

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI HİZMET ÖNCESİ  
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YANSITICI ÖĞRETİM  
UYGULAMALARININ AKADEMİK YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Gülnur AYDIN**

**Doktora Tezi**

**TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI  
2015**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI**

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN  
EĞİTİMİNDE YANSITICI ÖĞRETİM UYGULAMALARININ  
AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(The Effect of Reflective Teaching Activities on Academic Writing Skills in  
Turkish Language And Literature Pre-Service Teacher Education)

DOKTORA TEZİ

**Gülnur AYDIN**

Danışman: Prof. Dr. Ali KAFKASYALI

**ERZURUM**  
**Ağustos, 2015**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Ali KAFKASYALI danışmanlığında, *Gölnur AYDIN* tarafından hazırlanan “**Türk Dili ve Edebiyatı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Akademik Yazma Becerilerine Etkisi**” başlıklı çalışma 27.08.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında* doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

İmza




Danışman : Prof. Dr. Ali KAFKASYALI

İmza



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN

İmza



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Turhan KAYA

İmza



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Adem BALKAYA

İmza



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

29 Eylül 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIC

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Türk Dili ve Edebiyatı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Akademik Yazma Becerilerine Etkisi**” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin .... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda
- uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

28 / 09 / 2015

  
Gülnür AYDIN

**ÖZET**  
**DOKTORA TEZİ**  
**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE**  
**YANSITICI ÖĞRETİM UYGULAMALARININ AKADEMİK YAZMA**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Gülnur AYDIN**  
**2015, 297 sayfa**

Anlama becerileri (receptive language skills) ve aktarma/anlatma becerileri (expressive language skills) olarak bilinen temel dil becerilerinde yetkinlik kazanmak, dil öğreniminin nihai hedefini oluşturmaktadır. Nihai hedefe ulaşmada zincirin son halkası olarak görünen ve aktarma/anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda, öğrencilerin ilköğretimden yükseköğretime kadar verilen eğitimlere rağmen istendik düzeyde olmadıkları ortaya konmuştur. Özellikle yükseköğrenim seviyesine gelmiş öğrencilerin, ödev, rapor, proje, bitirme tezi gibi ürünlerine bakıldığında durumun hiç de iç açıcı olmadığı; bu durumun, ileri yazma yetkinliği isteyen akademik yazma becerileri için daha fazla sorun teşkil ettiği açıktır. Bu durum Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları için ise, hem branş bazında yeterlilik hem de gelecek nesillerin gelişimi dikkate alındığında, ayrıca önemli bir konu olmaktadır.

Bu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik makale yazma başarılarına ve buna yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2012-2013 akademik yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersini alan 46 birinci sınıf öğrencisi üzerinde, bir dönem (14 hafta) boyunca, haftada 2 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada, dünyada en etkili araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilen *karma araştırma yöntemi* kullanılmış, nicel ve nitel veriler birlikte ele alınmıştır. Süreç başında hazırlanan ders izlencesine uygun olarak, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarından süreç öncesi, ön-test mahiyetinde, bir konu belirleyip makale yazmaları istenmiş, daha sonra aşama aşama makalenin nasıl yazılacağı yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla öğretilmiştir. Her hafta dersle ilgili günlük tutmaları istenmiş, dersler kamera ile kayıt altına alınmış; araştırmacı da gözlemlerini ve değerlendirmelerini oluşturduğu gözlem formuna kaydetmiştir. Süreç sonunda öğrencilerden toplanan ön test niteliğindeki makaleler ile son-test niteliğindeki makaleler *akademik makale değerlendirme rubriği* ile değerlendirilerek sayısal verilere dönüştürülmüştür.

SPSS programında analizi yapılan bulgular, öğretmen adaylarının akademik makale yazma konusunda, ilk yazılan makalelere oranla, ciddi bir başarı kaydettiğini ortaya koymuş; elde edilen yansıtıcı öğrenci ve araştırmacı günlükleri üzerine yapılan betimsel analizler ise akademik yazmaya karşı olumlu bir tutumun geliştirildiğini desteklemiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgulardan hareketle, yansıtıcı öğretim uygulamalarının ülkemizin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen yetiştirmede kullanılmasının etkili olacağı; daha da özelde, çok fazla sorun yaşanan yazma becerisinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Düşüncelerin, teorilerin ve bakış açılarının bir hipotez çerçevesinde yazıya dönüştürülmesine yönelik akademik yazma uygulamaları üzerinde - özellikle yüksek öğretimde- daha fazla durulmasında yarar vardır.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik yazma, yansıtıcı öğretim, yazma eğitimi, Türk dili ve edebiyatı eğitimi

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### THE EFFECT OF REFLECTIVE TEACHING ACTIVITIES ON ACADEMIC WRITING SKILLS IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

**Gülnur AYDIN**  
**2015, 297 pages**

Having perfection within receptive and expressive language skills which are known as the basic language skills is the latest and fundamental objective of language education. Research studies on writing skills which is one of the expressive/communicative skills appearing the last ring of the chain in achieving this objective show that students from the elementary school to higher education are unsatisfactory. Particularly, it is clear that the situation of the students in higher education who prepare homework, report, project or graduation thesis are inadequate. It is also clear that this creates problems in academic writing skills for the students who need advanced writing acquisition. This seems vital for the Turkish language and literature teacher candidates for their field of work proficiency and for the next generations as well.

The purpose of this study is to investigate the effect of reflective teaching practices and activities which are used to develop the candidate teachers' writing skills on academic article writing successes and the attitudes toward it. Within this scope, weekly two hours academic reflective writing activities were done with 46 freshman candidate teachers who were attending the Turkish I: Written Expression course in Turkish Language and Literature department in Kazım Karabekir Faculty of Education at Atatürk University for whole semester (14 weeks) during 2012-2013 academic year.

In this study, the mixed method which is known as one of the effective methods was used by processing quantitative and qualitative data. At the beginning of the research, candidate teachers were instructed to find a topic and to write an academic article; then, they were all informed and taught about how to write an academic article by reflective teaching activities step by step. They were required to write daily journal related to the course. The course was video-recorded and the researcher also recorded her field notes and observations on observation sheets. At the end of the process, findings from the students' pre-test articles and their post-test articles after 14 weeks were analyzed and transformed into quantitative form using academic article evaluation rubric.

The findings obtained using the SPSS analyses showed that reflective teaching activities caused to happen significant academic writing skills in candidate teachers comparing to the first ones. Besides, the reflective journals and researcher observations indicated that candidate teachers also had more positive attitudes toward academic writing comparing to the attitudes at the beginning of the process.

Qualitative and quantitative findings obtained from this research suggest us that employing reflective teaching practices in contemporary teacher education and developing academic writing skills of candidate teachers may be so effective in particular. It seems important to deal with academic writing skills of students within the frame of transforming ideas, theories and paradigms into written expressions, especially in higher education.

**Key Words:** Academic writing, reflective teaching, writing education, Turkish Language and Literature education

## ÖN SÖZ

Dil bilinci dil gelişiminin özünü oluşturmaktadır. Bu bilincin aşılması çağın gereklerini yerine getiren, kendini yenileyen, ana dili şuurunu işleyen Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri sayesinde mümkündür. Ancak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde bu anlamda yeterli donanıma sahip bireylerin yetiştirilemediği de açıktır. Temel dil becerilerinin her biri üzerine yapılan yüzlerce tez ve araştırma, her bir beceri alanı için önce öğretmen, sonra da müfredat yetersizliklerinden bahsetmektedir.

Değiştirilen öğretim yaklaşımlarına ve ilköğretimden itibaren temel dil beceri alanlarını geliştirmek adına yapılan pek çok etkinlik ve uygulamaya rağmen, durum henüz istendik seviyede değildir. Üzerinde en fazla zaman harcanan yazma becerisi seviyesi de durumun en vahim tarafını gözler önüne sermektedir. Bu durumun değiştirilmesinde Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Yükseköğrenim seviyesine gelmiş ve geleceğin öğretmen adayı olan bireylerden doğru ve etkili metinler ortaya koymaları beklenmekle beraber, ileri yazım tekniklerini gerektiren akademik yazılar yazabilmeleri de beklenmektedir. Bilgi, düşünce, yaklaşım ve deneyim gerektiren akademik yazılar yazmak, akademik bireyler olarak tanımlanan lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi gören öğrenciler için bir zorunluluktur. Bununla birlikte bu zorunluluğa katkı sağlayabilecek çalışmalar, uygulama ve etkinlikler, yazılı anlatım dersleri bünyesinde yer almamaktadır.

Bu çalışmada “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersini alan Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümü birinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla öğretilen akademik makale yazma ve akademik yazmaya karşı geliştirdikleri tutum incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde konu ve problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlıkları üzerinde durularak çalışmanın genel çerçevesi hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümünde, temel dil becerileri ve bir beceri alanı olarak yazma, akademik yazma, bilimsel araştırma ve akademik yazının temel ölçütleri, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim konularında kuramsal alt yapı yer almaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, veri toplama ve veri analizi süreci hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümünde, araştırmanın bulguları ve bunlara

dair yorumlar bulunurken, son bölümde ise sonuçlar sıralanmış, literatürle ilişkilendirilerek tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Alana katkı sağlaması umarak gerçekleştirdiğim bu çalışmada;

Sürecin başından sonuna desteğini hissettiğim saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ali KAFKASYALI'ya;

Gerek yöntem, gerekse istatistiksel analizler konusunda emek veren Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a;

Sık sık fikirlerine başvurarak nitel işlemler noktasında yardım aldığım Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya;

Benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan aileme;

ve son olarak da, doktora tezimi Bilimsel Araştırma Projesi olarak destekleyen, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkürü bir borç bilirim.

**Erzurum – 2015**

**Gölnur AYDIN**



## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ .....	v
TABLolar DİZİNİ .....	xii
GRAFİKLER DİZİNİ .....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xix
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xx

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi .....	1
1.1.1. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sorunların analizine duyulan ihtiyaç .....	4
1.1.2. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak strateji, yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyaç .....	6
1.1.3. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ve ileri düzey yazma eğitimi programına; daha da özeld e akademik yazma eğitimine duyulan ihtiyaç .....	8
1.2. Araştırmanın Amacı .....	10
1.3. Araştırmanın Önemi .....	11
1.4. Sayıtlılar .....	13
1.5. Sınırlılıklar .....	13
1.6. Tanımlar .....	14

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>15</b>
--------------------------------------------------	-----------

2.1. Temel Dil Becerileri ve Bir Beceri Alanı Olarak Yazma .....	15
2.1.1. Niçin yazarız? (Yazma itkileri) .....	21
2.1.2. Yazma yaklaşımları ve yazma süreci .....	23
2.1.3. Yazma/metin türleri .....	27
2.1.3.1. İşlevsel yazma .....	28
2.1.3.2. Edebî yazma .....	29
2.1.3.3. Akademik yazma .....	30
2.2. Bilimsel Araştırma ve Akademik Yazının Temel Ölçütleri .....	36
2.2.1. Konu seçimi .....	37
2.2.2. Bilgi kaynaklarına erişim .....	37
2.2.3. Bilim ve akademi dili .....	38
2.2.4. Bilimsel etik .....	39
2.2.5. Araştırmanın yazılması .....	41
2.2.5.1. Başlık .....	42
2.2.5.2. Yazar bilgisi .....	42
2.2.5.3. Özet .....	42
2.2.5.4. Giriş .....	43
2.2.5.5. Yöntem (ve materyal) .....	44
2.2.5.6. Bulgular ve yorum .....	44
2.2.5.7. Sonuç, tartışma ve öneriler .....	45
2.2.5.8. Kaynakça .....	46
2.2.5.8.1. Kaynak gösteriminde APA formatı .....	47
2.2.5.8.2. Başlıklandırma sisteminde APA formatı .....	50
2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Yansıtıcı Öğretim .....	51
2.3.1. Düşünme .....	51
2.3.2. Dil ve düşünce .....	52
2.3.3. Düşünme türleri ve yansıtıcı düşünme .....	54
2.3.3.1. İraksak ve yakınsak düşünce .....	55
2.3.3.2. Lateral (yatay) düşünme .....	55
2.3.3.3. Analitik düşünme .....	55
2.3.3.4. Bilişüstü (metabilişsel) düşünme .....	55
2.3.3.5. Analogik düşünme .....	56

2.3.3.6. Dönüşümsel düşünme .....	56
2.3.3.7. Hipotetik düşünme ve global düşünme .....	56
2.3.3.8. Yansıtıcı düşünme .....	56
2.3.4. Yansıtıcı öğretim .....	57
2.3.4.1. Yansıtıcı öğretim neden yararlıdır? .....	60
2.3.4.2. Yansıtıcı düşünme ve öğretmen eğitimi .....	60
2.3.4.3. Yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacılık .....	64
2.3.5. Eleştirel düşünme .....	67
2.3.5.1. Eleştirel düşünmenin özellikleri.....	69
2.3.5.2. Eleştirel düşünme gücüne etki eden olumsuz etmenler.....	74
2.3.5.3. Eleştirel düşünme öğretimi .....	74
2.3.6. Yaratıcı düşünme .....	79
2.3.6.1. Yaratıcı düşünme yetenekleri .....	82
2.3.6.2. Yaratıcı düşünme engelleri.....	83
2.3.6.3. Yaratıcı kişiliğin özellikleri .....	84
2.3.6.4. Yaratıcılık teknikleri .....	86
2.3.7. Araştırma – sorgulama becerisi .....	86
2.3.7.1. Araştırma- sorgulamanın türleri .....	90
2.3.7.1.1. Açık (tam) araştırma-sorgulama .....	90
2.3.7.1.2. Rehberli araştırma-sorgulama .....	90
2.3.7.1.3. Çiftli araştırma-sorgulama.....	91
2.3.7.1.4. Yapılandırılmış araştırma-sorgulama .....	91
2.3.7.1.5. Doğrulama tipi araştırma-sorgulama .....	92
2.3.7.2. Araştırma-sorgulama sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri .....	92
2.4. İlgili Araştırmalar .....	96
2.4.1. Yazma becerisi/Akademik yazma ile ilgili araştırmalar.....	96
2.4.2. Yansıtıcı öğretimle ilgili araştırmalar .....	100
2.4.3. Araştırmaların genel değerlendirmesi .....	102

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>103</b>
3.1. Araştırma Yöntemi/ Deseni/ Modeli .....	103

3.2.Araştırmanın Katılımcıları .....	106
3.3.Araştırma Ortamı .....	108
3.4. Veri Toplama Aşamaları, Araçları ve Teknikleri .....	108
3.4.1. Araştırmacı günlüğü (Video kayıtları/ Araştırmacı gözlem formu) .....	110
3.4.2. Yansıtıcı öğrenci günlükleri .....	111
3.4.3. Öğrenci akademik makale portfolyosu (süreç öncesi/sırası/sonrası yazılan akademik makaleler) .....	112
3.4.4. Akademik makale değerlendirme rubriği .....	112
3.5.Uygulama Süreci .....	114
3.6.Verilerin Analizi .....	116
3.7.Geçerlik ve Güvenirlik .....	117

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>119</b>
4.1. Öğretmen Adaylarının Makalelerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular .....	119
4.1.1. “Genel Özellikler” boyutundan elde edilen bulgular .....	119
4.1.2. “Özet” boyutundan elde edilen bulgular .....	141
4.1.3. “Giriş” boyutundan elde edilen bulgular .....	148
4.1.4. “Yöntem” boyutundan elde edilen bulgular .....	161
4.1.5. “Bulgular ve Yorumlar” boyutundan elde edilen bulgular .....	165
4.1.6. “Sonuç ve Öneriler” boyutundan elde edilen bulgular .....	170
4.1.7. “Kaynakça” boyutundan elde edilen bulgular .....	175
4.1.8. “Akademik Makale Değerlendirme Rubriği”nde yer alan 7 temel boyutun birbiri ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular .....	179
4.1.8.1. Temel boyutların öntest sonuçları ve karşılaştırılması .....	179
4.1.8.2. Temel boyutların sontest sonuçları ve karşılaştırılması .....	180
4.1.8.3. Temel boyutların öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması .....	182
4.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular .....	184
4.2.1. Uygulama süreci ve öğretim yöntemi (yansıtıcı öğretim) ile ilgili öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulgular .....	184
4.2.2. Akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan temel boyutlarla	

ilgili görüşler .....	191
4.3. Araştırmacı Günlüğünden (Video kayıtları/ Araştırmacı gözlem formu) Elde Edilen Bulgular .....	198

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>205</b>
5.1. Sonuçlar .....	205
5.1.1. Öğretmen adaylarının makalelerinin değerlendirilmesiyle ilgili sonuçlar .....	205
5.1.2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bilgilerle ilgili sonuçlar .....	207
5.1.3. Araştırmacı Günlüğünden elde edilen bilgilerle ilgili sonuçlar .....	209
5.2. Tartışma .....	210
5.3. Öneriler .....	213
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>214</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>232</b>
Ek-1: Akademik Yazma Ders İzlenesi .....	232
Ek-2: Akademik Makale Değerlendirme Rubriği .....	235
Ek-3: Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü Örnekleri .....	237
Ek-4: Araştırmacı Günlüğü Örneği .....	240
Ek-5: Araştırmacı Gözlem Formu .....	241
Ek-6: Öğretim Sürecinde Kullanılan Çalışma Yaprakları .....	242
Ek-7: Örnek Öğrenci Makalesi .....	264
<b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b>	<b>274</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Yazma Becerisi Öğretimine Verilen Önem .....	19
Tablo 2.2. Akademik Yazıların Bazı Karakteristik Özellikleri .....	35
Tablo 2.3. Günlük Dil ile Akademik Dil Arasındaki Farklar .....	38
Tablo 2.4. Araştırma Etiği İhlallerinin Özeti .....	41
Tablo 2.5. APA Kurallarına Göre Başlık Düzeyleri .....	50
Tablo 2.6. Düşünme ve Eleştirel Düşünme Arasındaki Fark .....	69
Tablo 3.1. Cinsiyetlerine Göre Katılımcı Öğretmen Adayları .....	107
Tablo 3.2. Çalışma Grubuna Uygulanan Deneysel İşlemler .....	115
Tablo 4.1. “Genel Özellikler” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	119
Tablo 4.2. “Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı, 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)” Maddesine Yönelik Bulgular ...	122
Tablo 4.3. “Konu Seçimi (bilimsellik/orijinallik)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	123
Tablo 4.4. “Makalenin Ana Başlığı” Maddesine Yönelik Bulgular .....	124
Tablo 4.5. “Yazar adı ve adres bilgisi” Maddesine Yönelik Bulgular .....	125
Tablo 4.6. “Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	126
Tablo 4.7. “Dil bilgisi/ İmlâ/ Noktalama” Maddesine Yönelik Bulgular .....	127
Tablo 4.8. “Kelime seçimi” Maddesine Yönelik Bulgular .....	128
Tablo 4.9. “Cümlelerin karmaşıklık/ anlaşılabilirlik derecesi” Maddesine Yönelik Bulgular .....	129
Tablo 4.10. “Tarafsız/ akademik dil kullanımı” Maddesine Yönelik Bulgular .....	130
Tablo 4.11. “Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	131
Tablo 4.12. “Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	132
Tablo 4.13. “Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma” Maddesine Yönelik Bulgular .....	133
Tablo 4.14. “Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	134

Tablo 4.15. “Fikirlerin akışkanlığı” Maddesine Yönelik Bulgular .....	135
Tablo 4.16. “Paragraf içi bağlantılar” Maddesine Yönelik Bulgular .....	136
Tablo 4.17. “Paragraflar arası akış” Maddesine Yönelik Bulgular .....	237
Tablo 4.18. “Paragraf uzunluklarının uygunluğu” Maddesine Yönelik Bulgular ....	138
Tablo 4.19. “Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	139
Tablo 4.20. “Araştırma etiğine uygunluk” Maddesine Yönelik Bulgular .....	140
Tablo 4.21. “Özet” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	141
Tablo 4.22. “Konunun ve amacın kısaca açıklanması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	142
Tablo 4.23. “Kullanılan yöntemin açıklanması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	143
Tablo 4.24. “Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu” Maddesine Yönelik Bulgular ...	144
Tablo 4.25. “Anahtar kelimelerin seçimi” Maddesine Yönelik Bulgular .....	145
Tablo 4.26. “Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)” Maddesine Yönelik Bulgular	146
Tablo 4.27. “Özetin uzunluğu (100-150 kelime)” Maddesine Yönelik Bulgular ....	147
Tablo 4.28. “Giriş” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	148
Tablo 4.29. “Konunun açıklanması ve sınırlandırılması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	150
Tablo 4.30. “Problem durumunun ortaya konması” Maddesine Yönelik Bulgular ..	151
Tablo 4.31. “Amaç ve önemin sunulması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	152
Tablo 4.32. “Kuramsal alt yapının oluşturulması” Maddesine Yönelik Bulgular ...	153
Tablo 4.33. “Gerektiği zaman atıf yapılması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	154
Tablo 4.34. “İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	155
Tablo 4.35. “Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	156
Tablo 4.36. “Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	157
Tablo 4.37. “Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması” Maddesine Yönelik Bulgular ...	158
Tablo 4.38. “Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği” Maddesine Yönelik	

Bulgular .....	159
Tablo 4.39. “Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	160
Tablo 4.40. “Yöntem” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	161
Tablo 4.41. “Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	162
Tablo 4.42. “Kullanılan yöntemin tanımlanması” Maddesine Yönelik Bulgular ....	163
Tablo 4.43. “Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme” Maddesine Yönelik Bulgular .....	164
Tablo 4.44. “Bulgular ve Yorum” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	165
Tablo 4.45. “Bulguların etkili sunumu” Maddesine Yönelik Bulgular .....	166
Tablo 4.46. “Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması” Maddesine Yönelik Bulgular .....	167
Tablo 4.47. “Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma” Maddesine Yönelik Bulgular .....	168
Tablo 4.48. “Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı” Maddesine Yönelik Bulgular .....	169
Tablo 4.49. “Sonuç ve Öneriler” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	170
Tablo 4.50. “Sonuç bölümünün bulgularda sunulanlarla uygunluğu” Maddesine Yönelik Bulgular .....	171
Tablo 4.51. “Etkili sonuçlar çıkarma” Maddesine Yönelik Bulgular .....	172
Tablo 4.52. “Etkili öneriler sunma” Maddesine Yönelik Bulgular .....	173
Tablo 4.53. “Aşırı/ kesinlik ifadelerinden kaçınma” Maddesine Yönelik Bulgular	174
Tablo 4.54. “Kaynakça” Boyutu Öntest ve Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	175
Tablo 4.55. “Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)” Maddesine Yönelik Bulgular .....	176
Tablo 4.56. “Kaynakları alfabetik olarak sıralama” Maddesine Yönelik Bulgular ...	177
Tablo 4.57. “Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi” Maddesine	



Yönelik Bulgular .....	178
Tablo 4.58. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” Boyutlarının Öntest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	179
Tablo 4.59. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” Boyutlarının Sontest Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	181
Tablo 4.60. Yansıtıcı Günlüklerin İçerik Özellikleri .....	184

## GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. “Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı, 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)” maddesine yönelik bulgular ...	122
Grafik 4.2. “Konu seçimi (bilimsellik/orijinallık)” maddesine yönelik bulgular ....	123
Grafik 4.3. “Makalenin ana başlığı” maddesine yönelik bulgular .....	124
Grafik 4.4. “Yazar adı ve adres bilgisi” maddesine yönelik bulgular .....	125
Grafik 4.5. “Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)” maddesine yönelik bulgular .....	126
Grafik 4.6. “Dil bilgisi/ İmlâ/ Noktalama” maddesine yönelik bulgular .....	127
Grafik 4.7. “Kelime seçimi” maddesine yönelik bulgular .....	128
Grafik 4.8. “Cümlelerin karmaşıklık/ anlaşılabilirlik derecesi” maddesine yönelik bulgular .....	129
Grafik 4.9. “Tarafsız/akademik dil kullanımı” maddesine yönelik bulgular .....	130
Grafik 4.10. “Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması” maddesine yönelik bulgular .....	131
Grafik 4.11. “Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)” maddesine yönelik bulgular .....	132
Grafik 12. “Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma” maddesine yönelik bulgular .....	133
Grafik 4.13. “Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)” maddesine yönelik bulgular .....	134
Grafik 4.14. “Fikirlerin akışkanlığı” maddesine yönelik bulgular .....	135
Grafik 4.15. “Paragraf içi bağlantılar” maddesine yönelik bulgular .....	136
Grafik 4.16. “Paragraflar arası akış” maddesine yönelik bulgular .....	137
Grafik 4.17. “Paragraf uzunluklarının uygunluğu” maddesine yönelik bulgular ....	138
Grafik 4.18. “Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)” maddesine yönelik bulgular .....	139
Grafik 4.19. “Araştırma etiğine uygunluk” maddesine yönelik bulgular .....	140
Grafik 4.20. “Konunun ve amacın kısaca açıklanması” maddesine yönelik bulgular .....	142
Grafik 4.21. “Kullanılan yöntemin açıklanması” maddesine yönelik bulgular .....	143

Grafik 4.22. “Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu” maddesine yönelik bulgular ....	144
Grafik 4.23. “Anahtar kelimelerin seçimi” maddesine yönelik bulgular .....	145
Grafik 4.24. “Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)” maddesine yönelik bulgular	146
Grafik 4.25. “Özetin uzunluğu (100-150 kelime)” maddesine yönelik bulgular .....	147
Grafik 4.26. “Konunun açıklanması ve sınırlandırılması” maddesine yönelik bulgular .....	150
Grafik 4.27. “Problem durumunun ortaya konması” maddesine yönelik bulgular ...	151
Grafik 4.28. “Amaç ve önemin sunulması” maddesine yönelik bulgular .....	152
Grafik 4.29. “Kuramsal alt yapının oluşturulması” maddesine yönelik bulgular ....	153
Grafik 4.30. “Gerektiği zaman atıf yapılması” maddesine yönelik bulgular .....	154
Grafik 4.31. “İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)” maddesine yönelik bulgular .....	155
Grafik 4.32. “Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)” maddesine yönelik bulgular .....	156
Grafik 4.33. “Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)” maddesine yönelik bulgular .....	157
Grafik 4.34. “Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması” maddesine yönelik bulgular ....	158
Grafik 4.35. “Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği” maddesine yönelik bulgular .....	159
Grafik 4.36. “Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)” maddesine yönelik bulgular .....	160
Grafik 4.37. “Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması” maddesine yönelik bulgular .....	162
Grafik 4.38. “Kullanılan yöntemin tanımlanması” maddesine yönelik bulgular .....	163
Grafik 4.39. “Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme” maddesine yönelik bulgular .	164
Grafik 4.40. “Bulguların etkili sunumu” maddesine yönelik bulgular .....	166
Grafik 4.41. “Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması” maddesine yönelik bulgular .....	167
Grafik 4.42. “Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma” maddesine yönelik bulgular .....	168
Grafik 4.43. “Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun	

kullanımı” maddesine yönelik bulgular .....	169
Grafik 4.44. “Sonuç bölümünün bulgularla sunulanlarla uygunluğu” maddesine yönelik bulgular .....	171
Grafik 4.45. “Etkili sonuçlar çıkarma” maddesine yönelik bulgular .....	172
Grafik 4.46. “Etkili öneriler sunma” maddesine yönelik bulgular .....	173
Grafik 4.47. “Aşırı/kesinlik ifadelerinden kaçınma” maddesine yönelik bulgular ...	174
Grafik 4.48. “Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)” maddesine yönelik bulgular .....	176
Grafik 4.49. “Kaynakları alfabetik olarak sıralama” maddesine yönelik bulgular	177
Grafik 4.50. “Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi” maddesine yönelik bulgular .....	178
Grafik 4.51. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının öntest değerlendirmeleri .....	180
Grafik 4.52. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının sontest değerlendirmeleri .....	182
Grafik 4.53. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının öntest ve sontest değerlendirmeleri .....	183

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Plânlı yazma ve değerlendirme süreci .....	25
Şekil 2.2. Akademik yazma süreci .....	32
Şekil 2.3. Akademik yazma yapısal modeli: Akademik yazma içeriğinin şekillendirilmesi .....	34
Şekil 2.4. Yansıtıcı öğretim süreçleri .....	59
Şekil 2.5. Yansıtıcı öğretim dinamiği .....	60
Şekil 2.6. Uygulanmış bilim modeli .....	61
Şekil 2.7. Yansıtıcı model .....	62
Şekil 2.8. Yapılandırmacılık şeması .....	65
Şekil 2.9. Eleştirel düşünmenin standartları .....	72
Şekil 3.1. Karma keşfedici desen .....	105
Şekil 3.2. Tek grup öntest-sontest desen .....	106
Şekil 3.3. Uygulama sürecindeki sınıf düzeni .....	108

## KISALTMALAR DİZİNİ

- Akt.** : Aktaran  
**APA** : American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Derneği)  
**bkz.** : bakınız  
**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı  
**N** : Katılımcı sayısı  
**TDÖP** : Türkçe dersi öğretim programı  
**TTK** : Talim Terbiye Kurulu  
**vb.** : ve bunun gibi  
**vd.** : ve diğerleri  
**%** : yüzde

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisini ortaya çıkarmak için yapılan araştırmanın bu bölümünde; konu tanıtılmış, problem tanımlanmış, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Eğitim, insanda mevcut olan gizil yetenekleri belirli amaçlar doğrultusunda çeşitli araçlarla geliştirme çabası olarak tanımlanabilir (Calp, 2010). İlk nefesten son nefese kadar, yaşam boyu devam eden; siyasal, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları olan; bireyin ve toplumun refahını esas alan uzun bir süreçtir. “Eğitimin işlevi, topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için insanları etkilemektir. Bu etkileme, geçmişteki sosyal ve ulusal değerleri tanıtp benimsetme, bugünün gerçeklerini gösterme ve geleceğe dönük değerler, hüneler kazandırma yoluyla olur. Çağdaş eğitimin amacı, dünü koruyarak yarını güven altına almaktır” (Kavcar, 1982: 1). Bireyi, problemler karşısında çözüm üreten, akademik hayatında başarılı, sosyal hayatında ve çevresinde istendik düzeyde uyumlu ve mutlu hale getirmenin birincil yolu, onu etkili bir eğitim sürecinden geçirmektir. Eğitimin etkili ve sağlıklı şekilde gerçekleşmesinin temelinde ise “dil” kavramı yer almaktadır.

“İnsan olmanın gereği, sosyal bir varlık olarak toplumda kendimize bir yer ve yâr edinmektir. Bunun yolu ise içinde yaşadığımız toplumdaki insanları doğru anlamak ve onlara kendimizi doğru anlatabilmektir” (Ünalın, 2006: 1). Bireyin zihinsel, sosyal ve akademik gelişiminde ana dili eğitimi büyük önem arz etmektedir. Çünkü insan dille düşünür, hayal kurar, hisseder, anlar, betimler, değerlendirir, eleştirir, problemler karşısında çözüm yolları üretir, anlatır ve çevresiyle iletişim kurarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son basamağındaki ‘kendini gerçekleştirme’yi önemli ölçüde sağlamış olur. Kendini gerçekleştirdiği ölçüde özgüveni artar. Böylelikle içinde bulunulan

yüzyılın gerektirdiği donanımlar bakımından sağlıklı ve sistematik bir ana dili yeterliliğinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

İnsanın hem kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi hem de karşılaştığı durum, olay, kişi, bilim, teknoloji ve ona bağlı gelişmeler vs. anlayabilmesi etkileşimsel bir süreci zorunlu kılmaktadır.

“Hızlı bir şekilde gelişen bilim ve teknolojiden yararlanarak bireylerin yapıcı ve yaratıcı nitelikler kazanmaları, onların üst düzey becerilere sahip olmalarına bağlıdır. İletişim kurma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb. becerileri kazanan bireyler, öğrendikleri bilgiler üzerine yenilerini inşa ederek yaratıcılıklarını geliştirme ve karşılaştıkları sorunları çözmeye önemli avantajlara sahiptirler. Toplumumuzda bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesi, eğitim kurumlarımızda verilen anlama ve anlatma gibi temel becerilere yönelik eğitimin yeterliğine bağlıdır” (Göçer, 2007: 18).

Bu bakımdan, toplum içinde yaşayan her bir birey için, ilköğretim birinci kademedен itibaren temel dil becerilerinin sistematik ve etkin şekilde öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır. Temel dil becerileri, aktarma/anlatma becerileri (expressive language skills) ve anlama becerileri (receptive language skills) olarak karşımıza çıkmakta; hâl böyle olunca anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin nihai hedefi olmaktadır. Ünalın (2006: 2) girişik özellikler gösteren dil becerilerinin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışının hayata geçirilmesi gerektiğini ve her bir becerinin, bir diğerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmekte; bu becerilerin tümünün kazandırılmasına yönelik eğitim ortamlarının oluşturulması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Örneğin, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, kelime hazinesini zenginleştirmekte; bu durum öğrencinin yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek daha iyi yazıp konuşabilmesini sağlamakta; bu gelişmeler ise dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

“Günümüzde iletişim, içinde yaşadığımız çağa adını verecek kadar önem kazanmıştır. İnsan zekâsının bir ürünü olan internet hayatın içine girmiş, zaman ve mekân mefhumunu ortadan kaldırmıştır. Ancak bu iletişimin temel malzemesi dil, dili kalıcı kılan ise yazılı anlatımdır” (Aktaş ve Gündüz, 2003: 61).

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, çoğu zaman öğrencilerin çekindiği, başarılı olamadığı bir alan olarak dikkati çekmektedir. Bu durum da yazma becerilerinin istendik düzeyde gelişmesini engellemektedir. Oral (2008: 7-8), bu durumu, “Yazı yazma, çocuklar tarafından pek cazip bir etkinlik olarak görülmez.



Bunun nedenleri arasında, yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğu vardır. Kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği, yazının düzgün olması ve dil bilgisi hakkındaki kuralların okulun ilk yıllarında ağırlıklı olarak öğretilmesi, çocukların bir taraftan yazım tekniğini öğrenmelerini sağlarken, diğer taraftan yazı yazmaktan nefret etmelerine yol açabilmektedir. Bu tür etkinlikler çocukların dikkatlerini yazının içeriğinden çok, şekle yöneltir ve çocukların yazılarının aynı standartlara uygun olmasını zorunlu kılar.” şeklinde dile getirmektedir. Aynı şekilde Dodson (1978: 101) da okullarda çocuğun ortaya koyduğu metnin nasıl yazıldığıyla ilgilenilmekten çok yazım ve noktalama yanlışları vb. üzerinde durulduğunu, böylece öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiremediklerini vurgulamaktadır.

Yazma öğretimi üzerine ülkemizde, bugüne değin birçok kitap yazılmıştır. Bunlarda genellikle mektup, telgraf, dilekçe yazma; rapor hazırlama, kitap özetleme gibi belirli yazma kalıpları ve kuralları gösterilir. Oysa yazma, kalıplara, kurallara bağlanarak öğretilmez (Binyazar ve Özdemir, 2006: 13). Diğer yandan, öğretmenlerin yazılı anlatım konusundaki donanım yetersizliği de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinin önüne set çekmektedir. Yanlış uygulamalar ve yönlendirmeler, şekle odaklanan değerlendirmeler, öğrencilerin yaratıcılığına katkısı olmayan yazma ödevleri/konuları, yazılı anlatım becerilerinde telafisi olamayacak problemleri de beraberinde getirmektedir. Bütün bunlar, bireyin hayatı boyunca yazma çalışmalarına bakışının da negatif olmasına neden olmaktadır.

Bütün öğretmenler aynı zamanda deneyimli bir yazar olmadıkça bu konuları (yazarlık, yazma ve bu becerinin öğretimi) kendi sahalarının dışında görmekte veya bu tür sıkıntısı olan öğrencilerin yazarlığa uygun bir aday olmadığı sonucuna varmaktadırlar (Brandt, 2006: 13).

Öğretim sürecinde belli bir aşamaya gelmiş, hatta yükseköğretimde olmasına rağmen, halen düşünce ve duygularını yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaşmak mümkündür (Coşkun, 2005; Karatay, 2010). Hatta üniversitelerde lisansüstü programlara devam eden akademisyen adaylarının ve akademisyenlerin de yazılı anlatım çalışmaları irdelendiğinde ciddi sorunlar dikkati çekmektedir. Öyle ki, yazmış oldukları bilimsel çalışmalarını, imla, noktalama, ifade ve yorum gücü bakımından dil uzmanlarına inceletmeleri durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır.

İşte bu eksiğin giderilmesi noktasında, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öğretmenlik eğitimi aldıkları fakültelerde belirli ön şartları yerine getirmeleri, önce kendi eksiklerini kapatmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda; bu çalışmada, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlanacağı düşünülen yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisini belirlemeye çalışan nicel ve nitel bir değerlendirme ortaya konacaktır.

Bu çalışmanın konusunu; Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik makale yazma başarılarına ve buna yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmak oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın tasarlanmasındaki ana nedenleri üç başlık altında toplamak mümkündür:

- a) Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sorunların analizine duyulan ihtiyaç;
- b) Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak yöntemlere duyulan ihtiyaç;
- c) Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ve ileri düzey yazma eğitimi programına; daha da özelden akademik yazma eğitimine duyulan ihtiyaç.

### **1.1.1. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sorunların analizine duyulan ihtiyaç**

Her insanın ve her ulusun dil ihtiyacı ve dil yeterliliği ilkesel olarak eşit olsa da, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin niteliği, dillerin farklı düzeylerde gelişimine sebep olmaktadır (Kula, 2012: 36-37). Bireyin dili kullanmadaki beceri ve yeteneği, bilişsel anlamdaki ilerleyişine paralel olarak gelişme gösterir (Doğan, 2008: 82).

Bildirişimin temeli olan dilin karmaşık süreçlerinden biri olan yazma becerisi, bellek, anılar, özgün deyişler, üretme isteği, imgelem gücü, sistematik sıralama yeteneği, analitik düşünebilme, öz denetim ve öz değerlendirme becerilerini gerekli kılmaktadır. Bu becerilerin tamamı olmasa da büyük bir kısmı, belirli bir seviyeye kadar öğretilbilir niteliktedir. Yazma becerisinde bunların eksikliği söz konusu ise, orada her

şeyden önce bir eğitim boşluğundan söz etmek gerekir. Çünkü, İpşiroğlu (2006: 12)'nin de dile getirdiği gibi, “iyi yazabilme, bir eğitim sorunudur.”

Meslekî ve günlük hayatın farklı zamanlarında, farklı aralıklarla yazma eylemi ile karşı karşıya kalmak neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Gerek resmi bir yazışma, gerek farklı teknolojiler sayesinde sosyal çevreyle iletişim kurabilmek, gerek bazı bilgileri kayıt altında almak ve bazen bunları başkalarıyla paylaşmak, gerekse kişisel isteğe göre duygu ve hayalleri dillendirmek için yazılı anlatıma sıkça başvurulur.

Ana dili eğitimi açısından bakıldığında yazma becerileri, diğer becerilere göre yavaş bir şekilde gelişmektedir (Göğüş 1978: 236). Yazmanın karmaşık bir süreç olması bu yavaşlığa neden olmakla birlikte, bireyin kendisinden kaynaklanan özgüven sorununu, hata yapma korkusunu, yetersizlik algısını ve hazır kalıplara koşullanmayı tetiklemektedir.

Oral (2008: 147), çoğu kimsenin, yazı uygulamalarından hemen önce bu konuda çok yeteneksiz olduklarını, zaten okulda da kompozisyonlarının iyi olmadığını, yaratıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu gibi pek çok mazeret sıraladıklarını ifade etmiştir. Yorumlama, çağırışım, yaratıcılık gibi temel zihinsel süreçlerin harekete geçmesini gerektiren yazma becerisi; dil bilincinin gelişmemiş olması, okuma alışkanlığının olmayışı, yetersiz öğretmen donanımları, yazma motivasyon ve isteğini sağlayamama, biçimsel kaygılarla konuya odaklanamama, serbest çalışmalardan çok dayatma konular üzerine yazma gibi nedenlerden dolayı, öğrenim seviyesi ne olursa olsun, çoğunlukla bireyin hoşlanmadığı ve başarısız olma kaygısının ağır bastığı bir beceridir.

Görüldüğü gibi, ana dili eğitimi sürecinde, yazma becerisi alanında birçok nedenden kaynaklanan sorunlar dikkati çekmektedir. Bu durum Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları için ise, hem branş bazında yeterlilik hem de gelecek nesillerin gelişimi dikkate alındığında, ayrıca önemli bir sorun oluşturmaktadır.

### **1.1.2. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak strateji, yöntem ve tekniklere duyulan ihtiyaç**

Yaşadığımız çağda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmak adına, hemen her alanda yeni arayışlar boy göstermiş, eğitim öğretim sistemi sorgulanarak öğretmeni merkeze alan klasik anlayışın dışına çıkan alternatif modeller geliştirilmeye başlanmıştır. Teorik çalışmaların yanı sıra, öğretmeni ve öğrenciyi hedef alan birçok yöntem ve teknik geliştirilip bunlardan hangisinin verimi daha çok artıracığına yönelik pek çok araştırma yapılmıştır.

