

**“Neden Yazı Yazmıyoruz?”:
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmayı Engelleyen Etmenlere
İlişkin Görüşleri
(Adıyaman Üniversitesi Örneği)**

**“Why Don’t We Write?”:
Prospective Elementary Teachers’ Opinions Regarding Writing
Obstacles
(Sample of Adıyaman University)**

Ruhan KARADAĞ 1*, Bekir KAYABAŞI 2**

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 107 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlığına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının, ilk ve ortaöğretimde yazılı anlatım çalışmalarında genellikle atasözleri ve deyimlerin açıklamalarını yaptıkları, tür olarak deneme ve anı türünde yazdıkları, bu dönemde öğretmen tarafından belirlenen konularda yazmak zorunda kalmaları nedeniyle yazma çalışmalarına ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından yazmayı engelleyen etmenlerin başında bilgi birikiminin ve deneyimin olmaması, ilgi eksikliği, yazmanın alışkanlık haline getirilmemiş olması, yazmaya odaklanamama ve söz varlığının geniş olmaması gösterilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları özgüven eksikliği, eleştirilmekten hoşlanmama, yazmayı sevmeme ve yeterli motivasyon sağlanmaması, dili etkili kullanamama gibi nedenlerden dolayı yazma eylemini gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda yazma becerisinin gelişimini sağlamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcük: yazma, yazmayı engelleyen etmenler, öğretmen eğitimi.

Abstract

The aim of this study was to determine pre-service teachers’ opinions regarding writing obstacles. Participants of this study were 107 1st grade preservice teachers at Adıyaman University Faculty of Education, Department of Primary School Education. Qualitative research methods were applied in the study and data were collected

* Yrd.Doç.Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rkaradag@adiyaman.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bkayabasi@hotmail.com

via open-ended interview survey. In the analysis of data descriptive analysis technique was used. Findings of the study showed that teacher candidates do not have the habits of writing. Moreover, they indicated that they wrote often the description of proverbs and phrase in writing activities in primary and secondary education levels. Teacher candidates also stated that they wrote more often essays and memories. Furthermore, the findings of this study demonstrated that teacher candidates had negative attitudes toward writing because they had to write on issues determined by the teacher in primary and secondary education. Additionally, teacher candidates emphasized that main factors preventing the writing were lack of knowledge, experience, and interest, absence of the habit of writing, inability to focus on writing, having limited vocabulary. Teacher candidates pointed out that they did not want to write because of lack of self-confidence, disliking writing, lack of motivation, and being unable to use language effectively. Finally, some suggestions were made to develop writing skills.

Keywords: writing, writing obstacles, teacher training.

Giriş

Düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek biçiminde tanımlanan yazma (Akyol, 2001, s.51), başkalarıyla iletişim kurmanın ve bireylerin kendilerini ifade etmelerinin yollarından biridir (Sever, 2004). Yazma becerisi öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir (Güneş, 2007, s.161).

Yazma birçok kavram, kural ve süreci bütünleştiren karmaşık bir alandır (Isaacson, 1994: 39). Yazma, kaligrafik bir eylemin adı olsa da aynı zamanda bir metin oluşturmak anlamında düşünme yeteneğini en üst düzeyde kullanma işlevidir. Bireyin kendi beynini tanıma, şemalarında var olanları bulup düzene koyma sürecidir (Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 990). Bu bakımdan yazma düşünmeyi ve zihinde biriktirilen duygu ve düşüncelerin bilinç düzeyine getirilmesini gerektirir (Isaacson, 1994: 41).

Yazma insanın beyninin inceliklerini keşfettiği bir yaratım sürecidir. Bireyler yazma sürecinde bilinen bir dünyanın anahtar kavramları ile bir iç yolculuk yapıp, elde ettikleri verileri beynin çalışma sistemine uygun bir tarzda sunuma hazır hale getirirler. Yazı yazmak içsel bir diyalogun aktarımı, gerçek anlamda bir düşünme işidir. Tarihsel gelişim sürecinde çizginin görsel değerden sembolik

değere dönüşmesi yazı ile zirveye çıkmış, yazı sözün estetik görünümü olarak algılanmıştır. Bir sanat değerinden öğreten ve eğiten bir araca, sonra da kendini ifade etmenin en yaygın şekline dönüşen yazı, bilginin yaygınlaşması ile birlikte eğitimin ve öğrenmenin de ayrılmaz bir parçası olmuştur.

Yazma, oldukça karmaşık ve tanımlanması zor bir eylemdir. Bir tek doğrusal süreçte gelişen, bisiklete binme gibi öğretilen, yalnız bir eylemden oluşan bir beceri değildir (NCTE, 2008, 4). Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir (Coşkun, 2009, s.51). Yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. Düşünme ise belli bir birikim sonucu ortaya çıkan ürünler toplamıdır (Yılmaz, 2008, s.203). Yazılı anlatım yoluyla bireylerin kendilerini tam ve doğru olarak ifade edebilmeleri, ele aldıkları konu hakkında birikimli olmalarını gerektirmektedir. Bu birikim, bireylerin dış dünyayı algılamaları, gözlem yapmaları, okumaları ve düşünmeleri ile edinilmektedir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). Bunun yanı sıra yazılı anlatımdaki başarı zengin bir kelime hazinesine sahip olma, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilme, geniş düşünebilme, duygu ve düşünceleri mantıklı ve uyumlu bir düzen içinde sunma, özgün olma ve yazma eylemini zevkle yapabilmeye bağlıdır (Deniz, 2003: 242).

Yazma, bireylerin kendilerine ait dünyalarını keşfetme işlemidir. Bütün keşifler gibi bu eylem de bilinmezlikler içerir. Kaşiflerin taşıdığı korku yazmaya başlayan bireyde de bulunur. Duran ve Akyol (2010, s.818) dil becerileri içinde en zor gelişen becerinin yazma becerisi olduğunu belirtmekte, bu becerinin doğuştan gelen bir beceri değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Brender (1998), yazmanın bireysel bir beceri olduğunu ve hemen hemen herkesin bireysel olarak bu konuyla ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Ülkemizde ve dünyada, İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde sorunlar bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar (Büyükkız, 2009; Can, 2009; Yiğit, 2009; Töremen, 2008; Özbay, 2000; Arıcı ve Ungan, 2008; Alkan, 2007; Avcı, 2006; Kartal, 2003; Temizkan, 2003; Durukafa 1992; Gökalp ve diğerleri, 2001; Yalçın 1999; Jenkinson, 1993; Brender, 1998; Maynard ve Lowe, 1999; Volman, van Schendel ve Jongmans, 2006) olduğu gibi, yükseköğretimde de öğrencilerin

yazma sorunları ile karşılaştıklarını ortaya koyan araştırmalar (Nazim ve Jalal, 2012; Karabuğa, 2011; Bağcı, 2007; Aitchison ve Lee, 2006; Casanave ve Hubbard, 1992; Nightingale, 1988) bulunmaktadır.

Alanyazında, bireylerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yaşanan sorunların büyük çoğunluğunu yazılı anlatım derslerindeki yetersizliğe bağlayan araştırmalar bulunmaktadır. Dildeki temel becerilerin verilmesi ve bunlarla ilgili sorunların ilköğretim döneminde halledilmesi gerekirken, ülkemizde üniversite ve sonrasında da bu sorunların devam ettiği (Deniz, 2000, 3), yüksek öğretimde olmasına rağmen duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaştığı belirtilmektedir (Coşkun, 2005). Torrance, Thomas ve Robinson (1992, s.155), Huber ve Uzun (2001) yükseköğretim öğrencilerinin çoğunun sınırlı yazma deneyimlerine sahip olduğunu ve yazılı anlatım için gereken becerileri tam olarak kullanamadıklarını belirtmiştir. Kellogg ve Whiteford (2009, s.250) ve Ülper (2012, s.123) üniversite düzeyindeki öğrencilerin çoğunun yazma becerilerinin eksik olduğunu ve temel problemin ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim programlarında yer alan uygulamaların yetersiz olmasına bağlamaktadır. Gökalp (2001) okullarda verilen kompozisyon eğitimini programda en az zaman ayrılan, klasik konuların ötesine pek geçilmeyen, öğretmenlerin severek uygulamadıkları, öğrencilerin de katılmada ve uygulamada en çok sıkıntı çektikleri eğitim olarak görmektedir. Durukafa (1992) ve Tekin (1980) de bu dersin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik önemli sorunların bulunduğunu vurgulamaktadır.

