



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YAZMA KÜLTÜRÜ: TÜRK DİLİ-EDEBİYATI VE TÜRKÇE
ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Melik ZORBAZ

Denizli - 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YAZMA KÜLTÜRÜ: TÜRK DİLİ-EDEBİYATI VE TÜRKÇE
ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Melik ZORBAZ

Danışman

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Derya YAYLI

Üye: Doç. Dr. Nihat BAYAT

Üye: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **10.01.2019** tarih ve **29/44** sayılı kararı ile onaylanmıştır.

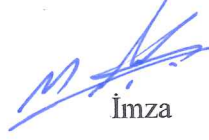


Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Melik ZORBAZ

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının gerçekleŐmesi için bilgi ve deneyimlerini benimle paylaŐan, yardımlarını, yönlendirmelerini ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya, lisansüstü öğrenimim boyunca görüşlerini benden esirgemeyen Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmenlerime, bu çalışma süresince sevgisiyle, ilgisiyle her an yanımda olan eŐim Alime ZORBAZ'a, bugünlere gelmemi sağlayan sevgili aileme sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Yazma Kültürü: Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe Öğretmen Adayları Üzerine Bir İnceleme

ZORBAZ, Melik

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Haziran 2019, 83 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe öğretmen adaylarının yazma kültürlerinin nasıl olduğunu karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. İleride öğretim lideri olarak görev alacak öğretmen adaylarının vereceği yazma eğitiminin niteliğinde ön öğrenmeleri belirleyici olacaktır. Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkçe Eğitimi dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren 45 ve Türk Dili-Edebiyatı Bölümü dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren 77 olmak üzere toplam 122 öğretmen adayı yer almıştır. Katılımcıların yazma kültürüne ilişkin veriler için Avrupa Yazma Sormacası adlı likert tip bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Toplanan veriler istatistik programına aktarılarak sıklık, yüzdelikler ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Yapılan çözümlene sonucunda, katılımcıların öğrenim gördükleri programda yazılı metinlerinin değerlendirildiği fazla sayıda derslerinin olmadığı, ürün odaklı değerlendirme yapıldığı, yetersiz ve niteliği düşük geribildirim verildiği, taslak metni gözden geçirmeye fazla zaman ayrılmadığı, üretilen metin türlerinin kısıtlı olduğu ve intihal konusunda bilgilendirme yapılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, katılımcıların sıklıkla not alması ve yazmaya başlamadan önce plan yaptıklarını bildirmeleri ortaya çıkan olumlu sonuçlardır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle yazma kültürünün geliştirilmesi konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, Öğretmen yetiştirme, Yazma kültürü

ABSTRACT

Culture Of Writing: A Research On Turkish Language-Literature and Turkish Language Education Pre-Service Teachers

ZORBAZ, Melik

Master' s Thesis, Department of Educational Sciences,

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

June 2019, 83 pages

The aim of this study is to show comparatively how Turkish Language-Literature and Turkish Language Education Department pre-service teachers' writing cultures are. In the future, the pre-learning of the pre-service teachers' who will be assigned as teaching leaders will be determinative at the qualification of the writing education they will give. In this descriptive study, among the data collection techniques, questionnaire has been used. In the study group, 45 fourth grade Turkish Language Education Department and 77 fourth grade Turkish Language-Literature Department pre-service teachers in 2018-2019 academic year were enrolled as a total of 122 pre-service teachers. For the data on the writing culture of the participants, a Likert-type questionnaire, called the European Writing Questionnaire, was adapted into Turkish. The collected data was transferred to the statistical program and the frequency, percentage and arithmetic mean have been analyzed. As a result of the analysis, it was concluded that in the program the participants studied, the participants did not have a large number of courses in which their written texts were evaluated product-oriented assessment was made, insufficient and low-quality feedback was given, insufficient time was allocated to review the draft texts of the students, the types of text produced were limited and no information was given about the plagiarism. On the other hand it is a positive result that the participants take notes frequently and report that they make plans before they start writing. Based on the results of the study, suggestions have been made on the development of writing culture.

Key Words: Writing education, Teacher education, Culture of writing

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1.BÖLÜM:.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Yazma Kültürü.....	6
2.1.2. Yazma Kültürünün Bileşenleri	7
2.1.2.1. Yazma süreci.....	8
2.1.2.2. Planlama.....	9
2.1.2.3. Gözden geçirme.	10
2.1.2.4. Geribildirim.	11
2.1.2.5. Yayımlama.....	14
2.1.2.6. Metin türü.	14
2.1.2.7. Metin yapısı.	17
2.1.2.8. Nitelikli metin farkındalığı.	18
2.1.2.9. Yazılı metnin anlamsal ve biçimsel gerekliliklerinin farkındalığı.....	19
2.1.2.10. Yazılı metin oluşturma sıklığı.....	20
2.1.2.11. Yazma ve çalışma yeterlikleri.....	20
2.2. İlgili Araştırmalar	21

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	21
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	26
3. BÖLÜM	28
YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Deseni	28
3.2. Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.4. Veri Toplama Süreci	29
3.5. Verilerin Çözümlemesi	29
4. BÖLÜM	30
BULGULAR VE YORUM	30
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	30
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	32
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	33
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	36
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	37
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	39
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	42
4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	43
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	48
4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	51
4.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	53
5. BÖLÜM:	55
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Tartışma ve Sonuç	55
5.2. Öneriler	60
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	60
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	60
KAYNAKÇA	61
EKLER	68
EK.1. Araştırma İzin Belgeleri	68
ÖZGEÇMİŞ	71

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. <i>Cinsiyet ve Bölüm</i>	29
Tablo 4.2. <i>Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programın Yazma Eğitimi İle İlgili Genel Görünümü</i>	30
Tablo 4.3. <i>Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programın Yazma Eğitimi İle İlgili Genel Görünümü</i>	31
Tablo 4.4. <i>Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programın Yazma Eğitimi İle İlgili Genel Görünümü</i>	31
Tablo 4.5. <i>Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programda Taslak Metinlerine Geribildirim Alma, Not Tutma ve İntihal Kuralları Konusunda Bilgilendirilme Durumları</i>	32
Tablo 4.6. <i>Katılımcıların Yazma Sürecindeki Davranış ve Tutumları</i>	34
Tablo 4.6. <i>Katılımcıların Yazma Sürecindeki Davranış ve Tutumları (devamı)</i>	35
Tablo 4.7. <i>Katılımcıların Metin Oluşma Sürecinin Bileşenlerine Verdikleri Öneme İlişkin Görünüm</i>	36
Tablo 4.7. <i>Katılımcıların Metin Oluşma Sürecinin Bileşenlerine Verdikleri Öneme İlişkin Görünüm (devamı)</i>	37
Tablo 4.8. <i>Katılımcıların Taslak Metinlerine Aldıkları Geribildirimlerin Tür ve Özellikleri</i>	38
Tablo 4.9. <i>Katılımcıların Yazdıkları Metin Türlerine İlişkin Görünüm</i>	39
Tablo 4.9. <i>Katılımcıların Yazdıkları Metin Türlerine İlişkin Görünüm (devamı)</i>	40
Tablo 4.10. <i>Katılımcıların Oluşturdukları Metinleri Sunma (Yayımlama) Biçimleri</i>	42
Tablo 4.11. <i>Katılımcıların Yazma Yeterliliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri</i>	44
Tablo 4.11. <i>Katılımcıların Yazma Yeterliliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri (devamı)</i>	45
Tablo 4.11. <i>Katılımcıların Yazma Yeterliliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri (devamı)</i>	46
Tablo 4.12. <i>Katılımcıların Nitelikli Metinlerin Özellikleri Konusundaki Düşünceleri</i>	48
Tablo 4.12. <i>Katılımcıların Nitelikli Metinlerin Özellikleri Konusundaki Düşünceleri (devamı)</i>	49
Tablo 4.13. <i>Katılımcıların Kendi Çalışma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri</i>	51
Tablo 4.13. <i>Katılımcıların Kendi Çalışma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (devamı)</i>	52
Tablo 4.14. <i>Katılımcıların Yazılı Metni Geliştirme Yolları Konusundaki Görüşleri ve Tercihleri</i>	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yazma Kültürü Bileşenleri.....	7
--	---

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

TRK: Türkçe Eğitimi Programı

TDE: Türk Dili-Edebiyatı Programı

Akt: Aktaran

Ed: Editör

Vb: Ve benzeri

Vd: Ve diğerleri

1.BÖLÜM:

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ortaya konularak, çalışmanın amacına, çalışmanın önemine, sınırlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sınıf içi öğrenmelerde en önemli kaynak öğretmendir. Öğretmenin öğretim sürecini nitelikli bir biçimde gerçekleştirebilmesi için hem kuramsal bilgi donanımının yeterli olması hem de uygulama becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe dersleri ile öğrencilere Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Öğretmenin bu amacı gerçekleştirebilmesi için dil becerilerinin ve öğretim kuram, yöntem ve yaklaşımları konusunda bilgisinin yüksek olması ön koşuldur.

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarında ön öğrenmeleri ve bu ön öğrenmelerden kaynaklanan inançları önemli rol oynar. Richards ve Lockhart (1994) öğretmenlerin inanç yapılarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir bakış açısıyla ele alır. Öğretmenin “bilgisinin” ve “düşüncesinin”, işe koşacağı sınıf etkinliklerine rehberlik eden temel çerçeveyi veya şemaları biçimlendirdiğini belirtir.

Clark ve Peterson'a (1986) göre, öğretme süreci iki ana alanı içerir: (1) öğretmenlerin düşünce süreçleri ve (2) öğretmenlerin eylemleri ve gözlemlenebilir etkileri. Düşünce süreçleri üç temel ulama ayrılır: (1) öğretmenin planlaması, (2) öğretmenlerin etkileşimli düşünce ve kararları ve (3) öğretmenlerin kuramları ve inançları.

Kindsvatter, Willen ve Ishler (1988), öğretmenlerin inançlarının (1) dil öğrenme sürecindeki deneyimleri; (2) en iyinin ne olduğuna ilişkin deneyimleri; (3) deneyimlenen uygulama biçimi; (4) kişilik etmenleri; (5) yapılandırılmış eğitim ve araştırma anlayışı; (6) bir yaklaşım veya yöntemden kazanılmış ilkeler ile ilişkili olduğunu belirtir.

Yukarıda anılan yaklaşımlardan hareketle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda aldıkları eğitimin öğretmenlik sürecindeki öğretim yaklaşımlarını belirleyebileceği söylenebilir. Bu çalışmanın konusu odağında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda biçimlenen yazma kültürlerinin öğretmen olduklarında yazma eğitimine dönük yaklaşımlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Yazma kültürü, içinde birçok bileşeni barındırır. Bu çalışmanın kapsamı çerçevesinde yazma kültürü içinde yazılı metin oluşturma sıklığı, yazma süreci, planlama, gözden geçirme, geribildirim, metin türü, metin yapısı, yayımlama, yazma ve çalışma yeterlikleri, nitelikli metin farkındalığı, yazılı metnin anlamsal ve biçimsel gerekliliklerinin farkındalığı gibi bileşenler sıralanabilir. Sıralanan tüm bu bileşenler öğretmen adaylarının hem yazma becerisinin gelişimi hem de öğretim sürecinde öğrencilerin yazma becerisinin nasıl geliştirileceğine ilişkin bilgi durumları açısından önemlidir. Çalışmanın kapsamı çerçevesinde yazma kültürü, bireyin yazma eylemini gerçekleştirme ve yayımlama yaklaşımlarının bütünü olarak tanımlanabilir.

Türkiye’de 2005 Türkçe Öğretim Programı’yla birlikte Flower ve Hayes’in (1980) geliştirdiği planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme ve yayımlama aşamalarına vurgu yapan süreç temelli yazma modeli programlara yansıtılmaya başlanmıştır. Fakat çalışmaların sonuçları programdaki yazma yaklaşımı ile uygulamadaki yazma yaklaşımının örtüşmediği yönündedir (Tabak ve Göçer, 2013; Aşıkcan ve Pilten, 2016). Çalışmaların sonuçları süreç temelli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Ülper ve Uzun Subaşı, 2009; Karatay, 2011; Dilidüzgün, 2013; Bayat, 2014).

Süreç temelli yazma modelinin içerdiği aşamalar yazma kültürü bileşenleri içinde yer alır. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarında yazma kültürü bileşenleri içinde yer alan diğer bileşenlerin de yazma becerisinin gelişimi bakımından önemli olduğu görülür (Reimer, 2001; Ülper, 2008; Kellogg, 2008; Cavkaytar ve Yaşar, 2008).

Sonuçları öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine ve öğretim sürecine katkıları açısından yazma kültürü bileşenlerinin önemini belirginleştiren birçok çalışma yer almaktadır (Adıgüzel, 1998; Güvercin, 2012; Ceyhan, 2014; Erdoğan ve Yangın, 2014; Topuzkanamış, 2014; Yılmaz ve Aklar, 2015; Sezgin, 2016).

Yazma yoluyla metin üretme güç ve karmaşık bir iştir. Metin üretmenin güçlüğü, her metnin kendine özgü bağlamına göre çok sayıda birim arasında kimi özel ilişkileri kurma gereğinden kaynaklanır (Bayat, 2019). Bu yüzden yazma ediminin kazanılması için nitelikli öğretim liderlerine gereksinim vardır. İleride aynı zamanda öğretim lideri olacak yazma konusunda nitelikli öğretmen adayları yetiştirebilmek için ön öğrenmelerinin niteliğini de arttırmak gerekir.

Alanyazın incelendiğinde yazma kültürü oluşturma ve geliştirme konusunda yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Kruse, Otto, Meyer, Heike, Duchanan ve Stefanie 2015; Alvarez ve Yaniz, 2015; Castelló, 2015). Türkçe alanyazın

incelendiğinde doğrudan yazma kültürünü odağa alan bir çalışmanın yer almadığı, ayrı ayrı yazma kültürü bileşenlerini ele alan çalışmaların ise olduğu görülmektedir (Bayat, 2009; Kırbaş, 2010; Özdemir ve Erdem, 2011; Gülüşen, 2011; Tamer, 2013; Erbilin, 2014; Çetinkaya ve Köğce, 2014; Yaylacık, 2015; Temizkan, 2016; Özdemir ve Özbay, 2016; Şener, 2018). Türkçe alanyazında yazma kültürünü bütüncül olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe öğretmen adaylarının yazma kültürü görünümüleri nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Katılımcıların öğrenim gördükleri programın yazma eğitimi ile ilgili genel görünümü nasıldır?
2. Katılımcıların öğrenim gördükleri programda taslak metinlerine geribildirim alma, not tutma ve intihal kuralları konusunda bilgilendirilme durumları nasıldır?
3. Katılımcıların yazma sürecindeki davranış ve tutumları nasıldır?
4. Katılımcıların metin oluşma sürecinin bileşenlerine verdikleri öneme ilişkin görünüm nasıldır?
5. Katılımcıların taslak metinlerine aldıkları geribildirimlerin tür ve özellikleri nasıldır?
6. Katılımcıların yazdıkları metin türlerine ilişkin görünüm nasıldır?
7. Katılımcıların oluşturdukları metinleri sunma (yayımlama) biçimleri nasıldır?
8. Katılımcıların yazma yeterliliklerine ilişkin öz değerlendirilmeleri nasıldır?
9. Katılımcıların nitelikli metinlerin özellikleri konusundaki düşünceleri nasıldır?
10. Katılımcıların kendi çalışma yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
11. Katılımcıların yazılı metni geliştirme yolları konusundaki görüşleri ve tercihleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Daha önceden de anıldığı gibi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda aldıkları eğitim öğretmenlik sürecindeki öğretim yaklaşımlarını belirleyebilir. Bu çalışmanın amacı Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe öğretmen adaylarının yazma kültürünü incelemektir. Böylece öğrenim gördükleri programda yazma kültürlerinin oluşumuna olumlu ve olumsuz katkılar sağlayabilecek bileşenlere ilişkin bir görünüm elde edilecektir. Elde edilen ayrıntılı görünümle, konuyla ilgili Türkçe alanyazın boşluğunun giderilmesine dönük katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma kültürü, yazma sürecinin başarılı bir biçimde yürütülmesi ve iletişimsel amaç ve niyetin tam olarak ortaya konulduğu bir ürünün yapılandırılabilmesi açısından önemli bileşenleri içeren bir kavramdır. Bu bileşenler içinde metin türüne özgü yapı bilgisi, metin üretim süreçleri konusundaki farkındalık, tutum gibi bir dizi olgu yer alır. Kültür devingen bir olgudur. Olumlu uyaranlar ve yaşantılar kültürü geliştirebilir. Aynı biçimde olumlu uyaranlar ve yaşantılar yazma kültürünü de geliştirebilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda işe koşulan yazma uygulamaları önemlidir. İleride öğretim lideri olarak görev alacak öğretmen adaylarının vereceği yazma eğitiminin niteliğinde ön öğrenmeleri ve biçimlenen yazma kültürleri belirleyici olacaktır. Bu çalışmanın önemi öğretmen adaylarının aldıkları yazma eğitimi ve var olan kültürlerine yönelik ayrıntılı bir görünüm sunması açısından belirginleşmektedir. Elde edilen bulgular araştırmacılara, program hazırlayanlara ve öğretmen yetiştirme kurumlarına yol gösterici bir kaynak oluşturabilir. Öte yandan, Türkçe alanyazında yazma kültürü konusunda yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir çalışmaya karar verilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili-Edebiyatı bölümlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin sormacaya verdikleri yanıtlar ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Sayıtlar

Katılımcıların tüm soruları dikkatle ve doğru bir biçimde yanıtladığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazma kültürü: Bireyin yazma eylemini gerçekleştirme ve yayımlama yaklaşımlarının bütünüdür.

Yazma eğitimi: Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için verilen dizgeli ve süreç odaklı eğitim biçiminde tanımlanabilir. Eğitimin içeriğini, planlama, gözden geçirme, geribildirim, yayımlama, metin türü, metin yapısı, nitelikli metin farkındalığı, yazılı metnin anlamsal ve biçimsel gerekliliklerinin farkındalığı, yazma ve çalışma yeterlikleri, yazılı metin oluşturma sıklığı gibi kültür bileşenleri oluşturur.

Geribildirim: Öğretmenlerin hem öğrencilerin konuyu kavrama durumlarını anlamalarına hem de öğrencilerin tam olarak kavrayamadıkları aşamalara yönelik gerekli açıklama, örnekleme, geri dönüşler vb. yaparak öğrenme durumlarını daha etkili kılmalarına olanak tanıyan işlevsel bir iletişim sürecidir (Çetinkaya ve Köğce, 2014).

Akademik yazma: Akademik yazı, başta üniversiteler olmak üzere akademik dünyada öğrenciler ve akademisyenler tarafından yazılan yazılara genel olarak verilen addır (Bayat, 2009).

Metin oluşturma süreci: Metin oluşturma, iletişimsel amaç ve niyetin karşı tarafa yani okura aktarılması için gerçekleştirilen bir edimdir (Çetinkaya, 2019).

Taslak metin: Yazarın iletişimsel amaç ve niyeti çerçevesinde gözden geçirerek ele alması, düzeltmesi ve geliştirmesi gereken metin (Çetinkaya, 2019).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde birincil olarak “Yazma Kültürü” üzerinde durulmuş, sonrasında yazma kültürünü oluşturan bileşenler alt dalları ile birlikte ele alınarak kapsam alanı belirlenmiştir. Yazma kültürünü oluşturan bileşenler alt başlıklar içinde kavramsal ve(ya) kuramsal açıdan ayrı ayrı ele alınmıştır. Çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar başlıklarının altında yazma kültürü bileşenlerine ilişkin alanyazın özetlenmiştir.

2.1.1. Yazma Kültürü

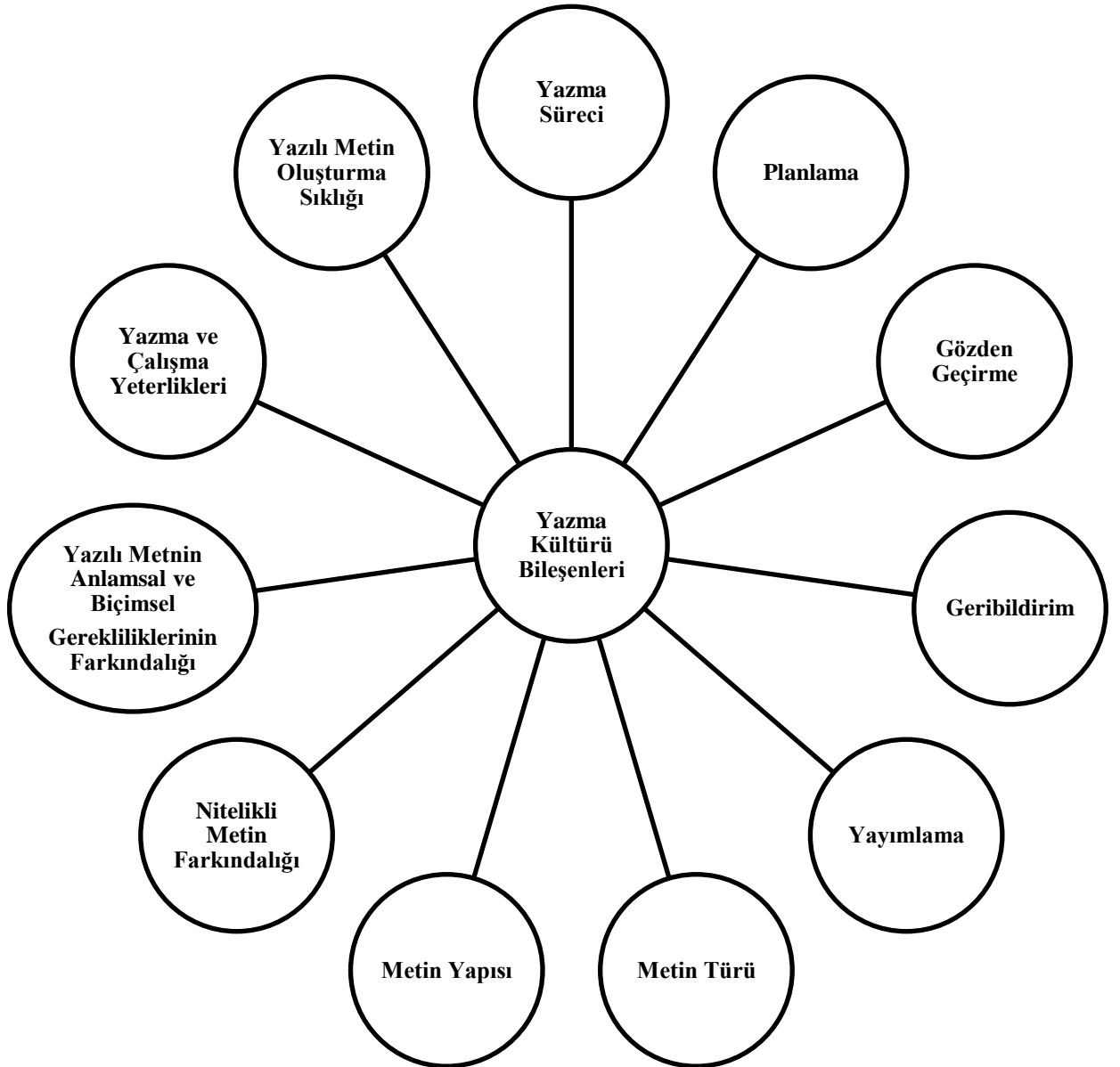
Dilin anlatım etkinliğinin içerdiği edimlerden biri de yazmadır. Bu nedenle yazma, konuşma gibi “verici dilsel etkinlik” olarak değerlendirilir. Yazma, yazılı olarak metin üretme edimidir (Uzun Subaşı, 2004). Yazma aynı zamanda öğrenilebilen ve öğretilebilen bir olgudur.