Yöntem ve teknikler belli stratejiler doğrultusunda şekillenir. Öğrenirken karşılaşılan güçlükler, yeterli öğrenememe, çalışmak istememe, çalışmak isteyip de çalışamama, çok çalışıp da başarılı olamama, yeterli performansı gösterememe, öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin sıklıkla dile getirdikleri sorunlardır. Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değildir. Öğrenme, öğrencilerin fikrî katılımı ve uygulamasını gerektirir. Yaşanılan çağın değişkenliği ve bilimdeki hızlı gelişmenin bilgiyi sürekli olarak yenilediği, geliştirdiği günümüzde “hangi bilgiyi öğreteceğiz?” “nasıl öğreteceğiz?” sorularıyla karşı karşıya kalınmıştır. Bilginin, becerinin öğrenilmesi-öğretilmesi, bir yöntem sorunudur (Erginer, 1994; Fındıkcı, 1992; Harmanlı, 2000; Özer 2003). Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmelidir. Öğrencide yaratıcı, yansıtıcı, iraksak, eleştirel, matematiksel, soyut, metaforlarla düşünebilmeyi sağlamak için sunuş yoluyla öğretim stratejisine ait düz anlatım yöntemi yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda yeni stratejiler yeni yöntem ve teknikler geliştirilmeli öğrencilerin farklı düşünce alanları desteklenmelidir.

Sağlıklı bir ana dili eğitiminin diğer alanlardaki eğitim faaliyetlerine temel teşkil ettiği, ana dilindeki başarının diğer alanlardaki başarıları da beraberinde getirdiği gerçeği göz önünde bulundurulursa, temel dil becerilerindeki yeterlilik düzeyinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Bu becerilerden biri olan yazılı anlatım becerisi anlatma/aktarma unsuru olarak en çok kullanılan alanlardan biridir. Özbay (2006: 6) bunu, “yazma, günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir

anlatım biçimidir. Yazmadaki temel amaç okuyucuya veya amaç kişi ve kişilere belli bir konuda belirli bir mesajı aktarmaktır” şeklinde ifade eder. Akademik seviyede yazabilmek ise özellikle öğretmen adayları için gerekliliği yadsınamaz bir beceri alanıdır.

Bireyin anlama ve aktarma becerilerinin gelişimi, üst düzey zihinsel süreç becerilerinin gelişimini de beraberinde getirmektedir. Yaratıcı ve çağrışımsal düşünme, anlama, yorumlama, ilişkilendirme, eleştirel değerlendirme, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerine çıkılması, dil yeterliliğini ve ana dili öğretmenlerinin bu konudaki yetkinliğini sorgulamayı devreye sokmaktadır. Öğretmenin rehber durumda olduğu, öğrenciyi merkeze alan, empatik, yansıtmalara açık bir ders ortamının oluşturulması çok önemlidir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının da bu doğrultuda yetişmeleri, mesleki hayatlarında hem kendileri için hem de yetiştirecekleri öğrencilerin öğrenme niteliklerini artırmak için bir zorunluluktur.

Öğretmenin mesleki bilgisi, ders planlarını, uygulamalarını ve değerlendirme yöntemlerini önemli ölçüde etkiler. Meslekî bilgi; a) konu bilgisi, b) pedagojik içerik bilgisi, c) öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgi olarak ele alınmaktadır (Atay, 2003: 37-38). Temelde *neyin*, *kime* ve *nasıl* öğretileneğinin göstergesi olan eğitim öğretim sürecinde, yukarıda verilen “öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgi”, *nasıl öğretileneği* sorusuna cevap vermekte, bu da öğretmenin yöntem-teknik donanımını ön plâna çıkarmaktadır.

“Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum ya da ön yargının kalıcı olmaması, öğretmenin sınıf ortamındaki tespitlerini takiben kullandığı yöntem ve tekniklerinin niteliğiyle sınırlıdır” (Özbay ve Barutçu, 2013: 964). İşte bu doğrultuda, yansıtıcı öğretim, öğretmen adaylarının yazma becerisine katkı sağlayabilecek önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı öğretimin “yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olmasının nedeni, hizmet öncesinde öğretmenlere ‘öğretmen gibi düşünmeyi’ birçok yolla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtmalarını sağlamasıdır” (Jay ve Johnson, 2002; akt. Köksal ve Demirel, 2008: 190).

Bigge ve Shermis (1999) yansıtıcı düşünmeyi, “hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisi” olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme faaliyetleri, aktif, ısrarlı, bilinçli ve sistematik bir

süreçtir (Dewey, 1910: 6). Atay (2003: 54)'a göre ise yansıtıcı düşünme, herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belirli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir.

Bu noktadan hareketle, akademik hayatlarına devam eden Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının cümle, paragraf ve metin düzeyinde yazılı anlatımlarının ele alınması, sorunlarının tespit edilip seviyelerine yönelik etkinlikler geliştirilmesi ve bir program dahilinde öğrencilere sunularak etkililiğinin ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla plânlanan bu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir programın geliştirilmesi ve bu programın etkililiği sınanacaktır.

### **1.1.3. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ve ileri düzey yazma eğitimi programına; daha da özelde akademik yazma eğitimine duyulan ihtiyaç**

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunların analiz edilmesi ve buna yönelik etkili bir yöntem-teknik belirlemesinden sonraki aşama, sorunların çözümünde metodoloji çerçevesinde kullanılacak pratiğe dayalı akademik yazma materyal ve etkinliklerinin plânlanması aşamasıdır.

Yazma becerisi, temelde bireyin düşünce ve duygularını ifade etme ihtiyacından doğar. ...Çeşitli bulguların analizi, değerlendirilmesi ve bütünleştirilmesiyle oluşur. Problem çözme ve karar verme aşamalarının etkin olduğu bu beceri, beyindeki çeşitli bölgelerin etkileşimiyle ortaya çıkan üretici bir zihinsel sürecin sonucudur (Özbay ve Barutçu, 2013: 961). Sürecin etkili işleyişi için kullanılacak materyal ve etkinliklerin plânlanmasında; hedef kitlenin motivasyonu, yazma becerisi eğilim düzeyi, öğrenme stratejileri, yaşam deneyim ve birikimleri, yaş grubu ve zekâsı gibi özelliklerine ilişkin tespitlerin yapılması gerekmektedir. Başka bir deyişle bireylerin öğrenim süreci öncesinde sahip oldukları bilgi, beceri, tutuma yönelik giriş davranışlarının tespiti, öğretim hedeflerinin gerçekleşmesine önemli ölçüde katkı sağlar.

Materyal tasarımı, geçerli ve önceden kestirilebilen bir öğretim için, hem materyallerin hem de görsel ve işitsel unsurların öğretim hedefine yönelik olarak seçimi, üretimi, kullanımı ve bunlardan etkili şekilde yararlanılması olarak ifade edilebilir

(Nuhoğlu, Özsoy ve Aydın, 2008: 10). Ders materyalleri hazırlamanın temel ilkeleri Yanpar Şahin ve Yıldırım (1999: 27-31) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıŐtır:

1. Ders materyali, basit, sade ve anlaşılır olmalıdır.
2. Ders materyali, dersin hedef ve amaçlarına uygun seğıilmeli ve hazırlanmalıdır.
3. Ders materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
4. Ders materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, vb.), materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımından kaçınılmalıdır.
5. Ders materyalinde kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel özellikler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
6. Ders materyali, öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlamalıdır.
7. Ders materyali, her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
8. Ders materyalleri sadece öğretmenin kullanabileceği türden değil, öğrencinin de kullanabileceği kadar basit olmalıdır.
9. Zaman içinde tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir.
10. Hazırlanan ders materyalleri gerektiği takdirde geliştirilebilir ve güncelleŐtirilebilir olmalıdır.

Yazma becerileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde, üç tip yazma becerisinden bahsedildiği görölmektedir. Bunlar; İşlevsel yazma, edebi yazma ve akademik yazma'dır. *İşlevsel yazma*, zorunlu eğitim sürecinden geçen her bireyin yazabileceği, dilekçeler, özel mektuplar, iş başvuru yazıları, öz geçmiş ve okunanların özetlenmesi gibi kural ve standartlarını öğrenmek suretiyle oluŐturulabilen yazma türüdür. Bu tür yazılı anlatımlar için yaratıcılık ve çağrışım gücüne dayalı özel yeteneklere ihtiyaç yoktur. *Edebî yazma*, sanatlı, mecazlı, ifade gücünün sınırlarının zorlandığı, genellikle yoruma açık ve yaratıcılık gerektiren bir türdür. Çok ciddi bir dilsel/zihinsel ve kültürel alt yapının ürünüdür. Bu alanda sürekli ve dikkatli çalışmalar yapılmasını gerektirir. *Akademik yazma* ise ileri düzey yazma becerilerini ifade etmektedir. Özel bir çaba göstermeksizin elde edilemeyecek olan bu tür, bir sorunun tespitiyle başlar ve plânlama,

teknik kuralları uygulama, sürekli araştırma yapma ve konuyu işleyişteki yaratıcılığı ortaya koyma safhalarından oluşur.

Bu çalışmada, yansıtıcı öğretim uygulamalarına odaklanan akademik yazma etkinliklerinin planlanmasında en önemli noktalardan birini öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmaların ortaya konması oluşturmuştur. Bu açıdan çalışmada, öğretmen adaylarının akademik makaleleri taranmak suretiyle karşılaşılan sorunlar, teknik kurallar ve yaratıcılık düzeyinde ele alınmıştır.

Akademik yazma, Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümünde öğrenim gören orta ve ileri seviye öğrencilerine uygun olabilecek bir çalışma alanıdır. Bu seviyedeki öğrenciler, yükseköğrenim hayatları boyunca sürekli akademik yazılı anlatımlarla karşı karşıya gelmekte, yaptıkları çalışmalarda da akademik yazma becerilerini kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler orta ve ileri düzey yazılı anlatım becerilerine sahip öğretmen adayları için planlanmıştır.

Akademik yazma türünün içeriğinde paragraf, paragrafın yapısı, planlı anlatım (kompozisyon) ve öğeleri, akademik makale yazma konuları yer almaktadır. Özellikle Türk dili ve edebiyatı eğitimi alan öğretmen adaylarının bu türdeki başarılarının artması, hem mesleki hayatlarında hem de yüksek lisans, doktora programlarına devam etmeleri durumunda etkili olacaktır. Bu açıdan çalışma içeriği itibariyle işlevsel bir önem taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Yazma becerileri Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürekli kullanmak zorunda oldukları becerilerdir. Mesleki eğitim seviyesine gelmiş bireylerin, yazma türlerini kurallarına uygun ve nitelikli olarak kullanabilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru olarak iletmelerinde, sağlıklı iletişim kurmalarında ve özellikle de akademik başarıyı elde etmelerinde birinci derecede önem taşımaktadır. Söz konusu olan, ana dilde eğitim verecek olan öğretmen adayları olunca, fakülte öğrenimleri sırasında akademik metin oluşturabilme yeterliliğini elde etmiş bireyler olmaları beklenir.

Bu doğrultuda yapılan bu çalışmayla, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının akademik



başarı ve görüşlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yansıtıcı öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının akademik yazma becerisi başarıları hangi düzeydedir?
2. Yansıtıcı öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının akademik yazma becerisi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda yansıtıcı öğretime dayalı hazırlanan programa yönelik Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlüklerinde yer alan görüşleri nelerdir?
4. Akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda yansıtıcı öğretime dayalı hazırlanan programı uygulayan araştırmacının sürece dair gözlemleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Toplumun bütün fertlerinin kendilerine verilmiş olan sorumlulukları yerine getirmeleri ve haklarını eksiksiz olarak kullanabilmeleri için dil eğitimi ve öğretiminin mutlaka başarılı bir şekilde yapılması gereklidir (Bağcı, 2007). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının, mesleki hayata atıldıklarında, öğrendiklerini bire bir sundukları bilgiye dayalı bir dil ve anlatım dersi yerine, becerileri ön plâna çıkaran bir yapıya odaklanmaları gerekmektedir. İstendik yönde beceri geliştirmek için hedef kitlenin kritik bir dönemde oluşu göz önünde bulundurulursa, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluk ise “temel dil becerilerinin tamamında yetkinlik kazandıracak donanıma sahip olmak” anlamına gelmektedir.

Yazılı anlatım, kişisel bir ihtiyaçtır. “Yazmak, yaşamakla eşdeğerdir.” ifadesi kimilerince abartılı bulunsa da yazmanın içimizi dökmek olduğu gerçeği asla inkâr edilemez. Usta yazarımız Sait Faik, “Yazmasaydım çıldırırdım.” demekte çok haklıdır. Yazı yazabilmenin hazzı kelimelerle anlatılmaz (Yaman, 2008: 88). Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığını edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine,

öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2011: 23).

Yazmak, bireylerin günlük hayatlarında olduğu kadar, akademik ve mesleki hayatlarında da hem bilgi aktarımı hem de yeni bir şeyler üretme bakımından bir ihtiyacın ürünü olup, hayati bir öneme sahiptir. Kendini en doğru şekilde ifade etmek, doğru ve amacına uygun yazınsal ürünler ortaya koymak için yazılı anlatım becerileri konusunda yeterli eğitimi almak, yetersizliklerin aşılması için çareler bulmak gerekmektedir. İlköğretimden itibaren, öğrenim hayatının her aşamasında eğitimi (yanlış ya da eksik de olsa) verilen bu beceri alanının normal üniversite aşamasına gelmiş bireylerde kazanılmış olması beklenir.

Unutulmamalıdır ki ‘Yazılı ve Sözlü Anlatım’ dersi, sadece bilgiyi öğrenme ve ezberleme, sonra da sınavlarda bu bilgileri kâğıda aktarma faaliyeti değildir. Her şeyden önce, hayati, çevresini olayları kavrama; bütün bunları sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, bunun için de Türkçenin zenginliklerini, ifade imkânlarını öğretebilmektedir (Babacan, 2009: 52). Yazın eğitimi, kişinin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı kimlik geliştirmesinin yanı sıra kültürel açıdan donanımlı bir yapıya bürünmesini ve dünya bilgisini geliştirmesini de sağlar. Böyle bir eğitim, öğrencilere birey olma bilincinin yanı sıra evrensel değerlerle donanmış birey olma özelliğini de kazandırarak kendi dışında kalan kültürleri tanımasına olarak sağlar. Bu bağlamda yazın metinleri kültür taşıyıcıları oldukları için, yazın eğitimi çerçevesinde, bireyin dünya bilinci de gelişebilecektir. Dünya bilincinin gelişmesi, okurun yazın eserlerinden edindiği bilgi ile gerçekleşir (Ögeyik, 2008: 100).

Yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenim düzeyi farketmeksizin araştırmaların neredeyse tamamında yazılı anlatım beceri düzeylerinin istendik seviyede olmadığı gerçeği dikkati çekmektedir. Ayrıca, nicelik olarak çok fazla olan yazılı anlatıma yönelik araştırmaların nitelikli olanlarından gerekli bilgiler derlenerek iyileştirmeye gitme yolunda çalışma yapılmadığı da göze çarpmaktadır.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümlerinde birinci yarıyıldaki okutulması uygun görülen Türkçe I Yazılı Anlatım dersi içeriğinde de akademik yazma becerisine yönelik bir ibare bulunmaması müfredatın önemli bir eksikliğidir. Türkiye’de yapılan akademik

yazma becerisine yönelik çalışmalarınsa ‘yabancı dilde akademik yazma’ üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde yansıtıcı öğretim uygulamalarının denenmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarına yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik yazmanın öğretileceği bu çalışmada başarılı sonuçlar alınması halinde, hem bu alanda belirli bir düzeye gelmiş öğretmenler yetişecek, hem de o öğretmenlerin yetiştirecekleri bireylerin bu noktadaki gelişiminde imkân ve avantajlar sağlanacaktır.

#### **1.4. Sayıtlar**

- 1) Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına aktardıkları bilgiler doğruyu yansıtmaktadır.
- 2) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının belirlenmesinde ve hazırlanmasında alınan uzman görüşleri ve alanyazın incelemeleri yeterlidir.
- 3) Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının, yansıtıcı günlükleri içtenlikle ve objektif bir tavırla yazdıkları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1) Araştırma, 2012-2013 akademik yılı güz dönemi Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellenmesi söz konusu değildir.
- 2) Araştırma, araştırmacı tarafından yapılan alanyazın incelemesine bağlı olarak hazırlanan ders izlencesinde yer alan konularla sınırlıdır.
- 3) Araştırmanın uygulama süresi, 14 hafta boyunca haftalık 2 ders saati olmak üzere toplam 28 ders saati ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma süreci boyunca uygulanan yansıtıcı öğretim etkinlikleri, akademik yazma türlerinin tamamı değil, sadece APA standartlarına uygun makale türü ile sınırlıdır.
- 5) Çalışma kapsamında akademik makale yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ders izlencesi ve kullanılan etkinliklerin geçerliği, görüşlerine başvuru uzmanlarla sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Temel Dil Becerileri:** Bir dilin yeterli düzeyde kullanımını sağlayan anlama(dinleme, okuma, görsel okuma) ve anlatma (konuşma, yazma ve görsel sunu) alanlarının tümüne verilen genel addır.

**Yazma Becerisi:** Duygu, düşünce, hayal ve hislerin birtakım semboller aracılığıyla belirli bir düzen içinde kâğıda aktarılmasıdır.

**Akademik Yazma:** Yazma becerilerinin ileri seviyede kullanıldığı, ele alınan konunun bir plân içinde aktarıldığı ve ürünlerin metinsellik açısından bir bütünlük taşıdığı yazma düzeyidir. Bireylerin, isans ve lisansüstü öğrenim esnasında iç içe olduğu raporlar, makaleler, değerlendirme yazıları, proje ve performans ödevleri gibi yazınsal ürünlerin genel adıdır.

**Yansıtıcı Öğretim:** Yansıtıcı öğretim, “başkalarının duygularına önem vermeyi ön plâna çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünü” (Henderson, 1996; akt. Bölükbaş, 2004: 20).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın kuramsal alt yapısı oluşturulacak, ilgili alanyazından hareketle yazma becerisi, akademik yazma, yansıtıcı düşünme/öğretim ve bileşenleri üzerine ayrıntılı bir bilgilendirme yapılacaktır.

#### 2.1. Temel Dil Becerileri ve Bir Beceri Alanı Olarak Yazma

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977: 55).“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en doğal araçtır. Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan ses işaretlerinin tümüdür” (Yalçın, 2001: 59). Belirli duyguları ifade etmek, soru sormak, kelimelerle oynamak ya da sosyal iletişim kurmak amacıyla kullanılır (Aitchison, 1996: 19).

Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir; çünkü insan düşünme ve düşündüklerini ifade etmesiyle diğer canlılardan ayrı bir nitelik kazanır ve bu yüzden insan açısından bakınca insanın dünyadaki yerini ve değerini belirler; kişinin yaşamını sürdürebilmesini sağlar (Babacan, 2009: 21).

Dil, en etkili iletişim unsuru olmakla birlikte, insanoğlu, yaşantısı boyunca en fazla öğrenmeyi dil vasıtasıyla gerçekleştirir. Algılama, yorumlama, sonuç çıkarma, bağlantılar kurma, karşılaştırma, genelleme, sınıflama, soyutlama, anlatma, problem çözme ve benzeri zihinsel yeterliliklerin oluşturulup geliştirilmesi dil sayesinde mümkün olur.

Dil gelişiminin tamamlanması demek, anlama (dinleme, okuma, görsel okuma) ve anlatma (konuşma, yazma, görsel sunu) becerilerinin nihai hedefe ulaştırılması demektir. Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için bütün dünyada öğretim programlarına ana dil dersleri konulmuş, yöntem ve teknikler oluşturularak öğrenmelerin kalıcı olması adına pek çok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde de

öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilebilmesi için, ilköğretimde Türkçe, ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı, lisans/ön lisans döneminde Türk Dili I-II ve Türkçe I: Yazılı Anlatım/ Türkçe II: Sözlü Anlatım derslerine öğretim programlarında yer verilmiştir. Bu sayede, ilköğretimle birlikte sistematik olarak oluşturulması gereken dil farkındalığının, öğrenim düzeyi arttıkça ileri seviyeye taşınması hedeflenmektedir.

Temel dil becerilerinin hiçbiri, bir diğerinden bağımsız düşünülemez. “Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur; konuşma dinlemeyi, okuma ve dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir” (Özdemir, 1983: 27). Her bir beceri birbirini tamamlayıcı nitelikte yaşantıya yerleştirilmelidir. Çünkü “dil öğretimi, bilgiden çok bir beceri kazandırma dersi olarak işlenmelidir ve beceri kazandırmaya yönelik yöntemler kullanılmalıdır” (Ünal, 2006: 32).

Dil öğrenme süreci dinleme yoluyla anne karnında başlamakta, giderek gelişip diğer öğrenme alanlarına yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007: 73). Zamanla dinleme yeteneğini konuşma yeteneğinin takip ettiği ve bu gelişimin bir zincir halinde sırasıyla görsel okuma; yazınsal okuma ve son olarak yazma ile devam ettiği bilinmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (MEB-TDÖP, 2006: 7). Demirel ve Şahinel (2006: 111) ve Ünal (2006: 99) da, yazma becerisinin, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olduğunu; bu sürecin mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Yazılı iletişim bireyin zaman ve mekândaki iletişim sınırlılıklarını ortadan kaldıran, haber, bilgi, vb. yazı (abece) aracılığıyla aktaran bir iletişim biçimidir. Yazılı iletişim bilgi ve deneyimleri biriktirip aktarmada sözlü iletişime göre daha güvenilir bir yoldur.” (Çotuksöken, 2010: 24). “Yazının kalıcılığı uzun, sözünki daha kısa sürelidir. Yazıyı bir bakıma insanlığın belleği olarak da niteleyebiliriz. Çağlar arasındaki her türlü etkileşim, çoğunlukla yazının yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Yazının düşünce, görüş ve fikirleri saptamada, yaymada zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır. Belki

de bu nedenle bazı tarihçiler ve bilginler uygarlığın başlangıcını yazının buluşuna bağlamışlardır” (Bülbül, 2000: 2).

“Uygarlığın simgesi olarak bilinen yazı eğer bulunmamış olsaydı, uygarlık yerinde sayacak, belki de yüzyılların ötesinden sürüp gelen karanlık devam etmiş olacaktı. Onun için yazı, insanlığın elinde bir meşale; insanlığı yüceltmede bir araçtır. Duyguların, düşüncelerin, bilgilerin bir yansımasıdır. Tek bir sözcükle söylenecek olursa okul demektir” (Yalçın, 2001: 291).“...Uygar bireyler ve uygar toplumlar, yazma ihtiyacı duyarlar. Yazılan ve gelecek kuşaklara aktarılan bilgiler sayesinde uygarlık ve insanlık yeni aşamalar kat eder. Bu açıdan bakıldığında yazmak, yaşamın somutlaşmış biçimidir” (Yaman, 2008: 85).

Kaplan (2010: 25), kültür deyince ilk akla gelenin dil olduğunu, milletlerin duygu ve düşüncelerini yazıya geçirmesi sayesinde birliklerini daha güçlü kıldıklarını, zira yazı sayesinde duygu ve düşüncelerin hem zaman hem de mekân içinde yayıldığını vurgulamaktadır.

Alanyazında yazma teriminin birçok tanımı yapılmıştır. Şinasi'nin ifadesi ile *insan aklının en güzel icadı* olan yazı; “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı aktarma eylemidir” (Sever 2004: 24). Bu aktarma işlevi içinde belli süreçler yer alır. Yazma; planlama, taslaklar halinde geliştirme gibi becerilerin yanı sıra dil hâkimiyetinin, bağlamın ve okurun önem taşıdığı sosyobilişsel bir etkinliktir (Hyland, 2002: 114). Bireyin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır (Akyol: 2006: 93). Yazılı iletişim, sözlü iletişimden daha fazla zaman almasına rağmen, düşüncelerin yazıya dökülmesi, mesajın karşı tarafa ulaşmadan denetlenmesini sağlar (Roebuck, 2000: 66).

Yazmayı öğretmek, düşünmeyi de öğretmek anlamına gelir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak kelimelerin yan yana gelerek, bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar. Yazılı anlatım ve düşünce ilişkisindeki başarıyı, düşünceyi iletme aracı olan kelimelerin belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi belirler (Ünalın, 2006: 99). Yazma becerileri bireylerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini

geliştirmelerine yardım etmektedir (Güneş 2007: 161). Dolayısıyla yazma becerisinin öğretilmesiyle, bireyin kendini doğru ve etkili şekilde ifade etmesi, bu ifadeleri okuyanların da mesajı doğru anlaması sağlanmış olacaktır. Çevremizle iletişimde; güzel ve doğru yazma, kişinin kendisini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde, sosyal çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında (toplumda sevgi, hoşgörü barış ve demokratik bir ortamın oluşmasında), başkalarını anlamasında önemli bir etkidir (Calp, 2010).

Yazma becerisi edinim süreci, diğer temel beceri alanlarıyla karşılaştırıldığında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak karmaşık bir yapı arz eder. Bu karmaşıklık, sürecin sağlıklı bir şekilde aşılmasını çoğu zaman zorlaştırmaktadır. Çünkü yazma, anlama becerilerinden okumada olduğu gibi doğrudan bir görsel sembole ve dinlemede olduğu gibi işitsel unsura bağlı olarak gelişmez. Yazmanın temeli, bilgi birikimi, tecrübe, yaratıcı çağrışım gücü, ifade yeteneği gibi çok boyutlu zihinsel üretime dayanır.

B”eyin ve dil arasındaki bağı inceleyen sağ ve sol beyin modeli, yazma etkinliklerini şu şekilde açıklar: Beynin sol yarım küresi, dilin matematiksel yönünü kavrar, yani doğrusal bir işleyişe sahiptir. Kavramların isimleri, telaffuzları, yüzey anlamları bu yarım kürede yapılandırılır ve analiz edilir. Sağ yarım küre ise, kelimelerin derin anlamına odaklanır. Sözcüklerin ve eklerin anlama uygun vurgu ve tonlaması bu yarım küreyle düzenlenir. Bireyin okunan ya da dinlenen metni içselleştirmesi, özümsemesi bu yarım küre sayesinde gerçekleşir” (Onan, 2010: 535-536). Eğitim kurumlarında verilen yazma etkinlik ve uygulamaları incelendiğinde, şekli, tekniği, imlâ-noktalamayı odağa alarak sağ beyin faaliyetlerini yok sayan bir sistemin yaygın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin, beklentilere cevap vermek adına, üretme, yapılandırma, yaratma ve yorumlama yetileri körelmektedir. Oysa hem sağ beyin hem de sol beyin faaliyetlerinin birlikte kullanılması, yazılı anlatım becerisinin gelişmesine ve öğrencinin yazma konusunda kendisini daha rahat hissetmesine katkı sağlayacaktır.

Zorlayıcı bir öğrenme süreci gerektiren yazma, 21. yüzyılda artık, hem kişisel hem de toplumsal önemini iyice iletişimin temel unsurlarından biri olmuştur. Eğitim sistemimizin okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar hemen her basamağında yazma eğitimine dair uygulamalar yer almaktadır. Buna karşın, yazılı anlatım becerilerinin istendik düzeyde gerçekleştirilemediği, bu becerilerin geliştirilemediği, bu konuda olumlu neticeler alınamadığı da bir gerçektir. Çünkü, “bireylerin anlatma, ifade



etme ihtiyaçları kalıplara sokularak geliştirilmeye çalışılır. Oysa dilin anlatma boyutu, yaratıcı bir keşif sürecinden meydana gelmelidir” (Özbay ve Barutçu, 2013: 964).

Tablo 2.1

*Yazma Becerisi Öğretimine Verilen Önem (Buzan, 2006: 97)*

	<b>Dinleme</b>	<b>Konuşma</b>	<b>Okuma</b>	<b>Yazma</b>
<b>Öğrenilen</b>	<i>birinci</i>	<i>İkinci</i>	<i>üçüncü</i>	<i>dördüncü</i>
<b>Kullanılan</b>	<i>En çok (%45)</i>	<i>Çok (%30)</i>	<i>Az (%16)</i>	<i>En az (%9)</i>
<b>Öğretilen</b>	<i>En az</i>	<i>Az</i>	<i>Çok</i>	<i>En çok</i>

Yukarıdaki tablodan da görüleceği gibi eğitim öğretim sürecinde öğretmek için en fazla zaman harcanan beceri yazma becerisi olmasına rağmen öğrenciler tarafından en geç öğrenilen ve en az kullanılan becerinin de, yine yazma olduğu dikkati çekmektedir.

Öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaktadır. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111; Göğüş, 1978: 236; Maltepe, 2006-a: 5; Yalçın, 2002, 25). Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011: 1031).

Yazma becerisiyle ilgili psikolojik problemlerin başında yazma tutukluğu gelir. Bu problem, yazmanın başlangıcında ya da yazma sürecinde ortaya çıkan bir yetersizlik ve zihinsel hareketsizlik durumu olarak tanımlanır. Bireyin yazma etkinliğine başlamadan önce, plânlama sürecinde çok fazla zaman harcaması, bu tutukluğun bir göstergesidir. Birey bu tavrıyla, kaygıya sebep olan asıl işten kaçınmış olmaktadır (Rose, 1984: 15-37; akt. Onan, 2012: 223).

Kaygı düzeyinin yüksek olması beceriye karşı yapay korkuların üretilmesine sebep olurken kaygı düzeyinin çok düşük olması da eylemsizliği doğurur. Zaman ve konu sınırlandırması, bireyin mükemmeliyetçi yapısı; kaygı, öfke, kızgınlık ve huzursuzluk ifade eden bir yazma algısını ortaya çıkarır. Bu olumsuz algı, daha ciddi

boyutlarda, öğrencilerin yazmayı bir ceza olarak görmesine sebep olur (Zorbaz, 2010: 92; akt. Onan, 2012: 223).

Yazma becerilerini sadece bireysel bir etkinlik olarak görmemek gerekir. Bireyselliğin yanı sıra etkileşimsel ve sosyal boyutları olan ve kültür değerlerini içinde barındıran bir etkinliktir. Bu karmaşık süreçle ilgili belli kurallar öngörmek ya da belli yetenekleri şart koşturmak mümkün değildir. Öğretmenin anlatmaları ve yönergeleri ile de sürekli gelişen bir süreç olarak da indirgenemez (Yaylı ve Bayyurt, 2011: 72). Bununla birlikte yazma becerilerinin gelişiminde düzenli ve aralıksız süren yazma etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir (Calkins, 1994; Graves, 1983; Tompkins, 2009).

Yazma çalışmalarında biçim, içerik, dil ve anlatım ilkelerinin uygulamalarla davranışlara dönüştürülmesi temel amaç olmalı; böylece öğrenciye, yazma becerisinin her derste ve tüm hayatında kullanılacağı bir beceri olduğu bilinci kazandırılmalıdır (Ergin, 2008: 102).

Yazma becerisinin yazı yazmakla öğrenileceğini ve yazma eğitiminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu belirten Göğüş (1978: 240-242), bu çalışmaların amaçlarını kazanılacak beceriler açısından; 1) yazılı bildirme yönünden, 2) yazı türlerine alışma yönünden, 3) yaratıcı yazılar yazma yönünden, 4) bilgi toplayarak yazma yönünden, 5) anlatım yönünden, 6) noktalama ve yazım yönünden, 7) düzeltme ve değerlendirme yönünden ele alarak yedi grupta tasnif etmiştir (1978: 237-239).

Köksal, (2001: 7) yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutunu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

*“Bilişsel boyut:* Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

*Duyuşsal boyut:* Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır.

*Devinişsel boyut:* Yazma araçlarını (kalem, defter, kağıt vb.) kullanımı ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.”

“İyi bir yazılı iletişim kurulma koşulları arasında biçimsel koşullar (yazının okunaklılığı, metnin eksik, yırtık değil, tam ve sağlam olması, vd.) ve içeriksel koşullar (amaçlı, bilgilendirici, durum ve bağlamlara uygun olması, yazı türünün temel özelliklerini içermesi vd.) önem taşır” (Çotuksöken, 2010: 24).

Sonradan kazanılan bir beceri alanı olarak yazma, analiz etme, problem çözüme ve değerlendirme gibi zihinsel etkinliklerin yanında, o dile ait dil bilgisi kurallarına da hâkim olmayı gerektirir. Birey, bu beceriyle düşüncelerini keşfeder, yeniler ya da değiştirir. Bu süreç plânlama, taslak hâline getirme, gözden geçirip düzeltme gibi kontrolü sağlayan işlemlerle ilerler (Özbyay ve Barutçu, 2013: 962).

### 2.1.1. Niçin yazarız? (Yazma itkileri)

İletişimin temel gerekçesi varlığından haberdar etmektir. Birey, duygularını düşüncelerini, umutlarını, hayallerini bazen yakın çevresi, bazen de bütün toplumla paylaşma arzusuyla hareket eder. Bütün kutsal kitaplar “Tanrı bilinmek istedi” der. Tanrı bile varoluşuna bir tanık arıyorsa, insanın aramaması neredeyse imkânsızdır. Yazmak da varoluşa tanık aramak, sonraya kalmaktır. Yücel (2005: 24), bunu şöyle açıklar:

Her yazarın bir yazma nedeni, bir yazma amacı vardır. Bir çılgılığı olabildiğince güzel, olabildiğince kusursuz anlatmak da başlı başına bir yazma nedeni, bir yazma amacı olabilir. Yazmayı bir uğraş olarak benimsemiştir, onun çekingenliği yoktur, kararlılıkla arar okurunu. Yüzde doksan dokuz, belirli bir türe (ya da türlere) bağlanır: şiir yazar, öykü yazar, roman yazar, deneme, eleştiri, inceleme yazar; böylece okura da türün kuralları içinde, bir bakıma, yazısını toplumsallaştırarak ulaşır.

Hughey (1983)’e göre yazma, “insanlar için temel bir iletişim biçimi, eleştirel düşünme ve problem çözüme aracı, bireyin kendini yenilemesi ve çevresini kontrol etmede yardımcıdır.” Çağımızda, hem sosyal hem de meslekî hayatın her alanında bilgi ve belge paylaşımı söz konusu olduğundan bir “zorunluluk” olarak karşımıza çıkmaktadır. Özdemir ve Binyazar (1977: 11-14), bu zorunluluğu *kişisel*, *toplumsal* ve *uğraşsal* zorunluluk şeklinde üç boyutta ele almıştır. Bazı kişilerin, bireysel olarak yazmadan yaşamayacakları durumunu kişisel zorunluluk; topluma bir şeyler anlatmak için yazmalarını toplumsal zorunluluk; meslek gereği yazmak zorunda kalınmasını ise uğraşsal zorunluluk olarak sınıflandırmışlardır.

Her geçen gün farklı yenilikleriyle tanıştığımız teknoloji; kişiler ve kurumlar arası yazışmalardan duyuru ve davetlere, iş mektuplarından araştırmacı ve yazarların fikir, buluş, düşünce paylaşımlarına kadar pek çok alanda yazıyı kullanmayı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla da yazının iletişimdeki önemli rolü günden güne artarak devam etmektedir. Ayrıca birey aklı ile parmakları arasındaki yolda en etkin, eleştirel, yakınsak

ve iraksak düşünme sürecini de ortaya koymaktadır. Çünkü akıldakiler daha önce elde edilmiş bilgilerin sentezlenmesi, değerlendirilmesi, ayrıştırılması ve etkili şekilde yeniden ifade edilmesi anlamına gelmektedir.

Birey kendi dışındaki dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinde, içindeki algılama-duyuş-düşünüş mekanizmasını ortaya koymak için yazar. İçsel çatışmaları, kavgaları, isyanları ya da manevi bir tatmin sağlama arzusu yazmaya iter. Sıradan insanın gündelik hayatının çoğu zaman deşarj olmak, paylaşmak, okura deneyimler sunmak için yazıldığı pek çok eser vardır. Bu eserler bir dürtüyle/ilhamla tetiklenerek yazmadan yaşayamama kaygısının bir sonucu olarak karşımıza çıkarlar. Aysever (2006: 52) bu dürtüden şu sözlerle bahseder:

Yapıtlarından tanıdığımız yazarların, bizim gibi sorunlarla karşılaşmaları, zorluklarla boğuşmaları, gündelik yaşamın bildik sığ çıkmazlarıyla başa çıkmaya çalışmaları şaşırtıcı gelir nedense. Oysa yazma uğraşı tam da buradan doğar aslında. Kısırdöngüyü kırmak, yinelenen, tükenen gündelik yaşama direnmek içindir sanki yazmak... yeni bir dile gereksinim duyarsınız ve alırsınız kalemi elinize...

Fulwiler (2002: 32), yazma ile düşünce arasında ilişkiyi iki açıdan ele almıştır. Bu bağlamda yazma, bir yandan düşüncelerimizin görülebilir olmasını, geliştirilmesini, sınırlandırılmasını, değiştirilmesini bazen de bazı fikirleri bırakmamızı sağlarken diğer yandan da yapısı itibariyle yeni düşünceleri harekete geçirir. Bir kelime, bir cümle ya da bir paragraf yazma diğer kelimeleri, cümleleri ya da paragrafları oluşturmaya zemin hazırlamaktadır. Yani, yeni fikirleri harekete geçiren bir keşfetme eylemini ifade eder.

Yazmak, bir üretim şeklidir. Üretilenlerin paylaşılması ve dönütler alınması ile bireyi geliştiren, yenileyen, yazma konusundaki iç dinamiklerini/ motivasyonunu tetikleyen, böylelikle benlik bütünlüğüne katkı sağlayan bir unsurdur.

George Orwell “Neden yazıyorum” adlı eserinde (2013: 10-11), geçimini sağlama gereksinimi bir kenara bırakıldığında yazmayı sağlayan dört temel dürtünün varlığından söz ederken, bu dürtülerin, her yazarın içinde farklı derecelerde bulunduğunu, ölçülerinin her yazarda zamana ve mekâna göre değişiklik gösterebileceğini vurgular. Bunlar:

- a. *Katıksız egoizm*: Zeki görünme, hakkında konuşulma, ölümden sonra hatırlanma, çocukluğunda kendisini hakir gören yetişkinlerden intikam alma vb. arzular.

- b. *Eстетik coşku*: Dış dünyada ve diğer yandan sözcüklerde ve sözcüklerin doğru bir şekilde düzenlenmelerinde güzelliğin algılanması. ...Kişinin değerli bulunduğu, kaçırılmaması gerektiğini hissettiği bir deneyimi paylaşma tutkusu.
- c. *Tarihsel itki*: Şeyleri oldukları gibi görme, gerçekleri bulma ve gelecek nesillerin kullanımını için saklama arzusu.
- d. *Politik amaçlar*: Dünyayı belirli bir yöne götürme, diğer insanların uğrunda çabalamaları gereken toplumun nasıl bir şey olduğu hakkındaki fikirlerini değiştirme.

### 2.1.2. Yazma yaklaşımları ve yazma süreci

Yazma etkinlikleri, eğitim öğretim sistemleri içinde, *ürün ve süreç* odaklı iki bakış açısı etrafında gelişmiştir. 1970 öncesi dönemde, doğru ve kabul gören kullanımlara, yazım şekillerine bağlı, sadece ürünün ortaya çıkmasını amaç edinen bir yapı söz konusudur. Süreç yaklaşımının başlangıcı olan 1970 ve 1980’li yıllarda ise, yazma etkinliği merakla başlayıp keşfe odaklanan bir sistemle ifade edilir. Süreç yaklaşımında, bireyin yazma becerisindeki yeterlilik düzeyini görmesi ve değerlendirmesi amaçlanır (Maltepe, 2006-b: 59).

*Ürün odaklı yaklaşımda* yazma dört aşamada gerçekleşir: Alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma. Alıştırma aşaması belirlenmiş metinlerin belirli özelliklerini öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Kontrollü ve güdümlü yazma aşamasında öğrenciler, serbest yazma aşamasına gelene kadar becerilerini artıracak uygulamalar yaparlar. Serbest yazma aşaması ise öğrencilerin özgün olarak mektup, hikâye ya da deneme yazacak hale gelebilmesidir (Badger ve White, 2000: 153-160). Kısacası, “ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi, ya da kâğıda aktarılması olarak görülür”(Oral, 2008: 24).

Bu yaklaşımda, öğretmenden, öğrencinin yazısını dilbilgisi, kelime kullanımı, yazı şekli gibi unsurlar bakımından değerlendirmesi beklenirken öğrenciden de yazmadan önce konuyla ilgili gerekli bilgileri toplayıp bu bilgileri neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslama gibi çeşitli yollarla kâğıda aktarması beklenir (Tekşan, 2013: 30). Bu yaklaşımın yandaşlarına göre yetkin yazarlar, yazmaya başlamadan önce ne söyleyeceklerini bilirler ve bu nedenle de metni oluşturmada düşüncelerin üretilmesi değil, düzenlenmesi ve uygun metin biçiminin bulunması en önemli görevdir. Bu

bağlamda düzeltmeyi öğretmenin yazmayı öğretmekle eşdeğer olduğu düşünülür (Hairston, 1982: 78; akt. Ülper, 2008: 39).