Yazma isteksizliği alanında oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu belirtilmekte (Gardner, 2011, s.24); yazılı anlatımda yaşanan sıkıntılar konusunda deneysel ve betimsel çalışmaların sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (İnal, 2006, s.182). Yazma konusunda gençlerin görüşlerini araştıran çok az sayıda araştırma gerçekleştirildiği (Clark ve Dugdale, 2009) belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan incelemelerde de öğretmen adaylarının yazmama nedenlerinin ortaya konulduğu araştırmalara rastlanılmamıştır.

Street ve Stang (2008), Frank (2003) birçok öğretmen adayının yazma öğretiminde kendilerini deneyimsiz hissettiklerini; Draper, Barksdale-Ladd ve Radencich (2000) de bazı öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında yazmayı etkili bir biçimde öğrenemediklerini be-

lirtmiştir. Morgan (2010: 352) da, yazmaya karşı kendilerini olumsuz algılayan ya da yazma becerisi yetersiz olan öğretmenlerin yazma konusunda öğrencileri ile daha az ilgileneceklerini belirtmiştir. Morgan (2010: 354), öğretmen adaylarının önceki yazma deneyimlerinin ve yazmaya karşı inançlarının belirlenmesinin, onların öğretmenlik yaşantılarında yazma öğretimine ilişkin hedef ve algılarını ortaya koymada etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin ve yazılı anlatımda yaşadıkları sorunların belirlenmesinin, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik daha etkili çözümlerin üretilmesine ve öğretmen eğitimi programlarında bu becerinin etkili bir biçimde geliştirilmesine yönelik daha etkin uygulamaların yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığına sahip olma durumları nedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım deneyimleri nedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının ilk ve ortaöğretimdeki yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin algıları nasıldır?
- Sınıf öğretmeni adayları yazma becerileri bakımından kendilerini nasıl değerlendirmektedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen temel nedenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının yazmada zorlandıkları türler ve konular nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının yazmada yaşadıkları temel sıkıntılar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının yazma isteksizliklerinin temel nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir durumu, bir problemi betimleme amacı taşıdığı için nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu model çerçevesinde sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin neler olduğu açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilere dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Adıyaman Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmış, yazılı anlatım dersini alan öğretmen adaylarının dönem başında yazılı anlatım deneyimlerinin, yazma alışkanlıklarının, ilk ve ortaöğretimdeki yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesi ve yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasını sağlamak amacıyla bu sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada 113 öğretmen adayına uygulanan açık uçlu görüşme formuna 107 öğretmen adayı yanıt vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

1. Cinsiyet	f	%
Kız	59	55.1
Erkek	48	44.9
2. En son mezun oldukları ortaöğretim kurumu		
Düz lise	72	67.3
Anadolu Lisesi	27	25.2
Anadolu Öğretmen Lisesi	6	5.6
Çok Programlı Lise	2	1.9

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55.1’i kız, %44.9’u erkektir. Katılımcıların %67.3’ü düz

lise, %25.2'si Anadolu Lisesi, %5.6'sı Anadolu Öğretmen Lisesi ve %1.9'u ise çok programlı lise mezunudur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2012–2013 öğretim yılı güz döneminde, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümü, katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler ile ilgilidir. İkinci bölümde ise sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formlarının geçerliğini belirlemek amacıyla form uzman görüşüne sunulmuş ve alınan eleştiriler doğrultusunda düzeltilerek geliştirilmiştir. Geliştirilen form uygulamaya aktarılmadan önce birinci sınıflardan beş öğrenciye uygulanarak ön denemeden geçirilmiştir. Bu katılımcıların verileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Uzman görüşleri ve ön deneme sonuçlarına göre geliştirilerek son biçimi verilen görüşme formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca, verilerin tablolaştırılmasında öğrenciler için kod isim kullanılmıştır (Örneğin; 1Ö: 1 numaralı Öğretmen Adayı).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik için aşağıda belirtilen önlemler alınmıştır:

- Veri toplama ve çözümlenme sürecindeki her aşama ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmaya çalışılmış, verilerin yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.
- Verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılardan yararlanılmıştır.
- Araştırmada elde edilen sonuçların dayandığı veriler, çözümleme süreci ve kodlamalar teyit amaçlı olarak düzenlenmiş ve denetim altına alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıkları

1. Dersler dışında yazı yazma durumu	f	%
Evet	29	27.1
Hayır	78	72.9
2. Günlük tutma alışkanlığı		
Evet	9	8.4
Hayır	98	91.6
3. Etkilenilen şiir ya da cümlelerin derlendiği deftere sahip olma durumu		
Evet	41	38.3
Hayır	66	61.7
4. Mümkün olsa bir yazar okuluna gidebilme isteği		
Evet	52	48.6
Hayır	55	51.4

Tablo 2’de, öğretmen adaylarının %72.9’unun dersler haricinde yazı yazma, %91.6’sının günlük tutma alışkanlıklarının olmadığı, %61.7’sinin de etkilendikleri şiir ya da cümlelerin derlendiği bir deftere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu oranlar öğretmen adaylarının düzenli olarak yazma alışkanlıklarının olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının %51.4’ünün de mümkün olsa bir yazar okuluna gitmeyeceklerini belirttikleri görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yazma becerilerinin gelişimi konusunda bir çaba içerisinde olmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmen adaylarının yazılı anlatım deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla katılımcılara “Daha önceki öğrenim yaşantınızda yazılı anlatım çalışmalarında ne tür yazılar yazdınız sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimdeki yazılı anlatım deneyimleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Deneyimleri

Temalar	f	%
Öğretmenin seçtiği konular (1Ö, 2Ö, 6Ö, 7Ö, 8Ö, 10Ö, 11Ö, 12Ö, 15Ö, 16Ö, 18Ö, 21Ö, 22Ö, 31Ö, 36Ö, 39Ö, 42Ö, 43Ö, 44Ö, 45Ö, 49Ö, 52Ö, 56Ö, 62Ö, 75Ö, 76Ö, 79Ö, 90Ö, 92Ö, 94Ö, 98Ö, 104Ö, 105Ö)	33	28.44
Atasözü ve deyimler (5Ö, 7Ö, 11Ö, 13Ö, 26Ö, 29Ö, 41Ö, 42Ö, 43Ö, 46Ö, 49Ö, 52Ö, 53Ö, 54Ö, 60Ö, 61Ö, 67Ö, 68Ö, 69Ö, 71Ö, 78Ö, 80Ö, 82Ö, 85Ö, 86Ö, 96Ö, 97Ö, 105Ö, 107Ö)	29	25
Deneme (49Ö, 50Ö, 55Ö, 57Ö, 63Ö, 66Ö, 70Ö, 73Ö, 74Ö, 81Ö, 82Ö, 87Ö, 91Ö, 93Ö, 99Ö)	15	12.93
Anı (2Ö, 32Ö, 47Ö, 50Ö, 58Ö, 65Ö, 72Ö, 81Ö, 84Ö, 88Ö, 93Ö, 96Ö)	12	11.20
Hikaye (2Ö, 3Ö, 4Ö, 19Ö, 48Ö, 74Ö, 102Ö, 103Ö)	8	10.34
Mektup (8Ö, 83Ö, 88Ö)	3	6.89
Dilekçe (8Ö, 88Ö)	2	2.58
Şiir (48Ö)	1	1.72

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adayları (%28.44) ilk ve ortaöğretimde genellikle öğretmenlerinin seçtiği konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu olarak genellikle atasözleri ve deyimler (%25); tür olarak da “deneme” (%12.93) ve “anı” (%11.20) türünde yazılı anlatım çalışmaları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından biri de öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimde gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının bu dönemde gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin algıları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının İlk ve Ortaöğretimdeki Yazılı Anlatım Çalışmalarına İlişkin Algıları

