresindeki olgu ve olaylara yönelik bakış açısını ifade eden algılar, bireylerin herhangi bir duruma yönelik yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu anlamda algıların ölçülmesinin, birtakım hususların anlaşılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Özellikle de bireylerin belli kavramlara yönelik tutumlarının anlaşılması amacıyla kullanılan metaforlar, algıyı ölçmenin etkili yollarından biri olarak görülmektedir. Nitekim metaforların “bireylerin açıklayamadıkları kavramları ya da durumları açıklamalarında günlük hayatlarında kullandıkları bazı benzetme unsurlarını kullanmalarına imkân sağlayan bir yöntem” olduğu belirtilmektedir (Bozpolat, 2015, s. 320). Dolayısıyla da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının incelenmesinde ve yorumlanmasında metaforların kullanılmasının, Türkçe öğretmeni adaylarının bakış açılarının anlaşılmasında kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda yapılan araştırmada “Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algısı nedir?” araştırma sorusundan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik özellikleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adayları dijital yazmaya yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları, hangi temalar altında toplanabilir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları, hangi alt temalar altında toplanabilir?

Araştırma sonuçlarının Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarının açıklanmasına katkı sağlayacaktır. Türkçe öğretmeni adaylarının konuyla ilgili algılarının olumsuz olması durumunda, bu algıyı olumluya çevirme gibi bir eğitim fırsatı doğacağı ve aynı zamanda dijital yazmadaki sorunlara yönelik önerilerin geliştirilmesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlarla beraber elde edilen verilerin, Türkçe eğitimiyle ilgilenen araştırmacılara ve eğitimcilere yazma eğitimi alanıyla ve öğrencilerin dijital yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği programlarında zorunlu ders olarak okutulan “Türk Dili I”, “Türk Dili II” ve “Yazma Eğitimi” derslerinin içeriğinin şekillenmesinde ve öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine de katkı sağlayabilecektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, araştırma ve yayın etiğine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarını metaforlarla tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırma, problemler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir.” (Karataş, 2015, s. 63). Olgubilim ise katılımcıların yaşadığı tecrübeleri derinlemesine incelemeyi esas alan bir desendir (Onat Kocabıyık, 2015, s. 56). Araştırma kapsamında katılımcıların dijital yazmaya yönelik algısı metaforlar aracılığıyla derinlemesine incelenecektir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algılarının tespit edilebilmesi amacıyla ulaşılan çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile seçilmiştir. Bu yöntem Yıldırım ve Şimşek’in (2013, s. 123) de belirttiği gibi araştırmaya hız ve pratiklik sağlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerden/öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların sınıf bilgilerine yönelik özellikleri Tablo 1 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. Katılımcıların Sınıf Bilgileri

Sınıf	<i>f</i>
1	47
2	28
3	47
4	26
Toplam	148

Tablo 1'e göre araştırmaya toplam 148 öğrenci katılmıştır. Türkçe öğretmenliği programının 1. ve 3. sınıflarında öğrenim gören katılımcı sayılarının eşit olarak 47 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 2. sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcı sayısının 28 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcı sayısının ise 26 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet özellikleri Tablo 2 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>
Erkek	24
Kız	124
Toplam	148

Tablo 2'ye göre çalışmaya 24'ü erkek ve 124'ü kız olmak üzere toplamda 148 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın %16,22 dilimini erkek öğrenciler oluştururken %83,78 dilimini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş özellikleri Tablo 3 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Özellikleri

Yaş Aralığı	<i>f</i>
17-20	76
21-23	64
24-26	3
27 ve üzeri	5
Toplam	148

Tablo 3'e göre 17-20 yaş aralığında olan katılımcı sayısının 76 ve 21-23 yaş aralığında olan katılımcı sayısının ise 64 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaş aralığı 24-26 olan 3 katılımcının olduğu, 27 ve üzeri yaş aralığında olan katılımcı sayısının ise 5 olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan katılımcıların çoğunlukla 17-20 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim dönemi güz yarı yılında toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu verilmiştir ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar belirlenmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara veri toplama aracı basılı olarak dağıtılmış ve katılımcılardan 15 dakikalık bir süre içerisinde görüşlerini sunmaları istenmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı, katılımcıların demografik bilgilerini belirtebilecekleri ve konuyla ilgili metaforik algılarını ifade etmek amacıyla bir cümleyi tamamlayacakları bir formdan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan "Dijital Yazmaya Yönelik Metafor Belirleme Formu" aracılığıyla katılımcılardan "Dijital yazma gibidir, çünkü" cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmen adayları ilk boşluğa konu ile ilgili metaforlarını ve ikinci boşluğa ise açıklamalarını yazarak görüşlerini belirtmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine yakın kavramlardan hareketle oluşturulan temaların yorumlanması esasına dayanmaktadır (Karataş, 2015). Bu analiz kapsamında toplanan verilere yönelik kodlamalar yapılmış, temalara ve alt temalara ulaşılmıştır.