*Süreç odaklı yaklaşım*, ürün odaklı yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmış ve yazma süreci döngüsel, yinelemeli hatta basit ve sıralı olmak yerine daha düzensiz olarak tanımlanmıştır. Odak noktası ürün temelli yazmada metindeyken bu yaklaşımda yazara yönelmiştir. Süreç temelli yaklaşım, bilgilerin toplanması, fikirlerin üretilmesi ve yazımı tamamlanmış metnin yayınlanmasına kadar yazma etkinliklerinin döngüsü üzerinde durur (Tribble, 1996: 37). Başka bir ifadeyle, “yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, redaksiyon ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar” (Oral, 2008: 24-25).

Bu yaklaşımla öğretmenler, öğrencilerin sadece dil bilgisi yeterliliklerini yargılamak yerine, artık öğrencilerin yazdıklarına cevap veren bir okuyucu durumuna geçerler (White ve Arndt, 1991: 2). Bir diğer ifadeyle, “süreç odaklı model, öğretmenlerin planlama sürecinde yüksek sesle düşünerek öğrencilerine rehberlik etmesini, öğrencilere nasıl öğrendikleri ile ilgili bilişsel farkındalık edindirmeyi amaçlar” (Ashman, Wright ve Conway, 1994: 202). Kısacası bu yaklaşımda öğretmen, bir değerlendirmeciden çok yol gösteren, gerektiğinde destek verendir.

Ürün ve süreç odaklı yazmanın dışında, bunların her ikisini de içine alan *tür odaklı yaklaşım*ı da çeşitli kaynaklarda görmek mümkündür. Tür odaklı yazma süreci, oluşturulacak metnin hangi türde yazılacağıın belirlenmesini ve bu bağlamda yazılacak türe ilişkin bilgi alt yapısını gerektirmektedir. Hem gramer unsurları, hem de söylemin türe uygunluğu önem taşımaktadır. Dolayısıyla yazınsal türe dair pek çok örnek modelin incelenmesi, kurallarının netleştirilmesi ve uygulamaya geçilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Tompkins (2004) ve Jones (2002), etkili bir yazılı anlatıma ulaşma sürecinde beş aşamanın varlığından bahsederler ve her aşamada yapılması gereken bazı etkinlikler olduğunu belirtirler. Sürece dayalı yazma yaklaşımı olarak adlandırılan bu yazma modelinin;

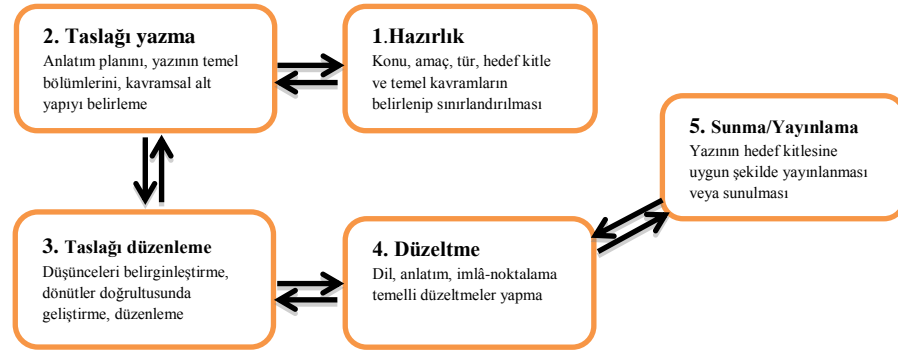
“*yazma öncesi hazırlık*” aşamasında konu seçimi, amaç/hedef kitleyi/yazı türü belirleme, konu ile ilgili düşünceleri organize etme,

“*taslak oluşturma*” aşamasında, yazının amacını, hedef kitleyi ve yazı türünü yeniden gözden geçirme,

“*gözden geçirerek, düzenleyerek yazma*” aşamasında, oluşturulan taslakların yeniden okunması, yazıların sınıf arkadaşları veya gruplarla paylaşılması, öğretmenle görüş alışverişinde bulunulması ve alınan dönütler doğrultusunda yeniden yazma;

“*düzenleme*” aşamasında, yazdıktan sonra biraz ara verip daha sonra kontrol etme, düzeltici okuma yapıp yanlışları belirleme, yanlışları düzeltme;

“*yayınlama ve paylaşım*” aşamasında ise sözel paylaşım veya küçük kitapçıklar oluşturma, mektup arkadaşına/ dergiye gönderme, drama haline dönüştürme, kompozisyon yarışmalarına katılma vb. çalışmalar yapılmaktadır (akt. Akyol, 2006: 95-100).



Şekil 2.1. Plânlı yazma ve değerlendirme süreci

Verilen grafikteki sistematığın işlerliğinin sağlanması için Sever (2004: 25), kişinin en azından şu becerilere sahip olması gerektiğini ifade eder:

#### ***Sözcük düzeyinde***

- Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli
- Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli

#### ***Cümle düzeyinde***

- Dilin işleyiş düzenine uygun (anamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli
- Cümleleri, değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli

#### ***Paragraf düzeyinde***

- Cümleleri, bir düşüncüyü iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli
- Paragrafta, düşüncüyü geliştirici düzenlemeler yapabilmeli.

Dilin ve daha da özelden yazının anlamlı en küçük birimi sözcüktür. Küçük parçaların birleştirilmesi suretiyle, adım adım büyüyen, genişleyen, gelişen anlatım ve ifade gücü, düşüncenin doğru aktarımında bir köprü vazifesi görmektedir. Kavramlarla düşünen, onları anlamlandıran birey, dağarcığındaki kelimelerin anlam özelliklerini bilerek kullandığı takdirde ifade yeteneğini güçlendirecektir. Kelimenin özel-genel, soyut-somut, gerçek-mecaz, deyim-terim anlamlarını bilmek kullanmak, bir yandan dile saygıyı ortaya koyarken diğer yandan bireysel gelişimin de göstergesi olmaktadır. Monippally ve Pawar (2010: 72-73), kelimelerin elbiseler gibi olduğunu, bağlam ve durumların ne giyeceğimize karar verirken etkili olduğunu; örneğin piknikte giydiğimiz elbiselerin daha renkli ve rahatken, bir partide modaya uygun olanını tercih ettiğimizi; evde daha rahat elbiseler giyerken, işe giderken daha resmi elbiseler seçtiğimizi dile getirir. Bunun, tercih edilen bir elbise çeşidinin diğerlerinden daha iyi olduğu anlamına gelmediğini vurgular. Örnekten de anlaşılacağı üzere, kelime seçimini ve kelimenin değerini belirleyen, bağlam ve içeriktir.

Kelimelerin anlam ve yapı olarak doğru seçilmesiyle cümle oluşturulur. “Bir ereği tam anlatan söz ya da söz dizisine cümle denir” (Yüzbaşıoğlu, 1984: 17-18). Cümlenin kalitesi, imlâ-noktalama düzeni, dilbilgisel yapısı ve anlatım türüne uygunluğu ile doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden, monotonluğa düşmeden, gereksiz ayrıntılardan kaçınarak, açık, duru, yalın, özgün, türe göre samimi ve içten, anlaşılabilirliği artırmak adına yeterli uzunluğa sahip cümleler kurulmalıdır.

Yazıyı oluşturan düşünce parçaları birer cümle grubu halinde yazılır ve bu grubun adına da ‘paragraf’ denir. Yazıyı bir ağaca benzetirsek, paragraflar o ağacın dallarıdır. Kelimeler ise yapraklarıdır. Paragrafta yer alan fikrin, yazının özüyle yakından ilgili olması gerekir. Okur, bu ilgiyi açıkça görüp anlayabilmelidir (Sevinçgül, 2010: 129). Kısacası bir düşünce ile ilgili cümlelerin bir araya gelmesinden oluşan paragraf, cümleler arası bağ ve bütünlük taşıması gereken, bir ana fikir çerçevesinde gelişen, farklı düşünce kümeleri arasında akış sağlayan yapıdır. Tıpkı cümle gibi, uzunluğu iyi ayarlanmalı, amacına uygun olarak (giriş, gelişme, geçiş, sonuç paragrafı gibi...) yazılmasına özen gösterilmelidir.



### 2.1.3. Yazma/metin türleri

Metin kavramı, Türkçe sözlükte (2005: 1382) “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst” olarak tanımlanmaktadır. Günay (2007: 44) ise metni, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlar. Diğer bir ifadeyle, “okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şeydir” (Özdemir, 2004: 36).

Edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitlere ‘tür’ denir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002: 64). Her metnin/ yazınsal ürünün bir türü vardır. Yapılan araştırmalarda yazma/metin türlerinin -temelde aynı sonuca götürse de- farklı ölçütlere göre farklı sınıflandırmalarının olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Ataman (2011: 25) yazmayı beş temel gruba ayırır: a) Teknik, b) yaratıcı, c) anlatan, d) açıklayıcı, e) ikna edici. *Teknik yazma*, özel bir amaç için özel bir gruba teknik bir konuya özgü bilgi taşır. *Yaratıcı yazma*, öyküler, şiirler, oyunlar ve romanlardır. Teknik yazmadan en farklı olan yazmadır. *Anlatan yazma*, kişisel deneyimin öznel olarak aktarılmasıdır. Günlük ve gazete gibi... *Açıklayıcı yazma*, haber raporları gibi bir konuyu çözümlmeli ve nesnel olarak sergiler. Bu yazma okuyucudan bir yanıt veya tepki beklemez. *İkna edici yazma*, duygusal çekiciliğe dayanır. Hedefi, tutumları değiştirmektir.

Özdemir (2005: 185-218), yazmayı, *gerçek bir yaşamdan kaynaklanan yazılar* (günlük, anı, mektup, gezi yazısı, yaşamöyküsü ve öz yaşamöyküsü) ve *yaşatıcı ya da kurmacasal yazılar* (öykü, roman, masal, ve bilim kurgu yazıları) olmak üzere iki ana başlıkta toplamıştır.

Emre, Alkayış, Tuğluk, ve N. Emre, (2008: 151-235) yazma türlerini, a) *resmi yazılar* (dilekçe, öz geçmiş, rapor, iş mektupları ve resmî mektuplar, tutanak), b) *yaratmaya dayalı yazılar* (masal, destan, şiir, öykü, roman, tiyatro), c) *düşünce ve bilgiye dayalı yazılar* (deneme, makale, fıkra, eleştiri, mektup, anı, günlük, röportaj, gezi yazısı) olmak üzere üç gruba ayırırken; İleri (1998: 105) de benzer şekilde *düşünce değeri olan yazılar*, *sanat değeri olan yazılar* ve *yazışmalar* şeklinde bir sınıflama yapmıştır.

Ünsal (2008: 50), yazınsal türleri, *bilgilendirici metinler* (afiş, duyuru, makale vb.), *teşvik edici metinler* (kullanma kılavuzları, yemek tarifleri vb.), *anlatısal metinler* (mektuplar, otobiyografiler, kartpostallar vb.), *şiiresel metinler* (fabl, masal, oyun, tekerleme vb.) ve *oyunsal metinler* (hece bilmeceleri, cinas, bulmacalar vb.) olmak üzere beş kategoriye ayırırken; Akyol (2006: 139-169) ve Coşkun (2009: 251-259), daha genel bir sınıflama ile *hikâye edici metinler* ve *bilgi vermeye dayalı metinler* olarak ele almışlardır.

Günay (2007: 230) ise *anlatısal* (Röportaj, roman, masal, kısa öykü, araştırma raporları, fıkralar...), *betimleyici* (roman, kısa öykü, turist rehberi, masal, romanla ilgili kısa açıklama ya da özet, makaleler kataloglar, öz yaşamöyküsü...), *kanıtlayıcı* (deneme, makale, bilimsel değerlendirme ve yorumlar, polemik içerikli yazılar, kullanma kılavuzları, iş ve mesleki mektuplar...), *açıklayıcı* (her türlü okul kitabı, başvuru kitapları, basitleştirilerek anlatılan bilimsel metinler, öğretici söylemler, felsefi metinler, dini bilgiler...), *buyurucu* (kanun, yönetmelik, tüzük, yemek tarifleri, kullanma kılavuzları, oyun kuralları, ders kitaplarındaki araştırma soruları, kurumlarda uyulması gereken kurallar...), *söyleşimsel* (tiyatro: güldürü, ağlatı, dram, skeç, orta oyunu, kukla tiyatrosu...), *sözbilimsel* (şiiir, şarkı, türkü, destan, özdeyiş, slogan, duvar yazısı...) ve *önceden haber verici metinler* (meteoroloji bültenleri, kehanette bulunma, fal, burç tahmini...) olmak üzere 8 yazınsal türden bahseder.

Tasnif örneklerini artırmak mümkün olmakla birlikte, tasnif kriteri ne olursa olsun, çoğunlukla amaç, yapı ve işleve göre benzer adlandırmalar söz konusudur. En genel hali ile ele almak gerekirse yazma türlerini, *işlevsel yazma*, *edebî yazma* ve *akademik yazma* olarak değerlendirmek mümkündür.

### **2.1.3.1. İşlevsel yazma**

İlköğretimden itibaren sistematik bir yaklaşımla bireye, günlük hayatta karşılaşabileceği dilekçe, mektup, elektronik mektup, öz geçmiş ve özet gibi yazıları oluşturabilme becerisi kazandırılmaya çalışılır. Daha çok bir iş başvurusu, bir dileğin yerine getirilmesi için müracaat etme ya da teknoloji vasıtasıyla iletişim kurabilmek amaçlı sosyal hayatın her alanında kullanılan bu türü, gerekli eğitimi almış her insanın yazabilmesi beklenir.

Hem profesyonel iş yaşamı hem de özel yaşam için yadsınamaz bir gereklilik olan bu tür, biçim ve içerik itibarıyla standartları olan, kurallar doğrultusunda oluşturulan yazıları kapsamaktadır. İmlâ-noktalama, anlatım yeteneği (derin bilgi alt yapısı ve sanatlı söyleyiş yeteneği olmaksızın), şekil ve yapı bilgisine sahip olan herkesin yazabileceği bir tür olması bakımından diğer yazı türlerinden daha basittir.

İşlevsel yazılar için günümüzde, sadece kişiye özel kısımları boş bırakılarak oluşturulmuş ya da pek çok örneğe ulaşarak yenisini oluşturmaya imkân sağlayan bir internet teknolojisi mevcuttur.

Genel olarak işlevsel yazma, yazının iletişimsel boyutuna odaklanır. Günlük hayatta en sık karşılaşılabilecek yazma durumları, en çok kullanılan yazınsal türler ve bu türlerin oluşturulmasına dair kurallar bütünü, işlevsel yazmanın ana dinamiklerini oluşturmaktadır.

### **2.1.3.2. Edebî yazma**

Okuyucunun duygu ve düşüncelerini etkilemek, hayal dünyasına girmek, kurmacanın sınırlarını okuyucuyla zorlamak amacıyla yazılan türdür. Edebî yazma, dili kullanma bilinci ve yeteneği ile yakından ilişkilidir. Kültürel bağlamda bir ifadeye verilen anlam(lar)ın edebî bağlamda kullanılması; duyuş, düşünüş ve yaşayış bakımından çeşitliliklerin aktarılması; insana kendisinin, doğal ve toplumsal çevresiyle yansıtılması/yaşatılması derin bir bilgi ve duygu birikimini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla edebî yazılar ortaya koymak, herkesin becerebileceği bir iş değildir.

“Hiç kimse yazar olarak dünyaya gelmez. Bu nitelik, kabiliyetin yanı sıra çalışmakla elde edilir. Yazarlık dışarıdan bakana kolay ve parlak görünür. Gerçekte zor ve çileli bir iştir söz sanatkârı olmak... Azim gerek, sabır gerek, tükenmez gayret gerek” (Sevinçgül, 2010: 11-21).

Edebî yazmada, ileti, bir ders verir gibi ezbere ve didaktik değildir. Sezdirme, yaşantılar oluşturma, telkinler ve deneyimler sunma gibi yollarla estetik bir bilinç inşaasını hedef alır. Güzellik duygusunu geliştirir. İçerik, dil kullanımını şekillendirir. İşlevsel yazmada kurallara dayalı türsel ayrılıklar ve gündelik kullanım esas alınarak sadece kafaya hitap edilirken; edebî yazmada hayalleri, özlemleri, tutkuları, iç-dış

çatışmaları harekete geçirerek bilinç ve bilinçaltı düzeyinde hem kalbe hem kafaya hitap edilir.

Kavcar (1982: V), eğitimin temel işlevinin, insana kendi kendisini gözlem altına alarak çelişkili istekleri arasında sağlıklı seçim yapmayı öğretmek olduğunu; edebiyatın yaptığının da gerçek veya tasarlanmış başka insanların benzer tercihleri nasıl yaptıklarını, sonuç olarak eriştikleri mutluluk ve mutsuzluklarını kişinin önüne canlı olarak sermek olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim ve edebiyatın bu ilişkisi, edebî metin ile birey arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak, edebî yazmanın amacını kavramak açısından önemlidir.

Önceden belirlenmiş, sınıf ortamında kullanılabilecek edebî metinler sayesinde, ilk etapta taklit yoluyla, daha sonra adım adım özgünleşen ürünler ortaya koymak mümkündür. Türe dayalı edebî dili kavrayan bireyin, gerekli istek ve çalışma azmine sahip olduğu takdirde yavaş yavaş kendini geliştirmesi sağlanabilir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, farklı kurgular yoluyla sanatlı, estetik bir edebi dil oluşturmaya katkıda bulunabilir. Ancak Türkiye’deki eğitim sistemi ve yazma uygulamaları dikkate alındığında, öğrencinin edebî yazarlık konusunda yetiştirilebileceği bir mekanizmanın henüz olmadığı, edebî yazarların bireysel çabalarla yetiştiği düşündürücüdür.

### **2.1.3.3. Akademik yazma**

*Akademik/bilimsel yazma* ifadesi temelde bir konuya ait özgün bir düşüncenin belirli bir sistematik ve kurallar çerçevesinde yazıya aktarılması olarak tanımlanabilir. Ülkemizde, yurt dışı kaynaklarda sıklıkla kabul gören “academic writing” ifadesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (bkz. Bailey, 2006; Murray & Moore, 2006; Bowker, 2007; McGarrell ve Brillinger, 2008; Gillett, Hammond ve Martala, 2009; Monippally ve Pawar, 2010). Genellikle uzun süren bir araştırma ve düşünme sürecini içeren akademik yazma, nesnel bilgilerin raporlanması olarak da ifade edilebilir.

Herhangi bir yazının mizahi, öznel, kurgusal, duygusal vb. bir anlatıma sahip olması mümkünken; akademik yazıların biçim ve anlam olarak ciddi, nesnel, kurallara bağlı olması gerekmektedir. Çünkü bir amaçla yazılır ve okuyucuyu verdiği mesaja ikna etmek durumundadır. Akademik yazılar; yeni bir teori ortaya atmak, var olan durumları/olayları karşılaştırmak, tarihsel analizler ileri sürmek, deneysel ya da tarama

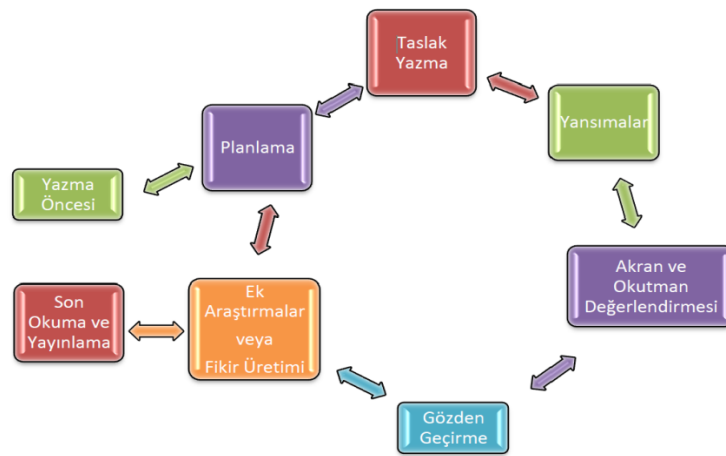
yoluyla tespit edilen sonuçları sunmak gibi pek çok nedenle yazılabilir. Bayat (2009: 51), üzerinde bilimsel çalışma yapılan konuların, üniversitelerde öğrencilerin en çok yaptığı ödev ve çalışma konuları arasında olduğunu, her birinin nesnel karşılığı olan yazılar yazmayı gerektirdiğini; bu yönüyle akademik yazıların kullanmalık yazı türünden olup kurgusal yazılardan farklı olduğunu belirtir.

Akademik yazma, yazım formu belli olan ve belirli kuralları bildikten sonra özel bir bilgi beceri gerektirmeyen işlevsel yazma türüne göre öğrenilmesi ve öğretilmesi oldukça zor bir alandır. Çünkü plan, metodoloji, taslak, özgünlük ve yaratıcılık gibi alanlarda yetkinliği gerekli kılar. “Özellikle öğrenciler tarafından yazılan akademik yazılar, onların neler yapabileceklerini, sorulan soruları veya verilen konuları nasıl anladıklarını, okudukları materyalleri ne derece kavrayabildiklerini gösterir. Bununla birlikte akademik yazılar kişinin analitik düşünebilme becerisini ve öğrenme biçimini de yansıtır. Bu tip yazıların üniversitelerde kullanılma nedeni bu özellikleridir” (Bayat, 2009: 52).

Akademik yazma, yazı öncesi çok ciddi bir hazırlık ister. Konunun belirlenmesi ve yazımı, yazı öncesi yapılacak birçok etkinlik ve araştırmalardan hareketle oluşturulmalıdır. Akademik yazma çalışmaları, sözcük ve cümle düzeyinde sorunlarını büyük ölçüde aşmış bireylerin, paragraf düzeyinde ifade yeteneğini geliştirme çalışmalarıyla başlar ve metin oluşturulana kadar devam eder. İyi bir paragrafın yazılması, konu, ana fikir, bakış açısı, destekleyici cümleler, paragrafın öğeleri arasında birlik, tutarlık ve geçiş özellikleri akademik yazmanın temel konularıdır. Planlı bir yazının kaleme alınması, düşünce akışı taslaklarının oluşturulması, paragraflar arası bağlantıların iyi yapılması metin düzeyinde irdelenmesi gereken akademik yazma konularıdır.

Akademik yazılar önceden kuralları ve çerçevesi belirlenmiş bir yapı ile ortaya konmak zorundadırlar. Monippally ve Pawar (2010: 29) bunu, “Akademik yazma, araştırma sürecini ve sonuçlarını bir iletişim aracı gibi sunmaya imkân verir. Akademik yazma vasıtasıyla sağlanan bu iletişim, bilimin ve araştırmanın temel özelliklerinden gelen nedenlerle belirli kuralları yerine getirmeyi gerektirir. Bu nedenle akademik yazma, araştırma sorusunun belirlenmesinden araştırma sürecinin ve sonuçlarının yeterli düzeyde betimlenmesine kadar bazı şartları yerine getirmek durumundadır” şeklinde ifade etmektedir.

Akademik yazma süreci, *yazma öncesi* (fikirlerin üretimi, farklı fikirlerin anlaşılması, bilgi toplama, not alma, serbest yazma, beyin fırtınası), *planlama* (fikirleri organize etme, zihin haritası, kümeleme, listeleme, ana hatları belirleme), *taslağın oluşturulması* (fikirleri ayrıntılı, planlı ve geliştirmeye odaklı olarak metnin ilk yazımını gerçekleştirme), *yansıtma* (yazının belirli bir zaman aralığından sonra yeniden dikkatlice okunması, bazen akran ya da öğretmenle birlikte bakılması), *akran ve öğretmen değerlendirmesi* (farklı kişilerin geri bildirimini), *gözden geçirme* (metnin yapısını, fikirlerin sınıflamasını ve niteliği artırma), *ek araştırmalar ve fikir üretimi* (yeni fikirler ve eklenecek araştırma çıkması durumunda yazma sürecini yeniden işletme), *son okuma ve yayınlama* (yazıya son şeklini verme) şeklinde ifade edilir (Murray, 1987; akt. Tok, 2012: 25).



Şekil 2.2. Akademik yazma süreci(Murray, 1987; akt. Tok, 2012: 25).

Akademik bir yazıyı biçimlendirmek için anlatılacaklara bir sıra vermek ve onları bir disiplin içinde sunmak gerekir. Bu paradoksların ima ettiği şeyler önemlidir ve şu noktalarda toplanır (Murray ve Moore 2006: 7-12):

**Paradoks 1: Başlamaya karşı bitirme paradoksu:** Bir projeyi yazmaya başlamak için gerekli olan becerilerin projeyi ilerletmek ve bitirmek için gerekli olan becerilerden niteliksel ve radikal olarak farklı farklı olduğu gerçeğinden ortaya çıkar. Projeye başlamak, bitirmekten çok farklıdır. Bu da yazma sırasında karşılaşılan güçlüklerden kaynaklanır.

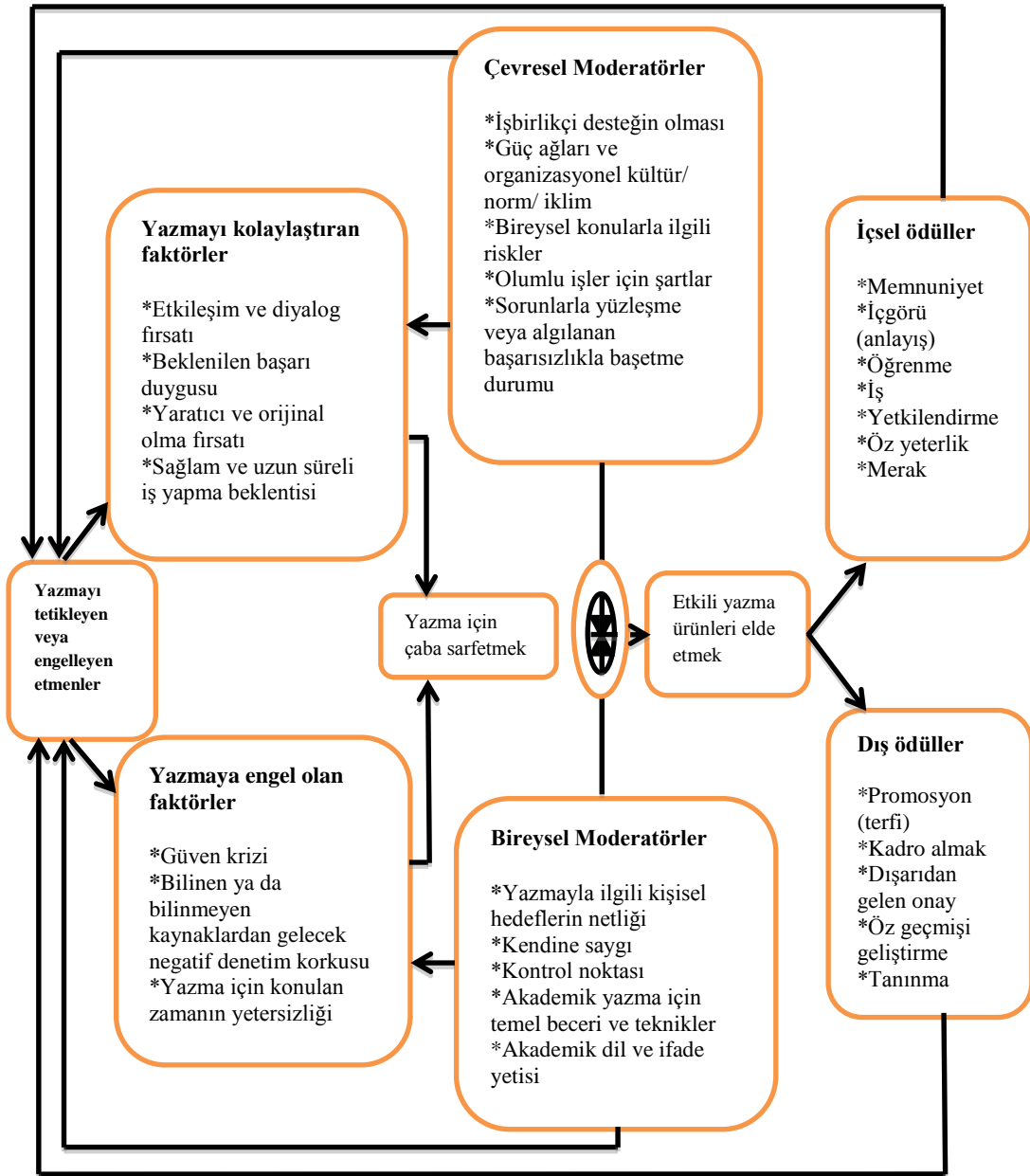
**Paradoks 2: Geleneksele karşı orijinallik paradoksu:** Yazma sırasında hazır bilgiyi sunma ve kendi görüş ve düşüncelerini öne sürüp onları ifade etme arasındaki farkı e gerilimi yansıtır. Yazarken birçok uzman görüşü arasında yazar kendi görüşüne yer vermelidir. Elbette uzman fikirlere de ihtiyaç olacaktır; ancak bunlar yazarın görüşlerini destekler nitelikte olmalı, asla ve ala önüne

geçmemelidir. Edebiyatta bu durum bazen boşluk doldurma arayışı olabilir ve özellikle kalıplaşmış fikirlerin geleneksel kalıpların kaçınılmaz olduğu durumlarda akademik yazma işini ürkütücü hale getirir. Doğrulamaya meyilli olan bir yazıya yeni görüş ve fikirler nasıl eklenir?

***Paradoks 3: Duyguya karşı mantık paradoksu:*** Akademik yazıların yazılması sırasında olaya nesnel bir gözle bakılması gerçeğini yansıtır. Ancak bu durum yazının seyrini etkileyecek önemli duygusal noktaların göz ardı edileceği anlamına gelmemelidir, ki bu durum zaten istenilen bir şey değildir.

***Paradoks 4: Zora karşı kolay paradoksu:*** Yazı yazma işi süreç içerisinde ayrı ya da farklı aşamalarda bazen kolay bazen zor görülebilir.

***Paradoks 5: Özele karşı genel paradoksu:*** Özel ve genel ritüeller hedeflenen toplumlarda birbirlerini kontrol eder nitelikte destekleyici ve sınırlandırıcı olmalıdır.



Şekil 2.3. Akademik yazma yapısal modeli: Akademik yazma içeriğinin şekillendirilmesi (Murray & Moore, 2006: 179).

Bowker (2007: 3-4) akademik yazma alanının çerçevesi çizerek diğer türlerden farklı yanlarını 5 madde ile aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Akademik yazma, kişisel yazılarda olmayan birçok şey içerir. (Yapısal kurallar, giriş, gelişme ve sonuç paragrafları gibi.)



2. Akademik yazılar ve diğer yazı türleri arasındaki ikinci fark yayımlanmış eserlerden alıntılar yapmaya dayalı olmasıdır.
3. Üçüncü olarak akademik yazılarda gramer ve noktalamaya dikkat edilmesi gerekir. Özellikler yazıyı en son kullanan kişiler, bir arkadaştan farklı olarak her zaman sizin ne söylemek istediğinizi anlamayabilirler.
4. Geleneksel olarak akademik konular, somut bir kalıba koyamayacağımız fikirler ve konseptler gibi soyut konular üzerine odaklıdır. Fiziksel ortamlarda verilemez.
5. Akademik yazma, kendi kural ve uygulamaları olan özel bir yazı türüdür.

Hartley (2008: 4) ise akademik yazıların karakteristik özelliklerini aşağıdaki şekilde tablo haline getirmiştir:

Tablo 2.2

*Akademik Yazıların Bazı Karakteristik Özellikleri*

<b>Akademik yazılar;</b>
• Gereksiz bir şekilde karmaşıktır.
• Ağdalı, uzun soluklu, ve tekniktir.
• Tarafsız, güvenilir ve ciddidir.
• Seçkincidir ve diğerlerini dışlar
<b>Fakat;</b>
• Özel durumlara uygundur.
• Yerel olmayan konuşmacıların takip edebilmesi için daha uygundur.

Akademik yazılar pek çok okuma yapmayı gerektirdiği için ister üniversite öğrencisi ister akademisyen olsun, yazarın iyi bir sentezci olmasını zorunlu kılar. Sentezleme yetisi, farklı bakış açılarını bir araya getirerek yeni bir bakış açısı sunma imkânı sağlayacak, yazının kalitesini artıracaktır. Murray ve Moore (2006: 1x)'un da ifade ettiği gibi, yazılan akademik yazı bireyin kariyerinin gelişiminde, yazdıkları ile bilinmesini sağlayacaktır.

Hangi konu üzerinde çalışıyor olursanız olun, çalışmanızı okuyanların, özellikle değerlendirenlerin, sizin tam olarak ne söylediğinizi anlaması gerekmektedir. Bu yüzden alanyazından aldığınız fikirlerle bütünleştirip savunduğunuz konuya temel olacak görüşlerinizle onları ikna etmek ve savunduğunuz konuyu onlara kabul ettirmek için iyi iletişim becerilerine sahip olmanız çok önemlidir. Genel olarak değerlendirenlere iletişim becerilerinizi göstermenin tek yolu yazma

becerilerinizden geçer. Bu yüzden araştırma becerilerinin yanı sıra sağlam yazma becerilerini de geliştirmek akademik yazma başarısını artırmanın önemli parçalarından biridir (Bowker, 2007: 5).

Ülkemizde yazılı anlatım ve kompozisyon konusunda yazılan kaynaklara bakıldığında neredeyse hiçbirinde akademik/bilimsel yazma ve öğretimi ile ilgili bilgilendirme yapılmadığı görülmektedir. *Kanıtlayıcı metinler, bilgiye dayalı metinler, düşünceye dayalı metinler* gibi başlıklar altında makale, rapor hazırlama, tez gibi akademik yazınsal ürünlerden kısaca bahsedilmiştir. Taranan kaynaklar arasında sadece Cemiloğlu (2009)'un *bilimsel anlatım* başlığına yer verdiği görülmüştür.

## 2.2. Bilimsel Araştırma ve Akademik Yazının Temel Ölçütleri

Akademik metinler, planlamadan raporlayıp yayımlamaya kadar son derece ciddi bir emek isteyen zor bir sürecin ürünüdür. Zorluk ve emek akademik çalışmaların doğasında vardır. Hartley (2008: 5), akademik metnin zorluğunu ölçmenin üç farklı yöntemi olduğunu vurgular. Bunlar;

- *Uzman temelli yöntemler*, bir parçanın etkililiğini değerlendirmek için uzmanlar tarafından kullanılan yöntemlerdir. Örneğin hakemlerden bilimsel bir dergide yayınlamak üzere önerilen bir makalenin değerlendirilmesi istenir ve onlar genelde metnin açıklığı (netliği) ile ilgili yorum yaparlar. Aynı şekilde yayımcılar, ana fikir uzmanlarından da içerik ve zorluk bakımından önerilen taslağın uygunluğunu değerlendirmelerini isterler.

- *Okuyucu temelli yöntemler*, gerçek okuyucuların parçayı değerlendirdiği yöntemlerdir. Okuyuculardan değerlendirme ölçütlerini tamamlamaları, aynı parçanın farklı türleriyle ilgili tercihlerini ifade etmeleri, takip etmekte zorlandıkları bölümler hakkında yorum yapmaları veya parçayı okuduktan sonra ne kadarının akıllarında kaldığını test etmeleri istenebilir.

- *Metin temelli ölçümler*, okuyucular ya da uzmanlardan yardım istemeden yapılan ölçümlerdir ve sadece metin odaklıdır. Bu tür ölçümler bilgisayar tabanlı okuma formülleri ve stil ve kelime kullanımının bilgisayar tabanlı ölçümlerini içerir.

Verilen bu ölçütler doğrultusunda akademik metnin zorluğuna dair yapılan değerlendirmeler, tespit edilen aşağıdaki noktalara dikkat edilerek aşılabilir:

### 2.2.1. Konu seçimi

Akademik bir yazıya başlamak için öncelikle hangi konuda yazılacağı belirlenmelidir. Bu belirleme yapılırken dikkat edilecek unsurları Dura (2005: 307) ve Dinler (2012: 29-32) aşağıdaki gibi sınırlandırmışlardır:

\**Kapasite*: Konu araştırmacının; çalışma yapabilecek yeterliliğine, düşünsel alt yapısına, zaman-mekân uygunluk düzeyine ve eğer varsa maddi külfeti kaldırabilmesine göre seçilmelidir.

\**Özgünlük/Orijinallik*: Konu, daha önce üzerinde çalışılmamış, ya da az çalışılmış orijinal bir konu olmalıdır.

\**Sevgi/İlgi*: Araştırmacı konuyu sevmeli, ilgi duyduğu bir konuyu tercih etmelidir. Bununla birlikte bu ölçüt kesin değildir. Başlangıçta ilgi duyulmayan bir konu, hakkında bilgi edinildikçe çekici hale gelebilir.

\**Alan/Çağdaşlık*: Konu, araştırmacının bilim (uzmanlık) alanı ile ilgili olmalıdır. Modası geçmiş, önemini yitirmiş konulardan uzak durulmalıdır.

\**Kaynak*: Konuyla ilgili kaynaklar ve istatistikler yeterli olmalıdır. Araştırmacı, kaynağın çok olduğu konularda kaynaklar arasında boğulabileceği gibi, kaynağın az olduğu konularda da fikir üretme ve bakış açıları bulmada zorlanacaktır.

### 2.2.2. Bilgi kaynaklarına erişim

Bilgi kaynaklarına ulaşma, akademik bir yazının kuramsal çerçevesinin belirlenmesi ve sınırlarının çizilmesi açısından bel kemiği niteliğindedir. Yapılan araştırmanın bilimsel değerini yükseltmek ulaşılan kaynak sayısı ile doğru orantılıdır. Bu, aynı zamanda araştırmacının konuyla ilgili literatüre hakim olduğunu ispatlama şeklidir.

Konuyla ilgili kaynaklar, bilim dünyasına katkılarına göre önem derecelerine ayrılarak tanıtılmaya çalışılır. “Konuyu ilk olarak ele alan araştırmacılar çalışmalarını nasıl yapmışlar?”, “hangi seviyelere getirmişler?”, “hangi yönleri tam açıklanmış, hangi yönleri eksik kalmış?” gibi sorular sorularak yeni araştırmanın gerekliliğine dair bilgilendirmeler yapılır.

Araştırdıkları konuya ilişkin çok sayıda kaynakla karşı karşıya kalan araştırmacıların, bu kaynaklar arasında kaybolarak uğrayabilecekleri zaman kaybını en aza indirecek şekilde hareket etmeleri gerekir. Bunun için derlenen kaynakların sağlıklı

bir şekilde tasnif edilmesi gerekir (Dinler, 2012: 72). Bu da *birincil kaynakları* (bir konuda yazılmış ilk kaynaklar/ baş yapıtlar: patentler, bilimsel raporlar, resmî-tarihî belgeler, edebiyat eserleri, resmi kuruluş istatistikleri, vb.), *ikincil kaynakları* (birincil kaynaklara dayanılarak yapılmış tüm çalışmalar: makale, tez, rapor, ansiklopedi, veritabanları, vb.) ve *üçüncül kaynakları* (ikincil kaynaklara dayanarak hazırlanan çalışmalar: herkesin bildiği, dipnot vermeye gerek görülmeyen basit bilgilerin olduğu ders kitapları örnek gösterilebilir.) belirlemekle mümkündür.

### 2.2.3. Bilim ve akademi dili

Akademik yazma, her şeyden önce üst düzey dil becerilerinin harekete geçirildiği *akademik dil* kullanımını gerekli kılmaktadır. Bunlar; cümle, paragraf ve metin düzeyinde ele alınmalıdır. Cümle kurmada gerek yapısal gerekse anlamsal sorunlar yaşayan bireylerin paragraf ve metin düzeyinde başarılı olması beklenemez. Bu açıdan akademik yazma cümle düzeyinde sorunlarını gidermiş orta ve daha çok ileri düzey dil seviyelerindeki bireyler için geçerli olan bir yazma alanıdır.

Bilimsel Makaleleri inceleyecek olursak hepsinde genel olarak kabul görmüş bir yazma yönteminin olduğu açıktır. Bilimsel makaleler kesin, tarafsız ve objektiftir. Tipik olarak 3. şahıs, pasif yapı, karmaşık bir terminoloji, çeşitli dipnot ve referans sistemleri kullanılır (Hartley, 2008: 3). Tompkins (2009: 14) günlük dil ile akademik dil arasındaki farkların aşağıdaki gibi olduğunu açıklamıştır:

Tablo 2.3

#### *Günlük Dil ile Akademik Dil Arasındaki Farklar*

	Günlük Dil	Akademik Dil
<b>Konular</b>	Konular bilindik, sıradan ve somut; genellikle birkaç ayrıntı ile incelenir.	Konular bilinmedik, karışık, soyut olabilir. Daha fazla bilgi verilir ve daha derin inceleme yapılır.
<b>Kelimeler</b>	Günlük ve bilindik kelimeler kullanılır.	Teknik terimler, jargon, çok heceli kelimeler kullanılır.
<b>Cümle Yapıları</b>	Cümleler daha kısa ve içeriğe bağlıdır.	Cümle yapıları daha uzun ve birleşiktir.
<b>Bakış Açıları</b>	Bir fikir ya da bakış açısı paylaşılır. Paylaşılan fikirler ya kişisel ya da ön yargılıdır.	Farklı bakış açıları düşünülmüş ve analiz edilmiştir. Genellikle kişisellikten uzak, nesnedir.