Kodlar	Temalar	f	%
Olumlu Algılar	Zevk alırdım (1Ö, 5Ö, 20Ö, 32Ö, 35Ö, 36Ö, 37Ö, 38Ö, 39Ö, 47Ö, 53Ö, 54Ö, 65Ö, 67Ö, 69Ö, 70Ö, 71Ö, 74Ö, 87Ö, 98Ö, 99Ö).		
	İçimi döküp rahatlamamı sağlardı (47Ö, 54Ö, 65Ö, 67Ö, 71Ö, 74Ö, 84Ö, 99Ö)		
	Özgüven sağlardı (39Ö, 71Ö).	36	20.9
	Benim yazılarım örnek olarak gösterilirdi (1Ö, 35Ö.)		
	Yazma yeteneğimi geliştireceğime inanırdım (5C).		
Yazmam için yeterli motivasyon sağlanırdı (35Ö).			
Kendimi farklı yönlerden ifade etme kabiliyeti kazandırırdı (98Ö).			
Olumsuz Algılar	Zevk almazdım (2Ö, 3Ö, 4Ö, 6Ö, 7Ö, 8Ö, 9Ö, 10Ö, 11Ö, 12Ö, 14Ö, 15Ö, 16Ö, 18Ö, 19Ö, 21Ö, 23Ö, 24Ö, 25Ö, 30Ö, 31Ö, 33Ö, 34Ö, 37Ö, 40Ö, 42Ö, 43Ö, 44Ö, 45Ö, 46Ö, 49Ö, 52Ö, 55Ö, 56Ö, 57Ö, 58Ö, 59Ö, 60Ö, 61Ö, 62Ö, 63Ö, 64Ö, 66Ö, 68Ö, 73Ö, 75Ö, 76Ö, 77Ö, 78Ö, 79Ö, 80Ö, 81Ö, 82Ö, 85Ö, 86Ö, 88Ö, 90Ö, 92Ö, 93Ö, 101Ö, 102Ö, 103Ö, 105Ö, 106Ö).		
	Öğretmen tarafından dayatılan bir konuda yazmak zorunda kaldığım için sevmezdim (4Ö, 11Ö, 13Ö, 16Ö, 19Ö, 21Ö, 25Ö, 37Ö, 43Ö, 44Ö, 49Ö, 63Ö, 68Ö, 73Ö, 79Ö, 81Ö, 82Ö).		
	Yazılı anlatıma ilişkin çalışmalar yok denecek düzeydeydi (28Ö, 29Ö, 33Ö, 34Ö, 28Ö, 25Ö, 48Ö, 72Ö, 89Ö, 91Ö).		
	Kendimi şartlanmış hissedip kendi düşüncelerimi ortaya koyamazdım (6Ö, 12Ö, 14Ö, 15Ö, 52Ö, 57Ö, 63Ö, 64Ö, 96Ö, 103Ö).		
	Motive edilmediğim için derslerden hoşlanmazdım (7Ö, 9Ö, 18Ö, 26Ö, 33Ö, 34Ö, 46Ö, 86Ö).	136	79.1
	Dersler sıkıcı olduğu için yazmak da sıkıcı gelirdi (58Ö, 60Ö, 61Ö, 79Ö, 90Ö, 100Ö, 101Ö).		
	Not kaygısıyla yapıldığı için yazmadan hoşlanmazdım (23Ö, 24Ö, 66Ö, 77Ö, 97Ö, 103Ö).		
	İçerik bakımından güzel yazılar yazamadığım için hoşlanmazdım (55Ö, 76Ö, 80Ö, 85Ö).		
	Yazma yeteneğim olmadığı için sıkılırdım (59Ö, 62Ö, 102Ö).		
	Okuma alışkanlığım olmadığı için yazamazdım (88Ö, 92Ö, 106Ö).		
	Ders çalışmamı engellediği için yazmak istemezdim (3Ö, 78Ö).		
	Yorum yapma yeteneğimizi geliştirecek çalışmalar olmadı (44Ö).		
Yazılarım hocalar tarafından eleştirilirdi (92Ö).			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%79.1) ilk ve ortaöğretimdeki yazma çalışmalarına ilişkin olumsuz algılara sahiptir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f=64) ilk ve ortaöğretimdeki yazılı anlatım çalışmalarından zevk almadığını; öğretmen tarafından dayatılan bir konuda yazmak zorunda

kaldıklarını ve konuların seçiminde kendilerine tercih hakkı verilmediğini (f=17) belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmen adaylarından (13Ö) görüşlerini “*Pek zevk almazdım. Çünkü yazdığım kompozisyonu öğretmenin getirdiği sınırlı bir konuyla yazmak heyecan ve stres yaratırdı. Ayrıca kompozisyonun değerlendirilmesi de korku oluştururdu. Bu nedenlerle kompozisyon denildiğinde heyecan, stres ve korku aklıma gelir*” biçiminde açıklamıştır.

İlk ve ortaöğretimde yazılı anlatım çalışmalarında “konu” olarak öğretmen tarafından belirlenen “atasözleri ve deyimler” konusunda çalışmalar yaptıklarını belirten öğretmen adaylarından biri (42Ö) “*Lisedeyken çok yazı yazdık. Genellikle deyimler veya atasözlerinden birini seçer ve onun hakkında yazardık. Ben bundan nefret ederdim. Mecburiyet hissi çok sinir bozucu. Kendi istediğim konularda yazmak daha çok hoşuma gidiyor ve zevk alıyorum*” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının yazma çalışmalarını olumsuz algılama nedenlerinden biri de kendilerinden belirli bir süre içerisinde zorunlu olarak yazı yazmalarının istenmesi ve kendilerini şartlanmış hissedip düşüncelerini ortaya koyamamalarıdır. Öğretmen adaylarından (96Ö) bu konudaki görüşünü “*Zevk almıyordum. Kısıtlı bir zaman içerisinde olmam beni geriyordu. Onun için hızlı ve saçma şeyler yazardım*” biçiminde ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bir kısmının (%21.02) ilk ve ortaöğretimde yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu algılara sahip olan öğretmen adayları yazma çalışmalarından rahatlama (%4.30) ve özgüven sağlaması (%1.07) gibi nedenlerle zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmen adaylarına “Güzel yazı yazdığınızı düşünüyor musunuz? Yazı üslubunuzun hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Temalar	f	%	
Yazma Becerilerine İlişkin Olumsuz Algılar	Yazılı anlatımda başarılı olmadığımı düşünüyorum (3Ö, 4Ö, 5Ö, 7Ö, 8Ö, 9Ö, 12Ö, 13Ö,14Ö, 15Ö, 16Ö, 17Ö, 18Ö, 19Ö, 20Ö, 21Ö, 22Ö, 23Ö, 24Ö, 26Ö, 27Ö, 31Ö, 32Ö, 33Ö, 34Ö, 35Ö, 39Ö, 40Ö, 41Ö, 42Ö, 43Ö, 44Ö, 45Ö, 46Ö, 49Ö, 52Ö, 53Ö, 55Ö, 59Ö, 60Ö, 61Ö, 62Ö, 63Ö, 64Ö, 65Ö, 66Ö, 67Ö, 69Ö, 70Ö, 71Ö, 72Ö, 74Ö, 75Ö, 76Ö, 77Ö, 78Ö, 80Ö, 81Ö, 82Ö, 83Ö, 86Ö, 87Ö, 89Ö, 90Ö, 91Ö, 95Ö, 98Ö, 99Ö, 100Ö, 101Ö 102Ö, 103Ö, 105Ö, 107Ö)			
	Yazılarımı biçimsel olarak beğenmiyorum (44Ö, 55Ö, 56Ö, 60Ö, 61Ö, 65Ö, 67Ö, 72Ö, 75Ö, 76Ö, 81Ö, 86Ö, 98Ö, 99Ö, 106Ö)			
	Yazdıklarımı çok basit buluyorum (3Ö, 16Ö, 19Ö, 32Ö, 36Ö, 39Ö, 40Ö, 43Ö, 50Ö, 74Ö, 77Ö)			
	Tam oturtmadığım bir üslubum var (45Ö, 46Ö, 49Ö, 50Ö, 51Ö, 52Ö, 64Ö, 70Ö, 80Ö, 100Ö)	138	71.88	
	Üslubumu geliştirmem gerektiğini düşünüyorum (37Ö, 45Ö, 53Ö, 62Ö, 63Ö, 69Ö, 71Ö)			
	Gelişigüzel ve özentisiz yazıyorum (17Ö, 56Ö, 66Ö, 92Ö, 95Ö, 102Ö, 105Ö)			
	Kitap okumadığım için yazılı anlatımda oldukça yetersizim (13Ö, 14Ö, 21Ö, 33Ö, 34Ö, 35Ö)			
	Noktalama ve dilbilgisi kurallarını yeterince uygulayamıyorum (78Ö, 103Ö)			
	Ayrıntılara inemiyorum (16Ö, 63Ö)			
	Yazılarımın biçimsel ve içerik açısından anlaşılmadığını düşünüyorum (56Ö)			
	Bazı yazım kurallarını bilmiyorum (90Ö)			
	Dil ve anlatım hataları yapıyorum (103Ö, 107Ö)			
	Yazma becerilerine ilişkin olumlu algılar	Yazılı anlatımda başarılı olduğumu düşünüyorum (1Ö, 2Ö, 6Ö, 10Ö, 11Ö, 25Ö, 28Ö, 29Ö, 30Ö, 37Ö, 38Ö, 47Ö, 54Ö, 57Ö, 58Ö, 68Ö, 73Ö, 79Ö, 84Ö, 85Ö, 88Ö, 93Ö, 94Ö, 96Ö, 97Ö, 104Ö)		
		Açık ve anlaşılır biçimde yazıyorum (6Ö, 15Ö, 18Ö, 22Ö, 23Ö, 26Ö, 28Ö, 31Ö, 79Ö, 93Ö, 94Ö, 96Ö)		
Kısa ve öz biçimde yazıyorum (2Ö, 7Ö, 11Ö, 20Ö, 54Ö)				
Yazım hatası yapmamaya özen gösteririm (4Ö, 25Ö, 73Ö, 85Ö)		54	28.12	
Çok kötü yazdığımı düşünmüyorum (38Ö, 68Ö)				
Kendi yazılarıma hayranım (29Ö, 30Ö)				
Düzen ve içeriğe önem veririm (84Ö)				
Biçimsel olarak çok güzel yazı yazarım (57Ö)				
Olaylara farklı açılardan bakabiliyor, bunu da yazılarıma yansıtabiliyorum (6Ö)				
TOPLAM		192	100	