İçerik analizinin yanında metaforların sınıflandırılması ve yorumlanmasında Saban'ın (2004) kullandığı beş aşamaya uyulmuştur: 1. Adlandırma Aşaması, 2. Eleme ve Arıtma Aşaması, 3. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve 5. Nicel Veri Analizi İçin Verilerin SPSS Paket Programına Aktarılması Aşaması. Bu süreçte metaforların ortaya konması, kategorilere (temalara ve alt temalara) ayrılması tamamlandıktan sonra yapılan kodlamalara yönelik araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünün ardından Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak araştırmacı ve uzmanın sınıflamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonunda güvenirlilik %94 olarak bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman görüşü arasındaki uyumun başarı ölçütü olarak kabul edilen %90 ve üzeri olması ölçütüne göre elde edilen verilerin analizinin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının ifade ettikleri cümlelere de örnek olarak yer verilmiştir. Bu süreçte katılımcıların isimleri açıkça yazılmamış, katılımcı öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2, vb. şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Elde edilen veriler, tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Etik kurul izni gerektiren araştırmalarda, izinle ilgili bilgilere (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde, olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmelidir.

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 26.05.2022

Belge sayı numarası= 181

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özelliklerine, dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlara ve üretilen metaforların temalar ile alt temalara ayrılmasına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma tercihlerine, dijital yazma sürelerine ve dijital yazdıkları metin türlerine yönelik elde edilen veriler sunulmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tercihleri Tablo 4 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4. Katılımcıların Yazma Tercihleri

Tercih	<i>f</i>
Kâğıt-kalem ile yazma	50
Telefon-bilgisayar ile yazma	98
Toplam	148

Tablo 4'e göre yazma için araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 50'sinin kâğıt ve kalemi, 98'inin ise telefon ve bilgisayar gibi araçları tercih ettikleri görülmektedir. Elde edilen verilerden katılımcıların çoğunluğunun dijital yazdıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma süreleri Tablo 5 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. Katılımcıların Bir Gün Boyunca Dijital Yazma Süreleri

Dijital yazma süresi	<i>f</i>
1 saatten az	14
1-2 saat	46
3-4 saat	65
5 saat ve üstü	23
Toplam	148

Tablo 5'e göre 14 katılımcının gün içerisindeki dijital yazma sürelerinin 1 saatten az olduğu, 46 katılımcının ise 1-2 saat süreyle dijital yazdıkları belirlenmiştir. Dijital yazma sürelerinin 3-4 saat olduğu katılımcı sayısı 65 olarak tespit edilirken, dijital yazmaya 5 saat ve üstü bir süreyle vakit ayıran katılımcı sayısının 23 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılarının çoğunluğunun günün 3-4 saatini dijital yazma ile geçirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma türü Tablo 6 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6. Katılımcıların Dijital Yazma Türü Özellikleri

Dijital Yazma Türü	<i>f</i>
Telefon mesajı (Whatsapp, SMS)	133
e-Posta	6
Sosyal Medya (Instagram vb.)	51
Çevrim içi metin (Blog, dijital günlük/hikâye vb.)	3
MS Word/Powerpoint kullanımı	8
Toplam	201

Tablo 6'ya göre katılımcıların en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı (133) olduğu görülürken en az kullanılan dijital yazma türünün çevrim içi metin kullanımı (3) olduğu belirlenmiştir.

3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yazmaya Yönelik Algılarını Hangi Metaforlarla Açıkladıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dijital yazmaya yönelik algılarını hangi metaforlarla açıkladıkları sunulmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar Tablo 7 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 7. Katılımcıların Dijital Yazmaya Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Su	7	Saat	2
Hayatımızın bir parçası	4	Sihir	2
İhtiyaç	4	Uyku	2
Sigara	4	Açık bırakılan musluk	1
Kuş	3	Ağrı kesici	1
Oksijen	3	Alışveriş yapmak	1
Tasarruf	3	Alkol	1
Yemek	3	Altın	1
Zaman	3	Ansiklopedi	1
Bağımlılık	2	Antibiyotik	1
Çita	2	Araba	1
Duygu	2	Arkadaş	1
Kalemlik	2	ATM	1
Nefes almak	2	Bıçak	1
Pratiklik	2	Bir liman	1
Robot	2	Bitmeyen bir kalem	1

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Boş kutu	1	Kod yazma	1
Bozuk tahtaya yazmak	1	Kolaylık	1
Çağımızın zorunlulukları	1	Köprü	1
Çikolata	1	Kötü alışkanlıklar	1
Çok çeşitli bir oyun	1	Kurtarıcı	1
Dahi	1	Lunapark	1
Defter	1	Madde bağımlılığı	1
Doğa	1	Mekanik bir yapı	1
Dövme yaptırmak	1	Mektup	1
Eğlenmek	1	Oyun	1
Farz ibadet	1	Öğrenme	1
Fenerbahçe	1	Önemli	1
Film	1	Pijama	1
Gökkuşuğu	1	Rahatlamak	1
Göz açıp kapatmak	1	Rüya görmek	1
Güneş	1	Sanal arkadaş	1
Günlüklerimiz	1	Sosyal hayat	1
Güvercin	1	Sosyalleşme	1
Hafıza	1	Şekerleme yapmak	1
Hapşırma	1	Şöhret	1
Hayal dünyasının birebir aktarımı	1	Teknoloji	1
Hayat	1	Teknolojiyle arkadaş olmak	1
Hazır yemek	1	Televizyon	1
Hızlı besin (fast-food)	1	Terapi	1
Hızlı ulaşım	1	Toplum	1
Hikâye	1	Trans hâli	1
Işınlanmak	1	Tuz	1
Işınlanmanın dijital hâli	1	Uçak	1
İlaç	1	Uçakla seyahat etmek	1
İlerleyen teknoloji	1	Ulaşım aracı	1
İletişim aracı	1	Uyumak	1
İletişim kurmak	1	Yasa	1
İmla kılavuzu	1	Yazılım	1
İnsan	1	Yenilikçilik	1
İnsanın bir parçası	1	Yürümek yerine koşmak	1
Kafes	1	Zaman aleti	1
Kanser	1	Zaman kavramının olmadığı bir ütopya	1
Kayan yıldız	1	Zaman öldürücü	1
Kerahet vaktinde uyumak	1	Zamandan tasarruf	1
Kestirmeden gitmek	1	Zehir	1
Kitaplık	1	Toplam	148

