

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA DUYARLILIĞI
VE YAZMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge AKKAYA

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA DUYARLILIĞI
VE YAZMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

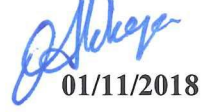
Özge AKKAYA

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi AYŞE NUR KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.


01/11/2018

Özge AKKAYA

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özge AKKAYA 'nın bu çalışması 01.10.2018 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy **çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan

:Doç. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı)

Üye

: Doç. Dr. Kaya YILDIZ

(Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye (Danışman) :

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Duyarlılığı Ve Yazma Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ)

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılığı ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma sürecinde birçok kişinin çalışmaya katkısı bulunmuştur.

Bu çalışmamda bilgi ve deneyimleriyle rehberlik ederek yol gösteren ve her zaman her durumda destek olan çalışmalarımı hazırlarken bana akademik anlamda çok büyük katkılar sağlayarak çalışmamın bitirme aşamasında da büyük emek harcayan, gösterdiği her türlü yardım, destek ve özveriden dolayı, sevgili ve değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT' a sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Lisans ve özellikle yüksek lisans aşamasında yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Veri toplama aracı olarak kullandığım; Yazma Duyarlılığı Ölçeği için hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Güçlü ŞEKERCİOĞLU ve Doç. Dr. Nihat BAYAT' a ve Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği için Doç. Dr. Hakan ÜLPER' e çok teşekkür ederim.

Veri analizi konusunda sağladığı katkılardan dolayı Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ 'a teşekkür ederim.

Verileri toplama sürecindeki yardımlarından dolayı Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi olan sevgili arkadaşım Burcu AKSEKİOĞLU 'na teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde gösterdikleri ilgi, destek ve anlayıştan dolayı her zaman yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Özge Akkaya

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA DUYARLILIĞI VE YAZMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Akkaya, Özge

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Eylül 2018, 93 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklere (cinsiyet, üniversite ve sınıf) göre yazma duyarlılığı ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalı1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 575 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları ile ilgili verileri yazmış oldukları yazılı metin ile yazma duyarlılığı ölçeği (YADÖ) ile toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizine başlamadan önce kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Uç değer incelemeleri sonucunda 19 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın ilk üç alt amacına yanıt aramak için katılımcıların ilgili ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Cinsiyete ve öğrenim görülen fakülteye göre farklar ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak, sınıf düzeyine ve yazma duyarlılık düzeylerine göre farklar tek faktörlü ANOVA kullanılarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının:

- Orta düzeyde yazma duyarlılığı ve yazma başarısına sahip olduğu,
- Yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu;
- Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile artışın yazma başarıları üzerinde anlamlı ilişki olmadığı görülürken Mehmet Akif Üniversitesinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu,
- Yazma duyarlılık düzeylerine göre yazma başarılarının farklılaştığı,
- Yazma duyarlılıkları ile yazma başarısı ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu,
- Yazma duyarlılıklarının ve yazma başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği,
- Yazma duyarlılıklarının ve yazma başarılarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiği,
- Yazma duyarlılıklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak yazma başarılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yazma duyarlılığı, yazma başarısı, sınıf öğretmeni adayı

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WRITING SENSITIVITY AND WRITING SUCCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

Akkaya, Özge

Primary School Department

Thesis Advisor: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

September 2018, page 93

The aim of this research is to determine how the relationship between writing sensitivity and writing achievement of primary school teachers differs according to demographic characteristics.

This study is a quantitative study using a relational screening model. A total of 575 candidates participated in the study group, consisting of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade undergraduate students studying in the faculty of education of two state universities.

The writing samples were collected and assessed according to criteria determined by YADÖ.

Both lost values and extreme values were looked for before starting the analysis of research data. There is no missing value in the data set. 19 participants were removed from the data set as a result of the extreme value analysis. The correlations between the scores of the participants for the first three sub-objectives of the study were analysed by using the Pearson Moments Multiplication coefficient. Differences according to gender and education faculties were determined using single factor ANOVA.

According to the findings of the class teacher candidates:

- There was a statistically significant relationship between writing sensitivity and writing success;
- There was no significant relationship between the writing sensitivities of prospective teachers at Akdeniz University and an increase in writing success, but there is a statistically significant relationship in Mehmet Akif University.
- According to the writing sensitivity levels, writing skills differed
- Writing sensitivities and sub-dimensions of the success of writing
- Writing sensitivities and writing achievements are influenced by gender
- To conclude, there are significant differences between the writing sensitivities and the writing success of the prospective teacher candidates dependent on the levels of the class teacher candidates but not according to the universities where they study.

Keywords: writing sensitivity, writing success, classroom teacher candidates.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Problemleri	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yazma	9
2.1.1 Yazma Yaklaşımları.....	11
2.1.2 Yazma Modelleri.....	12
2.2 Yazma Eğitimi	13
2.3 Yazma Duyarlılığı.....	18
2.4 Yazma Başarısı.....	20

2.4.1 Metinsellik Ölçütleri	20
2.5 İlgili Araştırmalar.....	24
2.5.1 Yazma Duyarlılığı İle İlgili Araştırmalar.....	24
2.5.2 Yazma Başarısı İle İlgili Araştırmalar	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Aracı.....	30
3.3.1. Yazılan Metinler.....	30
3.3.2. Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı	30
3.3.3. Yazma duyarlılığı ölçeği (YADÖ)	31
3.4. Verilerin Toplanması	33
3.5. Verilerin Analizi.....	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	38
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	38
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	41
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	43
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	44

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	52

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	54
5.2 Öneriler	58
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	58
5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA	60
EKLER	66
Ek-1 Yazma Duyarlılığı Ölçeği (YADÖ)	66
Ek-2 Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı	68
Ek-3 Metin Yazdırma Formu	71
Ek-4 Örnek Metinler	72
Ek-5 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi.....	76
Ek-6 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi	77
ÖZGEÇMİŞ	78
İNTİHAL RAPORU	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	29
Tablo 3.2 Yazma Duyarlılığı Ölçeği Ve Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı Güvenirlik Katsayısı.....	32
Tablo 3.3 Kendal W Testi Sonuçları	33
Tablo 3.4 Betimsel İstatistikler	34
Tablo 4.1 Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	38
Tablo 4.2 Yazma Duyarlılıklarının Cinsiyete Göre Farkı	39
Tablo 4.3 Yazma Duyarlılıklarının Üniversitelere Göre Farkı	40
Tablo 4.4 Betimsel İstatistikler	40
Tablo 4.5 Yazma Duyarlılıklarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı	41
Tablo 4.6 Yazma Başarılarının Cinsiyete Göre Farkı	41
Tablo 4.7 Yazma Başarılarının Üniversiteye Göre Farkı	42
Tablo 4.8 Betimsel İstatistikler	43
Tablo 4.9 Yazma Başarılarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı	43
Tablo 4.10 Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4.11 Yazma Duyarlılıklarının Yazma Başarılarına Göre Farkı	44
Tablo 4.12 Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı	45
Tablo 4.13 Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Üniversitelere Göre Farkı	47
Tablo 4.14 Betimsel İstatistikler	49
Tablo 4.15 Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı	50
Tablo 4.16 Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarıları Arasında İlişki.....	51
Tablo 4.17 Üniversite Düzeyinde Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarıları Arasında İlişki.....	52
Tablo 4.18 Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarısının Alt Boyutlarıyla Arasında İlişki	5

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Yazma Süreci	14
Şekil 3.1 Toplam Puanlara ilişkin Histogramlar	34

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

Ed: Editör

E: Erkek

f: Frekans

K: Kadın

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

S.s: Standart sapma

Vb: Ve benzeri

Vd: Ve diğerler

YADÖ: Yazma Duyarlılığı Ölçeği

YMDA: Yazılı metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırma amacı, problem cümleleri, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tezin içeriğine ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan en önemli unsur dildir. Düşüncenin sese aktarılmış şekli olan (Yıldız, 2006) dili kullanarak insanlar birbirine duygu, düşünce ve isteklerini dil sayesinde kalıba dökerek söz veya yazıyla ifade eder (Calp, 2010). Her toplumda bireyler kendi arasında anlaşmayı sağlama ve iletişim kurmayı dil olgusu ile sağlarlar. Bunu belli kurallara uyarak bir anlamı olan seslerden oluşan kendine özgü göstermiş olduğu bir kodlama sistemini ortaya çıkartır (Demirel ve Şahinel 2006).

Dil başlangıcı ve hangi şartlarda ortaya çıktığı tam olarak kestirilemeyen insanlar arası anlaşmanın ürünü olarak, insanların düşüncelerini ve duygularını aktarmak için sözcüklerle ve işaretlerden oluşankarşılıklı anlaşma (TDK Türkçe Sözlük, 2009) bir başka deyişle düşüncelerin, duyguların ve isteklerin aynı zamanda da kültürün (Nuhoğlu ve Gökkaya, 2007) ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallar yoluyla iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge ve sistemdir (Aksan, 2009: MEB, 2006; Korkmaz vd. 2001).

Dil, düşüncelerin geliştirilmesi, duyguların paylaşımı, tutumların, inançların, değer yargılarının, kültür birikiminin aktarılmasında; soru sorma, emir verme, istekte bulunma gibi sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermesini sağlayan en önemli araçlardan biridir (Mussen ve diğerleri, 1990, Akt. Kutluca Canbulat 2010). Bireyin iletişim yeteneği dili etkili kullanma becerisine bağlıdır (Ünalın, 2006). Birey dil öğrenimini yakın çevresinden öğrenmeye başlar ve sahip olduğu dilinin tüm özelliklerini kazanarak bunu tüm hayatı boyunca kullanır. Aile ve yakın çevrede başlayan

öğrenme süreci okullarda dilin kuralları ve doğru kullanımı bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Demirel ve Şahinel 2006).

Anne karnından itibaren başlayan ve dünyanın algılanmasında temel araç olarak görülebilen dil, sistemlerin devamlılığı ve kültür aktarımı için de en önemli araç olarak görülebilir. Bu bağlamda dilin doğru aktarımı açısından dil öğretimi önemli görülmektedir.

İnsanlar arasındaki iletişim konuşma dili ve yazı dili ile sağlanmaktadır. Konuşma dilini bir ulusun ve dil birliğinin çeşitli söyleyiş özelliklerini barındırma olarak; yazı dilini de konuşma dilinin yazıya geçirme işlemi olarak tanımlamaktadır (Aksan, 2009).

Dil bilişsel gelişimin hem bir parçası hem de destekleyicisi olarak çocukların bilişsel becerilerini kullanarak bilgi edinmeleri ve edindikleri bilgiyi paylaşmaları, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlaması nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir.

Türkçe ile ilgili beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe öğretiminin yeri ve önemi büyüktür. Bu öğretimin temelini oluşturan dil eğitimi öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin dil gelişimi ve dil edinimi hakkında doğru bilgilere sahip olması etkili bir şekilde sunma olanağı sağlayan yöntem, teknik kullanabilen donanımlı kişiler olması gerekir (Demirel ve Şahinel 2006).

Dil eğitimi öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alan iyi hazırlanmış programlar dâhilinde öğrenciye kazandırılmak istenen hedef ve davranışları içerir (Calp, 2010). 1928 Türk harflerinin kabulü ile temeli atılan Türkçe Öğretiminin (Demirel ve Şahinel 2006) 2017 ye kadar ki süreçte yayınlanan programlarda farklı yaklaşım ve yöntemlerle ele alınmıştır. Dil eğitiminin temel hedefi dil becerilerini geliştirmektir (Coşkun, 2007). Programlar dâhilinde dil eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan dört temel dil becerilerinin bir denge içinde geliştirilmesi ve öğrenciye kazandırılması esasına dayanır. Birey dil becerilerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda bilgi, duygu ve düşünce yapısını oluşturur. (Yıldız, 2006;Calp, 2010).

2005 Türkçe Öğretim Programına göre; dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak kabul edilmiştir. Türkçe Öğretim Programı 2015'e göre dil becerilerinin kazanımını sağlamada 1. sınıftan 8.

sınıfa kadar üç öğrenme alanı olarak sözlü iletişim, okuma ve yazma üzerine; 2017'ye göre ise dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları üzerine yapılandırılmıştır (MEB 2005;MEB 2015;MEB 2017).

Türkçe öğretim programında yer alan her öğrenme alanının bireyin dili etkili kullanması açısından payı büyüktür. Dinleme/izleme ve konuşma dilin sözel öğeleri kullanılarak, okuma ve yazma da görsel semboller yoluyla iletişimi sağlayan öğrenme alanlarıdır.

Dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı göz önünde bulundurularak bu dört temel dil becerisinin kazandırılmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) ile öğrencilerin;

- *“Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,*
- *Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,*
- *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*
- *Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,*

- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”*

Dil öğretimi bu dil becerilerinin birbirleriyle örüntülü etkinliklerine dayanır (Cavkaytar,2010). Bu temel dil becerileri dil eğitimi ve öğretiminin iki temel boyutu olan anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Coşkun (2007)'a göre anlama becerilerini okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerilerini ise konuşma, yazma ve görsel sunu oluşturur. Calp (2010) ve Çelik (2010)'a göre ise anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri konuşma ve yazmadır.

Bireyde dil becerileri kazanılış sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gerçekleşir. Temel dil becerilerinden ilk kazanılan beceri dinleme becerisidir. Duyma yetisiyle sesler dinlenir, taklit yoluyla dinlenen seslerin çıkarılmasıyla konuşma becerisi oluşur. Bir toplumda oluşan ortak konuşma dilinin sembollere aktarılıp görme yetisiyle öğrenilerek okuma eylemi gerçekleşir. Dil becerilerinin son halkasını yazma becerisi oluşturur. Hayatın hemen her alanında kullanılabilen (Topuzkanamış, 2014) yazma becerisi yoluyla öğrenciler okuyucuya aktarmak istediklerini bir amaç dahilinde bir düzen içinde sıralamayı ve yazmak için gerekli kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş, 2014b). Ancak bir dil becerisi olarak yazma; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Çünkü yazma becerisi, birçok üst düzey zihinsel becerinin koordinasyonunu gerektiren, bilginin elde edilmesi ve ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir ve birey zihninde yapılandığı bilgileri, inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenlemektedir (Güneş, 2014a). Dolayısıyla bilgilerin kalıcılığını sağlayan önemli bir iletişim aracı olduğu söylenebilir. Yazma becerisi planlı ve anlamlı bir sürecin sonunda ortaya çıkmaktadır.

İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinde kazandırılmak istenen yazma becerileri, amaca uygun biçimde yazma, dil bilgisi kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma, yazım kurallarını uygun biçimde kullanma, sözcükleri doğru biçimde kullanma, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma, belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip

yazma biçiminde sıralanabilir (Demirel, 1999: Tekin, 1980: Akt: Belet ve Yaşar, 2007).

Öğrencide geliştirilmek istenen yazma becerilerinin planlı yazma deneyimleriyle mümkün olabileceği görülebilmektedir. Türkçe dersiyle ilkökul düzeyinde öğrencilerin yazmaya ilişkin geliştirilmesi beklenen özelliklerinin yazma sürecine hazırlık, planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve paylaşma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar arasında geçişler ve tekrarlar mümkün olabilmektedir (MEB,2012).