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%71.88) yazma becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahiptir.

Yazılı anlatımda başarılı olmadığını düşünen öğretmen adayları (f=74) oldukça fazladır. Öğretmen adayları yazılarını biçimsel olarak beğenmediklerini (f=15), yazdıklarını çok basit bulduklarını (f=11), gelişigüzel ve özentsiz yazdıklarını (f=7), kitap okumadıkları için yazılı anlatımda yetersiz olduklarını (f=6) belirtmişlerdir. Yazılı anlatım becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahip olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Lisedeyken öğretmenlerim kötü bir yazıcı olduğumu söylerlerdi” (42Ö).

“Güzel yazı yazdığımı düşünmüyorum. Yazım berbat. Hiç ama hiç güzel değil. Ne olur bana güzel yazı yazmayı öğretin. Artık yazı eksikliğimin giderilmesini istiyorum” (65Ö).

“Çok fazla eksikliğimin olduğunu düşünüyorum. Biçim kusurları ve üslup hatalarıyla dolu yazılar yazıyorum” (67Ö).

“Güzel değil, çok kötü yazdığımı düşünürüm ve söylerler. Bu sebepten kısa cümleler yazmayı tercih ederim” (92Ö).

Yazma becerilerine ilişkin olumlu algılara sahip olan öğretmen adaylarının %13.54’ü yazılı anlatımda başarılı olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bir kısmı (f=12) açık ve anlaşılır biçimde yazdıklarını düşünürken, bir kısmı da (f=5) kısa ve öz bir biçimde yazdıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri de öğretmen adaylarının yazı yazmayı engelleyen temel nedenlere ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla katılımcılara “Yazı yazmanızı engelleyen temel nedenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu soruya verilen yanıtlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo-6. Öğretmen Adaylarının Yazı Yazmalarını Engelleyen Temel Nedenlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Temalar	f	%
Bilgi birikiminin ve deneyimin olmaması	Kitap okuma alışkanlığının olmaması (9Ö, 15Ö, 17Ö, 27Ö, 28Ö, 31Ö, 36Ö, 39Ö, 44Ö, 45Ö, 59Ö, 73Ö, 88Ö, 92Ö, 102Ö)	22	17.46
	Bilgi birikiminin olmaması (15Ö, 18Ö, 57Ö, 72Ö, 94Ö, 98Ö)		
	İlkokulda alınan eğitimin yetersiz olması (56Ö)		
İlgi, motivasyon eksikliği	Yazmaya ilgi duymama (9Ö, 15Ö, 16Ö, 19Ö, 23Ö, 26Ö, 34Ö, 39Ö, 40Ö, 43Ö, 48Ö, 56Ö, 65Ö, 68Ö, 86Ö, 91Ö, 105Ö)	21	16.66

R. Karadağ-B. Kayabaşı / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1),(2013), 1-32

Sıkıcı olması (58Ö, 76Ö, 80Ö, 87Ö)		
Alışkanlık haline getirilmemiş olması	Yazı yazma alışkanlığının olmaması (2Ö, 3Ö, 5Ö, 8Ö, 13Ö, 14Ö, 36Ö, 42Ö, 44Ö, 45Ö, 65Ö, 66Ö, 75Ö, 100Ö)	14 11.11
Yazmaya odaklanamama	Her an her yerde yazmaya odaklanamama (6Ö, 77Ö) Dikkati toparlayamama (15Ö, 19Ö, 21Ö, 22Ö, 34Ö, 35Ö, 47Ö, 74Ö, 81Ö, 82Ö, 84Ö, 89Ö)	14 11.11
Söz varlığının geniş olmaması	Söz varlığının yetersiz olması” (4Ö, 7Ö, 11Ö, 12Ö, 19Ö, 26Ö, 37Ö, 46Ö, 96Ö, 102Ö, 104Ö, 107Ö)	12 9.52
Önceliklerin başka ders ve etkinliklere ayrılması	Önceliği meslek edinmeye verme (1C) Ana dersleri daha çok önemseme (61C, 78C, 79C, 83C) Tv izleme, müzik dinleme, internet ve gezme (54C, 63C, 67C, 106C)	9 7.14
Hiçbir nedeni yok	“Aslında geçerli bir nedeni yok” (5Ö, 25Ö, 29Ö, 30Ö, 32Ö, 60Ö, 64Ö, 75Ö)	8 6.34
İfade becerilerinin yetersiz olması	Kendini tam olarak ifade edememe (12Ö, 19Ö, 37Ö, 69Ö, 70Ö, 102Ö) Türkçe’yi çok iyi bilmeme (55Ö) Yorum gücünün zayıf olması (101Ö)	7 5.55
Tembellik/üşengeçlik	Tamamen tembellik (18Ö, 27Ö, 41Ö, 42Ö)	4 3.17
Özgüven eksikliği ve önyargılar	Kendine olan güvensizlik (16Ö, 71Ö) Önyargılar ve yazmanın zor olduğuna inandırılma (51Ö, 93Ö)	4 3.17
Farklı anlatım türlerinin tercih edilmesi	Sözlü anlatım türünü daha kolay bulma ve bu anlatım türünü tercih etme (2Ö, 13Ö, 49Ö)	3 2.38
Yazım ve noktalama kurallarından hoşlanmama	Yazı yazarken noktalama ve imla kurallarının yazı yazmayı zorlaştırdığını düşünme (38Ö, 62Ö, 90Ö)	3 2.38
Yazacak konu bulamama	Konu bulma sıkıntısı yaşama (50Ö, 52Ö, 53Ö)	3 2.30
Zorunluluk olarak dayatılması	Okullarda zorla yazdırılan yazılar (103Ö)	1 0.79
Değerlendirme ve eleştiri ortamının olmaması	Yazılan yazılara ilişkin bir eleştiri ve değerlendirme ortamının olmaması (1Ö)	1 0.79

*Bazı öğretmen adayları birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%17.46) yazmayı engelleyen temel etmenlerin başında bilgi bi-

rikiminin ve deneyimin olmamasını göstermişlerdir. Bunun yanı sıra ilgi eksikliği (%16.66), yazmanın alışkanlık haline getirilmemiş olması (%11.11) ve dikkati toparlayamama, yazmaya odaklanamama (%11.11) ve söz varlığının geniş olmaması (%9.52) da öğretmen adayları tarafından yazmayı engelleyen etmenler arasında gösterilmiştir.