Kültür TDK (2019) tarafından farklı biçimlerde tanımlanır. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimidir. Bir topluma ya da bir halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat yapıtlarının tümüdür. Öte yandan, Yılmaz (2008) kültürü, “Öğrenilebilen, saklanıp korunabilen, eğitim ve diğer yollarla yeni kuşaklara aktarılabilen, toplumsal yaşam ile ilgili her türlü öğeyi içeren, bir bütünlük içinde yer alan, birbirine bağlı ve bağımlı özelliklerden (değerler, normlar, semboller, gelenekler, görenekler gibi) oluşan, büyük ölçüde gözle görülmeyen ve elle tutulamayan bağlardan oluşan karmaşık bir bütün.” olarak tanımlar (akt. Ateş, 2018).

Kültüre ilişkin genel tanımlardan hareketle yazma kültürü kişinin duygu, düşünce ve yaşantılarına göre kendisine özgü bir yazma biçimi oluşturması biçiminde tanımlanabilir. Yazma kültürü bir bireyin ya da toplumun yazma eylemi ile olan ilişkilerini belirtir. Aynı zamanda birbiriyle ilişkili birçok beceriyi de içeren bir olgudur. Yazma kültürü içinde birçok kavramı barındırır. Bu yüzden yazma kültürünün kapsamını kesin çizgilerle sınırlamak olanaksızdır. Çalışmanın odağı ve kapsamında yazma kültürü, bireyin yazma eylemini gerçekleştirme ve yayımlama yaklaşımlarının bütünü olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Yazma Kültürünün Bileşenleri

Daha önceden de belirtildiği gibi yazma kültürü bireyin yazma eylemini gerçekleştirme ve yayımlama yaklaşımlarının bütünüdür. Bireyin yazma kültürünü biŐimlendiren en önemli etmenlerin başında aldığı öğrenim gelir. Yazma kültürünü sınırlamak olanaklı değildir. Çalışmanın amacı ve kapsamı çerçevesinde biÇimlenen yazma kültürü bileşenleri Şekil 1.'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yazma Kültürü Bileşenleri

Şekil 1. incelendiğinde yazma kültürü bileşenleri içinde on bir ayrı bileşenin yer aldığı görülmektedir. Bu bileşenler soldan sağa doğru sırasıyla yazma süreci, planlama, gözden geçirme, geribildirim, yayımlama, metin türü, metin yapısı, nitelikli metin farkındalığı, yazılı metnin anlamsal ve biçimsel gerekliliklerinin farkındalığı, yazma ve çalışma yeterlikleri, yazılı metin oluşturma sıklığı biçimindedir. Yazma kültürü bileşenlerine açıklık getirmek amacıyla aşağıda alt bölümlerde kavramsal ve(ya) kuramsal açıdan yer verilmiştir.

2.1.2.1. Yazma süreci. Yazma eylemi bir süreç olarak görülür. Bu süreçte izlenmesi gereken belli aşamalar vardır. Yazmanın eğitim alanındaki ana görevi, dil öğretiminin belirtisi olmasıdır. Yazma, tasarlanan düşüncelerin, duyguların, zevklerin, imgelerin ve kırgınlık gibi iç durumların aktarılması, yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi yazma unsurlarının kullanılmasıdır. Bu unsurlar dil yetisini soyut olmaktan çıkararak, öğretimin uygulama aşamasını ortaya çıkarır. Öğretmenlerin öğrencilerinin dildeki ilerlemelerini doğrudan yoklayabilmesi, eğitimin olup olmadığını belirten bir gösterge olması açısından önem taşır (Elkatmış ve Toptaş, 2013, s.171). Dolayısıyla iyi bir yazılı metin elde edebilmek için dil etkili kullanılmalıdır. Dili etkili kullanabilmekse eğitimle gerçekleşir. Eğitimden kasıt; dilin kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunmasıdır (Çelik, 2012, s.728).

Yazma eğitiminin yazının bulunuşu ile başladığını söylemek olasıdır ancak bu becerinin eğitimi alanında çağdaş çalışmalar 19. yüzyılda başlamıştır. İlk zamanlarda yazma eğitiminde öğrencilerin süreç sonunda ortaya koydukları ürün temele alınmış ve bu yaklaşım ürün temelli olarak adlandırılmıştır. Ardından 1960'lı yıllardan başlayarak yazmanın bir ürün değil birçok unsuru içeren bir süreç olduğu vurgulanmış ve zamanla bu yaklaşım süreç temelli olarak adlandırılmıştır. Süreç temelli yazma öğretim modeli de bazı noktalardan eleştirilmiş ve 1970'li yıllardan başlayarak tür temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ürün temelli bir yaklaşımla başlayan çağdaş yazma kuram ve araştırmaları, günümüzde süreç ve tür temelli yazma modelleri kullanılarak sürmektedir. (Özdemir, 2019).

Yazma bir anda kazanılan bir beceri değildir. İyi bir yazılı metne ulaşmak için çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç gereklidir (Coşkun ve Tamer 2015). Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere olduğu kadar öğretmenlere de görev düşer. Bu konuda dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi; yazma becerilerinin kazanılmasında yararlanılan

yöntem, teknik ve izlemlerin doğru seçilmesi ve bunların doğru kullanılmasıdır. Uygun yöntemin seçilmesi ve bu yöntemin doğru kullanılması beraberinde yazmadaki başarıyı getirir. Ülkemizde yazma becerisinin ilerletilmesine yönelik hem okul programlarında yer alan, hem de öğretmenlerin uyguladığı farklı yöntemler vardır. Fakat bu yöntemlerin sürekli olarak kullanıldığından söz edilememektedir (Özkara, 2007, s.2).

2.1.2.2. Planlama. Duygu ve düşünceler, konuşulurken ya da yazıya aktarılırken gelişigüzel biçimde anlatılamaz. Konuşma ya da yazma edimini sırasında duygu ve düşüncelerin belli bir sistem içerisinde düzenlenmesine, sıralanmasına plan denir (Çelik, 2012).

Yazma öncesi hazırlıkların tümü planlama başlığı altında toplanır. Bu aşamada yazarın konusunu seçmesi, yazma amacını, okuyucu kitlesini ve yazı türünü belirlemesi, bilgi ve/veya düşünceleri toplayıp düzenlemesi gerekir (Smith vd., 1995 ve Tompkins, 2000'den akt. Akçin, 2009). Yazma öncesi hazırlık aşamasında, çeşitli görsel ve etkinlikler yardımıyla öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmekte ve farkında olmadan konuya ilişkin düşünce sahibi olmaları beklenir (Yılmaz ve Kadan, 2019).

Yazmayı planlama, yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazma konularını belirlerler. Konularını belirlemede zorlanan öğrencilere, öğretmen, grafiksel düzenlemeler, serbest yazma, çağrışımlı yazma gibi farklı izlemlerin (Kapka ve Oberman, 2001'den) yanı sıra sözcük ağı oluşturmada (Anılan, 2005'ten), anlam ağlarından, 5N1K (Ne, Nerede, Ne zaman, Nasıl, Niçin, Kim) tekniğinden de yararlanabilir (Reimer, 2001'den akt. Cavkaytar, 2010).

Yazma öncesi aşaması, öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarıldığı ve yazacakları konu hakkında ve konuyu nasıl bir yaklaşımla ele almaları gerektiği hakkında düşüncelerini sağlayan basamaktır (Bae, 2011'den akt. Ceyhan, 2014).

Hazırlık, öğrencinin yazma görevini almasından/seçmesinden ilk taslağı çıkarmaya başlamasına kadar yaptıklarından oluşur. Bunlar konu belirleme, amaç belirleme, hedef kitle (okuyucu-muhatap) belirleme, metin türü belirleme, düşünceleri belirlemedir (Özdemir, 2014). Aynı zamanda öğrencilerin yazma eylemine hazırlandıkları aşamadır. Süreç içerisinde konuşma, beyin fırtınası, kavram haritası, çizim yapma, okuma ve bilgi toplama, çabuk yazma, liste yapma, araştırma yapma, taslak plan hazırlama, hatırlama, defter/günlük tutma, gözlem yapma, tahminde bulunma gibi farklı amaçlar için uygulanabilecek çok sayıda görev vardır (Murray, 2004'ten akt. Ceyhan, 2014). Bu

görevlerin öğrenciler tarafından eksiksiz yerine getirilmesi yazma sürecinin sağlam temellere oturmasını sağlar.

Hazırlık aşamasında ilk önce yazma konusu belirlenir, bununla ilgili beyin fırtınası yapılır ve öğrencilerin konuyla ilgili neler bildiği ortaya konur. Konuyla ilgili anahtar sözcükler belirlendikten sonra gerekirse bilgi teknolojilerini kullanarak konuyla ilgili araştırma yapmalarına süre de verilir. Konunun ana ve alt kavramlarını belirleme çalışmaları yapılır, öğrencilerin konuyla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmaları sağlanır. İkinci aşamada öğrencilerin kendilerine konuyla ilgili bir yazma amacı, türü, yazının uzunluğunu ve hedef kitlesi olan okuyucuları belirlemeleri, yani konuyu sınırlandırmaları istenir. Böylece onların yazma konusu üzerinde daha etkili düşünmeleri sağlanmış olur. Hazırlık kısmı yazmaya başlamadan önce konu belirleme, düşünce üretme; yazma amacı ve türü belirleme gibi alt aşamalardan oluşur (Karatay ve Aksu, 2017).

Sonuç olarak yazma becerisini kazandırmak ve geliştirmek açısından planlama önemlidir. Yazmayı planlama aşamasında öğrencilere; metni niçin, kime yazacağını, metnin yapısını belirleme becerisini kazandırmak yazılı anlatım öğretiminin en önemli noktalarından biridir (Marchisan ve Alber, 2001'den akt. Cavkaytar, 2010).

2.1.2.3. Gözden geçirme. Metin içerik ve biçimsel yapı açısından denetlenir, gözden geçirilir. İçerik açısından ana düşünceye, yardımcı düşünceye, tümce ve paragraf tutarlılığına, düşünce birliğine, tasarıların güzel ve başarılı olarak aktarılıp aktarılmadığına bakılır. Biçimsel yapı açısından ise yazıma, noktalamaya, dilbilgisi ilkelerine ve yazının kâğıt üzerindeki görünüşüne bakılır. Öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları ile birlikte düzeltmeler gerçekleştirilir (Yılmaz ve Aklar, 2015).

Nitelikli metin oluşturmanın ön koşulu çoklu kaynaklarla nitelikli bir gözden geçirme sürecinin işe koşulmasıdır (Çetinkaya, 2019). Gözden geçirme aşamasında öğrenciler, yazdıklarını kontrol ederek oluşturdukları metnin düzgün ve anlaşılır olup olmadığını incelerler. Bu aşamada yazılan metinde konu ile alakası olmayan, gereksiz veya eksik olan özelliklerin belirlenmesi beklenir. Metin; konu, ana düşünce ve destekleyici düşünceler temel alınarak gözden geçirilir. Bu aşamada öğrenciler arkadaşlarına da yazdıklarını kontrol ettirebilirler. (Yılmaz ve Kadan, 2019).

Yazılı anlatım planının yazıya geçirilmesinin ardından öğrencilerin yazılarını okumaları, anlatmak istediklerini gözden geçirerek yazılarında vermek istedikleri duygu ve düşünceleri değerlendirmeleri; düzenleme ve geliştirmeleri istenir. Yazıda duygu ve düşünce

yönünden yetersiz ve anlaşılmayan bölümlerin geliştirilmesi; konu, ana düşünce ve duyguyu doğrudan desteklemeyen gereksiz ayrıntıların yazıdan atılması ve yazıda yeniden düzenleme ve geliştirme yapılması sağlanır. Bu aşamada yazının içerik yönünden okuyucuyu tatmin edici niteliğe kavuşması için nelerin yapılması gerektiği üzerinde düşünülür (Karatay ve Aksu, 2017).

Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okumasını, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlemesini içerir (Cavkaytar, 2010). Bu aşamada yazılan metinde konu ile ilgili olmayan, fazla ve gereksiz ya da eksik ve anlaşılmaz olan noktaların belirlenmesi amaçlanır. Metin ve paragraflar; konu, ana düşünce ve destekleyici düşünceler temel alınarak incelenir. Aralarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık ilişkisi sorgulanır. Anlaşılmayan noktaların altı çizilerek anlaşılır kılınması sağlanır. Öğrencilerin kendi yazılarını denetleme şansını buldukları bu aşamada öğrenciler aynı zamanda bir arkadaşından kendi yazılarını denetlemelerini de ister (Ceyhan, 2014).

Yazma taslağını gözden geçirme ve geliştirmede amaç, öğrencilerin kendi yazdıklarını incelemeleri ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirme becerileri edinmelerini sağlamaktır (Karatay ve Aksu, 2017). Aynı zamanda yazma becerilerinin ve duyarlılığının gelişmesinde önemli bir süreç olan gözden geçirme, bu becerilerin kazanılması yazma becerisinin kazanılmasını da destekler.

2.1.2.4. Geribildirim. Geribildirim bir kişinin başka birinin performansını veya davranışını nasıl gördüğünü yansıtan kişiler arası diyalogdur. Aynı zamanda iletişim sürecinin en son aşamasıdır. Bununla iletinin başlangıçta amaçlandığı gibi alıcıya ulaşım ulaşmadığı kontrol edilir. Kişiler arası iletişimde verilen herhangi bir iletinin, iletiyi alan kişi tarafından belli bir biçimde algılanmasından sonra ortaya çıkan tepkidir. Geribildirim sayesinde kaynak, alıcının tepkilerini algılayabilecek ve iletinin içeriğinde yeni düzenlemeler yapabilecektir. İletişim sürecinde ne kadar geribildirim verilirse etkinliğin başarısı da o kadar artar.

Yazma amacına uygun olarak içerik planı yapmış ve bu plan uyarınca düşüncelerini yazıya aktarmış bir metin üreticisinin iletişim değeri olan bir metin ortaya koyup koymadığının ölçütü, üretmiş olduğu metnin metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık vb.) ne ölçüde karşıladığına bağlıdır. Bu bakımdan, her metin üreticisinin (taslak

olarak) oluşturduğu metni, metinsellik ölçütleri açısından dikkatli bir biçimde gözden geçirmesi ve metin üzerinde gerekli düzeltmeleri yapması bir zorunluluktur (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011, s.147-165)

Bu yüzden yazma eğitiminde öğrencilerin yazılarına geribildirimler alması gerekir. Öğretim sürecinde var olan kazanımların öğrencilere tam olarak aktarılıp aktarılmadığını kontrol etmek ve öğrencilere bu kazanımları tam olarak kazandırmak için onlara geribildirimler vermek önemlidir. Özellikle yazma eğitiminde geribildirim, öğrencilerin yazma yeteneklerini keşfetmeleri, yaptıkları yanlışları düzeltmeleri ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazanmaları için yazma sürecinin olmazsa olmaz aşamasıdır (Karatay, 2013). Böylece hem öğrencilerin hem de yazıların gelişmesi sağlanır.

Geribildirim öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen bir bilgi kaynağıdır. Çünkü geribildirim hem öğrencilerin konuyu kavrama durumlarını anlamalarına hem de öğrencilerin tam olarak kavrayamadıkları aşamalara yönelik gerekli açıklama, örnekleme, dönüşler vb. yaparak öğrenme durumlarını daha etkili kılmalarına olanak tanıyan işlevsel bir iletişim sürecidir (Çetinkaya ve Köğce, 2014).

Yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük destek ise öğrenciler tarafından üretilmiş olan taslak metinlerin öğretmen ya da akran tarafından değerlendirilerek öğrencilere geribildirim sunulması ve böylelikle öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılmasıdır (Ülper, 2011). Öğretmenin, öğrenci metinlerini okumayıp hiçbir geribildirimde bulunmaması öğrencide gereksiz bir çaba içine girdiği hissini uyandırabilir. Öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmeli ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmelidir (Coşkun ve Tamer 2015). Sonuç olarak geribildirim, öğretim ve öğrenme sürecinde hem eğitimin niteliği bakımından hem de yazma becerisinin kazanılması açısından önemlidir,

Yazılı metni değerlendiren açısından düşünüldüğünde geribildirimler ikiye ayrılabilir: öğretmen geribildirimi, akran geribildirimi.

Öğretmen geribildirimi, öğrencilerin metinlerine öğretmenlerin belirli kurallara (yazım noktalama dilbilgisi paragraf düzenleme vb.) dikkat ederek yaptıkları değerlendirmelerdir.

Öğretmen; metin türleri, dil yapıları, dilbilgisi kuralları, yazınsal bilgiler, yazma teknikleri, üslup özellikleri gibi konularda öğrencilere göre daha bilgili durumdadır. Bu bakımdan okuduğu bir yazının kalitesini artırma konusunda öğrencilere göre daha deneyimli olması ve bu deneyimiyle öğrencilerine yol göstermesi beklenir (Coşkun ve Tamer, 2015).

Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını yalnızca not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını belirlemek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin geribildirimlerde bulunmaları çok önemlidir (Coşkun, 2007).

Öğretmenler, öğrencilerin metinlerini değerlendirirken onlara çeşitli geribildirimler verirler. Yazma eğitiminde öğretmen geribildirimi; bir metnin içeriği ve yapısı üzerine yorumlar yapılması, öğrencilerin öğrenmelerinin pekiştirilmesi, yazma becerilerinin gelişmesi yönünde cesaretlendirilmesi ve yazı alanında ilerlemelerinin sağlanması yönüyle oldukça önemli bir konuma sahiptir (Hyland ve Hyland 2006'dan akt. Tamer, 2013).

Öğretmen geribildirimi ile ilgili Coşkun (2015) yaptığı çalışmada bazı önerilerde bulunmuştur: Geribildirim uygulanmasında öğretmenler bilinçli hareket etmeli ve işlevsel bir yaklaşım benimsemelidir. Geribildirim, öğrencinin yazma davranışlarında performans değişikliği sağlayıcı somut bilgi ve öneriler içermeli; açık, anlaşılır ölçütlerden oluşmalıdır. Öğretmen geribildirim sunarken yergide ve övgüde aşırıya kaçmamalıdır. Geribildirim öğrencinin performansı ile ilgili bir özetle başlamalıdır. Düzeltme için standart ölçütler oluşturulmalı, bu ölçütler öğrencilerle de paylaşılmalıdır.

Akran geribildirimi, yazılı metinler değerlendirilirken değerlendirme işini yalnızca öğretmenler yapmazlar. Bunu öğrenciler yani akranlar da kendi aralarında yapabilirler. Akran değerlendirmesi, belirli ölçütlerden hareketle akranının çalışmalarını inceleyerek ona geribildirim verme süreci olarak açıklanabilir. Bu değerlendirme, tek kişi tarafından yapılabileceği gibi birden fazla kişi tarafından da gerçekleştirilebilir (Bayat, 2018).

Bireylerin, benzer konumdaki (statü) akranlarının öğrenme işi ile ilgili ortaya koydukları ürünleri başarı, nitelik, değer, düzey açısından sorgulamalarını sağlayan bir planlama işi. Akranlar birbirlerinin ürünlerini puanlayarak, yorumlayarak, eleştirerek veya görüş belirterek sözlü ve yazılı biçimde değerlendirebilirler (Topping 1998'den akt. Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011, s.147-165). Buradan da anlaşılacağı gibi akran geribildirimi öğrencilerin birbirlerinin yazılarına verdikleri geribildirimdir yani öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesidir.

Öğrenciler akran geribildirimini kendilerine daha fazla kontrol ve özerklik sağlamanın bir yolu olarak görürler. Çünkü öğretmenler yazmalarını düzeltmek için geribildirim verdiğinde durgun kalırlar ama bu geribildirim sürecini kendileri yaparlarsa daha etkin bir biçimde sürece katılırlar (Mendoca ve Johnson 1994'ten akt. Hyland ve Hyland 2006). Böylece akranların birbirlerini değerlendirmesini sağlayarak onları bu sürece etkin bir biçimde katmış oluruz.