Öğrencinin yazma becerisini istenilir nitelikte kazanması ve geliştirmesi sürecine etkisi olan doğrudan veya dolaylı etkisi olan birçok unsurun varlığından söz edilebilir. Öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesi açısından en önemli unsur öğretmendir. Çünkü program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın ya da çocuk öğrenmeye ne kadar hazır olursa olsun programın etkili bir şekilde işe koşulması öğretmenin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Yazma becerisini öğrenciye ilk defa kazandıracak ve becerisinin gelişmesine rehberlik edecek olan sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerinin öğretmenlik yeterliklerine ulaşması lisans eğitimleri süresince kazandıkları becerilerle doğrudan ilişkilidir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ve bu duyarlılıklarını performansa dönüştürebilme düzeylerinin gelecekte öğrencilerinin yazma duyarlılıkları ve yazma başarılarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerini ne ölçüde kullandıklarına ilişkin olarak yazma sürecinde göstermiş oldukları duyarlılığın yazdıkları metinlerde ne kadar başarılı olduklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla, aşağıda yer alan araştırmanın temel ve alt problemlerine cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılığı ve yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim görülen üniversite
 - c. Sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim görülen üniversite
 - c. Sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma duyarlık düzeylerine göre yazma başarıları arasında fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları;
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim görülen üniversite
 - c. Sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişki nasıldır?
7. Farklı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişki nasıldır?
8. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili

bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken yaşlarda güçlü yazma becerilerini geliştiren öğrencilerin öğrenme, iletişim ve kendini ifade etme için değerli bir araç edindikleri düşünülmektedir. Bu beceri, öğrencilerin yazabilmeleri için yeterli zaman sağlayan etkili yazma eğitimi uygulamaları yoluyla geliştirilebilir (Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. , 2012). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin okul hayatındaki temel eğitiminin ilk sorumlu olan kişileridir. Dil eğitiminin hedefi olarak dil becerilerinin gelişimi, ilk okuma ve yazma dersi ile temelleri atılır. Bir dil becerisi olarak yazma becerisi, birçok üst düzey zihinsel becerinin koordinasyonunu gerektirir. Bu nedenle yazma becerisi bir anda kazanılabilecek bir beceri olmamakla birlikte dil becerileri içinde en zor gelişen beceri olarak kabul edilmektedir. Yazma eğitimi ve süreci boyunca öğrencilere güzel ve etkili yazma becerisini kazandırmak sınıf öğretmenlerine düşen önemli görevler arasındadır. Bu nedenle de sınıf öğretmenleri yazma eğitimi ve öğretiminde, yazma becerisine ve duyarlılığına sahip olmalıdır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması gelecekteki öğretmenlik deneyimlerinde öğrencilerine yazma becerisine yönelik olarak sunacakları rehberlik hizmeti kendi özellikleri ile ilişkili olabilmektedir. Öğretmen adaylarının yazma başarıları ve yazma duyarlılıklarının belirlenmesi mesleğe başlamadan başarı ve duyarlılıklarının geliştirilmesi yönünde hizmet öncesi eğitim etkinliklerinin planlanmasına kaynaklık edebilir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan adaylar, yazdıkları metin sonucunda uygulanan Yazma Duyarlılığı Ölçeği (YADÖ)'ni araştırmaya katılmaya gönüllük esas alındığı için içtenlikle ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı,
2. İki devlet üniversitesi olan Akdeniz Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencileri,
3. Bayat ve Şekercioğlu (2014) tarafından geliştirilen Yazma Duyarlılığı Ölçeği (YADÖ) ve Ülper (2008)'in geliştirmiş olduğu Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı,
4. Yazma başarısının değerlendirilebilmesi için adayların yazdıkları metinler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yazma duyarlılığı: Bireyin yazacağı metnin özelliklerini dikkate alması ve gerektiğini bilerek bir planlama yapması ve bu plan dâhilinde yazdıklarına yön vermesi gerektiğine yönelik duyarlılığıdır.

Yazma başarısı: Sınıf öğretmeni adaylarının “yazılı metinleri dereceli puanlama anahtarı” ile ölçülmüş olan metin yazma çalışmasındaki başarısıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yazma duyarlılığı ve yazma başarısına kaynak teşkil eden yazmanın tanımı, becerisi, süreci ve eğitim ve öğretiminde yer alan yaklaşım ve modelleri hakkında bilgilere ve ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmektedir.

2.1. Yazma

Dil gelişimi ve öğretiminde önemli bir yeri olan yazma, dil becerilerinden dinleme, konuşma ve okumanın ardından en son bu becerilere göre daha üst bir bilişsel yetiyi gerektiren (Tüfekçioğlu, 2010) ve belli bir süreçle gelişen ve dil öğretiminde en zor kazandırılabilen beceridir. Bu nedenle yazma, temel dil becerilerinin son halkasıdır (Demirel ve Şahinel 2006).

Kendini ifade etme becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir (Coşkun, 2007) ve birçok bilim insanı tarafından ortak noktalarda birleşilen tanımları yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazılarında yazma bilginin edinilmesi, toplanması ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerin bütününden oluştuğu noktada birleşmekte; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanarak kaleme alınması gibi ifadelerle açıklanmıştır (Akyol, 2000; Carter ve diğerleri, 2002; Yıldız, 2006; Keskinlik K. ve S.B. 2007; Coşkun, 2007; Cavkaytar, 2010; Güneş, 2014a; Göçer, 2018). Yazma, bir ürün ortaya koyma çabası ile öğrencilerin düşüncelerini organize edebilme becerilerinin gelişmesi; anlatmak istediklerini, önemli ve önemsiz bilgi ya da düşünceyi ayırt etme yoluyla analiz, özetleme ve eleştirme becerileri ile de ilişkili bir dizi süreci ifade eder (Rao, 2007: Akt: Erdoğan, 2010).

Applebee (1984)'e göre de yazma, bireyin düşünmesini, alternatifleri ve fırsatları gün ışığına çıkarmasını, kişisel olarak ilerlemesini, becerileri geliştirmesini, fikirleri organize etmesini ve sonuçlandırmasını (Akt: Bozat, 2014) ve zihinde yapılandırılan bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenlemelerini sağlar (İşeri ve Ünal, 2012).

Emig, (1977)'e göre formal eğitim yoluyla kazanılan yazma, öğrenme stratejileri içerisinde süreç ve ürünleri kapsayan etkili bir öğrenme yöntemi ve kaynağıdır (Emig, 1977: Akt: Karaçağıl, 2014). Aynı zamanda olay, düşünce, durum ve duyguları dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan çerçevesinde başkalarına aktarmaya ve kalıcılığı sağlamaya olanak veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2005). Pritchard ve Honeycutt'a göre (2007) yazma hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranıştır (Akt: Ceran, 2013).

Yazma becerisi, bireylerin hayatlarında zorlandığı bir iletişim aracı olarak yerini alırken (Tok ve Gönülal, 2016) öğrencilerin okul yaşamında kazanılması ve geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biridir. Çünkü yazma, okuldaki başarının temeli, çeşitli derslere ilişkin öğrenme ve değerlendirmenin önemli araçlarından biri olarak kullanılarak (Kaya, 2016) problem çözme ve karar verme aşamalarında etkin bir beceridir (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2017). Bu bağlamda yazma, öğrencilerin en çok zorlandıkları ve geliştirilmesi en zor olan dil becerisidir (Albertson ve Billingsley, 2000; Olinghouse ve Santangelo,2010; Akt: Erdoğan, 2010). Öğrenmeyi ve düşünmeyi geliştiren bir araç olarak kullanılan yazma ile ilgili çalışmalarda, bir konu hakkında yazmanın, yazara bilgisini arttırmasını, yazılacak düşüncelerin düzenlenmesini ve bunun öğrenme deneyimine katkı sağladığını ifade edilmiştir.Yazma çalışmaları yazan kişinin düşüncelerini daha açık ve net ifade etmeye zorlar. Amaçlı öğrenmenin önemli yolu yazmanın düşünsel bir etkinlik olarak kullanılmasıdır.(Yıldız ve Büyükkasap, 2011).

Öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinin öğrenme ve anlam kurma için dil, iletişim, sosyal becerileri Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme gibi amaçlara uygun şekilde yapılandırılması gereklidir (Güneş, 2014a).

Yazma, belli bir süreçte bilgi ve birikimle oluşan zor bir uğraştır. Öğrencilerin bu zor uğraşla baş edebilmesi isteyerek ve severek bu işle uğraşması ile ilgilidir. Bunun için yazmayı çocuğun isteyerek ve severek yapabileceği bir alışkanlığa dönüştürebilmek gerekir. Bu alışkanlığın kazanılması ise ilkokulda yazma eğitiminin niteliğine bağlıdır. Okullarda verilen yazma eğitimi çocuğun büyük bir yazar olması değil doğru yazma becerisi kazanabilmesine yöneliktir. İlkokul yılları yazma becerisinin kazanıldığı ve sonraki yazma eylemlerinin niteliğinin belirleyicisi olması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle ilkokulda yazmaya yönelik çalışmaların yazının mekanik özellikleri yanında yazmanın bir alışkanlık hâline

gelmesinde ve çocuğun yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yönelik olmalıdır (Erdoğan, 2010).

2.1.1 Yazma Yaklaşımları

Yazma çok uzun yıllardır araştırma konuları arasında yer almaktadır. 1900'lü yıllardan bu yana öğrencilerin nasıl yazdıkları, yazarken hangi yöntem ve teknikleri uyguladıkları, kelimeleri nasıl seçtikleri konusunda araştırmalar yapılmakta, bu araştırmalara ise yazma becerilerini geliştirmek için geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımlar kaynaklık etmektedir.

Geçmişten günümüze yazmayı inceleyen ve ne olduğu ile ilgilenen iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Birincisi geleneksel ve sonuca odaklanan ürün merkezli yaklaşım, diğeri ise bilişsel özelliklerin ve deneyimlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirten süreç yaklaşımıdır. Sonuca odaklanan ürün merkezli yaklaşımda yazı yazmak düşüncelerin çeşitli sembollerle kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu nedenle yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır, neden-sonuç ilişkisi kurma, bir tezi ispatlama ve kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenir. Önemli olanın bilginin aktarılması olduğu bu yaklaşımda öğretmen, öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan ise daha çok mekanik ölçütler, yani dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütler ve tekniğin doğru şekilde uygulanmasıdır (Oral, 2008). Geleneksel olan bu yaklaşımda yazma doğrusal bir süreç olarak görülmekte ve değerlendirilme aşamasında metin üretim sürecinin aşamalarıyla ilgilenilmektedir. Yazma öğretimi sürecinde kurallardan oluşan dil ile ilgili bilgilerin keşfettirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü bu yaklaşıma göre bir dili öğrenmenin yolu o dilin kurallarını iyi bilmekten geçer. Bu nedenle yazma çalışmalarında dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde durulması gerekir. Bilişsel yaklaşım ise bir metin üretilirken bilgilerin zihinde nasıl düzenlendiği, sıralandığı ve metne nasıl yerleştirildiği üzerinde durmakta dilin işlevleri hakkında öğrenciyi düşündürmeye değil tam tersine söz dizim modeline göre metinler üretmeye ağırlık vermektedir. Bilişsel yaklaşımın bir uzantısı olarak yapılandırıcı dil yaklaşımı ise bireyi sosyal aktörler olarak görmekte eğitim sürecinde de sosyal durum ve rollere uygun beceriler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılandırıcı dil yaklaşımı yazma eğitimi ile ilgili süreçleri ise öğrencilerin zihinsel duygusal ve

sosyal gelişimlerini yansıtacakları etkileşimsel bir süreç (Güneş, 2014b) olarak ele almaktadır.

2.1.2 Yazma Modelleri

Yazma sürecini açıklamak ve yazma becerilerini geliştirmek, yazma öğretim modelleri ya da metin üretim modelleri geliştirmek ve iyileştirmek için çeşitli modeller geliştirilmiştir (Rohmer, 1965; Schmidt,1975; Sophie Moirand, 1974; Hayes ve Flower, 1980; Martlew, 1983; Margolin, 1984; De Beaugrande, 1984; Harley, 1984; Bereiter ve Scardamalia Modeli, 1987; Dell, 1988; Desheenes, 1988; Ellis, 1988; Garrett, 1988; Van Galen, 1991; Holyaok, 1991; Levelt, 1992; Zesiger, 1995; Hayes, 1996; Kellog, 1996; Fayol, 1997: Akt. Güneş, 2014a ve 2014b).

Rohmer modeli(1965) yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası olarak üç aşamada gerçekleşen tek yönlü ve doğrusal bir süreç izleyen modeldir. Schmidt modeli (1975) yazma sürecini şema olarak adlandırılan zihinsel yapılarla (Benoit, 1995) ilişkilendirerek beyinde gelişen yazma programı ile açıklamaktadır. Bereiter ve Scardamalia Modeli (1987) ise acemi yazar ile uzman yazar farkını yazarların yazma sürecinde yaptıkları işlemlerle incelenmekte ve yazma becerilerini geliştirmek için gerekli bilgilere değinmektedir (Cornaire ve Raymond, 1999, Lauwers, 2007: Akt. Güneş, 2014b). Deschenes Modeli (1988) yazma öğretimi için etkileşimsel süreçlere ağırlık vermekte, anlama ile yazma ortamı arasında bağ kurmaktadır. Van Galen Modeli (1991) de yazma sürecinin zihinsel yönünü ele almaktadır (Güneş, 2014b).

Yazma modelleri arasında en yaygın kabul gören çok sayıda çalışmanın temeli olmuş ve kaynak olarak gösterilen Hayes ve Flower Modeli(1980) ise yazma sürecindeki işlemleri ve süreçleri ayrıntılı olarak açıklayan ve bu süreçte karşılaşılan sorunları çözmeyi amaçlayan ilk model olarak kabul edilmektedir (Messegue,1998). Bu model birbirine bağlı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar yazma görevi- işi, görevle ilgili ön bilgilerle zihinsel süreçler ve yazı üretim süreçleridir.

Görev- İş Alanı; yazma işleminin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesiyle ilgili tüm işlemleri (yazının konusunu belirleme, hedef grubu saptama, yazma amacını belirleme vb.) kapsamaktadır. Ön Bilgiler ve Zihinsel Süreçler; yazarın konu, hedef okuyucu grubu ve üretilecek metin türüyle ilgili olarak önceden zihninde var olan bilgiler, verileri ifade eder. Yazı Üretim Süreçleri ise zihinsel tasarım, metinleştirme,

gözden geçirme için üç aşamalı çalışma ve bilgileri içermektedir. Doğrusal bir yönü olmayan bu aşamalarda yazar çalışma durumuna göre birinden diğerine geçer. Her aşamada, bir önceki aşamada yapılanları gözden geçirme ve değiştirme söz konusudur. Yazılı üretim süreçlerinin ilk aşaması olan Zihinsel tasarım-planlama sürecinde, yazar yazmak istediklerine ilişkin bilgilerini kontrol eder, gerekli bilgileri toplar, düşüncelerini düzenler ve gözden geçirir. Metinleştirme sürecinde kelimeler, cümleler ve paragraflar yazılır. Ayrıca yazılan metni zenginleştirmek için hangi argümanlara daha ihtiyaç duyulduğu kontrol edilir. Gözden geçirme sürecinde metin dil ve anlam yönüyle kontrol edilir (Demelsy ve Moffet, 1994, Moffet, 1995: Akt: Güneş, 2014a).

2.2 Yazma Eğitimi

Yazma eğitiminde yazma sürecinde öğrencinin sürecin bir parçası olarak gören ve günümüzde de kabul gören süreç temelli yazma yaklaşımının başlangıcı 1970 ve 1980'li yıllar olmuştur (Maltepe, 2006: 59). Bu yaklaşım yazı yazmadan önce ve yazma esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. İyi bir ürün ortaya konulabilmesi için öğretmen, öğrencilerin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemek ve değerlendirmek durumundadır. Kısacası süreç yaklaşımı, ürünün ortaya çıkmasını sağlayan süreçlerin (öğrenme yaşantılarının) sınıf ortamına taşınmasını olanaklı kılar (White ve Arndt, 1991; Richards, 1990: Akt. Çakır, 2003: 33).

Öğrencilerin kendilerini başarılı bir şekilde yazılı olarak ifade edebilmeleri ve bir iletişim aracı olarak yazıyı kullanabilmeleri için nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. (Kaya, 2016). Yazma eğitimi yazma sürecini aşamalarına uygun olarak öğrencinin yazma uygulamaları yapması anlamına gelmektedir.

Yazma süreci aşamaları hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayım ve paylaşımıdır. Bu aşamalar her zaman aynı sıralama ile gerçekleşmeyebilir. Yazma sürecinde geriye dönüşler yapılarak önceki aşamalarda değişiklikler yapılabilir. (Toth ve diğerleri, 1990: McCallum ve diğerleri, 1998; Smith, 1999; Akyol,2006; Akt: Coşkun, 2007).

Coşkun (2007) 'e göre yazma sürecindeki aşamalar şu şekilde belirtilmiştir:



Şekil 2.1: Yazma Süreci (Coşkun, 2007)

Hazırlık aşaması: Yazma eğitiminin en önemli aşamasıdır. Hazırlık aşaması iyi planlanırsa yazma çalışmaları da iyi sonuç verir. Hazırlık çalışmaları; yazmaya güdüleme, amaç belirleme, konu seçimi, metin türünü belirleme, hedef kitleyi belirleme ve konuyu sunmaya temel oluşturacak düşünceleri belirleme aşamalarını içerir.

Taslak oluşturma: Hazırlık aşamasının ardından anlatılmak istenilenlerin ilişkilendirip düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bu aşamada yazma konusunun temel boyutları ile konunun hangi boyutunda nelerden bahsedileceği belirlenerek yazı taslağı oluşturulur. Bu aşama içeriğin düzenlenmesi açısından önemlidir.

Düzenleyerek yazma: Bu aşamada hazırlanan taslağı birkaç kez gözden geçirip yazıya nasıl başlanacağı belirlenir. Düzenleyerek yazmada yapılması gerekenlerde de biri de yazının içeriğini yansıtan uygun bir başlık konulmasıdır.

Düzeltilme: Ortaya çıkan yazıda son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. İçeriği oluşturulan yazının yazım ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu, okunaklılığı, sayfa düzeni gibi biçimsel nitelikleri ve doğru kullanımı dikkate alınarak kontrol edilir.

Yayımlama ve paylaşım: Yazma sürecinin son halkasıdır. Yazma faaliyeti sonucu ortaya çıkan yazının başkaları tarafından dikkatine alınmasıdır.