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcıların dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla ürettikleri metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yazmaya Yönelik Metaforik Algularının Hangi Temalar Altında Toplandığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforların hangi temalar altında toplandığı sunulmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforların ifade ettiği temalar Tablo 8 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 8. Katılımcıların Metaforlarından Oluşturulan Temalar

Tema	<i>f</i>
Olumlu	127
Olumsuz	21
Toplam	148

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar "olumlu" ve "olumsuz" olmak üzere 2 ana tema altında toplanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu sıklıkla "olumlu" temaya yönelik metaforlar üretmişlerdir.

3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yazmaya Yönelik Metaforik Algularının Hangi Alt Temalar Altında Toplandığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlardan hareketle ulaşılan "olumlu" ve "olumsuz" temalarda hangi alt temaların bulunduğu sunulmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlardan ulaşılan "olumlu" temasına ait alt temalar Tablo 9 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 9. Olumlu Temada Yer Alan Metaforlardan Oluşturulan Alt Temalar

Alt Tema	<i>f</i>
Bilgiye ulaşma aracı olması	4
Bilgi edinmemize yardımcı olur. (Ö136)	
Her bilgiyi içinde barındırır. (Ö27)	
Hayatı kaplaması	14
Dijitalleşen bu yaşamda neredeyse hayatın her alanındadır. (Ö12)	
Günümüzde her şey demektir. (Ö41)	
Hayatımızın %70-80'i bundan ibarettir. (Ö4)	
Hız kazandırması	15
Bir yere arabayla gitmek yürüyerek gitmekten daha hızlı ve daha kolaydır. (Ö65)	
Kalem yerine dijital yazmayla daha hızlı oluruz. (Ö142)	
İçeriği zenginleştirilmesi	7
Farklı farklı şekillerle yazabiliyor, görsel ve sesler ile daha etkili bir hâle getirebiliyoruz içeriği. (Ö24)	
Her rengi ve yazı çeşidini kullanabiliriz. (Ö62)	
İhtiyaç olması	5
Hayatımızın her anında ihtiyaç duyarız. (Ö139)	
İhtiyacımız vardır. Onsuz yaşam olmaz. (Ö42)	
O olmadan nefes alamıyorum. (Ö47)	
İletişim aracı olması	8
Dijital yazılar bizi hiç görmeyen binlerce insana ulaştırır. (Ö60)	
İnsanlarla iletişimimiz için gereken bilgileri kısa bir şekilde iletebiliriz. (Ö106)	
İletişimi kolaylaştırması	4
Bizi insanlarla iletişim hedefine daha kolay ulaştırır. (Ö98)	
Kendimizi en iyi öyle ifade edebiliriz. (Ö57)	

Kalıcı olması	5
Aradan ne kadar zaman geçerse geçsin, asla kaybolmayacak, hep hatırlanacak ve sonsuza kadar var olacaktır. (Ö71)	
Kalıcı belleğe atılan unutulmaz. (Ö67)	
Kolay ulaşılabilir olması	2
Her daim yazmaya müsaittir. (Ö3)	
Kalemlik de sürekli yazmak için vardır. (Ö17)	
Kolaylık sağlaması	19
Hayatın koşuşturmasında bireye kolaylık sağlar ve bireye herhangi bir yükü olmaz. (Ö144)	
Kolaylık, basitlik ve mükemmellik sağlar. (Ö111)	
Uzun bir dizi yerine kısa sürmesi için filme başvurulabilir. Dijital yazma da işlerimizi kolaylaştırır. (Ö36)	
Olumlu duygular hissettirmesi	2
Bir şeyler yazdıkça bazen kendimizi daha iyi hissediyoruz. (Ö91)	
Zaman geçirdikçe mutlu oluyorum. (Ö94)	
Ölçülü kullanım gerektirmesi	5
Amacına uygun kullanılırsa faydalı, uygun kullanılmazsa zararlıdır. (Ö107)	
Yeri ve zamanında yeterli miktarda kullanıldığında müthiş lezzet verir. (Ö127)	
Özgürlük sağlaması	4
Düşünceler özgürce yayılır. (Ö76)	
En rahat orada düşüncelerimizi dile getiririz. (Ö32)	
Rahatlık sağlaması	3
İletişim kurmada, araştırma ve ödevler yapmakta kolaylık sağladığı için şekerleme yapmak gibi bir rahatlıktır. (Ö14)	
Sosyal medyada dolaşmak, arkadaşlarımla sohbet etmek tüm yorgunluğumu alıyor. (Ö89)	
Tasarruf sağlaması	8
Bu şekilde el ile yazmanın aksine daha az bir zaman harcayabiliriz. (Ö85)	
Kâğıt israfına gerek kalmaz. (Ö31)	
Zamandan tasarruf etmemizi ve iletişim açısından kolay ulaşılabilirliği sağlamaktadır. (Ö133)	
Yazma isteği uyandırması	2
Alışveriş yaptıkça yapasın gelir dijital yazmada da yazasın gelir. (Ö129)	
İnsanla bağ kurar ve daha çok yazma isteği uyandırır. (Ö135)	
Yenilik sunması	3
Yenileşen dünyada bize daha da yenileşme sunar. (Ö147)	
Dijitalite teknolojiyi de beraberinde getirir. (Ö98)	
Zamanın nasıl geçtiğini unutturması	8
Orada zamanı unuturuz. (Ö101)	
Zamanın su gibi gitmesini sağlar. (Ö35)	
Eğlenceli ve vakit geçirilir. (Ö87)	
Zorunluluk hâline gelmesi	9
Artık zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir. (Ö110)	
Günümüz şartlarında olmazsa olmazdır. (Ö45)	
Hayatımızın yadsınamaz bir ihtiyacıdır. (Ö112)	
Toplam	127