Sözlü anlatım türünün daha kolay olduğunu düşünen ve bu anlatım türünü tercih eden öğretmen adaylarından (49Ö) bu konudaki görüşlerini “*Konuşurken kurduğum cümleleri yazma eylemini yaparken kuramıyorum, “anlat” deseler problem yok, ama iş yazmaya gelince her şey bir anda uçuveriyor. Ve bana yazacak bir şey kalmıyor*” biçiminde ifade ederken, özgüven eksikliğinden dolayı yazmadığını belirten öğretmen adayı da (71Ö) “*Üslubuma pek güvenmem, ondan dolayı pek yazmam. Sadece beğendiğim sözleri ve şiirleri yazarım*” biçiminde belirtmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yazmada en çok zorlandıkları türlerin ortaya çıkarılması için kendilerine “Hangi tür ya da konularda yazmakta zorlanırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu soruya verilen yanıtlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yazmada En Çok Zorlandıkları Türler

Türler	f	%	
Bilimsel içerikli ve yorum gerektiren yazılar	(2Ö, 6Ö, 8Ö, 11Ö, 12Ö, 15Ö, 19Ö, 23Ö, 26Ö, 28Ö, 37Ö, 40Ö, 42Ö, 45Ö, 52Ö, 54Ö, 61Ö, 63Ö, 67Ö, 71Ö, 73Ö, 80Ö, 82Ö, 87Ö, 90Ö, 91Ö, 93Ö, 96Ö, 102Ö, 103Ö, 105Ö, 106Ö, 107Ö)	33	38.82
Her türde	(7Ö, 16Ö, 38Ö, 44Ö, 46Ö, 62Ö, 64Ö, 68Ö, 76Ö, 78Ö, 86Ö, 92Ö)	12	14.11
Psikolojik yazılar	(12Ö, 14Ö, 36Ö, 57Ö, 58Ö, 69Ö, 84Ö, 85Ö, 87Ö)	9	10.58
Şiir	(50Ö, 52Ö, 59Ö, 60Ö, 63Ö, 66Ö, 67Ö)	7	8.23
Betimlemeye dayalı yazılar	(1Ö, 52Ö, 57Ö, 59Ö, 66Ö, 69Ö)	6	7.05
Tarihi konular	(51Ö, 61Ö, 77Ö, 82Ö, 83Ö)	5	5.88
Güncel konular	(38Ö, 54Ö, 55Ö, 60Ö)	4	4.70
Eleştiri yazıları	(9Ö, 36Ö, 79Ö, 107Ö)	4	4.70
Özet çıkarma	(47Ö, 49Ö, 102Ö)	3	3.52
İlgi duyulmayan ve yazma mecburiyeti hissedilen konularda	(43Ö, 44Ö)	2	2.35

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yazmada en çok zorlandıkları türler bilimsel içerikli ya da yorum gerektiren

yazılardır (%38.82). Öğretmen adaylarının bir kısmı (%14.11) yazma türlerinin tümünde zorlandıklarını belirtirken, bir kısmı da psikolojik (%10.58) yazılar yazarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri (76Ö) bu konudaki görüşlerini “*Açıkçası tüm alanlarda zorlanırım. Bilgi birikimim yok ve özgüvenden yoksunluk var*” biçiminde ifade ederken, 89Ö de “*Çok yazmadığım için yorum yapamıyorum*” biçiminde açıklamışlardır.

Araştırmada öğretmen adaylarının yazmada yaşadıkları sıkıntılar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu amacına yönelik bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Yazmada Yaşanan Sıkıntılara İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kodlar	Temalar	(f)	(%)
Yazmaya başlamada sıkıntı yaşama	Uygun giriş cümlesini bulamama (4Ö, 8Ö, 9Ö, 11Ö, 13Ö, 14Ö, 17Ö, 20Ö, 21Ö, 23Ö, 24Ö, 25Ö, 27Ö, 31Ö, 33Ö, 34Ö, 35Ö, 36Ö, 37Ö, 40Ö, 42Ö, 43Ö, 44Ö, 45Ö, 46Ö, 49Ö, 50Ö, 51Ö, 52Ö, 53Ö, 54Ö, 55Ö, 56Ö, 57Ö, 58Ö, 59Ö, 60Ö, 61Ö, 62Ö, 64Ö, 69Ö, 70Ö, 71Ö, 72Ö, 73Ö, 74Ö, 75Ö, 76Ö, 78Ö, 80Ö, 81Ö, 82Ö, 83Ö, 84Ö, 86Ö, 87Ö, 88Ö, 89Ö, 91Ö, 92Ö, 93Ö, 94Ö, 95Ö, 96Ö, 98Ö, 99Ö, 100Ö, 102Ö, 103Ö, 104Ö, 105Ö, 106Ö, 107Ö)	73	67.0
Yazmayı sonlandırmada sıkıntı yaşama	Sonucu girişle bütünleştirememe (10Ö, 16Ö, 21Ö, 25Ö, 28Ö, 30Ö, 33Ö, 34Ö, 38Ö, 40Ö, 47Ö, 48Ö, 50Ö, 51Ö, 52Ö, 63Ö, 65Ö, 66Ö, 67Ö, 70Ö, 77Ö, 79Ö, 85Ö, 90Ö, 97Ö, 102Ö, 104Ö, 107Ö)	28	25.7
Uygun sözcükleri bulamama	(25Ö, 37Ö, 45Ö, 51Ö)	4	3.7
Yazma konusunda seçim yapamama	Yazılacak konuyu belirleyememe (5Ö, 11Ö)	2	1.8
Yazacak özgün bir şeyler bulamama	Yazacak özgün fikirler bulamama (1Ö)	1	0.9
Psikolojik durumlar	Yazı yazarken gerilim yaşama (59Ö)	1	0.9

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%67) yazmaya başlamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yazmaya başlama aşamasında sıkıntı yaşayan öğretmen adayları uy-

gun giriş cümlesini bulamama nedeniyle yazmaya başlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yazmayı sonlandırmada sıkıntı yaşayan öğretmen adayları ise (%25.7) sonucu başlangıçla bütünleştirememesi konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra “uygun sözcükleri bulamama” (%3.7) ve “yazma konusunda seçim yapamama” da (%1.8) öğretmen adaylarının yazmada yaşadıkları sıkıntılar arasında gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarından 66Ö yazmayı sonlandırmada sıkıntı yaşadığını belirtmiş, bu görüşlerini “*Yazmaya başlamakta pek zorlanmam, ancak kafamda o kadar çok şey var ki, bunların hepsini kağıda dökmem. Bu yüzden bitirirken zorlanırım. Kafamdakileri kağıda nasıl dökerim derken ne yaptığımı anlamadan bitiririm*” biçiminde ifade etmiştir. 102Ö de “*Her ikisinde de zorlanırım. Nasıl bir giriş cümlesi kurmam gerektiğini saatlerce düşünürüm bazen. Bazen de olayı güzel ve etkileyici bir şekilde nasıl sonlandıracağımı bilemem*” diyerek yazmaya başlamada ve yazıyı sonlandırmada yaşadığı sıkıntıları açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının yazı yazma isteksizliklerinin temel nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik araştırma bulguları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yazı Yazma İsteksizliklerinin Temel Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Temalar	f	%
Özgüven eksikliği	Eleştirilmekten hoşlanmama (29Ö, 32Ö, 81Ö, 82Ö, 97Ö)	35	40.2
	İyi bir yazar niteliği taşımadığını düşünme (7Ö, 10Ö, 11Ö, 12Ö, 16Ö, 44Ö, 46Ö, 53Ö, 56Ö, 59Ö, 63Ö, 65Ö, 66Ö, 67Ö, 68Ö, 75Ö, 80Ö, 84Ö, 88Ö, 90Ö, 96Ö)		
	Belli bir noktadan sonra ilerleyememekten korkma (8Ö, 18Ö, 77Ö, 102Ö) Beğenilmemekten korkma (41Ö, 62Ö, 76Ö, 83Ö, 84Ö)		
İlgi ve motivasyon yetersizliği	Yazmayı sevmeme (25Ö, 30Ö, 31Ö, 50Ö, 61Ö, 86Ö, 93Ö, 94Ö, 100Ö, 101Ö)	14	16.1
	Yeterli motivasyon sağlanmaması (1Ö, 33Ö) İlgi eksikliği (40Ö, 45Ö)		
Dili etkili kullanamama	Dili etkili kullanamama (7Ö, 39Ö, 55Ö, 59Ö, 69Ö, 70Ö, 89Ö, 102Ö)	11	12.7
	Cümle kurmakta zorlanma (7Ö, 49Ö) Dilin bütün özelliklerini bilememe (106Ö)		

Karmaşık ve zor bir eylem olması	Kolay bir iş olmaması (1Ö, 15Ö, 17Ö, 18Ö, 52Ö, 59Ö, 74Ö, 78Ö, 87Ö, 105Ö)	10	11.5
Yeterli birikim ve deneyim getirmesi	Özveri, ilgi ve birikim gerektirmesi (1Ö, 10Ö, 17Ö, 54Ö, 103Ö, 104Ö) Yazar olmanın doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inanma (14Ö, 71Ö)	8	9.2
Düşünme becerisinin yetersiz olması	Çok derin ve ayrıntılı düşünemediğine inanma (34Ö, 35Ö, 54Ö) Konulara farklı bakış açılarıyla bakamama (79Ö, 103Ö) Geniş yelpazede düşünme gerektiren bir eylem olması (65Ö)	6	6.9
Farklı anlatım türlerini tercih etme	Yazmadan çok konuşmayı tercih etme (15Ö, 64Ö)	2	2.3
Alışkanlık haline getirmemiş olma	Aileden gelen bir alışkanlığın olmaması (1Ö)	1	1.1