Güneş (2014a)'e göre de yazmanın çeşitli süreçleri vardır: Bunlar, fiziksel ve zihinsel süreçler; uygulama sürecine göre yazma öncesi, yazma, yazma sonrası süreçler, işlem akışına göre zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma süreçleridir.

1. Fiziksel Ve Zihinsel Süreçler

Yazma işlemine ilk olarak zihinsel süreçlerle başlanarak zihinde yapılandırılan bilgiler gözden geçirilmekte, yazmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Yazmak için seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmekte ve zihinsel tasarım yapılmaktadır. Bu süreç, zihinde planlanan bilgilerin yazıya aktarılması işlemlerini kapsamaktadır; harfleri, kelimeleri, cümleleri yazma, düzgün, okunaklı yazma, gözden geçirme vb. işlemler olmaktadır. Fiziksel ve zihinsel süreçler iç içe yürütülmekte ve yazma işlemi gerçekleştirilmektedir.

2. Uygulama Süreçleri

Yazma süreci; yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası süreçler olmak üzere üçe ayrılır. Bu süreçte yazma öncesi planlama, yazma sırasında planlananları uygulama ve yazma sonrasında yazılanları değerlendirme yapılmaktadır.

Yazma öncesi aşamada, yazma amacıyla ilgili bilgiler gözden geçirilerek zihinsel bir tasarım yapılır. Yazma amacı belirlenir, bilgiler düzenlenir, yazacağı metnin yapısına karar verilir.

Yazma aşamasında bilgiler mantıksal bir bütünlük içinde zihinde tasarlanarak yazıya aktarılır. İlk taslak oluşturularak taslak gözden geçirilir. Belirlenen amaçlara göre yazılan bilgiler kontrol edilir ve kelime, cümle ve metin düzeyinde düzenlemeler yapılır.

Yazma sonrası aşamada da yazılanlar kontrol edilerek ve gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılır.

3. İşlem Süreçleri

Yazmada işlemlerin ele alındığı ve uygulama süreçlerine çok benzeyen süreçtir. İşlem süreçleri dört aşamaya ayrılır:

Zihinsel Tasarım: Öğrenci metnini yazmaya hazırlanarak yazma amacını ve yazacağı bilgileri belirleyip düzenler.

Metinleştirme: Düşünceleri araştırıp düşünme işlerini kapsayan yazma işleminin ilk aşamasıdır. Yazının ilk taslağı oluşturulur.

Gözden Geçirme: Taslağın düzeltilmesi ve metin haline getirilmesi şeklinde iki alt aşamaya ayrılır. Bu işlemler düşüncelerin düzenlenmesini ve metnin aktarılmasıyla ilgili düzenlemeleri kapsar.

Paylaşma: oluşan metin özel bir şekle getirilir ve metnin yöneldiği kişilere yönelik düzenlemeler yapılarak paylaşılır.

Göçer (2010) ise yazma sürecinin hangi süreçleri kapsadığını şu şekilde açıklamıştır:

“Yazma eylemi bildirişim amaçlıdır. Yazan kişinin okuyucusuna iletmek istedikleri vardır. Yazma sürecinde, yazan kişi, öncelikle yazma amacını, yazma konusunu, okuyucu kitlesini saptar. Daha sonra yazar, çeşitli tasarımlar yapmaya başlar. Düşünceler yazıya döküldükten sonra gözden geçirilir, sözcükler ve cümle yapılarıyla oynanır, düşüncüyü en yetkin biçimde iletecek sözcükler ve yapılar seçilmeye çalışılır. Kimi zaman metin örüntüsünde (paragrafların yapısı ve sıralanışı) değişiklikler yapılır. Kimi zaman da yazma öncesi ve yazma sonrası gözlem yapılır, kaynaklar karıştırılır, notlar çıkarılır. Bu doğrultuda yazılanlar gözden geçirilerek ekleme ve çıkarmalar yapılır. Kısacası metin yeniden üretilir. Yazma öğretiminde süreç yaklaşımı, yazma eyleminin gereği olan tüm bu etkinlikleri sınıf ortamına taşır.”

Benzer şekilde Cavkaytar (2009) yazmanın planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazma süreçlerini içerdiğini ifade ederken yazma eğitiminde üstbilişsel becerilerin önemine değinen araştırmacılar yazma eğitiminin fikir geliştirme tasarlama, örgütleme, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme süreçlerinde öğrencinin iç-konuşma becerisini geliştirerek, kendini gözleme, değerlendirme ve öz yansıma gibi becerilerini geliştireceği şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Englert,

Raphael, Anderson, Anthony, ve Stevens, 1991; Lienenmann ve Reid , 2008; Englert vd. ,1991, Akt.: Kaya, 2016).

Yazma sürecine ilişkin yukarıda sözü edilen sınıflamalar incelendiğinde yazma eylemi öncesinde bir planlama yapılması, yazma sürecinde yazılanların kontrol edilmesi ve gerektiğinde düzenlemeler yapılması, yazının son halinin değerlendirilmesi ve en son şekliyle başkalarıyla paylaşılması süreçlerinin iyi bir yazı için önemli olduğu görülmektedir. Yazma süreci yazarın yazma konusu ile ilgili var olan düşüncelerini analiz ettiği, kendi düşüncelerini kullanarak yeni arayışına girdiği ya da düşüncelerine açıklık kazandırdığı bir süreçtir (Karadüz, 2010). Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için ise öğretmenin rehberliğinin, öğrenciyi süreç boyunca takibi ve yönlendirmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin yazma eğitimi sürecinde yapması gerekenleri Göçer(2010) şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenin, yazma çalışmasından önce öğrencilere açıklamalarda bulunması, yazma tekniklerini hatırlatması ve yazma sırasında dikkat edecekleri diğer noktaları hatırlatması gerekir. Tema ile uyumlu, işlenen metinle bütünlük oluşturacak bir konuyu öğrencilerle birlikte belirleyerek yazma çalışmasına başlaması gerekmektedir. Yazma sırasında konuda üzerinde durulan noktaya farklı açılardan bakmalarını, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak her paragrafta konunun bir yönüyle işlenmesi gerektiğini, yazıda duruma göre farklı anlatım biçimlerinin kullanılabileceğini, anlatılan konuyla ilgili önemli kişilerin sözlerinden alıntılar yapılabileceğini ve paragraflar arasında anlam bütünlüğünün önemli olduğunu öğrencileriyle paylaşması gerekmektedir.”

Okullarda öğrencilerin istenilir nitelikte yazılar yazabilmelerine yönelik olarak verilecek yazma eğitimi sürecinde yazma becerileri ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamada geliştirilmeye çalışılmaktadır (MEB,2015). Doğru, güzel, açık ve etkili bir yazma yeteneği kazandırmak için öğretmenlerin uyması gereken kuralları Keskinılıç ve Keskinılıç (2007) şöyle sıralamışlardır: Konu seçimi, amacın belirlenmesi, kelime seçimi, mantıklı bir düzen içinde ifade etme, cümle kurma, imla kuralları ve noktalama işaretleri. Bu sıralamaya uygun olarak kurallar şu şekilde açıklanabilir.

Konu seçimi: Birey en iyi bildiği konularda yazabilir. Bu nedenle öğrencinin ilgi ve bilgi alanına giren konuların seçimi yazma becerilerini kullanmaları açısından önemlidir.

Amacın belirlenmesi: Yazı bir amaç için yazılır. Öğrenciler yazma eylemi öncesinde yazıyı ne için yazacaklarını sorgulamalı ve cevap verebilmelidir.

Kelime seçimi: Yazıda ne anlatılacağı kadar nasıl anlatılacağı da önemlidir. Anlatılacak olan duygu, düşünce ve durum için uygun kelimelerin seçimi anlamı kuvvetlendirir. Öğrencinin uygun kelimeler seçebilmesi için ise kelime dağarcığının zengin olması gerekir.

Mantıklı bir düzen içinde ifade etme: Anlatılmak istenenin (duygu, düşünce, izlenim ve hayaller vb.) istenilir özellikler taşıması ve anlatılmak istenen hiçbir şeyin atlanılmaması için öğrencilerin planlama yapmaya ihtiyaçları vardır. Plan, atılacakların mantıklı seyrine yardımcı olacak ana unsur olarak görülebilir.

Cümle kurma: Doğru kelimelerle doğru cümleler kurabilmek için de Türkçe'nin yapı özelliklerini yani mantık dokusu ve gramerini iyi bilmek gerekmektedir. Cümleler ve paragraflar arasında bağ kurabilmenin yolu dilin unsurlarını iyi tanımaktan geçer.

İmla kuralları ve noktalama işaretleri: İmla kuralları ve noktalama işaretleri konuşma dilindeki vurgu, tonlama gibi anlatılmak istenenin etkisini artırır. Bu nedenle gerçek mesajın okuyucuya taşınması için noktalama işaretlerinin doğru kullanımını gereklidir.

Ancak öğretmenlerinin öğrencilere yazma konusunda doğru bir şekilde rehberlik etmelerinin öncelikle kendilerinin yazma becerisi ile ilgili bilgi ve beceri (Ceran, 2013) ve olumlu tutuma ve duyarlılığa sahip olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir

2.3 Yazma Duyarlılığı

Duyarlılık bir işin başlangıcından tamamlanma sürecine kadar bireyin o işin tüm unsurlarını tanıması, bilgi sahibi olması ve sahip olduğu bilgiyi uygulamaya taşınması sürecinde tüm basamakları özenli bir şekilde takip etmesi anlamına gelebilir. Yazmada duyarlılık ise yazarın yazma için gerekli tüm koşulları yerine getirme

hassasiyeti başka bir deyişle yazıyı planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazma süreçlerini doğru şekilde işe koşmak için göstereceği hassasiyeti olarak tanımlanabilir. Yazma Duyarlılığı; bireyin yazacağı metnin özelliklerini dikkate alması ve gerektiğini bilerek bir planlama yapması ve bu plan dâhilinde yazdıklarına yön vermesi gerektiğine yönelik duyarlılığıdır. İyi bir yazarın, niteliklerine bağlı olarak başarılı bir metin üretilir. Yazma başarısını gösterebilmek için Yazmaya duyarlı olmak, yazmak için birtakım farklı nitelikler göstermek ve başarılı bir metin üretmek için yazma becerisine sahip olmak gerekir. Metnin başarılı olması, üretim sürecinde yazmanın bileşenlerini işlevlerine uygun biçimde dikkate almasıyla mümkün olabilir. Yazarın metnini okuyucunun genel özelliklerine göre biçimlendirmesi böyle bir duyarlılığın sonucudur. Farklı bir okurlara yönelmesi durumunda metnin yapısında değişiklik yapma gereksinimi duyulması da azmaya ilişkin duyarlılıkla ilişkilendirilebilir (Bayat ve Şekercioğlu, 2014).

Yazma bir süreci ve yazılacak konunun okuyucuya doğru şekilde ulaşmasını sağlamaya yönelik birçok bilişsel stratejinin işe koşulmasını gerektiren bilişsel bir eylemdir (Ungan, 2007). Yazma eyleminin kendi içinde pek çok beceriyle düşünsel eylemi içermesi ve bu becerilerinin kazanılması uygulamaya taşınmasıyla başarılı metinler üretilebilir.

Yazma başarısı için yani iyi bir metin üretebilmek için bireyin sahip olduğu bilgileri bir amaç doğrultusunda inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemesi gerekir (Güneş, 2014a). Bireyin bu işlemleri uygulamaya dönüştürme sürecindeki farkındalığı ve bu farkındalıkla yazma eyleminde bulunması yazma eylemi için duyarlılığını gösterir.

Yazma öğrencilerin düşüncelerini derinleştirme, bilgilerini organize etme, dili etkili bir şekilde kullanma ve sözcük dağarcığını geliştirmelerine yardım etmektedir. Bu yönleriyle yazma eğitimi öğrencinin bilişsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2014a). Öğrenciler yazma konusu hakkında yeterince bilgi birikimine sahip olduklarında yazma eylemine daha duyarlı yaklaşabilirler. Bireyin yazma konusundaki duyarlılığının üstbilişsel özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yazıyı üretirken sahip olunan bilgilerin yazıya yansıtılabilmesi için bilgilerin organizasyonu yazmanın “bilişsel” boyutunu; yazılı ürünün nitelikli bir

yazıda var olması beklenen metinsel ölçütlere uygunluğunun kontrolü ise yazmanın “üstbilişsel” boyutunu oluşturmaktadır (Collins, 2000: Akt.:Kaya ve Ateş, 2016).

Yazma duyarlılığına sahip bir bireyin bir yazıya başlamadan önce hangi amaçla yazacağını bilmesi, yazma konusu hakkında bildikleri ve bilmediklerini belirlemesi, yazmak için ihtiyaç duyacağı süreyi kestirebilmesi ve gerektiğinde araştırma yapması, yazısını planlaması ve bir taslak oluşturması gerektiğini bilmesi yani yazıya nasıl başlayacağını, hangi unsurlar ve özelliklerle geliştirebileceğini ve nasıl sonlandıracağını belirlemesi ve sonra yazması gerektiğini, yazdıklarını da tekrar tekrar gözden geçirmesi ve düzeltmesi gerektiğini bilmesi ve yazma sırasında bu bildiklerine uygun hareket etmek için özen göstermesi beklenmektedir.

2.4 Yazma Başarısı

Yazarın yazma konusundaki başarısı yazıyı üretirken sahip olunması gereken bilişsel özellikleri yansıtır ve kontrol süreçlerini yazma sürecine ne kadar taşıdığı ile ilişkilendirilebilir. Yazma duyarlılığına sahip bir kişiden başarılı bir metin üretebilmek için hassasiyet göstermesi beklenen özelliklerin yazma sürecine taşınma miktarı da yazma başarısı olarak açıklanabilir.

Englert ve diğerleri (1991) ise başarılı bir metnin oluşması metinsellik ölçütlerine uygun olarak için yazının planlanması, yazılması ve gözden geçirilmesi süreçlerinde yazarın yazıyı kim için ve için yazacağını, konu hakkında neler bildiğini, bildiklerinin okuyucuya ve yazma amacına uygun olup olmadığını, bildiklerini aktarmak için nasıl düzenleme yapması gerektiğini yazacaklarının mantıklı ve tutarlı bir ilişki içinde olup olmadığını kontrol edecek sorular yanında yazma süreci içerisinde yazma planına uyup uymadığını ekleyeceği veya yazıdan sileceği şeylerin olup olmadığını sorgulayacak soruları sorması gerektiğini belirtmektedir (Kaya ve Ateş, 2016)

2.4.1 Metinsellik Ölçütleri

Başlı başına okumaya konu olan bir fikrin veya tecrübenin anlatıldığı bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan cümlelerden oluşan ve rastlantısal olmayan dil dizgesi bütünü

(Hartman ve Allison, 1996; Özdemir, 2004; Akyol, 2006; Günay, 2007) olarak tanımlanabilen metin, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dil bilgisi ulamlar ve metin işleyişine göre üretilir. Anlam bütünlüğü oluşturan cümlelerin toplamı (Günay, 2013) gibi gözükse de aslında metin, onu oluşturan cümlelerin toplamından farklı, kendine özgü bir bütün, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (Günay, 2007). Yazar ve okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliğini bir arada taşır. Cümle yalnız dilsel bir düzenleme içerirken yalnızca dilsel bir amacı vardır; metin ise bağlama dönük bir düzenleme içerir(Ceran, 2013).

Bireyin bir yazı ya başlarken planlama yapması, taslak oluşturması, gözden geçirmesi düzenlemeler yapması metinsellik özellikleri doğru kullanması ile ilişkilidir. Bir metnin metinsellik özelliği taşıyıp taşımadığının göstergesi olarak görülebilen bazı ölçütler vardır. Metinsellik ölçütleri olarak bilinen bu özellikler: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasılıktır (Ülper, 2008). Metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık metin yapısıyla ilgili diğerleri ise kullanıcı merkezli özelliklerdir.

Metinsellik Ölçütleri ise genel olarak şu şekilde açıklanabilir (De Beaugrande ve Dressler (1981; Akt.:Coşkun,2007; Ülper, 2008).

Bağdaşıklık (Cohesien) Metindeki kelime ve cümlelerin bir dizi halinde birbirlerine bağlanma durumlarını ifade eder. Metnin görünür yapısındaki dil bilgisel ilişkiler yoluyla oluşan dil bilgisel bütünlüktür. Kelimelerin ve cümlelerin birbiri ardına anlamlı bütün oluşturacak şekilde bağlanma durumlarıdır. Bağdaşıklık;metin sürekliliğini ve birliğini sağlayan ve cümleleri bir arada tutan bir nitelik (Yue, 1993 ve Dillon , 1992 ; Akt: Coşkun 2005: 51), bir metindeki kavramlar arasındaki anlam ilişkisi (Kılıç 2002:115), metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür ve sözcüklerin cümleleri, cümlelerin daha büyük bir birimi yani metni oluşturmak için birbirlerine hangi dilbilgisel kurallarla bağlandıklarını konu edinir (Akbayır 2007:13; Akt:Lüle Mert,2011).

Gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri, ve kelime bağdaşıklığı (Halliday ve Hasan, 1976; Akt: Coşkun, 2007) metin bağdaşıklığını sağlayan araçlar olarak görülmektedir.

Tutarlılık (Coherence) tutarlılık kavramının daha çok cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyi ve metindeki mantıksal bütünlük olarak ifade edilebilir ve metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır (Gutwinski, 1976; Akt: Coşkun, 2007).Tutarlılık, hedef metinlerin yapılandırılışını ortaya koyan önermeler arasındaki mantıksal örgü-desen olarak tanımlanabilir (Lüle Mert,2011). Halliday ve Hasan'a (1976) göre tutarlılık bağdaşıklıkla bir sonucu olarak, bir metnin yalnızca tümceleri arasındaki ilişkilere dayanarak yani metnin yüzeysel özelliklerine bağlı kalarak açıklanabilir. Tutarlılık kavramı öznel ve okur temelli bir nitelik taşıyor bu nedenle yalnızca metin merkezli olarak değil, okur bakış açısıyla da bakmak gerekmektedir. Bu kavramı okur bakış açısıyla ele almak ise bir anlamda metnin iletişim işlevini yerine getirip getirmediği üzerinde durmaya işaret eder (Ülper, 2008).

Amaçlılık (İntentionality) Bir metinde yazarın anlatmak istediklerini ve, okuruna vermek istediği mesajı tam olarak yazıya yansıtabilmesidir (Lüle Mert,2011).

Yazarın metni oluşturmadaki amacı metnin ana fikrini belirler. Her metin bir ana düşünce etrafında geliştirilir. Metindeki yardımcı düşünceler, açıklamalar, örnekler, tanımlar... vb. ana düşünceyi desteklemek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamaya yardımcı olmak içindir (Coşkun,2007).

İkna Edicilik (Kabul Edilebilirlik - Acceptibility)Yazarın amacını (yazının ana fikrini) ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koymasıyla ilgilidir (Lüle Mert,2011).Her metin kaynaklanan farklılıklar nedeniyle okuyucu tarafından farklı algılanabilir. Yani farklı düzeyde kabul edilebilirlik derecesi alabilir.

Bilgilendiricilik (İnformativity) Bir metin okuyucusuna yeni bilgiler sunabilecek nitelikte olmalıdır. Halliday ve Hasan (1976)' a göre her bilgi birimi okuyucunun başka kaynaklardan ulaşabileceği eski bilgi ve dinleyicinin okuyucunun diğer kaynaklardan elde edemeyeceği yeni bilgi olmak üzere iki parçadan oluşur. Metnin hedef kitle için ilgi çekici olması yazarın eski ve yeni bilgileri dengeli bir şekilde sunması ile mümkün olabilir (Coşkun,2007).Bir metnin okuyucunun/dinleyicinin ilgisini çekmede başarılı olabilmesi, okuyucu ve dinleyici için eski ve yeni bilgileri (dengeli bir şekilde) içermesi gerekir (Lüle Mert,2011)

Duruma Uygun Olma (Stiuationality) Metnin içeriği durumdan duruma farklılık gösterebilir. Yazarın yazısını metnin amacı, konusu, okuyucunun özellikleri ve seçilen metin türüne uygun düşecek şekildeki kurgulaması ve uygulamasını ifade eder.

Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımıdır (Lüle Mert, 2011)

Metinler Arasılık (İntertextuality) Bir metnin diğer metinlerle olan ilişkisini açıklamaktadır. Benzer bir bilgiyi farklı kitaplardan okumuş olmak metinlerin bir biriyle olan ilişkisinin sonucudur. Hiçbir metin diğer metinlerden tamamıyla farklı, yalıtılmış ya da soyutlanmış değildir ve hiçbir metin tek başına yazılmamıştır. Metinler arasılık bir metnin başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerin belirtir. Her metin kendisinden önce yazılmış başka metinlerden şekil, içerik veya başka bir açıdan az ya da çok, doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir (Günay,2013) Metin oluşturmadaki temel amaç bir verilmek istenen mesajın başka kişilerle paylaşılmasıdır. Bu paylaşım sırasında mesajın etkili biçimde ulaştırılması metinler arası ilişkiler kurmak ile mümkün olabilmektedir (Coşkun,2007). Aktulum(1999: 40-41)'un metinler arasılık kavramını ilk kez kullanan Kristeva'dan aktardığına göre, 'Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür (Lüle Mert,2011)

Huber ve Uzun (2001) ise üniversite öğrencilerinin düşünsel düzeyde metni iyi planlayamadıkları için metnin yüzey yapısında konu sürekliliğinin kaybolduğunu ve konu gelişiminin aksadığını bulgulamışlardır. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yazma becerilerinde ve yazma öğretiminde sorunların olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin kompozisyonlarında genellikle planlama, tutarlılık, bağdaşıklık, metin yapısı (giriş, gelişme, sonuç), tümce kuruluşları, yazım ve noktalama vb. bakımlarından eksiklikler görülebilmektedir(Ülper 2008). Bu eksikliklerin nedenlerinden biri de yazma öğretiminde yazma sürecinde metinsel eylemlerle ilişkili deneyimlerin eksikliği olduğu söylenebilir.

Ülper (2008), metinsel eylemlerle ilgili ölçütleri; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde

sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme, metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme olarak beş ana başlık altında toplamıştır.

Metnin içeriğini oluşturabilmek için metnin savunusunu (tezini) yazmak, paragrafların konusunu açıkça sunmak, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümünü yazmak ve metinde gereksiz bilgilerden kaçınmak gerekir. Metni tutarlı biçimde yapılandırabilmek için ardışık tümceler arasında mantıksal bağlar kurmak, ardışık tümceler arasında gönderim yapmak, metin içinde değiştirme ve eksilti yapmak, bağlaçları doğru kullanmak, metin içinde sözcüksel bağdaşıklığı sağlamak, konu birliğini/sürekliliğini sağlamak, metin içinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini birbirleri ile bağlamak gerekir.

Etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanma da sözcük seçimi ve kullanımına, aynı anlama gelen sözcük kullanımına, ölçünlü dile ilişkin sözcük kullanımına ve zengin bir sözcük dağarcığı kullanımına dikkat edilmesi gerekir.

Etkili bir anlatım için uygun tümce kurmada tümcenin ögeleri arasında uyum sağlamak, tümcelerde zaman ve çatı uyumunu sağlamak, tümcelerde anlam bulanıklığını gidermek, tümce yinelemelerinden kaçınmak ve gelişmiş tümceler kurmak gerekir.

Metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilmek için yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulamak, metni paragraflara doğru ayırmak ve kağıt ve yazı düzenine dikkat etmek gerekir.

2.5.İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yazma başarısı ve yazma duyarlılığı ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Yazma Duyarlılığı İle İlgili Çalışmalar

Ülkemizde yazma duyarlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar da yok denecek kadar azdır. Yapılan çalışmalarda daha çok yazma becerisi, tutumu, kaygısından bahsedilmektedir. Nihat Bayat ve Güçlü Şekercioğlu'nun (2014) yazma duyarlılığı ile ilgili yapmış oldukları çalışma bulunmaktadır.

Bayat ve Şekercioğlu (2014), “Yazma Duyarlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi” çalışması ile üniversite öğrencilerinin yazma duyarlılığının demografik özelliklerine göre farklılaşma durumlarını incelemiştir. Tarama modeli ile yürütülen çalışmanın araştırma grubu Akdeniz, Mehmet Akif Ersoy, Dokuz Eylül ve Niğde Üniversitelerinde lisans eğitimlerine devam eden Türkçe öğretmen adaylarıdır. Aracın geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi açısından ön deneme uygulaması için 396 katılımcıdan ve asıl uygulama için 375 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda açıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach alfa analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda puanlamanın 5’li derecelendirme ölçeği üzerinden yapıldığı ve 37 maddeden oluşan tek faktörlü Yazma Duyarlılığı Ölçeği’nden elde edilen puanlar doğrultusunda yapı geçerliliği ve iç tutarlılık boyutunda güvenilirliğin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve akademik not ortalaması ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin, yazma duyarlılığı üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak akademik not ortalaması ile yazı yazma sıklığı değişkenlerinin yazma duyarlılığı üzerindeki temel etkilerinin manidar 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 manidar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Yazma Başarısı İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerinin yazma başarısını ilkokuldan yükseköğretime kadar etkileyebilecek birçok değişkenle ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmıştır.

Baştuğ, (2015), yapısal eşitlik modellemesi yoluyla İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu, Yazma Eğilimi Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısına Etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını anlamlı ve pozitif yönlü; yazma tutumu ve eğiliminin yazma tutukluğunu negatif yönlü ve anlamlı; yazma tutukluğu yazma başarısını negatif yönlü ve anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur.

Topuzkanamış (2014), Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi başlıklı çalışmasında yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım

başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tüfekçioğlu (2010),Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmasında ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma başarılarının yazma eğilimleri, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, özet çıkarma ve not tutma değişkenleri ile ilişkisini araştırmıştır. Öğrencilerin yazma eğilimleri süreklilik, güven ve tutku alt ölçekleri puanları ile kompozisyon başarı puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüş; kompozisyon yazma başarılarının cinsiyet, özet çıkarma ve not tutma durumlarını arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kompozisyon yazma başarılarında anne-baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Kompozisyon yazma başarıları ile ilişkili olan cinsiyet ve not tutma durumlarının yazma eğilimleri ile de ilişkili olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2014), Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Ve Yazma Tutumlarına Etkisi adlı çalışmasında Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu araştırmada nicel yöntemlerden ön test son test kontrollü yarı deneysel modelden yararlanılmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan bir deney bir de kontrol grubunda bulunan toplam 62 üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. 11 hafta süren çalışma sonucunda öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Analitik yazma ve değerlendirme modeli deney grubu öğrencilerin yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle 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 bulunmamıştır. Analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında deney grubu lehine farklılık bulunmuştur.

Bağcı (2007), 8 üniversiteden toplam 570 Türkçe öğretmen adayının yazma tutum ve becerilerini incelediği çalışmasında, öğrencilere yazma tutum ölçeği ve yazılı anlatım alan bilgisi testi uygulamış ve verilen beş konudan biriyle ilgili bir kompozisyon yazdırmıştır. Yazılı anlatım alan bilgisi testinde, genel başarı ortalaması %76 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin kompozisyonlarından elde edilen yazma başarısı düzeyi ise erkeklerde 59.28, kızlarda 60.82 olarak bulunmuştur. Ayrıca 15 günde bir serbest yazma çalışması yapanların kompozisyon ortalama puanları 62.25, ayda bir serbest yazma çalışması yapanların ortalama puanları 57.19, serbest yazma çalışması yapmayanların ortalama puanları ise 59.5 olarak tespit edilmiş, aradaki fark da istatistiksel olarak 15 günde bir serbest yazma çalışması yapanların lehine anlamlı bulunmuştur. Serbest yazma çalışması yapanlarda, yazılarını her zaman gözden geçirenlerin ortalama puanları 61.95, nadiren gözden geçirenlerin ortalama puanları 55.42 olarak ve aradaki fark da yazılarını her zaman gözden geçirenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca bir değişken olarak değerlendirilen serbest yazma ve yazıyı gözden geçirme birer yazma stratejisidir. Araştırmadan çıkan sonuca göre iki strateji de yazma başarısında olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır..

Çamurcu (2011), çalışmasında Doğu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını değerlendirmiştir. Yazılı Anlatım I dersi kapsamında farklı öğretim elemanlarının ders verdiği iki grupta çalışmaya katılan toplam 42 öğrenciye ilki dönem başında ikincisi de dönem sonunda olmak üzere 2'şer kompozisyon yazdırılmıştır. 2 grubun değerlendirildiği çalışmada ortalama yazılı anlatım puanları dönem başında 1. grupta 50.80, 2. grupta 57.47, dönem sonunda ise 1. grupta 66.52, 2. grupta 70.45 olarak tespit edilmiştir. Dönem sonunda puanlarda bir artış gözlenmiş olsa da yazılı anlatım başarı düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması, yazılı anlatım derslerinde teoriden çok uygulamaya yer verilmesi, öğrencilere geri bildirim verilmesi konularında önerilerde bulunulmuştur. Yukarıda içerikleri hakkında bilgi verilen bu çalışmalar yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını farklı açılardan incelemiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Özetle ifade etmek gerekirse bu çalışmalarda genel olarak yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin ve özelde eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma başarıları bakımından istenen yerde olmadığı görülmüştür.

Bayat (2014), Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı Ve Kaygısına Olan Etkisi adlı çalışmasında sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısına olan etkisi araştırmıştır. Ön-test - son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını Okul Öncesi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler 10 haftalık bir uygulama sürecinin başında ve sonunda katılımcılara yazdırılan akademik yazıların değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Yazma kaygısıyla ilgili veriler ise Yazma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstünde anlamlı ölçüde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarı arasındaki ilişkinin cinsiyet, üniversite ve sınıf düzeylerine özelliklere göre belirlenmesinin amaçlandığı ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu iki devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 575 (Akdeniz Üniversitesi 286, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 289) lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Üniversite	<i>f</i>	%	Sınıf	<i>f</i>	%
Akdeniz Üniversitesi	286	49,7	1.Sınıf	147	25,6
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	50,3	2.Sınıf	141	24,5
			3.Sınıf	137	23,8
			4.Sınıf	150	26,1
Toplam	575	100,0		575	100,0
Cinsiyet	<i>f</i>	%			
Erkek	161	28,0			
Kadın	414	72,0			
Toplam	575	100,0			

Tablo 3.1. incelendiğinde, katılımcıların 161’nin (%28,0) erkek, 414’inin (%72,0) kadın olduğu; 286’sının (%49,7) Akdeniz Üniversitesi, 289’nun (%50,3)

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencisi olduğu; 147'sinin (%25,6) birinci, 141'nin (%24,5) ikinci, 137'sinin (%23,8) üçüncü, 150'sinin (%26,1) dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarından, konusunu belirlemiş olduğumuz, “Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır” görüşüne yönelik bir yazılı metin oluşturmaları ve metin yazımından sonra Bayat ve Şekercioğlu (2014) tarafından geliştirilen Yazma Duyarlılığı Ölçeği (YADÖ)'ni doldurmaları istenmiştir.

Yazılı metinler aracılığıyla toplanan veriler, Ülper (2008) tarafından geliştirilen “Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı”na göre puanlanmıştır.

3.3.1. Yazılan Metinler

Sınıf öğretmeni adaylarından yazılı metin oluşturma tekniği ile toplanan verilerdir. Alan yazındaki kuramsal bilgilere dayandırılarak Ülper (2008) tarafından geliştirilmiş olan değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerileri, yazma becerilerini (dilbilgisi, yazım, noktalama, tümce yapısı vb.) ölçmek amacıyla hazırlanan çoktan seçmeli testlerle sınanabileceği gibi, ürettikleri yazılı metinler temel alınarak *bütünsel* (holistic), *çözümlemeli* (analytic) ya da *portföy* (portfolio) değerlendirme biçimlerine uygun olarak da değerlendirilebilir (Ülper, 2008).

3.3.2. Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı

Ülper (2008) tarafından oluşturulan Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı, beş alt bölümden oluşmaktadır. Katılımcılar tarafından üretilen yazılı metinleri puanlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Bölümler sırasıyla; “*Metin İçeriğini Oluşturabilme*”, “*Metni Tutarlı Biçimde Yapılandırabilme*”, “*Etkili Bir Anlatım İçin Sözcük Kullanabilme*”, “*Etkili Bir Anlatım İçin Uygun Tümce Kurabilme*” ve *Metnin Mekanik Özelliklerini Doğru Uygulayabilme*” dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçekte belirtilen metinsel eylemlerle ilgili ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre “yetersiz (1)”, “kabul edilebilir (2)” ve “yeterli (3)” olmak üzere üç aşamada değerlendirilir ve puanlanır. Yazılı metinlerin

belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğu belirlenir ve bu düzeye ilişkin sayı (1, 2, 3) puan bölümüne yazılır. Yetersizden daha kötü durumdaki maddeler için “sıfır (0)” puanı verilir.

Puanlama anahtarının geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda puanlama anahtarına son hali verilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı, öğrencilerin ön test için ürettikleri yazılı metinlerini değerlendirmede kullanılmadan önce, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan yirmi beş kişilik bir okuyucu grubuna, sekizinci sınıf düzeyinde kısa deneme türünde yazılmış olan bir metni değerlendirmeleri için sunulmuştur. Çalışmanın pilot uygulamasında ölçme aracının güvenilirliğini için iki yarı test güvenilirliği hesaplanmış, 86 olarak bulunmuştur.