Sonuç olarak öğrenciler etkili ve geçerli geribildirim verebilme konusunda eğitilir, kendilerini rahat hissedecekleri etkin iletişim kurabilecekleri güven ortamı oluşturulur, süreç içerisinde gerekli deneyimi kazanmaları sağlanırsa akranlarına daha yararlı geribildirimde bulunabilirler (Tamer, 2013, s.20).

2.1.2.5. Yayınlama. Yazma sürecinin son evresini oluşturur. Bu aşamada yazı artık son şeklini almıştır. Paylaşma ve yayımlama yoluyla yazı hedef kitleye ulaşır. Öğrencilerin yazılarını paylaşımları ve yayımlamaları için desteklenmelidir. Bu sayede öğrenciler metin yazmayı daha çok talep eder (Tabak ve Göçer, 2013).

Karatay'a göre (2013) yazıları yayımlamanın öğrenciler üzerinde bazı yararları vardır. Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir ve özgüvenlerini artırır, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirir. Öğrencilerin ödüllendirilmesini, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini, eleştiriye açık olmalarını sağlar. Aynı zamanda öğrencilere başarıma duygusunu aşılır.

Bu aşamada, “ortaya çıkan yazma ürününün sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, okul gazetesi veya internet sayfasında yayınlanması” için konumlandırılması; kâğıda veya yayımlanacağı ortama kolay okunması için konumlandırılması aşamasından oluşur (Karatay ve Aksu, 2017). Bu aşamayla birlikte yazma süreci tamamlanır. Süreç boyunca üzerinde çalışılan yazma ürünü son hâlini almıştır. Artık bu ürün, yayımlanma ve paylaşılma sayesinde hedef kitleye sunulur. Öğrenciler oluşturdukları yazma ürününü sunmaya teşvik edilmelidir. Bu yolla öğrenciler yazmaya karşı daha istekli hâle gelirler. Yayımlama ve paylaşma aşaması sınıf ortamında sözlü olarak gerçekleşir. Ayrıca, oluşturulan ürünler öğretmenlere, arkadaşlarına ve ailelerine sunulmakta; dergilerde, okul gazetesinde, sınıf panolarında ve internet sayfalarında paylaşılır. (Tabak ve Göçer, 2013). Teknolojinin gelişmesiyle beraber bilgisayarın yaşamın her noktasına girmesi eğitim sürecinde de geçerlidir (Ceyhan, 2014).

Sonuç olarak yazılanların paylaşılması yazmanın etkili bir iletişim aracı olarak görülmesi için iyi bir yol olmanın yanı sıra öğrencileri yazmaya karşı güdülemekte de etkili olduğu belirtilmektedir (Lehr, 1995'den akt. Cavkaytar, 2010).

2.1.2.6. Metin türü. Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu işlem peş peşe sıralama

biçiminde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Yani metinde sözcük, tümce ve paragraf seçkisiz bir biçimde değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dilbilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen tümceler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar (Güneş, 2013).

Okurken, yazarken, dinlerken, konuşurken ve bilginin her düzeyinde yazınsal metinler araç olarak kullanılır. Yazılı ve sözlü yapıtlar aracılığı ile öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma düzeylerini geliştirmenin yanında, onların geniş konu alanlarına yönelmeleri, farklı disiplinlerle ilgi kurmaları ve daha önemlisi birey olabilme sorumluluğu edinebilmesi amaçlanır (Aytaş, 2005).

Yazın yapıtları duygu düşünce ve hayallerin insanda heyecan ve hayranlık uyandıracak biçimde ve estetik bir yapı içinde söylenmesi ve yazılması ile oluşan yazınsal ürünlere denilir. Bunlar genellikle sanat yönü öne çıkan, okuyucunun duygu, düşünce ve hayal dünyasına yönelen, mecazlı anlatımlar kullanılan, anlatıma çağrışım ve duygu kazandırılarak okuyucunun farklı anlamlar çıkarması amaçlanan metinlerdir (Güneş, 2013).

Yazın yapıtlarının öğretilmesinde asıl amaç, öğrenenin bu türleri hem öğrenim yaşamında hem de günlük yaşamında kullanmasını sağlamaktır. Öğretim ortamlarında, yalnızca türün ne olduğu ile ilgili değerlendirmelerden çok, o türle ilgili, yazılı veya sözlü uygulama yapabilme yeterliliğini sağlamak temel olmalıdır (Aytaş, 2005). Okullarımızda öğrencilerimize kazandırdığımız bu türler aynı zamanda öğrencinin kendi yazma kültürü oluşturmasına da aracılık eder. Öğrenciler türü tanır ve kullanır.

Türkçe öğretiminde metin kullanımının uzun bir geçmişi vardır. Eskiden beri metinlerle dil öğretiminin daha kolay olduğu vurgulanmakta ve farklı tür metinlere yer verilmektedir. Bu metinler öğrencilere araç olarak sunularak öğretim sürecine bir destek olarak kabul edilir. Bir metin yalnızca vermek istediği iletiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda yazıldığı dönemin özellikleri ve metnin yazarı konusunda da bilgi verir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016).

Metin türü yazın yapıtlarının biçimlerine, konularına ve teknik özelliklerine göre ayrılmasıdır. Metin türlerinin sınıflandırılmasına bakıldığında karşımıza farklı sınıflandırmalar çıkar. Bu sınıflandırmalar için bazı görüşler şu biçimdedir:

Yazın yapıtları, anlatım yolu bakımından (nesir-nazım; sözlü-yazılı oluşları), konu seçimi ve konuya uygun iletim tekniği bakımından ve boyutları bakımından (yapıtın uzun-kısa veya yoğun oluşu) olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılır. Tasvir, öyküleme,

söyleşme, hitap gibi anlatım biçimleri ise türlerin belirleyicisi olmaktan çok, onların kullandıkları aktarım usulleridir (Aytaş, 2005).

Eğitim bilimciler de eğitim-öğretime konu olan çalışmalarını “duyuşsal alan, bilişsel alan ve devinişsel alan adlarıyla adlandırır. Bu adlandırmadan çıkan sonuç şudur: Anlatıma konu olanlar ya bir duygudur, ya bir bilgidir, ya bir harekettir. Olaya dayalı türler: hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı yazısı, gezi yazısıdır. Düşünceye dayalı türler; makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, incelemedir. Duyguya dayalı tür ise şiirdir. 2005 (1–5. Sınıf) Türkçe dersi öğretim programında ise yazın yapıtları şiir, öyküleyici metin ve bilgilendirici metin olarak ayrılırken 6–8. sınıfta yazın yapıtları tek tek belirtilmiştir (Cemiloğlu, 2009).

İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında ise yazın yapıtları üç ana başlık altında toplanmıştır (MEB, 2018). Bilgilendirici metinler; anı, yaşam öyküsü, öz yaşam öyküsü, ağ günlüğü, dilekçe, efornera ve broşür (liste, grafik, çizelge, çizge, taslak, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (özdeyiş, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları. Hikâye edici metinler; çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro. Şiir; mani, ninni, şarkı, türkü, şiir, tekerleme, sayışmaca, bilmece.

Yukarıda da belirtildiği gibi yazın yapıtları birbirinden farklı biçimde sınıflandırılrsa da yazma eğitiminde önemlidir. Yazma becerisi geliştirilirken öğrencilere farklı tür ve biçimlerde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencilerin belirlenen türde yazabilmeleri için o türün özelliklerini bilmeleri gerekir. Öğrenci yazacağı türün özelliklerini bilmezse içeriğe de odaklanamayacaktır. Çünkü her türün özelliği birbirinden farklıdır (Yıldız, 2019).

Yazma eğitimi metin türlerinin örneklerini kapsamalı ve öğrencilere bu yazın yapıtları arasındaki farkları göstermelidir. Çünkü öğrenciler bu metinleri tanıdıka kullanabileceklerdir. Bu metinler kazandırılırken amaç yalnızca metin türlerini tanımak olmamalıdır. Aynı zamanda bireylerin bunları hem öğretim ortamlarında hem günlük yaşamında kullanabilmesini sağlamak gerekir. Böylece Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan ve kendini geliştiren bireyler yetiştirebiliriz.

2.1.2.7. Metin yapısı. Metinler, sözcüklerin ve tümcelerin seçkisiz bir dizilişle oluşmazlar. Sözcükler, tümceler metin içinde kodlanarak metnin yalnızca biçimsel değil aynı zamanda anlamsal birliğini oluştururlar (Halliday ve Hasan, 1976'dan akt. Yalınkılıç, 2019).

Yeni yapılan her bina önceden planlanarak belli bir yapıya göre inşa edilir. Aynen bir binada olduğu gibi her metinde bilgiler belli bir düzen içerisinde verilir. İşte bu düzen metnin yapısını oluşturur. Metnin yazarı amacına ve konusuna göre farklı yapılarda metinler oluşturabilir (Yaylacık, 2015).

Okuyucunun metindeki önemli bilgi birimlerini hatırlamaları metnin ana yapısını izlemesine ve oluşturmasına bağlıdır (Kintsch ve Vandijk, 1978). Buna göre metnin yapısı ne kadar güçlü kurulursa, anlatılmak istenenlerin okuyucu tarafından algılanması ve yorumlanması o derecede kolay ve sağlam olacaktır (akt. Temizkan, 2016).

Metnin yapısına ilişkin öne çıkan çalışmalarında Vandijk ve Kintsch (1980) metnin kendisine ilişkin üç farklı yapıdan söz eder. Bunlar küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapıdır (akt. Yalınkılıç, 2019).

Yine aynı biçimde Günay (2003), bir metnin incelenmesi sırasında betimleme, çözümlenme ve yorumlama şeklinde üç aşamaya dikkat çeker ve bu üç aşamayı metin yapısıyla ilişkilendirir. Betimleme tümceler arası ilişkileri ortaya koyma; çözümlenme metnin anlam oluşumunu ortaya koyma; yorumlama ise toplumsal, yazınsal, tarihsel ve başka genel kabul gören ölçütlere göre metni değerlendirme işlemlerini kapsar (akt. Temizkan, 2016).

1. Metindeki tümceler arası düzenlemeyi bir başka deyişle dilsel birimler arasındaki bağlantıları belirtir. Metnin mikro düzlemi kapsamında küçük ölçekli yapıda yer alan başlık, alt başlık, tematik tümce, kavramlar, önermeler, tümceler arasındaki ilişkiler, adılar ve bağlaçlar yardımıyla metnin büyük ölçekli yapısı oluşturulur (Günay, 2007'den akt. Yaylacık, 2015).

2. Büyük ölçekli yapı ise tümceler ve paragraflar ile oluşturulan ve metnin bütününe özgü olan soyut ve anlamsal içeriktir. Bu soyut ve anlamsal içerik konu, tema, ana düşünce ve sonuç gibi kavramları içerir. Bu bakımdan büyük yapı kavramı metnin bütüncül tutarlılığına işaret eder (Vandijk ve Kintsch, 1983'den akt. Ülper, 2008).

3. Buna karşın, oluşturulan yazılı metinlerin içeriğinin anlaşılır bir biçimde düzenlenmesini sağlayacak olan yapı, metnin üstyapısı olarak adlandırılır. Bu yapı biçimsel niteliklidir ve bir metnin bütüncül anlamda biçimsel özelliğini ortaya koyar. Bu biçimsel özellik, bir metnin anlamsal içeriğinin belirli bir düzene göre yapılandırılarak

okurun, metnin iletisini anlamasını kolaylaştırmayı sağlamak amacıyla okura ipucu ya da yol haritası sunmaya işaret eder (Ülper, 2008).

Bu üstyapılar, gelenekselleşmişlerdir. Nasıl bir tümcenin anlamıyla sözdizimsel özellikleri birbirinden ayrı şeyler ise üstyapı ile içerik de birbirinden ayrı şeylerdir. Buna karşın üstyapı, her ne kadar biçimsel nitelikli de olsa anlamsal boyuttan kopuk değildir; tam karşıtı içeriğin düzenlenmesinde rol oynadığı için anlamsal boyutla bağlantılıdır (Ülper, 2008).

Sonuç olarak gerek yazarın metnini bir bütünlük içinde tamamlayabilmesi, yani üretebilmesi, gerekse okurun metni bütünlüklü bir biçimde anlamlandırabilmesi için metnin bir takım yapısal özellikler taşıması gerekir. Metin yapısı, bir başka deyişle, metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini belirtir (Yalınkılıç, 2019).

2.1.2.8. Nitelikli metin farkındalığı. Metin, tümcelerin/sözcelerin yalın, seçkisiz bir biçimde, ardışık olarak sıralanması ile oluş(turul)muş yalın bir yapı değildir. Metin; en gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin, en üst düzeydeki birimi; tümceler/sözceler arası çeşitli düzeylerde yazar(lar)ı tarafından -bilinçli olarak- derin ve yatay, uzak ve yakın ilişkilerle oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenleme; ‘bütünlük’ ve ‘birlik’ arz eden, anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel/durumsal bağlamlar içerisinde belli çıkarımlar/sezdirmeler ve iletiler içeren dilsel bir bütünlük; metinsellik özelliği taşıyan sözlü/yazılı (veya alternatif) iletişimsel üründür (Yılmaz, 2010’dan akt. Aksoy, 2018).

İnsanlar arası iletişim metinlerle gerçekleşir. Metin, dilsel iletişimin temel birimidir ve bu doğası gereği anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü gösterir. Metinleştirme ileti içinde aktarılabileceklerin anlamsal açıdan, ardından iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel açıdan bağıntılı kılınmasıdır (Göçer, 2010).

Metinlerin nitelikli olarak tanımlanabilmesinin yollarından birisi metin türüne uygun üst yapı düzenlemelerinin başarılı biçimde uygulanabilmesidir (Yalınkılıç, 2019). Öğrenci düzeyine uygun kaliteli metinlerin ve bu metinleri anlamaya dönük etkinliklerin yetersizliğinin altında eğitim seviyesine uygun metin yazma çalışmalarının yeterli olmaması yatar. Öte yandan yazınsal açıdan gayet iyi olsa da programa ve seviyeye uygunluk açısından anılan nitelikleri taşıyan orijinal metin, yazık ki yok denecek kadar azdır (Coşkun, 2015).

Öğretim sürecinin başarısında önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin bu metinleri derste işlerken çok dikkatli olması gerekir. Var olan metnin öğrenciye uygun olmadığını ve öğrencilerin gereksinimlerine yanıt veremeyeceğini düşündüğünde metne müdahale edebilmeli ya da kendisi yeni bir metin yazabilmelidir. Öğretim materyali olabilecek nitelikte metin yazma öğretmenlerden beklenen bir yeterlidir. Amacına uygun metin yazma becerisi de öğretmenlerin eğitim süreçlerinde edinmesi gereken bir beceridir. Bu noktada öğretmen adaylarının amaca uygun metin yazma konusundaki düşünceleri önem gösterir (Coşkun, 2015).

2.1.2.9. Yazılı metnin anlamsal ve biçimsel gerekliliklerinin farkındalığı. Seslerden söz öbeklerine değin dil unsuru olarak nitelenen öğelerin ister sözlü ister yazılı olsun belirli bir mantıkla, belirli bir anlam ve amaç neticesinde, gelişigüzel olmayan bir düzenle, bildirişim işlevini karşılayacak biçimde bir araya getirilen yapıların "metin" olarak kabul edildiği görülür. Bir sözcükten bir paragrafa, bir paragraftan kitaplara kadar anlamlı ve mantıklı bir bütün oluşturan tüm dilsel ürünleri metin olarak adlandırmak olasıdır. Önemli olan sözcüklerin, tümcelerin ya da paragrafların bağıntısallığını sağlamak ve onlardan bir bütün oluşturmaktır (Doğan, 2018).

Metinler, sözcüklerin ve tümcelerin rastgele bir dizilişle oluşmazlar. Sözcükler, tümceler metin içinde kodlanarak metnin yalnızca biçimsel değil aynı zamanda anlamsal birliğini oluştururlar (Halliday ve Hasan, 1976'dan akt. Yalınkılıç, 2019) Ayrıca Subaşı Uzun (2006) bireyin yazma edimi ve içerik hakkındaki farkındalık düzeyinin yazma sürecindeki temel değişkenlerden biri olduğunu belirtmiştir.

Metnin anlamlandırılabilmesi için “yüzey yapı bütünlüğünü sağlayan dilbilgisel ilişkileri kapsayan biçimsel (küçük ölçekli) yapısı, anlamsal ve içeriksel (büyük ölçekli yapısı) ve bilgisel dağılımı düzenleyen üstyapı kategorileri sorgulanır (Erden, 1998' den akt. Dilidüzgün, 2014). Metnin üst yapısı daha çok biçimsel özelliklerle çerçevelenmiş gibi görülse de aynı zamanda içeriğin de anlaşılır ve bütünlüklü bir biçimde düzenlenmesine yardımcı olduğu için hem biçimsel boyutla hem anlamsal boyutla bağıntılıdır (Yalınkılıç, 2019).

Sonuç olarak öğretmen adaylarının ileride nitelikli bir yazma öğretimi sağlayabilmesi için yazılı metnin anlamsal ve biçimsel gerekliliklerinin de farkında ve özümsemiş olması gerekir.

2.1.2.10. Yazılı metin oluşturma sıklığı. Metin oluşturma, iletişimsel amaç ve niyetin karşı tarafa yani okura aktarılması için gerçekleştirilen bir edimdir (Çetinkaya, 2019, s.115). Metin oluşma sürecinde bir amaç ve alıcı-okur bulunması gerekir. Aynı zamanda bir süreç içerir. Bu süreçte konuyla ilgili düşüncelerin ortaya çıkarılmasından sonra bu düşüncelerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve uygun biçimde düzenlenmesi de gerekir.

Öğretmenler programı uygularken farklı yazarların metinlerinden örnek düşünceler gösterip öğrencilerin kendi metinlerini yazmalarını teşvik etmelidir. Öğrencilere yazma çalışmaları yaptırmasının yanı sıra öğretmenler de yazma çabasına girmeli, kendi yazdıkları metinleri derslerde etkin bir biçimde kullanabilmelidir (Coşkun, 2015).

Yazma sırasında düşüncelerin arka arkaya sıralanması yeterli değildir. Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Yazmanın yaratıcı boyutu kargaşa, şans yapıtı keşifler (serendipity) ve tesadüfler gerektirir; ancak yazıyı biçimlendirmek için anlatılacaklara bir sıra vermek ve onları bir disiplin içinde sunmak gerekir (Bayat, 2009). Bunu sağlamak için öğrenci yazdığı metni tekrar okumalıdır. Ayrıca metin üzerinde arkadaşlarıyla veya öğretmenleriyle tartışması yararlı olacaktır. Yazma beceri ve alışkanlığı ancak yazmakla öğrenip gelişeceğinden öğrencilere her fırsatta yazı yazdırmak gereklidir (Beydemir, 2010).

Becerilerin kaybolmaması için geliştirilmesi gerekir. Yazma da diğer becerilerin üstüne inşa edilen, uygulamalarla geliştirilecek olan bir beceridir. Bu sebeple bireylerin, dinlediklerini, düşündüklerini, okuduklarını yazıya aktarmaları gerekir (Yıldız vd. 2010'dan. akt. Okur, Demirtaş ve Keskin, 2013).

Sonuç olarak metin oluşma süreci uzun bir zaman dilimini kapsar. İletişimsel amaç ve niyeti açık biçimde ortaya koyabilmesi için yazarın süreci son taslak oluşana dek yinelemesi gerekir (Çetinkaya, 2019). Bu süreç yinelemeli bir biçimde yürütülürse başarılı olur. Sahip olunan bilgi birikiminin öğrencilere aktarılabilmesi için öğretmenlerin deneyim sahibi olması gerekir. Bunun için öğretmen adayları çok sayıda yazma çalışması yapmalıdır.

2.1.2.11. Yazma ve çalışma yeterlikleri. Yazma becerisi, çağdaş bir toplumda var olmak ve doğru iletişim kurmak için gerekli okuryazarlık becerileri arasında yer alır. Bu sebeple öğrencilerin sosyal bir biçimde toplumda var olmalarını sağlamak adına sınıflarda etkili ve kaliteli yazma öğretimi verilmesi ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine destek

olunması, gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007'den akt. Erdoğan 2016).

Yazmak için yazmak, üstbilişsel düşünme beceri ve izlemlerini gerektirir. Bu bağlamda, yazma etkinliği hem yoğun bir düşünme ortamı hem de düşünceleri duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi biçimde söze dönüştürmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak çok yönlü değerlendirilmeli; bu durumda, yazma öğretimi de çok boyutlu olarak ele alınmalıdır (Dilidüzgün, 2019). Öte yandan yazma öğretim sürecinde öğretmenler etkin bir rol üstlendiği için kendilerinin yazma ve çalışma konusunda yeterli olmaları gerekir.

Öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yeterliliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanır (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004).

Nitelikli öğretmen denildiği zaman, öğretmenin sınıf içinde ve dışında bir organizatör olarak rolleri, öğrenme ortamlarını tasarlayarak etkili ve dinamik uygulamalar gerçekleştirebilme yeterlikleri akla gelir (Göçer, 2016).

Okulların ve eğitim birimlerinin önemli sorunlarından birisi öğretmenin niteliği, diğeri ise öğretimin niteliğidir. Öğretimin niteliği ise öğretmenin niteliği ile ilişkilidir. Yüksek düzeyde öğrenci başarısının anahtarı iyi öğretimdir. Öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim sürecinin önemli bir ögesidir (Karacaoğlu, 2008).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Çalışmanın odağı ve kapsam alanı çerçevesinde Türkçe alanyazında yer alan yazma kültürü bileşenlerine dönük çalışmalar konusu, bulguları ve sonuçları açısından aşağıda özetlenmiştir.