Arnaudet ve Barrett, (1984: 68) akademik yazmada mümkün olduğunca “ben” şahıs zamirinden kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü araştırmayla tespit edilen bilgiler artık öznellikten çıkmış, topluma mal olmaya hazır hale gelmiştir. Yine aynı şekilde edilgen yapıları cümlelerin (“...tespit ettim” yerine “...tespit edildi” vb.) tercih edilmesi okuyucuyla bir mesafenin olması açısından gerekliliktir. Söz sanatları ve mecazlı söyleyişler, günlük dile ait ifadeler, samimi ve içten bir üslup, hayalsi anlamlar ve devrik cümle yapıları akademik yazmada yer almaması gereken unsurlardır. Resmî, ciddi ve teknik bir üslup kullanmak oldukça önemlidir. Bu ciddiyet kesinlik anlamı taşımamalıdır. “Akademik yazma, ihtiyatlı bir bilimsel üslup kullanmayı gerektirir. Kesin hüküm vermek yerine sebeplerden hareketle belirli sonuçlara ulaşıldığını ifade eder. İstisnaları düşünmeden, genelleme içeren ifadeler kullanmada dikkatli olmak gerekir” (Gillett, Hammond ve Martala, 2009: 94).

Bilimsel yazılar, yapılan bir araştırmanın sonucunun kamuoyu ile paylaşılmasında bir araçtır. Ancak bu araştırmalar, çalışmanın ait olduğu alana ait terim ve teknik jargonu kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla her araştırmanın toplumsal bir katkı için yapıldığı bilinse de her insanın anlamaması doğal bir sonuçtur.

Çok iyi tasarlanmış bir akademik çalışma bile, kullanılan dil ve üslup yüzünden başarısız olabilmektedir. Karmaşık, gösterişli dildense, açık, net, belirgin ifadeleri tercih etmek yerinde olacaktır.

#### **2.2.4. Bilimsel etik**

Etik kavramı Latince kökenli olup, “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos, gelenek, görenek ve alışkanlık anlamına gelmektedir (Kozak, 2014: 190). Etik, Türkçe sözlükte de (TDK, 2005: 661) “1. Töre bilimi, 2. Ahlâk, 3. Ahlâki, ahlâkla ilgili” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda akademik yazılarda etik kavramını; bir probleme çözüm arama sürecinde verilerin toplanması, sentezlenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanıp sonuçlarının yayımlanmasına kadar, araştırmacıların uyması gereken ahlâki kuralların bütünü olarak açıklamak mümkündür. Bu kuralların temelinde tarafsızlık, meslek onuru, yasallık, dürüstlük, sosyal sorumluluk, saygı ve diğer araştırmacılarla fırsatlar bakımından eşit olma yatmaktadır. Bunlardan herhangi birinin ya da birkaçının ihlali durumunda *akademik sahtekârlık (plagiarism)* kavramı ortaya çıkmaktadır.

*Akademik sahtekârlık*, araştırmacının/yazarın ürün verdiği alanda etik ve yasal olmayan davranışlara başvurma işidir. Adil olmayan bu davranışın alt yapısında daha başarılı görünmek, olumlu dönütler ve belirli çıkarlar elde etmek yatmaktadır. Çığ gibi büyüyen bilgi kaynaklarına ulaşım, bilgiyi kullanma ve bilginin aktarımını sağlama, gelişen teknoloji ile daha kolay hale gelmiş; bu da çoğu tespit edilemeyen akademik sahtekârlıkların artışına zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla ortaya konan ürünle ilgili nesnel değerlendirmelerin yapılması engellenmiştir.

İnsan davranışlarını yönlendiren iki temel etken vardır. Bunlardan birincisi *haz*, ikincisi *korkudur*. Birey davranışını ya ondan bir mutluluk elde etmek için ya da korktuğu bir Şeyden kaçınmak için Şekillendirir. Akademik sahtekârlığa yönelenlerin, olumsuz değerlendirilme korkusu ve takdir edilme arzusu bununla açıklanabilir.

Kopyalamak yoluyla izinsiz işbirliğine kalkışmak, “intihal/aşırma” olarak adlandırılır. Maurer ve arkadaşları (2006; akt. Ömür, Aydın ve Argon, 2014: 134) intihalin her zaman kasten yapılmadığını, istemeden ve kazara da olabileceğini belirterek intihali dört kategoride ele almışlardır. Bunlar: 1) *Kazara yapılan intihal* (yetersiz bilgiden kaynaklanan intihal), 2) *istemeden yapılan intihal* (ulaşılabilecek bilginin çokluğundan dolayı kişinin düşüncelerinin etkilenmesi ve bir başkasının çalışmasında karşılaştıklarını kendi cümleleri zannederek yazması), 3) *kasıtlı yapılan intihal* (eser sahibine gerekli ve tam atıfta bulunmadan eserinin bir kısmının ya da tümünün kopyalanması), 4) *kendi kendine yapılan intihal* (kişinin bir çalışmasında daha önce yaptıklarını başka bir çalışmasında atıf yapmadan kullanması) Şeklinde intihallerdir.

Türkiye Bilimler Akademisi'nin yayımladığı bir rapor ile bilimsel araştırmalarda ortaya çıkan etik ihlal çeşitlerini, Kozak (2014: 193) tablo haline getirerek aşağdaki Şekilde özetlemiştir:

Tablo 2.4

*Araştırma Etiği İhlallerinin Özeti*

<b>Etik ihlali</b>	<b>Açıklaması</b>
<b>Uydurma</b>	Gerçekte yapılmayan bir araştırmayı, yapılmış gibi göstererek sonuçları hakkında yorumda bulunulması ve sözlü ya da yazılı bir ortamda kamuoyu ile paylaşılmasıdır.
<b>Çarpıtma</b>	Olmayan bir verinin varmış gibi ya da olan bir verinin farklı şekilde, sonuçlarının çarpıtılarak anlatılmasıdır.
<b>Aşırma (İntihal)</b>	Bir başkasının araştırmasının, verisinin ya da çabasının, çalınarak kendininmiş gibi kullanılmasıdır.
<b>Duplikasyon</b>	Yayımlanmış bir eserin içeriğini hiç değişikliğe uğratmadan olduğu gibi alarak farklı bir yayınevi ya da dergide yayımlatma girişiminde bulunulmasıdır.
<b>Dilimleme</b>	Çalışmanın bölünerek birden fazla sayıda makale ya da bildiri çıkarmak suretiyle, farklı çalışma yapmış gibi başka dergi ya da konferanslara gönderilmesidir.
<b>Destek kurumu belirtmeme</b>	Araştırmanın tamamlanması için çeşitli kurum ya da kişilerden alınan yardım ya da desteğin belirtilmemesidir.
<b>Aktif katkısı olan kişinin ismini çıkarma</b>	Araştırmanın tamamlanması sürecinde doğrudan ya da dolaylı bir katkısı olduğu halde, o kişinin isminin “yazar” olarak çalışmadan çıkarılmasıdır.
<b>Yazar sıralamasını değiştirme ya da kişi ilave etme</b>	Yapılan katkının derecesine bakılmaksızın yazar sıralamasının değiştirilmesi ya da araştırmanın tamamlanmasında doğrudan ya da dolaylı bir şekilde katkıda bulunmamış kimseye, son sıradan olsa dahi, yazarlık hakkı verilmesidir.
<b>Gizlilik</b>	Araştırmaya dönük güvenin sağlanması açısından katılımcıların kimlik bilgisinin gizli tutulmamasıdır.

Yukarıda verilen akademik sahtekârlık çeşitleri ilk bakışta -ve haklı olarak- doğrudan yazar(lar)ı hedef almaktadır. Ancak durum bunun çok ötesindedir. Yazar(lar)ın tamamlayıp yayıma hazır hale getirdiği araştırmayı; yayınevi, editör, dergi, hakem gibi değerlendirmeci unsurlar, okuyucuyla buluşturmada önce hakkını vererek irdelemek zorundadırlar. Aksi halde akademik sahtekârlık sorumluluğunu yazar(lar)la paylaşmış olurlar.

### 2.2.5. Araştırmanın yazılması

Bu çalışma, akademik makale çerçevesinde şekillendirildiği için, verilen bilgiler diğer akademik yazınsal ürünleri kapsamayacak, sadece makale yazımı üzerinde durulacaktır.

Akademik bir makale kaleme alınırken, gerek bilgi kaynaklarının hızla artışı ve teknoloji sayesinde bilgiye ulaşımın kolaylaşması, gerekse yapılan araştırmaya

ulaşanların neyi nerede arayacaklarını bilen insanlar olması; hem bir standardın yakalanması, hem de aranılanın kolayca bulunması için sistematik bir düzeni gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda bir makalede mutlaka bulunması gereken unsurlar aşağıdaki gibidir:

### **2.2.5.1. Başlık**

Okuyucunun makale ile tanışmasının ilk basamağı makale başlığıdır. Konunun sınırlarını, temel değişkenlerini, kuramsal noktalarını ve amacını açıkça ortaya koyabilen, arama motorlarında makaleye kolayca ulaşılabilmesini sağlayan bir başlığın seçilmesi son derece önemlidir. Makale başlığı, araştırmanın tasarlanması sürecinde genel hatlarıyla düşünülse de, araştırma son halini alana kadar bekleyip ona göre koymakta yarar vardır.

Başlık o yazının etiketidir; cümle değildir (Day, 1996: 20; Akın, 2009: 84). Olabildiğince kısa, öz, ilgi çekici, kolay anlaşılır kelimelerden oluşmasına özen gösterilmelidir. Başlık uzunluğunun 10-12 kelimeyi geçmemesi gerektiği konusunda bazı araştırmacılar fikir birliğine varmıştır (bkz. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012: 276; Kozak, 2014: 171).

### **2.2.5.2. Yazar bilgisi**

Başlığın hemen altında, yazının gönderileceği dergiye göre, ortalı ya da sağa dayalı olarak verilir. Araştırmayı yapan yazar(lar)ın adı-soyadı, varsa akademik unvanı, çalıştığı kurum bilgisi ve e-posta adresinin bulunduğu bölümdür. Yazar birden fazla ise, araştırmada en fazla emeği olandan en az emeği olana doğru bir sıralama izlenmesi gerekmektedir. Ad-soyad dışındaki bütün bilgiler, başlığın hemen altında verilebileceği gibi, dipnot olarak da gösterilebilir.

### **2.2.5.3. Özet**

Bu bölüm, okuyucunun makalenin bütününe okuyup okumayacağına, içeriği kısa sürede belirleyerek işine yarayıp yaramayacağına karar vereceği bölümdür. İyi bir özet, “makalenin küçültülmüş bir biçimi olarak kabul edilir” (Day, 1996: 31). Özet; konunun ve amacın kısaca açıklanması, kullanılan yöntemin belirtilmesi, veri toplama ve analiz araçlarının tanıtılması ve ulaşılan bulgular doğrultusunda elde edilen



sonuçların sunumunu ihtiva eder. Verilen bu bilgiler makalenin ana hatlarını anlamak için tek başına yeterli olacak şekilde düzenlenmelidir.

Özet, araştırma sonuçlarını da içereceğinden, sonuçlar tamamen sonlanmadan kaleme alınmamalıdır. Özetler, yayımlanacak dergiye göre değişiklik gösterse de, genel olarak 100-150 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalıdır (Dura, 2005: 337; Büyüköztürk vd. 2012: 275; Kozak, 2014: 172).

Her özetin sonunda 3 ila 5 kelime anahtar kelime bulunur. Anahtar kelimelerin seçiminde, araştırmanın doğrudan ilgili olduğu (çoğunlukla ana başlıkta yer alan), veritabanlarının arama motorlarında çalışmaya kolaylıkla ulaşılabilmesini sağlayan bir yaklaşım tercih edilmelidir. Kelimeler önem derecesine göre bir sıra izlemelidir. (Bu doğrultuda hazırlanarak öğrencilere sunulan örnek çalışma Ek. 6/5'tedir.)

#### **2.2.5.4. Giriş**

Bütün akademik yazılar, araştırma için bir çıkış noktası ve kuramsal çerçeve oluşturan giriş bölümüne sahiptir. Yapılan araştırmanın tanıtılması, dayandığı temel mantık, problemin araştırılmaya değer yönlerinin vurgulanması, geçmişten günümüze o konuda yapılmış çalışmaların kronolojik olarak değerlendirilmesi, aydınlatılan ve eksik kalan yönlerin sunularak yeni araştırmaya çatı oluşturulması ve sınırlandırılması için bu bölüm çok önemlidir.

Giriş modeli aşağıdaki bileşenleri içeren genel bir yapıya sahiptir (Ocak, 2010: 138):

- Araştırma problemi
- Problemi ele almış olan çalışmalar
- Çalışmalardaki eksiklikler
- Okuyucu için çalışmanın önemi
- Çalışmanın amacı

Bu bölüm, yazarın yaptığı araştırma ile ilgili alanyazın hakimiyetini göstermesi açısından da büyük önem arz etmektedir. Kaynakçanın zenginleşmesi ya da kısır kalması, çoğunlukla bu bölümde atıfta bulunulan kaynak sayısı ile ilişkilidir.(Bu doğrultuda hazırlanarak öğrencilere sunulan örnek çalışma Ek. 6/1'dedir.)

### **2.2.5.5. Yöntem (ve materyal)**

Her akademik yazı bir yönetime göre oluşturulur. Yöntem, akademik araştırmanın planlanmasından sonuçlanmasına kadar izlenen yolun açıklandığı bölümdür. “Yöntem, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını kapsayan, bir yanı ile eylemsel, diğer yanı ile düşünsel bir süreçtir” (Büyüköztürk vd., 2012: 7).

Araştırmanın probleminin çözümü için kullanılan yöntem, alanın uzamanı kişilere atıfta bulunularak ayrıntılarıyla tanıtılmalıdır. Evren, örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçları ve onların güvenilirlik durumları ile verilerin analizi hakkında bilgilendirmenin yapıldığı bu bölüm, işlemsel/uygulamaya dönük sürecin de sistematik olarak anlatımına odaklanır.

Bilimsel yazılarda seçilen tekniğin varolan öteki teknikler arasından niçin tercih edildiği açıklıkla anlatılmalıdır. Tercih edilen tekniğin uygulanmasının ardından güvenilirliğinin değerlendirilmesi gelir. Güvenirliği yetersiz olan bir tekniğin iyileştirilmesi, ya da değiştirilmesi gerekir (Üstdal, Vuillaume, Gülbahar ve Gülbahar, 2004:149).

Yöntem bölümü, editör ve hakemler için en çok irdelenmesi gereken bölüm olarak görülür. İyi yazılmış bir yöntem, başka araştırmacıların da benzer araştırmalar yaparken başvurabilmelerine olanak sağlar. (Bu doğrultuda hazırlanarak öğrencilere sunulan örnek çalışma Ek. 6/2’dedir.)

### **2.2.5.6. Bulgular ve yorum**

Bu bölüm, araştırma yoluyla elde edilen bulguların ve bulgulara ait istatistiksel tablo ve grafiklerin sunumu ile bunların hipotezler doğrultusunda mantıksal bir sıra içinde yorumlanmasını içerir. Burada, kısa, öz ve etkili bir değerlendirme yapmak, tekrardan kaçınmak önemlidir. Yorum yapmak için, bulgunun anlamlılık düzeyi üzerinde düşünülmesi, buna göre aktarılmalıdır.

Dura (2005: 345-346), iyi bir yorum kısmının özelliklerini şu şekilde maddeler:

- Yorumların zorunlu kıldığı ilkeler, genellemeler ve ilişkiler sunulmalıdır.
- Uyumlu olmayan bulgular da belirtilmeli, bunları küçümseme, gizleme, örtbas etme yoluna gidilmemelidir.

- Vargı ve yorumların, önceki araştırmalarla uyum ya da çelişki gösterip göstermediği ortaya konmalıdır.
- Araştırmanın teorik yönlerinden başka olası pratik uygulamaları da tartişılmalıdır.
- Kanıtlar her sonuç için özetle belirtilmelidir.
- Yerine göre, geçmiş ya da geniş zaman kullanılmalıdır. Başkalarının araştırmaları (oturmuş bilgiler) geniş zamanda, yazarın kendi sonuçları geçmiş zamanda ifade edilmelidir.
- Genellikle, yazımı en güç olan kısımdır. Sade olarak kaleme alınmalı, çok uzun olmamalıdır.
- Yorum kısmı araştırmanın önemini belirten kısa bir özet ya da sonuçla bitmelidir.

Bulgular ve yorum bölümü, makalenin kalbi niteliğinde olup, araştırmayla ne yapıldığının kanıtlandığı bölümdür.(Bu doğrultuda hazırlanarak öğrencilere sunulan örnek alışma Ek. 6/3'tedir.)

#### **2.2.5.7. Sonuç, tartişma ve öneriler**

Adından da anlaşılacağı gibi, bilimsel araştırma sonunda elde edilen sonuçları, benzer şekilde yapılan çalışmaların sonuçlarının benzerlik ve farklılıkları, sonuçlardan hareketle yeni araştırmalara ya da eksiği tespit edilen durumlara dayanak oluşturacak önerileri içerir. “Sonucun üç ögesi, *özet* (sonuç bölümüne kadar verilen bilgilerin özetlenmesini ifade eder), *hüküm* (araştırmanın neleri gerçekleştirdiği sorusuna cevap verir) ve *öneriler* (araştırma bulgularının kullanılması ve yeni araştırma alanlarının belirlenmesi ile ilgili önerileri kapsar)dir (Dura, 2005: 347).

Sonuçlar bulgular bölümünde sunulanlarla uyumlu olmalı, gerekli durumlarda genellemelere gidilmeli, aşırı kesinlik ifadelerinden kaçınılmalı, araştırmanın alana yaptığı katkı belirtilmelidir. Başka çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmalar yapmak suretiyle yorumlarda bulunmak, tartişma işlemini ortaya koymaktadır. Böylelikle makalenin giriş bölümünde sunulan amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, bulguların yeterlilik düzeyi, alanyazındaki tespitlerin yapılan araştırmayla uyumluluk ya da farklılık durumları da açıkça ifade edilmiş olur. Olabildiğince kısa ve tekrarsız olmasına dikkat

edilmelidir.(Bu doğrultuda hazırlanarak öğrencilere sunulan örnek çalışma Ek. 6/4'tedir.)

#### **2.2.5.8.Kaynakça**

Araştırma raporunun sonunda faydalanılan kaynakların tamamının okuyucuyla paylaşıldığı bölümdür. “Bibliyografya” ya da “yararlanılan kaynaklar” şeklinde kullanıldığı da görülmektedir.

Akademik yazılarda başkalarına ait düşünceler atıf yapılarak kullanılabilir. Alıntılar ve kaynakça iki nedenden dolayı akademik yazıda yer almalıdır (Trzeciak ve Mackay, 1998: 57):

- a) Kaynakça ve alıntılar çalışmada tartışılan fikirleri desteklemek veya sorgulamak için kullanılan materyallerin alanını ve kapsamını gösterir. Alıntılar ve kaynakça yazarın alanında neleri okuduğunu gösterir.
- b) Çalışmada yer alan parçaların hangilerinin başka yazarların materyallerinden alındığını bildirir ve yazara buradan hareketle kendine ait yaklaşımını nasıl geliştireceğini gösterirler.

Dinler (2012:178) de kaynak göstermenin sebeplerini a) *ahlaki ve yasal zorunluluklar*, b) *araştırmanın bilimsel değerinin göstergesi olması*, c) *araştırmacının savunduğu görüşlerin doğruluğunu ve güvenilirliğini desteklemesi*, d) *araştırmacının yararlandığı kaynaklara hakim olup olmadığının ve ayrıca söz konusu kaynaklara ne kadar sadık kaldığının belirlenmesinde önem arz etmesi*, e) *aynı konuda araştırma yapacak araştırmacılara yararlanabilecekleri kaynaklar konusunda yol gösterici olması* olarak sıralamıştır.

Kaynakça, araştırmanın sonunda ayrı bir sayfadan başlatılmalıdır. Kaynak sayısının çokluğu, yazarın alanyazın hakimiyetinin de göstergesidir. Metin içinde atıfta bulunulmayan kaynaklar kaynakçada yer almamalıdır. Yararlanılan kaynaklar, yazarlarının soyadı temel alınarak alfabetik şekilde sıralanmalıdır. Metin içindeki atıf sırasına göre numaralandırılarak sıralanan kaynakçalar halen kullanılıyor olsa da geçerliliğini kaybetmek üzeredir.

Bilimsel dergiler farklı farklı kaynakça gösterim tarzları kullanmaktadırlar. Temelde aynı bilgiler verilse de, gösterim şekillerinde farklılıklar söz konusudur. (Bu doğrultuda hazırlanarak öğrencilere sunulan örnek çalışma Ek. 6/6'dadır.)

Bu araştırmada, dünyada yaygın Şekilde kullanılan APA (American Psychological Association) kuralları doğrultusunda bir uygulama süreci yrtldğinden, temel kuralların (zellikle kaynak gösterimi ve başlıklandırma sistemi) kısaca bahsedilmesinde yarar vardır.

#### **2.2.5.8.1. Kaynak gösteriminde APA formatı**

- **Süreli yayınlarda:**

##### **Kaynakçada gösterim Şekli;**

Yazarın Soyadı, Adının Baş Harfi. (Tarih). Makalenin adı. *Derginin Adı*. Cilt(sayı). Sayfa aralığı.

##### **Tek yazarlı makalede;**

Boz, H. (2001). Kitle iletişim araçları ve suskunluk sarmalı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 41-48.

##### **Çok yazarlı makalede;**

Kahraman R. C., Borman, C., Hanımgil, M., zler, H., Perçin, D., ve Sergen, L. (1993). Kroner kalp rahatsızlığının belirlenmesinde rol oynayan faktörler. *Sağlık Psikolojisi*, 12(2), 301-307.

##### **Çeviri makalede;**

Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü (ev. A. F. Altinoğlu). *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 64-69. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1970)

##### **Metin içinde gösterim Şekli;**

(Yazarın soyadı, eserin yayım yılı: sayfa numarası)

##### **Tek yazarlı makalede;**

(Boz, 2001: 44)

##### **Çok yazarlı makalede;**

(Kahraman vd., 1993: 305)

##### **Çeviri makalede;**

(Bruce, 1970/1994: 66)

- **Kitaplarda:**

##### **Kaynakçada gösterim Şekli;**

Yazarın Soyadı, Adının Baş Harfi. (Tarih). *Kitabın adı*. (varsa baskı sayısı). Yayın yeri:  
Yayınevi.

***Tek yazarlı kitapta;***

Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (7. basım). Ankara:  
PegemA Yayıncılık.

***Çok yazarlı kitapta;***

Mitchell, T. R. and Larson, J. R. (1987). *People in organizations (Third edition)*. New  
York:Mc Graw-Hill.

***Kurumun yazarı ve yayıncısı olduğu kitapta;***

Devlet Planlama Teskilatı. (2005). *Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2004)*.  
Ankara, Devlet Planlama Teskilatı.

***Bir editör (veya editörler) tarafından hazırlanmış kitapta;***

Sayılan F. ve Yıldız, A. (Editörler). (2006). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: A.Ü. Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü ve Pegem A Yayıncılık.

***Editör/ler tarafından yayına hazırlanmış bir kitapta bir makale ya da bölüm;***

Gülmez, Mesut. (2006). Kesintisiz insan hakları öğretimi ve eğitimi., F. Sayılan ve A.  
Yıldız.(Editörler). *Yaşam boyu öğrenme. İkinci Baskı*. Ankara. *Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü ve PegemA Yayıncılık*, ss. 84-105.

***Çeviri kitapta;***

Freire, Paulo. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoglu ve Erol  
Özbek)İstanbul, Ayrıntı Yayınevi. (Eserin orijinali 1982’de yayımlandı).

***Ansiklopedi veya sözlükte;***

Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe sözlük (genişletilmiş baskı)*. Ankara: TDK.

**Metin içinde gösterim şekli;**

***Tek yazarlı kitapta;***

(Bursalıoğlu, 2003: 75)

***Çok yazarlı kitapta;***

(Mitchell & Larson, 1987: 105)

***Kurumun yazarı ve yayıncısı olduğu kitapta;***

(Devlet Planlama Teskilatı, 2005: 32)

***Bir editör (veya editörler) tarafından hazırlanmış kitapta;***

(Sayılan ve Yıldız, 2006: 22)

***Editör/ler tarafından yayına hazırlanmış bir kitapta bir makale ya da bölüm;***

(Gülmez, 2006: 67)

***Çeviri kitapta;***

(Freire, 1982/1991: 27)

***Ansiklopedi veya sözlükte;***

(Türk Dil Kurumu, 1969: 689)

- **Bildirilerde:**

**Kaynakçada gösterim şekli;**

***Bir sempozyumda sunulan yayımlanmamış bir çalışmada;***

Köklü, N. (1996, 25-27 Kasım). *Üniversite öğrencilerinin istatistik kaygı puanlarına etki eden faktörler. Devlet İstatistik Enstitüsü Araştırma Sempozyumunda sunuldu*, Ankara.

**Metin içinde gösterim şekli;**

***Bir sempozyumda sunulan yayımlanmamış bir çalışmada;***

(Köklü, 1996: 25-27 Kasım)

- **Doktora ya da yüksek lisans tezlerinde:**

**Kaynakçada gösterim şekli;**

***Yayımlanmamış yüksek lisans ve doktora tezinde;***

Kara, E. (1996). *Öğretmenlerin statü düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Metin içinde gösterim şekli;**

***Yayımlanmamış yüksek lisans ve doktora tezinde;***

(Kara, 1996: 95)

- **İnternet dökümanlarında:**

**Kaynakçada gösterim şekli;**

***Online ansiklopedide;***

Haltes brass. (2002). In D. Goffmann & R. Prgvin (Eds.), *Encyclopedia of math in Canada*. Retrieved July 11, 2002, from <http://www.thecanadianencyclopedias.com/>

**Online sözlükte;**

Game. (2000). In *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Retrieved July 10, 2000, from <http://www.bartleby.com/9999/>

**Kişisel web sayfalarında;**

Akdağ, M., & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. Retrieved November 16, 2005(de indirildi) from the World Wide Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm>

**Metin içinde gösterim şekli;**

(Akdağ ve Güneş, 2003/ <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akdag-gunes.htm>)

**2.2.5.8.2. Başlıklandırma sisteminde APA formatı**

APA sisteminde ana başlıklar ve alt başlıklar için belirlenen beş düzey aşağıdaki gibidir (APA Yayım Kılavuzu, 2009:128):

Tablo 2.5

*APA Kurallarına Göre Başlık Düzeyleri*

Başlık düzeyi	APA formatı
1. Düzey	Merkezde, Kalın, Sözcükler Büyük Harfle Başlar Küçük Harfle Sürer
2. Düzey	Sola Yaslı, Kalın, Sözcükler Büyük Harfle Başlar Küçük Harfle Sürer
3. Düzey	Girintili, kalın, Başlığın ilk sözcüğü büyük harfle başlar diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter
4. Düzey	Girintili, kalın, italik, Başlığın ilk sözcüğü büyük harfle başlar ve diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter
5. Düzey	Girintili, italik, başlığın ilk sözcüğü Büyük harfle başlar ve diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

(bkz. APA'ya göre hazırlanarak öğrencilere sunulan uygulama Ek. 6/7' dedir.)



## 2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Yansıtıcı Öğretim

### 2.3.1. Düşünme

Düşünme planlı ya da tesadüfen düşünce üretimi ile ortaya çıkan zihinsel bir eylemdir. Düşünme daha çok algı ve zekâyla ilişkilidir. Düşünme her türden mantık ölçüleri içerisinde akıl yürütme olarak algılansa da sezme, hayal kurma şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Özden (2005: 139), düşünmeyi “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir” diye tanımlamıştır Aynı zamanda düşünce, bireyin dış dünyayı algılaması ve bunu zihinsel yaratımla ortaya koyması sürecidir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran ön önemli özelliği düşünmedir. İnsan dışında hiçbir canlı sıralama, analiz etme, senteze ulaşma, değerlendirme, tasarlama, hatırlama, sınıflama, dinleme, konuşma, anlama, yorumlama gibi düşünmeye dayalı becerileri sergileyemez. Düşünmenin oluşumunda bir fikir, bir görsel, bir ses, bir kelime vb. vardır. İnsan düşünürken verileri kullanır ve bu verileri transfer etmeye çalışır. Birey düşündüklerini ifade etmek için kullanılan sembollere ihtiyaç duyar ve bu sembollerin kullanımını dil yoluyla gerçekleştirir. Ancak düşünce ifadesi sadece dille oluşmaz. Resim, fotoğraf, video, ses, jest ve mimiklerle de ifade gerçekleştirilmektedir.

Düşünmenin -insana doğuştan gelen bir özellik olsa da- geliştirilebilir ve öğretilir bir özelliği vardır. Farklı düşünme araçlarıyla düşünme becerisi, üst düzey düşünme becerilerine ulaştırılabilir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenen farklı eğitsel etkinliklerle düşünmeyi geliştirme çalışmaları yapılabilir (Ellis, Hunt, 1993). Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Düşünme becerileri gelişmiş bir toplum her anlamda üretici ve refah seviyesi gelişmiş bir toplum haline dönüşür.

Öğretim etkinliklerinin planlanması ile kullanılacak araç ve materyallerin seçiminde öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gereğini işaret eden çok sayıda araştırma bulgusu vardır. Araştırmalara göre öğrenciler kimi ortamlarda sunulan öğrenme etkinliklerine katılmaktan hoşlanırken, kimi etkinliklere katılma konusunda çekimser kalmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı olan ortamlarda gerçekleşen öğrenme daha kolay, etkili ve kalıcı olmaktadır. “Unutulmamalıdır ki, sınıftaki öğrencilerin hepsi aynı zekâ türüne sahip değildir. Bu sebeple derslerde yeri

geldikçe bütün öğretim teknikleri kullanılmalıdır” (Uçgun 2006: 219). Öğrenci özellikleri ile yöntem, ortam ve materyaller arasında uyum sağlayabilmenin ilk aşaması, öğrenci grubunun özelliklerinin belirlenmesidir (Şimşek, 2002: 35). Düşüncenin oluşum aşamasında fikirlerin düzenlenmesi yaratıcı düşünme, uygulama aşamasında fikirlerin değerlendirilmesi eleştirel düşünme olarak tanımlanır (Jensen, Kiley, 2000: 279).

Düşünme, nesne ve olayları sembollere çevirmedir. Bu semboller aracılığıyla anlamlandırma, hipotez kurma, hesaplama ve devamında başka sembolleri üretilir (Arkonaç, 1998: 289).

Problem çözme ve bir soru üzerine kurulan düşüncenin bir amacı vardır. Bilgi ve içeren düşünce tahminle gelişir. Her düşüncenin kanıt ve yoruma dayanan bir bakış açısı vardır. Düşüncelerin şekillenmesinde kavramlar ve fikirler önemlidir (Paul ve Elder, 2004: 3).

Düşünme türleri olarak alanyazında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve muhakeme etme sıklıkla yer alır.

### **2.3.2. Dil ve düşünce**

Dil ve düşünce arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Yıllardır tartışılan bir soru vardır: “Dil mi düşünceyi yoksa düşünce mi dili etkiler?” Bu tıpkı “Yumurta mı tavuktan çıkar tavuk mu yumurtadan?” sorusu gibidir. Kimi araştırmacı ve filozoflara göre dil düşünceyi etkiler, kimilerine göre ise de düşünce dili.

Türk dil kurumu dilin tanımını “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” şeklinde yapmıştır ([http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55c6443ebd2e81.17210804](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55c6443ebd2e81.17210804)). Bu tanımdan dil ve düşüncenin iç içe olduğu, düşüncenin dilin bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Yani düşünce ham madde, dil de onu dışarı çıkaran bir araçtır. Dil, düşünceyi taşıyan bir taşıt, içinde düşünceyi bulunduran bir kaptır. Düşünmenin gerçek temeli, soyutlama, temsil, zihin işlemleri yapabilme ve semboller kurabilme gibi yeteneklerdir. Dilin öğrenilmesi ve bir iletişim aracı olarak kullanılması insan zihninin bu özellikleri sayesinde mümkün olmaktadır (Şahin, 2001). Heidegger dili düşüncenin evi olarak görürken, Descartes de dili düşüncenin belirtisi ve dışı vurumu olarak ele almış, insanın dil becerisi ile hayvanların çeşitli ifade biçimleri

arasında radikal bir farklılık bulunduğunu savunmuştur. Saksığanların ve papağanların da insanların sözlerini telâffuz edebildiği halde insanlar gibi konuşamadıklarını; yani söylediklerini düşünemediklerini belirtmiştir. Hâlbuki organları bakımından engelli olan doğuştan sağır ve dilsizler bile, işaretler uydurup düşündüklerini başkalarına bu işaretlerle anlatırlar. Descartes'ın bu gözlemlerinden çıkardığı sonuç, hayvanların insanlardan daha az akıllı olduğu değil, akıldan tamamen yoksun olduğudur (Altınörs 2010).

Düşünce bireyin kendisiyle iç konuşması, ruhsal kavramsal sınırlarıdır. Bu çevreyi ifade etmede kelimeler birer araçtır. Düşünme aynı zamanda bir üretim sürecidir. Planlar ve dünya görüşleri üretilir. Bu planlar insanı olası hedeflere götürür. Yani insan bir şey yapmak istediğinde bunu kafasında resmeder. Kendine sorular sorar ve cevaplarını yine kendisi verir. Kendisiyle diyalog içine girer. Örneğin kendine bir bilgisayar almak istediğinde kendi iç dünyasında kendisine şu soruları sorar:

Bilgisayarı ne amaçla alacağım? Aldığımda onunla neler yapacağım?

Donanım olarak nasıl bir seçim yapmam lazım?

Ne kadar para verebilirim?

En uygun nerden alabilirim? ...vs

Ya da bir derdi, sıkıntısı olduğunda bu sıkıntısını anlatacak birine rastlayana kadar kendi kendine çektiklerini söyler durur. Bir yanlış yapmışsa “Keşke öyle yapmasaydım, daha dikkatli olsaydım.” Ya da “Acaba nerde hata yaptım?” diye sorup çözümler üretebilir. Dolayısıyla bu bakış açısına göre düşünme diye bir şey yoktur. Sesli ya da sessiz konuşma vardır. Düşünme dediğimiz şey, sessiz konuşmadan ibarettir.

Humboldt'a (1988) göre ise “dil aklın, düşüncenin organıdır. Dil düşüncenin üretimi ve aklın eğitimi için önemli bir ihtiyaçtır. İnsan dil aracılığıyla düşünür.” Humbolt bu görüşüyle dili bir konuşma, fikir aktarma aracı olmanın ötesine taşımış ve düşünme yetisini de dilin şekillendirip geliştirdiğini ifade etmiştir. Dili üretilmiş bir şeyden ziyade, aynı zamanda da sözü üretip açığa çıkarma yeteneği olarak görmüştür.

### 2.3.3. Düşünme türleri ve yansıtıcı düşünme

Literatürde düşünme türleri adı altında öne çıkanlar; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmedir. Ancak analitik düşünme, üst bilişsel düşünme, Tümevarım düşünme, tümdengelim düşünme, ikonik düşünme, omnipotent düşünme, lateral düşünme, global düşünme, bütünleştirici düşünme, dönüşümsel düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, hipotetik düşünme, analogik (metaforik) düşünme adı altında düşünme türleriyle ilgili de çalışmalara rastlanmaktadır ([http://www.rehberlik.biz.tr/dosyalar/kpps/ogretim.yontem.teknik.4.\(dusunme.cesitleri\).2014.pdf](http://www.rehberlik.biz.tr/dosyalar/kpps/ogretim.yontem.teknik.4.(dusunme.cesitleri).2014.pdf)).

Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, düşünerek hareket edebilmeleri, gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri, karar verme becerilerini geliştirebilmeleri için yansıtıcı düşünme ve buna benzer yüksek kalite düşünme metotlarının kullanılmasının yararlı olacağına inanılmaktadır (Kuhn, 1990; Semerci, 1999). Çünkü bilginin doğrudan aktarımını içeren geleneksel bir eğitim sisteminde bunun mümkün olmadığı açıktır. Düşünmede, bireyin bilişsel basamakların en alt seviyesinden (bilgi, kavrama ve uygulamadan), en üst seviyeye (analiz, sentez ve değerlendirme) kadar erişmesi beklenir (Güney, 2008: 34).

Düşünme türleri literatürde birbirinden ayrı tanımları, uygulamaları ve kapsamı olan kavramlar olarak görünmektedir. Ancak bazı araştırmacılar bunların iç içe olduğu yolunda bulgulara rastlamışlardır. Örneğin, Semerci (2007: 1364)'ye göre yansıtıcı düşünme, yeni nesnelere, süreçlerin ya da kavramların ortaya çıkmasını sağlayan yaratıcı düşünme ve sebep-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarıldığı analitik olan eleştirel düşünmeyi bir şemsiye gibi içine alan kapsayıcı bir düşünme şeklidir. Ünver (2003: 5) de “Yansıtıcı düşünen öğrenciler aynı zamanda eleştirel düşünen öğrencilerdir.” demektedir. Yansıtıcı düşünmede, öğrenci aktif bir biçimde katıldığı ders ortamından kendi tecrübeleriyle bilgiler edinmeli, edindiği bu bilgileri sınıf ortamında paylaşmalı ve karşılaştığı yeni durumlara aktarmalıdır. Yansıtıcı öğretimde öğretmenin rolü, öğrencinin öğrendiklerini yansıtıcı düşünme becerisi ile yeni olgularda kullanabilmesini sağlamaktır.

### **2.3.3.1. Iraksak ve yakınsak düşünce**

Iraksak düşünme, bir probleme ilişkin yaratıcı, akılcı ve özgün fikirler, çözümler üretilir. Iraksak düşünmede, yaratıcılığını kullanarak bir soruna yönelik yeni çözümler üretirken; yakınsak düşünce birey belirli, tek olan doğrudan yola çıkarak sonuca varır, bu nedenle yakınsak düşüncede birey yaratıcı değildir, belirli bir yol ile belirli bir doğruya bağlı kalarak sonuca ulaşır. Ayrıca iraksak düşüncede birey oluşan bir problem durumu için kendine özgü birçok soru oluşturur ve bu soruları yanıtlar.

### **2.3.3.2. Lateral (yatay) düşünme**

Düşünme stilleri üzerinde araştırmalara sahip olan De Bono lateral düşüncenin varlığına dikkat çekmektedir. Özden (2005), lateral (yatay) düşünme türüne sahip olan bireylerin bir eşyanın veya bir problemin tüm yanlarını görebilme imkânına sahip olduklarını, problem veya yeni karşılaşılan bir durum hakkında hemen karar vermek yerine değişik açılardan bu durumu anlamaya çalıştıklarını söylemiştir. Yani lateral düşünme türü sadece kesin gerçekliği değil, olasılıklı durumları da düşünür. Ezberci eğitim sistemine tamamen zıttır, düşünmek, eleştirmek, var olan durumlardan yeni şeyler ortaya çıkartmak veya var olanı iyileştirme temeline dayanır. Yanal düşünme yöntemini kullanmayı benimseyen kişiler yaşadıkları çevrelerdeki diğer kişilere göre problem çözmede, akıl yürütüp durum iyileştirmesi yapmada daha başarılı olurlar.

### **2.3.3.3. Analitik düşünme**

Analitik düşünmede ise birey mantıklı düşünür, sağlıklı kararlar verir ve olgular, olaylar arasında mantıklı ilişkilendirmeler yaparak mantıklı sonuçlara, çıkarımlara varır. Özden (2005:144), analitik düşünenler için “somut düşünmeyi tercih ederler. Olayların analizini yapmada çok başarılıdırlar” açıklamasını yapmıştır.

### **2.3.3.4. Bilişüstü (metabilişsel) düşünme**

Bilişüstü (metabilişsel) düşünme, bireyin kendi düşünmesinin hangi şekilde işlediğini farketmesi, farkına vardığı düşünmenin nasıl süreçlerde oluştuğunu anlamlandırıp bu süreçleri kontrol etmesidir. Birey, bilişüstü düşünme becerisiyle düşünmesini ve düşünme süreçlerini kontrol ederek öğrenimini verimli hale getirir.

### **2.3.3.5. *Analojik düşünme***

Analojik düşünmede bireyin bilinen bir olgudan çağrışımlarla bilinmeyen olguyu öğrenmesi söz konusudur. Analojik düşünmede, bir problemi benzerlikler üzerinden ilişki kurma yoluyla çözüme ulaştırma söz konusudur. Ancak problemi çözüme ulaştırmak için kullanılan bu benzerlikler mantık çerçevesinde olmalıdır. Akıl yürütme yoluyla sonuca varma önemlidir.

### **2.3.3.6. *Dönüşümsel düşünme***

Dönüşümsel düşünmede karşı karşıya kalınan bir durumu geçmişte yaşadığı benzer bir problemi düşünerek çözümlene söz konusudur. Bu düşünce becerisine sahip olan bireyler geçmiş, şimdi ve gelecek yaşantılarla ilgili bağ kurabilir ve olayları kolayca çözümleyebilirler.