*Bazı öğretmen adayları birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%40.2) “özgüven eksikliği” nedeniyle yazmak istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları iyi bir yazar niteliği taşımadıklarına inandıklarını (f=21) ve beğenilmemekten korktuklarını (f=5) ifade etmişlerdir. Yazmayı sevmeme ve yeterli motivasyon sağlanmaması da öğretmen adaylarının “ilgi ve motivasyon yetersizliği (f=14) nedeniyle yazmadıklarını göstermektedir. “Toplumsal engeller ve endişeler” (%10.28), “dili etkili kullanamama” (%12.7), “karmaşık ve zor bir eylem olması” (%11.5) da öğretmen adaylarının yazma eylemini gerçekleştirilmeme nedenleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra düşünme becerilerinin yetersiz olması (%6.9) ve farklı anlatım türlerinin tercih edilmesi (%2.3) öğretmen adayları tarafından yazmama nedenleri arasında gösterilen etmenlerdendir.

Öğretmen adaylarından 43Ö, yazmanın yeterli birikim ve deneyim gerektirdiğini belirtmiş, bu yetiler kendisinde bulunmadığı için yazmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adayı bu konudaki görüşlerini “Çünkü yazar olmak öyle herkesin hakkını verebileceği bir şey değil. Yazarlıkta bence duygular konuşur, bilgi ve beceri konuşur. Bu da araştırmak, görmek ve deneyim geçirmekle ilgilidir” biçiminde açıklamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlığına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları Özdemir ve Erdem'in (2011) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın "öğretmen adayları, genellikle nesir yazıları yazmayıp günlük tutmamakta ve deneme yazmamaktadır" bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimde genellikle öğretmenlerinin seçtiği konularda ve çoğunlukla atasözleri ve deyimler üzerine, tür olarak daha çok "deneme" ve "anı" türünde yazılı anlatım çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum ilk ve ortaöğretimde gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin kişisel ilgilerinin ve bireysel farklılıklarının çok fazla dikkate alınmadığını ve öğrencilerin farklı yazma türlerine ilişkin deneyimler yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahip olmalarının nedenlerinden birini ilk ve ortaöğretimde genellikle tek tip metin türleri üzerine ve öğretmen tarafından belirlenen konularda yazılı anlatım çalışmalarının yapılmasına bağlamak olanaklıdır. Oysa, Coşkun (2011), ilköğretim sonrasında öğrencilerin farklı metin türlerini tanımlarının ve bu metin türlerinde yazabilmelerinin, üslup ve estetik duyarlılığın geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Gökalp (2001), yazma eğitiminde, klasik atasözü açıklamaları tarzındaki çalışmaları aşmak gerektiğini belirterek bu tür uygulamaların öğrenciyi yoran, sıkı ve isteksizleştiren uygulamalar olduğunu vurgulamaktadır. Göçer (2010, s.179) de, yazılı anlatım çalışmalarının okullarda atasözü ya da özdeyişin açıklanması olarak düşünülmesi ve uygulanması anlayışından çıkarak, farklı tür ve içerikte yazma çalışmalarının yaptırılması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Güneş (2007; s.160) öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için farklı düşünmeye yönlendiren ifadelerin kullanılması, karşılaştırmaların yapılması, sebep-sonuç ilişkisinin kurulması, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştiren çalışmaların yapılması, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Demirel (1992) de

yazma becerisini geliştirirken, bir bütünlük içinde betimleme; tartışma ve görüş bildirmeye ağırlık veren yazıların yazılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretimdeki yazma çalışmalarına ilişkin algılarına bakıldığında, büyük çoğunluğunun (%79.1) olumsuz algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen tarafından dayatılan bir konuda yazmak zorunda kalmaları ve konuların seçiminde kendilerine tercih hakkı verilmemesinden dolayı ilk ve ortaöğretimdeki yazma çalışmalarına ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, yazma çalışmalarını olumsuz algılama nedenlerini, kendilerinden belirli bir süre içerisinde zorunlu olarak yazı yazmalarının istenmesi ve kendilerini şartlanmış hissedip düşüncelerini ortaya koyamamaları, bu durumun kendilerde heyecan, stres ve korku yaşamalarına neden olması biçiminde gösterilmiştir. Araştırmanın bu bulguları Myers'in (1997) öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı olarak bir metne anlam vermeleri yerine, genellikle kitapların ya da öğretmenlerinin kendilerine kabul ettirmek istediği metinleri yazdıkları ve yazı yazmanın psikolojik sürecinin göz ardı edildiğini belirten görüşleri ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Ulusal Okuryazarlık Birliği'nin (National Literacy Trust, 2011, s.17) gençlerin çoğunun yazılı anlatımda konuyu kendileri seçtikleri zaman yazılı anlatımın daha eğlenceli olduğunu ve bu uygulamanın onların yazma becerisini geliştirdiği, akademik başarılarını arttığı, yazmadan hoşlandıkları ve daha iyi yazarlar olduklarını ifade ettikleri yönündeki bulguları da bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın konu seçiminin öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algılarını etkilediğine ilişkin bulguları Morgan'ın (2010) konu seçiminin öğretmen adaylarının yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğuna yönelik bulgusu ile de örtüşmektedir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının yazı yazmaya karşı olumsuz

tutum sergiledikleri yönündeki bulgusu Hurd'un (1980) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Richards (2000) da yazılı anlatımı başarısız kılan nedenler arasında öğretmeni ve onun kullandığı yöntemleri göstermektedir. Akyol (2001, s.52) yazma sürecinin stresinden dolayı öğrencilerin motivasyonunun kaybolduğunu belirtmektedir. Araştırma

sonucunda öğretmen adaylarının bir kısmının (%20.9) ilk ve ortaöğretimde yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu algılara sahip olan öğretmen adayları, bu dönemde gerçekleştirilen yazma çalışmalarının rahatlatma ve özgüven sağlaması gibi nedenlerle bu çalışmalardan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%71.88) kendilerinin yazma becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahip olmalarıdır. Yazılı anlatımda başarılı olmadığını düşünen öğretmen adayları oldukça fazladır (f=74). Öğretmen adayları kitap okumadıkları için yazılı anlatımda yetersiz olduklarını, yazılarını biçimsel olarak beğenmediklerini, tam oturmamış bir üsluba sahip olduklarını ve üsluplarını geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra noktalama ve dilbilgisi kurallarını yeterince uygulayamama da öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahip olma nedenleri arasında gösterilmiştir. Araştırmanın bu sonuçları Gallavan, Bowles ve Young'un (2007) birçok öğretmen adayının yazmayı sevmediği ve kendilerini kötü yazarlar olarak gördükleri ve Colby ve Stapleton'un (2006) öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu yönündeki araştırma bulguları ile benzerlik gösterirken; Ulusal Okuryazarlık Birliği'nin (National Literacy Trust, 2011, s.17) gençlerin genellikle yazıya karşı olumlu tutum sergilediği, çoğu öğrencinin yazmanın sıkıcı olmadığına inandıkları yönündeki araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Buna karşın Özbay'ın (2011) öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanılmasında hayli yetersiz olduğuna ilişkin araştırma bulguları ile Koçak'ın (2005) okuma alışkanlığının yazılı anlatım becerisine olumlu katkıları olduğu yönündeki bulgusu bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yazma dilbilgisini, yazılacak metinlerle ilgili içerik bilgisini, yazma amacını ve dili kullanma becerilerini kapsamaktadır (Badger ve White, 2000: 157-158). Güneş (2007, s.160) yazma becerisinin özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamakta, yazma becerisinin sürekli okumaya, yazmaya, yazılanların incelen-