Tablo 9'a bakıldığında dijital yazmaya yönelik olumlu algıların sunulduğu tema altında toplamda 19 alt tema kategorisi oluşturulmuş ve her kategoriye temsil eden örnekler sıralanmıştır. Buna göre en fazla "Kolaylık sağlaması" (19) alt temasına yönelik metafor üretilmiştir. İfade edilen açıklamalardan hareketle üretilen bu alt temanın özellikle de günümüz açısından oldukça pratik olması ve yapılacak etkinlikleri daha basit hâle getirmesinden hareketle ifade edildiği düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlardan ulaşılan “olumsuz” temasına ait alt temalar Tablo 10 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 10. Olumsuz Temada Yer Alan Metaforlardan Oluşturulan Alt Temalar

Alt Tema	f
Bağımlılık oluşturması	10
Bağımlılık yapar. (Ö123)	
İstesen de ondan kurtulamazsın. (Ö122)	
Bırakmak çok zordur. (Ö88)	
Geçici olması	3
Çok kolay bir şekilde tüketilir ve unutulur. (Ö68)	
Kalıcılığında asla emin olamayız. (Ö116)	
Gerçekçi olmaması	4
Gerçek dünyadan uzaklaşmanızı sağlar. (Ö90)	
Herhangi bir duygu, his karşı tarafa geçirilemez. O yüzden anlamsız ve boş bir kutudan farkı yok. (Ö125)	
Oradaki gibi her şey sahtedir. (Ö86)	
Zaman israfı olması	4
İnsanın ömrünü tüketir. (Ö102)	
Vaktimizin çoğunu ele geçirir. (Ö103)	
Zaman israfıdır. Kâğıdın verdiği hazzı veremez. (Ö69)	
Toplam	21

Tablo 10’a bakıldığında dijital yazmaya ilişkin olumsuz metaforların üretildiği tema altında toplamda 4 alt tema oluşturulmuş ve alt temalara yönelik temsilî örnekler sıralanmıştır. En fazla üretilen “Bağımlılık oluşturulması” (10) kategorisinde katılımcılar tarafından dijital yazmanın bırakılması zor bir yapısının olduğu ve bağımlılığa yol açtığı düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarını metaforlarla tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmaya 148 Türkçe öğretmeni adayları katılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun yazma için telefon ve bilgisayar gibi araçları tercih ettikleri, bir başka deyişle çoğunlukla dijital yazdıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun günün 3-4 saatini dijital yazmayla geçirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ustabulut’un (2021) çalışmasında da katılımcıların 3 saat ve üzeri olarak dijital yazmayı gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle katılımcıların daha çok telefonla dijital yazdıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu Çetin’in (2022) çalışmasında da rastlanan bir sonuç olarak görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların en az kullandıkları dijital yazma türünün çevrim içi metin yazma olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda Türkçe öğretmeni adaylarının yazma için telefon gibi dijital araçlardan yararlandıkları ancak çevrim içi olarak dijital ortamlarda blog oluşturmak gibi metin üretmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu verilere göre telefon mesajının en çok kullanılmasındaki sebebin günümüzdeki iletişim boyutunun öneminden kaynaklandığı düşünülürken çevrim içi metin kullanımının en az olmasındaki nedenin ise blog, dijital günlük vb. platformlara yeterince önem gösterilmemesi veya ilgili türe yönelik deneyimlerinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa farklı çalışmalara bakıldığında çevrim içi yazma çalışmalarının güdüyü arttırdığına ve araştırmaya yönelik becerileri geliştirdiğine yönelik bulgulara rastlanılmıştır (Andres ve Clagett, 2011, McGrail ve Davis, 2011 ve Lau vd., 2017’den aktaran Yamaç, 2018). Bu anlamda yazma eğitimi kapsamında çevrim içi metin oluşturma süreci de desteklenmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının telefon mesajı ya da sosyal medya gönderisi oluşturmak amacıyla zorunlu olarak dijital yazmadan yararlandıkları düşünülebilir. Nitekim çağın iletişim ve sosyal etkileşim boyutu düşünüldüğünde bunun bir ihtiyaç olarak sağlandığını belirtmek mümkündür. Göçen’in (2021, s. 315) belirttiği gibi öğretmenlerin kendi