Öntest ve son test için üç okuyucunun yaptığı ayrı ayrı değerlendirmeden elde edilen puanların güvenilirliğini için *sınıf içi korelasyon katsayısı* hesaplanmış, deney grubu ön test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı, 70; kontrol grubu ön test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı, 95; deney grubu son test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı, 99; kontrol grubu son test puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı, 99 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerin ise puanlama anahtarının güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna ilişkin göstergeler olarak kabul edilmiştir.

3.3.3. Yazma duyarlılığı ölçeği (YADÖ)

Bayat ve Şekercioğlu (2014) tarafından geliştirilen Yazma Duyarlılığı Ölçeği (YADÖ), 37 maddeden oluşan ve bir metin yazarken yazarın neler düşündüğünü, hissettiğini ve nasıl davrandığını verilen ifadelerden, “*bana hiç uygun değil*”, “*bana uygun değil*”, “*bana kısmen uygun*”, “*bana uygun*” ve “*bana çok uygun*” şeklindeki 5 seçenekten birini belirterek yazma davranışını ölçen ölçektir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında 89 denemelik madde yazılmış ve beş alan uzmanının (öğretim üyesi) söz konusu maddelerin “ölçtüğü özellik (yapı) açısından uygunluğu”, “anlaşılabilirliği (dil) açısından uygunluğu” ve “ölçeklemenin temel ilkeleri açısından uygunluğu” açısından görüşüne sunulmuştur. Öneriler doğrultusunda maddelerde düzenlemeler yapılmış ve 7 maddenin araçtan çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece YADÖ’ nün 82 maddesi ön deneme uygulamasında yer almıştır. Ölçek geliştirme sürecinde 192 öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan

analizler doğrultusunda 45 maddenin araçtan çıkarılmasına karar verilmiş, bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve asıl uygulama için YADÖ' nün 37 maddelik formu hazırlanmıştır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin asıl uygulamasında ise 771 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için KMO değeri hesaplanmış ve .95 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin .46-.71 aralığında faktör yüküne sahip tek faktörlü bir ölçek olduğu tek faktörlü yapının toplam varyansa katkısının % 39.25 olduğu bulgulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı da .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. $\chi^2 (626)=1297.96$, $p=.000$, $\chi^2 / sd, =2.07$, RMSEA=.054, NNFI=.98 SRMR=.051 uyum iyiliği endeksleri olan χ^2 / sd , RMSEA, SRMR, NNFI değerlerine göre genel olarak kabul edilebilir olduğu Brown, 2006; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Jöreskog&Sörbom, 1993; Kline, 2005, Akt: Bayat ve Şekercioğlu,2014) için ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Ölçme ve değerlendirmede bireyler hakkında doğru karara varılabilmek için toplanan bilginin doğru olmasına, bilginin doğruluğu ise ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Uyumaz ve Çokluk, 2015). Bu nedenle veri toplama araçlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo3.2. Yazma duyarlılığı ölçeği güvenilirlik katsayısı ve Yazılı metinleri dereceli puanlama anahtarı güvenilirlik katsayısına yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Yazma Duyarlılığı Ölçeği ve Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı güvenilirlik katsayısı

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Yazma Duyarlılığı Ölçeği	,943	37
Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı	,916	29

Özdamar'a (1999) göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Tablo 3.2 incelendiğinde ölçeklerin güvenilir ölçekler olduğu söylenebilir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri katılımcılardan Bayat ve Şekercioğlu (2014) tarafından geliştirilen Yazma Duyarlılığı Ölçeği ve kendi oluşturdukları yazılı metinler aracılığı ile toplanmıştır. Veriler araştırma kapsamında gönüllülük esasına bağlı olarak önceden belirlenen bir ders saati diliminde, 16 ve 23 Mart 2017 tarihlerinde üniversitelerden alınan izinlerle veriler toplanmaya başlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Uç değer incelemeleri sonucunda 19 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır.

Veri setine nihai hali verildikten sonra puanlayıcılar arasındaki uyum Kendal W testi ile belirlenmiştir. Kendal W testi iki veya daha fazla sayıdaki puanlayıcının vermiş oldukları puanlar arasındaki uyum düzeyini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için gözlemcilerin vermiş oldukları puanların en az sıralı ek niteliğinde olması gerekmektedir. Kendal W 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Howell, (1997)'e göre bu değer 0 olması, puanlayıcılar arasında uyumun olmadığını, 1 olması ise tam bir uyumun olduğunu gösterir. Puanlayıcılar arası uyum düzeyinin yüksek olması ile dereceli puanlama anahtarının yüksek olduğu sonucuna varılır (Kutlu, Ö., Doğan, C.D., Karakaya, İ., 2010). Test sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3Kendal W Testi Sonuçları

	W	sd	p
Puanlayıcılar Arası Uyum	0.808	14	0.002

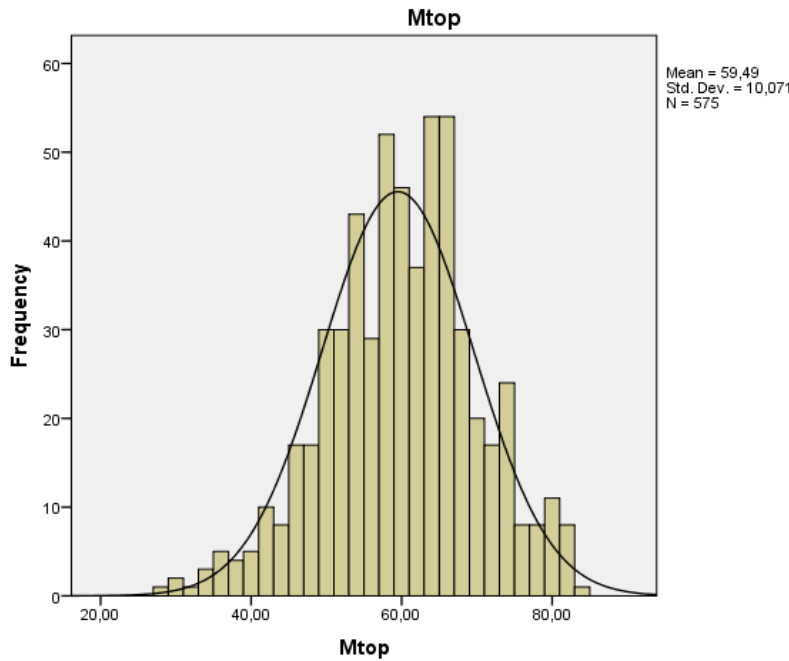
Tablo 3.3 incelendiğinde, üç puanlayıcının 15 öğrenci için yaptıkları puanlamalar arasında yüksek uyum olduğu görülmektedir ($W(14) = 0.808$, $p < 0.05$). Daha sonra ölçeklerden alınan toplam puanların dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Alınan toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.'de sunulmuştur.

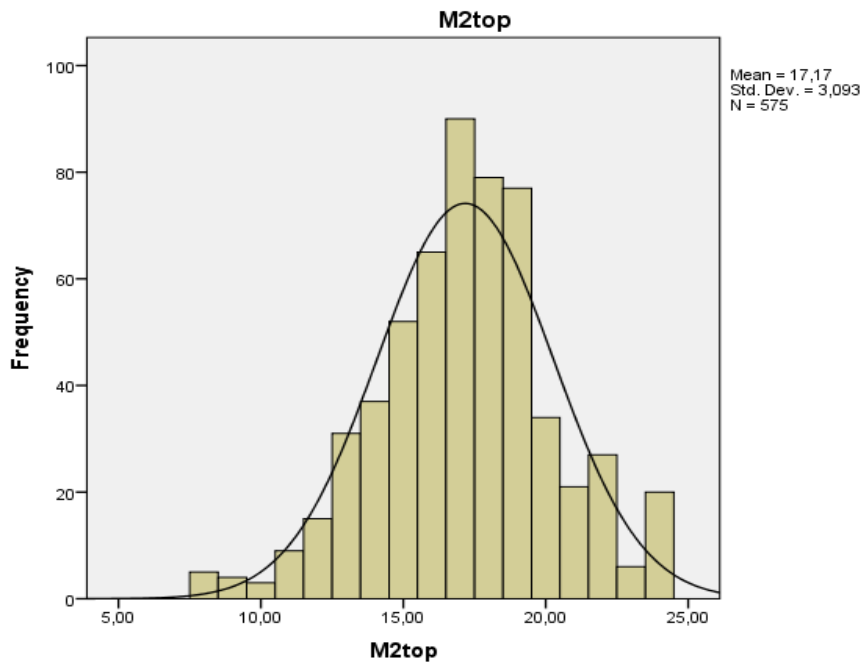
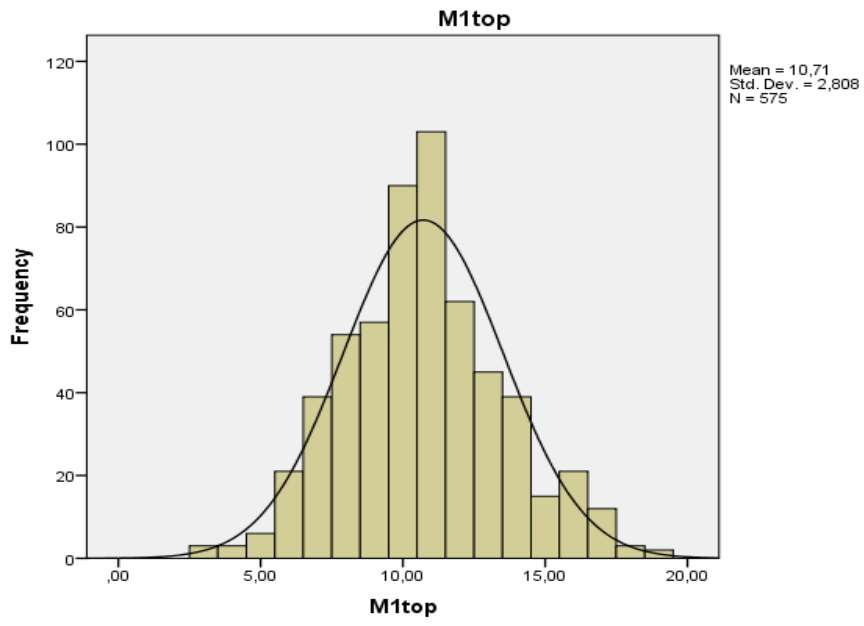
Tablo3.4.Betimsel İstatistikler

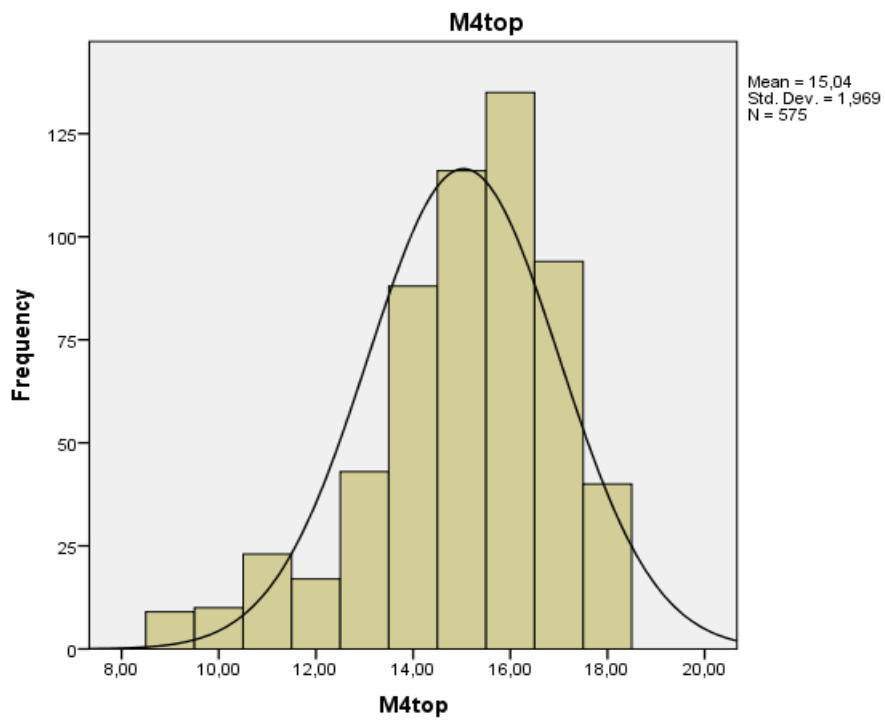
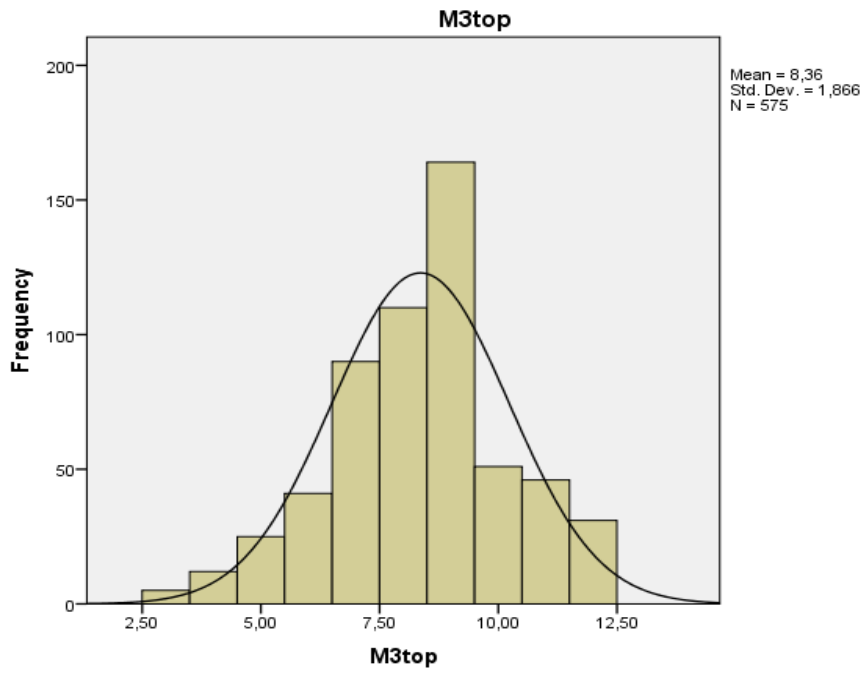
	YÖtop	Mtop	M1top	M2top	M3top	M4top	M5top
N	575	575	575	575	575	575	575
Ortalama	145,28	59,49	10,71	17,17	8,36	15,04	8,21
Medyan	145,00	60,00	11,00	17,00	9,00	15,00	8,00
Mod	140,00	65,00	11,00	17,00	9,00	16,00	8,00
Std. Sapma	18,26	10,07	2,81	3,09	1,87	1,97	2,14
Varyans	333,45	101,42	7,88	9,57	3,48	3,88	4,58
Çarpıklık	-,114	-,215	,208	-,139	-,238	-,881	-,211
Std. Çarpıklık Hatası	,102	,102	,102	,102	,102	,102	,102
Basıklık	-,020	,093	,054	,292	,078	,663	-,385
Std. Basıklık Hatası	,203	,203	,203	,203	,203	,203	,203
Ranj	98,28	56,00	16,00	16,00	9,00	9,00	10,00
Minimum	86,72	28,00	3,00	8,00	3,00	9,00	2,00
Maksimum	185,00	84,00	19,00	24,00	12,00	18,00	12,00

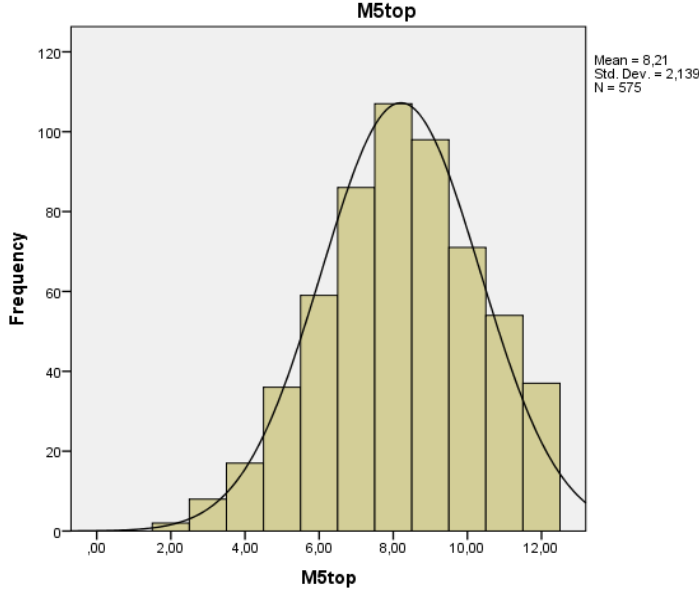
Tablo 4.4. incelendiğinde, toplam puanlar için de ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bu durum dağılımların normal dağılımdan sapmadığının göstergesidir.

Şekil 4.2'de farklı toplam puanlar için histogramlar sunulmuştur. .