mesine, tartışılmasına ve beğenilen anlatımların bulunarak kullanılmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Gilholly (1996) ve İnal (2006) da okumanın, yazma becerisini geliştirdiğini ve bu becerilerin bütünleştirildiğinde birbirini geliştirici etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin olumsuz algılara sahip olmalarının, onların okuma becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığını söylemek olanaklıdır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %28.12'sinin yazma becerilerine ilişkin olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yazma becerilerine ilişkin olumlu algılara sahip olan öğretmen adaylarından bir kısmı (f= 26) yazılı anlatımda başarılı olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bir kısmı (f=12) açık ve anlaşılır biçimde yazdığını düşünürken, bir kısmı da (f=5) kısa ve öz bir biçimde yazdığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından yazmayı engelleyen temel etmenlerin başında bilgi birikiminin ve deneyiminin olmaması (%17.46) gösterilmiştir. Ayrıca ilgi eksikliği (%16.66), yazmanın alışkanlık haline getirilmemiş olması (%11.11), dikkati toparlayamama, yazmaya odaklanamama (%11.11), söz varlığının geniş olmaması (%9.52) da öğretmen adayları tarafından yazmayı engelleyen etmenler arasında belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulguları alanyazındaki çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Çelikpazu (2006) yazılı anlatımda yaşanan sorunların okuma yazma alışkanlığının olmamasına bağlamaktadır. Yılmaz (2006, s.203) yazma eyleminin düşünce ürünü olduğunu, düşünmenin de belli bir birikim sonunda ortaya çıkan ürünler toplamı olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Yalçın (1999) da yazma becerisinin doğrudan beyindeki bilgi birikimine dayandığını belirtmekte ve bireylerin üretim gerektiren bu becerinin gelişiminde zorlanmalarının bilgi birikimlerinin olmamasından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Richards (2002) yazı yazmanın gönülsüz yapılan bir iş olduğunu belirterek bunun nedenlerini sıkılganlık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazmada yeterince güdülenememesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi biçiminde ifade etmektedir. Haris ve Graham'a göre de (2008) yazma sürecine ilişkin bilgi ve anlayış eksikliği öğrencilerin yazmada başarısız olmalarının nedenidir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazmada en çok zorlandıkları türlerin bilimsel içerikli ya da yorum gerektiren yazılar (%38.82) olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra her türde yazı yazmada zorlanan öğretmen adaylarının oranı (%14.11) iken, psikolojik türlerde (%10.58), şiirde ise (%8.23)'tür. Öğretmen adaylarının daha önceki öğrenim yaşantılarında genellikle deneme ve anı türünde yazılı anlatım deneyimlerine sahip olmaları, onların diğer yazı türlerine ilişkin bir deneyimlerin olmadığını düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının yazma türlerine ilişkin deneyimlerinin yetersiz olmasının temel nedenlerinin, 2004 yılından önce uygulanmakta olan Türkçe öğretim programının temel yaklaşımından, amaç ve kazanımlarından kaynaklandığı söylenebilir. 1981 Türkçe öğretim programında yazma becerisinin geliştirilmesinde süreçten çok sonuca odaklı bir yaklaşım izlenmiş; kontrollü, güdümlü ve serbest yazma etkinliklerine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Bu programda öngörülen yazma etkinlikleri, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeneden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma, tamamlama alıştırmaları, dikte yapma, not alma, özetleme, mektup yazma, okunan, gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar yazma çalışmalarından çok da öteye gitmemiştir. Bu durum, öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün ve etkili bir biçimde yazılı olarak ifade edebilmelerinde bu programın yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010) da 2004 yılında uygulamaya konulan Türkçe öğretim programının “yazma” öğrenme alanının 1981 programına göre, öğrencilerin kendilerine özgü duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerine yardımcı olma, onlara farklı anlatım olanakları sunma bakımından daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazmada yaşadıkları sıkıntılara bakıldığında, büyük çoğunluğunun (%67.0) yazmaya başlamada sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yazmaya başlama aşamasında sıkıntı yaşayan öğretmen adayları uygun giriş cümlesini bulamama nedeniyle yazmaya başlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yazmayı sonlandırmada sıkıntı yaşayan öğretmen adayları ise (%25.7) sonucu başlangıçla bütünleştirememesi konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygun sözcükleri bulamama (%3.7) ve yazma konusunda seçim yapamama (%1.8) da öğretmen adaylarının yazmada

yaşadıkları sıkıntılar arasında gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının yazmada yaşadıkları sıkıntılarının alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları Ulusal Okuryazarlık Birliği'nin (National Literacy Trust, 2011, s.18) çoğu öğrencinin ne yazacaklarına karar vermede sıkıntı yaşadıklarını dile getirdiği yönündeki bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ruhi'nin (1997) yaptığı çalışmada da ortaya konu başlığına çok genel başlandığı ve konu bütünlüğü sağlanmadığı ile ilgili sorunlara dikkat çekilmektedir.

Öğretmen adaylarının yazı yazma isteksizliklerinin temel nedenlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunun özgüven eksikliği nedeniyle yazmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları iyi bir yazar niteliği taşımadıklarına inanmakta, eleştirilmekten hoşlanmamakta ve beğenilmemekten korkmaktadırlar. Ayrıca ilgi ve motivasyon eksikliği, dili etkili kullanamama, karmaşık ve zor bir eylem olması, yeterli birikim ve deneyim gerektirmesi, düşünme becerilerinin zayıf olması da öğretmen adaylarının yazma isteksizliklerinin nedenleri arasında gösterilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının yazma eylemini “karmaşık ve zor bir eylem” olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Yalçın'ın (1999) dil becerilerinin en karmaşığı ve zor kazanılanı yazma becerisidir” ve Duran ve Akyol'un (2010) yazma becerisinin düşünmeyi gerektiren, zaman alan ve dilin kurallarına uyulması zorunluluğunu gözetten bir süreç olduğu yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Bölükbaş (2004), öğrencilerin genel başarısızlığının temelinde anadilde yeterli donanıma sahip olmamalarını göstermektedir. Gardner (2011) öğrencilerin öğretmenleri tarafından eleştirilmekten korktukları için yazılı anlatımı göz korkutucu bir eylem olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yazı yazma isteksizliğine ilişkin temel nedenlerin alanyazınla tutarlı bir durum sergilediği görülmektedir. Sommers (1994), geleneksel dil bilgisi kalıpları içerisinde değerlendirilen yazma etkinliklerinde, çocukların hata yapma ve sert bir biçimde eleştirilme kaygısıyla yazmaktan korktuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarının yazma isteksizliği hissetmelerinin önemli nedenlerinden biri, onların yazılı anlatım çalışmalarının yapıcı bir biçimde değerlendirilme ortamının eksikliğine bağlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanarak şu öneriler getirilebilir:

- İlk ve ortaöğretimde öğrencilerin yazma beceri ile birlikte zihinsel gelişimlerini de sağlamaya ve desteklemeye yönelik, farklı tür, yöntem ve tekniklerin uygulandığı etkinliklere yer verilmelidir.
- İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazmaya karşı ilgi ve tutumlarını ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.
- Yazılı anlatım çalışmalarında yazma konusunun seçilmesinde öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin görüşleri de dikkate alınmalıdır.
- Yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.
- Yazılı Anlatım derslerinde, öğretmen adaylarına teorik bilgiler vermek yerine yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanarak bu dersler uygulamalı bir biçimde yürütülmelidir.
- Öğrencilerin yazma alışkanlığı edinmelerini ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak amacıyla uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma becerileri öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini geliştirmeye ve farklı düşünmeye yönlendiren mantıksal bütünlük içinde yazma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Kaynaklar

- Aitchison, C. & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 265-278.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Alkan, Z. N. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Arıcı, A.F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 20: 317-328.
- Avcı, E. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi (Muğla İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), April. Oxford University Press, 153-160.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXI-/2007*: 29-61.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brender, A. (1998). Conferencing: an interactive way to teach writing. http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/jul/brender.html. (Erişim Tarihi: 15.12.2012).
- Büyükkız, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları*, 3 (4): 167-178.
- Can, Y. (2009). Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Casanave, C., & Hubbard, P. (1992). The writing assignments and writing problems of doctoral students: faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes*, 11, 33-49.
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). *Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and The Role of Technology*. London: National Literacy Trust.
- Colby, S. A & Stapleton, J. N. (2006). Preservice teachers teach writing: implications for teacher educators. *Reading Research and Instruction*, 45:4, 353-376.
- Coşkun, E. (2009). "Yazma Eğitimi". İlköğretimde Türkçe Öğretimi. (Ed: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayınları: 49-91.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-*

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7/1: 727-743.