dijital yazma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğretmenler yazma eğitiminde dijital araçlardan yararlanabilirler ve öğrencilerine katkı sağlayabilirler.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çok azı e-posta yazdıklarını, Word ya da Powerpoint kullandıklarını ve çevrim içi olarak dijital ortamlarda yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital araçlardan yararlansalar da dijital yazma alışkanlıklarının olmadığını düşündürmektedir. Oysaki günümüzde akademik ve mesleki ortamlarda e-posta, Word ve Powerpoint kullanımı önemli bir gereklilikken çevrim içi yazmak daha fazla okuyucuya ulaşabilmek için bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar çevrim içi metin yazmanın motivasyon sağlama ve yaratıcılığı güçlendirmenin yanı sıra “yardımlaşma ve iş birliğini” geliştirdiğine dair sonuçlar da ortaya koymaktadır (Hutchison ve Colwell, 2015’den aktaran Yamaç, 2018, s. 22). Bu anlamda öğretmen adaylarının çevrim içi metin yazma araçlarından yararlanmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla ürettikleri metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforla beraber sıklıkla ifade edilen diğer metaforların “ihtiyaç”, “hayatımızın bir parçası”, “sigara”, “kuş”, “oksijen”, “yemek”, “zaman” ve “tasarruf” metaforları olduğu görülmektedir.

Katılımcı olan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere 2 ana tema altında toplanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu sıklıkla “olumlu” temaya yönelik metaforlar üretmişlerdir. Benzer araştırmalara bakıldığında Ustabulut’un (2021) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adayları tarafından dijital yazma süreçlerinin sağlamış olduğu katkılar ön plana çıkmakta ve katılımcılar tarafından dijital yazmanın olumlu karşılandığı görülmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar da öğretmen adaylarının olumlu tutum içerisinde olduklarını göstermektedir (Pierczynski, 2015’den aktaran Azizoğlu, 2022). Benzer şekilde Çetin’in (2022) araştırmasında da öğretmen adaylarının dijital yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazma eyleminde önemli olan ve dijital yazma alanında etkili bir süreç sağlayan dijital öykü oluşturma kapsamına yönelik de çalışmaların gerçekleştiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğuna (Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017) ve yazma becerisini geliştirdiğine ilişkin çalışmaların yapıldığına da rastlanılmıştır (Demirer ve Baki, 2018). Bununla birlikte “dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanışlı ve işlevsel bir yöntem olduğu” belirtilmekte ve yazma çalışmalarını etkili kıldığı ifade edilmektedir (Gökçe, 2021, s. 309). Bu anlamda bakıldığında söz konusu araştırmaların, çalışmanın genel bulgularını desteklediğini belirtmek mümkündür.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik oluşturdukları metaforlar, “Olumlu” teması altında 19 alt temaya ayrılmıştır. Alt temalar incelendiğinde en çok metafor üretilen alt temanın “Kolaylık sağlama” alt teması olduğu görülmektedir. Bu alt tema, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayı kendilerine kolaylık sağladığı için seçtiklerini düşündürmektedir. Ustabulut’un (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini incelediği çalışmada da öğretmen adaylarının dijital yazmaktan keyif aldıklarını ve işlerini gerçekleştirmede kolaylık sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca Azizoğlu (2022) tarafından Türkçe öğretmen adaylarına dijital yazma süreçleriyle ilgili olarak “kolaylık” alt boyutunun yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Çetin’in (2022) öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmada katılımcıların dijital yazmayı kullanmalarındaki önemli unsurlar arasında dijital yazmanın kolaylık sağlama olduğu görülmüştür.

“Olumlu” teması altında Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlardan hareketle oluşturulan diğer alt temalar en sık metafor üretilen alt temalar olarak sırasıyla şu şekildedir: Hız kazandırması, Hayatı kaplaması, Zorunluluk hâline gelmesi, Zamanın nasıl geçtiğini unutturması, İletişim aracı olması, Tasarruf sağlama, İçeriği zenginleştirilmesi, İhtiyaç olması, Kalıcı olması, Ölçülü kullanım gerektirmesi, Bilgiye ulaşma aracı olması, İletişimi kolaylaştırması, Özgürlük sağlama, Rahatlık sağlama, Olumlu duygular hissettirmesi, Kolay ulaşılabilir olması, Yenilik sunması, Yazma isteği uyandırması. Erkan ve Dağal’ın (2018) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada da dijital yazma sürecine yönelik zamansal açıdan verimlilik sağlama gibi unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Çetin’in (2022) araştırmasında da öğretmen adaylarının dijital yazmayı kullanmalarındaki diğer önemli unsurlar arasında hız ve zamandan tasarruf edilmesi bulunmaktadır.