Şekil 3.1. Toplam Puanlara İlişkin Histogramlar

Tablo 3.4. ve Şekil 3.1 birlikte incelendiğinde ölçeklerden alınan toplam puanların dağılımlarının normal olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın ileriki aşamalarında bu bulgulara dayanarak parametrik testler kullanılacaktır.

Araştırmanın ilk üç alt amacına yanıt aramak için katılımcıların ilgili ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Cinsiyete ve okula göre farklar ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak, sınıf düzeyine göre farklar tek faktörlü ANOVA kullanılarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları araştırma sorularına göre başlıklar altında verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan ilk araştırma sorusu ‘‘Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları ne düzeydedir?’’ şeklinde-dir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Yazma duyarlılıkları ile yazma başarı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
YÖtop	575	86,72	185,00	145,2802	18,26057
Mtop	575	28,00	84,00	59,4904	10,07080

Tablo 4.1 incelendiğinde adayların yazma duyarlılığı puanlarının 86,72-185,00 arasında olduğu ortalamanın 145,2802standat sapmanın ise 18,26057 olduğu (\bar{X} =145,2802, S.s=18,26057) görölmektedir. Yazma Başarılarının ise 28.00- 84.00 puan aralığında değiştiği ortalama yazma başarı puanının ise 59,4904; standart sapmanın ise 10,07080 olduğu (\bar{X} =59,4904, S.s=10,07080) görölmektedir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusu ‘‘Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları; cinsiyet, öğrenim görölen üniversite, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? Bu araştırma sorusu üç alt boyutta ele alınmıştır.

4.2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları cinsiyet göre farkı;

Çalışma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusunun birinci alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.2’te sunulmuştur.

Tablo 4.2 Yazma Duyarlılıklarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
YÖtop	Erkek	161	139,7642	18,81603	4,596	573	,000
	Kadın	414	147,4253	17,60125			
	Toplam	575					

Tablo 4.2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(573)= 4, 596, p<0.05$). Kadın sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının ($\bar{X}=147,43, S.s=147,4253$) erkek sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarından ($\bar{X}=139,76, S.s=18,81603$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları öğrenim görülen üniversiteye göre farkı;

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusunun ikinci alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Yazma Duyarlılıklarının Üniversitelere Göre Farkı

Üniversite	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Mtop Akdeniz Üniversitesi	286	143,5643	17,71341	2,249	573	,025
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	146,9782	18,66193			
Toplam	575					

Tablo4.3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(573)= 2,249, p<0.05$). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının ($\bar{X}=146,98, S.s=143,5643$) Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarından ($\bar{X}=143,56, S.s=146,9782$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları sınıf düzeylerine göre farkı;

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci araştırma sorusunun üçüncü alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’da sunulmuştur.

Tablo 4.4Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
1. sınıf	147	148,7952	18,14509	103,00	185,00
2. sınıf	141	143,6961	16,80502	101,00	180,00
3. sınıf	137	144,5942	17,23394	91,00	185,00
4. sınıf	150	143,9510	20,21692	86,72	185,00
Toplam	575	145,2802	18,26057	86,72	185,00

Tablo 4.5 Yazma Duyarlılıklarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	2499,542	3	833,181	2,519	,057	-
Grup içi	188899,904	571	330,823			
Toplam	191399,446	574				

Tablo 4.5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F(3, 571)=2,519, p>0.05$).

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları; cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? Bu araştırma sorusu üç alt boyutta ele alınmıştır.

4.3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının cinsiyet göre farkı;

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusunun birinci alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.6’de sunulmuştur.

Tablo 4.6 Yazma Başarılarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Mtop	Erkek	161	55,8075	10,39141	5,612	573	,000
	Kadın	414	60,9227	9,58024			
	Toplam	575					

Tablo 4.6 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(573)= 5,612, p<0.05$). Kadın sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının ($\bar{X}=60,92, S.s=9,58024$) erkek sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından ($\bar{X}=55,81, S.s=10,39141$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.2. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının öğrenim görülen üniversiteye göre farkı;

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusunun ikinci alt boyutu“Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Yazma Başarılarının Üniversiteye Göre Farkı

	Üniversite	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
Mtop	Akdeniz Üniversitesi	286	62,0385	9,72654	6,231	573	,000
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	56,9689	9,78213			
	Toplam	575					

Tablo 4.7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(573)= 6,231, p<0.05$). Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının ($\bar{X}=62,04, S.s=9,72654$) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından ($\bar{X}=56,97, S.s=9,78213$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının sınıf düzeylerine göre farkı;

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusunun üçüncü alt boyutu“Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.8. Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
1. sınıf	147	55,4490	10,05749	103,00	185,00
2. sınıf	141	58,4894	10,56856	101,00	180,00
3. sınıf	137	61,0803	8,80179	91,00	185,00
4. sınıf	150	62,9400	9,19602	86,72	185,00
Toplam	575	59,4904	10,07080	86,72	185,00

Tablo 4.9 Yazma Başarılarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	4673,519	3	1557,840	16,614	,000	1-3, 1-4,
Grupiçi	53542,178	571	93,769			2-4
Toplam	58215,697	574				

Tablo4.9 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F(3, 571)=16,614$, $p<0.05$). Dördüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları ($\bar{X}=62,94$, $S.s=9,19602$), hem birinci ($\bar{X}=55,45$, $S.s=10,05749$) hem de ikinci ($\bar{X}=58,49$, $S.s=10,56856$) sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ek olarak üçüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları ($\bar{X}=61,08$, $S.s=8,80179$), birinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından ($\bar{X}=55,45$, $S.s=10,05749$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü araştırma sorusu “ Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılık düzeylerine göre yazma başarıları arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Yazma duyarlılığı ölçeği puanlarına göre öğretmen adaylarının duyarlılık düzeylerinin düşük (1), orta (2) ve yüksek (3) olarak sınıflanması amacıyla ölçek toplam puan ortalamasına 0,5 standart sapma eklenerek ve çıkarılarak kesme noktaları belirlenmiştir. Buna göre düşük duyarlılıktaki öğretmen adaylarının puan aralığı 37-136; orta duyarlılıktaki öğretmen adaylarının puan aralığı 136,1-154;

yüksek duyarlılıktaki öğretmen adaylarının puan aralığı ise 154,1-185 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.11’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Betimsel İstatistikler

Yazma Duyarlılık Düzeyi	Yazma Başarı				
	N	Ortalaması	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
1,00	169	57,5148	10,30147	29,00	81,00
2,00	238	60,2110	9,90922	32,00	84,00
3,00	168	60,3353	9,83515	28,00	82,00
Toplam	575	59,4520	10,06621	28,00	84,00

Tablo 4.11. Yazma Duyarlılıklarının Yazma Başarılarına Göre Farkı

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplar içi	901,044	2	450,522	4,501	,012	1-2 1-3
Gruplar arası	57058,886	570	100,103			
Total	57959,930	572				

Tablo 4.11 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının yazma duyarlılık düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F(2, 570)= 4,501$, $p<0.05$). Orta ($\bar{X}=60,2110$, $S.s= 9,90922$) ve yüksek ($\bar{X}=60,3353$, $S.s=9,83515$) düzeyde duyarlılığa sahip öğretmen adaylarının yazma başarıları düşük ($\bar{X}=57,5148$, $S.s=10,30147$) yazma duyarlılığa sahip öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları; cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusu üç alt boyutta ele alınmıştır.

4.5.1. Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci araştırma sorusunun birinci alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
M1top	Erkek	161	10,1429	2,90658	3,059	573	,002
	Kadın	414	10,9348	2,74027			
M2top	Erkek	161	16,1615	3,25365	4,987	573	,000
	Kadın	414	17,5652	2,93997			
M3top	Erkek	161	7,9193	1,90058	3,582	573	,000
	Kadın	414	8,5338	1,82598			
M4top	Erkek	161	14,4534	2,03086	4,516	573	,000
	Kadın	414	15,2657	1,89863			
M5top	Erkek	161	7,1304	2,14805	7,907	573	,000
	Kadın	414	8,6232	1,98616			

Tablo 4.12 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının metnin içeriğini oluşturabilme ($t(573)= 3.059$, $p<0.05$), metni tutarlı biçimde yapılandırabilme ($t(573)= 4.987$, $p<0.05$), etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme ($t(573)= 3.582$, $p<0.05$), etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ($t(573)= 4.516$, $p<0.05$) ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme ($t(573)= 7.907$, $p<0.05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları, erkek sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5.2. Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversitelere Göre Farkı

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci araştırma sorusunun ikinci alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.



Tablo 4.13 Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Üniversitelere Göre Farkı

	Üniversite	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	sd	p
M1top	Akdeniz Üniversitesi	286	11,3322	2,80691	5,387	573	,000
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	10,1003	2,67582			
M2top	Akdeniz Üniversitesi	286	17,9930	3,00175	6,558	573	,000
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	16,3599	2,97009			
M3top	Akdeniz Üniversitesi	286	8,4545	1,71567	1,188	561,507	,235
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	8,2699	2,00256			
M4top	Akdeniz Üniversitesi	286	15,3077	1,90744	3,292	573	,001
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	14,7716	1,99559			
M5top	Akdeniz Üniversitesi	286	8,9510	2,03592	8,862	573	,000
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	289	7,4671	1,97900			

Tablo 4.13 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının metnin içeriğini oluşturabilme ($t(573)= 5.387$, $p<0.05$), metni tutarlı biçimde yapılandırabilme ($t(573)= 6.558$, $p<0.05$), etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ($t(573)= 3.292$, $p<0.05$) ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme ($t(573)= 8.862$, $p<0.05$) puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t(561,507)= 1.118$, $p>0.05$). Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde

yapılandırabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarınıninkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.5.3Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci araştırma sorusunun üçüncü alt boyutu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.14 ve Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.14 Betimsel İstatistikler

		N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
M1top	1	147	9,8980	2,76904	3,00	17,00
	2	141	10,3688	2,98666	4,00	19,00
	3	137	11,0511	2,60181	4,00	17,00
	4	150	11,5267	2,60020	5,00	18,00
	Toplam	575	10,7130	2,80792	3,00	19,00
M2top	1	147	16,1565	3,15078	8,00	23,00
	2	141	16,8652	3,22317	8,00	24,00
	3	137	17,3796	2,76302	8,00	24,00
	4	150	18,2667	2,83711	8,00	24,00
	Toplam	575	17,1722	3,09320	8,00	24,00
M3top	1	147	7,6190	2,14965	3,00	12,00
	2	141	8,0142	1,66470	4,00	12,00
	3	137	8,7445	1,52927	5,00	12,00
	4	150	9,0667	1,68955	3,00	12,00
	Toplam	575	8,3617	1,86605	3,00	12,00
M4top	1	147	14,3537	2,17647	9,00	18,00
	2	141	14,8227	2,11215	9,00	18,00
	3	137	15,3431	1,74237	9,00	18,00
	4	150	15,6333	1,54319	10,00	18,00
	Toplam	575	15,0383	1,96890	9,00	18,00
M5top	1	147	7,4218	1,85031	3,00	11,00
	2	141	8,4184	2,34873	3,00	12,00
	3	137	8,5620	1,97358	2,00	12,00
	4	150	8,4467	2,16915	2,00	12,00
	Toplam	575	8,2052	2,13882	2,00	12,00

Tablo 4.15 Yazma Başarısı Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farkı

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
M1top	Gruplararası	229,324	3	76,441	10,159	,000	1-3,
	Grupiçi	4296,328	571	7,524			1-4,
	Toplam	4525,652	574				2-4
M2top	Gruplararası	350,518	3	116,839	12,976	,000	1-3,
	Grupiçi	5141,437	571	9,004			1-4,
	Toplam	5491,955	574				2-4
M3top	Gruplararası	192,728	3	64,243	20,311	,000	1-3,
	Grupiçi	1806,030	571	3,163			1-4,
	Toplam	1998,758	574				2-3, 2-4
M4top	Gruplararası	141,276	3	47,092	12,904	,000	1-3,
	Grupiçi	2083,882	571	3,650			1-4,
	Toplam	2225,158	574				2-4
M5top	Gruplararası	122,826	3	40,942	9,340	,000	1-2,
	Grupiçi	2502,958	571	4,383			1-3,
	Toplam	2625,784	574				1-4

Tablo 4.15 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme ($F(3, 571)=10,159$, $p<0.05$), metni tutarlı biçimde yapılandırabilme ($F(3, 571)=12,976$, $p<0.05$), etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme ($F(3, 571)=20,311$, $p<0.05$), etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ($F(3, 571)=12,904$, $p<0.05$) ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme ($F(3, 571)=9,340$, $p<0.05$) puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Dördüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının: a) metnin içeriğini oluşturabilme puanları, b) metni tutarlı biçimde yapılandırabilme puanları, c) etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme puanları ve d) etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme puanları hem birinci hem de ikinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ek olarak üçüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının metnin içeriğini oluşturabilme puanları, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme puanları ve etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme puanları, birinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Üçüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir anlatım için yerinde sözcük

kullanabilme puanları hem birinci hem de ikinci sınıf adayların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları birinci sınıf öğretmen adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

5.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan altıncı araştırma sorusu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için araştırma katılan bireylerin ölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İlgili değerler Tablo 4.16’de sunulmuştur.

Tablo 4.16 Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarıları Arasında İlişki

		<i>M_{top}</i>
YÖtop	Pearson Korelasyon Katsayısı	,146**
	P	,000
	N	575

Tablo 4.16 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.146$, $p<0.05$).

4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan yedinci araştırma sorusu “Farklı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için farklı üniversitelerden katılımcıların ölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İlgili değerler Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Üniversite Düzeyinde Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarıları Arasında İlişki

YÖtop		Mtop
Akdeniz Üniversitesi	Pearson Korelasyon Katsayısı	,099
	p	,096
	N	286
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Pearson Korelasyon Katsayısı	,247**
	p	,000
	N	289

Tablo 4.17 incelendiğinde, Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında neredeyse sıfır düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.099$, $p>0.05$). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.247$, $p<0.05$).

4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan sekizinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için araştırmaya katılan bireylerin ölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İlgili değerler Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Yazma Duyarlılıkları İle Yazma Başarısının Alt Boyutlarıyla Arasında İlişki

		<i>M1top</i>	<i>M2top</i>	<i>M3top</i>	<i>M4top</i>	<i>M5top</i>
YÖtop	Pearson K.K.	,115**	,106*	,135**	,125**	,148**
	P	,006	,011	,001	,003	,000
	N	575	575	575	575	575

Tablo 4.18 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (sırasıyla $r_1=0.115$, $r_2=0.106$, $r_3=0.135$, $r_4=0.125$, $r_5=0.148$, $p<0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılığı ve yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bireylerin ilk yazma deneyimlerini sınıf öğretmenleri ile yaşamaları nedeniyle yazma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi konusunda sınıf öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere yazma sürecini yaşamalarına olanak sağlayacak etkileşimli bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayarak, gerektiğinde gerektiği kadar öğretimsel destekle öğrencilerin yetkin yazan bireyler olmalarında etkin bir rol üstlenebilirler (Cavkaytar 2010). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma konusundaki yetkinliği ise öğrencilerinin yazma süreçlerini nasıl yöneteceklerinin bir göstergesidir. Eğer öğretmen yazma becerileri konusunda yetkin ve sınıfında yazma uygulamalarını nasıl yürüteceği konusunda yetkin ise öğrencilerin yazma deneyimleri de bu yetkinlikle doğru orantılı bir şekilde gelişebilir. Öğretmenlerinin yetkinliklerinin belirleyicisi ise hizmet öncesi kazanımları, deneyimleri ve yazmaya ilişkin kazanmış oldukları duyarlılıkları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Duyarlılık bir işin başlangıcından tamamlanma sürecine kadar bireyin o işin tüm unsurlarını tanıması, bilgi sahibi olması ve sahip olduğu bilgiyi uygulamaya taşıması sürecinde tüm basamakları özenli bir şekilde takip etmesi anlamına gelebilir. Bir yazının istenilir nitelikte olması ise yazarın yazının planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazma süreçlerini doğru şekilde işe koşmak için göstereceği hassasiyeti olarak tanımlanabilecek yazma duyarlılığı ile ilişkilendirilebilir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin yazma becerisinin temelini atacak ve geliştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde;

Sınıf öğretmeni adaylarının YADÖ ortalama puanları ve yazma başarısını belirlemek amacıyla kullanılan YMDA puan ortalamaları dikkate alındığında orta düzeyde yazma duyarlılığı ve yazma başarısına sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının; yazma duyarlılıklarının ve yazma başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının ve yazma başarılarının erkek sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya benzer olarak, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre derse karşı daha olumlu bir tutum içindedirler. Zorbaz 'da (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde uyguladığı araştırmada, yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre kızların yazma kaygılarının erkeklere göre daha düşük olduğunu ve kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya daha yatkın ve ilgili oldukları şeklinde yorumlanabilir (Ceran, 2013).