- Çelikpazu, E. E. (2006). Erzurum Merkez İlçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Ö. (1992). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (8): 31-40.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri yönünden köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), S.13, 233-255.
- Deniz, K. (2000). Yazılı anlatım becerileri yönünden köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Radencich, M.C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. Reading Horizons, 40 (3), 185-203.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4), 817-838.
- Durukafa, G. (1992). Cluster metodu. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3 (8), 83-114.
- Frank, C. R. (2003). Mapping our stories: teachers' reflections on themselves as writers. Language Arts, 80(3), 185-195.
- Gallavan, N. P., Bowles, F. A., & Young, C. T. (2007). Learning to Write and Writing to Learn: Insights from Teacher Candidates. Action in Teacher Education, 29 (2), 61-69.
- Gardner, P. (2011). The reluctant writer in the primary classroom: An investigation of mind mapping and other pre-writing strategies to overcome reluctance. Bedford: The Bedford Charity (Harpur Trust). http://www.harpurtrust.org.uk/Libraries/USER_documents/The_Reluctant_Writer_in_the_Primary_Classroom.sflb.ashx (Erişim Tarihi: 14.11.2012).
- Gilholly, A. M. (1996). Reversing the traditional ESL sequence. (Ed: Bruce Leeds), Writing in a Second Language Insights from First and Second Language Teaching and Research, Longman.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12): 178-195.
- Gökalp, G. Gonca A. (2001). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. Türkbilig 2000/ITürkoloji Araştırmaları, 185-202.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4, Fall: 1135-1173.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Basımevi.

- Harris, K. R., Schmidt, T., Graham, S. (2002). Every Child Can Write: Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process, <http://www.1donline.org>. (2002).
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001). Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: bilimsel metin yazma edimi. Dilbilim Araştırmaları, İstanbul: BÜ Yayınevi.
- Hurd, R. (1985). The effect to audience specification on writing anxiety, performance and sensitivity to audience. Tennessee. US (Eric Document Reproductive Service. No: ED 269767). (Erişim Tarihi: 12.11.2012).
- Isaacson, S. L. (1994). Integrating process, product, and purpose: the role of instruction. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 10 (1), 39-62.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. Journal of Language and Linguistic Studies, 2(2): 180-203.
- Jenkinson, R. Y. (1993). The intersection of gender and culture in the teaching of writing. College Teaching, 41 (1) P: 19. www.questia.com/PM.qst?a=o&d=94305170. (Erişim Tarihi: 02.12.2012).
- Karabuğa, H. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karadağ, R., Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 6: 989-1010.
- Kartal, A. F. (2003). İğdır ilköğretim okullarının ikinci kademe VI. sınıflarında okuma ve yazma derslerinde karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kellogg, Ronald. T. and Whiteford, Alison. P. (2009). Training advanced writing skills: the case for deliberate practice. Educational Psychologist, 44 (4), 250-266.
- Koçak, A. (2005). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Maynard, T. & Lowe, K. (1999). Boys and writing in the primary school, Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 27 (2), 4-9.
- Morgan, D. N. (2010). Preservice teachers as writers. Literacy Research and Instruction, 49 (4), 352-365.
- Myers, S. (1997). Teaching writing as a process and teaching sentence-level syntax: reformulation as esl composition feedback. TESL-EJ. 2.No. 4 A-2 June. <http://www.Eltjournal.com>. (Erişim Tarihi: 15.12.2012).

- Nazim, M. & Jalal, A. (2012). Developing writing skills: a practical remedy of common writing problems among students of writing skills courses at preparatory year, Najran University KSA, 12 (3). <http://www.languageinindia.com/march2012/nureportnazimfinal.pdf>. (Erişim Tarihi: 17.12.2012).
- NCTE (2008). Writing now. policy research brief produced by the National Council of Teachers of English. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/WrtgResearchBrief.pdf>. (Erişim Tarihi: 04.09.2012).
- Nightingale, P. (1988). Understanding process and problems in student writing. *Studies in Higher Education*, 13 (3), 263-283.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. (Ed: Murat Özbay), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 177-193.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- 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.
- Richards, R. (2002). Strategies for the reluctant writer. www.ldonline.org.shtml. (Erişim Tarihi: 09.11.2012).
- Ruhi, Ş. (1997). İlköğretim öğrenci kompozisyonlarındaki bağdaşıklık sorunları. *Çağdaş Türk Dili*, 77-78, 24-26.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Street, C., & Stang, K. (2008). Improving the teaching of writing across the curriculum: a model for teaching in-service secondary teachers to write. *Action in Teacher Education*, 30(1), 37-49.
- Sommers, N. (1996). Responding to student writing. (Ed: Bruce Leeds), *Writing in a Second Language. Insights from First and Second Language Teaching and Research*. Longman, ss: 148-154.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi. *TÜBAR-XIII*, 219-232.
- Torrance, M, Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1992). The writing experiences of social science research students. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 155-167.
- Töremen, Ö. (2008). Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 121-136.

- Volman, M. J. Van Schendel, B. M. & Jongsman, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60 (4): 451-460.
- Yalçın, Ü. G. (1999). Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri- 2. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, Y. (2008). Yazma öğretimi. (Ed. Cemal Yıldız), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi: 203-279.
- Yiğit, M. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı sınavlarda yaptıkları anlatım bozuklukları üzerine bir inceleme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Extended Summary

Purpose

The main purpose of the study is to investigate the primary school preservice teachers' perceptions regarding factors effecting writing. For this purpose the answer for the following questions were investigated:

- What is the status of the primary school preservice teachers on having the habit of writing?
- What are the experiences of primary school preservice teachers about writing expression?
- What are the primary school preservice teachers' perceptions regarding writing expression at primary and secondary levels?
- What do the primary school preservice teachers think about their writing skills?
- What are the primary school preservice teachers perceptions about the main reasons of writing obstacles? What types of writing do the primary school preservice teachers have difficulty in?
- What are difficulties that the primary school preservice teachers experience during writing process?
- What are the primary school preservice teachers perceptions regarding the main reasons of writing reluctance?

The participants of this study were 107 first grade primary school preservice teachers at Adıyaman University Faculty of Education in 2012-2013 academic years.

Method

Qualitative research methods were applied in the study. . The data of the study were collected in the fall semester of 2012-2013 academic years through open-ended

questionnaire consisting of two main parts. One part included demographics questions and second part about the primary school preservice teachers perceptions regarding reasons of writing obstacles. Before conducted the open-ended questionnaire, expert opinion was taken. The descriptive analysis technique was used to analyze data. In descriptive analysis, data was summarized and interpreted in line with pre-determined themes or categories. In order to reflect the views of the participants in a striking way, the researchers often make use of direct quotations from the interviews.

The following strategies were taken into account for providing the validity of the study:

- Each stage of data collection and analysis was explained in detail. Each stage of the study was reported from the beginning to the end. Researchers paid attention to be objective while describing and interpreting data.
- During the interpretation of the data, direct quotations were taken from the participants views.

Results

The results of the study showed that the primary school preservice teachers did not have writing habits. Moreover, they pointed out that they often wrote for explaining the proverbs and phrasing texts at primary and secondary education levels. The primary school preservice teachers also stated that they wrote more often essays and memories. According to the results of this study the primary school preservice teachers had negative attitudes toward writing because they often had to write on topics determined by the teachers in primary and secondary education. The primary school preservice teachers emphasized that main factors preventing their writing were lack of knowledge, experience, and interest, absence of the habit of writing, inability to focus on writing, having limited vocabulary. Moreover, the primary school preservice teachers pointed out that they did not want to write because of lack of self-confidence, disliking writing, lack of motivation, and being unable to use language effectively.

Discussion and Conclusion

The results of this study showed that students' interests and individual differences did not taken into account during writing activities in primary and secondary levels. Furthermore, this study revealed that the primary school preservice teachers did not experienced different types of writing during these periods. For example, according to the study results, the primary school preservice teachers mostly wrote for explaining proverbs. However, Gökalp (2001) and Coşkun (2011) stated that different types of writing activities should be planned during primary and secondary

levels. Also, this study revealed that the attitudes of the primary school preservice teachers towards writing at primary and secondary levels were quite negative.

Another important result of the research was that the main factors preventing the writing were lack of knowledge, experience, and interest, absence of the habit of writing, inability to focus on writing, having limited vocabulary. These factors were also considered as the main reasons of the the primary school preservice teachers' reluctance to write.

Depending on the results of the study, the following suggestions can be put forward:

- The primary school preservice teachers may be informed about the importance and necessity of written expression during writing activities.
- Different types, methods and techniques may be benefitted in written expression courses.
- The primary school preservice teachers' interests and choices may be considered in written expression studies.

* * * *