Sıkça ifade edilen temalardan olan “Hız kazandırması” (16) kategorisinde de dijital yazmanın katılımcıların etkinliklerine hızlilik kazandırdığı ve kalem ile yazmanın aksine faaliyetlerini hızlı bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır. Bu temanın sıklıkla ifade edilmesinde Çetinkaya’nın (2022) da belirttiği gibi dijital

yazma araçlarında birtakım yazım denetleyici programların olması yazım yanlışlarının anında tespit edilmesine, anlaşılabilir yazım şekillerinin kullanılmasına ve daha birçok biçimsel öğelerin düzeltilmesine yönelik avantajlar sunmaktadır. Bu da dijital yazmanın daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Oluşturulan diğer kategorilere bakıldığında bu ve bunlara benzer birçok avantajdan hareketle dijital yazmanın sıklıkla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte “Hayatı kaplaması” (14) şeklinde oluşturulan alt tema da günümüz dünyasında dijital yazmanın her alanda sıklıkla kullanılması ve bu anlamda yaşamın birçok alanında dijital yazmanın gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Zorunluluk hâline gelmesi” (9) kategorisinde de yine dijital yazmanın günümüzde kullanılması gereken mecburî bir araç olduğu ifade edilmektedir. Olumlu anlamda ifadelendirilen “Zamanın nasıl geçtiğini unutturması” (8) kategorisinde ise katılımcılar, dijital yazmayla zamanın hızlı bir şekilde akıp gittiğini belirtirken “İletişim aracı olması” (8) kategorisinde dijital yazmanın iletişimsel boyutunun önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Tasarruf sağlaması” (8) alt temasında dijital yazmanın kâğıda ve zamana yönelik israfı önlediği belirtilmektedir. “İçeriği zenginleştirilmesi” (7) kategorisine ilişkin olarak dijital yazmanın yapılan etkinliklere yönelik zengin bir içerik sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir. “İhtiyaç olması” (5) kategorisinde yaşam için gerekli bir ihtiyaç olduğu düşünülürken “Kalıcı olması” (5) kategorisinde ise dijital yazmanın kalıcı bir niteliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte “Ölçülü kullanım gerektirmesi” (5) kategorisinde dijital yazma etkinliklerinin katılımcılar tarafından dengeli kullanım doğrultusunda uygun olacağı düşünülmektedir. “Bilgiye ulaşma aracı olması” (4) alt temasında ise dijital yazmanın bilgi erişimine yardımcı bir araç olarak ifade edildiği “İletişimi kolaylaştırması” (4) alt temasında ise iletişim aktarımındaki pratikliğin esas alınmış olduğu görülmektedir. “Özgürlük sağlaması” (4) temasında dijital yazmayla yazıdaki biçimsel sınıra bağlı kalınmadan ifade edilenlerin serbestçe yayılması olduğu şeklinde belirtildiği düşünülmektedir. “Rahatlık sağlaması” (3) kategorisinde dijital yazmanın katılımcılara rahatlık sunduğuna ilişkin ifadelerin olduğu, “Olumlu duygular hissettirmesi” (2) kategorisinde ise dijital yazmanın güzel duygulara eşlik edebileceğine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. “Kolay ulaşılabilir olması” (2) alt temasında dijital yazma erişimine daha kolay ulaşıldığı, “Yenilik sunması” (2) kategorisinde ise katılımcılar tarafından dijital yazmanın çeşitli yenilikler sunduğu düşünülmektedir. Son olarak “Yazma isteği uyandırması” (2) alt teması dijital yazma sürecinin yazmaya yönelik isteğin oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda bakıldığında günümüzde dijital yazma araçlarının birçok avantajı olmasının ve yaygın kullanımının katılımcıları dijital yazma araçlarına yönlendirdiği görülmekte ve katılımcıların yazma hedeflerini gerçekleştirmede dijital yazmayı faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Eroğlu’nun (2020) çalışmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma türlerinden biri olan dijital hikâyeleri yararlı buldukları ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik oluşturdukları metaforlar, “Olumsuz” teması altında 4 alt temaya ayrılmıştır. Alt temalar incelendiğinde en çok metafor üretilen alt temanın “Bağımlılık oluşturulması” alt teması olduğu görülmektedir. “Dijital yazma” konusunda üretilen bu alt temanın doğrudan “yazma” ile ilgili değil “dijital” ile ilgili olduğu, bağımlılığı oluşturan unsurun dijital yazma araçları olduğu düşünülmektedir.

“Olumsuz” teması altında Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlardan hareketle oluşturulan diğer alt temalar en sık metafor üretilen alt temalar olarak sırasıyla şu şekildedir: Gerçekçi olmaması, Zaman israfı olması, Geçici olması.

Sıkça ifade edilen temalardan olan “Bağımlılık oluşturulması” (10) kategorisinde katılımcılar tarafından dijital yazmanın bırakılması zor bir yapısının olduğu ve bağımlılığa yol açtığı düşünülmektedir. “Gerçekçi olmaması” (4) kategorisinde dijital yazmanın gerçeğe aykırı ve hisli bir niteliği olmadığı ifade edilirken “Zaman israfı olması” (4) kategorisinde ise vaktin tutumsuz bir şekilde harcandığına yönelik ifadeler tespit edilmiştir. “Geçici olması” (3) alt temasında ise dijital yazmanın kalıcı olmadığına ve kolayca unutulduğuna yönelik açıklamaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “okuryazarlık”, “dijital okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı”, “öğretim teknolojileri” gibi eğitimler almaları ve dijital yazmayı deneyimlemeleri durumunda olumsuz algılarının olumluya çevrilebileceğini söylemek mümkündür.

5. ÖNERİLER

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun yazma için telefon ve bilgisayar gibi araçları tercih ettikleri ve günün 3-4 saatini dijital yazma ile geçirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların çoğunlukla dijital yazdıkları tespit edilmiştir. Bu veri öğretmen adaylarının günlük ve akademik yaşamlarında çoğunlukla dijital yazmayı kullandıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin sosyal, akademik ve mesleki olarak geleceğe hazırlanması için

derslerde dijital yazmaya yer verilmesi önemlidir.