Cavkaytar ve Yaşar (2008) "*Kompozisyon Becerilerinin Öğretiminde Yazma Sürecinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*" başlıklı çalışmada yazım süreci yaklaşımının 5. Sınıfların yazılı anlatım sonuçlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Değerlendirme sonucu etkileşimli bir öğretim ortamının yazma süreci

bileşenlerine ve yazılı anlatım becerilerinin öğretilmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Ülper (2008) *“Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi”* başlıklı çalışmada metindilbilimsel veriler ile içeriklendirilmiş olan bilişsel süreç yaklaşımının, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu test modelinin kullanıldığı bu deneysel nitelikli çalışmanın son test sonuçlarına göre deney grubu içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu, mekanik özellikler ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Buna karşın kontrol grubu ise sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarını karşılaştırmıştır. Deney grubu öğrencilerinin fark puanları kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarına göre, her aşama için istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmasından elde edilen bulgular göstermektedir ki bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programı, geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin daha nitelikli metinler üretebilmelerini sağlamaktadır.

Bayat (2009) *“Türkçe ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Akademik Yazılarında Yapısal Özellikler”* başlıklı çalışmada akademik yazıların yapısal özelliğine değinilmiştir. Değerlendirme sonucunda İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin akademik yazıların yapısal özelliklerine uygulama oranları Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha fazla olmasına karşın her iki grubun bu konuda başarı oranlarının yeterli olmadığını belirtmektedir.

Kırbaş (2010) *“Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım Noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmada İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarında yaptıkları yazım, noktalama kurallarının uygulanması ve plânlama hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları, öğrenim gördükleri okul, cinsiyet, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir.

Özdemir ve Erdem (2011) *“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”* başlıklı çalışmada Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe eğitimi

bölümü öğrencilerinin yazma izlemlerini kullanma alışkanlıkları ve yazma yeterliliklerinin birbirine benzer olduğu belirtilmektedir.

Gülüşen (2011) *“Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi”* başlıklı araştırmasında akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonucunda akran dönütünün öyküleyici anlatımdan yüksek puan alan öğrencilere biçim ile dil ve anlatım kısmında yararlı olduğu; düşük puan alan öğrencilerin ise ek olarak noktalama işaretlerinde de kendilerini geliştirdikleri ve araştırmada akranların birbirlerine yanlış ve eksik dönüt verdikleri de belirtilmektedir.

Tamer (2013) *“Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geribildirimleri”* başlıklı araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geribildirimlerini sınıflandırmak, bu sınıflandırmaya bağlı olarak geribildirim türlerinin dağılımını, bu dağılımın mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerine göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin verdikleri geribildirim türlerinin dağılımında, övgü geribildirimi hariç, metin düzeylerine (başarılı, başarısız, orta) göre bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin verdikleri geribildirimlerde mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmadığı, öğretmenlerin cinsiyete göre geribildirim türlerini kullanma sıklıklarına göre özgül, biçime yönelik ve metin içi geribildirimlerde bayanlar lehine; genel geribildirimde ise erkekler lehine anlamlı fark olduğu belirtilmektedir.

Erbilen (2014) *“Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Planlama Becerilerinin Değerlendirilmesi”* başlıklı araştırmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmektedir. Bununla birlikte ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini belirlemek, öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde planlamayı ne düzeyde uygulayabildiğini saptamak, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımda planlama ile ilgili görüşlerini öğrenmek ve yazılı anlatım çalışmalarında yazının planlamasına yönelik uygulama düzeylerini belirlemek de amaçlanmıştır. Araştırmada veriler başlık, konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları, giriş, gelişme, sonuç boyutları açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir boyutta "yetersiz" ve "çok yetersiz" düzeylerin toplamda %50'nin üzerine çıktığı saptanarak öğrencilerin, yazılı anlatımı planlamada yeterli bir başarı gösteremedikleri sonucuna varılmıştır. En başarılı olunan boyut "konu", en başarısız

olunan boyut "sonuç" biçiminde saptanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımda planlama becerileri sosyo-ekonomik düzeye göre incelendiğinde ise alt-orta-üst düzeyler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yazılı anlatımda planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve mezuniyet bağımsız değişkenine göre incelenmiş ve bütün boyutlarda bu değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Yazılı anlatımda planlama öğretmen görüş ve uygulamaları ölçeğinin verilerine bakıldığında öğretmenler, yazılı anlatım çalışmalarında, planlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yüksek oranda yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı anlatımda planlama öğrenci görüşleri ölçeğinden elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin, yazılı anlatımda planlama becerilerini uygulayabildikleri yönünde görüş bildirdikleri belirtilmektedir.

Çetinkaya ve Köğce (2014) *“Ortaokul Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilere Verdikleri Sözel Geribildirimlerin İncelenmesi”* başlıklı araştırmada Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere sözel geribildirim verme durumlarını incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öğretim ortamlarında sıklıkla değerlendirme geribildirimleri, öte yandan matematik öğretmenlerinin ise sıklıkla betimleyici geribildirimleri kullandıkları belirtilmektedir.

Bayat ve Şekercioğlu (2014) *“Yazma Duyarlılığı Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi ve Yazma Duyarlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”* başlıklı araştırmada yazma duyarlılığı ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ile yazma duyarlılığının katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşma durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve akademik not ortalaması ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin, yazma duyarlılığı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak akademik not ortalaması ile yazı yazma sıklığı değişkenlerinin yazma duyarlılığı üzerindeki temel etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan cinsiyet ve yazma sıklığı, yazma ve kitap okuma sıklıkları ile yazma sıklığı ve akademik not ortalaması değişkenlerinin yazma duyarlılığı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Yaylacık (2015) *“Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi”* başlıklı araştırmasında metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisini incelemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön teste metin

birimlerindeki (zemin, iddia, karşı iddia, koşullu kabul, sonuç) ve toplam puandaki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmektedir.

Temizkan (2016) “*Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Metin Yapısı Açısından Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmasında metin yapısının unsurları ile 2005 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan “okuma” kazanımları ve Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak çalışmada incelenen kazanımlardan 13’ü metnin küçük yapısıyla, 16’sı büyük yapısıyla ve 6’sı üst yapısıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarında okuma ile ilgili toplam 806 etkinliğin yer aldığı; bu etkinliklerin % 50’sinin metnin küçük yapısıyla, % 39’unun büyük yapısıyla ve % 11’inin üst yapısıyla ilişkilendirildiği belirtilmektedir.

Özdemir ve Özbay (2016) “*6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi*” başlıklı çalışmada Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Analitik yazma ve değerlendirme modeli deney grubu öğrencilerin yazma başarılarında düşünceler, düzenleme, anlatım biçimi, sözcük seçimi, tümce akıcılığı ve sunum aşamalarına yönelik ölçütlerde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. İmla ve noktalama kuralları ölçütlerine göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir.

Şener (2018) “*Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi*” başlıklı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinlerin yapısal özelliklerini, metin yazma sürecinde kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma uygulamaları öncesi yazma isteği ile ilgili algılarının olumlu olduğu ancak bilgilendirici metin üretiminde yapısal özellikler bakımından algılarının olumsuz olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin yapısal özellikleri yazma üretimlerinde genel olarak uyguladığı, giriş bölümü yazma tekniklerini ve metinlerarası bağlantı kurma tekniklerini kullanma durumlarında da olumlu yönde değişim olduğu, öğrencilerin bilgilendirici metin üretimlerinde yapısal özelliklerle ilgili algılarının olumlu yönde değiştiğinin gözlemlendiği belirtilmektedir.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Yazma kültürü oluşumu ve gelişimi ile ilgili benzer çalışmalar ilk olarak yurt dışında yapılmış. Bu bölümde yurt dışında yapılan çalışmalar hakkında özet bilgiler sunulmuştur.

Reimer (2001) ‘‘Yazma Sürecini Kullanarak İlköğretim Öğrencilerine Yazma Öğretimi’’ başlıklı etkili yazma öğretiminin zorluğu üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda yazma sürecini öğrenen öğrencilerin yazma başarısının arttığını daha nitelikli metinler ürettiğini ve düşüncelerini daha iyi aktardığını belirtmektedir.

Kellogg (2008) ‘‘Yazma Becerileri ile Eğitim: Bilişsel Gelişimsel Bakış Açısı’’ başlıklı araştırmasında yazma yeteneklerinin nasıl daha iyi geliştirilebileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilere yazma becerileri kazandırmanın en iyi yolunun bilişsel yöntemleri kullanmak olduğunu belirtmektedir.

Castelló, Mateos, Castells, İnesta, Cuevas ve Sole, (2012) ‘‘İspanya Üniversitelerinde Akademik Yazma Uygulamaları’’ başlıklı yaptıkları araştırmada İspanyol üniversitelerinde yazıların nasıl kullanıldığını açıklamayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin akademik yazının önemi, akademik yazma yeterliliklerine ve akademik yazma ölçütlerine yönelik tanımlayıcı bir çalışma yapmışlardır. Yaptıkları değerlendirmelere göre öğretmenlerin akademik yazmayı önemsedikleri ancak öğrencilere çok fazla çalışma yaptırmadıkları ve öğrencilerin akademik yazmayı bir öğrenme aracı olarak kullanabilecek kadar yetkin olmadıklarını düşündüklerini belirtmektedir.

Chitez, Kruse ve Castelló, (2015) ‘‘Avrupa Yazma Sormacısı: Arka Plan, Yapı, Uygulama ve Bazı Sonuçlar’’ başlıklı yaptıkları Avrupa yazma çalışması adını verdikleri bu çalışmada sistematik olarak Avrupa’ da ki çeşitli üniversitelerden aldığı bilgileri bir araya getirmiş ve yazma kültürü hakkında bir görünüm sunmayı amaçlayan bir sormaca geliştirmişlerdir. Bu sormacanın kültürel etkiler göz önünde bulundurularak uyarlanmasının gerektiğini belirtmektedir.

Castelló, (2015) ‘‘İspanya Üniversiteleri Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Akademik Yazma Araştırması’’ başlıklı İspanyol üniversitelerinde akademik yazma ile ilgili araştırmada öğrenme ve öğretme süreçlerinde akademik yazma-araştırma ağının hedeflerini ve arka planını sunmayı ve akademik yazma konusundaki araştırmaların şu anda üniversitelerde karşı karşıya kaldıkları zorlukları belirtmeyi amaçlamıştır. Yaptığı değerlendirmelere göre İspanyada bu alanda bilimsel yayınların sayısının gittikçe arttığı ve hem lisans hem de lisansüstü program düzeyinde akademik yazma uygulamalarının görünür hale geldiğini belirtmektedir.

Corcelles, Oliva, Castelló ve Millian, (2015) ‘‘*Üniversitede Yazma: Aynı Sayfada mıyız?*’’ başlıklı yaptıkları çalışmada İspanyol üniversitelerinde öğrencilerin ve fakültelerin yazılı türlere nasıl katkıda bulduklarını çözümlenmeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları değerlendirmelere göre üniversitelerin en çok açıklama ve sunum yapma becerilerine katkıda bulunduğu belirtmektedir.

Alvarez ve Yaniz, (2015) ‘‘*İspanya Üniversitelerinde Yazma Uygulamaları*’’ başlıklı üniversite öğretim kadrosunun algıları üzerine tanımlayıcı bir çalışma yapmışlardır. Akademik yazmanın önemi ve akademik yazma konusunda öğrenci yeterlilikleri üzerinde durmuşlardır. Yaptıkları değerlendirmelere göre öğretmenler ve öğrencilerin algılarının birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir.

Kruse, Otto, Meyer, Heike, Duchanan ve Stefanie (2015) ‘‘*Konstanz Üniversitesi'nde Yazma. Öğrenci ve Öğretmen Sormacası*’’ başlıklı Zürih Konstanz Üniversitesinde öğretim görevlileri ve öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada amaç yazma uygulamaları, yazma becerileri ve yazma tutumları hakkında bilgi elde etmektir. Değerlendirmelere göre üniversitenin öğrenci yazımını teşvik etme konusunda doğru yolda olduğunu belirtmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma yöntemi hakkında alt başlıklarla genel bir bilgi sunulmuştur. Bunlar; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesidir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe öğretmen adaylarının yazma kültürünü incelemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, bir kümenin belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir. Katılımcıların yöntemlere karşı görüşlerini ölçen sorular çeşitli sormaca yöntemleri kullanılarak en iyi biçimde yanıtlanabilir. Yanıtlar daha sonra soruları yanıtlayan kişilere ilişkin sıklık dereceleri ve yüzdeler olarak çizelge biçimine getirilir ve sunulur. Tarama modelinin önemli bir getirisi de oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen bilgiyi bize sunmasıdır (Büyüköztürk, vd. 2017). Tarama modelinde yürütülen çalışmalarda istenen verilerin toplanması sırasında katılımcılara ya da veri kaynaklarına herhangi bir etkide bulunulamaz (Karasar, 2014). Bu çalışmada da sormaca teknikleri ile katılımcılardan veriler toplanmış sonra toplanan veriler betimsel çözümleme yöntemi ile çözümlenmiş ve bulgular değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma tarama modelinde sürdürülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği ve Fen ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili-Edebiyatı programında öğrenim gören 122 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların bölüm ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Cinsiyet ve Bölüm*

		Program	Kadın	Erkek	Toplam
1	Cinsiyet ve Bölüm	TRK	f 27	18	45
			% 60,0	40,0	100,0
	TDE	f 61	16	77	
		% 79,2	20,8	100,0	
	Toplam	f 88	34	122	
		% 72,1	27,9	100,0	

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların yazma kültürüne ilişkin veriler için Chitez, Kruse ve Castello (2015) tarafından geliştirilen 102 maddelik likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra beş katılımcıya ön uygulama yapıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geribildirimler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir. Sormaca formunda yer alan 102 maddenin her biri likert tipinde derecelendirilmiştir. Örneğin katılıp katılmama durumuna göre “5” Tamamen Katılıyorum, “4” Katılıyorum, “3” Kısmen Katılıyorum, “2” Katılmıyorum, “1” Hiç Katılmıyorum biçiminde derecelendirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama aracı yazılı olarak uygulanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılara sormacanın amacı ve uygulaması hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar 15-20 dakikalık bir süre içerisinde maddeleri yanıtlamışlardır.

3.5. Verilerin Çözülmesi

Katılımcıların yanıtları sormacadaki biçimiyle istatistik programına aktararak sıklık, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlenmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar saptanmıştır (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı “hiçbir zaman”; 1,80-2,59 aralığı “nadiren”; 2,60-3,39 aralığı “bazen”; 3,40-4,19 aralığı “genellikle” ve 4,20-5,00 aralığı “her zaman” biçiminde yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın amacı Türk Dili-Edebiyatı ve Türkçe öğretmen adaylarının yazma kültürünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, yöntem bölümünde belirtilen araçlarla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular alt amaçlara göre tablo ve açıklamalar verilerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “*Katılımcıların öğrenim gördükleri programın yazma eğitimi ile ilgili genel görünümü nasıldır?*” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlenme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.2. *Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programın Yazma Eğitimi İle İlgili Genel Görünümü*

	Program		Hiç	1-5	6-10	11-16	20+	Toplam	
1	Not olarak değerlendirilmek üzere metin yazmanız gereken kaç dersiniz oldu?	TRK	f	2	31	7	3	2	45
			%	4,4	68,9	15,6	6,7	4,4	100,0
	TDE	f	13	46	14	3	1	77	
		%	16,9	59,7	18,2	3,9	1,3	100,0	
	Toplam	f	15	77	21	6	3	122	
		%	12,3	63,1	17,2	4,9	2,5	100,0	

Tablo 4.2’de katılımcıların öğrenim gördükleri programın yazma eğitiminin genel görünümü ile ilgili bir madde yer almaktadır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, TRK katılımcılarının %68,9’unun, TDE katılımcılarının da %59,7’sinin 1-5 aralığında değerlendirilmek üzere metin yazmalarını gerektiren ders sayısı olduğunu bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların toplamının ise %63,1’inin 1-5 aralığında not olarak değerlendirilmek üzere metin yazmalarını gerektiren ders sayısı olduğunu bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.3. *Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programın Yazma Eğitimi İle İlgili Genel Görünümü*

		Program	Hiç	3	6	9	10+	Toplam
1	Haftada kaç saatinizi metin yazmak için harcarsınız?	TRK	f 22	21	2	0	0	45
			% 48,9	46,7	4,4	0	0	100,0
		TDE	f 33	36	5	1	2	77
			% 42,9	46,8	6,5	1,3	2,6	100,0
		Toplam	f 55	57	7	1	2	122
			% 45,1	46,7	5,7	0,8	1,6	100,0
2	Öğrenimimizi sürdürdüğünüz ana bilim dalında değerlendirilip not verilen kaç yazınız bulunmaktadır?	TRK	f 4	18	11	3	9	45
			% 8,9	40,0	24,4	6,7	20,0	100,0
		TDE	f 40	25	6	1	5	77
			% 51,9	32,5	7,8	1,3	6,5	100,0
		Toplam	f 44	43	17	4	14	122
			% 36,1	35,2	13,9	3,3	11,5	100,0

Tablo 4,3'te katılımcıların öğrenim gördükleri programın yazma eğitiminin genel görünümü ile ilgili iki madde yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, TRK katılımcılarının %48,9'unun, TDE katılımcılarının %42,9'unun, toplamda ise katılımcıların %45,1'inin yazmak için haftada hiç zaman harcamadıklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, ikinci maddede TRK katılımcılarının %8,9, TDE katılımcılarının %51,9, toplamda ise katılımcıların %36,1 oranla öğreniminde değerlendirilip not verilen hiçbir yazısı olmadığını bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programın Yazma Eğitimi İle İlgili Genel Görünümü*

		Program	Yalnızca bireysel	Genellikle bireysel	Yarı yarıya	Genellikle işbirlikli	Toplam
1	Ana bilim dalınızda bireysel yazma mı yoksa işbirlikli yazma mı daha fazla kullanılmaktadır?	TRK	f 3	24	14	4	45
			% 6,7	53,3	31,1	8,9	100,0
		TDE	f 27	34	10	6	77
			% 35,1	44,2	13,0	7,8	100,0
		Toplam	f 30	58	24	10	122
			% 24,6	47,5	19,7	8,2	100,0

Tablo 4.4'te katılımcıların öğrenim gördükleri programın yazma eğitiminin genel görünümü ile ilgili bir madde yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, TRK katılımcılarının %53,3'ünün, TDE katılımcılarının %44,2'sinin toplamda ise katılımcıların %47,5'inin programında genellikle bireysel yazma etkinlikleri yapıldığını bildirdikleri görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Katılımcıların öğrenim gördükleri programda taslak metinlerine geribildirim alma, not tutma ve intihal kuralları konusunda bilgilendirilme durumları nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Programda Taslak Metinlerine Geribildirim Alma, Not Tutma ve İntihal Kuralları Konusunda Bilgilendirilme Durumları

		Program	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	\bar{x}	S_s
1	Taslak metninize yazılı yönergeler aldınız mı?	TRK	f 8	15	17	4	1	2,44	,96661
			% 17,8	33,3	37,8	8,9	2,2		
		TDE	f 37	18	20	2	0	1,83	,90906
			% 48,1	23,4	26,0	2,6	0		
		Toplam	f 45	33	37	6	1	2,05	,97319
			% 36,9	27,0	30,3	4,9	0,8		
2	Taslak metninize sözlü yönergeler aldınız mı?	TRK	f 2	11	20	9	3	3,00	,95346
			% 4,4	24,4	44,4	20,0	6,7		
		TDE	f 27	17	18	11	4	2,32	1,24014
			% 35,1	22,1	23,4	14,3	5,2		
		Toplam	f 29	28	38	20	7	2,57	1,18474
			% 23,8	23,0	31,1	16,4	5,7		
3	Üniversite hocalarınızla taslak metniniz hakkında tartışma yaptınız mı?	TRK	f 10	13	16	5	1	2,42	1,03328
			% 22,2	28,9	35,6	11,1	2,2		
		TDE	f 35	17	18	5	2	1,98	1,09417
			% 45,5	22,1	23,4	6,5	2,6		
		Toplam	f 45	30	34	10	3	2,14	1,08842
			% 36,9	24,6	27,9	8,2	2,5		
4	Sınıf arkadaşlarınızla taslak metniniz hakkında tartışma yaptınız mı?	TRK	f 6	13	14	12	0	2,71	1,01404
			% 13,3	28,9	31,1	26,7	0		
		TDE	f 29	17	20	9	2	2,19	1,14753
			% 37,7	22,1	26,0	11,7	2,6		
		Toplam	f 35	30	34	21	2	2,38	1,12409
			% 28,7	24,6	27,9	17,2	1,6		
5	Üniversitenizde yapılan sanal konuşmalara, tartışmalara, forumlara vb. katıldınız mı?	TRK	f 2	9	13	20	1	3,20	,94388
			% 4,4	20,0	28,9	44,4	2,2		
		TDE	f 10	12	30	19	6	2,98	1,11796
			% 13,0	15,6	39,0	24,7	7,8		
		Toplam	f 12	21	43	39	7	3,06	1,05813
			% 9,8	17,2	35,2	32,0	5,7		
6	Derslerinizde not tutar mısınız?	TRK	f 1	4	13	9	18	3,86	1,12006
			% 2,2	8,9	28,9	20,0	40,0		
		TDE	f 5	3	12	17	40	4,09	1,19408
			% 6,5	3,9	15,6	22,1	51,9		
		Toplam	f 6	7	25	26	58	4,00	1,16772
			% 4,9	5,7	20,5	21,3	47,5		
7	İntihal (akademik aşırma) kuralları konusunda bilgilendirildiniz mi?	TRK	f 20	10	10	3	2	2,04	1,16688
			% 44,4	22,2	22,2	6,7	4,4		
		TDE	f 38	15	14	5	5	2,01	1,24069
			% 49,4	19,5	18,2	6,5	6,5		
		Toplam	f 58	25	24	8	7	2,02	1,20921
			% 47,5	20,5	19,7	6,6	5,7		