### **2.3.3.7. *Hipotetik düşünme ve global düşünme***

Hipotetik düşünmede karşılaşılan veya karşılaşılabilecek olaylar, sorunlar hakkında ayrıntılı çözümler üretme söz konusudur. Varsayımlardan yola çıkarak ayrıntılı, alternatif çözümler oluşturulur. Global düşünmede söz konusu olan öğrenilen bilgilerin şemalaştırılması, şekillerle kalıcılığın sağlanmasıdır. Kavram haritaları, tablolar, şema ve şekiller bu düşünme türünde sıkça yer almaktadır.

### **2.3.3.8. *Yansıtıcı düşünme***

Türkçeye yansıtıcı düşünme şeklinde çevrilen “reflective thinking” yapılandırıcılığın Türkiye’de etkin bir şekilde kullanılmasından sonra bilimsel yayınlarda ön plana çıkmaya başlamıştır. Reflective “aksettiren, yansıtan, yansıtıcı”; thinking “düşünme, düşünce, fikir, tasavvur” anlamlarına gelmektedir.

Yansıtıcı düşünme, hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis,1999). Atay (2003: 54)’e göre, herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belirli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir. Bu süreç, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olur. Böylece birey “yansıtma sayesinde tecrübelerini tekrardan yapılandırma fırsatı”

bulur (Altınok, 2002: 67).

Schön (1987)'e göre yansıtma etkinlikleri, iki aşamada yapılandırılmalıdır:

1. Etkinlikler yapılırken ortaya çıkan problemleri çözmeye odaklanan ve eylemin yeniden düzenlenmesini içeren “etkinlikler yapılırken yansıtma (reflectionon action)”.
2. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra eylemi her yönüyle değerlendirme, geriye dönüp bakma, sistematik biçimde yapılmış etkinlikler üzerine düşünmeyi içeren “etkinlikten sonra yansıtma reflectioninaction”.

Yansıtıcı düşünmede önemli olan bireyin öğrendiği bilgiyi sadece depolaması değil aynı zamanda depolanan bilginin gerçek ortamlarda, gerekli durumlara yansıtılarak kullanmasıdır. Kısacası bireyin karşılaştığı yeni durumda bilgilerinden faydalanarak duruma yeni ve akılcı çözümler sunmasıdır.

#### **2.3.4. Yansıtıcı öğretim**

Yansıtıcı düşünme, eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenin rehberliğinde kullanıldığı zaman yansıtıcı öğretim adını alır. Yansıtıcı öğretim aynı zamanda bir öğretim yaklaşımıdır.

Yansıtıcı öğretim uygulamalarının katkısıyla öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdüleyebilir, başkalarının duygularına önem verebilir, empati kurabilir, yaratıcı sorun çözme becerilerini geliştirebilir, düşünceleri sorgulayabilir, farklı düşüncelere saygı duyabilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler” (Hua, 2008; Henderson, 1996; Bölükbaş, 2004; Ünver, 2003). Bahsedilen becerilerin kazanılabilmesi için, yansıtıcı düşünme faaliyetlerinin aktif, ısrarlı, bilinçli, dikkatli ve sistematik olarak yürütülmesi gerekir (Dewey, 1910: 6).

Yansıtıcı öğretim; öğrencinin derse olan ilgisini ölçen, bireysel farklılık ve gelişimine önem veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen performansı büyük önem kazanmaktadır. Yansıtıcı öğrenmede önemli olan bireyin öğrendiklerini yansıtılabileceği deneyimler kazandırmaktır, bu deneyimleri oluşturmak, bireyin bilgilerini yansıtmasını ve doğru çözümler üretmesini sağlamak da öğretmenin görevi olmaktadır. Yansıtıcı öğrenmeyi tam anlamıyla sağlamak için; öğretmen tarafından

düzenli olarak gözlem formları doldurulmalı, günlükler tutulmalı, ders raporları alınmalı, ve işitsel/görsel kayıtlar yapılmalıdır. Böylece öğretmen bu materyaller ve uygulamalar aracılığıyla elde ettiği verileri inceleyerek öğrencilerinin bireysel gelişimini, davranışlarını, inanışlarını, motivasyon durumlarını takip etmenin yanı sıra kendi öğretim uygulamalarını da gözden geçirip sonraki dersleri için yeni öğretim ortamları hazırlama imkanına kavuşmuş olacaktır (Hua, 2008: 37). Öğretim sürecinin bir aynada izlenmesi gibi durum tespitlerinin yapılmasına olanak sağlayan yansıtıcı öğretim, böylelikle öğretmenin ve öğrencilerin birbirlerini yakından tanımalarını sağlayacak, kalıcı ve etkili öğrenme ortamları için zengin fırsatlar sunmuş olacaktır.

Ünver'e (2006: 137) göre, yansıtıcı eğitimde öğrencinin öğretim sorumluluğunu alması ve geliştirmesi hedeflenmektedir, öğrenci öğrenmede aktif, iş birliği, özgüveni yüksek, kendini ve kendi planlarını açıklar kimlik kazanmaktadır. Ayrıca öğretmen tüm bu uygulamaların içinde yönlendirici olarak yer alır. Tok (2008: 564) yaptığı araştırmada, yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Uygulanan yansıtıcı öğretim etkinliklerinde öğrencilerin motivasyon, risk alma istekliliği, özsaygı ve bağımsızlıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Koszalka, Song ve Grabowski: 217; Akt. Yorulmaz, 2006).

Kızılkaya ve Aşkar (2009: 87)'a göre yansıtıcı öğretim ortamında “yansıtıcı yazma, videoteyp, yüksek sesle düşünme, grup tartışmaları, yansıtıcı diyalog ve yansıtma günlükleri kullanılabilir. Bunları yaparken öğretmen, “kişiler arası ilişkileri çok iyi bilen, dinamik, eşitlik yanlısı rolünü çok iyi göstermelidir” (Brookfield, 1995). Böylece “Gözlemlendiğini bilen öğrenci yanlış ve gereksiz davranışlardan vazgeçer.” (Doyle, 1993).

Bartlett (1990)'a göre, yansıtıcı öğretim 5 aşamadan oluşmalıdır. İlk aşamada belirlenen konu, olay, sorun vb. incelenir ve araştırılır, ikinci aşamada incelemeden elde edilen materyaller ve bilgiler doğrultusunda bilgilenme gerçekleştirilir. Üçüncü aşamada elde edilen bilgiler başka bilgilerle karşılaştırılır. Dördüncü aşamada karşılaştırılan bilgiler değerlendirmeye tabi tutulur. Son aşama olan beşinci aşamada ise artık kesin olarak öğrenilen ve değerlendirilenler eyleme geçirilir.

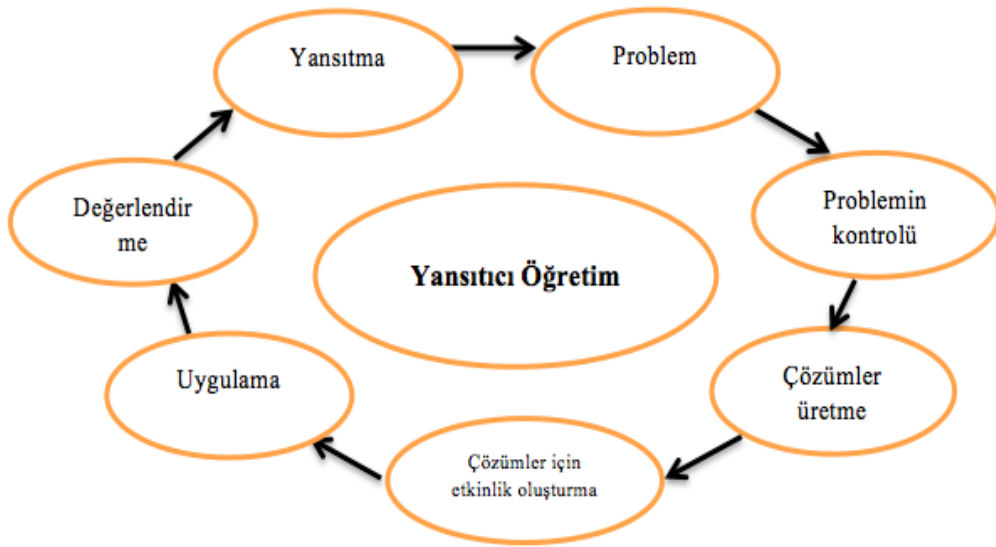




Şekil 2.4. Yansıtıcı öğretim süreçleri

Yansıtıcı öğretim bireysel öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde öğrenciye ve öğretmene etkin fırsatlar sunar. Bireyler, kendilerine uygun olan öğrenme yolunu belirlerken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeden birine kendilerini adapte edebilirler. Böylece kendi bireysel öğrenme stratejisini belirler. Öğrencinin öğrenme stratejisine uygun öğretim ortamları hazırlanırsa derse karşı bireysel katılım artar, daha hızlı öğrenilir ve öğrenilenler kalıcı olur (Cawleyvd. 1976; Claxton ve Ralston1978).

Yansıtıcı öğretimde, öğrenmenin döngüsel olması temel alınır. Bu süreçte öğretmen tecrübelerinden faydalanır, onları iyice inceler, geliştirebileceği farklı etkinlikler üzerinde durur ve sınıf ortamına en ideal olan etkinlik hakkında karar verir. Yansıtıcı öğretim dinamik bir yapıya sahiptir. En iyi sonuca ulaşana kadar bu dinamik yapı sürekli devam eder. Öğretmen etkinlik belirlerken “Hangi etkinlik sınıfa uygun? Neden bu etkinliği kullanıyorum? Bu etkinliği nasıl uygulamaya koyarım?” sorularını yöneltmelidir. Daha sonra uygulamaya koyduğu etkinliği tecrübeler, onu nasıl daha verimli daha etkin hale getirmesi gerektiğini planlar ve ortaya çıkan (yansıttığı) en kaliteli yöntemi uygulamaya koyar.



Şekil 2.5. Yansıtıcı öğretim dinamiği

#### 2.3.4.1. Yansıtıcı öğretim neden yararlıdır?

Yansıtıcı öğretim yönteminde, öğrenciler öğretim esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunurlar ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Bu şekilde gerçekleşen öğretim, öğrencilerin bireysel kimliklerini daha kolay kazanmalarına ve birbirleri arasında rekabeti önlemeye, işbirlikli çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olur.

Yansıtıcı öğretim, temelde demokratik, özgüvenli, paylaşımcı ve yardımsever bireyler yetiştirmeyi hedefler. Öğretmenlerin, öğrencilerine kazandırmada çok zorluk yaşadığı özgür irade, özgüven gelişimi, yardımseverlik, saygı ve paylaşım yansıtıcı öğretimin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen, öğrenciye kazandırılması gerekli olan bu olguları yansıtıcı öğretim sayesinde onlara dikte etmeden, onlarla olumlu iletişime geçerek kolayca öğrencilerinde bu olguların kalıcılığını sağlamaktadır.

Kısaca, öğrenci duygularını ön plana çıkaran, öğrenci öğretmen iletişimini arttıran, kalıcı öğrenme sağlayan, öğrenci kabiliyetlerini ortaya çıkaran, öğretmen ve öğrenci güdülenmesini arttıran, kişilerin kendi yetenek ve ilgilerini keşfetmesini sağlayan bu yansıtıcı öğretim metodu, diğer çağdaş metotlar gibi gelecek nesil öğretmen ve öğrencilerinin başvurması gereken önemli bir yoldur (Altunay, 2000).

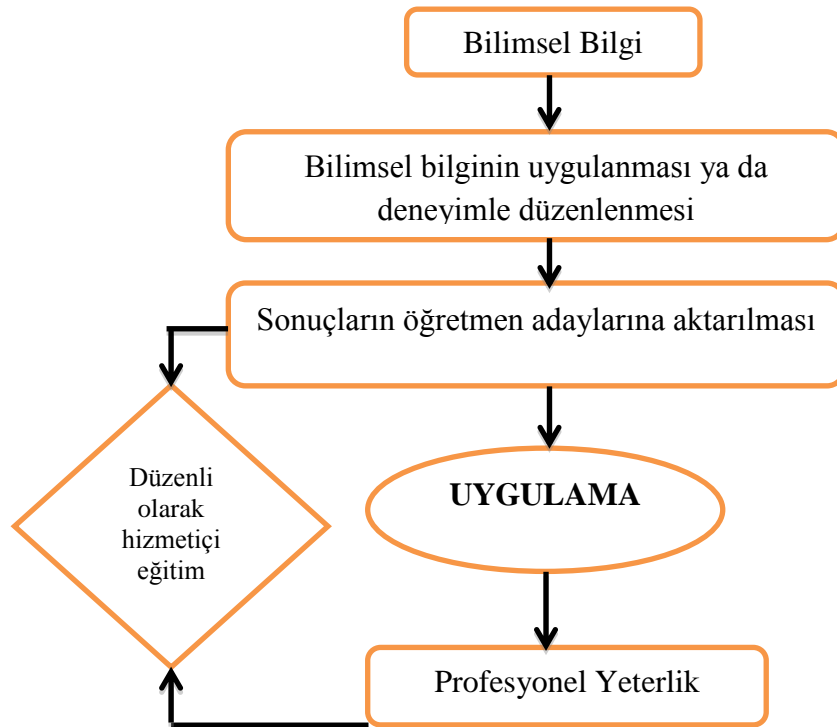
#### 2.3.4.2. Yansıtıcı düşünme ve öğretmen eğitimi

Öğretmenlik, pedagojik alan bilgisi, teknolojik bilgi, öğrencileri tanıma ve üst

düzyer düşünme gibi çok yönlü bilgi ve becerilerini içerir (Güney, Aytan ve Gün, 2010). Alanyazında geleneksel, beceri, uygulanmış bilim ve yansıtıcı olmak üzere dört öğretmen yetiştirme yaklaşımına vurgu yapılmaktadır (Eisner, 2002; Ekiz, 2003; 2006; Ekiz ve Yiğit, 2007; Şahin, Turan, Toprak, 2010).

Öğretmen eğitiminin, öğretmen ve öğretim programları tarafından şekillendirildiği geleneksel yaklaşımda, öğrenme sosyal bir aktivite, teknik bir konu olarak görölmektedir (Eisner, 2002). Geleneksel yaklaşım, öğretmenin merkezde olduğu, bilgiyi ve öğretim sürecini kendisine göre yapılandırdığı, teknik boyutta aktarıma dayalı, öğrencinin sadece alıcı durumunda olduğu bir sistematiği içermektedir.

Beceri yaklaşımında, deneyimli öğretim elamanı tarafından öğretmen adaylarına öğretmenlik deneyimini yaşatmak, gözlem yaptırmak, örnek uygulamalar yaptırmak esastır. Uygulanmış bilim yaklaşımında ise eğitim-öğretimle ilgili araştırmaların bulgularından hareketle yoğun uygulamalar yaptırılır (Ekiz, 2006).

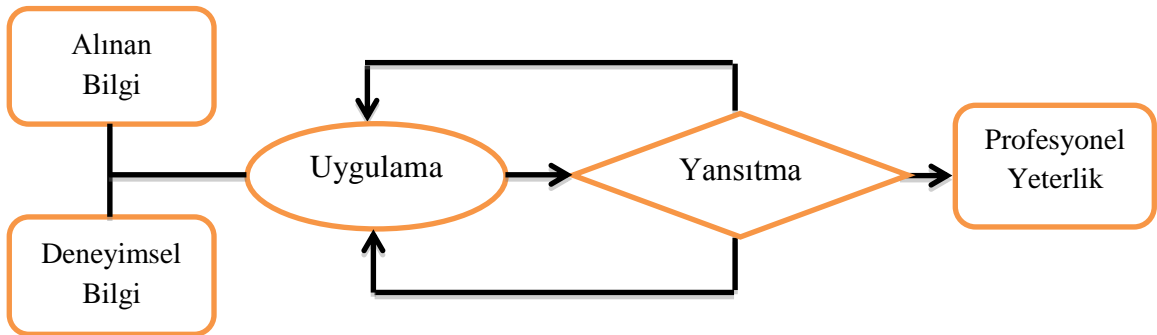


Şekil 2.6. Uygulanmış bilim modeli

Yansıtıcı düşünme, sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitiminde oldukça sık kullanılan felsefi bir kavramdır (Güney, 2008: 32). “Yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin öncelikle kendilerinin yansıtıcı düşünmesi

gerekir” (Semerci, 2007: 1356). Ayrıca daha çağdaş, öğrenciyi öğrendiklerinin sorumluluğunu alma konusunda yönlendiren, bilgi üretimine katkıda bulunan ve sorgulayan bir birey yapmak için öğretmeni rehber konumuna yerleştirir.

“Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür” (Henderson, 1996). Yansıtıcı öğretim, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde kullanılabilen önemli fırsatlar sunmaktadır. Alan yazında konuyla ilgili pek çok araştırmaya ve önerilere rastlanmaktadır (Altınok, 2002; Bağcıoğlu, 2000; Copeland vd., 1993; Ekiz, 2003; Erginel, 2006; Grossman ve Williston, 2001; Köksal ve Demirel, 2008; Ostorga, 2006; Öztürk, 2003; Richards ve Nunan, 1990; Stoddard, 2002; Şahin, 2009; Valli, 1997; Williams ve Wessel, 2004; Yost vd., 2000;). Ekiz, öğretmen adaylarının daha çok pratik boyutta yansıtma yaptıklarını ifade etmiştir (2006: 55). Pratik boyutta yansıtma yapabilme beraberinde deneyimi getirir. Savran ve arkadaşları (2005: 565) da, öğretmen adaylarının ileri düzeyde yansıtıcı düşünebilmeleri için daha fazla deneyim kazanmaları gerektiğini belirtmiştir.



### Yansıtma Döngüsü

Şekil 2.7. Yansıtıcı model (Ekiz, 2006)

Yansıtma modeliyle ilgili şekli incelendiğinde öğretmen adayının öğretmenlikle ilgili kuramsal ve deneyimsel bilgilerini uygulamaya aktardığı görülebilir. Uygulamada elde ettiği bilgileri kuramsal ve deneyimsel bilgilerini göz önünde bulundurarak uygulamayı daha etkin hale getirebilmek amacıyla etkin bir şekilde düşünür. Düşünme sonucunda elde ettiği bilgilerden yararlanarak tekrar uygulama yapar ve yansıtıcı düşünme sonrası profesyonellik kazanır.

Yansıtıcı yaklaşımda öğretmenler, sürekli değişime açık olabilmekte, farklı uygulamalar ve olaylarla ilgili çıkarımlar yapabilmektedir (Wilson & Jan, 1993: 8). Pollard (2002), yansıtıcı öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin bireysel yeterliliğinin ve eğitimin kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunacağını ifade edilmektedir.

Ayrıca yansıtıcı yaklaşım, öğretmenin öğrencileri daha iyi tanıyıp, anlamasını ve böylece dersleri öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmesine imkan verir. Öğretmenin sadece öğrencilerin bilgilerini değil aynı zamanda sürekli olarak kendi bilgilerini kontrol edip, yenilediği, geliştirdiği bir yaklaşım olan yansıtıcı öğretimde öğretmenler, birbirleriyle de etkileşim içine girerek görüş ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşabilirler böylelikle sadece kendilerini temel alan bir öğretim sürecinden kaçınarak yeniliğe ve gelişime açık bir öğretme öğrenme süreci oluşturabilirler.

Jay ve Johnson (2002), öğretmen adaylarının ‘öğretmen gibi düşünmeyi’ yansıtıcı öğretimle öğrenebileceğini (akt. Köksal ve Demirel, 2008: 190); Posnanski (2002), yansıtmayı kullanan öğretmenlerin pedagojik gelişmelerden haberdar olduklarını ve bunları eğitim-öğretim ortamında daha profesyonelce uyguladıklarını vurgulamışlardır.

Yansıtıcı öğretim uygulamaları yapan öğretmenlerin kendilerine güvendikleri (Zeichner ve Klehr, 1999: 17; Canning 1991: 18-21) ve amaçlara ulaşmak için istekli (Kent, 1993: 83-91) oldukları, okul kültürünün oluşmasına katkı sağladıkları (Ünver, 2003: 13) gözlenmiştir. Yansıtmayı kullanan öğretmen kendini ve sınıf içi uygulamalarını sürekli olarak gözlemlediği için uygulama sürecine yön verme ve bu süreci yeniden yapılandırmada kontrolü elinde bulundurmuş olacaktır (Ekiz, 2006: 48). Böylece davranışlarını ve hislerini yönlendirmede de başarı kazanacaktır (Semerci, 1999: 18).

Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İspanya ve Norveç gibi pek çok ülkede öğretmen eğitimi uygulamalarında kullanılan (Zeichner, 1993: 5-8) yansıtıcı düşünme, öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Tok, 2008: 559). Öğrencilerin yeni fikirler üretebileceği, problem çözme becerilerini kullanabileceği, gözlem yoluyla öğrenmelerine imkân tanıyan etkinliklere sınıf içinde yer veren (Wilson ve Jan, 1993), öğretmenlerle ders işleyen öğrenciler, çevreyle ve kendi aralarında etkileşim kurarak (Doyle, 1993) akran öğretimi için sorumluluk

alabilmektedir.

Yansıtıcı öğretimi uygulayan ve yansıtıcı düşünen öğretmenler sağlam kişilikli, kendini anlatabilen, başkalarını saygıyla dinleyebilen, mantıklı, kendi öğretimini kontrol edebilen bireylerin yetişmesine katkıda bulunurlar. Bu öğretmenler demokratik, anlayışlı ve yardımcı konumdadırlar. Demirel (2006: 232), yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ~ Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.
- ~ Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
- ~ Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
- ~ Yansımacı düşünceye sahip öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamaya yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
- ~ Yansımacı öğretmenler, ileriye görürler ve öğrencilerin de ileriye görmelerine yardımcı olurlar.
- ~ Yansımacı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar.

### **2.3.4.3. Yansıtıcı düşünme ve yapılandırıcılık**

Yansıtıcı öğretim, “başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, *öğretimde yapılandırıcılığı* esas alan bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür.” Henderson (1996).

Semerci (2007: 1364), yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Gagnon ve Collay (Akt. Gürol, 2006: 172-173), yansıtmayı, yapılandırıcılıkta önemli bir adım olarak görmüş ve yapılandırıcı yaklaşımın etkili olmasında 6 temel ilke belirlemiştir:

- |            |             |             |
|------------|-------------|-------------|
| 1. Durum   | 2. Gruplama | 3. Köprü    |
| 4. Sorular | 5. Sunum    | 6. Yansıtma |

Hem yapılandırmacılıkta hem de buna uygun olan yansıtıcı öğretim yaklaşımında öğrenmenin bireysel olduğu inancı aktif bir öğrenme ortamının oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Böylece öğrenciler, kendi yaşantıları yoluyla edindikleri bilgi ve tecrübeleri yeni öğrenmeleriyle birleştirecek ve etkin bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaklardır. Öğretmenin rehber olduğu, öğrencinin merkeze alındığı ve aktif bir şekilde öğrenmeye katıldığı bu yaklaşımlarda teknolojinin sağladığı imkânların yanında alternatif ölçme araçlarından faydalanılmaktadır. Borko vd. (1997), portfolyoların öğrencinin ölçülmesinde çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Yapılandırmacılık anlayışında üzerinde durulan bir diğer konu da öğretimin öğrenci merkezli ve esnek programlar dahilinde yürütülmesidir. Bireysel farklılıklara dikkat çeken yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencilere yol gösterici konumdadır. Öğretmen öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak onlara yararlı olacak ve hayatlarında kullanacakları bilgileri verir ve onları araçsal motivasyonla destekler. Öğretmen tarafından desteklenen öğrenciler gerçek olay ve konularla öğrenmelerini anlamlı hale getirirler ve kalıcı öğrenme gerçekleşir. Bu yaklaşımda öğretmene büyük rol düşmektedir çünkü öğrencilere verilecek yanlış bir tepki onların tüm motivasyonlarını yok edebilir veya öğretmen tarafından öğrencilerin önceki öğrenmelerine tamamen ters olan bir bilginin mantık çerçevesi dışında (mevcut bilginin neden yanlış olduğunun öğrenciye örneklere açıklanmaması) ezberletilerek dikte edilmesi öğrencilerde derse karşı ters bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Yapılandırmacı yaklaşımının özelliklerini kısaca bir tabloyla özetleyebiliriz:



Yapılandırmacı yaklaşım bir kuramdır ve bu kuramı öğretmen yaratıcı düşünce

becerilerini geliştirmeyi destekleyici proje tabanlı ödevler, deneyler eleştirel düşünceyi geliştirici tartışma ve problem çözme etkinlikleri yaptırarak desteklemelidir. Yapılandırmacılıkta öğrenci bir bilgi birikimiyle gelir ve yeni öğrenilenleri eskileriyle birleştirerek zihnine oturtup anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 41).

Öğretmen bu yaklaşımda temel bilgileri öğrencilere aktaran rehber konumundadır. “Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegâne kaynağı olarak görmeleri yerine öğretim programlarını ve ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmelerini gerektirir” (Özden, 2005: 56). Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2005: 72-73):

Yapılandırmacı öğretmen;

- 1.Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
- 2.Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- 3.Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.
- 4.Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşünmelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
- 5.Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- 6.Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler.
- 7.Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
- 8.Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
- 9.Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
- 10.Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar.
- 11.Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok



titiz davranır.

12.Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.

13.Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.

Bir düşüncenin eleştirel düşünme olabilmesi için yansıtıcı düşünmeyi içermesi ve düşünmenin yüksek standartlarını karşılayan düşünmenin olması gerekir (Nosich, 2012: 137-158). Yapılandırmacı yaklaşımın ve yansıtıcı öğretimin içeriğinde bulunan ve birbirinden ayrı düşünülemeyecek olan *eleştirel ve yaratıcı düşünme* ile *araştırma-sorgulama becerileri* konularını da ayrıntılarıyla ele almak yerinde olacaktır.

### 2.3.5. Eleştirel düşünme

XXI. yüzyılda dünyada ve Türkiye’de yaşanan gelişmelere paralel olarak insanların düşünme düzeylerinin daha fazla olması bir gereklilik durumuna gelmiştir. Bütün insanlar düşünme becerisiyle dünyaya gelirler. İnsanların hayat içerisinde düşünmelerinin durağan ya da geliştirilebilir olması onların gelecek hayatlarını etkiler. Eleştirel düşünme daha çok düşünme üzerine düşünmekle ilgilidir. Buradan yola çıkarak eleştirel düşünmenin düşünmenin bir üst basamağı olduğu söylenebilir. ABD’de yapılan bir araştırma sonucuna göre üniversitedeki öğretim üyelerinin eleştirel düşünmenin tanımını konusunda fikir birliği sağladıklarından söz edilemez. 38 devlet ve 28 özel üniversite ile yüksekokulu kapsayan araştırmaya göre üniversitedeki öğretim üyelerinin %19’u eleştirel düşünmeyi tam olarak ifade edememişlerdir (Paul, Elder ve Bartell, 1997; Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim

*altında tutarak değiştirmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir* (Gündoğdu, 2009: 63).

Gibson (1995) eleştirel düşünme kavramın felsefe ve psikolojik olarak açıklamaya çalışmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken; psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Akt: Şahinel, 2002: 3). Demirel (2006), eleştirel düşünmeyi bilgiyi etkili bir şekilde kullanma, elde etme ve değerlendirme olarak tanımlamıştır. Semerci (2003) bilginin daha iyi öğrenilmesi, yeni durumlara uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi olarak ifade etmiştir. Özden (2005), eleştirel düşünmeyi kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş bir süreç olarak nitelendirmiştir. Çubukçu (2006), eleştirel düşünmeyi kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç” olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünce, bilişsel beceriler içinde daha çok sentez ve değerlendirme basamaklarında yer alan üst düzey becerilerdendir. Nosich (2012: 5)’e göre eleştirel düşünmenin üç bileşeni vardır: soru sorma, çözümlenme ve sonuçlara inanma. Soru sormadan kasıt ortaya bir problem koyarak iyi soru sorabilmektir. Bu da eleştirel düşünmenin temelini oluşturur. Çözümlenme, oluşturulan iyi soruların mantık süzgecinden geçirilerek cevaplanması aşamasıdır. Sonuçlara inanmak, oluşturulan düşüncenin test edildiği aşamadır.

Eleştirel düşünme, bireyin edindiği bilgiyi olduğu gibi alıp ezberlemesi yerine, edindiği bu bilgileri devamlı olarak sorgulaması, değerlendirmesi, zihnindeki ön bilgileriyle açıklaması ve kanıya varması ve bunlar arasında kurduğu bağ ile ön öğrenmelerini geliştirip yeri geldiğinde değiştirebilmesidir.

Eleştirel düşünme, “Neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış yansıtıcı düşünme” ve düşüncemizi daha iyi hale getirmek için düşündüğümüz şey üzerinde tekrar düşünmek olarak tanımlanabilir (Ennis, 1991; Richard Paul, 1993: 21).

Branch'a (2000) göre eleştirel düşünme düşünmeden farklıdır çünkü eleştirel düşünen kendi düşünme sürecinin farkındadır ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemler. Lipman'a (1988) göre düşünmeyle eleştirel düşünme arasındaki farklılık şöyle özetlenmektedir:

Tablo 2.6

*Düşünme ve Eleştirel Düşünme Arasındaki Fark*

<b>Düşünme</b>	<b>Eleştirel Düşünme</b>
<b>Tahmin etme</b>	Yordama
<b>Tercih etme</b>	Değerlendirme
<b>Gruplama</b>	Sınıflama
<b>İnanma</b>	Varsayma
<b>Çıkarımda bulunma</b>	Mantıksal çıkarımda bulunma
<b>İlişkileri fark etme</b>	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
<b>Nedensiz seçenekler sunma</b>	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
<b>Ölçütsüz yargılama</b>	Ölçütlü yargılama

### 2.3.5.1. Eleştirel düşünmenin özellikleri

Bireylerin eleştirel düşünebilmeleri için birtakım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Decaroli'ye göre eleştirici düşünmede yedi ayrı çeşit beceri söz konusudur (Akt: Kazancı, 1989: 45-46; Zayıf, 2008):

*1.Tanımlama:* Problemin tanımlanıp ifade edilmesi, problemin tanımı sırasında ortaya çıkan deyim ve anlatımlar üzerinde fikir birliği sağlanması, anlamın açık seçik biçimde dönüştürülmesi ve ölçütlerin saptanması tanımlamanın ilk adımını oluşturur.

*2.Denence kurma:* Bu süreçte “eğer öyle ise” tipi düşünme, akıl yürütme, alternatifler arama becerileri ise koşullur. Bu beceri, hemen hemen her araştırmacı tarafından ileri sürülen temel şartlardan biridir.

*3.Bilgi toplama:* Bu aşamada ihtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır, uygun olanlar ayıklanarak alınır.

*4.Yorumlama, genelleme:* Mevcut olgular yorumlanır, karşılaştırmalar yapılır. Varılan sonuç ve yorumlara ters düşebilecek olgular araştırılır. Bu süreçte ayrıca kanıtlara dayalı

olarak genellemeler yapılır; geçerliği doğru tahminlerde bulunulur, taraflılık olup olmadığı kontrol edilir.

*5.Akıl Yürütme:* Bu aşamada mantıki hatalar araştırılır, bireyin kendisi ve başkalarının ileri sürülen fikirleri destekleyici kanıtlar bulunur, mantıki vargılar (sonuçlar) çıkarılır; gizli sayıltıların varlığı araştırılır; mevcut değerler gözden geçirilir, vargıları destekleyici ek bilgiler toplanır; sebep sonuç ilişkileri saptanır ve mantıksal ilişkiler belirlenir.

*6.Değerlendirme:* Bu süreçte ölçüt ya da standartlara göre değerlendirme ve sıralama yapılır, tartışmaların geçerliği saptanır; olgularla kanıtlar birbirlerinden ayırt edilir; ifadelerin doğruluğu ve yanlışlığı saptanır ve verilerin uygun olup olmadığı hakkında hüküm verilerek vargılar değerlendirilir.

*7.Uygulama:* Tümevarımcı yöntemler kullanılarak uygulama işleminde yargılar test edilir, genellemeler uygulanır ve vargılar diğer davranışlarla birleştirilir.

Özden'e (2005) göre eleştirel düşünmenin beş özelliği bulunmaktadır:

- **Aktiflik:** Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Eleştirel düşünmede birey, bilgisini, belleğini, bilişsel özelliklerini aktif olarak kullanmalıdır. Bireyin düşünce dünyasındaki aktiflik onun olayları ve durumları farklı yorumlamasını sağlar.
- **Bağımsızlık:** Düşünce sistemindeki özgürlük bireyin eleştirel düşünebilmesi açısından önemlidir. Eleştirel düşünen bireyin önyargısız ve hiçbir otoriteye bağlı olmadan düşünebilmesi gerekir.
- **Açıklık:** Eleştirel düşünen kişi belli düşünce kalıplarına bağlı kalmayıp yeni düşüncelere açık olması gerekir.
- **Dikkate Alma:** Eleştirel düşünce birey düşüncelere ait delilleri ve nedenleri dikkate almayı öğrenmelidir.
- **Organizasyon:** Eleştirel düşünen birey, hangi düşüncelerin temel, hangi düşüncelerin destekleyici olduğunu açıklamalıdır.

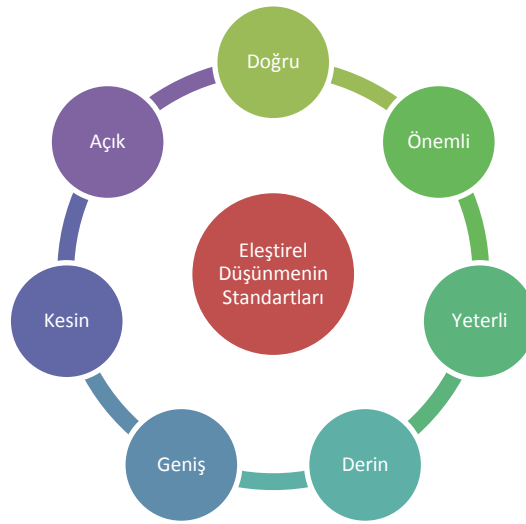
Halpern (1996) eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini şu şekilde açıklamıştır (Akt: Kürüm, 2002: 27-28):

- Sonuç çıkarma: Geçerli sonuçlar elde edebilmek için doğru kabul edilen durumların, olayların ya da olguların incelenerek akıl süzgecinden geçirilmesidir. Eğer elde edilen sonuç, mantıksal çıkarımları izliyorsa o zaman geçerli kabul edilir.
- Analiz etme: Sunulan nedenlere dayanarak ulaşılan sonuçların doğruluğunun çözümlenmesi çabasıdır. Bunun için de, nedenlerin kabul edilebilir ve tutarlı olması, sonuca destek sağlaması ve eksik bileşenlerin (örneğin; varsayımlar, tartışmalar, sınırlılıklar vb.) göz önüne alınması gereklidir.
- Hipotezleri test etme: Düşüncelerimizin ya da inançlarımızın doğru olup olmadığına ilişkin ortaya atılan hipotezlerin çeşitli gözlemlere dayanarak doğruluğunun sınanmasıdır.
- Olasılıkları görme: Olasılık, belli bir çıktının oluşumunun, olası çıktıların (bütün çıktılar benzer olduğunda) sayısına bölünmesidir. Olasılıkları görme ise, herhangi bir sorunun nedenlerine ve çözümüne ilişkin olası durumları tespit edebilmelidir.
- Karar verme: Belli bir sorun karşısında oluşturulabilecek bir dizi seçenek ile başlayan aktif bir süreçtir.
- Sorun çözme: Bir sorunun tanımlanması ile başlayan ve çözüme doğru ulaşmayı sağlayan tüm seçenekleri içine alan bir süreçtir.
- Yaratıcı düşünme: Özgün ve kullanışlı olan bir şey üretme eylemidir.

Aydın (2004: 137), eleştirel düşünme için gerekli olan becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Değişkenler arasında anlamlı ilişkileri belirleme, anlamsız ilişkileri göz ardı etme.
- Yeni bilgiler yoluyla geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama
- Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerilerini yansıtma
- Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma
- Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme

- Doğrulanan denence sonuçlarına göre aşamalı olarak soru alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma.



Şekil 2.9. Eleştirel düşünmenin standartları (Kana, 2013: 28)

Eleştirel düşünmeyi Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç grupta toplayıp eleştirel düşünce stratejilerini otuz beş farklı boyutta listelemişlerdir. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünceyi ortaya çıkarmayı; makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecini; mikro beceriler ise parçaları göz önünde bulundurmamayı ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak gözükmektedir (Akt: Şahinel, 2002:9-19). Buna göre bu üç grup aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

**a) Duyuşsal stratejiler**

- 1) Bağımsız düşünmeyi,
- 2) Benmerkezli ve toplum merkezli öngörüler geliştirmeyi,
- 3) Tarafsız düşünmeyi,
- 4) Duygu-düşünce arasındaki ilişkiyi anlamayı,
- 5) Zihinsel alçakgönüllülüğü,
- 6) Zihinsel cesareti,
- 7) Zihinsel iyi niyet ve dürüstlüğü geliştirmeyi,
- 8) Zihinsel azmi geliştirmeyi,

9) Düşünme becerisine güven duymayı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

**b) Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler**

- 1) Genellemeleri yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma
- 2) Benzer durumları karşılaştırma
- 3) Bireyin görüngesini geliştirme
- 4) Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
- 5) Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
- 6) Değerlendirme için ölçüt geliştirme
- 7) Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- 8) Derinlemesine sorgulama
- 9) Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme
- 10) Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- 11) Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme
- 12) Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme
- 13) Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı
- 14) Disiplinlerarası ilişki kurma
- 15) Sokratik tartışmayı uygulama
- 16) Diyalogsal düşünme
- 17) Diyalektik uslamlama

**c) Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler**

- 1) Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
- 2) Düşünme hakkında düşünme
- 3) Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme
- 4) Sayıltıları inceleme ve değerlendirme.
- 5) İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
- 6) Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma
- 7) Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- 8) Çelişkileri fark etme
- 9) Sonuçları keşfetme

İyi düşünen bir birey bir sonunu veya problemini en iyi şekilde ifade eder. Konuşmalarında kesin ve net bir dil kullanır. Hiçbir zaman düşünmeden hareket etmez, çalışmalarını kontrol eder. Bir düşünceyi oluşturmada azimlidir. İddialarla ilgili kanıtları araştırır, değerlendirir.

### **2.3.5.2. Eleştirel düşünme gücüne etki eden olumsuz etmenler**

Eleştirel düşünme gücünü etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar eleştirel düşünme gücünü olumsuz yönde etkileyen etmenleri şu şekilde sıralamaktadır (Raths, Wasserman, Jonas ve Rothstein, 1967; akt Kazancı, 1989: 48):

- 1) Öğrencinin ailesinden getirdiği etkilerinde altında öğretmenine aşırı bağımlı olması, bilerek ya da bilmeyerek öğretmenin öğrencisini kendisine bağımlı kılacak biçimde davranması.
- 2) Öğrencinin çeşitli nedenler yüzünden genellikle katı tutumlu bir birey olarak yetiştirilmiş olması
- 3) Öğrencinin, çevrenin etkisiyle dogmatik düşünce sistemine şartlandırılmış olması
- 4) Öğrencinin yeterli zeka ya da zihin gücüne sahip olmayışını anlaması nedeniyle aşağılık duygusuna kapılmış olması
- 5) Bireyin genellikle aceleci, atılgan davranışlar gösterme alışkanlığını geliştirmiş olması
- 6) Bireyin, çevreden gelen etmenler nedeniyle, yeterince kavram geliştirememiş olması
- 7) Başkalarının genellikle bireyin yerine düşünüp karar vermesi.

### **2.3.5.3. Eleştirel düşünme öğretimi**

Son yıllarda eğitim programlarında eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine büyük önem verilmektedir. Eleştirel düşünme, demokrasi kavramıyla ifade edilmekte, her bireyin özgür düşünmesi sağlanılmaya çalışılmaktadır. Eleştirel düşünce yeni ve farklı görüşlerin ortaya çıkması için anahtar bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlara ne ya da neyi düşünmeleri gerektiği öğretilir. Aslında eğitimciler, psikologlar ve özgürlükçü demokrasi taraftarı toplumların üyeleri,



insanlara “nasıl” düşünülmesi gerektiğinin öğretilmesini istemektedirler. Eleştirel düşünce öğretiminde en temel alınan yollar şunlardır (Kazancı, 1989: 55):

- 1) Biçimsel mantık
- 2) Biçimsel disiplin kuramı ilkeleri
- 3) Dersler ve ders konuları
- 4) Ders ve konu üniteleri
- 5) Vaka incelemeleri
- 6) Tartışma ve münarazalar
- 7) Oyun bilmece ve simülasyonlar

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini Brandt (1985) üç başlık etrafında incelemektedir. Bu süreçler şu şekilde ifade edilebilir (Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197):

*a) Bilişsel süreçlerin öğretilmesi:* Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.

*b) Düşünmenin bilincinde olma:* Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.

*c) Epistemik biliş:* Epistemik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

Hannel ve Hannel (1998) eleştirel düşünmenin öğretilmesinde kullanılacak yedi basamak belirlemişlerdir (Akt. Akınoğlu, 2001: 26-27):

- 1) Bilgiye göz atmak (Tanımlama ve etiketleme) : Öğretmen öğrencilere önündeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.