Dijital yazan Türkçe öğretmeni adaylarının kendi sınıflarında yapacakları dijital yazma etkinliklerini desteklemek ve kâğıt kalemle yazan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayı deneyimlemelerine fırsat vermek için Türkçe öğretmenliği programlarındaki “Yazma Eğitimi” dersleri dijital yazma etkinliklerini içermelidir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı olduğu, en az kullandıkları dijital yazma türünün ise çevrim içi metin yazma olduğu belirlenmiştir. Oysaki çevrim içi metin oluşturmak olarak tanımlanan dijital öykü yaratmak, dijital günlük yazmak ya da bir blog sayfası oluşturmak öğrencilerin akademik olarak yazma konusunda ilgilerini çekebilecek etkinliklerdir. Türkçe derslerinde verilen yazma görevlerinin, kalemle defter üzerinde yapılması ve yazılan metinlerin yalnızca öğretmen tarafından okunması yerine, dijital ortamda yazılması ve yazılanların gerçek okuyucu kitlesinin beğenisine sunulması öğrenciler için yazma konusunda çok daha motive edicidir. Bu anlamda “Yazma Eğitimi” derslerinde çevrim içi yazmaya yönelik etkinliklerin yapılması Türkçe öğretmeni adaylarının bu becerileri elde etmesi ve bu beceriler açısından kendi öğrencilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok azı e-posta, Word ve Powerpoint kullanarak dijital yazdıklarını belirtmişlerdir. Oysaki bunlar akademik ve mesleki hayatta en çok başvurulan araçlardır. Bu anlamda öğrenciler Türkçe eğitimi kapsamında e-posta yazma, Word kullanarak dijital yazma ve Powerpoint’te sunum hazırlama yeterliliğine sahip olmalıdırlar. Bu bağlamda öncelikle Türkçe öğretmeni adayları üniversite eğitimlerinde bu yeterliliklere sahip olabilecekleri bir eğitim almalıdırlar.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla ürettikleri metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin dijital yazmayı “su” gibi önemli bir ihtiyaç olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu anlamda Türkçe ve yazma eğitiminde dijital yazmaya yer verilmesi önemlidir.

Katılımcı olan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere 2 ana tema altında toplanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu “olumlu” temaya yönelik metaforlar üretmişlerse de dijital yazmayla ilgili olumsuz tutuma sahip Türkçe öğretmeni adaylarının da olumsuz algıları üniversite eğitimlerinde olumluya çevrilmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının araştırma kapsamında dijital yazmaya yönelik “olumlu” tema bağlamında ürettikleri alt temalar incelendiğinde katılımcıların metaforlarının “yazma isteği uyandırması” gibi yazma motivasyonunu destekleyen; “iletişimi kolaylaştırması” gibi yazma becerisinin işlevini ortaya koyan metaforlar ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların dijital yazmaya yönelik belirttikleri bu olumlu özelliklerden hareketle Türkçe eğitiminde dijital yazmaya yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu süreçte Türkçe öğretmeni adaylarının araştırma kapsamında dijital yazmaya yönelik “olumsuz” tema bağlamında ürettikleri “bağımlılık oluşturması” gibi olumsuz alt temalar da düşünülerek Türkçe ve yazma eğitimi planlanmalıdır.

6. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 26.05.2022

Belge sayı numarası= 181

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazımı) 2. yazar katkı oranı: %40 (problemin açıklanması, yöntem bölümünün şekillenmesi, verilerin analizi, tartışma, sonuç ve öneriler bölümünün yazımı)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir (Proje No: 1919B012110411). Desteğinden dolayı TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunarız.

7. KAYNAKÇA

- Alanazi, M. A. (2013). *Using electronic writing to promote students writing*. Unpublished master thesis. Eastern Washington University, USA.
- Altunbay, M. (2020). Yazma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed), *Dil eğitiminin temel kavramları* (ss. 87-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Azizoğlu, N. İ. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya ilişkin tutumları ile teknoloji entegrasyonuna yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 12(2), 417-430.
- Gökçe, B. (2021). Yazma eğitimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma becerisine yönelik eğitim ortamları* (ss. 287-317). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Baştürk Akca, E. (2016). Teknolojik tutuculuk karşısında Z kuşağını anlamak; ortaokul gençliğinin internet kullanım algıları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, Özel Sayı 32, 343-354.
- Çetin, A. S. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274.
- Çetinkaya, S. (2022). Dijital çağda yazma eğitimi. R. Dadaşova, F. S. B. Fazıl, S. M. Bhattı, T. Fırat (Ed), *International Azerbaijan Academic Research Congress*, 29 Mayıs 2022, Turkey-Germany: BTZ Akademi Yayınevi.
- Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Dahlström, H. (2018). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1563-1581.
- Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Erkan Şahenk, S.S ve Dağal Balaban, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 131-144.
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49-60.
- Günaydın, S. (2018). Bloom'un dijital taksonomisine genel bir bakış. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 39-48.
- Göçen, G. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde yazma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 298-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiyat Araştırmalar Enstitüsü Dergisi*, (71), 703-724.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.

- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırmızı, S. F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). *Thousand*.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikleri açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Peterson, P. W. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, (18), 359-370.
- Ragan, T. J., & White, P. R. (2001). What we have here is a failure to communicate: The criticality of writing in online instruction. *Computers and Composition*, (18), 399-409.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587&dil=1](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587&dil=1) adresinden 29.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.
- Ustabulut, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311.
- Uslupehlivan, E., Erden, K. M, & Cebesoy, B. Ü. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1-22.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yürekten, F. N., & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(3), 986-1000.
- Yamaç, A. (2018). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilköğretim düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.

8. EXTENDED ABSTRACT

Writing, which is the last language skill acquired by students, can be expressed as the expression of intellectual processes through writing. With the writing process, it is aimed to produce a product by using high-level cognitive areas such as application, analysis, synthesis and evaluation. What is expected from students in general is to present this product through printed materials. However, it can be said that this situation has changed with the digital devices widely used by students today. As a matter of fact, with the rapid replacement of pen and paper by digital devices, it is seen that students now perform the act of writing through digital platforms. In this context, today's students, who are digital natives, get bored when they are given paper and pen for the act of writing and

cannot find a good enough meaning when they think about their daily lives. Therefore, it is possible to state that there is a difficulty in the writing skill to be gained in this sense. Because these students, with the advantage of the age, constantly perform their writing practices through digital devices and acquire new skills for this. In this context, it is understood that there is a change in writing skill and this change corresponds to digital writing.

In the process of integrating the digital writing process into writing education, teachers are expected to be able to use technology well in order to provide a teaching in this sense. In this sense, it is important for Turkish teachers to be aware of technological developments in order to integrate the digital writing process into writing education in terms of integrating digital writing with education. In particular, it is important for newly trained Turkish teacher candidates to have sufficient equipment in the university education process in terms of integrating the digital writing process with writing education. As a matter of fact, there is a training of teacher candidates in education faculties in this sense. For this reason, determining digital writing proficiency for teacher candidates and providing adequate and needed training in this direction will contribute to writing education courses. In order for this contribution to occur, first of all, it is necessary to determine the perceptions of pre-service teachers towards digital writing. Only then will it be possible to shape the education given to teacher candidates. In this process, if pre-service teachers have a negative perception towards digital writing, they can be corrected, and their positive perceptions can be developed through activities. Pre-service teachers who have a positive perception towards digital writing will be able to develop their digital writing skills and their ability to prepare course material for digital writing. In this context, it is important to know the perceptions of today's Turkish teacher candidates regarding digital writing. Thus, it will be revealed how the writing skill, which is seen as a difficult skill to acquire, is related to the digital writing process that students frequently use. In addition, determining the positive and negative perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing will also help to develop suggestions for problems in digital writing. When the literature is examined, no study has been found that measures the perceptions of Turkish teacher candidates about digital writing. In this context, it was decided to investigate the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing.

It is thought that the use of metaphors in examining and interpreting the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing may facilitate understanding the perspectives of Turkish teacher candidates. Looking at the literature, no research has been found in which Turkish teacher candidates' perceptions of digital writing are examined through metaphors. In this context, in the research conducted on the question “What is the metaphorical perception of Turkish teacher candidates towards digital writing?” Based on the research question, it was aimed to determine the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing through metaphors. The sub-objectives of the research are as follows:

1. What are the characteristics of Turkish teacher candidates towards writing?
2. With which metaphors do Turkish teacher candidates explain their perceptions of digital writing?
3. Under which themes can Turkish teacher candidates' metaphorical perceptions towards digital writing be gathered?
4. Under which sub-themes can Turkish teacher candidates' metaphorical perceptions towards digital writing be gathered?

In this study, which aims to determine the perception of Turkish teacher candidates towards digital writing with metaphors, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 148 teacher candidates studying in the 1., 2., 3. and 4. grades of the Turkish language teaching program at a foundation university in Istanbul. The data of the research were collected in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The data collection tool of the research consists of a form in which the participants can specify their demographic information and complete a sentence in order to express their metaphorical perceptions about the subject. Through the “Metaphor Determination Form for Digital Writing” created by the researcher, participants were asked “Digital writing is like because were asked to fill in the blanks in the sentence. Content analysis was used in the analysis of the data obtained from this research, which aims to determine the metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing. The data obtained are presented in the findings section in the form of tables. As a result of the research, it is seen that the participants produced a total of 148 metaphors, 113 different ones, for digital writing. It has been determined that the most produced metaphor is “water”. It is seen that the metaphors frequently expressed with this metaphor are “need”, “part of our life”, “cigarette”, “bird”, “oxygen”, “food”, “time” and “saving”.

When the metaphors produced by the Turkish teacher candidates for digital writing were examined, it was determined that the metaphors for digital writing were divided into 2 themes as "positive" and "negative". Participants produced more metaphors for "positive" themes. In this context, it has been determined that Turkish teacher candidates' perceptions of digital writing are positive.

The sub-themes for which Turkish teacher candidates most often produce metaphors for digital writing are "Providing Convenience" in the "Positive" theme; In the "Negative" theme, "Addiction Builds" sub-themes.

However, within the scope of the study, it was determined that the majority of Turkish teacher candidates participating in the research preferred tools such as telephone and computer for writing and they spent 3-4 hours a day with digital writing. Accordingly, it was determined that the participants mostly wrote digitally. This data is important in terms of showing that pre-service teachers mostly use digital writing in their daily and academic lives. In this context, it is important to include digital writing in lessons in order to associate Turkish education with real life and to prepare students for the future socially, academically and professionally.