Tablo 4.5'te katılımcıların öğrenim gördükleri programda taslak metinlerine geribildirim alma, not tutma ve intihal kuralları konusundaki bilgilendirilme durumları ile ilgili yedi madde yer almaktadır. “*Taslak metnimize yazılı yönergeler aldınız mı?*” maddesine TRK katılımcıları 2,44, TDE katılımcıları 1,83, genel olarak katılımcılar 2,05 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*Taslak metnimize sözlü yönergeler aldınız mı?*” maddesine TRK katılımcıları 3,00 ortalama ile *bazen* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,32 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,57 ortalamayla *nadiren* yanıtının verildiği görülmektedir. Üçüncü sırada yer alan “*Üniversite hocalarınızla taslak metniniz hakkında tartışma yaptınız mı?*” maddesine TRK katılımcıları 2,42, TDE katılımcıları 1,98, genel olarak katılımcılar 2,14 ortalamayla *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “*Sınıf arkadaşlarınızla taslak metniniz hakkında tartışma yaptınız mı?*” maddesine TRK katılımcıları 2,71 ortalama ile *bazen* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,19 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,38 ortalama ile *nadiren* yanıtının verildiği görülmektedir. Beşinci sırada yer alan “*Üniversitenizde yapılan sanal konuşmalara, tartışmalara, forumlara vb. katıldınız mı?*” maddesine TRK katılımcıları 3,20, TDE katılımcıları 2,98, genel olarak katılımcılar 3,06 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Altıncı sırada yer alan “*Derslerinizde not tutar mısınız?*” maddesine TRK katılımcıları 3,86, TDE katılımcıları 4,09, genel olarak katılımcılar 4,00 ortalama ile *sık sık* yanıtını vermişlerdir. Son olarak “*İntihal (akademik aşırma) kuralları konusunda bilgilendirildiniz mi?*” maddesine TRK katılımcıları 2,04, TDE katılımcıları 2,01, genel olarak katılımcılar 2,02 ortalamayla *nadiren* yanıtını vermişlerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Katılımcıların yazma sürecindeki davranış ve tutumları nasıldır?*” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Yazma Sürecindeki Davranış ve Tutumları

	Program		Kesinlikle	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle	\bar{x}	Ss	
			katılmıyorum	Katılmıyorum		Katılıyorum	katılıyorum			
1	Metin yazmaya başlamadan önce her zaman plan yaparım.	TRK	f	2	4	9	19	11	3,73	1,07450
			%	4,4	8,9	20,0	42,2	24,4		
		TDE	f	3	8	17	35	14	3,63	1,02481
		%	3,9	10,4	22,1	45,5	18,2			
		Toplam	f	5	12	26	54	25	3,67	1,04005
		%	4,1	9,8	21,3	44,3	20,5			
2	Metni her zaman hemen yazmaya baslarım ve nereye gittiğine bakarım.	TRK	f	1	9	14	18	3	3,28	,94441
			%	2,2	20,0	31,1	40,0	6,7		
		TDE	f	8	25	10	26	8	3,01	1,23004
		%	10,4	32,5	13,0	33,8	10,4			
		Toplam	f	9	34	24	44	11	3,11	1,13689
		%	7,4	27,9	19,7	36,1	9,0			
3	Metni yazarken önceden aldığım kararları değiştirebilirim.	TRK	f	3	3	4	29	6	3,71	1,01404
			%	6,7	6,7	8,9	64,4	13,3		
		TDE	f	1	6	10	44	14	3,88	,87320
		%	1,3	7,8	13,0	57,1	20,8			
		Toplam	f	4	9	14	73	22	3,81	,92724
		%	3,3	7,4	11,5	59,8	18,0			
4	Fikirlerim metni yazma sürecinde değişebilir.	TRK	f	1	3	5	30	6	3,82	,83364
			%	2,2	6,7	11,1	66,7	13,3		
		TDE	f	1	2	12	46	16	3,96	,76848
		%	1,3	2,6	15,6	59,7	20,8			
		Toplam	f	2	5	17	76	22	3,90	,79257
		%	1,6	4,1	13,9	62,3	18,0			
5	Zamanımın büyük bölümünü gözden geçirmeye ayırırım.	TRK	f	1	8	23	13	0	3,06	,75076
			%	2,2	17,8	51,1	28,9	0		
		TDE	f	1	12	29	29	6	3,35	,88505
		%	1,3	15,6	37,7	37,7	7,8			
		Toplam	f	2	20	52	42	6	3,24	,84610
		%	1,6	16,4	42,6	34,4	4,9			
6	Taslak metni geliştirmek için kişilerden geribildirim isterim.	TRK	f	2	6	9	21	7	3,55	1,05649
			%	4,4	13,3	20,0	46,7	15,6		
		TDE	f	3	4	23	32	15	3,67	,97928
		%	3,9	5,2	29,9	41,6	19,5			
		Toplam	f	5	10	32	53	22	3,63	1,00578
		%	4,1	8,2	26,2	43,4	18,0			
7	Yazılarım için hocalarımın yeterli geribildirim alırım.	TRK	f	6	7	13	17	2	3,04	1,12726
			%	13,3	15,6	28,9	37,8	4,4		
		TDE	f	8	15	19	31	4	3,10	1,10721
		%	10,4	19,5	24,7	40,3	5,2			
		Toplam	f	14	22	32	48	6	3,08	1,11036
		%	11,5	18,0	26,2	39,3	4,9			
8	Üniversitem yazılı anlatımının gelişimine katkı sağlar.	TRK	f	4	6	17	13	5	3,20	1,09959
			%	8,9	13,3	37,8	28,9	11,1		
		TDE	f	6	7	11	35	18	3,67	1,16350
		%	7,8	9,1	14,3	45,5	23,4			
		Toplam	f	10	13	28	48	23	3,50	1,15887
		%	8,2	10,7	23,0	39,3	18,9			

(devamı arkadadır)

Tablo 4.6. Katılımcıların Yazma Sürecindeki Davranış ve Tutumları (devamı)

		Program		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	\bar{x}	S_s
9	Yazılı anlatım becerisi üniversitemde önemsenen bir konudur.	TRK	f	5	7	17	11	5	3,08	1,14460
			%	11,1	15,6	37,8	24,4	11,1		
		TDE	f	9	11	15	28	14	3,35	1,26456
			%	11,7	14,3	19,5	36,4	18,2		
		Toplam	f	14	18	32	39	19	3,25	1,22347
			%	11,5	14,8	26,2	32,0	15,6		
10	Yazılarımda intihal (akademik aşırma) yapmamaya özen gösteririm.	TRK	f	5	5	8	12	15	3,60	1,35512
			%	11,1	11,1	17,8	26,7	33,3		
		TDE	f	4	8	34	20	11	3,33	1,02097
			%	5,2	10,4	44,2	26,0	14,3		
		Toplam	f	9	13	42	32	26	3,43	1,15700
			%	7,4	10,7	34,4	26,2	21,3		

Tablo 4.6’da katılımcıların yazma sürecindeki davranış ve tutumları ile ilgili on madde yer almaktadır. “Metin yazmaya başlamadan önce her zaman plan yaparım.” maddesine TRK katılımcıları 3,73, TDE katılımcıları 3,63, genel olarak katılımcılar 3,67 ortalama ile *katılıyorum* yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “Metni her zaman hemen yazmaya baslarım ve nereye gittiğine bakarım.” maddesine TRK katılımcıları 3,28, TDE katılımcıları 3,01, genel olarak katılımcılar 3,11 ortalama ile *emin değilim* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “Metni yazarken önceden aldığım kararları değiştirebilirim.” maddesine TRK katılımcıları 3,71, TDE katılımcıları 3,88, genel olarak katılımcılar 3,81 ortalama ile *katılıyorum* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “Fikirlerim metni yazma sürecinde değişebilir.” maddesine TRK katılımcıları 3,82, TDE katılımcıları 3,96, genel olarak katılımcılar 3,90 ortalama ile *katılıyorum* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan “Zamanımın büyük bölümünü gözden geçirmeye ayırırım.” maddesine TRK katılımcıları 3,06, TDE katılımcıları 3,35, genel olarak katılımcılar 3,24 ortalama ile *emin değilim* yanıtını vermişlerdir. Altıncı sırada yer alan “Taslak metni geliştirmek için kişilerden geribildirim isterim.” maddesine TRK katılımcıları 3,55, TDE katılımcıları 3,67, genel olarak katılımcılar 3,63 ortalama ile *katılıyorum* yanıtını vermişlerdir. Yedinci sırada yer alan “Yazılarım için hocalarımın yeterli geribildirim alırım.” maddesine TRK katılımcıları 3,04, TDE katılımcıları 3,10, genel olarak katılımcılar 3,08 ortalama ile *emin değilim* yanıtını vermişlerdir. Sekizinci sırada yer alan “Üniversitem yazılı anlatımımın gelişimine katkı sağlar.” maddesine TRK katılımcıları 3,20 ortalama ile *emin değilim* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,67 ortalama ile *katılıyorum* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,50

ortalamayla *katılıyorum* yanıtının verildiği görülmektedir. Dokuzuncu sırada yer alan “*Yazılı anlatım becerisi üniversitemde önemsenen bir konudur.*” maddesine TRK katılımcıları 3,08, TDE katılımcıları 3,35, genel olarak katılımcılar 3,25 ortalama ile *emin değilim* yanıtını vermişlerdir. Son olarak “*Yazılarımda intihal (akademik aşırma) yapmamaya özen gösteririm.*” maddesine TRK katılımcıları 3,60 ortalama ile *katılıyorum* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,33 ortalama ile *emin değilim* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,43 ortalama ile *katılıyorum* yanıtının verildiği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Katılımcıların metin oluşma sürecinin bileşenlerine verdikleri öneme ilişkin görünüm nasıldır?*” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Katılımcıların Metin Oluşma Sürecinin Bileşenlerine Verdikleri Öneme İlişkin Görünüm*

		Program	Çok önemsiz	Önemsiz	Kısmen	Önemli	Çok önemli	\bar{x}	S_s		
1	Taslak oluşturma	TRK	f	1	4	6	20	14	3,93	,100905	
			%	2,2	8,9	13,3	44,4	31,1			
			TDE	f	0	2	11	38	26	4,14	,75593
			%	0	2,6	14,3	49,4	33,8			
			Toplam	f	1	6	17	58	40	4,06	,85992
			%	0,8	4,9	13,9	47,5	32,8			
2	Beyin fırtınası	TRK	f	0	2	6	21	16	4,13	,81464	
			%	0	4,4	13,3	46,7	35,6			
			TDE	f	1	0	6	45	25	4,20	,69467
			%	1,3	0	7,8	58,4	32,5			
			Toplam	f	1	2	12	66	41	4,18	,73873
			%	0,8	1,6	9,8	54,1	33,6			
3	Planlama	TRK	f	0	1	7	15	22	4,28	,81526	
			%	0	2,2	15,6	33,3	48,9			
			TDE	f	0	1	5	36	35	4,36	,66707
			%	0	1,3	6,5	46,8	45,5			
			Toplam	f	0	2	12	51	57	4,33	,72283
			%	0	1,6	9,8	41,8	46,7			
4	Okuma	TRK	f	0	2	2	17	24	4,40	,78044	
			%	0	4,4	4,4	37,8	53,3			
			TDE	f	0	0	5	37	35	4,38	,61035
			%	0	0	6,5	48,1	45,5			
			Toplam	f	0	2	7	54	59	4,39	,67490
			%	0	1,6	5,7	44,3	48,4			

(devamı arkadadır)

Tablo 4.7. *Katılımcıların Metin Oluşma Sürecinin Bileşenlerine Verdikleri Öneme İlişkin Görünüm (devamı)*

	Program		Çok			Çok		\bar{x}	Ss	
			önemsiz	Önemsiz	Kısmen	Önemli	önemli			
5	İlk Taslak	TRK	f	0	1	13	18	13	3,95	,82450
		%	0	2,2	28,9	40,0	28,9			
	TDE	f	0	1	9	33	34	4,29	,72665	
	%	0	1,3	11,7	42,9	44,2				
	Toplam	f	0	2	22	51	47	4,17	,77877	
	%	0	1,6	18,0	41,8	38,5				
6	Gözden Geçirme	TRK	f	0	1	5	16	23	4,35	,77329
		%	0	2,2	11,1	35,6	51,1			
	TDE	f	0	0	6	26	45	4,50	,64120	
	%	0	0	7,8	33,8	58,4				
	Toplam	f	0	1	11	42	68	4,45	,69356	
	%	0	0,8	9,0	34,4	55,7				

Tablo 4.7’de katılımcıların metin oluşma sürecinin bileşenlerine verdikleri öneme ilişkin görünümleri ile ilgili altı madde yer almaktadır. ‘‘Taslak oluşturma’’ maddesine TRK katılımcıları 3,93, TDE katılımcıları 4,14, genel olarak katılımcılar 4,06 ortalama ile *önemli* yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan ‘‘Beyin fırtınası’’ maddesine TRK katılımcıları 4,13 ortalama ile *önemli* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,20 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,18 ortalama ile *önemli* yanıtının verildiği görülmektedir. Üçüncü sırada yer alan ‘‘Planlama’’ maddesine TRK katılımcıları 4,28, TDE katılımcıları 4,36, genel olarak katılımcılar 4,33 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan ‘‘Okuma’’ maddesine TRK katılımcıları 4,40, TDE katılımcıları 4,38, genel olarak katılımcılar 4,39 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan ‘‘İlk taslak’’ maddesine TRK katılımcıları 3,95 ortalama ile *önemli* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,29 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,17 ortalama ile *önemli* yanıtının verildiği görülmektedir. Son olarak ‘‘Gözden geçirme’’ maddesine bakıldığında TRK katılımcıları 4,35, TDE katılımcıları 4,50, genel olarak katılımcılar 4,45 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu ‘‘Katılımcıların taslak metinlerine aldıkları geribildirimlerin tür ve özellikleri nasıldır?’’ biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Taslak Metinlerine Aldıkları Geribildirimlerin Tür ve Özellikleri

		Program	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	\bar{x}	Ss	
1	Sözlü Açıklama	TRK	f	2	4	13	19	7	3,55	1,01255
			%	4,4	8,9	28,9	42,2	15,6		
		TDE	f	1	13	36	16	11	3,29	,96060
			%	1,3	16,9	46,8	20,8	14,3		
		Toplam	f	3	17	49	35	18	3,39	,98381
			%	2,5	13,9	40,2	28,7	14,8		
2	Yazılı Açıklamalar: Metnin sonunda genel açıklama	TRK	f	9	10	13	11	2	2,71	1,17980
			%	20,0	22,2	28,9	24,4	4,4		
		TDE	f	11	15	27	21	3	2,87	1,09245
			%	14,3	19,5	35,1	27,3	3,9		
		Toplam	f	20	25	40	32	5	2,81	1,12325
			%	16,4	20,5	32,8	26,2	4,1		
3	Yazılı Açıklamalar: Kâğıdın kenar boşluklarına özel açıklama	TRK	f	12	14	15	4	0	2,24	,95716
			%	26,7	31,1	33,3	8,9	0		
		TDE	f	20	16	30	6	5	2,48	1,15406
			%	26,0	20,8	39,0	7,8	6,5		
		Toplam	f	32	30	45	10	5	2,39	1,08755
			%	26,2	24,6	36,9	8,2	4,1		
4	Derecelendirme: Metnin farklı yönlerini derecelendiren bir ölçek üzerinden puanlama	TRK	f	10	8	18	7	2	2,62	1,13396
			%	22,2	17,8	40,0	15,6	4,4		
		TDE	f	16	15	27	14	5	2,70	1,18171
			%	20,8	19,5	35,1	18,2	6,5		
		Toplam	f	26	23	45	21	7	2,67	1,16024
			%	21,3	18,9	36,9	17,2	5,7		
5	Yalnızca puanlama	TRK	f	0	9	7	21	8	3,62	1,00654
			%	0	20,0	15,6	46,7	17,8		
		TDE	f	12	13	18	20	14	3,14	1,33490
			%	15,6	16,9	23,4	26,0	18,2		
		Toplam	f	12	22	25	41	22	3,31	1,24161
			%	9,8	18,0	20,5	33,6	18,0		

Tablo 4.8’de katılımcıların taslak metinlerine aldıkları geribildirimlerin tür ve özellikleri ile ilgili beş madde yer almaktadır. “Sözlü Açıklama” maddesine TRK katılımcıları 3,55 ortalama ile *sık sık* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,29 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,39 ortalama ile *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir. İkinci sırada yer alan “Yazılı Açıklamalar: Metnin sonunda genel açıklama” maddesine TRK katılımcıları 2,71, TDE katılımcıları 2,87, genel olarak katılımcılar 2,81 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “Yazılı Açıklamalar: Kâğıdın kenar boşluklarına özel açıklama” maddesine TRK katılımcıları 2,24, TDE katılımcıları 2,48, genel olarak katılımcılar 2,39 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “Derecelendirme: Metnin farklı yönlerini derecelendiren bir ölçek üzerinden puanlama” maddesine TRK katılımcıları 2,62, TDE katılımcıları 2,70, genel olarak katılımcılar 2,67 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Son olarak “Yalnızca puanlama” maddesine TRK katılımcıları 3,62 ortalama

ile *sık sık* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,14 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,31 ortalama ile *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “*Katılımcıların yazdıkları metin türlerine ilişkin görünüm nasıldır?*” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Katılımcıların Yazdıkları Metin Türlerine İlişkin Görünüm*

		Program	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	\bar{x}	Ss	
1	Ders esnasında not alma	TRK	f	1	4	9	10	21	4,02	1,11781
			%	2,2	8,9	20,0	22,2	46,7		
		TDE	f	0	2	15	20	40	4,27	,86809
			%	0	2,6	19,5	26,0	51,9		
		Toplam	f	1	6	24	30	61	4,18	,97078
			%	0,8	4,9	19,7	24,6	50,0		
2	Seminer konusu (kuramsal ve deneysel konularda)	TRK	f	14	10	16	3	2	2,31	1,12457
			%	31,1	22,2	35,6	6,7	4,4		
		TDE	f	19	18	30	8	2	2,42	1,05667
			%	24,7	23,4	39,0	10,4	2,6		
		Toplam	f	33	28	46	11	4	2,38	1,07908
			%	27,0	23,0	37,7	9,0	3,3		
3	Araştırma yazısı	TRK	f	12	11	10	11	1	2,51	1,19891
			%	26,7	24,4	22,2	24,4	2,2		
		TDE	f	12	23	27	12	3	2,62	1,05180
			%	15,6	29,9	35,1	15,6	3,9		
		Toplam	f	24	34	37	23	4	2,58	1,10476
			%	19,7	27,9	30,3	18,9	3,3		
4	Deneyimleri aktarma (kişisel)	TRK	f	6	6	20	11	2	2,93	1,05313
			%	13,3	13,3	44,4	24,4	4,4		
		TDE	f	9	18	27	17	6	2,90	1,11428
			%	11,7	23,4	35,1	22,1	7,8		
		Toplam	f	15	24	47	28	8	2,91	1,08780
			%	12,3	19,7	38,5	23,0	6,6		
5	Teknik rapor	TRK	f	15	14	10	6	0	2,15	1,04350
			%	33,3	31,1	22,2	13,3	0		
		TDE	f	34	20	17	4	2	1,96	1,05683
			%	44,2	26,0	22,1	5,2	2,6		
		Toplam	f	49	34	27	10	2	2,03	1,05183
			%	40,2	27,9	22,1	8,2	1,6		
6	Özet	TRK	f	0	5	14	17	9	3,66	,92932
			%	0	11,1	31,1	37,8	20,0		
		TDE	f	2	11	25	29	10	3,44	,97998
			%	2,6	14,3	32,5	37,7	13,0		
		Toplam	f	2	16	39	46	19	3,52	,96392
			%	1,6	13,1	32,0	37,7	15,6		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.9. Katılımcıların Yazdıkları Metin Türlerine İlişkin Görünüm (devamı)

	Program		Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	\bar{x}	Ss
7	TRK	f	13	9	12	9	2	2,51	1,23624
		%	28,9	20,0	26,7	20,0	4,4		
	TDE	f	19	11	19	18	10	2,85	1,37376
		%	24,7	14,3	24,7	23,4	13,0		
	Toplam	f	32	20	31	27	12	2,72	1,33011
		%	26,2	16,4	25,4	22,1	9,8		
8	TRK	f	0	8	1	21	15	3,95	1,04350
		%	0	17,8	2,2	46,7	33,3		
	TDE	f	18	24	18	12	5	2,50	1,19894
		%	23,4	31,2	23,4	15,6	6,5		
	Toplam	f	18	32	19	33	20	3,04	1,33854
		%	14,8	26,2	15,6	27,0	16,4		
9	TRK	f	5	15	13	7	5	2,82	1,17336
		%	11,1	33,3	28,9	15,6	11,1		
	TDE	f	16	25	24	6	6	2,49	1,14275
		%	20,8	32,5	31,2	7,8	7,8		
	Toplam	f	21	40	37	13	11	2,61	1,16027
		%	17,2	32,8	30,3	10,7	9,0		
10	TRK	f	5	9	14	12	5	3,06	1,17551
		%	11,1	20,0	31,1	26,7	11,1		
	TDE	f	19	22	20	6	10	2,55	1,30277
		%	24,7	28,6	26,0	7,8	13,0		
	Toplam	f	24	31	34	18	15	2,74	1,27637
		%	19,7	25,4	27,9	14,8	12,3		
11	TRK	f	4	10	18	9	4	2,97	1,07638
		%	8,9	22,2	40,0	20,0	8,9		
	TDE	f	10	17	33	9	8	2,84	1,12466
		%	13,0	22,1	42,9	11,7	10,4		
	Toplam	f	14	27	51	18	12	2,89	1,10452
		%	11,5	22,1	41,8	14,8	9,8		
12	TRK	f	9	10	13	7	6	2,80	1,30732
		%	20,0	22,2	28,9	15,6	13,3		
	TDE	f	23	18	26	5	5	2,36	1,16877
		%	29,9	23,4	33,8	6,5	6,5		
	Toplam	f	32	28	39	12	11	2,52	1,23458
		%	26,2	23,0	32,0	9,8	9,0		
13	TRK	f	5	7	6	16	11	3,46	1,32459
		%	11,1	15,6	13,3	35,6	24,4		
	TDE	f	4	8	11	23	31	3,89	1,19851
		%	5,2	10,4	14,3	29,9	40,3		
	Toplam	f	9	15	17	39	42	3,73	1,25838
		%	7,4	12,3	13,9	32,0	34,4		
14	TRK	f	13	9	17	3	3	2,42	1,17722
		%	28,9	20,0	37,8	6,7	6,7		
	TDE	f	35	13	16	5	8	2,19	1,35762
		%	45,5	16,9	20,8	6,5	10,4		
	Toplam	f	48	22	33	8	11	2,27	1,29374
		%	39,3	18,0	27,0	6,6	9,0		