- 2) Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (Karşılaştırma/ Bağlantı kurma): Öğretmen öğrencilerin ellerindeki bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.
- 3) Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/ Bütünleştirme/ Ön özetleme): Öğretmen öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını sağlayacak sorular sorar.
- 4) Simdi ne yapıyoruz? (Sonuç çıkarma): Öğretmen öğrencilerin derste ne yapmaları istendiğini çözümlenmelerini sağlayacak sorular sorar.
- 5) Doğru cevaplama (Kanıtlama): Öğretmen, öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar ister.
- 6) Benzer durumlara uygulama (Çıkarımda bulunma/ Projelendirme/ Uygulama): Öğretmen öğrencilerden derste öğrendikleri yeni bilgiyi farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını ister.
- 7) Ne öğrendik? (Özetleme): Öğretmen öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sorar. Dersin başından sonuna kadar yer alan tüm öğelerin listelenerek dersin bir kez daha özetlenmesi sağlanır.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilirken aşağıda belirtilen işlem basamakları önem arz etmektedir (Thomas, 1969; Akt: Kazancı, 1989: 51):

- 1) Problem tanımı
- 2) Denence kurma
- 3) Denencenin test edilmesi
- 4) Çıkarılma yolları
- 5) Sonuç çıkarma ve kontrolü

Eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerde aşağıda belirtilen davranışların oluşması öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin oluştuğunu gösterir (Burton,1960: 38; Akt: Kazancı, 1989: 62-63):

- 1) Eleştirel merak: Problemlere, onları doğrudan nedenlere, problemle ilgili kanıtlara ve muhtemel açıklamalara karşı duyarlı olma eğitimi göstermek, “niçin”, “nasıl” ve “ne” diye merak etme.

- 2) Gerçekçilik: Belirlenmiş gerçekleri, aksine kanıtlar ne kadar şaşırtıcı olursa olsun, kabul etme eğilimi göstermek, gerçekle ilgili kanıtlar ve yargılar nereye götürürse izlemek, öz eleştiride bulunmak.
- 3) Özgünlük: Özgün veri toplama, ön yargısız, yansız hüküm verme eğilimi göstermek.
- 4) Entelektüel şüphecilik ve eleştiri: Yeterli ve uygun veriler toplayıncaya kadar karar vermeden kaçınmak, sonuç çıkarmamak, hiçbir şeyi dış görünüşüne bakarak kabul etmemek.
- 5) Açık fikirlilik: Değişik görüş ve açıklamaları ön yargılardan uzak, özenle ve içtenlikle dinleme ve inceleme eğilimi göstermek.
- 6) Sebep-sonuç ilişkisine inanmak: Bilimsel olmayan, dogma ve mistik açıklamalardan ve hurafeden uzak kalma eğiliminde olmak.
- 7) Dizgeli (sistematik) olma eğilimi: Veri toplarken grafik, şema ve tablolardan yararlanmak, planlı hareket etmek, dizgeli veri toplamada ısrarlı olmak ve bunu kontrol etmek, karışıklık ve düzensizliğe hoşgörü göstermemek.
- 8) Esneklik: Çekici olsalar bile, aksine kanıtlar bulunan ilk yargıdan vazgeçme, yöntemlerde değişiklik yapma eğilimi göstermek.
- 9) Israr-inatçılık: Yalnızca gerçeğin peşinden gitme eğilimi göstermek.
- 10) Kesinlik: Karar vermede kesin kanıtlara dayanma eğilimi göstermek.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde beş ana kurala dikkat etmek gerekmektedir (Özden, 2005: 161):

- 1) Tutarlılık: Eleştirel düşünen kişi düşüncelerindeki karşıtlıkları elemelidir.
- 2) Birleştirme: Eleştirel düşünen birey bir düşünceyi bütün boyutlarıyla ele almalıdır.
- 3) Uygulanabilme: Öğrenciler deneyimlerinden faydalanarak anladıklarını farklı bir modele uygulayabilmelidirler.
- 4) Yeterlik: Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
- 5) İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi anladıklarını çevresindekilere net bir şekilde anlatabilmelidir.

Eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler düşünme özgürlüğü kazanıp düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme olanağı yakalarlar. Bunun yanı sıra elde edilen bilgiyi doğru anlamalarını sağlayarak daha iyi sonuçlar elde ederler. Bilgi birikimleri artar. Düşünce sorunlarını çözerler. Mantıklı ve mantıksız düşünceleri birbirinden ayırt ederler. İnsanlar eleştirel düşünme sayede akıllarını kullanma fırsatı yakalarlar.

Doğanay ve Kara'ya (1995; Akt. Yahşi Cevher, 2008) göre öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini aşağıda belirtilen etkinliklerle gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir:

- Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp fikir mücadelesi yaptırmak,
- Öğrencilerin çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlamak,
- Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan televizyon programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlamak,
- Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin kendilerinden farklı olan diğer gelenekleri yansıtan literatürü okumalarını ve tartışmalarını sağlamak.

Ennis'e (2002) göre ideal eleştirel düşünme eğilimleri içeriği aşağıdaki gibidir (akt. Uysal, 2009):

- 1) Bireyin inanç ve kararlarında dikkatli olması, mümkün olan son noktaya kadar kendi inanç ve kararlarını "doğruyu yakalamak için" sorgulaması. Bunu başarabilmek için şu eğilim ve tutumlara ihtiyaç vardır:
  - a) Alternatif hipotez, açıklama, sonuç, plan ve kaynaklar aramak ve bunlara açık olmak,
  - b) Bir savı mümkün olduğunca çok bilgiyle desteklemek,
  - c) İyi bilgilendirilmiş olmak,
  - d) Kendi sahip oldukları kadar diğer bireylerinde bakış açılarını dikkate almak.

- 2) Bir problem durumu karşısında hem kendi hem de diğer bireylerin duruşunu dürüstçe ve açıkça sunmak. Bunu başarabilmek için şu eğilim ve tutumlara ihtiyaç vardır:
- a) Söylenen ve yazılanların gerçekte neyi ifade etmek istediklerini anlamak konusunda açık ve net olmak,
  - b) Problem durumu ve sonucu üzerine yoğunlaşmak,
  - c) Problem durumlarıyla ilgili sebepler aramak ve ortaya koymak,
  - d) Problem durumunun yalnızca belli bileşenlerini değil tamamını ele almak,
  - e) Problem durumuyla ilgili temel inanışlarını yansıtmak konusunda açık olmak.
- 3) Diğer bireylerin değerlerine önem vermek. Bunu başarabilmek için şu eğilim ve tutumlara ihtiyaç vardır:
- a) Diğerlerinin bakış açılarını ve düşüncelerini dinlemek,
  - b. Diğer bireylerin eleştirel düşüncelerini engellemekten kaçınmak, onların duygularını ve algılarını önemsemek.

### 2.3.6. Yaratıcı düşünme

İnsanın en önemli zihinsel yeteneklerinden biri yaratıcılık becerisidir. Yaratıcılık becerisiyle ilgili alanyazında farklı tanımlar yer almaktadır.

Soylu (2004) yaratıcılığı bireyin mevcut bilgilerinden yararlanarak yeni bilgilere ulaşması olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık; insan gelişiminin bütün yönlerinin temelini oluşturan bir beceridir (San, 1979: 177). Yaratıcılık, herkesten farklı olmak, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmek, her olaya farklı bir açıdan yaklaşabilmektir (Sylvan, 1997 akt. Uysal, 2009).

Ausubel'e (1964) göre yaratıcılık "*daha önce yapılmayanı yapmaktır ve çok az sayıda kişi tarafından sahip olunan bir nitelik ve yetenektir*" (İşler ve Bilgin, 2002: 135). Yaratıcılık varolan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak,

bilinmeyene yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır (Rıza, 2006: akt. Uysal, 2009).

Toplumların gelişmesinde yaratıcılık önemli bir rol oynamıştır. Toplumların ilerlemesini sağlayan buluşlar, olaylar yaratıcı düşünmenin bir eseridir. Bilgi birikimine sahip olmak kadar bilgiyi üretmek bilgiye sahip olmak demektir. İnsanlar yeni bilgileri üretebilmek içinse alanla ilgili ön bilgilerini kullanmak zorundadır.

Yaratıcı düşünmede analitik ve uygulamalı düşünmenin kullanılması yaratıcı düşünmeyi daha kaliteli hale getirebilir. Uygulama düşünme becerisi yaratıcılık konusunda diğer insanları ikna etmek görevini üstlenerek, geliştirilen yaratıcı düşüncenin yeni hayata alışmasını sağlar. Bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyabilmeleri için şu stratejiler uygulanmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 2000; akt. Tok ve Sevinç, 2012: 206 -207):

- Problemi yeniden tanımlama,
- Problemin çözümüne ilişkin varsayımlar oluşturarak bunları analiz etme ve sorgulama,
- Yaratıcı düşüncelerin değerli olduğuna yönelik bireyleri ikna etme,
- Çok sayıda, değişik düşünceler üretme yönünde destekleme,
- Yaratıcılıkta bilginin önemi ve bilginin sınırlarının farkına varma,
- Yaratıcı fikirleri yaşama geçirme sırasında çıkabilecek engelleri tanıma bu engellerin çözümünü bulma,
- Yaratıcı düşünce sürecinde başarısızlık riskini gönüllü olarak kabul edebilme,
- Fikirlere ve görüşlere şüphe ile bakma,
- Kişinin kendine yönelik özyeterliliğini kazanması,
- Yaratıcı süreç içinde ortaya çıkabilecek belirsizlikleri kabullenme ve bu belirsizliklerle baş edebilme,
- Yaratıcı ürüne yönelik tepkilere kendini hazırlama,
- Uygun ilgileri belirleme ve uygulama,
- Öğretmenin öğrencilerine yaratıcı düşünmeyi içeren becerilerle model olması,
- Öğrencilerin kendi akranlarına model olmasını sağlama.

Birey, problemi net olarak tanımlayamazsa yaratıcı düşünmenin başlangıcına iyi bir giriş yapmış olamaz. Problem tanımlandıktan sonra iyi bir şekilde analiz edilip sorgulanmalıdır. İkna süreci bu aşamadan sonra gerçekleşir. Yaratıcı düşünce aslında yeni düşüncelere kapı aralar. Bireylerin yaratıcı olabilmeleri için özyeterlikleri yüksek bireyler olmaları gerekir.

Yaratıcılık ve zekâ arasında ince bir fark bulunmaktadır. Standler (1998, akt: Aktamış ve Taşkın Can, 2007: 486) bu farkı şu şekilde açıklamaktadır:

- Göze çarpan ve ilginç birtakım şeyleri yaratma yeteneği gösteren pek çok insan zekidir.
- Kişi doktora derecesi almasına rağmen yaratıcı fikir üretme özelliğine sahip olmayabilir. Böyle insanlar, zeki ve iyi bir problem çözücü olabilirler, ancak birisinin onlar için problemi formüle etmesi gerekir. Bu nedenle zeka, yaratıcılık için kesin ölçüt değildir.
- Zeka ve yüksek derecede yaratıcılığın her ikisine de sahip öğrenciler okulda sıradan olan öğrencilerdir (Standler, 1998).

Torrance (1965: 5-6; akt. Uysal, 2009: 70) yaratıcılığın farklı düzeyleri olduğunu ifade etmektedir. Bu düzeyler şu şekilde sıralanmaktadır:

**a) Anlamlı Yaratıcılık:** Öğrencilerin doğal çizimlerinde olduğu gibi, ürünlerin kalitesinin, orijinalliğinin ve becerilerin birbirlerinden bağımsız olduğu yaratıcılık türüdür. Yani ortaya konan ürün, öne çıkan yönü ile değer kazanır.

**b) Üretken Yaratıcılık:** Ürünler için teknikler geliştirmek, esnek kontrol ve sınırlama eğiliminin olduğu artistik ve bilimsel ürünlerdir. Daha çok güzel sanat dallarında ortaya konan ürünleri kapsar.

**c) Özgün Yaratıcılık:** Materyal, metot ve tekniklerle ortaya çıkan becerilere sahip mucitler, araştırmacılar ve kâşiflerin yaratıcılıklarıdır. Bilim adamları ve yaşanan döneme damgasını vuran insanları kapsar. Çünkü bu insanlar, çağdaşlarından farklı özelliklere sahiptirler ve bunu eserleriyle ortaya koyarlar.

**d) Yenilikçi Yaratıcılık:** Kavramsal becerileri içeren değişikliklerle gelişimdir. Bu düzeydeki yaratıcılık, başarıya veya başarısızlığa önem vermeden yeni ürünler ortaya koyma çabasını gösterenlerde görülür.

**e) Buluşçu (Emergentive) Yaratıcılık:** Yeni gelişmeler etrafında üstlenilen ve tamamen yeni olan prensiplerdir. Newton, Einstein, Galileo, Madam Curie gibi, kimsenin göremediğini görebilen ve yaptıklarıyla büyük etkileri olan kişilerde görülen yaratıcılık düzeyidir.

Cropley'e, (2001:4–5; akt. Uysal, 2009) göre yaratıcı düşünmenin üç temel ögesi yenileycilik, etkileycilik ve etik uygunluktur:

- a) Yenilik:** Benzerlerinden kesin çizgilerle ayrılan bir fikir veya bir davranış sonucu ortaya çıkan yeni bir üründür.
- b) Etkileycilik:** Estetik, artistik veya manevî şeyler olabileceği gibi bir kazanç getiren veya yararı olan bir materyal de olabilir.
- c) Etik Uygunluk:** Yaratıcılık terimi bencillik, yıkıcılık, suç, acı veren şey veya zevkleri tanımlamak için kullanılmaz.

### 2.3.6.1. Yaratıcı düşünme yetenekleri

Yaratıcı düşünen bireylerde birtakım yeteneklerin bulunması gerekir. Guilford (1967) ve Torrance (1966) bu yetenekleri önce akıcılık, esneklik, orjinallik ve açıklama olmak üzere dört başlık etrafında toplamışlar, bu listeye daha sonra farklı yetenekler eklemiştirler (Özden, 2005: 178-179). Bu yetenekler şu şekilde sıralanmaktadır:

**Akıcılık:** Açık uçlu herhangi bir soruya birçok fikir üretebilme

**Esneklik:** Bir olay veya sorun üzerine farklı yaklaşımlar ortaya koyabilme

**Orjinallik:** Düşünce ve eylemde özgün olabilme

**Açıklama:** Ortaya atılan fikri genişletebilme

**Sorunlara karşı duyarlılık:** Sorunları keşfetme, eksik bilgilerin farkına varma

**Sorunları tanımlayabilmek:** Sorunları tanımlayabilme, önemli olanları ayırt edebilme, sorunu net ve anlaşılır olarak ifade edebilme

**İmgeleme:** Zihinde canlandırabilme

**Çocuk gibi olmak:** Çeşitli düşüncelerin etkisi altında olmadan etkili düşünebilme

**Analojik Düşünme:** Bir durum hakkındaki düşünceleri başka bir duruma uyarlayabilme

**Değerlendirme:** Bir konuyla ilgili önemli ve önemsiz yerleri ayırt etme, bilgileri karşılaştırma.



**Analiz** : Bir konuyu detaylandırma, parçalara ayırma, parçalar arasındaki ilişkiyi tespit etme

**Sentez** : Düşüncelerin bölümleri arasındaki ilişkiyi belirleme, yeniden bir araya getirme

**Dönüştürme:** Bir düşünceye yeni anlamlar yükleme, düşüncenin değişik kombinasyonlarını ortaya koyma

**Sınırları aşma:** Bilinen ve kabul edilenin ötesine geçme

**Sezgi:** Yetersiz veya eksik bilgi olmasına rağmen olayları kavrama, ilişkileri görme yeteneği

**Tahmin:** Olaylar veya düşüncelerle ilgili varsayımlarda bulunma

**Yarım bırakmama:** Erken yargıda bulunmama, sadece ilk edinilen fikri hemen kabul etmeyip yeni fikir arayışlarında olma.

**Yoğunlaşma:** Dış etkilerden uzaklaşarak, problem üzerinde yoğunlaşıp yeni fikirler üretme

**Mantıksal düşünme:** Neden-sonuç ilişkilerinden faydalanarak bir sonuca ulaşabilme yeteneği.

**Sıradışı bağlantılar kurma:** Olaylar veya düşünceler arasında farklı bağlantılar kurma.

**Spontan:** Kendiliğinden düşünme yeteneği

**Belirsizliklerden korkmama:** Bilinmeyene hazır olma

**Özerklik:** Bağımsız fikir üretme

Yaratıcı düşünme sürecinde bu yeteneklerin yanısıra belli başlı basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar şu şekilde sıralanabilir: sıkı çalışma, dinlenme, aydınlanma, sıkı çalışma, aydınlanma (Özden, 2005: 181).

### 2.3.6.2. Yaratıcı düşünme engelleri

Bireylerin yaratıcı düşüncelerini sağlayan birtakım yeteneklerin olduğu gibi birtakım engeller de bulunmaktadır. Uysal (2009) ve Yaman (2003) bu engelleri şu şekilde ifade etmektedir:

**1. Alışkanlıklar:** Yaratıcı düşünmenin en önemli engellerinden birisi insanlardaki varolan alışkanlıklardır. Alışkanlık ve yaratıcılık birbiriyle ters orantılıdır. Alışkanlıklar çoğalmaya başladıkça yaratıcılık azalır; yaratıcılık çoğalmaya

başlayınca alışkanlıklar azalır. Bireyler her zaman daha iyisinin olabileceğini düşünerek yeni fikirlere karşı açık olmalıdır.

**2. Yanlış algılar:** Bireyler çoğu zaman çok hızlı bir şekilde algılar oluşur. Bu algılar doğru da olabilir yanlış da. Algıların tam olarak doğru ifade edilebilmesi için düşünceler derinlemesine izlenmeli, tekrar gözden geçirilmeli, sağlam bir temele oturtulmalıdır.

**3. Problemin yalıtılması:** Bir problem hakkında düşünülürken problemin ilişkili olduğu veya ilişkili olabileceği bütün durumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

**4. Sıkı kuralcılık:** Kurallar bazı konularda işe yararken yaratıcılığın önünde en büyük engel olarak durmaktadır. Yaratıcı bireyler kurallar konusunda esnek davranabilirken, yaratıcı olmayan bireyler kurallar konusunda esnek davranamazlar.

**5. Olumsuz yaklaşım:** Bir bireyin her zaman her olaya şüphe ile yaklaşması problemin çözümünü desteklemez. Problem çözümünde veya bireylerin düşüncelerini incelerken pozitif yaklaşım yaratıcılığı geliştirir.

**6. Başarısızlıktan korkmak:** İçerisinde korku bulandıran bireyin önündeki en önemli engel korkudur. Korkunun olduğu yerde yaratıcı düşünce barınmaz. Başarısızlıktan korkan bir birey, eleştirilmekten de korkar. Düşüncelerin yanlış olduğuna inanır. Mükemmele ulaşmak, yaratıcı fikirler ortaya koyabilmek için korkuyu düşüncelerden silmek gerekir.

**7. Belirsizlikler karşısında yılmak:** Bir problemin sonucuna bir anda ulaşamayabilir. Problemin çözümünde birtakım sıkıntılar olabilir. Bu sıkıntıları ancak yaratıcılıkla aşabileceksen, sıkıntılara boyun eğmek, yapamayacağına inanmak bireyin yaratıcılığın önündeki en büyük engellerden bir tanesidir.

### 2.3.6.3. Yaratıcı kişiliğin özellikleri

Lyman (1989) yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin birtakım özellikler taşıdıklarını ifade etmektedir. Bu insanların özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Saban, 2000: 120-122, Uysal, 2009: 89-90):

- *Yaratıcı insanlar cesurdurlar, öz güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler:* Yaratıcı bireyler, çevrelerindeki olayları tek yönlü değil, birçok değişik yönleri ile ele almaya severler. Bu nedenle, yaratıcı kişiler hata

yapmaktan, diğer insanlardan farklı düşünmekten veya herhangi bir karşılaşmada kaybetmekten korkmazlar.

- ***Yaratıcı bireyler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler:*** Yaratıcı kişilerin fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir. Bir başka anlatımla bu insanlar devamlı hareket hâlinindedirler. Çünkü yaratıcı bireyler hırslı, başarı ile motive olan ve daima çok çalışan bir yapıya sahiptir. Yaratıcı bireyler, bunun yanında enerjilerini tamamen düşündükleri veya yaptıkları işler üzerinde yoğunlaştırırlar. Bu nedenle bu kişiler, çeşitli fikirler içinde boğulurcasına bir sonuca ulaşınca kadar da dinlenmeden çalışırlar.

- ***Yaratıcı kişiler istekli ve idealisttirler:*** Yaratıcı bireyler hayattaki amaçları konusunda çok duyarlı ve hassastırlar. Bu nedenle, bu kişiler, hayatta yapılması gereken çok şey olduğunu düşünürler. Devamlı olarak yapmak istediklerini gerçekleştirebilmek için gerekli olan zamanın yetersizliğinden şikâyet ederler. Çünkü, yaratıcı kişiler sürekli olarak ileriye görme çabasında olan kimselerdir. Bu nedenle her olay veya probleme ilerleme yolunda asla kaçırılmaması gereken fırsat gözüyle bakarlar.

- ***Yaratıcı bireyler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler:*** Yaratıcı bireyler adeta bir çocuk gibidirler. Çevrelerinde olup biten her şeye karşılarını meraklıdır. Bu nedenle, bu bireyler, çevrelerinde meydana gelen olayları, biroyun havası içinde irdelemeyi, fikirler ile oynamayı ve olaylar arasındaki ilişkileribir neden sonuç ilişkisi ile kavramayı tercih ederler.

- ***Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler:*** Bu nedenle bu kişiler, seyahat, gezinti ve yeni yerler görme konusunda isteklidirler. Çünkü yaratıcı bireyler, kendi iç dünyalarını ve kendileri dışında var olan dış dünyayı anlamak, keşfetmek ve kontrol etmek için sürekli bir çaba içindedirler.

- ***Yaratıcı bireyler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı tercih ederler:*** Yaratıcı kişilerin düşünmek, problem çözmek veya bir şey üretmek için yalnız başına olaylar üzerinde kafa yormalarına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, bu kişiler bağımsız olmayı ve kendi başlarına çalışmayı tercih ederler. Bu nedenle yaratıcı bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilme, başkalarının düşünce ve fikirlerini eleştirebilme ve herhangi bir mücadelede de tek başına kalabilmeyi başarabilme gibi yetenekleri daha fazla gelişmiştir.

#### 2.3.6.4. Yaratıcılık teknikleri

Bireylerin yaratıcı düşünme üretebilmeleri için birtakım teknik özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu teknikleri Gülel (2006: 23-24) altı başlık altında sıralamıştır:

**1. Beyin Fırtınası:** Bu teknik Alex Osborn tarafından 1930 yılında ortaya atılmıştır. Çağrıştırma ve uyarma etkisi yaparak grup halinde düşünce yaratan tekniğe beyin fırtınası denir. Osborn'a göre beyin fırtınasının dört kuralı vardır. Bunlar; eleştiri yapma, serbest atış, olabildiğince çok düşünce ve fikirleri çağrıştır, uyar, geliştir, değiştir, birleştirdir.

**2. Ters Beyin Fırtınası:** Beyin fırtınası, hangi düşüncelerle başarılı olunabilir temelinde yapılır. Düşünceler ne şekilde başarısızlığa uğratılabilir amacıyla yapılmasına ise Ters Beyin Fırtınası denir. Bu teknikle yapılabilecek hatalar ve engeller aranır.

**3. Düşünce Haritası:** Bu teknikte değişim ve uyarılma esastır. Ortaya konulan konu ile ilgili fikirler ortak konuyla ilişkilendirilmeye çalışılır.

**4. Kontrol Listesi:** Odaklanan konu hakkında yaratıcı kişi ya da takımlara, yaratıcı düşünce arama isini kolaylaştırmak için daha önceden hazırlanmış sorular sorulması yöntemidir. Burada amaç soru ile konuyu ilişkilendirerek yeni düşünce yaratılmasını güdülemektir.

**5. Gordon Yöntemi:** Beyin fırtınasına kaldığı yerden devam eden daha sistemli bir tekniktir. Diğer tekniklerdeki gibi takımın tüm üyeleri yaratıcı düşünce üretilecek hedefi bilmez. Hedef belli olmadığı için yaratıcılık önyargılardan ve alışkanlıklardan arındırılmış olur.

**6. Varsayımları sorgulama:** Varsayımlar bozularak, tersine çevirerek, sorgulayarak, yaratıcı düşünce teşvik edilebilir.

#### 2.3.7. Araştırma – sorgulama becerisi

Araştırma- sorgulama becerisi doğası gereği genel olarak fen eğitiminde kullanıldığı düşünülse de dil eğitiminde de bu beceri kullanılmaktadır. Başka bir boyuttan düşünersek bir bireyin araştırma –sorgulama yapabilmesi için dört temel dil becerisini aktif olarak kullanabilmesi gerekir. Araştırma – sorgulamının temeli

ise soruya dayanmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren insanlarda merak duygusu olduğundan dolayı dünyayı ve dünyada meydana gelen her şey bireyler tarafından araştırılır, soruşturulur. İnsan zihin doğumundan ölümüne kadar geçen bu sürede bu beceriyi aktif olarak kullanır. Bu yüzden araştırma – sorgulama becerisi bir sayısal beceri değil aynı zamanda sözel toplumun bütün kesimlerine hitap eden bir beceridir.

Çocuklarda küçük yaşlardan itibaren olan merak duygusunu köreltmek yerine bu duyguyu sürdürmelerine yardım ederek eğitim sistemimizde kullanmak onların sorgulayan, kendine güvenen, bilimsel düşünen ve karar veren bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır (Bayır, 2008).

Araştırma sorgulama becerisi bilim insanları tarafından iki şekilde ifade edilmektedir (Anderson, 2002; Bayır, 2008):

**1. Bilimsel Araştırma-Sorgulama:** Bilimsel sorgulayıcı-araştırma, bilim adamlarının doğal dünyaya ilişkin farklı çalışma yollarını ve çalışmalarından elde ettikleri delillere dayanarak açıklamalar önermelerini ifade eder (Bayır, 2008; Martin-Hansen, 2002; NRC, 1996).

**2.Öğrenme-Öğretme Metodolojisi Olarak Sorgulayıcı-Araştırma:** Sorgulayıcı-araştırma öğrencilerin bilimsel bir bilgi ve anlayış oluşturdukları, bunun yanında bilim adamlarının doğal dünyaya ilişkin yaptıkları çalışmalara anlam verdikleri öğrenci aktivitelerini ifade eder. Sorgulayıcı-araştırma gözlem yapmayı, soru ortaya atmayı, önceden bilinenleri görmek için kitapları ve diğer bilgi kaynaklarını gözden geçirmeyi, araştırmalar planlamayı ve gerçekleştirmeyi, verileri toplamak, analizlemek ve yorumlamak için araçlar kullanmayı, deneysel deliller ışığında önceden bilinenleri incelemeyi, cevaplar, açıklamalar ve tahminler önermeyi ve sonuçları diğerleriyle paylaşmayı içeren çok yönlü bir aktivitedir (Bayır, 2008; Martin-Hansen, 2002; NRC, 1996).

Sınıflarda kullanılan sorgulayıcı-araştırmanın beş temel özelliği şöyle sıralanmaktadır (NRC, 2000; Bayır, 2008):

- Öğrenciler bilime ve dile yönelik sorularla meşgul edilirler,
- Öğrenciler bilime yönelik sorulara hitap eden açıklamalar geliştirmeye ve değerlendirmeye izin veren delillere öncelik verirler,

- Öğrenciler bilime ve dile yönelik sorulara cevap bulmak için delillerden açıklamalar formüle ederler,
- Öğrenciler özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif açıklamalar ışığında kendi açıklamalarını değerlendirirler,
- Öğrenciler önerdikleri açıklamaları etrafındakilerle paylaşırlar ve savunurlar.

Araştırma- sorgulama yaklaşımının temel özellikleri dikkat edildiğinde öğretim sürecinde öğrencilerin zihinsel süreçlerinin hep önde planda olması gerektiği görülecektir. Araştırma-sorgulamanın ilk basamağı sorudur. İyi sorular, araştırma ve sorgulamanın iyi olmasını sağlar. Araştırma- sorgulamada düşünceye ait deliller sunmak, düşünceleri delillendirmek önemlidir. Bireyin iyi bir araştırma-sorgulama süreci yaşayabilmesi için zihinde bir dengesizliğin olması gerekir. Bu dengesizlik süreci yeni bilgilerle eski bilgilerin uyuşmasından kaynaklanmalı ve zihinsel dengesizlik bireyi araştırmaya sürüklemelidir. Bu süreçte bireyin yaşadığı deneyimler ön plana çıkmaktadır. Bireyler, deneyimleri yoluyla dünyayı algılar ve yorumlama fırsatı elde ederler.

Sorgulayıcı-araştırma çoğu zaman bir döngüdür ve bir problemi, bir veya daha fazla hipotezi, deneysel prosedürü, veri toplamayı, grafikleri, tabloları, bulguların analizini ve bir sonucu içerebilir. Elde edilen sonuçtan tekrar sorgulayıcı-araştırma döngüsünün kullanılacağı yeni bir problem oluşturulabilir. Bu süreçte öğrenciler bilim adamları gibi test sonuçlarının ve çabalarının kendi hipotezlerini desteklemek için her zaman delil oluşturmayacağını da keşfedeceklerdir. Bu başarısızlık öğrenciye kullandıkları prosedürleri ve bulgularını eleştirel olarak değerlendirmeleri için fırsat verir. Başarısızlık sorgulayıcı-araştırmaya dayalı sınıfta başarı kadar değerlidir (Bayır, 2008).

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretimin sınıflarda kullanılması için en az beş neden bulunduğu vurgulanmaktadır (Chiappetta & Adams, 2004; Bayır, 2008):

- temel gerçekler, kavramlar, prensipler, kanunlar, teorilerin anlaşılmasını sağlamak,
- doğal fenomenler hakkında anlayış ve bilgi kazanımını arttıran beceriler geliştirmeyi sağlamak,

- sorulara cevap bulma ve doğal dünya hakkındaki ifadelerin doğruluğunu sorgulama eğilimini güçlendirmek,
- bilime karşı pozitif tutum oluşturmak,
- bilimin doğası hakkında anlayış kazandırmak.

Sosyal ve sayısal olarak ifade edilen bilimlerin belli prensipleri bulunmakta ve bunların anlaşılması öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri anlamlandırabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Anlamlandırma becerisini sağlamak içinse bireylerin anlayış ve bilgi kazanımını arttıran becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bireylerin merak ettikleri sorulara cevap bulmaları, bilime karşı pozitif bir tutum içerisinde olmaları, bilimin doğasını anlamaları büyük önem taşımaktadır.

Öğrenciler bilgiyi birçok farklı yolla yapılandırabilmelerine rağmen, sorgulayıcı-araştırma dayalı öğrenmenin aktif bedensel katılım (hands-on) bileşeni öğrencilerin kendilerinde var olan bilgi şemaları üzerine anlamlı yollarla yapılandırmaları için öğrencilere fırsat sunar (Bayır, 2008; Driver, 1995; Wheatley, 1991).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ve araştırma-sorgulamaya dayalı eğitim uygulamaları arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Orlich vd. (1998) bu ortak noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

- Her ikisini odak noktası öğrencidir.
- Dersin gidişi sabit değil esnekler.
- Öğrenciler çıkarım yapmak üzere araştırmaya teşvik edilirler.
- Öğrenciler çoklu çıkarımlar oluşturmak üzere teşvik edilirler.
- Öğrenciler problemi çözmek için kullandıkları savunmaları gerekir.
- Yapılandırmacı eğitim anlayışında ve sorgulayıcı-araştırmada tüm içerikler için kendini tek öğrenme modeli olarak görmezler.
- Her ikisine göre de doğa objeleri sağlar, insanlar bunları sınıflandırır.

### **2.3.7.1. Araştırma- sorgulamanın türleri**

Araştırma-sorgulamaya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen veya öğrenci merkezli olmasına bağlı olarak çeşitli düzeylerde olduğu görülmektedir. Araştırma-sorgulamanın farklı düzeyleri ilk defa Schwab (1962) tarafından tanımlanmıştır. Yakın zamanda ise Tafoya (1976), Rezba, Auldrige ve Rhea (1999); Colburn (2000), Martin-Hansen, (2002), Eick, Meadows, Balkcom (2005) tarafından yapılan çalışmalarda ise araştırma-sorgulama için çeşitli düzeyler (türler) belirlenmiştir. Bu çalışmalardan elde ettiği verileri Bayır (2008) araştırmasında şu şekilde aktarmaktadır:

#### **2.3.7.1.1. Açık (tam) araştırma-sorgulama**

Açık veya “tam” araştırma-sorgulama öğrencinin kendi sorusu ile başlayan, öğrencinin (veya öğrenci grubunun) bir araştırma yürütmesi ve sonuçları duyurması ile devam eden öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım bilim adamlarının gerçek işlerini en yakın biçimiyle yansıtmaktadır. Açık araştırma- sorgulama yüksek düzey düşünme gerektirir ve öğrencileri kavram ve materyallerle, ekipmanla ve bunun gibi şeylerle direkt olarak çalışmaya davet eder. Kendi araştırmalarına yol gösterecek soruları öğrencilerin kendilerinin sormalarını sağlamak açık sorgulayıcı-araştırmanın anahtarıdır. Bilim şenlikleri aktiviteleri genellikle açık araştırma-sorgulama örneğidir (Tafoya, 1976; NRC, 1996; Rezba, Auldrige & Rhea, 1999; Colburn, 2000; Martin-Hansen, 2002; Bayır, 2008).

#### **2.3.7.1.2. Rehberli araştırma-sorgulama**

Araştırılacak soruyu öğretmen tarafından seçilir ve bu soru, öğrencilere sunar. Öğrenciler prosedürü ve veri toplama metotlarını kendi oluşturur. Rehberli sorgulayıcı-araştırmada öğretmen öğrencilere araştırmayı geliştirmeleri için yardım eder. Ancak öğrencilerin bir sınıfta direkt olarak araştırılmayacak daha kompleks fenomenleri öğrenmeleri gerektiği zaman, öğretmen (veya öğrenciler) araştırmada kullanmak için çeşitli kaynaklardan uygulanabilir bilimsel veriler temin edebilirler. Rehberli araştırma sorgulama açık araştırma sorgulamaya



götüren bir öncüdür (Bayır, 2008; Colburn, 2000; Martin-Hansen, 2002; Tafoya, 1976).

### **2.3.7.1.3. Çiftli araştırma-sorgulama**

Çiftli araştırma-sorgulama rehberli araştırma-sorgulama açık araştırma-sorgulamayla birleştirir. Öğretmen belirli bir kazanımı hedefleyerek bir soru seçer ve rehberli araştırma-sorgulama davet için sorusunu ortaya atar. Rehberli araştırma-sorgulamadan sonra, açık araştırma-sorgulama çalışması uygulayarak daha öğrenci merkezli bir yaklaşıma doğru gider. Rehberli araştırma-sorgulamayı takip eden açık araştırma-sorgulama ise ilk araştırmadaki kazanımla yakından ilgili olan ve öğrenci tarafından oluşturulan soruyla başlayarak devam eder (Dunkhase, 2000; Martin, 2001; Martin-Hansen, 2002; Bayır, 2008). Çiftli araştırma-sorgulama döngüsü şöyledir:

- 1) Araştırma-sorgulamaya davet,
- 2) Öğretmen başlangıçlı “rehberli araştırma-sorgulama”,
- 3) Öğrenci başlangıçlı “açık araştırma-sorgulama”,
- 4) Araştırma-sorgulamanın çözümlenmesi
- 5) Değerlendirme.

Bu döngü daha sonra yeni bir açık araştırma-sorgulamaya geri götürebilir (Dunkhase, 2000; Martin, 2001; Bayır, 2008).

### **2.3.7.1.4. Yapılandırılmış araştırma-sorgulama**

Bazen yönlendirilmiş araştırma-sorgulama olarak da bahsedilen yapılandırılmış araştırma-sorgulama daha çok öğretmen merkezlidir ve bazen gerçek bir sorgulayıcı-araştırma deneyimi olarak düşünülmez. Öğretmen öğrenciye araştırılacak problemi sunar fakat beklenen sonuçları hakkında bilgi vermez. Ayrıca prosedürün taslağı da öğretmen tarafından çizilir. Seçilmiş olan aktiviteler ve materyaller, öğrencilerin toplanan verilerden genellemeye gidebilecekleri ve ilişkileri keşfedecekleri şekilde yapılandırılır (Rezba, Auldrige & Rhea, 1999; Colburn, 2000; Martin-Hansen, 2002; Tafoya, 1976; Bayır, 2008).

Bu düzeyde kullanılan yemek kitabı tarzındaki yönergeleri takip etmek öğrencilerin zihinlerini aktif bir biçimde meşgul etmez (Martin-Hansen, 2002).

Öğretmen sınıf araştırmalarında seçim yapmaları ve kararlar almaları için öğrencilere izin verdiğinde öğrencilerin daha fazla düşünmeleri sağlanır (Clough & Clark, 1994; Bayır, 2008).

#### **2.3.7.1.5. Doğrulama tipi araştırma-sorgulama**

Araştırma-sorgulamanın bu türünde kavram veya prensip öğrenciye sunulur ve öğrenci bunu doğrulamak için bazı çalışmalar gerçekleştirirler. Öğrenci ne olacağını bilir ve prosedür öğrencinin takip etmesi için dikkatlice tasarlanmıştır (Rezba, Auldridge & Rhea, 1999; Tafoya, 1976). Doğrulama tipi araştırma-sorgulama bazı çalışmalarda araştırma-sorgulamanın bir düzeyi olarak ele alınırken (Rezba, Auldridge & Rhea, 1999; Tafoya, 1976) bazı araştırmalarda alınmamaktadır (NRC, 2000; Colburn, 2000; Martin-Hansen, 2002; Bayır, 2008).

#### **2.3.7.2. Araştırma-sorgulama sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri**

Araştırma-sorgulama yaklaşımını uygulandığı sınıflarda öğretmenin rolü öğrencilere rehber olmaktır. Öğretmen, öğrencilere rehber olurken pasif bir sürecin içerisinde değil aktif bir sürecin içerisinde. Araştırma-sorgulama yaklaşımını uygulandığı sınıflarda öğretmen, motivasyon sağlayıcı, rehber, yenilikçi, deneyci, araştırmacı, modelci, yönlendirici, işbirlikçi ve öğrenci rolündedir (Crawford, 2000). Öğretmenin bu rolleri oynarken aynı zamanda sınıfta bu ortamın oluşmasını sağlamalıdır. Bu süreçte bilginin yapılandırılması kadar anlamlandırılması da büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımda öğretmene düşen görevler şu şekilde sıralanabilir (Lewellyn, 2002; NSF, 2000; Bayır, 2008):

- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlar,
- Öğrencilerin bilimsel sorular sormasını sağlar,
- Öğrencileri kendi araştırmalarını oluşturmaya teşvik eder,
- Çocukların çeşitli materyalleri kullanabilecekleri zengin bir fiziksel çevre yaratır,
- Öğrencilerin küçük ve büyük gruplarda işbirliği içinde çalışabileceği, karşılıklı konuşmalara katılabileceği ve diğerlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrenebileceği sosyal bir çevre geliştirir,
- İçeriği öğrenmeye uygun araç ve materyaller sunar,

- İşlerin nasıl gittiğini sorarak, önerilerde bulunarak, gruplar saplandığında devam etmeleri için yardım ederek ve öğrencileri cesaretlendirerek grupların isini kolaylaştırmak için aralarda dolaşır.
- Öğrencilere uygun ipuçları vererek ve motivasyon sağlayarak bir sonraki öğrenme basamağına çıkmalarına yardımcı olur,
- Öğrencilerinin fikir, öneri ve sorularını dikkatle dinler ve değer verir,
- Açık uçlu sorularla öğrencileri araştırma, gözlem ve düşünmeye sevk eder,
- Daha çok “Neden?, Nereden biliyorsun? ve Delilin nedir?” tipinde sorular sorar,
- Öğrencilerin sorularına cevap vermek yerine soruyu açıklayarak, farklı şekilde ifade ederek öğrencileri kendi sorularına cevap vermeye teşvik eder,
- Başka denemeler yapılması yönünde öğrencilerini cesaretlendirir ve yapılmasına izin verir,
- Yeni kavramları tanıtmak için öğrencilerin önceki bilgilerini ve araştırmalarını kullanır,
- Öğrencilerin soru ve cevaplarını ortasında kesmek yerine bekleme zamanı stratejisini uygun şekilde kullanır,
- Dil eğitiminin içeriğini matematik, teknoloji ve diğer konuların yanı sıra süreç becerileri ve problem çözme stratejileriyle adapte eder,
- Ders kitapları yerine öncelikli bilgi kaynaklarını kullanır,
- Zamanı yönetir,
- Yeni öğrenilen bilgiyi göstermek ve ifade etmek için öğrencileri kavram haritaları ve çizim modelleri kullanmaya teşvik eder,
- Sorgulayıcı-araştırmayla uyum içerisinde olan değerlendirme formları kullanır,
- Öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirmelerine yardımcı olur,

Araştırma-sorgulama ortamında öğrencilerin geçirdiği süreçler şöyle sıralanabilir (Jarret, 1997; Bayır, 2008):

- Sorular üzerine düşünüp ve onları araştırabilecek parçalara ayırma,
- Hipotez kurma,

- Araştırma planlama,
- Veri toplama,
- Verileri analiz etme,
- Sonuçları biçimlendirme,
- Kendi verileri arasında bağlantılar kurma.