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yazma başarılarının ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Dördüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları hem birinci hem de ikinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ek olarak üçüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarıları birinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği (2013) Üstbilişsel farkındalığın sınıf düzeylerine göre inceledikleri çalışmalarında, üstbilişsel farkındalığın toplam puanda dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının birinci sınıfa devam edenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre bilişsel yetenekler ve etkinlikler üzerinde daha derinlemesine düşünebildikleri kendi özelliklerinin, görev özelliklerinin daha çok farkında oldukları ile açıklamışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yazma başarılarının sınıf seviyesine göre farklılık göstermesi de yazma görevine ilişkin daha fazla farkındalık kazanmış olmaları ile açıklanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Şeker, Çınar ve Özkaya (2004) Üniversite öğrencilerinin başarısını etkileyen, uyum, barınma, arkadaş çevresi, ekonomik şartlar, ilk ve orta öğretim yıllarında kazanılan alışkanlıklar, aile desteği, okudukları fakültelerde görev yapan öğretim üye ve yardımcılarının tutumları gibi, birçok çevresel olduğunu öğrencinin başarısının da bu faktörlerden etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenim görülen üniversitenin ve öğrenciye sunduğu öğrenme olanaklarının öğretmen adaylarının yazma başarısını etkileyebileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarılarının yazma duyarlılık düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Orta ve yüksek düzeyde duyarlılığa sahip öğretmen adaylarının yazma başarısı düşük yazma duyarlılığa sahip öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sınıf öğretmeni adaylarının metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve

metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları, erkek sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının metnin içeriğini oluşturabilme metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin sözcük dağarcığı ile ilişkilendirilebilir. Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarınınkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma başarısı ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme, ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanlarının sınıf düzeylerine de göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Dördüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının: a)metnin içeriğini oluşturabilme puanları, b) metni tutarlı biçimde yapılandırabilme puanları, c) etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme puanları ve d) etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme puanları hem birinci hem de ikinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ek olarak üçüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının metnin içeriğini oluşturabilme puanları, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme puanları ve etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme puanları, birinci sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Üçüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme puanları hem birinci hem de ikinci sınıf adayların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olan sınıf öğretmeni adaylarının

metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları birinci sınıf öğretmen adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları ölçeğinin alt boyutları olan; metnin içeriğini oluşturabilme, metni tutarlı biçimde yapılandırabilme, etkili bir anlatım için yerinde sözcük kullanabilme, etkili bir anlatım için uygun tümce kurabilme ve metnin mekanik özelliklerini doğru uygulayabilme puanları arasında da düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen üniversiteye göre sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ve yazma başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında neredeyse sıfır düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılıkları ile yazma başarıları arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda araştırmacılara şu öneriler sunulabilir;

1. İlkokuldan üniversite düzeyine kadar süreç temelli yazma uygulamalarına yer verilerek öğrencilerin yazmaya ilişkin duyarlılığını arttırmaya yönelik boylamsal çalışmalara yer verilebilir.
2. Üniversite düzeyine geldikleri halde yazma konusunda istenilir özellikleri gösteremeyen bireylerin varlığı nedeniyle yazma uygulamalarına bir öğrenme aracı olarak yalnızca Türkçe dersi ile sınırlandırılmayıp tüm derslerde yer verilebilir.
3. Temel dil becerilerinden yazma becerisi yalnızca bu beceriyi ilk kazandıracak olan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken bir beceri olarak görülmemeli diğer öğretmenlik alanları için de yazma uygulamalı dersler aracılığıyla öğretmen eğitiminin bir parçası

olmalıdır. Bu nedenle diğler branşlardaki öğretmen adaylarının yazma becerisi ile ilgili yönelik çalışmalara yer verilebilir.

5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının yazma duyarlıklarını artırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara yer verilebilir.
2. Yazma duyarlılığını etkileyen değişkenler incelenebilir.
3. Öğretmen adaylarına yazma sürecinde ilişkin geribildirim verildiği bir araştırma süreci planlanıp başarı ve duyarlılık üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Öğretmen adaylarının kendi yazılarını değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Böylece başarılı bir metnin özelliklerini uygulamalı olarak görmeleri sağlanabilir. Öğretmen adayları da öğrencilerinin başarılı metinler yazabilmeleri için daha iyi rehberlik yapabilirler.
5. Farklı üniversitelerde ve farklı branşlarda üniversite öğrencilerinin yazma duyarlıkları ve yazma başarıları farklı değişkenler açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D.(2009). *Her yönüyle dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*.Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005).*Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları, 5. Baskı.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Aydın, İ., S.,İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodicalforthe Languages*,12(25).
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim TEDMEM*, 40(180), 73-88.
- Bayat, N. (2014), Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,14(3) , 1123-1141.
- 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.
- Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeleş, F.(2013).Sınıf Öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 37, 68-81.

- Belet, Ş.D. ve Yaşar Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*,3(1), 69-86.
- Bozat, Ö. (2014). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık. Ed.: Şükran Calp.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Ceran, D. (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*, 1151-1169.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (Ed.: A. Kırkkılıç, H. Akyol) içinde Yazma becerisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-50.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.
- Çelik, M.E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1),271-290.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A.(2018)*Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014a) *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014b) *Yabancı dil olarak yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller*. (içinde) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi .Editör Şahin, A. PegemAkademi .
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001), Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: bilimsel metin yazma edimi, *Dilbilim Araştırmaları* (haz.) Serkan Şener, BÜ Yayınevi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçağıl, C. (2014), *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.

- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 5(3), 1566-1593
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016), Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*,41(187) 137-164.
- Keskinkılıç, K. , S.B. (2007). *Yazma öğretimi, Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Korkmaz, Z., A.B. Ercilasun, H. Zülfikar, İ. Parlatır, M. Akalın, T. Gülensoy ve N. Birinci (2001). *Yüksek öğretim öğrencileri için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. 5.baskı. Ankara: Yargı Yayınları.
- Köse, E. & Şahin, A. (2008). Yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (180), 227-237
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D., Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. 3. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kutluca Canbulat, A.N. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği*,(Yayımlanmamış doktora tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Leech, N. L.,Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS forintermediatestatistics: Useandinterpretation*. (Second Edition). New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. 24 Mart 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- MEB, (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5.6.7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. 24 Mart 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- MEB, (2015). *Türkçe öğretim programı*, 24 Mart 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- MEB, (2017). *Türkçe öğretim programı*. 24 Mart 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. 24 Mart 2017 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.
- Nuhoğlu, M. M. ve Gökkaya, H. (2006). *Türkçe öğretimi uygulamaları*. 1.baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oral, G. (2008) *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar K (1999). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, B. (2014), *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- S Ateş, Ç Çetinkaya, K Yıldırım (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Şeker, R. Çınar, D. ve Özkaya, A.(2004). *Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tok, M. Ve Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 142-161.

- Topuzkanamış, (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*.(Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi, 149*, 30-45.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 23*, S. 461-472.
- Uyumaz, G. ve Çokluk, Ö. (2015). Likert tipi ölçeklerde madde düzeni ve derecelendirme farklılıklarının psikometrik özellikler ve yanıtlayıcı tutumları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 9(3)*, 400-425.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yamaç, A., Sezgin Çeliktürk, Z. Ve Kocaarslan, M. (2016) Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *International PeriodicalfortheLanguages, 11(3)*, 2355-2370.
- Yıldız, A. Ve Büyükkasap E. (2011). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8(4)*.
- Yıldız, C. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1: YAZMA DUYARLILIĞI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

Öğretmen adaylarının yazma davranışlarıyla ilgili bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla sizlere 37 ifade verilmiştir. Sizden beklenen bir metin yazarken neler düşündüğünüzü, hissettiğinizi ve davrandığınızı bu ifadelerde verilen durumlara göre “Bana hiç uygun değil” ile “Bana çok uygun” arasındaki seçenekler üzerinden belirtmenizdir. **Vereceğiniz yanıtların samimi olması yapılacak olan değerlendirmenin doğruluğunu artıracaktır. Yanıtlarınızın değerlendirilebilmesi için lütfen boş ifade bırakmadığınızdan emin olunuz.** Lütfen isminizi yazmayınız. Sağladığınız katkı için çok teşekkür ederiz.

YAZMA DUYARLILIĞI ÖLÇEĞİ (YADÖ)

		Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana kısmen uygun	Bana uygun	Bana çok uygun
1.	Metnimi yazmaya başlamadan önce bir tez (ana fikir) belirlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Metnimi oluştururken anlatımda belli bir sıra (sorunu belirleme, öneride bulunma, tartışma gibi) izlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Yazılarımda kullanmak için okuduğum metinlerin kurgusuna (cümleler ve paragraflar arası ilişkiler) dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Yazmaya başlamadan önce iyi bir araştırma yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Metnin bütününde düşüncenin istediğim gibi algılanmasını sağlayacak bir anlatım sırası oluştururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Metnimi okurun kavrama düzeyini dikkate alarak oluştururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Yazdığım metnin daha önce yazdıklarımın daha iyi olması için çaba harcarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Metnimde ele aldığım konudan uzaklaşmama neden olacak ayrıntılardan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Yazarken konunun hangi boyutunu (örneğin, kadın sorunları ile ilgili yazı yazarken kadına yönelik şiddet vb.) ele alacağıma karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Yazdığım konuya ilişkin özgün bilgiler vermeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Yazıda ileri sürdüğüm düşünceleri dayanaklarıyla veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Yazdığım yazıda ana düşünce ile çelişen ifadeleri çıkarırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Başlığımın yazdığım metni kapsayıp kapsamadığına dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Yazdığım metni benzer konuları işleyen diğer metinlerle karşılaştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Yazının sonuç bölümünde, metin boyunca ele aldığım fikirleri toparlayarak bir sonuca bağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Yazarken konunun farklı bir boyutuna geçtiğimde yeni bir paragraf oluştururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Metnimi bitirdikten sonra yazım hatalarını denetlemek için yeniden okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Yazı yazarken istediğim gibi olup olmadığını anlamak için sık sık dönüp okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19.	Metnin sonuç bölümünde tez cümleme (ana fikir) göndermede bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Yazarken yazım kurallarına özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Ele aldığım konunun paragraflar arasında bir bütünlük göstermesine özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Yazarken okurun yaş ve eğitim düzeyine uygun sözcükler seçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Metnimi yazmadan önce tezimi nasıl savunacağım üzerine düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Metnin farklı yerlerinde aynı anlama gelen ifadeler varsa bunu değiştiririm (çıkartırım/düzeltilirim).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Metnimi yazarken kurduğum cümlelerde özne-yüklem uyumuna dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ana fikri okurun zihninde kalıcı kılmak için, sonuç bölümünü etkili bir biçimde yazmaya çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Herhangi bir cümlenin anlamının anlaşılmayacağını düşündüğümde onu değiştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Metni hangi türde yazıyorsam (deneme, öykü, makale vb.) o türün özelliklerini taşıyıp taşımadığını kontrol ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Düşünceler arası ilişkileri net yansıtmak için uygun bağlaçlar kullanmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Metnimi yazarken okurun genel niteliklerine uygun bir anlatım biçimi seçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Metnimde geçen cümleler arasında mantıksal bir bağ olmasına özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Yazacağım metnin konusunu başka bir kişi/kurum vermişse verilen konu içinde kalmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Metnin türüne (deneme, öykü, makale vb.) uygun bir dil kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Yazarken ardı ardına sıralanan cümlelerin anlamca bir bütünlük gösterip göstermediğini kontrol ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Bir metni grup olarak hazırlamamız söz konusu olduğunda, herkesin düşüncelerinin metne yansımaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Yazdığım metni ton (öğretici, onurlandırıcı, aşağılayıcı vb. ruhsal etki yaratan üsluplar) açısından kontrol ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Bölüm:

2. Program: I. Öğretim (Örgün) II. Öğretim

3. Cinsiyetini z: Kadın Erkek

4. Sınıfınız: 1 2 3 4

5. Metin niteliğinde bir yazıyı ne sıklıkta yazarsınız?

Haftada bir Ayda bir Altı ayda bir Yılda bir

6. Ne sıklıkta kitap okursunuz?

Haftada bir Ayda bir Altı ayda bir Yılda bir

7. Ne sıklıkta süreli yayın (gazete, dergi vb.) okursunuz?

Günlük Haftalık Aylık Üç aylık ya da daha geniş aralıklarla

8. Mevcut not ortalamanız nedir?

EK2: YAZILI METİNLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Beş alt bölümden oluşan bu puanlama anahtarı öğrencilerce üretilen yazılı metinleri notlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte belirtilen metinsel eylemlerle ilgili ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre **yetersiz,kabul edilebilir** ve **yeterli** olmak üzere üç aşamada değerlendirilecek ve puanlanacaktır. Sizden, öğrencinin yazılı metinlerini belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilksin sayıyı (1,2,3) puan bölümüne yazmanız beklenmektedir. Yetersizden daha kötü durumdaki maddeler için **sıfır (0)** puan verilir.

METİNİN İÇERİĞİNİ OLUŞTURABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Metnin Savunusunu (Tezini) Yazmak	Yeteri kadar sınırlandırılma, yazarın bakış açısını ortaya koyma, bir iddia taşıma ve üzerinde durulacak tek bir düşünce içermek (konuyu belirginleştirme) özelliklerinden yalnızca birini taşıyan bir savunuyu yazmak	Yalnızca üzerinde durulacak tek bir düşünce içermek (konuyu belirginleştirme) ve bir iddia taşıma özelliklerini taşıyan bir savunuyu yazmak	Yeteri kadar sınırlandırılma, yazarın bakış açısını ortaya koyma, bir iddia taşıma ve üzerinde durulacak tek bir düşünce içermek (konuyu belirginleştirme) özelliklerinden tümünü taşıyan bir savunuyu yazmak	
Paragrafların Konusunu Açıkça Sunmak	Gelişme bölümündeki hiç bir paragrafın konusunu açıkça belirginleştirmemek/konu tümcesi yazmamak	Gelişme bölümündeki her bir paragrafın konusunu belirginleştirmek ancak konu tümcesi yazmamak	Gelişme bölümündeki her bir paragrafın konusunu açıkça belirginleştirmek/konu tümcesi yazmak	
Metnin Başlığını Yazmak	Metnin konusunu aşırı genelleyen, metnin çerçevesini oluşturmayan ve ilkelerine uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) olmayan bir başlık yazmak	Metnin konusunu yansıtan ve çerçevesini oluşturan ancak ilkelerine uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) olmayan bir başlık yazmak	Metnin konusunu yansıtan ve çerçevesini oluşturan ve ilkelerine uygun (sözcük ya da sözcük öbeği biçiminde) bir başlık yazmak	
Metnin Giriş Bölümünü Yazmak	Metnin konusunu sunmayan ve sınırlandırmayan, savunusunu içermeyen ve okur merkezli olmayan bir giriş yazmak	Metnin konusunu sunan ve sınırlandıran, savunusunu içeren ancak okur merkezli olmayan bir giriş yazmak	Metnin konusunu sunan ve sınırlandıran, savunusunu içeren okur merkezli bir giriş yazmak	
Metnin Konusunu Geliştirmek	Konuyu artalan ve dünya bilgisine dayalı herhangi bir tanıtlama yapmaksızın ve özgün bilgi vermeden geliştirmek/ayrıntıya girmemek	Konuyu özgün bilgi kullanarak ancak artalan ve dünya bilgisine dayalı herhangi bir tanıtlama yapmaksızın geliştirmek (en az iki paragraf)	Konuyu artalan ve dünya bilgisine dayalı tanıtlamalar yaparak ve özgün bilgi vererek geliştirmek/ayrıntıya girmek (en az üç paragraf)	
Metnin Sonuç Bölümünü Yazmak	Vargılar içermeyen, metni kısaca özetlemeyen ve metnin tezine gönderimde bulunmayan bir sonuç bölümü yazmak	Vargılar içeren, metni özetleyen ancak metnin tezine gönderimde bulunmayan bir sonuç bölümü yazmak	Gereçlendirilmiş vargılar içeren, metni özetleyen ve metnin tezine gönderimde bulunan bir sonuç bölümü yazmak	
Metinde Gereksiz Bilgiden Kaçınma	Metinde sık sık gereksiz ayrıntı (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) içeren tümceler kullanmak/Düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmak	Metinde birkaç yerde gereksiz ayrıntı (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) içeren tümceler kullanmak /Çok az düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmak	Gereksiz ayrıntıdan (zenginleştirme, tanıtlama, yönlendirme yapmayan bilgiler) kaçınmak/ Düşünce, örnek vb. yinelemesi yapmamak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN % 33'Ü:	