Tablo 4.9’da katılımcıların metin türlerine ilişkin görünüm ile ilgili on dört madde yer almaktadır. “*Ders esnasında not alma.*” maddesine TRK katılımcıları 4,02 ortalama ile *sık sık* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,27 ortalama ile *her zaman* yanıtını

vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,18 ortalamayla *sık sık* yanıtının verildiği görülmektedir. İkinci sırada yer alan “*Seminer konusu (kuramsal ve deneysel konularda)*” maddesine TRK katılımcıları 2,31, TDE katılımcıları 2,42, genel olarak katılımcılar 2,38 ortalamayla *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “*Araştırma yazısı*” maddesine TRK katılımcıları 2,51 ortalama ile *nadiren* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,62 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,58 ortalamayla *nadiren* yanıtının verildiği görülmektedir. Dördüncü sırada yer alan “*Deneyimleri aktarma (kişisel)*” maddesine TRK katılımcıları 2,93, TDE katılımcıları 2,90, genel olarak katılımcılar 2,91 ortalamayla *bazen* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan “*Teknik rapor*” maddesine TRK katılımcıları 2,15, TDE katılımcıları 1,96, genel olarak katılımcılar 2,03 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Altıncı sırada yer alan “*Özet*” maddesine TRK katılımcıları 3,66, TDE katılımcıları 3,44, genel olarak katılımcılar 3,52 ortalamayla *sık sık* yanıtını vermişlerdir. Yedinci sırada yer alan “*Ders tutanağı*” maddesine TRK katılımcıları 2,51 ortalama ile *nadiren* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,84 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,72 ortalamayla *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir. Sekizinci sırada yer alan “*Staj raporu*” maddesine TRK katılımcıları 3,95 ortalama ile *sık sık* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,50 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,04 ortalamayla *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir. Dokuzuncu sırada yer alan “*Dilekçe*” maddesine TRK katılımcıları 2,82 ortalama ile *bazen* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,49 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,61 ortalama ile *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir. Onuncu sırada yer alan “*Deneme*” maddesine TRK katılımcıları 3,06 ortalama ile *bazen* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,55 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,74 ortalamayla *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir. On birinci sırada yer alan “*Öyküleyici ya da anlatsal yazılar*” maddesine TRK katılımcıları 2,97, TDE katılımcıları 2,84, genel olarak katılımcılar 2,89 ortalamayla *bazen* yanıtını vermişlerdir. On ikinci sırada yer alan “*Gezi yazıları ve günlükler*” maddesine TRK katılımcıları 2,80 ortalama ile *bazen* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,36 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 2,52 ortalamayla *nadiren* yanıtının verildiği görülmektedir. On üçüncü sırada yer alan “*Yazılı sınav*” maddesine TRK katılımcıları 3,46, TDE katılımcıları 3,89, genel olarak katılımcılar 3,73 ortalama ile *sık sık* yanıtını vermişlerdir.

Son olarak ‘‘Diğer’’ maddesine TRK katılımcıları 2,42, TDE katılımcıları 2,19, genel olarak katılımcılar 2,27 ortalamaıyla *nadiren* yanıtını vermişlerdir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu ‘‘Katılımcıların oluşturdukları metinleri sunma (yayımlama) biçimleri nasıldır?’’ biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Oluşturdukları Metinleri Sunma (Yayımlama) Biçimleri

		Program	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	\bar{x}	Ss
1	Kâğıt ile	TRK	f 0	5	3	23	14	4,02	,91674
			% 0	11,1	6,7	51,1	31,1		
		TDE	f 5	1	8	24	39	4,18	1,10890
			% 6,5	1,3	10,4	31,2	50,6		
		Toplam	f 5	6	11	47	53	4,12	1,04112
			% 4,1	4,9	9,0	38,5	43,4		
2	E mail ile	TRK	f 7	16	20	2	0	2,37	,80591
			% 15,6	35,6	44,4	4,4	0		
		TDE	f 25	21	22	7	2	2,22	1,08365
			% 32,5	27,3	28,6	9,1	2,6		
		Toplam	f 32	37	42	9	2	2,27	,98972
			% 26,2	30,3	34,4	7,4	1,6		
3	Öğrenme platformu ile	TRK	f 15	13	14	3	0	2,11	,95874
			% 33,3	28,9	31,1	6,7	0		
		TDE	f 35	18	14	8	2	2,01	1,14125
			% 45,5	23,4	18,2	10,4	2,6		
		Toplam	f 50	31	28	11	2	2,04	1,07452
			% 41,0	25,4	23,0	9,0	1,6		
4	Web site ile	TRK	f 16	14	10	5	0	2,08	1,01852
			% 35,6	31,1	22,2	11,1	0		
		TDE	f 43	14	10	8	2	1,85	1,15524
			% 55,8	18,2	13,0	10,4	2,6		
		Toplam	f 59	28	20	13	2	1,94	1,10819
			% 48,4	23,0	16,4	10,7	1,6		
5	Poster ile	TRK	f 18	12	11	2	2	2,06	1,11600
			% 40,0	26,7	24,4	4,4	4,4		
		TDE	f 48	15	8	5	1	1,64	,99692
			% 62,3	19,5	10,4	6,5	1,3		
		Toplam	f 66	27	19	7	3	1,80	1,05736
			% 54,1	22,1	15,6	5,7	2,5		
6	Sözlü sunum ile	TRK	f 2	6	10	19	8	3,55	1,07778
			% 4,4	13,3	22,2	42,2	17,8		
		TDE	f 14	13	24	17	9	2,92	1,26456
			% 18,2	16,9	31,2	22,1	11,7		
		Toplam	f 16	19	34	36	17	3,15	1,23329
			% 13,1	15,6	27,9	29,5	13,9		
7	Diğer	TRK	f 16	11	15	2	1	2,13	1,03573
			% 35,6	24,4	33,3	4,4	2,2		
		TDE	f 43	12	15	4	3	1,85	1,14380
			% 55,8	15,6	19,5	5,2	3,9		
		Toplam	f 59	23	30	6	4	1,95	1,10892
			% 48,4	18,9	24,6	4,9	3,3		

Tablo 4.10’da katılımcıların oluşturdukları metinleri sunma (yayımlama) biçimleri ile ilgili yedi madde yer almaktadır. “*Kâğıt ile*” maddesine TRK katılımcıları 4,02, TDE katılımcıları 4,18, genel olarak katılımcılar 4,12 ortalama ile “*Sık sık*” yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*E-mail ile*” maddesine TRK katılımcıları 2,37, TDE katılımcıları 2,22, genel olarak katılımcılar 2,27 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “*Öğrenme platformu ile*” maddesine TRK katılımcıları 2,11, TDE katılımcıları 2,01, genel olarak katılımcılar 2,04 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “*Web site ile*” maddesine TRK katılımcıları 2,08, TDE katılımcıları 1,85, genel olarak katılımcılar 1,94 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan “*Poster ile*” maddesine TRK katılımcıları 2,06 ortalama ile *nadiren* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 1,64 ortalama ile *hiç* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 1,80 ortalama ile *nadiren* yanıtının verildiği görülmektedir. Altıncı sırada yer alan “*Sözlü sunum ile*” maddesine TRK katılımcıları 3,55 ortalama ile *sık sık* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 2,92 ortalama ile *bazen* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,15 ortalama ile *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir. Son olarak “*Diğer*” maddesine TRK katılımcıları 2,13, TDE katılımcıları 1,85, genel olarak katılımcılar 1,95 ortalama ile *nadiren* yanıtını vermişlerdir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu “*Katılımcıların yazma yeterliliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?*” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Yazma Yeterliliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri

		Program		Hiç yeterli değilim	Yeterli değilim	Kısmen yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	\bar{x}	Ss
1	Araştırma yöntemlerini anlama ve kullanma	TRK	f	1	8	17	15	4	3,28	,94441
			%	2,2	17,8	37,8	33,3	8,9		
		TDE	f	2	10	33	27	5	3,29	,87457
			%	2,6	13,0	42,9	35,1	6,5		
Toplam	f	3	18	50	42	9	3,29	,89709		
	%	2,5	14,8	41,0	34,4	7,4				
2	Bir konuya uygun alanyazın tarama	TRK	f	1	10	15	16	3	3,22	,95081
			%	2,2	22,2	33,3	35,6	6,7		
		TDE	f	0	16	21	32	8	3,41	,93683
			%	0	20,8	27,3	41,6	10,4		
Toplam	f	1	26	36	48	11	3,34	,94275		
	%	0,8	21,3	29,5	39,3	9,0				
3	Yazıyı dilsel olarak düzeltmek için metni gözden geçirme	TRK	f	0	4	13	19	9	3,73	,88933
			%	0	8,9	28,9	42,2	20,0		
		TDE	f	0	4	26	33	14	3,74	,81761
			%	0	5,2	33,8	42,9	18,2		
Toplam	f	0	8	39	52	23	3,73	,84113		
	%	0	6,6	32,0	42,6	18,9				
4	Doğru terminolojiyi (bilimsel dil) kullanma	TRK	f	0	8	21	14	2	3,22	,79455
			%	0	17,8	46,7	31,1	4,4		
		TDE	f	0	11	36	25	5	3,31	,79901
			%	0	14,3	46,8	32,5	6,5		
Toplam	f	0	19	57	39	7	3,27	,79526		
	%	0	15,6	46,7	32,0	5,7				
5	Kaynakları özetleme	TRK	f	1	2	13	22	7	3,71	,86923
			%	2,2	4,4	28,9	48,9	15,6		
		TDE	f	0	12	24	33	8	3,48	,88273
			%	0	15,6	31,2	42,9	10,4		
Toplam	f	1	14	37	55	15	3,56	,88128		
	%	0,8	11,5	30,3	45,1	12,3				
6	Yazma sürecini planlama	TRK	f	0	3	12	20	10	3,82	,86047
			%	0	6,7	26,7	44,4	22,2		
		TDE	f	1	4	28	30	14	3,67	,88021
			%	1,3	5,2	36,4	39,0	18,2		
Toplam	f	1	7	40	50	24	3,72	,87232		
	%	0,8	5,7	32,8	41,0	19,7				
7	Yazılı metin oluşturma	TRK	f	0	1	11	24	9	3,91	,73306
			%	0	2,2	24,4	53,3	20,0		
		TDE	f	0	2	29	30	16	3,77	,80497
			%	0	2,6	37,7	39,0	20,8		
Toplam	f	0	3	40	54	25	3,82	,77877		
	%	0	2,5	32,8	44,3	20,5				
8	Birinin görüşünü aktarma	TRK	f	3	5	15	17	5	3,35	1,04785
			%	6,7	11,1	33,3	37,8	11,1		
		TDE	f	1	6	26	36	8	3,57	,83396
			%	1,3	7,8	33,8	46,8	10,4		
Toplam	f	4	11	41	53	13	3,49	,92035		
	%	3,3	9,0	33,6	43,4	10,7				

(devamı arkadadır.)

Tablo 4.11. *Katılımcıların Yazma Yeterliliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri (devamı)*

		Program		Hiç yeterli değilim	Yeterli değilim	Kısmen yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	\bar{x}	Ss
9	Araştırma bulgularını yorumlama ve kendi görüşleriyle birleştirme	TRK	f	1	5	14	17	8	3,57	,98832
			%	2,2	11,1	31,1	37,8	17,8		
		TDE	f	0	3	28	41	5	3,62	,66962
			%	0	3,9	36,4	53,2	6,5		
		Toplam	f	1	8	42	58	13	3,60	,79832
			%	0,8	6,6	34,4	47,5	10,7		
10	Atıfta bulunma	TRK	f	1	6	20	11	7	3,37	,98371
			%	2,2	13,3	44,4	24,4	15,6		
		TDE	f	0	15	35	24	3	3,19	,79536
			%	0	19,5	45,5	31,2	3,9		
		Toplam	f	1	21	55	35	10	3,26	,87010
			%	0,8	17,2	45,1	28,7	8,2		
11	Bir konu üzerinde tartışma yapma	TRK	f	1	4	16	17	7	3,55	,94281
			%	2,2	8,9	35,6	37,8	15,6		
		TDE	f	0	10	31	29	7	3,42	,83396
			%	0	13,0	40,3	37,7	9,1		
		Toplam	f	1	14	47	46	14	3,47	,87399
			%	0,8	11,5	38,5	37,7	11,5		
12	Kendini tam olarak ifade etme	TRK	f	0	3	8	22	12	3,95	,85162
			%	0	6,7	17,8	48,9	26,7		
		TDE	f	1	6	23	35	12	3,66	,88273
			%	1,3	7,8	29,9	45,5	15,6		
		Toplam	f	1	9	31	57	24	3,77	,87940
			%	0,8	7,4	25,4	46,7	19,7		
13	Akademik metin için doğru biçem (üslup) kullanma	TRK	f	0	5	21	15	4	3,40	,80904
			%	0	11,1	46,7	33,3	8,9		
		TDE	f	1	7	29	33	7	3,49	,83703
			%	1,3	9,1	37,7	42,9	9,1		
		Toplam	f	1	12	50	48	11	3,45	,82470
			%	0,8	9,8	41,0	39,3	9,0		
14	Metne tablo ve grafik ekleme ve birleştirme	TRK	f	1	7	9	19	9	3,62	1,05073
			%	2,2	15,6	20,0	42,2	20,0		
		TDE	f	6	17	28	20	6	3,03	1,05683
			%	7,8	22,1	36,4	26,0	7,8		
		Toplam	f	7	24	37	39	15	3,25	1,08758
			%	5,7	19,7	30,3	32,0	12,3		
15	Kuramsal tartışma yapma	TRK	f	2	15	15	10	3	2,93	1,00905
			%	4,4	33,3	33,3	22,2	6,7		
		TDE	f	8	32	20	14	3	2,63	1,02481
			%	10,4	41,6	26,0	18,2	3,9		
		Toplam	f	10	47	35	24	6	2,74	1,02499
			%	8,2	38,5	28,7	19,7	4,9		
16	Künye yazma	TRK	f	2	12	16	14	1	3,00	,92932
			%	4,4	26,7	35,6	31,1	2,2		
		TDE	f	7	28	23	15	4	2,75	1,04070
			%	9,1	36,4	29,9	19,5	5,2		
		Toplam	f	9	40	39	29	5	2,84	1,00429
			%	7,4	32,8	32,0	23,8	4,1		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.11. *Katılımcıların Yazma Yeterliliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri (devamı)*

		Program		Hiç yeterli değilim	Yeterli değilim	Kısmen yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	\bar{x}	Ss
17	Üslup açısından nitelikli metin yazma	TRK	f	0	3	13	24	5	3,68	,76343
			%	0	6,7	28,9	53,3	11,1		
		TDE	f	1	10	36	20	10	3,36	,91636
			%	1,3	13,0	46,8	26,0	13,0		
		Toplam	f	1	13	49	44	15	3,48	,87418
			%	0,8	10,7	40,2	36,1	12,3		
18	Yazarak yeni bir şeyler öğrenme	TRK	f	0	4	10	19	12	3,95	,90342
			%	0	8,9	15,6	46,7	28,9		
		TDE	f	4	8	21	25	19	3,61	1,12573
			%	5,2	10,4	27,3	32,5	24,7		
		Toplam	f	4	12	28	46	32	3,73	1,05864
			%	3,3	9,8	23,0	37,7	26,2		
19	Plana uyma	TRK	f	0	4	10	19	12	3,86	,91949
			%	0	8,9	22,2	42,2	26,7		
		TDE	f	2	6	21	33	15	3,68	,96327
			%	2,6	7,8	27,3	42,9	19,5		
		Toplam	f	2	10	31	52	27	3,75	,94748
			%	1,6	8,2	25,4	42,6	22,1		
20	Yazının okurun üzerindeki etkisini değerlendirme	TRK	f	0	5	13	21	6	3,62	,86047
			%	0	11,1	28,9	46,7	13,3		
		TDE	f	1	7	29	32	8	3,50	,85260
			%	1,3	9,1	37,7	41,6	10,4		
		Toplam	f	1	12	42	53	14	3,54	,85380
			%	0,8	9,8	34,4	43,4	11,5		
21	Yazılı metinde yer alan sorunları çözmeye ve eksiklikleri giderme	TRK	f	0	3	13	21	8	3,75	,82999
			%	0	6,7	28,9	46,7	17,8		
		TDE	f	1	9	26	36	5	3,45	,83580
			%	1,3	11,7	33,8	46,8	6,5		
		Toplam	f	1	12	39	57	13	3,56	,84294
			%	0,8	9,8	32,0	46,7	10,7		

Tablo 4.11’de katılımcıların yazma yeterliliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile ilgili yirmi bir madde yer almaktadır. “*Araştırma yöntemlerini anlama ve kullanma*” maddesine TRK katılımcıları 3,28, TDE katılımcıları 3,29, genel olarak katılımcılar 3,29 ortalamayla *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*Bir konuya uygun alanyazın tarama*” maddesine TRK katılımcıları 3,22 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,41 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,34 ortalamayla *kısmen yeterliyim* yanıtının verildiği görülmektedir. Üçüncü sırada yer alan “*Yazıyı dilsel olarak düzeltmek için metni gözden geçirme*” maddesine TRK katılımcıları 3,73, TDE katılımcıları 3,74, genel olarak katılımcılar 3,73 ortalamayla *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “*Doğru terminolojiyi (bilimsel dil) kullanma*” maddesine TRK katılımcıları 3,22, TDE

katılımcıları 3,31, genel olarak katılımcılar 3,27 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan “*Kaynakları özetleme*” maddesine TRK katılımcıları 3,71, TDE katılımcıları 3,48, genel olarak katılımcılar 3,56 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Altıncı sırada yer alan “*Yazma sürecini planlama*” maddesine TRK katılımcıları 3,82, TDE katılımcıları 3,67, genel olarak katılımcılar 3,72 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Yedinci sırada yer alan “*Yazılı metin oluşturma*” maddesine TRK katılımcıları 3,91, TDE katılımcıları 3,77, genel olarak katılımcılar 3,82 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Sekizinci sırada yer alan “*Birinin görüşünü aktarma*” maddesine TRK katılımcıları 3,35 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,57 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,49 ortalama ile *yeterliyim* yanıtının verildiği görülmektedir. Dokuzuncu sırada yer alan “*Araştırma bulgularını yorumlama ve kendi görüşleriyle birleştirme*” maddesine TRK katılımcıları 3,57, TDE katılımcıları 3,62, genel olarak katılımcılar 3,60 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Onuncu sırada yer alan “*Atıfta bulunma*” maddesine TRK katılımcıları 3,37, TDE katılımcıları 3,19, genel olarak katılımcılar 3,26 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. On birinci sırada yer alan “*Bir konu üzerinde tartışma yapma*” maddesine TRK katılımcıları 3,55, TDE katılımcıları 3,42, genel olarak katılımcılar 3,47 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. On ikinci sırada yer alan “*Kendini tam olarak ifade etme*” maddesine TRK katılımcıları 3,95, TDE katılımcıları 3,66, genel olarak katılımcılar 3,77 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. On üçüncü sırada yer alan “*Akademik metin için doğru biçem (üslup) kullanma*” maddesine TRK katılımcıları 3,40, TDE katılımcıları 3,49, genel olarak katılımcılar 3,45 oranla *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. On dördüncü sırada yer alan “*Metne tablo ve grafik ekleme ve birleştirme*” maddesine TRK katılımcıları 3,62 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,03 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,25 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtının verildiği görülmektedir. On beşinci sırada yer alan “*Kuramsal tartışma yapma*” maddesine TRK katılımcıları 2,93, TDE katılımcıları 2,63, genel olarak katılımcılar 2,74 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. On altıncı sırada yer alan “*Künye yazma*” maddesine TRK katılımcıları 3,00, TDE katılımcıları 2,75, genel olarak katılımcılar 2,84 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. On yedinci sırada yer alan “*Üslup açısından nitelikli metin yazma*” maddesine TRK katılımcıları 3,68 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,36 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,48 ortalama ile

yeterliyim yanıtının verildiği görülmektedir. On sekizinci sırada yer alan “Yazarak yeni bir şeyler öğrenme” maddesine TRK katılımcıları 3,95, TDE katılımcıları 3,61, genel olarak katılımcılar 3,73 ortalamayla yeterliyim yanıtını vermişlerdir. On dokuzuncu sırada yer alan “Plana uyma” maddesine TRK katılımcıları 3,86, TDE katılımcıları 3,68, genel olarak katılımcılar 3,75 ortalamayla yeterliyim yanıtını vermişlerdir. Yirminci sırada yer alan “Yazının okurun üzerindeki etkisini değerlendirme” maddesine TRK katılımcıları 3,62, TDE katılımcıları 3,50, genel olarak katılımcılar 3,54 ortalamayla yeterliyim yanıtını vermişlerdir. Son olarak “Yazılı metinde yer alan sorunları çözme ve eksiklikleri giderme” maddesine TRK katılımcıları 3,75, TDE katılımcıları 3,45, genel olarak katılımcılar 3,56 ortalama ile yeterliyim yanıtını vermişlerdir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Katılımcıların nitelikli metinlerin özellikleri konusundaki düşünceleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soru altında sormacada on iki madde yer almaktadır. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Nitelikli Metinlerin Özellikleri Konusundaki Düşünceleri

	Program	Çok					Çok önemli	\bar{x}	Ss
		önemsiz	Önemsiz	Kısmen	Önemli	önemli			
1	TRK	f	1	0	3	17	24	4,40	,80904
		%	2,2	0	6,7	37,8	53,3		
	TDE	f	1	2	4	20	50	4,50	,82116
		%	1,3	2,6	5,2	26,0	64,9		
	Toplam	f	2	2	7	37	74	4,46	,81499
		%	1,6	1,6	5,7	30,3	60,7		
2	TRK	f	0	2	5	18	20	4,24	,82999
		%	0	4,4	11,1	40,0	44,4		
	TDE	f	1	0	7	22	47	4,48	,77137
		%	1,3	0	9,1	28,6	61,0		
	Toplam	f	1	2	12	40	67	4,39	,79832
		%	0,8	1,6	9,8	32,8	54,9		
3	TRK	f	1	1	12	14	17	4,00	,97701
		%	2,2	2,2	26,7	31,1	37,8		
	TDE	f	4	2	21	15	35	3,97	1,14678
		%	5,2	2,6	27,3	19,5	45,5		
	Toplam	f	5	3	33	29	52	3,98	1,08318
		%	4,1	2,5	27,0	23,8	42,6		
4	TRK	f	2	3	18	12	10	3,55	1,05649
		%	4,4	6,7	40,0	26,7	22,2		
	TDE	f	7	5	26	11	28	3,62	1,28799
		%	9,1	6,5	33,8	14,3	36,4		
	Toplam	f	9	8	44	23	38	3,59	1,20371
		%	7,4	6,6	36,1	18,9	31,1		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.12. Katılımcıların Nitelikli Metinlerin Özellikleri Konusundaki Düşünceleri (devamı)

	Program		Çok				Çok önemli	\bar{x}	Ss	
			önemsiz	Önemsiz	Kısmen	Önemli				
5	Yazıları bulgularla destekleme	TRK	f	0	1	6	16	22	4,31	,79264
		%	0	2,2	13,3	35,6	48,9			
	TDE	f	3	1	15	17	41	4,19	1,05180	
		%	3,9	1,3	19,5	22,1	53,2			
	Toplam	f	3	2	21	33	63	4,23	,96255	
		%	2,5	1,6	17,2	27,0	51,6			
6	Tematik yapının açık ve anlaşılır olması	TRK	f	1	1	10	14	19	4,08	,97286
		%	2,2	2,2	22,2	31,1	42,2			
	TDE	f	1	2	15	19	40	4,23	,94446	
		%	1,3	2,6	19,5	24,7	51,9			
	Toplam	f	2	3	25	33	59	4,18	,95360	
		%	1,6	2,5	20,5	27,0	48,4			
7	Metni kaynaklara dayandırma (kaynakça)	TRK	f	0	2	7	17	19	4,17	,86047
		%	0	4,4	15,6	37,8	42,2			
	TDE	f	1	1	17	17	41	4,24	,93409	
		%	1,3	1,3	22,1	22,1	53,2			
	Toplam	f	1	3	24	34	60	4,22	,90465	
		%	0,8	2,5	19,7	27,9	49,2			
8	İmgesel dil (figüratif)	TRK	f	2	2	11	21	9	3,73	,98627
		%	4,4	4,4	24,4	46,7	20,0			
	TDE	f	3	3	27	23	21	3,72	1,03411	
		%	3,9	3,9	35,1	29,9	27,3			
	Toplam	f	5	5	38	44	30	3,72	1,01262	
		%	4,1	4,1	31,1	36,1	24,6			
9	Yalın ve anlaşılır dil	TRK	f	2	1	3	16	23	4,26	1,00905
		%	4,4	2,2	6,7	35,6	51,1			
	TDE	f	0	1	9	23	44	4,42	,75094	
		%	0	1,3	11,7	29,9	57,1			
	Toplam	f	2	2	12	39	67	4,36	,85475	
		%	1,6	1,6	9,8	32,0	54,9			
10	İkna edici tartışma (nitelikli tartışma metni oluşturma)	TRK	f	2	0	11	17	15	3,95	,99899
		%	4,4	0	24,4	37,8	33,3			
	TDE	f	0	1	18	22	36	4,20	,84818	
		%	0	1,3	23,4	28,6	46,8			
	Toplam	f	2	1	29	39	51	4,11	,91088	
		%	1,6	0,8	23,8	32,0	41,8			
11	Yaratıcı fikirler	TRK	f	0	3	6	12	24	4,26	,93905
		%	0	6,7	13,3	26,7	53,3			
	TDE	f	1	1	17	18	40	4,23	,93042	
		%	1,3	1,3	22,1	23,4	51,9			
	Toplam	f	1	4	23	30	64	4,24	,92987	
		%	0,8	3,3	18,9	24,6	52,5			
12	Eleştirel düşünce	TRK	f	0	0	7	17	21	4,31	,73306
		%	0	0	15,6	37,8	46,7			
	TDE	f	1	2	16	18	40	4,22	,95454	
		%	1,3	2,6	20,8	23,4	51,9			
	Toplam	f	1	2	23	35	61	4,25	,87727	
		%	0,8	1,6	18,9	28,7	50,0			

Tablo 4.12’de katılımcıların nitelikli metinlerin özellikleri konusunda düşünceleri ile ilgili on iki madde yer almaktadır. ‘*Nitelikli dil kullanımı*’ maddesine TRK katılımcıları 4,40, TDE katılımcıları 4,50, genel olarak katılımcılar 4,46 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan ‘*Doğru terminoloji*’ maddesine TRK katılımcıları 4,24, TDE katılımcıları 4,48, genel olarak katılımcılar 4,39 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan ‘*Nesnellik*’ maddesine TRK katılımcıları 4,00, TDE katılımcıları 3,97, genel olarak katılımcılar 3,98 ortalama ile *önemli* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan ‘*Ben dilinden sakınma*’ maddesine TRK katılımcıları 3,55, TDE katılımcıları 3,62, genel olarak katılımcılar 3,59 ortalama ile *önemli* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan ‘*Yazıları bulgularla destekleme*’ maddesine TRK katılımcıları 4,31 ortalama ile *çok önemli* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,19 ortalama ile *önemli* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,23 ortalama ile *çok önemli* yanıtının verildiği görülmektedir. Altıncı sırada yer alan ‘*Tematik yapının açık ve anlaşılır olması*’ maddesine TRK katılımcıları 4,08 ortalama ile *önemli* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,23 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,18 ortalama ile *önemli* yanıtının verildiği görülmektedir. Yedinci sırada yer alan ‘*Metni kaynaklara dayandırma (kaynakça)*’ maddesine TRK katılımcıları 4,17 ortalama ile *önemli* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,24 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,22 ortalama ile *çok önemli* yanıtının verildiği görülmektedir. Sekizinci sırada yer alan ‘*İmgesel dil (figüratif)*’ maddesine TRK katılımcıları 3,73, TDE katılımcıları 3,72, genel olarak katılımcılar 3,72 ortalama ile *önemli* yanıtını vermişlerdir. Dokuzuncu sırada yer alan ‘*Yalın ve anlaşılır dil*’ maddesine TRK katılımcıları 4,26, TDE katılımcıları 4,42, genel olarak katılımcılar 4,36 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Onuncu sırada yer alan ‘*İkna edici tartışma (konu ile ilgili nitelikli tartışma metni oluşturma)*’ maddesine TRK katılımcıları 3,95 ortalama ile *önemli* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 4,20 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 4,11 ortalama ile *önemli* yanıtının verildiği görülmektedir. On birinci sırada yer alan ‘*Yaratıcı fikirler*’ maddesine TRK katılımcıları 4,26, TDE katılımcıları 4,23, genel olarak katılımcılar 4,24 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir. Son olarak ‘*Eleştirel düşünce*’ maddesine TRK katılımcıları 4,31, TDE katılımcıları 4,22, genel olarak katılımcılar 4,25 ortalama ile *çok önemli* yanıtını vermişlerdir.

4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın onuncu sorusu ‘‘Katılımcıların kendi çalışma yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?’’ biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Kendi Çalışma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

		Program	Hiç yeterli değilim	Yeterli değilim	Kısmen yeteriyim	Yeteriyim	Çok yeteriyim	\bar{x}	Ss	
1	Derste tartışma	TRK	f	2	6	13	18	6	3,44	1,03475
			%	4,4	13,3	28,9	40,0	13,3		
		TDE	f	3	14	37	19	4	3,09	,89121
			%	3,9	18,2	48,1	24,7	5,2		
		Toplam	f	5	20	50	37	10	3,22	,95789
			%	4,1	16,4	41,0	30,3	8,2		
2	Grup çalışmasını verimli bir biçimde organize etme	TRK	f	1	2	14	19	9	3,73	,91453
			%	2,2	4,4	31,1	42,2	20,0		
		TDE	f	4	4	22	33	14	3,63	1,01189
			%	5,2	5,2	28,6	42,9	18,2		
		Toplam	f	5	6	36	52	23	3,67	,97440
			%	4,1	4,9	29,5	42,6	18,9		
3	Sözlü sunum yapma	TRK	f	0	1	16	19	9	3,80	,78625
			%	0	2,2	35,6	42,2	20,0		
		TDE	f	3	5	26	32	11	3,55	,95275
			%	3,9	6,5	33,8	41,6	14,3		
		Toplam	f	3	6	42	51	20	3,64	,89924
			%	2,5	4,9	34,4	41,8	16,4		
4	Akademik yazma	TRK	f	2	10	21	10	2	3,00	,90453
			%	4,4	22,2	46,7	22,2	4,4		
		TDE	f	5	18	36	12	6	2,94	,98537
			%	6,5	23,4	46,8	15,6	7,8		
		Toplam	f	7	28	57	22	8	2,96	,95289
			%	5,7	23,0	46,7	18,0	6,6		
5	Sınava verimli bir biçimde hazırlanma	TRK	f	0	2	13	20	10	3,84	,82450
			%	0	4,4	28,9	44,4	22,2		
		TDE	f	1	4	18	39	15	3,81	,85420
			%	1,3	5,2	23,4	50,6	19,5		
		Toplam	f	1	6	31	59	25	3,82	,84004
			%	0,8	4,9	25,4	48,4	20,5		
6	Bilgi teknolojilerini kullanma	TRK	f	1	3	10	19	12	3,84	,97597
			%	2,2	6,7	22,2	42,2	26,7		
		TDE	f	1	9	23	34	10	3,55	,91037
			%	1,3	11,7	29,9	44,2	13,0		
		Toplam	f	2	12	33	53	22	3,66	,94134
			%	1,6	9,8	27,0	43,4	18,0		
7	Akademik metinleri okuma ve anlama	TRK	f	2	3	13	22	5	3,55	,94281
			%	4,4	6,7	28,9	48,9	11,1		
		TDE	f	1	4	25	35	12	3,68	,84697
			%	1,3	5,2	32,5	45,5	15,6		
		Toplam	f	3	7	38	57	17	3,63	,88201
			%	2,5	5,7	31,1	46,7	13,9		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.13. *Katılımcıların Kendi Çalışma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (devamı)*

		Program	Hiç yeterli değilim	Yeterli değilim	Kısmen yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim	\bar{x}	Ss	
8	Derste not tutma	TRK	f	1	2	9	14	19	4,06	1,00905
			%	2,2	4,4	20,0	31,1	42,2		
		TDE	f	1	3	13	27	33	4,14	,92785
			%	1,3	3,9	16,9	35,1	42,9		
		Toplam	f	2	5	22	41	52	4,11	,95517
			%	1,6	4,1	18,0	33,6	42,6		

Tablo 4.13'te katılımcıların çalışma yeterlilikleri ile ilgili sekiz madde yer almaktadır. ‘‘Derste tartışma’’ maddesine TRK katılımcıları 3,44 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını verirken, TDE katılımcıları 3,09 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara genel olarak bakıldığında 3,22 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtının verildiği görülmektedir. İkinci sırada yer alan ‘‘Grup çalışmasını verimli bir biçimde organize etme’’ maddesine TRK katılımcıları 3,73, TDE katılımcıları 3,63, genel olarak katılımcılar 3,67 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan ‘‘Sözlü sunum yapma’’ maddesine TRK katılımcıları 3,80, TDE katılımcıları 3,55, genel olarak katılımcılar 3,64 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan ‘‘Akademik yazma’’ maddesine TRK katılımcıları 3,00, TDE katılımcıları 2,94, genel olarak katılımcılar 2,96 ortalama ile *kısmen yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan ‘‘Sınava verimli bir biçimde hazırlanma’’ maddesine TRK katılımcıları 3,84, TDE katılımcıları 3,81, genel olarak katılımcılar 3,82 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Altıncı sırada yer alan ‘‘Bilgi teknolojilerini kullanma’’ maddesine TRK katılımcıları 3,84, TDE katılımcıları 3,55, genel olarak katılımcılar 3,66 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Yedinci sırada yer alan ‘‘Akademik metinleri okuma ve anlama’’ maddesine TRK katılımcıları 3,55, TDE katılımcıları 3,68, genel olarak katılımcılar 3,63 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir. Son olarak ‘‘Derste not tutma’’ maddesine TRK katılımcıları 4,06, TDE katılımcıları 4,14, genel olarak katılımcılar 4,11 ortalama ile *yeterliyim* yanıtını vermişlerdir.

4.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın on birinci sorusu “Katılımcıların yazılı metni geliştirme yolları konusundaki görüşleri ve tercihleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Yazılı Metni Geliştirme Yolları Konusundaki Görüşleri ve Tercihleri

	Program		Hiç yardımcı	Yardımcı değil	Kararsızım	Oldukça yardımcı	Çok yardımcı	\bar{x}	Ss
			değil						
1	Yazmanın bir araç olarak kullanıldığı daha fazla ders (seminer)	TRK	f 3	3	14	19	6	3,48	1,03621
		% 6,7	6,7	31,1	42,2	13,3			
	TDE	f 2	7	18	38	12	3,66	,94047	
		% 2,6	9,1	23,4	49,4	15,6			
	Toplam	f 5	10	32	57	18	3,59	,97625	
		% 4,1	8,2	26,2	46,7	14,8			
2	Yazılarımla ilgili daha fazla geribildirim	TRK	f 0	5	12	16	12	3,77	,97442
		% 0	11,1	26,7	35,6	26,7			
	TDE	f 1	6	18	40	12	3,72	,86809	
		% 1,3	7,8	23,4	51,9	15,6			
	Toplam	f 1	11	30	56	24	3,74	,90510	
		% 0,8	9,0	24,6	45,9	19,7			
3	Mevcut derslerle ilgili yazılarım için daha iyi yönergeler	TRK	f 0	7	6	23	9	3,75	,95716
		% 0	15,6	13,3	51,1	20,0			
	TDE	f 2	4	15	45	11	3,76	,85680	
		% 2,6	5,2	19,5	58,4	14,3			
	Toplam	f 2	11	21	68	20	3,76	,89122	
		% 1,6	9,0	17,2	55,7	16,4			
4	Yazılarımla ilgili profesyonel ders (yazma merkezi)	TRK	f 2	4	12	15	12	3,68	1,10417
		% 4,4	8,9	26,7	33,3	26,7			
	TDE	f 2	3	23	28	21	3,81	,96963	
		% 2,6	3,9	29,9	36,4	27,3			
	Toplam	f 4	7	35	43	33	3,77	1,01872	
		% 3,3	5,7	28,7	35,2	27,0			
5	Yazılarımla ilgili profesyonel destek (materyal, yönerge, iyi makale örn. vb.)	TRK	f 2	1	8	19	15	3,97	1,01105
		% 4,4	2,2	17,8	42,2	33,3			
	TDE	f 3	3	16	32	23	3,89	1,00766	
		% 3,9	3,9	20,8	41,6	29,9			
	Toplam	f 5	4	24	51	38	3,92	1,00551	
		% 4,1	3,3	19,7	41,8	31,1			
6	Yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmek için denemeler	TRK	f 1	6	3	19	16	3,95	1,08619
		% 2,2	13,3	6,7	42,2	35,6			
	TDE	f 3	4	15	32	23	3,88	1,02565	
		% 3,9	5,2	19,5	41,6	29,9			
	Toplam	f 4	10	18	51	39	3,90	1,04450	
		% 3,3	8,2	14,8	41,8	32,0			

Tablo 4.14'te katılımcıların yazılı metni geliştirme yolları konusundaki görüşleri ve tercihleri ile ilgili altı madde yer almaktadır. “*Yazmanın bir araç olarak kullanıldığı daha fazla ders (seminer)*” maddesine TRK katılımcıları 3,48, TDE katılımcıları 3,66, genel olarak katılımcılar 3,59 ortalamaıyla *oldukça yardımcı* yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*Yazılarımla ilgili daha fazla geribildirim*” maddesine TRK katılımcıları 3,77, TDE katılımcıları 3,72, genel olarak katılımcılar 3,74 ortalamaıyla *oldukça yardımcı* yanıtını vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “*Mevcut derslerle ilgili yazılarım için daha iyi yönergeler*” maddesine TRK katılımcıları 3,75, TDE katılımcıları 3,76, genel olarak katılımcılar 3,76 ortalamaıyla *oldukça yardımcı* yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “*Yazılarım için profesyonel ders (yazma merkezi)*” maddesine TRK katılımcıları 3,68, TDE katılımcıları 3,81, genel olarak katılımcılar 3,77 ortalamaıyla *oldukça yardımcı* yanıtını vermişlerdir. Beşinci sırada yer alan “*Yazılarım için profesyonel destek (materyal, yönerge, iyi makale örnekleri v.b.)*” maddesine TRK katılımcıları 3,97, TDE katılımcıları 3,89, genel olarak bakıldığında 3,92 ortalamaıyla *oldukça yardımcı* yanıtını vermişlerdir. Son olarak “*Yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmek için denemeler*” maddesine TRK katılımcıları 3,95, TDE katılımcıları 3,88, genel olarak katılımcılar 3,90 ortalamaıyla *oldukça yardımcı* yanıtını vermişlerdir.

5. BÖLÜM:

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar özetlenmiş, tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bulgular katılımcıların öğrenim gördükleri programın yazma eğitimi konusunda olumlu bir görünüme sahip olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Katılımcıların öğrenim gördükleri programda değerlendirilmek üzere metin yazmalarını gerektiren en fazla beş derslerinin olduğunu bildirdikleri görülmüştür. Katılımcıların alanı düşünüldüğünde öğretmenlik sürecinde verecekleri öğretimin gerekleri açısından bu sayının yetersiz olduğu söylenebilir. Bunun yanında katılımcıların neredeyse yarısının haftada hiç yazılı metin oluşturmadığını ve benzer olarak öğrenim gördükleri programda değerlendirilip not verilen yazılı bir metinlerinin hiç olmadığını bildirmeleri dikkat çekicidir. Öte yandan katılımcıların programlarında genellikle bireysel yazma uygulamaları yapıldığını bildirdikleri görülmüştür. Buna karşın alanyazında yapılmış çalışmaların sonuçları işbirlikli yazmanın yazma becerilerini anlamlı oranda geliştirdiği ve yazmaya karşı tutuma olumlu etki ettiği yönündedir. Örneğin, Erdoğan'ın (2016) işbirlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi konusundaki çalışmasının sonuçları bu yöntemin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerini geliştirdiğini ve yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların taslak metinlerine nadiren yazılı ve sözlü yönergeler aldıkları görülmüştür. Öte yandan, katılımcılar taslak metinleri konusunda üniversite hocalarıyla nadiren, sınıf arkadaşlarıyla bazen tartışma yaptıklarını, üniversitelerinde yapılan sanal konuşmalara, tartışmalara ve forumlara bazen katıldıklarını bildirmiştir. Bu durum katılımcı öğretmen adaylarının taslak metinlerine yeterli sıklıkta ve oranda geribildirim almadığı ve yazılı metinlerini paylaşmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Not alma, kavrama, bilgiyi seçme ve yazılı üretim süreçlerini gerektiren karmaşık bir bilişsel ve dilsel süreçtir. Çünkü not alma eylemi sırasında birçok zihinsel süreç aynı anda gerçekleşir. Öğrenci öğretim elemanına dikkatini vermeli, konuyu anlamalı, not

alması gereken önemli noktaları seçmeli ve fiziksel olarak yazmalıdır. Ayrıca tüm bu eylemleri belli bir zaman baskısı altında gerçekleştirmelidir (Friedman, 2017'den akt. Aslandağ ve Çetinkaya, 2019). Not alma önemli bir öğrenme izlemidir. Buna karşın çalışmalar öğrencilerin not alma becerilerinin düşük olduğu yönündedir (Çetingöz, 2006; Yılmaz, 2008). Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının sık sık not aldığını belirtmesi öğrenme açısından önemli olan bu izlem konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları konusunda önemli bir kazanım olarak görülebilir.