METNİ TUTARLI BİÇİMDE YAPILANDIRABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Ardışık Tümceler Arasında Mantıksal/Anlamsal Bağlar Kurmak	Aralarında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurma zorluğu yaşanan tümceler (2-3) yazmak	Aralarında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurma zorluğu yaşanan tümce (1) yazmak	Tümceler arasında eksiksiz mantıksal/anlamsal bağlantı kurmak	
Ardışık Tümceler Arasında Gönderim Yapmak	Tümceler arasında birkaç (2-3) gönderim hatası yapmak	Tümceler arasında çok az (1) gönderim hatası yapmak	Tümceler arasında eksiksiz ve doğru gönderim ilişkileri kurmak	
Metin İçinde Değiştirme ve Eksilti Yapmak	Birkaç (2-3) değiştirme ve eksilti hatası yapmak	Çok az (1) değiştirme ve eksilti hatası yapmak	Değiştirme ve eksilti hatası yapmamak	
Bağlaçları Doğru Kullanma	Bağlaç kullanmayla ilgili birkaç (2-3) hata yapmak	Bağlaç kullanmayla ilgili çok az (1) hata yapmak	Bağlaçları hatasız kullanmak	
Metin İçinde Sözcüksel Bağdaşıklığı Sağlama	Genelde metnin teziyle bağdaşmayan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	Belirli bölümlerde metnin teziyle bağdaşan sözcükler kullanmak/ bağdaşık başlık yazmak	Genelde metnin teziyle bağdaşan sözcükler kullanmak/bağdaşık başlık yazmak	
Konu birliğini/sürekliliğini sağlama	Metnin konusuyla bağlanamayan (ayrık) önermelere yer vererek konu birliğini/sürekliliğini aksatmak	Metnin genelinde ayrık önermelere yer vermek ancak konu birliğini/sürekliliğini aksatmamak	Metnin genelinde ayrık önermelere yer vermeyerek konu birliğini/sürekliliğini kusursuz biçimde sağlamak	
Metin İçinde Giriş ve Gelişme Bölümünü Bağlama	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan geliştirme paragrafları yazmak	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan kabul edilebilir derecede bağdaşan geliştirme paragrafları yazmak	Metnin giriş bölümüyle konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam anlamıyla bağlantılı geliştirme paragrafları yazmak	
Metnin Önceki Bölümleriyle Sonuç Bölümünü Bağlama	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşmayan sonuç bölümü yazmak	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan kabul edilebilir derecede bağdaşan sonuç bölümü yazmak	Metin ile konusal ve mantıksal/anlamsal açıdan tam bağdaşan sonuç bölümü yazmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN % 33'Ü:	

ETKİLİ BİR ANLATIM İÇİN YERİNDE SÖZCÜK KULLANABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Sözcük Seçimi ve Kullanımı	Çok sayıda (2-3) anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük-sözcük öbeği kullanmak	Çok az sayıda (1) anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratacak sözcük-sözcük öbeği kullanmak	Anlam belirsizliği ya da karışıklığı yaratmayacak sözcükler-sözcük öbekleri kullanmak/ Sözcükleri- sözcük öbeklerini doğru yerinde kullanmak	
Aynı Anlama Gelecek Sözcük Kullanımı	Birkaç yerde (2-3) aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanma	Çok az yerde (1) aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanma	Aynı anlama gelecek sözcükleri-sözcük öbeklerini bir arada kullanmamak/Sözcük yinelemesi yapmamak	
Ölçünlü Dile İlişkin Sözcük Kullanımı	Birkaç (2-3) yerde ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmamak	Çok az yerde (1) ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmamak	Ölçünlü dilde yer almayan sözcükleri-sözcük öbeklerini kullanmamak/Atasözleri ve deyimleri özgün (orijinal) biçimleriyle kullanmak	
Sözcük Dağarcığı	Dar bir sözcük dağarcığı kullanmak	Ortalama bir sözcük dağarcığı kullanmak	Zengin bir sözcük dağarcığı kullanmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN % 10'U:	

ETKİLİ BİR ANLATIM İÇİN UYGUN TÜMCE KURABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Tümcein Öğeleri Arasında Uyum Sağlama	Çok sayıda (2-3) özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Özne-yüklem, nesne-yüklem, dolaylı tümleş-yüklem uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Zaman Uyumunu Sağlamak	Çok sayıda (2-3) zaman uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) zaman uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Zaman uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Çatı Uyumunu Sağlamak	Çok sayıda (2-3) çatı uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çok az sayıda (1) çatı uyumsuzluğu gösteren tümce yazmak	Çatı uyumsuzluğu göstermeyen tümceler yazmak	
Tümcelerde Anlam Bulanıklığını Gidermek	Çok sayıda (2-3) anlam belirsizliği taşıyan tümce yazmak	Çok az sayıda (1) anlam belirsizliği taşıyan tümce yazmak	Anlam belirsizliği taşımayan tümceler yazmak	
Tümce Yinelemesinden Kaçınmak	Metin içinde çok sayıda (2-3) aynı anlama gelecek tümce yinelemesi yapmak	Metin içinde çok az sayıda (1) aynı anlama gelecek tümce yinelemesi yapmak	Aynı anlama gelecek tümceler yazmamak	
Gelişmiş Tümceler Kurmak	Metnin genelinde geliştirilmemiş (basit) tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmamak	Metinde ortalama sayıda gelişmiş tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmak	Metnin genelinde gelişmiş tümceler yazmak/Birleşik, girişik tümceler yazmak	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %10'U:	

METİNİN MEKANİK ÖZELLİKLERİNİ DOĞRU UYGULAYABİLME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
METİNSEL EYLEMLER	Yetersiz (1)	Kabul edilebilir (2)	Yeterli (3)	Puan
Yazım Kurallarını Doğru Uygulama	Yazım kurallarını uygulamada birçok (3-4) hata yapmak	Yazım kurallarını uygulamada çok az (1-2) hata yapmak	Yazım kurallarını hatasız uygulamak	
Noktalama Kurallarını Doğru Uygulama	Noktalama kurallarını uygulamada birçok (3-4) hata yapmak	Noktalama kurallarını uygulamada çok az (1-2) hata yapmak	Noktalama kurallarını hatasız uygulamak	
Metni Paragraflara Doğru Ayırma	Paragraflara ayırmada birçok (2) hata yapmak	Paragraflara ayırmada çok az (1) hata yapmak	Metni hatasız biçimde paragraflara ayırmak	
Kâğıt Düzenleme	Kompozisyon kâğıdı ve yazı özensiz	Kompozisyon kâğıdı ve yazı ortalama düzeyde	Kompozisyon kâğıdı ve yazı özenli	
TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN TOPLAM PUAN:		PUANIN %14'Ü:	
GENEL TOPLAM PUAN:	YÜZ ÜZERİNDEN GENEL TOPLAM PUAN:			

EK 3: METİN YAZDIRMA FORMU

Değerli Öğrenciler,

Öğretmen adaylarının yazma davranışları ile ilgili bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla sizden “ Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır” görüşüne yönelik duygu, düşünce, amaç ve beklentilerinizi yansıtabileceğiniz bir metin yazmanız beklenmektedir. Lütfen isminizi yazmayınız. Sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.



EK 4: ÖRNEK METİNLER

Değerli Öğrenciler,

Öğretmen adaylarının yazma davranışları ile ilgili bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla sizden "Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır" görüşüne yönelik duygu, düşünce, amaç ve beklentilerinizi yansıtabileceğiniz bir metin yazmanız beklenmektedir. Lütfen isminizi yazmayınız. Sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

"Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır." görüşüne katılıyorum. Çünkü bizim geleceğimize çocuklardır. Çocuklara şekil verecek olan kişiler de öğretmenlerdir.

Çocuklar okul hayatına bir takım donanımlarla gelirler de onu yönlendirecek olan bizleriz. Bizler doğru ve dürüst bir birey olursak bizim öğrencilerimiz de öyle olabilirler. Çünkü çocuklar, genen büyük bir bilmene öğretmenleriyle geçirirler. Model olarak öğretmenini örnek alabilirler.

Çocukların doğru bildikleri yanlışları düzeltecek olan, onları doğruya yönlendirecek olan bizleriz. Tabii ki tek yapmamız gereken doğruya, iyiyeye yönlendirmek değil. Onları; bilgili bir birey haline getirmek, topluma hatırlamak, yapacağı işleri layıkıyla yapmayı öğretmek de bizlerin görevidir.

Çocuklar birçok eğitim sürecinden geçer. Birçok öğretmenle karşılaşır. Arkadaş çevreleri, buldukları ortamlar değişebilir. Bu faktörler belki de küçük yaşta etkili olabilir. Ama benim görüşüme göre temeli sağlam atılmıyorsa kendinden asla söz vermez. Bir bina düşünün. Kullanılan demirler sağlam değilse, temeli düzgün atılmıyorsa o bina herhangi bir dış faktörde yıkılabilir. Çocukların da temel eğitimi sağlam olursa geleceğimizin sağlam olacağını düşünüyorum. Bu durumda biz sınıf öğretmenlerine yani mimarlara büyük bir görev düşmektedir.

Biz öğretmenler, geleceğimizin nasıl olmasını istiyorsak, öyle yaşamalı ve davranmalıyız. Çünkü; daha kendimizin yapamadığı bir davranışı çocuklardan isteyemeyiz.

Değerli Öğrenciler,

Öğretmen adaylarının yazma davranışları ile ilgili bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla sizden "Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır" görüşüne yönelik duygu, düşünce, amaç ve beklentilerinizi yansıtabileceğiniz bir metin yazmanız beklenmektedir. Lütfen isminizi yazmayınız. Sağladığımız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

GELECEK BİZİM

Bizler öğretmen adaylarıyız. Kimimiz bu mesleğin ne anlama geldiğini anlamış, benimsemiş elimiziz tam birer öğretmeniz. Gönül ister ki hepimizin tek tek öğrenimliği gönülden isteyerek benimseyen büyük öğretmenler.

Öncelikle Atatürk'ün şu sözlerini kavrayabilmeliyiz. "Öğretmenler yeni nesil için en büyük rol olacaktır." Bir öğretmen okul sınıflarına oturmuş bir öğrencinin en büyük yol göstericisi, hayali dur. Bunu kendimizden bilmekteyiz. Bizler bilmeliyiz ki önümüzde gelen minik öğrencilerin hayatını, tıpkı birer tabloya resim ister gibi isteyeceğiz.

Belki mesleğin en kutsalıdır öğretmenlik. Kendimizi bir mimara benzetmek de yerinde olacaktır. Bir sınıfa girdiğimiz anda öğrencilerle aramızda bir bağ oluşacak ve onların hayatlarına küçük ama kocaman dünyalarına dokunmaya başlayacağız. Bir insana bir şeyleri öğretmek, onun ilerleyişini, merdivenin basamaklarını, tek tek

adımını izlemek bir öğretmen için mutlu edici, mesleğini daha çok sevdiğini bir durumdur. Bizler öncelikle biser temel atacağız ve yolumun bitişini görmek için bekleyeceğiz. Ne gelecek onu bileceğiz demek doğru olacaktır.

Bir öğretmen her şeyi öğrencilerine örnek olmalıdır. Çiğirler bir uyufat, söylenen bu kelime çocuğun hayatını derinden etkileyebilmektedir. Bu kutsal mesleği en doğru ve değerli bir şekilde yapabilmek bilince sahip olmalıyız.

Bilgiğimiz gibi milletleri kurtaracak olan şey eğitimidir. Bizler de birer öğretmen adayı olarak bunun bilincinde olmalıyız. Üzerimize düşen görevleri sonuna kadar yerine getirmeliyiz. Öğretmenler yeni nesil için en büyük rol olacaktır.

Değerli Öğrenciler,

Öğretmen adaylarının yazma davranışları ile ilgili bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla sizden "Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır" görüşüne yönelik duygu, düşünce, amaç ve beklentilerinizi yansıtabileceğiniz bir metin yazmanız beklenmektedir. Lütfen isminizi yazmayınız. Sağladığımız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

DÜN BUGÜN YARIN

Öncelikle eğitim sürecinin ilk olarak aile içerisinde başladığını görebiliyoruz. Çocukların belirli bir yaş grubuna geldikten sonra aktif eğitim öğretim hayatına başlayacağı, günün itibarıyla, öğretmenleri de birer aile bireyi olarak görebiliriz.

Çocuklar gelişim sürecinde sürekli olarak örnekler göz önüne alarak belirli bir birikim elde eder. Bu elde ettikleri birikim onların karakteristik yapılarında değişime uğratar. Bu doğrultuda öğretmenler ile aktif bir iletişim içerisinde olan öğrenciler ilk olarak onların kişilik, davranış ve verecekleri bilgiler doğrultusunda gelişimlerine devam eder. Buna göre öğretmen bir çocuğun sadece bilim ve fen konusunda değil aynı zamanda psikolojik düşüncelerinde de etkilidir.

Bu noktaları göz önüne aldığımızda eğitim veren, eğitimcilerin (öğretmenlerin) öğrencileri yetistirdikleri ve verdikleri bilgi düzeyi, kalitesi ile geleceğe kendi eserleri, çabalarını olarak hazırladığını görebiliriz.

Değerli Öğrenciler,

Öğretmen adaylarının yazma davranışları ile ilgili bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla sizden "Öğretmenler Geleceğin Mimarlarıdır" görüşüne yönelik duygu, düşünce, amaç ve beklentilerinizi yansıtabileceğiniz bir metin yazmanız beklenmektedir. Lütfen isminizi yazmayınız. Sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

"Öğretmenler geleceğin mimarlarıdır." Öğretmenler aynı zamanda geçmişin de mimarlarıdır. Mimarlar nasıl bir plan ve düzen doğrultusunda bir yapıyı ortaya çıkarıyorlarsa öğretmenler de geleceğe katkı sağlamak amacıyla belirli bir plan doğrultusunda sorumlu, araştıran, merak eden, sorgulayan, ülkesine katkıda bulunan bireyler ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Öğretmen, çocuğun fikirlerinin oluşmasında temelleri atan önemli bir faktördür. Fikirlerinin temeli atılan çocuk öğretmenin yönlendirmesi sayesinde geleceğini planlar.

Öğretmen aynı zamanda bir rol modelidir. Öğretmenler ne kadar iyi bir model olurlarsa öğrencileri de gelecekte o kadar doğru bir model olurlar.

Atalarımız bosuna dememişler "Bana bir korf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum" diye. Öğretmenler sayesinde geleceğin doktorları, mimarları, öğretmenleri vs. yetişiyor. Herkesin hayatı boyunca hatırladığı öğretmen sınıf öğretmenidir. Çünkü çocuğun fikirlerini şekillendiren, ona yön veren, onun gözünde kusursuz olan ilk kişi, hayatına ailesinden sonra giren ilk kişidir öğretmen ----

Öğretmenler geleceğe ışık tutan fenerlerdir aynı zamanda. Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi "yeni nesil öğretmenlerin eseri olacaktır."

Ek-5 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/03/2017-E.39599



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-302.08.01-E.39599
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23/03/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23/02/2017 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.25322 sayılı yazı,

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT danışmanlığındaki 20145412052 numaralı Özge AKKAYA' nın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Duyarlılığı ve Yazma Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " isimli tez konusu kapsamında Fakülteniz Sınıf Eğitimi Programı lisans öğrencilerine ekteki ölçekleri uygulayabilmesi fakültemiz bilim kurulunun 07/03/2017 tarih 7/1 sayılı kurul kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Dekan V.

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 07058
Kampus/ANTALYA
Telefon: 0 242 226 19 50 Faks: 0 242 226 19 53
e-Posta: yazisi@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: <http://egitim.akdeniz.edu.tr>

Bilgi için: Hülya BELGE
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 242 310 6933

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-6 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/03/2017-E.13660



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-302.08.01-E.13660
Konu : Özge AKKAYA Hk.

13/03/2017

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06/03/2017 tarihli, 12170 sayılı ve "Özge AKKAYA Hakkında." konulu yazı

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Özge AKKAYA'nın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Duyarlılığı ve Yazma Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Dekan V.

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/NF3AKNV>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR
Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60
e-Posta egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr> Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İlknur Patır
Evrak Pin Kodu: 63822



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Özge AKKAYA

Doğum Yeri ve Tarihi: Isparta / 14.06.1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : -

İş Deneyimi

Stajlar: Leyla Kahraman Sevim Ertenü İlkokulu / ANTALYA

Projeler : -

Çalıştığı Kurum: Özel Palmiye İlkokulu / ANTALYA

İletişim

E- Posta Adresi : ozgeakkaya92@gmail.com

Tarih:17.09.2018

İntihal Raporu

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA DUYARLILIĞI VE YAZMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

%27 BENZERLİK ENDEKSİ	%21 İNTERNET KAYNAKLARI	%18 YAYINLAR	%8 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
---------------------------------	-----------------------------------	------------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
2	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	%2
3	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	%2
4	eb.ted.org.tr İnternet Kaynağı	%2
5	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
7	YAMAÇ, Ahmet, ÇELİKTÜRK SEZGİN, Zuhâl and KOCAARSLAN, Mustafa. "SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DENEYİM VE	%1

Handwritten signature