Bilimsel araştırmaların doğasında süreklilik ve daha önce yapılan araştırmalardan haberdar olunması gereği vardır. Her bilimsel araştırma daha önce yapılmış araştırmalar üzerine geliştirilir. Yapılan çalışmaların yayın içinde aktarımında bazı kurallara uyulması, yararlanılan kaynakların yine belirli kurallara göre belirtilmesi temeldir (Uçak ve Birinci, 2008). İntihal yalın olarak yararlanılan bir kaynağı göstermeme, var olan bilgiyi yazarın kendisi üretmiş gibi gösterme biçiminde tanımlanabilir. “Etik dışı davranışlar bireysel özelliklerden kaynaklanabileceği gibi, toplumun yapısı, değerler ve ekonomik nedenlerden de kaynaklanabilir. Bu konuda farklı kesimlerde farklı nedenlerle etik dışı davranışlar olduğu bilinmekte, nedenler konusunda benzer açıklamalar yapılmaktadır. TÜBA'nın (2002) hazırlamış olduğu raporda bilimde etik dışı davranışların nedenleri dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki ise eğitim eksikliği olarak tanımlanmaktadır” (akt. Uçak ve Birinci, 2008). Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde intihal konusunda hiç ya da nadiren bilgilendirilmediklerini bildirmiş olmaları yukarıda anılan etik dışı davranışların nedenlerinden ilkinin eğitim eksikliği olduğu görüşünü güçlendirmektedir.

Katılımcıların yüksek oranda metni yazmaya başlamadan önce plan yaptığını, bir kısmının da metni her zaman hemen yazmaya başladığını ve nereye gittiğine baktığını bildirdikleri görülmüştür. Bridwell, Johnson ve Brehe (1987) ve Galbraith, (1992) taslak yazarlarını “uygulayıcılar” ve “keşifçiler” olmak üzere iki ulamda tanımlar. Uygulayıcılar düşüncelerini metne aktarmadan önce ayrıntılı planlar yapmak için çok çaba harcar. Bu hazırlık aşamasında, düşüncelerini ve konuya bakış açılarını belirginleştirirler. Yapısını oluşturdukları planlar “zihinsel” olarak kalabilir ya da kâğıda yazılmış olabilir. Bu tür taslak yazarlar, yalnızca ne söylemek istediklerinden ve nasıl söylemek istediklerinden emin olduklarında düşüncelerini söze dökerler. Oysaki keşifçiler, iletilerini nasıl yapılandıracaklarına ilişkin önceden düşünmeden var olan düşünceleri biçimlendirmeye başlayıp kendiliğinden ve özgürce yazarlar. Düşünceleri yazarken bulurlar. Başlangıçtaki düşünceleri özü olarak görünen ne varsa ortaya çıkararak görüşlerini açıklığa kavuşturur,

onlara incelik kazandırır. Sıklıkla, olası bir planı ortaya çıkarmaya yönelik bir girişim ile yazdıkları şeyin özetini yazarlar. Aynı zamanda, elde edilen düşünceleri değerlendirerek ve genel hedefleriyle ilişkilendirerek (metnin amacı ve hitap edilene uyum) taslaklarını sürekli değiştirirler. Sürekli olarak gözden geçirip, kâğıt üzerinde yeniden biçimlendirirler. Aslında keşifçiler eleştirel bir yeniden yazma izlemi kullanırlar. Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının belirtilen sınıflandırma çerçevesinde daha çok uygulayıcı yazar özelliği taşıdığı söylenebilir.

Bulgulara göre katılımcı öğretmen adaylarının gözden geçirmeye fazla zaman ayırmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretim elemanlarından çok arkadaşlarından geribildirim aldıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların üniversitelerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkısı ve bu becerinin üniversitelerinde önemsendiği konusunda kararsız oldukları görülmüştür.

Yazarlar düşüncelerini yapılandırmak ve bunları belirtecek uygun sözbilimsel ve dilsel yapıları oluşturmak için planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme işlemlerini içeren yinelemeli bir oluşturma süreci işletirler (Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016, s.86). Metin oluşma sürecinin bileşenlerine verilen öneme ilişkin bulgular katılımcıların taslak oluşturma, ilk taslak ve beyin fırtınası bileşenlerini önemli, planlama, okuma, gözden geçirme bileşenlerini çok önemli gördükleri sonucunu ortaya koymuştur. Katılımcılar burada her ne kadar bu bileşenleri önemli ya da çok önemli gördüklerini bildirseler de diğer maddelere verilen yanıtlar bu önemin uygulamada yer bulup bulmadığı konusunda kuşku yaratmaktadır.

Yazılı metne geribildirim sözlü ya da yazılı verilebilir. Öğrencilerin genellikle yeğledikleri biçim yazılı geribildirimdir (Ülper ve Çetinkaya, 2016; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016). Öğretmenin geribildirim verme türünü belirleyen en önemli değişkenlerin başında sınıftaki öğrenci sayısı ve buna ayrılacak sürenin yeterliliği gelir. Bu yüzden öğretmenler sınıf içinde bir-kaç öğrencinin yazısına sözlü geribildirim verme ya da derslerden sonra metinlere bütüncül ya da çözümleyici geribildirim verme yolunu seçebilirler. Çalışmanın veri tabanını oluşturan öğretmen adaylarının geribildirim alma biçimlerine bakıldığında taslak metinlerine bazen sözlü bazen yazılı geribildirim aldıkları görülmüştür. Öte yandan yazılı geribildirimlerin bazen metnin sonunda genel açıklama biçiminde, nadiren de kâğıdın kenar boşluklarına özel açıklama biçiminde verildiği bildirilmiştir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri programda yazılı metinlerinin bazen metnin farklı yönlerini derecelendiren bir ölçek üzerinden bazen de yalnızca puanlama ile değerlendirildiği sonucunu ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Yalnızca puanlama yapmak ürün odaklı bir yaklaşımdır. “Yazma alanındaki ölçmeler bir yandan öğrencilerin gelişimlerinin nasıl olduğunu belirleme amacıyla gerçekleştirilen süreç odaklı ölçme uygulamalarından ibaret olabilir. Diğer yandan ise öğrencilerin yaşadıkları yazma süreçleri sonrasında ortaya koydukları yazılı metinlerin yani ürünlerin nitelikleri hakkında saptamalarda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen ürün odaklı ölçme uygulamalarından ibaret olabilir.” (Ülper, 2019). Öğrencilerin yazılı metin oluşturma sürecinin bileşenlerini kavramaları ve bu konuda beceri oluşturabilmeleri için süreç değerlendirme önemli bir işleve sahiptir. Bu açıdan katılımcıların öğrenim gördükleri programdaki öğretim elemanlarının metnin farklı yönlerini derecelendiren bir ölçek üzerinden değerlendirme yapması olumludur.

Öğretmen adaylarının metin türlerini ve metin yapısını bilmeleri hem metin üretme hem de metin çözümlene sürecini doğru bir biçimde işletmeleri açısından önemlidir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları öğretmen adaylarının metin türlerini sınıflandırmada sorun yaşadıkları yönündedir (Tağa ve Ünlü, 2013; Tok ve Yılmaz, 2014). Bu yüzden, öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde farklı metin türleriyle karşılaşmaları ve bu metin türlerinde yazılı metin üretmelerinin sağlanması gerekir. Katılımcıların öğrenim görmekte olduğu programda sıklıkla oluşturdukları yazın yapıtları özet, sınav yazısı ve not alma olarak belirlemiştir. Öğretmen adaylarının deneme yazısı, öyküleyici ya da anlatsal metin, araştırma yazısı, teknik rapor, dilekçe, gezi yazısı gibi türleri konusunda fazla bir etkinlik yapmadıkları anlaşılmıştır.

Oluşturulan metin yayımlama aşamasında sözlü ya da yazılı olarak hedef okurla paylaşılır. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve yaygın kullanım alanı bulmasıyla birlikte paylaşım alanları konusunda oldukça varsıl bir seçenek oluşmuştur. Bu seçenekler yazarın daha fazla okura ulaşmasına olanak tanımaktadır. Fakat çalışmanın veri tabanını oluşturan öğretmen adaylarının bu seçenekleri çok fazla değerlendirmedeği görülmüştür. Katılımcıların yazılarını sıklıkla kâğıt ile paylaştığı, e-mail, öğrenme platformu, web sitesi gibi teknolojinin sunduğu diğer seçenekleri nadiren kullanarak paylaştığı görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt probleminde katılımcıların araştırma yazısını nadiren gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgu ile yazma yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerinde bilimsel metin oluşturma konusunda kendilerini kısmen yeterli buldukları alanlar örtüşmektedir. Katılımcılar araştırma yöntemlerini anlama ve kullanma, bir konuya uygun

alanyazın tarama, doğru terminoloji kullanma, atıfta bulunma, metne tablo, grafik ekleme ve birleştirme, kuramsal tartışma yapma, künye yazma gibi konularda kendisini yeterli bulmamaktadır. Bu durum becerilerin gelişiminde etkinlik yapmanın gerekliliği konusunda bir tanıt kabul edilebilir. Çünkü en az etkinlik gerçekleştirdikleri metin türü ve kendilerini en yetersiz buldukları beceriler örtüşmektedir.

Nitelikli metinlerin özellikleri konusunda katılımcıların nitelikli dil kullanımı, doğru terminoloji, metni kaynaklara dayandırma, yalın ve anlaşılır dil, yaratıcı ve eleştirel düşünce gibi yapıları çok önemli bulduğu görülmüştür. Katılımcıların burada daha çok bilimsel metine odaklandığı ve kendilerini en az yeterli buldukları yazınsal türden hareketle nitelikli metinlerin özelliklerini seçtikleri söylenebilir. Metnin iletişimsel amacının okur tarafından doğru ve eksiksiz biçimde alımlanmasında önemli işlevi olan tematik yapının açık ve anlaşılır olması yukarıda anılan özelliklerden sonra gelmiştir.

Katılımcıların çalışma yeterlikleri açısından kendilerini grup çalışmasını verimli bir biçimde düzenleme, sözlü sunum, sınava hazırlanma, bilgi teknolojilerini kullanma, akademik metinleri okuma ve anlama, derste not tutma konusunda yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan derste tartışma ve akademik yazma konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Burada ilgi çeken sonuç katılımcıların kendilerini bilgi teknolojilerini kullanma konusunda yeterli görmeleridir. Çünkü yazdıklarını yayımlama biçimlerine ilişkin bulgularda e-mail, web sitesi gibi yollarla paylaşım yapmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu durum katılımcıların bilgi teknolojilerini bilgiyi yayma amacıyla değil daha çok bilgiye ulaşma amacıyla kullandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcılar yazma etkinliği içeren ders sayısının artmasının, yazılarına daha fazla geribildirim almalarının, doğrudan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir dersin ve daha fazla yazma etkinliğinin yazılı metin oluşturma becerilerinin gelişimi konusunda oldukça yardımcı olacağını bildirmiştir.

Araştırmanın veri tabanından elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yazma kültürünün nitelikli biçimlenmesi bakımından öğrenim gördükleri programdaki uygulamaların yeterli kaynak oluşturmadığı söylenebilir. Programlarda yazma etkinliklerinin fazla olmaması, yazma sürecinin tüm bileşenlerine gereken oranda yer verilmemesi, öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde etkinlik yapmaması, süreç değerlendirmenin göz ardı edilmesi gibi durumlar başat uygulama yetersizlikleridir.

Çalışmanın giriş bölümünde de anıldığı gibi öğretmenin sınıf içi uygulamalarında ön öğrenmeleri ve bu ön öğrenmelerden kaynaklanan inançları önemli rol oynar. Bu yüzden öğretmen adaylarına sunulacak öğretim programının ve uygulamaların nitelikli olması bir zorunluluktur.

Yazma kültürünün bir çerçevesinin oluşması süreç temelli bir yapılanmayı zorunlu kılar. Çünkü kültür uzun bir süreçte oluşan ve gelişen bir kazanımdır. Bireyin yazmaya başladığı andan başlayarak çevresinin de katkısıyla dizgeli ve bilinçli olarak yazma kültürü edinmesi sağlanabilir. Ancak yazma kültürü edinmenin birden fazla değişkeni olan bir süreç olduğu unutulmamalıdır.

5.2. Öneriler

Bu çalışma yazma kültürünün çerçevesinin belirlenmesi için kullanılabilir ve bu doğrultuda yazma kültürüne ilişkin çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma sonucuyla elde edilen bulgular sonucunda bazı öneriler sunulabilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Üniversitelerde yazma eğitimi ile ilgili uzman desteği sağlanmalı ve yazma merkezleri kurulmalıdır.
2. Üniversite öğrencilerinin yazınsal ve akademik olarak da metin yazmaları sağlanmalı, bunun için topluluk, kulüp vb. oluşumlar desteklenmelidir.
3. Üniversite öğrencilerinin yazdıkları yazınsal metinler ve yaptıkları akademik çalışmaların yayımlanması desteklenmeli bunun için web sitesi ya da platform vb. ortamlar oluşturulmalıdır.
4. Üniversite öğretim elemanlarının etkili geribildirimler verebilmeleri için kendilerini geliştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim, seminer vb. çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı çalışma gruplarıyla yazma kültürüne ilişkin çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin ya da öğretmen adaylarının yazma kültürünü geliştirmeye dönük deneysel çalışmalar alanyazındaki bu boşluğu giderme konusunda önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. F. (1998). *The effects of the process approach to teaching writing on Turkish student's writing skills and overall language proficiency in EFL*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-18.
- Aksoy, S. (2018). *Ahmet Ümit'in masal kitaplarının metinsellik ölçütleri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Álvarez, M. & Yañez, C. (2015). Writing practices in Spanish universities / Las prácticas escritas en la universidad de España. *Cultura & Educacion*, 27 (3).
- Aslandağ, B. ve Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 45, 190-210. doi: 10.9779/PUJE.2018.229
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11(3)*,255-276. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/>.
- Ateş, F. (2018). *Devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal ve akademik kültürlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aytaş, G. (2005). Edebi türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 261-276.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayat N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*. 145, 48-63.
- Bayat, B. K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Bayat, N. ve Şekercioğlu, G. (2014). Yazma duyarlılığı ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ve yazma duyarlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 283-301.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1123-1141.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed) *Yazma ve Eğitimi içinde* (s. 9-47). Ankara: Anı Yayınları.

- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bridwell-Bowles, L. S., Johnson, P. & Brehe, S. (1987). Computers and composing: Case studies of experienced writers. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: Modelling production processes*. (pp. 81-107). Norwood, N. J.: Ablex.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Castelló, M. (2015). Research on academic writing in the teaching-learning processes in the Spanish university context / La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanzaaprendizaje en la universidad española. *Culture and Education*.
- Castelló, M. Mateos, M. Castells, N. Iñesta, A. Cuevas, I. & Solé, I. (2012): Prácticas de redacción académica en las universidades Españolas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10(2), 569–590.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cavkaytar, S. ve Yaşar, S. (2008). Using writing process in teaching compations skills: an action research.
https://conference.pixelonline.net/conferences/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/SLA07-Cavkaytar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları. 24-59.
- Ceyhan N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*. 163, 46-63.
- Chitez, M. Kruse, O. & Castelló, M. (2015). *The european writing survey: background, structure, implementation, and some results*. Winterthur: ZHAW Zurich University of Applied Sciences. (Working Papers in Applied Linguistics 9).
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M. & Milian, M. (2015). Writing at university: Are we on the same page? Escribir en la Universidad: ¿nosenten demos?, *Cultura & Educacion*, 27 (3).
- Coşkun, E. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.) *Yazma Eğitimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337- 372.
- Coşkun, H. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(12), 34-53

- 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*, 7(1), 727- 743.
- Çetingöz, D. (2006). *Not alma stratejisinin öğretimi tarih başarısı, hatırda tutma ve başarı güdüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya G. ve Köğçe D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 18(2), 113-136.
- Çetinkaya, G. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed) *Yazma ve Eğitimi içinde* (s. 115-134). Ankara: Anı Yayınları.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eğitim Arastırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde haber metinleri - metin yapısı bağlamında etkinlik oluşturma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 89-100.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.) *Yazma ve Eğitimi içinde* (s. 187-223). Ankara: Anı Yayınları.
- Doğan, F. D. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlenmesi ve bu şiirlerin metinselliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Elkatmış, M. ve Toptaş, V. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 168-183.
- Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erdoğan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 273 - 286, Bartın.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatımına ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000091521> sayfasından erişilmiştir. doi: <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091521>.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Compozition and Communication*. 32, 365-387.

- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. In M. Sharples (Ed.), *Computers and writing. Issues and implementations* (pp. 45-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12).
- Göçer, A. (2016). Öğretmen rolleri ve öğrenci etkililiği bakımından Türk dili ve edebiyatı eğitiminde metin çözümleme süreci. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 115-131.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tömer modeli, yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 147-165.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarına ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.) *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kindsvatter, R., Willen, W., & Ishler, M. (1988). *Dynamics of effective teaching*. New York, NY: Longman.
- Kruse, Otto, Meyer, Heike ve Everke Buchanan, Stefanie (2015). *Schreiben an der Universität Konstanz. eine befragung von studierenden und lehrenden*. Zurich University of Applied Sciences: Working Papers in Applied Linguistics.
- MEB (2018). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-51.
- Okur, A., Demirtaş, T. Ve Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- 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.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process*. Master's Thesis, Biola University.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şahin D. ve Bayramoğlu C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2095-2130.

- Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299, Ankara.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.
- Tok, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının metin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(11), 245-263 .
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Türk Dil Kurumu (2019) *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği* 22(2), 187-204.
- Uzun Subaşı, L. (2004) Yazma edimi. C. İleri (Ed.) *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* içinde (s. 61-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzun Subaşı, L. (2007). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. S. Sever (Ed.). *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)* içinde (693-703). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ülper H. (2008) *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı), Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 6(4).
- Ülper, H. (2019). Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed) *Yazma ve Eğitimi* içinde (s. 159-175). Ankara: Anı Yayınları.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.

- Ülper, H. ve Uzun Subaşı, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(3), 651-665.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi* 1(1).
- Yalınkılıç, K. (2019). Metin yapılandırma modeli. N. Bayat (Ed.) *Yazma ve Eğitimi içinde* (s. 47-73). Ankara: Anı Yayınları.
- Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.) *Yazma ve Eğitimi içinde* (s. 297-327). Ankara: Anı Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9)
- Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 223-234.
- Yılmaz, M. ve Kadan, O.F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572. doi: 10.29329/mjer.2019.185.27.

EKLER**EK.1. Araştırma İzin Belgeleri**

Sayı :62297456-044/
 Konu :Anket Uygulama İzni İsteği - Melik
 ZORBAZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi :02/11/2018 tarih ve E.74632 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi 122141063 nolu Melik ZORBAZ'ın, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kültürüne İlişkin Görünümler" konulu tez çalışması için

4. Sınıf öğrencilerine "Yazma Kültürü" konulu anket uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Erdinç DURU
 Dekan Vekili

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Sümeyye AKKUŞ

Tel: 0 (025) 8
 E-Posta:

Faks: 0 (258) 0
 Elektronik Ağ: <http://pau.edu.tr/egitim/default.aspx>

Sayı :14217506-302.08.01/
 Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Melik
 ZORBAZ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
 (Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi :02/11/2018 tarihli, 74633 sayılı yazı

Fakültemiz Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi 122141063 nolu Melik ZORBAZ'ın Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'nın danışmanlığında 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı güz döneminde "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kültürüne İlişkin Görünümler" konulu tez çalışması için

4. Sınıf öğrencilerine "Yazma Kültürü" konulu anket uygulamasının Bölüm Başkanlığınca uygun görüldüğüne ilişkin yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
 Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
 Dekan

EK :
 İlgili yazı

5 Recommendations and conclusions

5.1 How to use the questionnaire

The questionnaire is intended to be used as a diagnosis instrument assessing the overall situation of the perceptions on academic writing in the study programme(s) of a certain university. It can be best employed in two ways: (a) before any policy making decisions are made regarding the implementation of academic-writing support; (b) at the beginning and at the end of a research project in which the initial and after-intervention status of the perceptions on academic writing are analysed. By intervention, reference is made to special didactic approaches where academic writing is offered to students in form of regular (compulsory) courses, thematic workshops, personal counselling and feedback, online counselling and feedback, elearning modules on Academic Writing, depending on the types of support needs retrieved from the first round/initial of survey implementation.

5.2 How to adapt questionnaires to the national specifics

As it was emphasized in previous sections, the questionnaire has been conceived and multiply modified in order to be adaptable to as many higher education contexts as possible. Most of the sections of the questionnaire can be taken over in the original form and only need careful translation so that the meanings on the questions are well preserved. For example, some challenges have been posed by the translation of the question “How many of your courses require writing in class (for reflection, assessment or other purposes)?” since “reflection” can be translated differently with specific meaning variations in particular languages. Some other questions (see Section 2.4 on cultural adaptations), on the other hand, have to be carefully adapted when implemented in a different context.

Özgün veri toplama aracının yer aldığı çalışmada veri toplama aracının diğer dillere uyarlanması ve diğer araştırmalarda kullanılması açısından herhangi bir sakınca olmadığı belirtilmektedir (Chitez, M. Kruse, O. ve Castelló, M. 2015, s.33).

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Melik
Soyadı	Zorbaz
Doğum Yeri ve Tarihi	Ankara-18.02.1988
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-mail Adresi	Dokuzkavaklar Mah. 2047 Sok. No:5 Kat:3 Pamukkale/DENİZLİ melikzorbaz@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Sevil Kaynak İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Şevkiye Özel Anadolu Öğretmen Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Uludağ Üniversitesi-Türkçe Eğitimi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi- Türkçe Eğitimi
İngilizce YDS	48,5
Mesleki Deneyim	
13.09.2012 – 27.08.2014	Vasfi Çobanoğlu Ortaokulu Kağıthane/İstanbul
27.08.2014 – 18.09.2017	Cevdet Şamikoğlu Ortaokulu Kağıthane/İstanbul
20.09.2017 – 20.02.2019	Keleşçi Gazi Ortaokulu Acıpayam/Denizli
20.02.2019 –	İnceler Atatürk Ortaokulu Bozkurt/Denizli