Bu süreçler boyunca öğrenciye düşen görevler ise şöyle sıralanabilir:

- Merakını sergiler ve gözlem yapar,
- Araştırma gerektiren sorular üretir,
- Ürettiği sorulardan bazılarını cevaplamaya yardımcı olacak araştırmaları tasarlar,
- Spesifik gözlemlerden çıkarım yapmaya veya genelleme yapmaya doğru ilerler,
- İhtiyacı olan materyalleri seçip kullanır,
- Arkadaşları ile işbirliği içinde çalışır,
- Olayları inceler, ayrıntıları yakalar, değişiklikleri, benzerlikleri ve farkları algılar,
- Fikirlerini değiştirmeye istek gösterir, risk alır ve sağlıklı şüphecilik sergiler,
- Öğretmenden genellikle cevabı bekleme çabasında değildir,
- Raporlar, çizimler, grafikler ve tablolar yardımı ile fikirlerini ifade eder,
- Çalışmalarının güçlü yanlarını ve zayıflıklarını fark eder ve rapor eder,
- Önceki fikirleriyle bağlantılar kurar,
- Hem önceki deneyimleri hem de yaptığı araştırma sonucunda ortaya çıkan bilgiler ışığında açıklamalar oluşturur,
- Kendi fikirlerinin bazılarını dener,
- Fikirlerin doğruluğunu kanıtlama ve genişletme yolları planlar,
- Öğretmenin ve diğer arkadaşlarının fikirlerini dikkate alır,
- Fikirlerini öğretmenleri ve yaşlıları ile paylaşır,
- Bilgiyi sınıflandırır ve neyin önemli olduğuna karar verir.

Öğretmen ve öğrenci özelliklerinin yanında araştırma-sorgulama ortamları da önemlidir. Araştırma sorgulama ortamları yeni fikirler üretmeye uygun ortamlar olmalıdır. Bu ortamlarda merkeze alınması gereken temel öğeler, öğrenci, bilgi, değerlendirme ve topluluktur (NRC, 2000: 73). Bu ortamlar öğrencilerin eğitim ortamlarına getirdikleri bilgi ve beceriden oluşan öğrenci merkezli eğitim ortamları, öğrencilerin stratejik düşünme ve plan yapmalarına imkân veren bilgi merkezli ortam, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine ve düzenlemelerine yardım eden değerlendirme merkezli ortam, öğrencilerin düşündüklerini rahatça ifade etmelerini sağlayan toplum merkezli ortamlardır.

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme ortamı şu özelliklere sahip olması gerekir (Lewellyn, 2002: 60-61; Duban, 2008):

- “Ya... ise” ve “merak ediyorum” soruları sınıfa yayılmış durumdadır.
- Duvarlarda kavram haritaları vardır.
- Öğrencilerin sınıf dışında da çalıştığına ilişkin kanıtlar vardır.
- Öğrenci sıraları ikili, üçlü ya da dörtlü gruplar biçiminde düzenlenmiştir.
- Bu sınıflar bireysel ve grup çalışmaları için öğrenme merkezleridir.
- Roman ya da diğer kitaplar, dergiler ve farklı kaynaklar dolapların raflarındadır.
- Öğretmen masası, sınıfın önünde merkezi bir yerde değil, daha çok sınıfın kenarında ya da gerisindedir.
- Öğrenci portfolyoları ve dergileri için sınıfta bir kutu ya da sandık vardır.
- Tüm materyaller kutu ya da sandıkların içinde rahatlıkla ulaşılabilir biçimde hazır bulunur.
- Öğrenci sunumlarını kaydetmek ve sonra onları izleyip öğrencilerin performanslarını değerlendirebilmek için video sistemi kullanılabilir durumdadır.
- Okul binasının dışında da bilgiye erişmek için bilgisayarlar ulaşılabilir durumdadır.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

### 2.4.1. Yazma becerisi/Akademik yazma ile ilgili araştırmalar

Akademik yazma konusunun verilen eserler sınırlı olsa da, yazma eğitimi/ becerisi ile ilgili (özellikle ilköğretim öğrencileri üzerine) alanyazında çok fazla eser verildiği tespit edilmiştir. Ancak bu bölümde yükseköğretimle ilgili olan birkaçına değinilecek, “araştırmaların genel değerlendirilmesi” başlığında genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Duman (1997), “Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi” adlı araştırmasıyla üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeye çalışmıştır. Yapılan araştırmada Türk Dili öğretim elemanlarının dersin çerçeve programını yetersiz bulduğu, çerçeve programda belirtilen amaçlara ulaşamadığı; Türk Dili dersi dışındaki öğretim elemanlarının çoğunun, yüksek öğretimde bu dersi gerekli olduğuna inandığı, dersi öğrencilerin anlatım hatalarını düzeltmeye yönelik olarak işlenmesi gerektiği; üniversite öğrencilerinin bir kısmının, dersi gereksiz olduğuna inanırken bir kısmının dersi gerekliliğine inandığı fakat içeriğinin değiştirilmesini arzuladığı tespit edilmiştir.

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora çalışmasıyla ilköğretim son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada öğrencilere hazırlıksız yazdırılan kompozisyon metinleriyle ön hazırlık kapsamında kabul edilerek yazdırılan klasik hazırlıklı, cluster yöntemli ve soru-cevap hazırlıklı kompozisyon metinleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle kompozisyon yazmada, dış yapı yönünden klasik, cluster ve soru-cevap hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.

Saraç (2002), “Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı doktora çalışmasıyla, farklı lisans alanlarından gelen Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının üniversitede aldıkları alan bilgileri, pedagojik formasyonları ve staj uygulamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmeyi ve öğretmen adaylarının tutumları ile Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık

olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bölümlere göre değiştiği; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünde okuyanların alan bilgisi puanları ile diğer iki bölümün öğrencilerinin puanları arasında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları ile Anadolu Öğretmen Lisesinde öğretmenlik yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Doğan (2002), “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin okuma-anlama seviyeleri ile yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin okuma- anlama seviyelerini belirlemek için 45 sorudan oluşan okuma- anlama testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda öğrencilerin genel başarı ortalaması % 81,3 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için ise öğrencilere üçü soyut, üçü de somut olmak üzere altı konu verilmiş ve bunlardan birisi hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon değerlendirme ölçeğine göre öğrencilerin kompozisyon puanlarının genel başarı ortalaması ise % 47,51 olarak tespit edilmiştir. Şekil ve içerik açısından değerlendirilen öğrenci kompozisyonlarında noktalama, imla, kelime eksikliği, kelime fazlalığı, uyumsuzluk, tekrar sıklığı, aykırı kelime kullanımı, sıra yanlışlığı gibi hatalı cümlelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma, sonuçları itibarıyla geleceğin Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım becerileri bakımından ne kadar zayıf durumda olduklarını ortaya koymaktadır.

Kaygas (2002), “Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Becerileri” adlı yüksek lisans çalışmasında üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Almanca ve Japonca Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sözel ve yabancı diller olarak ayrılan bölüm öğrencilerine yönelik yapılan değerlendirme sonucunda; sözel bölümler ve yabancı dil bölümleri son sınıf öğrencilerinin; okuma sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatma becerilerinin genel olarak düşük; dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatma becerilerinin ise

orta yeterlilikte olduğu tespit edilmiştir. Sözel bölüm öğrencileri okuma sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatmada yabancı dil bölümleri öğrencilerine göre daha başarılı olurken; dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatma başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, hem sözel bölüm öğrencilerinin hem de dil bölümleri son sınıf öğrencilerin dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Samur (2002) de yaptığı “Yükseköğretim Öğrencilerinin Ana Dili yeterliliğinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin yeterliliklerini ölçmek için sözcük, cümle ve paragraf yorumu, cümlenin öğeleri, anlatım bozukluğu, ses bilgisi ve yazım kuralları ile noktalama işaretleri bölümlerinden oluşan 50 soruluk alan bilgisi testi kullanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ana dili yeterlilikleri, sınıf düzeyine göre farklılıklar göstermiştir: Birinci sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre ana dili yeterliliğine daha fazla sahiptir. Ayrıca, yükseköğretim öğrencilerinin ana dili yeterliliği % 74 olarak tespit edilmiş; sosyal ağırlıklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış; bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu, mezun olunan lise türünün başarıyı etkilediği ortaya konmuştur.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans çalışmasında 7. sınıf Türkçe dersini okutan öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğinde yaptıkları uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar yeterli olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sırasıyla; konuyu anlama, açık, sade ve anlaşılır cümle yapısı oluşturma, yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma ile kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma konularında çok hata yaptıkları görülmüştür. İncelenen 400 kompozisyon kâğıdında öğrencilerin kelimelerin soyut ve mecaz anlamlarını kullanamadıkları da tespit edilmiştir.

Akbayır (2006), “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan 20 kişilik uygulama grubuna 10 hafta içerisinde 80 metin yazdırmıştır. Bu metinlerden hareketle, yazılı anlatımda biçimin (üslubun) bir ögesi olarak kullanılan anlatım



biçimlerinin yazma becerisindeki işlevleri edinim (yetenek) ve kullanım (uygulama) bağlamında ele alınmıştır. Uygulama sürecinin sonunda öğretmen adaylarının, düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildiği görülmüştür.

Bağcı (2007) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan betimsel araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları; haftalık ders saatinin artırılmasını istedikleri; ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakındıkları; Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inandıkları tespit edilmiştir.

Bayat (2009), “Türkçe ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Akademik Yazılarında Yapısal Özellikler” başlıklı araştırmasında, Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarındaki yapısal özellikleri irdelemiş, sonuçta İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin akademik yazılarının yapısal özelliklerini uygulama oranlarının Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha fazla olmasına karşın her iki grubun da bu konuda başarı oranlarının yeterli olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tok (2012), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma” başlıklı doktora tezinde, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik deneme metinleri oluşturmalarına yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kazanımlar tespit etmiş ve etkinlikler geliştirmiştir. Süreç temelli yazma yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; başlık, akademik kelime, cümle yapıları, söz dizimi, paragraf mantığı, paragraf içeriği, metin planlaması, metin tutarlılığı konularında sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında niteliğin arttığı, yazılı anlatıma yönelik tutumlarının önemli ölçüde olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur.

### 2.4.2. Yansıtıcı öğretimle ilgili araştırmalar

Altınok'un (2002) "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitime Yansımaları" isimli araştırması, yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini, öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymayı hedeflemiştir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretimin, öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini ve kurumsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırması olduğu savunulmaktadır.

Bölükbaş (2004), "Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği" isimli çalışmasında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yansıtıcı öğretimin, onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve başarı güdülerini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu desene göre hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çoktan seçmeli başarı testinden deney grubunun anlamlı farkla kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, yazılı başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, derse yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, başarı güdüsü ölçeğinden alınan puanlara göre ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Lee (2005)'in "Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Anlama ve Değerlendirme" adlı çalışmasında, yansıtıcı düşünmeyi değerlendirme ve hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin sürecini nasıl geliştirileceği irdelenmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtma şekilleri çift yönden değerlendirilmiştir: 1- İçsellik 2- Derinlik. Bulgular göstermiştir ki, içerikteki değişimler; kişisel geçmişe dayalı yansıtma derinliği, alan tecrübesi ve iletişim modu öğretimi etkileyen en önemli faktörlerdi. Araştırmada yansıtıcı düşünme kalitesinin nasıl ölçüleceği, nasıl arttırılacağı ve yansıtma uygulamalarının nasıl faaliyete geçirileceği üzerinde çalışılmıştır.

Evans (2007), "Yansıtıcı Bir Teknoloji Öğretmeni Olma" adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında sorguladığı unsurlardan bazıları şunlardır;

A. Kaç tane öğretmen, öğretim sürecinde yansıtmayı kullanmaktadır?

B. Kaç tane teknoloji öğretmeni kendilerine, öğretimleri ve öğrencilerin öğrenmeleri hakkında zor ve karışık sorular sormaktadır?

C. Kaç tane teknoloji öğretmeni, günlük hayatta öğrencilerinden dönüt alıp almadıklarını sorgulamaktadır? Bu araştırmanın amacı yansıtıcı öğretimin ve yansıtıcı öğretmen olmanın öğrenci öğrenmelerini geliştirdiğine yönelik örnek olaylar vermektir. En önemli bulgusu ise, teknoloji ve yansıtıcıları birbiriyle ilişkilendirmesidir.

Semerci (2008), “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” adlı doktora çalışmasında mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test-son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desene göre planlanan çalışma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Ersözlü (2008), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı bu çalışma sonucunda, deney grubundaki yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilen öğrencilerin kontrol grubuna göre akademik başarı testinden bilgi düzeyinde bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubunun kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde ve tüm başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tok (2008), “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, hem fen bilgisi dersi başarısını hem de öğrenci tutumlarını olumlu ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2010), “Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında öğretim tekniklerinin öğretilmesinde yansıtıcı öğretimin etkili olduğu ve başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2011), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” başlıklı araştırması sonucunda, dördüncü

sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırma, her şeyden önce Türk dili ve edebiyatı eğitimi çalışması olduğundan, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin ilk tezlerinden olan Dursunoğlu (2002)'den bahsetmekte yarar vardır. Dursunoğlu, “Öğrenci Seçme Sınavlarındaki (ÖSS) Türkçe Sorularının Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları ile Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde 1957-1992 yılları arasındaki Türk dili ve edebiyatı programlarını Türkçeyi kullanma gücüne yönelik sorularla karşılaştırmış, bilgi beceri ve tutum kazandırmada geçmişten itibaren bir gelişimin olduğunu tespit etmiştir.

### **2.4.3. Araştırmaların genel değerlendirilmesi**

Yapılan alanyazın araştırması neticesinde yazılı anlatım becerileri üzerine çok sayıda çalışma tespit edilmiştir. Çalışmaların çoğunda, mevcut yazılı anlatım becerilerinin düzeyine dair değerlendirmeler yapılmış, geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler denenmiştir. Bu doğrultuda;

Yapılan çalışmalarda, öğretmen ve öğrencilerin yazılı anlatım uygulamalarına yeterli ilgiyi göstermediği, yazılı anlatım konusunda üniversite öğrencilerinin -Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği öğrencileri de dahil- bile istendik düzeyde olmadığı; yazılı anlatım becerisi yetisinde sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin etkili olduğu; özellikle imla noktalama, kelime hazinesi, ifade yeteneği hatalara sıklıkla düşüldüğü; yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu; uygun ortam ve şartlar sağlanırsa yazılı anlatım seviyesinin yükseltilebileceği ve Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerine bu konuda önemli görevler düştüğü ortaya konmuştur.

Akademik yazma ile ilgili alan yazın araştırmalarında, çalışmaların sınırlı sayıda olmakla birlikte yabancı dil öğretimine odaklandığı tespit edilmiştir. Doğrudan Türkçe akademik yazma becerisi üzerine “bilimsel araştırma yöntemleri” kitaplarında teorik boyutta yer verilmiştir.

Öte yandan, yapılan yansıtıcı öğretim ile ilgili araştırmalara bakıldığında genel bir sonuç olarak, öğretim periyodunda bireyleri olumlu yönde etkilediği ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği sonucu ortaya konmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın hangi yöntemle sürdürüldüğü, araştırma süreci, araştırma deseni, araştırma ortamı, araştırmacının konumu, katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasına dair bilgiler ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli/ Deseni

Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine ve öğrencilerin akademik yazma eğilimlerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, desen olarak, karma bir model (mixed method) uygulanmıştır. Karma araştırma modeli, nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların karması bir yaklaşımdır (Balcı, 2011: 42). Bu tür araştırmalarda nitel ve nicel veri toplama teknikleri bir arada kullanılır.

“Karma araştırma yöntemini kullanan araştırmacılar araştırma sorularına cevap aramak, araştırma sorularına sağlam cevaplar verebilmek için nitel ve nicel verileri bir arada kullanırlar” (Hesse-Biber, 2010: 2-3). Karma araştırmalar verileri birleştirmek için zengin bir araştırma yöntemidir; çünkü kelimelere ve resimlere sayılar kullanılarak anlam katılabilir (Johnson, Onwuegbuzie, 2004: 21).

Greene, Caracelli ve Graham (1989: 258-260) karma araştırma yaklaşımının kullanılmasının şu açılardan araştırmaya katkı sağlayacağını belirtmektedirler (akt.: Hesse-Biber, 2010: 3-5):

- a. **Veri Çeşitlemesi - Üçgenleme (triangulation):** Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılması araştırmada veri çeşitliliğini sağlar. Bu durumun bir sonucu olarak da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artar.

- b. *Sağlama (complementarity)*:** Sosyal bilimler araştırmalarında bazen sadece nitel veya nicel veriler durumun tüm boyutlarını ortaya koyamayabilir. Bu durumda her iki veri çeşidinden de yararlanmak, araştırma sonuçların üzerinde gerekli sağlamaları yapma olanağı sunar.
- c. *Gelişme (development)*:** Veri toplamada nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanılması, tek başına nitel olarak yahut tek başına nicel olarak yapılan araştırma sonuçlarına katkı sağlayarak alan yazının gelişiminde rol oynayabilir.
- d. *Ateşleme (initiation)*:** Nitel ve nicel verilerin bir araya gelmesi araştırmacının başlangıçta öngöremediğı bir takım yeni durumların çalışılması konusunda ateşleyici/harekete geçirici olabilir.
- e. *Genişleme (expansion)*:** Nitel ve nicel verilerin bir arada değerlendirilmesi sonucu, araştırmacının başlangıçta çalışmasına dâhil etmediğı yeni durumlar ve alt amaçlar ortaya çıkabilir.

Araştırmada karma araştırma deseninin benimsenmesinde, sayılan bu yararlılıklara ulaşılarak araştırma verilerinin ve sonuçlarının zenginleştirilmesinin hedeflenmesi etkili olmuştur. Karma desenli araştırmalar çeşitli şekillerde yapılabilmektedir (Balcı 2011: 45; Hesse- Biber 2010; Johnson ve Christensen 2008).

Creswell ve Plano Clark (2007), yaptıkları çalışmada, dört farklı karma araştırma deseninden bahsetmektedir. Bu desenleri ise *çalıştırma deseni* (mixed triangulation design), *gömülü desen* (the embedded design), *açıklayıcı desen* (explanatory design) ve *keşfedici desen* (exploratory design) olmak üzere dört başlıkta ele almışlardır.

Bu çalışmada, *karma keşfedici desen* (exploratory design) kullanılmıştır. Karma keşfedici desende, araştırmacı ilk yöntemin sonuçlarıyla ikinci yöntemi geliştirebilir ve doğrulayabilir. Bu desende keşfetme süreci ölçme araçları uygun değilse, değişkenler bulunmuyorsa veya taslak çalışma ise, bir rehber yoksa gerçekleşir. Bu desen nitel bir yöntemle başlar ve bir durumun keşfi için uygundur. Araştırmacı bir ölçme aracını tespit etmek ve geliştirmek isterse, çalışmadaki önemli değişkenleri tanımlamak isterse, farklı gruplarda sonuçları genellemek isterse bu deseni kullanır. Bu desende süreç şöyle işler: Araştırmacı nitel verilerle başlar, bir durum keşfedilir ve ikinci durum olan nicel süreç oluşturulur. Araştırmacı nitel sonuçlarla ölçme aracı geliştirir, değişkenleri

tanımlar. Bu desen Araç Geliştirme Modeli (the instrument development model), Taksonomi Geliştirme Modeli (the taxonomy development model) olmak üzere ikiye ayrılır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 75-79):



Şekil 3.1.Karma keşfedici desen

- **Araç Geliştirme Modeli (The Instrument Development Model):** Bu model, araştırmacının nitel bulgularla nicel bir ölçme aracı geliştirmek istemesi durumunda kullanılır. Araştırmacı bu süreçte önce nitel olarak sınırlı katılımcıyla araştırma konusunu keşfeder. Nitel bulgular nicel ölçme aracının maddelerinin oluşmasına rehberlik eder. Veri toplama bölümünde araştırmacı nicel olarak ölçme aracını uygular ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapar. Bu desende nitel ve nicel yöntem ölçme aracının maddelerini oluşturmak için birbirleriyle bağlantılıdır.
- **Taksonomi Geliştirme Modeli (The Taxonomy Development Model):** Bu modelde nitel bölüm önemli değişenleri tanımlamak, bir taksonomi veya sınıflama sistemi geliştirmek, bir teori geliştirmek için kullanılır. Nicel bölümde ise nitel bölümde elde edilen sonuçlar test edilir ve bu sonuçlar üzerinde çalışılır. Bu model nicel araştırma sorularını formüle etmek veya nitel bulgulara dayalı hipotezleri test etmek için kullanılır (Creswell, Plano Clark, 2007: 77-78).

Bu araştırmada, çalışma grubunun Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmesi; ancak her sınıf seviyesine ait sadece bir şubenin olması, araştırmacının kontrolü dışında olduğu için, araştırmacının deney grubunun seçilmesi bunlara bağlı olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak da çalışmanın zayıf deneysel bir yaklaşımla desenlenmesi gereği ortaya çıkmıştır. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin araştırmacı tarafından üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2006: 87).

Araştırmanın nitel verilerinden olan ve öğrencilerden ön ve son test olarak toplanan akademik makale metinlerinin değerlendirilmesi için, araştırmacı tarafından geliştirilen *Akademik Makale Değerlendirme Rubriğiyle* elde edilen veriler çalışmanın nicel kısmını; yansıtıcı öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, video kayıtları ve gözlemler ile elde edilen veriler ise nitel kısmını oluşturmuştur.

Tek grup ön test-son test desenlerde işlem tek bir grup üzerinde gerçekleştirilir. Katılımcılar ve ölçme araçları aynı olup uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test uygulanır. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (bkz. Tablo 3.2).



Şekil. 3.2. Tek grup ön test-son test desen

### 3.2. Araştırmanın Katılımcıları

#### *Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları*

Bu araştırmanın uygulama safhasında, araştırmacının örnekleme alınan sınıfta *Türkçe I: Yazılı Anlatım* dersine giriyor olmasından dolayı, olasılık dışı örnekleme türlerinden *kolay ulaşılabilir örnekleme* (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 akademik yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören ve “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersini alan 54 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada, araştırmacı, derse devam konusunda oldukça titiz davranmıştır. Bunun nedeni, dersin ciddiyetini göstererek derse katılmayan öğrencilerde telafi etme isteği oluşturmaktır. Bu bağlamda, 7 öğrenci derse devam etmediğinden uygulama sürecine dahil olmamış; 1 öğrenci de derse devam ettiği halde, yabancı uyruklu (Azerbaycan) olduğundan dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Kalan 46 öğrenci



uygulama sürecine dahil edilmiştir. Uygulama sürecindeki öğrencilerle ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.1

*Cinsiyetlerine Göre Katılımcı Öğretmen Adayları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kız	23	50
Erkek	23	50
Toplam	46	100

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı eşit olmuştur. Bu durum, uygulama açısından bir avantaj olarak düşünülebilir. Ayrıca katılımcıların, kendi yazma becerisi sorunlarıyla ilgili farkındalık sahibi oldukları, kendilerini ifade edebilme noktasında nitelikli bireyler oldukları düşünülmektedir.

### ***Araştırmacı***

Nitel araştırmalarda veri toplama ve çözümlene süreçlerinde araştırmacının birinci kaynak olduğu ifade edilmektedir (Merriam, 1991: 52; akt. Cavkaytar, 2009: 111). Bu tanıma bağlı olarak, bu çalışmada araştırmacı; akademik yazma sorunlarının tespiti, sorunlara yönelik etkinlik ve uygulamaların yansıtıcı öğretim yöntemine göre oluşturulup geliştirilmesi, uzman görüşleri doğrultusunda uygulama sürecinin planlanması ve gözden geçirilmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, video kayıtlarının yapılması, sürecin yönetilmesi ve yürütülmesi aşamalarında aktif rol üstlenmiştir.

Araştırmacı, uygulama süreci boyunca yaptığı video kayıtlarını ve ders gözlemlerini içeren günlüklerini bilgisayar ortamında bir dosyada; öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında teslim ettikleri akademik makale çalışmalarını üç ayrı dosyada olmak üzere, toplam dört veri dosyasında kayda almıştır. Ayrıca, öğrencilerden toplanan elde yazılmış yansıtıcı günlükler de bilgisayar ortamında yer almayan beşinci veri kaynağını oluşturmuştur.

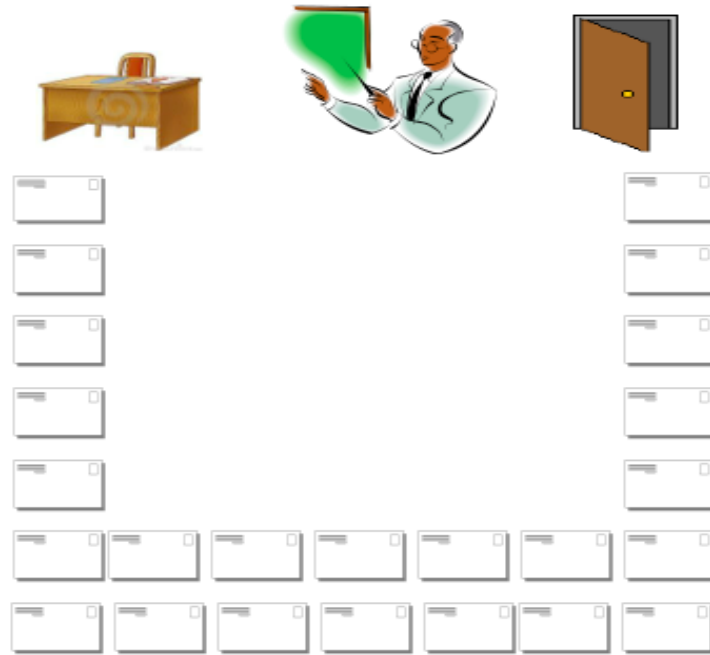
Araştırmacı, uygulama sürecinde yaşanan, olumlu/olumsuz her şeyi, aynı gün içinde bilgisayar ortamına aktarmış, öğrencilerin tuttuğu yansıtıcı günlüklerle kendi

yazdıklarını karşılaştırarak, eksikleri tespit edip, dersin daha iyi anlaşılması adına etkinlikler oluşturmuştur. Uygulama öncesinde ve sırasında, alanda uzman öğretim üyeleriyle görüşmüş, akademik yazma becerilerine yönelik yetersizlikleri tartışmıştır.

### 3.3. Araştırma Ortamı

Bilimsel çalışmalarda, eylem planının uygulamaya konacağı yerin belirlenmesi, sürecin önemli basamaklarından biridir. Bu çalışmada, çalışmanın amaç ve hedefleri doğrultusunda en uygun yerin, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yoncalık Yerleşkesinde bulunan 209 no'lu Korkut Ata dersliği olduğuna karar verilmiştir.

Korkut Ata dersliği, oldukça büyük, masa ve sandalyelerin bireysel olmasından ötürü, oturma düzeninde istenildiği gibi değişiklik yapabilme olanağı sağlayan ve akıllı tahta uygulamalarına da imkân veren çağdaş bir öğretim ortamı niteliği taşımaktadır.



Şekil 3.3. Uygulama sürecindeki sınıf düzeni

### 3.4. Veri Toplama Aşamaları, Araçları ve Teknikleri

Araştırma, yansıtıcı öğretime dayalı olarak planlandığından, uygulamaların bu doğrultuda tasarlanmasına dikkat edilmiştir. Yani, yansıtıcı öğretimin temel bileşenlerinden olan aşağıdaki işlemler uygulanmıştır:

*Yansıtıcı günlükler:* Süreç başında öğretmen adaylarından dersle ilgili her hafta yansıtıcı günlükler tutmaları istenmiş, günlük tutarken nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır.

*Video kayıtları:* Dönem boyunca akademik yazma eğitimlerinin gerçekleştirildiği bütün dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır.

*Gözlem formu:* Araştırmacı her hafta derslerde olanları (sorunlar, çözüm önerileri, derse katılım, materyaller, dönütler) bu forma kaydetmiştir.

*Araştırmacı günlüğü:* Sürecin başında sonuna araştırmacı, derste olanları, video kayıtları ve gözlem formundan da yararlanarak günlüğüne aktarmıştır.

*Yansıtma:* Öğretmen adaylarından ilk toplanan ön test niteliğindeki makalelerden itibaren, akademik makalenin her bir bölümüyle ilgili toplanan ödevlerden birkaçı seçilerek projeksiyonla yansıtılmış, öğretmen adaylarının kendi eksiklerini ya da güçlü yönlerini görmeleri sağlanmıştır.

Çalışmada, nitel ve nicel veri toplama araç ve teknikleri bir arada kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma araç ve tekniklerinin bir arada kullanılması ile;

- a) Araştırmanın veri çeşitlemesinin sağlanması,
- b) Toplanan verilerin sağlamlasının yapılması,
- c) Araştırma boyunca gelişimin sürdürülmesi,
- d) Toplanan verilerden harekete geçilerek yeni durumlara ulaşılması ve
- e) Araştırmaya derinlik kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırma, temelde 4 ana aşamadan oluşmuştur. Bu aşamaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

***Birinci Aşama:*** Bu aşama, yapılması planlanan çalışmada kullanılacak yansıtıcı öğretim yöntemine göre hazırlanan akademik yazma etkinliklerinin ve materyallerinin geliştirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada geliştirilen etkinlikler öncelikli olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma alanında yaşadıkları sorunların tespiti ve uzman görüşlerine göre şekillenmiştir. Sorunların analiz ve değerlendirmelerine bağlı olarak etkinliklerin ve materyallerin geliştirilmesinde, yansıtıcı öğretim uygulamaları temel oluşturmuştur. Ancak geliştirilen etkinliklerin alan uzmanları ile birlikte eğitim bilimleri alanından da iki uzmanın görüşüne sunularak

değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzmanların ilgili önerileri doğrultusunda materyal ve etkinliklere son hâlleri verilmiştir.

**İkinci Aşama:** Bu aşama, araştırmancının çalışma grubuna uygulanacak veri toplama araçlarının tespiti ve geliştirilmesi aşamasıdır. Bu amaçla derinlemesine alan yazın taraması yapılarak akademik yazma eğitimi, planlı yazmanın öğrencilerin akademik başarılarına etkisine yönelik nitel ve nicel veri toplama araçlarının tespiti ve geliştirilmesi sağlanmıştır.

**Üçüncü Aşama:** Çalışmanın bu aşamasında ise, yansıtıcı öğretim yöntemiyle hazırlanan akademik yazma etkinlikleri programının uygulanması gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın yürütme ve yönetme sürecinde araştırmacı bizzat yer almış, süreç boyunca hem uygulayıcı hem de gözlemci olmuştur.

**Dördüncü Aşama:** Araştırmancının son kısmı olan bu aşama, araştırma verilerinin çözümlenmesi ve raporlaştırılması aşamasıdır. Çalışmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22.0 paket programından, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları:

#### **3.4.1. Araştırmacı günlüğü (Video kayıtları/ Araştırmacı gözlem formu)**

Araştırmancının yönetilmesi ve yürütülmesinde araştırmacı aktif rol almak durumundadır. Araştırmancının bütün safhalarında yaşanan deneyim ve tecrübelerin hikâyelenmesi, kayıt altına alınması araştırmancının nesnelliği açısından oldukça önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2008: 295), “araştırmancının kendisinin veri toplama aracı vazifesi gördüğü” şeklindeki ifadesiyle bu durumu desteklemektedir.

Atay (2003: 73-74) öğretmenlerin genellikle iki temel amaç için günlük tuttuklarını vurgulamaktadır. Bunlar;

- a) Olaylar ve/veya görüşler daha sonra üzerinde düşünülme üzere kaydedilir.
- b) Yazma süreci, öğretmene kendi uygulamasını irdelemesinde yardımcı olur; yazma bu bağlamda bir keşif süreci gibidir.

Bu bağlamda araştırmacı, dersin hocası olarak, birinci ağızdan deneyimleri ve gözlemlerini günlüklerine yansıtmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımının en önemli ve hatta temel veri toplama tekniklerinden biri gözlemdir. Doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının

incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009: 56). Araştırmacı, araştırma sürecinin tamamında, gözlemlerini kendi oluşturduğu “Araştırmacı Gözlem Formu”na (bkz.: Ek-5) kısa notlar halinde aktarmıştır. Ders esnasında *ortaya çıkan sorunlar, çözümler, derse katılım, kullanılan materyaller, dersi yürüten araştırmacının katkıları ve dönütler* araştırmacı gözlem formundaki ilgili başlıkların yanına kaydedilmiştir. Her bir öğrenciye K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub> ...K<sub>46</sub> şeklinde kod verilerek ders işleme sürecinde öğrencilerden gelen bütün dönütler/izlenimler gözlem formuna kaydedilmiştir.

Video kayıtları, araştırmacının kendini, öğretmen adaylarını ve ders işleme sürecini yansız bir şekilde değerlendirme konusunda önemlidir. Video kayıtları, dersin işleniş şekline öğrenciyle iletişime, kullanılan materyallerden dersle ilgili gözlemin yapıldığı ortamın muhafazasına kadar pek çok unsuru içinde barındırır. Araştırmacı, sürecin başından sonuna kadar her hafta ders esnasında yapılan video kayıtlarını izleyerek, süreç içinde atladığı noktaları ve kendisiyle ilgili değerlendirmeleri de yapma imkânı bulmuştur.

Gözlem formu ve kamera yardımıyla toplanan veriler harmanlanarak düzenli olarak günlük tutulmuştur (bkz.: Ek-4). Böylelikle, uygulama sürecinde atılan her adımın kaydedilmesi, uygulama planına riayet etme bakımından otokontrolün sağlanmasında ve süreçle ilgili çözümlenmelerde kolaylık sağlamıştır.

### **3.4.2. Yansıtıcı öğrenci günlükleri**

Öğretmen eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılan günlük çalışmasının mesleki gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Atay, 2003: 73). Barkhuizen (1995: 23), öğretmen adaylarının günlük tutmalarının öğretmen olmayı öğrenirken zihinlerinden geçenleri bilinçli bir şekilde düşünüp ifade etmeleri bakımından etkili bir yöntem olduğunu dile getirir. Yansıtıcı günlükler öğrencinin öğrenmesindeki gelişimi izleme ve kaydetme, yansıtıcı düşünme başta olmak üzere bireyin düşünme becerilerini geliştirme, bunlardan elde edilen verilerin değerlendirilerek öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını, dolayısıyla da öğrenme kalitesinin yükseltilmesini sağlar (Dixon, 2009). Buradan hareketle, çalışmanın omurgasını oluşturan en önemli unsurlardan ikincisinin öğrenci günlükleri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin gelişimlerini izlemesinde ve sürece aktif katılımın sağlanmasında günlüklerin önemli bir rolü vardır. Uygulama sürecindeki her dersle ilgili yansıtıcı günlük, bir sonraki hafta öğrencilerden toplanarak analiz edilmiş, ders içerik ve etkinlikleri öğrencilerin algıları doğrultusunda düzenlenmiştir (bkz.: Ek-3).

### **3.4.3. Öğrenci akademik makale portfolyosu (süreç öncesi/sırası/sonrası yazılan akademik makaleler)**

Araştırma sürecinin başında, öğretmen adaylarının her birinden, dönem boyunca kullanacakları, araştırmacı tarafından istenen ödev ve etkinlikleri yerleştirecekleri bir ders ürün dosyası (portfolyo) oluşturmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik yazma düzeylerini belirlemek için en temel veri kaynakları, onlardan toplanan akademik yazılardır. Araştırmada, öğretmen adaylarından, yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik yazma öğretimi öncesi durumlarını belirlemek için, konusunu kendilerinin belirleyeceği bir makale yazmaları istenmiştir. Konu seçiminin serbest bırakılmasının temelinde, “konu seçiminde uyulması gereken temel hususlar olan; ilgi, özgünlük, kapasite ve kaynak”(Dura, 2005: 297-298) unsurları yer almıştır. Bu bağlamda, akademik metnin konusunun, bilimin doğasına daha uygun olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının, dönem boyunca araştırma yapacakları makale konusunun da yine aynı olacağı, konu belirlerken buna göre belirlemeleri gerektiği dönem başında ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları, dönem boyunca, ilk yazdıkları makale konusunu, APA bilimsel makale standartlarına göre, (1) başlık, (2) yazar bilgisi, (3) özet, (4) giriş, (5) yöntem, (6) bulgular ve yorum, (7) sonuç ve öneriler ve (8) kaynakça olmak üzere, aşama aşama oluşturmuşlardır. Dönem sonunda, oluşturulan bölümler birleştirilerek, akademik makaleye son hali verilmiş ve araştırmacıya teslim edilmiştir.

### **3.4.4. Akademik makale değerlendirme rubriği**

Öğrenci performansını değerlendirmede tek boyutlu yaklaşımlar çoğu zaman hatalara neden olmaktadır. Çünkü performans öğrencinin potansiyelini sergilemede pek çok alt boyut ve durumları içerebilir. “Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası

literatürde “rubrik” denilmektedir. Bu araç ülkemizde “Puanlama Yönergesi”, “Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Değerlendirmeye Esas Ölçütler”, “Değerlendirme Ölçeği”, “Değerlendirme Formu” ya da “Derecelendirme Ölçeği” olarak adlandırılmaktadır (Sezer, 2006: 63).

Rubrikler *holistik* ve *analitik* olmak üzere iki çeşittir: Holistik rubrikler, değerlendirilecek ürünün ya da sürecin bütününe odaklanırken, analitik rubrikler ürünü ya da süreci alt boyutlara/parçalara ayırarak puanlandırır. “Ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi ya da ölçütü bağımsız olarak değerlendirmek ve daha sonrasında bahsedilen bu puanların toplam puanının hesaplanmasını gerektirir. Bu tür ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı puanlar vermek amacıyla oluşturulur. Bu şekilde yapılan puanlama, öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında holistik rubriklerle oranla daha fazla bilgiler sağlamaktadır” (Çepni, 2011: 261,262). Bu araştırmada analitik rubrik kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının ortaya koydukları akademik yazıların süreç öncesi ve süreç sonundaki durumunu belirlemek için belirli alt boyutları olan bir ölçek gerekmektedir. Bu araştırmada, akademik yazıların değerlendirilmesindeki ana ölçüt, APA kriterlerini esas alan ve araştırmacının kendisi tarafından Razi (2015)’den (yayımlanmadan önceki hazırlık sürecinde) yararlanarak, ‘analitik’ türde geliştirilen *Akademik Makale Değerlendirme Rubriği*’dir (bkz.: Ek-2).

Akademik makale değerlendirme rubriğinin geliştirilmesinde, değerlendirme için; *Genel Özellikler* (19 madde), *Özet* (6 madde), *Giriş* (11 madde), *Yöntem* (3 madde), *Bulgular ve Yorum* (4 madde), *Sonuç ve Öneriler* (4 madde) ve *Kaynakça* (3 madde) olmak üzere 7 boyut, 50 madde belirlenmiştir. Rubrikteki maddeler üç basamaklı Likert tipi (zayıf, kabul edilebilir, başarılı) olarak tasarlanmıştır. Puanlama “Başarılı (2), Kabul edilebilir (1), Zayıf (0)” olacak şekilde yapılmıştır.

Hazırlanan rubriğin kapsam geçerliği ve güvenilirliği için, 2 alan uzmanı, 1 eğitim bilimleri uzmanıyla görüşülmüştür. Rubrik maddelerinin, dünyada en yaygın kullanılan APA standartlarına bağlı kalınarak belirlenmesi de, nesnellik ve güvenilirlik noktasında önemli katkı sağlamaktadır.

Araştırma sürecinde her öğrenci ile, yazdıkları makale hakkında 6 kez görüşme yapılmış, görüşmelere katılıp katılmama durumları rubriğin üst kısmında kayda alınmıştır.

Akademik makale değerlendirme rubriği, çalışmanın tek nicel veri toplama aracıdır.

### 3.5. Uygulama Süreci

Araştırma probleminin tespitiyle birlikte başlayan çalışma süreci; kaynak taraması, sorunun çözümüne ilişkin yöntem/teknik, araç gereç, etkinlik, veri toplama araç ve analizlerinin belirlenmesi ile sistematik olarak düzenlenmiş, eylem planı (ders izlencesi) hazırlanmıştır (bkz.: Ek-1)

Bu araştırma ile, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümü 1. sınıf “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersinde yansıtıcı öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının akademik yazma beceri düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 14 hafta süresince haftada 2 saat olmak üzere toplam 28 saat olarak verilen yansıtıcı öğretim strateji eğitimi; bağımlı değişkeni ise öğretmen adaylarının akademik yazma becerileridir.

Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunda, yansıtıcı öğretim strateji eğitimine başlanmadan önce, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik makale yazma düzeylerini ölçmek amacıyla ön-test olarak değerlendirmeye alınacak, konusunu kendilerinin belirlediği bir makale yazma uygulaması yapılmıştır. Yazılan makaleler bir sonraki hafta öğrencilerden toplanmış, araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Makale Değerlendirme Rubriği ile puanlandırılmıştır.

Ön-test uygulamasını izleyen ilk haftadan itibaren, çalışma grubuna 13 hafta boyunca yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik makale yazma eğitimi verilmiştir. Yansıtıcı öğretim konusunda strateji eğitimine tabi tutulan öğretmen adaylarına, her hafta dersle ilgili yansıtıcı günlük tutmaları konusunda talimatlar verilmiş, her haftaya ait günlük bir sonraki hafta toplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca süreç boyunca derslerin kamera kaydına alınacağı bildirilmiştir.

Öğretmen adayları süreçte aktif olarak yer almış, araştırmacının isteği üzerine dersle ilgili ürün dosyası oluşturmuşlardır. Ürün dosyalarına, süreç öncesinde yazdıkları



makale konusunun akademik metin oluşturma basamaklarına göre [(1) başlık, (2) yazar bilgisi, (3) özet, (4) giriş, (5) yöntem, (6) bulgular ve yorum, (7) sonuç ve öneriler (8) kaynakça] yeniden yazılmasıyla ilgili verilen ödevler aşama aşama yerleştirilmiş ve araştırmacı tarafından her hafta kontrol edilmiştir.

Öğretmen adaylarının her biri ile, yazdıkları makalelerin bölümleri konusunda (1. Beyin fırtınası/Konu/Plan, 2. Giriş, 3. Yöntem, 4. Bulgular ve Yorumlar, 5. Sonuç ve Öneriler, 6. Başlık/Alt başlık/Yazar Bilgisi/Özet/Kaynakça) ders dışı 6 görüşme yapılmıştır.

Ders içi gözlemler, kamera kayıtları ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından günlük olarak kaydedilmiş, hem öğrenciler, hem sürecin işleyişi, hem de araştırmacının kendisini değerlendirmesi noktasında önemli bilgiler yansıtılmıştır.

Çalışma grubuna verilen eğitimler sonunda, dönem boyu aşama aşama yazılan akademik makale bölümleri, birleştirilerek tek nüsha halinde araştırmacıya teslim edilmiştir. Teslim edilen bu metin, son-test olarak kullanılmış ve yine Akademik Makale Değerlendirme Rubriği ile puanlandırılmıştır.

Araştırmada uygulanan deneysel düzen Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2

*Çalışma Grubuna Uygulanan Deneysel İşlemler*

Çalışma Grubu	Ön-test	İşlem	Son-test
N= 46	Akademik makale yazdırılması ve yazdırılan makalelerin <i>Akademik Makale Değerlendirme Rubriği</i> ile değerlendirilmesi	(1) 14 hafta süreyle (ilk hafta ön test uygulaması) yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik makale yazma eğitimi (2) Yansıtıcı öğrenci günlüklerinin tutulması (3) Gözlem, görüşme ve derslerde yapılan kamera kayıtlarının araştırmacı günlüklerine aktarılması	Verilen eğitimler doğrultusunda akademik makale yazdırılması ve yazdırılan makalelerin <i>Akademik Makale Değerlendirme Rubriği</i> ile değerlendirilmesi

Araştırmanın başında yazdırılan bilimsel makaleler ile araştırma sonunda yazdırılan makalelerden elde edilen nitel veriler Makale Değerlendirme Rubriği ile nicel hale getirilmiş (örneğin, teslim edilen makalenin paragraflar arası akış yönünden *başarılı (2)* mı, *kabul edilebilir(1)* mi, *zayıf (0)* mı olduğuna dair puanlar verilmiştir), ardından SPSS 22.0 paket programı kullanılarak, tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yansıtıcı öğrenci günlükleri ile araştırmacının gözlemleri ve video kayıtlarına dayalı günlüklerinden oluşan nitel verilerin analizinde *betimsel analiz*den yararlanılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın, Akademik Makale Değerlendirme Rubriği ile nicel hale getirilen verilerinin istatistiksel analizinde SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılmış olup üç farklı analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu analizler:

- 1- **Ki-kare testi:** Rubrikte yer alan her bir boyuta ait maddelerin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.
- 2- **Tek yönlü varyans analizi:** Rubrikte yer alan her bir temel boyutun ön test ve son test değerlendirmeleri açısından birbiri ile karşılaştırılmasına yönelik farkı belirlemek amacıyla kullanılmıştır.
- 3- **LSD Post Hoc testi:** Ön test ve son test değerlendirmeleri açısından Rubrikte yer alan hangi temel boyutlar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Yansıtıcı öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerinin nitel değerlendirilmesinde, araştırmanın kavramsal boyutunu önceden ortaya koyan ve verilerin belirlenen temel boyutlara göre sınıflandırılıp yorumlandığı *betimsel analiz* kullanılmıştır. “Betimsel analizin bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört basamağı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu doğrultuda, öncelikle bir tasnif yapılmış, bu tasnif *uygulama süreci ve öğretim yöntemi ile ilgili görüşler* ve *akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan temel boyutlarla ilgili görüşler* (*Genel Özellikler, Özet, Giriş, Yöntem, Bulgular ve Yorum, Sonuç ve Öneriler ve Kaynakça*) şeklinde başlıklandırılarak yorumlanmıştır.

### 3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda araştırmanın değeri, inandırıcılık, kabul edilebilirlik, genellenebilirlik kavramlarıyla eşdeğerdir. Okuyucuyu yapılan çalışmaya ikna etmek ise, doğru lme araçlarını kullanmakla paraleldir. Veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir araçlar olması, sonuçların ispatlanabilir nitelikte olmasını sağlar.

Bilimsel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için Johnson (2005: 21) şu aşamalara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

- Gözlemleri dikkatli bir biçimde, tam olarak kaydetme,
- Verilerin toplanmasında ve analizinde kullanılan tüm aşamaları tanımlama,
- nemli olan her şeyin kaydedildiğinden ve raporlaştırıldığından emin olma,
- Verilerin tanımlanmasında ve yorumlanmasında objektif davranma,
- Yeteri kadar veri kaynağı kullanma.

Nitel araştırma yaklaşımı açısından genellenebilirlik, bulguların farklı ortam ve bağlama uygulanabilirliğini ifade ederken nitel araştırma yaklaşımında ise toplanan verilerin, bağlamsal ve kendine özgü bir yapıda gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Creswell, 2008: 189).

Bu araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı olan Akademik Makale Değerlendirme Rubriği'nin kapsam ve yapı geçerliği 2 alan uzmanı ve 1 eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınarak sağlanmışır. lğin bir rubrik olması ve maddelerin kişisel kanaate göre puanlandırılması sebebiyle istatistiksel bir güvenirlik katsayısı vermek mümkün değildir. Ancak; rubrikteki maddelerin, dünyada en yaygın bilimsel çalışma kurallarından biri olan APA kriterlerine göre belirlenmesi, maddelerin güvenirliği açısından önemlidir.

Nitel araştırmalarda güvenirlik önemlidir. Araştırmaların inandırıcılığı açısından nitel araştırmalarda kullanılan sekiz yöntem vardır. Bu yöntemleri şu şekilde sıralayabiliriz (Glesne, 2011/2013: 66):

- Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem: Öğretmen adaylarıyla 14 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.
- Çeşitleme: Gözlem, video kaydı, yansıtıcı günlükler ve akademik makale değerlendirme rubriği kullanılarak verilerin çeşitliliği sağlanmışır.

- Meslektaş değerlendirmesi ve bilgi alma: Alanın uzmanı kişilerden s¼rekli destek alınmıştır.
- Karşıt durum analizi
- Araştırmacı ¼nyargılarını açıklama
- Katılımcı onayı: Katılımcılardan toplanan ¼devler yansıtılarak doğruluğu araştırmacı ile birlikte değerlendirilmiş, teyitler doğrultusunda ilerleme sağlanmıştır.
- Zengin ve ayrıntılı betimleme
- Dış denetim.

Yukarıda sayılan tekniklerin her birinin nitel bir araştırma için tek tek kullanılmayabilir. Bu araştırmada da çeşitlenen veriler, olabildiğince aslına sadık kalınarak, yukarıdaki maddelere g¼re ele alınarak yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmen adaylarından toplanan ön test ve son test niteliğindeki makalelerin nicel bulguları, toplanan yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel bulgular ve araştırmacının gözlemleri ve video kayıtlarına dayalı oluşturduğu araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

#### 4.1. Öğretmen Adaylarının Makalelerinin Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası ortaya koydukları akademik metinlerdeki başarılarına etkisini belirlemek amacıyla, APA kriterlerini esas alan ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen *Akademik Makale Değerlendirme Rubriği*'nden elde edilen bulgular, rubrik içinde yer alan 7 temel boyuta göre ele alınmıştır. Bu boyutlar sırasıyla; *Genel Özellikler* (19 madde), *Özet* (6 madde), *Giriş* (11 madde), *Yöntem* (3 madde), *Bulgular ve Yorum* (4 madde), *Sonuç ve Öneriler* (4 madde) ve *Kaynakça* (3 madde) şeklinde başlıklar halinde verilecektir.

##### 4.1.1. “Genel Özellikler” boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “*Genel Özellikler*” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1

“*Genel Özellikler*” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P
1	Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı)	n 39 % 92,9	2 4,8	1 2,4	<b>73,572</b>	<b>,000</b>

	3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)	Son test	n	0	9	33		
			%	,0	21,4	78,6		
<b>2</b>	Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)	Ön test	n	22	16	4		
			%	52,4	38,1	9,5		
		Son test	n	12	20	10	5,957	,051
			%	28,6	47,6	23,8		
<b>3</b>	Makalenin ana başlığı	Ön test	n	34	6	2		
			%	81,0	14,3	4,8		
		Son test	n	16	14	12	<b>16,823</b>	<b>,000</b>
			%	38,1	33,3	28,6		
<b>4</b>	Yazar adı ve adres bilgisi	Ön test	n	42	0	0		
			%	100,0	,0	,0		
		Son test	n	0	7	35	<b>84,000</b>	<b>,000</b>
			%	,0	16,7	83,3		
<b>5</b>	Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)	Ön test	n	41	1	0		
			%	97,6	2,4	,0		
		Son test	n	2	4	36	<b>73,172</b>	<b>,000</b>
			%	4,8	9,5	85,7		
<b>6</b>	Dil bilgisi/ İmla/ Noktalama/	Ön test	n	8	26	8		
			%	19,0	61,9	19,0		
		Son test	n	0	19	23	<b>16,347</b>	<b>,000</b>
			%	,0	45,2	54,8		
<b>7</b>	Kelime seçimi	Ön test	n	9	25	8		
			%	21,4	59,5	19,0		
		Son test	n	0	22	20	<b>14,334</b>	<b>,001</b>
			%	,0	52,4	47,6		
<b>8</b>	Cümlelerin karmaşıklık/anlaşılabilirlik derecesi	Ön test	n	8	24	10		
			%	19,0	57,1	23,8		
		Son test	n	0	19	23	<b>13,703</b>	<b>,001</b>
			%	,0	45,2	54,8		
<b>9</b>	Tarafsız/akademik dil kullanımı	Ön test	n	25	14	3		
			%	59,5	33,3	7,1		
		Son test	n	1	21	20	<b>36,119</b>	<b>,000</b>
			%	2,4	50,0	47,6		
<b>10</b>	Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması	Ön test	n	28	10	4		
			%	66,7	23,8	9,5		
		Son test	n	0	17	25	<b>45,022</b>	<b>,000</b>
			%	,0	40,5	59,5		
<b>11</b>	Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)	Ön test	n	10	26	6		
			%	23,8	61,9	14,3		
		Son test	n	0	14	28	<b>27,835</b>	<b>,000</b>
			%	,0	33,3	66,7		
<b>12</b>	Ucu açık/kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma	Ön test	n	9	26	7		
			%	21,4	61,9	16,7		
		Son test	n	0	12	30	<b>28,455</b>	<b>,000</b>
			%	,0	28,6	71,4		
<b>13</b>	Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)	Ön test	n	17	21	4		
			%	40,5	50,0	9,5		
		Son test	n	1	17	24	<b>28,929</b>	<b>,000</b>
			%	2,4	40,5	57,1		

<b>14</b>	Fikirlerin akışkanlığı	Ön test	n	35	6	1	<b>46,002</b>	<b>,000</b>
			%	83,3	14,3	2,4		
		Son test	n	4	32	6		
			%	9,5	76,2	14,3		
<b>15</b>	Paragraf içi bağlantılar	Ön test	n	27	13	2	<b>38,821</b>	<b>,000</b>
			%	64,3	31,0	4,8		
		Son test	n	1	25	16		
			%	2,4	59,5	38,1		
<b>16</b>	Paragraflar arası akış	Ön test	n	35	6	1	<b>46,085</b>	<b>,000</b>
			%	83,3	14,3	2,4		
		Son test	n	4	30	8		
			%	9,5	71,4	19,0		
<b>17</b>	Paragraf uzunluklarının uygunluğu	Ön test	n	28	11	3	<b>34,411</b>	<b>,000</b>
			%	66,7	26,2	7,1		
		Son test	n	3	20	19		
			%	7,1	47,6	45,2		
<b>18</b>	Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)	Ön test	n	42	0	0	<b>84,000</b>	<b>,000</b>
			%	100,0	,0	,0		
		Son test	n	0	13	29		
			%	,0	31,0	69,0		
<b>19</b>	Araştırma etiğine uygunluk	Ön test	n	36	6	0	<b>47,084</b>	<b>,000</b>
			%	85,7	14,3	,0		
		Son test	n	5	25	12		
			%	11,9	59,5	28,6		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Genel Özellikler” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, “Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)” maddesine ait ki-kare değeri  $p > 0.05$  önem düzeyinde *anlamsız* bulunurken, diğer maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler” boyutunun “Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)” maddesi dışındaki diğer tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Genel Özellikler” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:

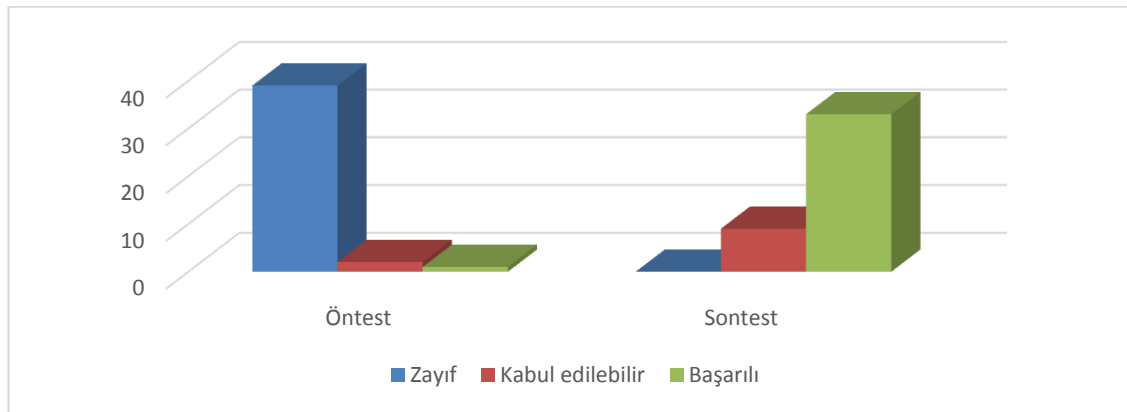
**1. Madde: Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı, 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)**

Tablo 4.2

“Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı, 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
1 Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)	Ön test	n	39	2	1	73,572	,000
		%	92,9	4,8	2,4		
	Son test	n	0	9	33		
		%	,0	21,4	78,6		

Tablo 4.2 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 92’si “Zayıf”, % 4.8’i “Kabul edilebilir” ve % 2.4’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 21.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 78.6’sı “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 73,572 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı, 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.1).



Grafik 4.1. “Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı, 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)” maddesine yönelik bulgular



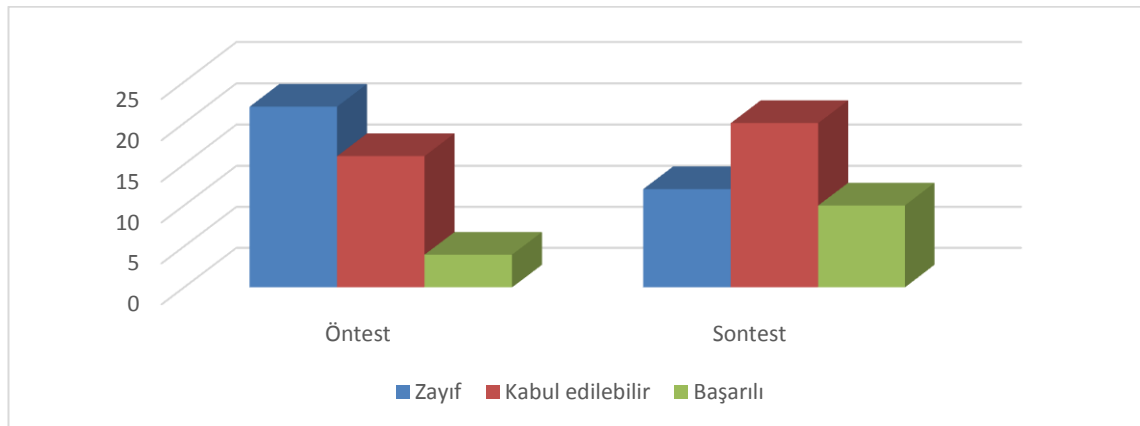
## 2. Madde: Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)

Tablo 4.3

“Konu Seçimi (bilimsellik/orijinallik)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
2 Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)	Ön test	n	22	16	4	5,957	,051
		%	52,4	38,1	9,5		
	Son test	n	12	20	10		
		%	28,6	47,6	23,8		

Tablo 4.3 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 52.4’ü “Zayıf”, % 38.1’i “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 28.6’sı “Zayıf”, % 47.6’sı “Kabul edilebilir” ve % 23.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 5,957 olarak  $p > 0.5$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)” becerisine etkisinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin, öğretmen adaylarının konu sınırlandırmayı bilmediklerinden, genel konuları tercih ettiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. (bkz. Grafik 4.2).



Grafik 4.2. “Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)” maddesine yönelik bulgular

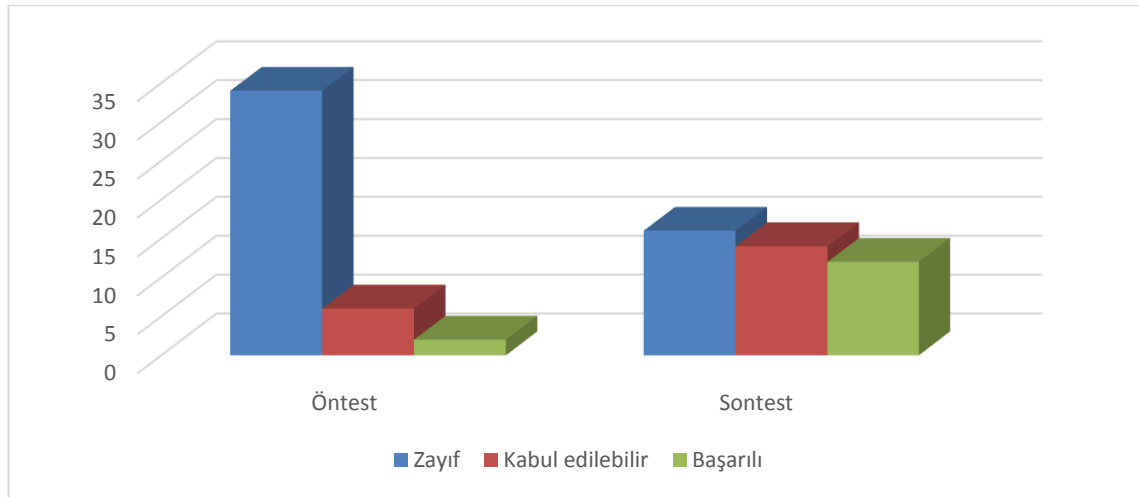
### 3. Madde: Makalenin ana başlığı

Tablo 4.4

“Makalenin Ana Başlığı” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P
3 Makalenin ana başlığı	Ön test	n	34	6	2	16,823	,000
		%	81,0	14,3	4,8		
	Son test	n	16	14	12		
		%	38,1	33,3	28,6		

Tablo 4.4 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 81’i “Zayıf”, % 14.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 4.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 38.1’i “Zayıf”, % 33.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 28.6’sı “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 16,823 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Makalenin ana başlığı” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.3).



Grafik 3. “Makalenin ana başlığı” maddesine yönelik bulgular

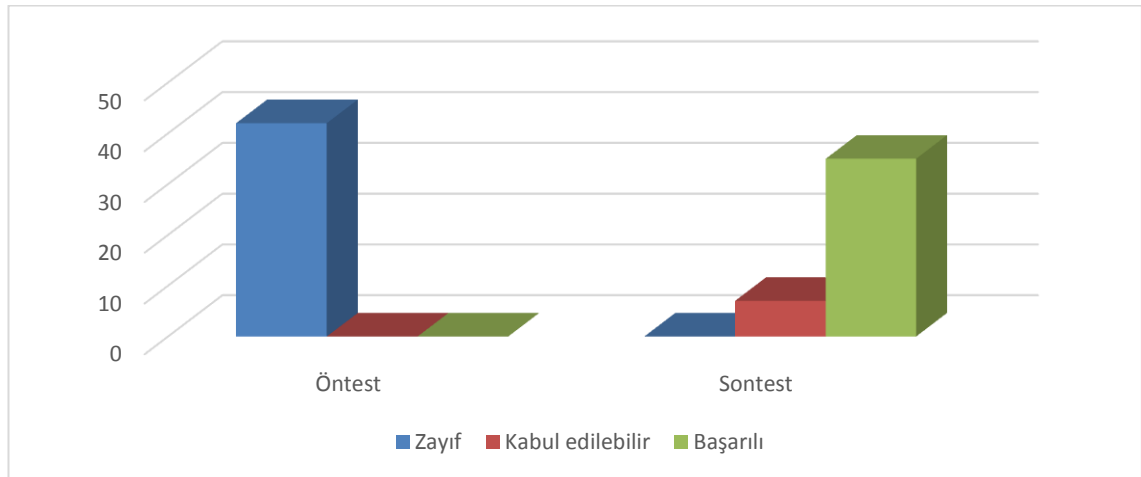
#### 4. Madde: *Yazar adı ve adres bilgisi*

Tablo 4.5

*“Yazar adı ve adres bilgisi” Maddesine Yönelik Bulgular*

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
4 Yazar adı ve adres bilgisi	Ön test	n	42	0	0	84,000	,000
		%	100,0	,0	,0		
	Son test	n	0	7	35		
		%	,0	16,7	83,3		

Tablo 4.5 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 16.7’si “Kabul edilebilir” ve % 83.3’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 84,000 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “*Yazar adı ve adres bilgisi*” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.4).



Grafik 4.4. “Yazar adı ve adres bilgisi” maddesine yönelik bulgular

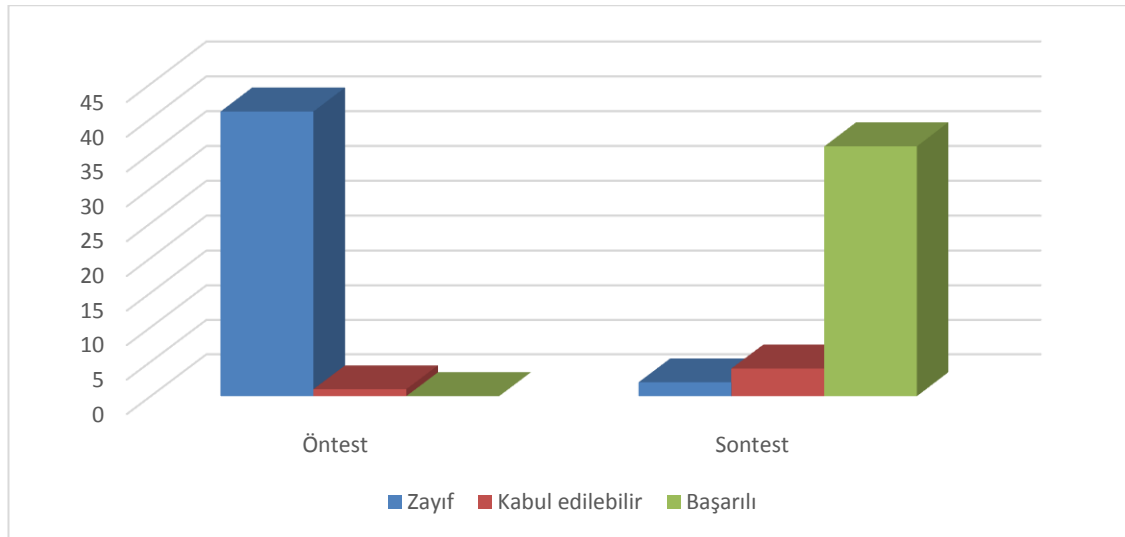
### 5. Madde: Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)

Tablo 4.6

“Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
5 Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)	Ön test	n	41	1	0	73,172	,000
		%	97,6	2,4	,0		
	Son test	n	2	4	36		
		%	4,8	9,5	85,7		

Tablo 4.6 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 97.6’sı “Zayıf”, % 2.4’ü “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 4.8’i “Zayıf”, % 9.5’i “Kabul edilebilir” ve % 85.7’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 73,172 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.5).



Grafik 4.5.“Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)” maddesine yönelik bulgular

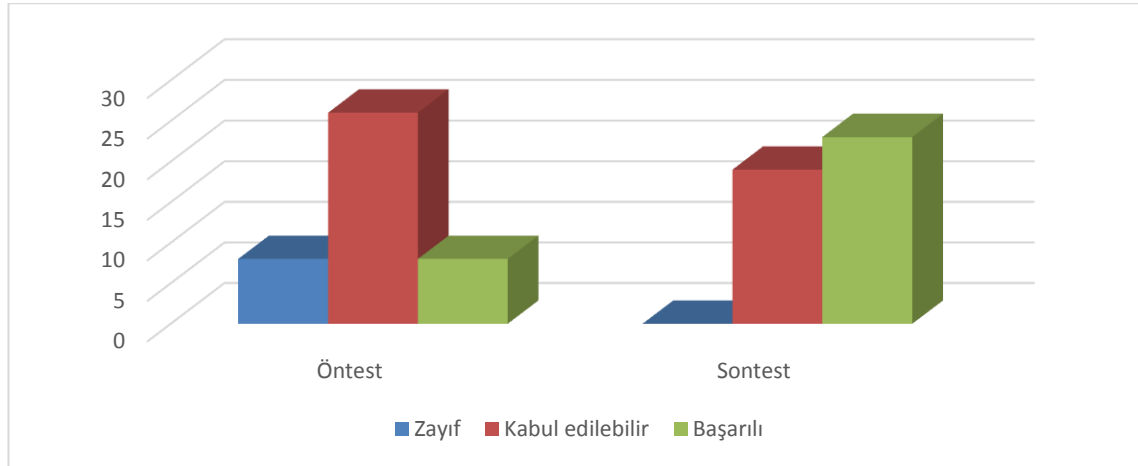
## 6. Madde: Dil bilgisi/ İmlâ/ Noktalama

Tablo 4.7

“Dil bilgisi/ İmlâ/ Noktalama” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
6 Dil bilgisi/ İmla/ Noktalama/	Ön test	n	8	26	8	16,347	,000
		%	19,0	61,9	19,0		
	Son test	n	0	19	23		
		%	,0	45,2	54,8		

Tablo 4.7 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 19’u “Zayıf”, % 61.9’u “Kabul edilebilir” ve % 19’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 45.2’si “Kabul edilebilir” ve % 54.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 16,347 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Dil bilgisi/ İmlâ/ Noktalama” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.6).



Grafik 4.6. “Dil bilgisi/ İmlâ/ Noktalama” maddesine yönelik bulgular

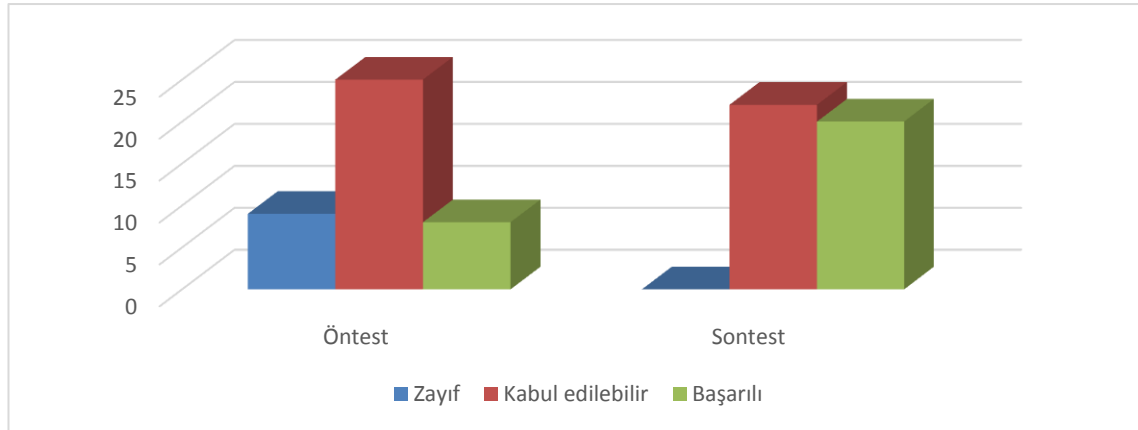
## 7. Madde: Kelime seçimi

Tablo 4.8

“Kelime seçimi” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
7 Kelime seçimi	Ön test	n	9	25	8	<b>14,334</b>	<b>,001</b>
		%	21,4	59,5	19,0		
	Son test	n	0	22	20		
		%	,0	52,4	47,6		

Tablo 4.8 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 21.4’ü “Zayıf”, % 59.5’i “Kabul edilebilir” ve % 19’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 52.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 47.6’sı “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 14,334 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Kelime seçimi” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.7).



Grafik 4.7. “Kelime seçimi” maddesine yönelik bulgular

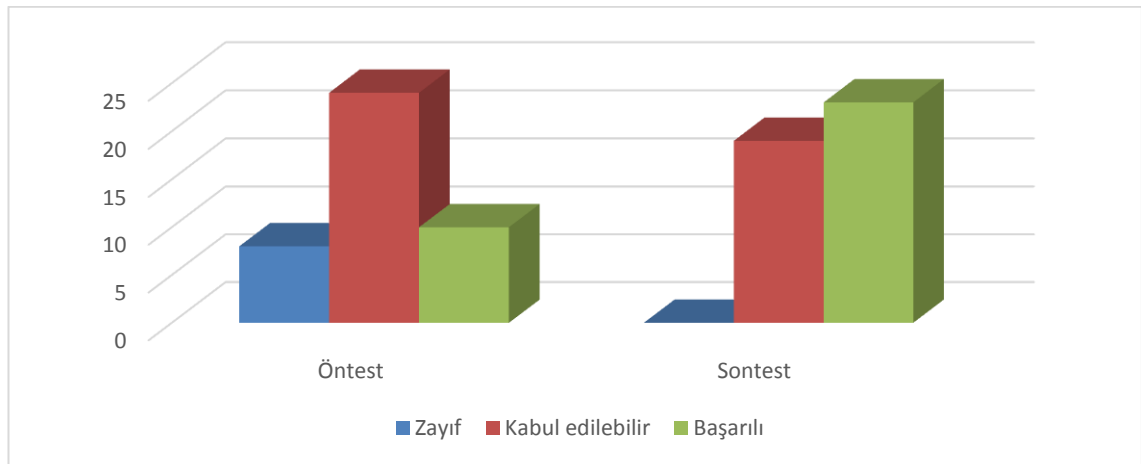
## 8. Madde: Cümlelerin karmaşıklık/ anlaşılabilirlik derecesi

Tablo 4.9

“Cümlelerin karmaşıklık/ anlaşılabilirlik derecesi” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
8 Cümlelerin karmaşıklık/anlaşılabilirlik derecesi	Ön test	n	8	24	10	13,703	,001
		%	19,0	57,1	23,8		
	Son test	n	0	19	23		
		%	,0	45,2	54,8		

Tablo 4.9 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 19’u “Zayıf”, % 57.1’i “Kabul edilebilir” ve % 23.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 45.2’si “Kabul edilebilir” ve % 54.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 13,703 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Cümlelerin karmaşıklık/ anlaşılabilirlik derecesi” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.8).



Grafik 4.8. “Cümlelerin karmaşıklık/ anlaşılabilirlik derecesi” maddesine yönelik bulgular

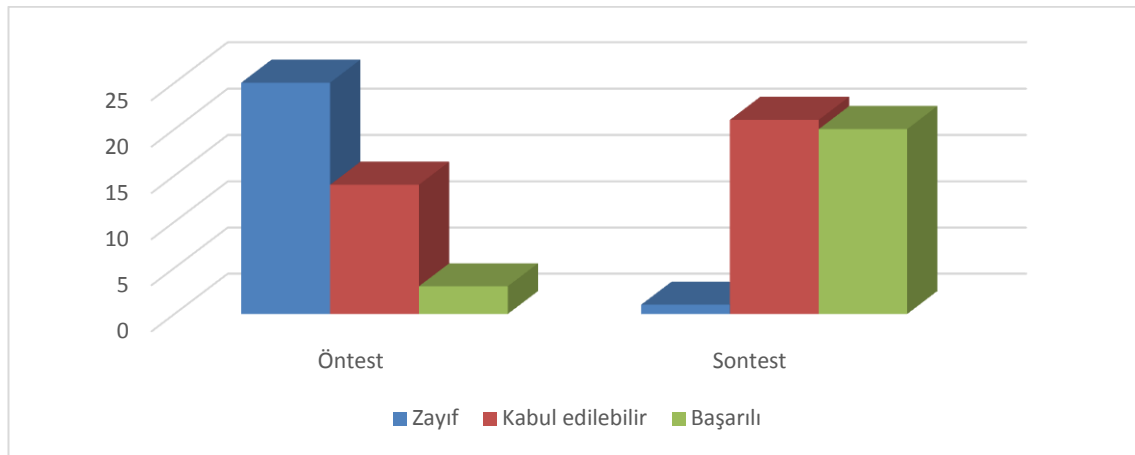
### 9. Madde: Tarafsız/ akademik dil kullanımı

Tablo 4.10

“Tarafsız/ akademik dil kullanımı” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
9 Tarafsız/ akademik dil kullanımı	Ön test	n	25	14	3	36,119	,000
		%	59,5	33,3	7,1		
	Son test	n	1	21	20		
		%	2,4	50,0	47,6		

Tablo 4.10 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 59.5’i “Zayıf”, % 33.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 7.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 2.4’ü “Zayıf”, % 50’si “Kabul edilebilir” ve % 47.6’sı “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 36,119 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Tarafsız/akademik dil kullanımı” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.9).



Grafik 4.9. “Tarafsız/akademik dil kullanımı” maddesine yönelik bulgular



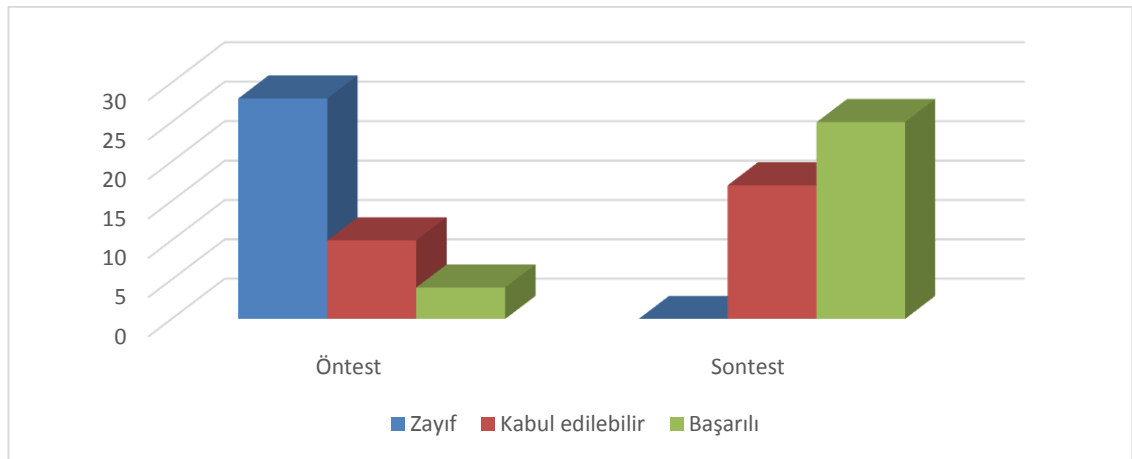
### 10. Madde: *Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması*

Tablo 4.11

“*Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
10 Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması	Ön test	n	28	10	4	45,022	,000
		%	66,7	23,8	9,5		
	Son test	n	0	17	25		
		%	,0	40,5	59,5		

Tablo 4.11 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 66.7’si “Zayıf”, % 23.8’i “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 40.5’i “Kabul edilebilir” ve % 59.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 45,022 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “*Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması*” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.10).



Grafik 4.10. “*Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması*” maddesine yönelik bulgular

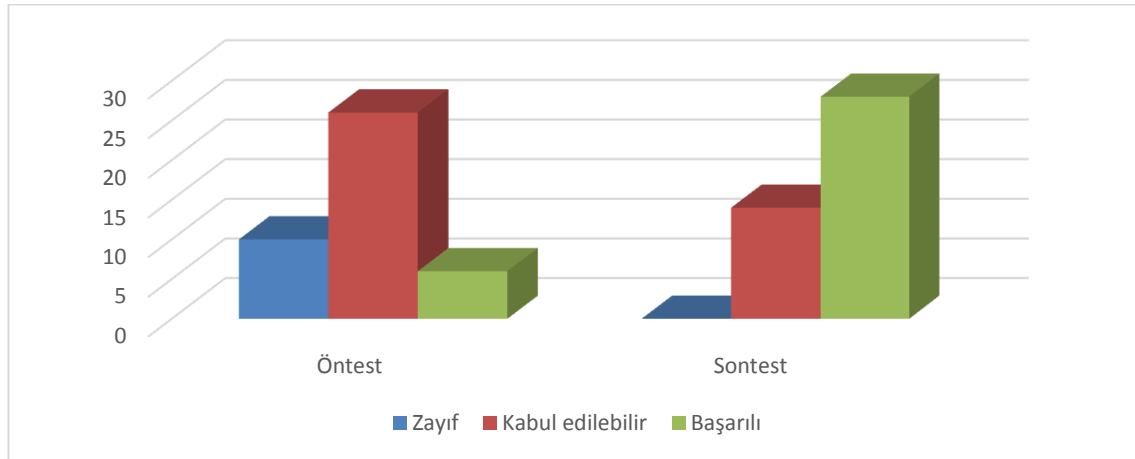
### 11. Madde: *Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)*

Tablo 4.12

“Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
11 Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)	Ön test	n	10	26	6	27,835	,000
		%	23,8	61,9	14,3		
	Son test	n	0	14	28		
		%	,0	33,3	66,7		

Tablo 4.12 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 23.8’i “Zayıf”, % 61.9’u “Kabul edilebilir” ve % 14.3’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 33.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 66.7’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 27,835 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.11).



Grafik 4.11. “Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)” maddesine yönelik bulgular

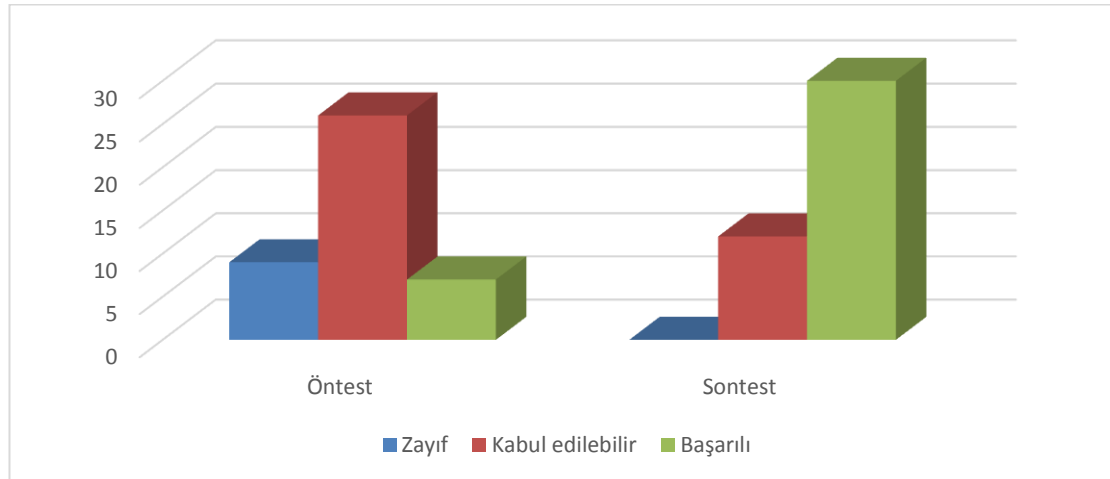
## 12. Madde: Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma

Tablo 4.13

“Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
12 Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma	Ön test	n	9	26	7	28,455	,000
		%	21,4	61,9	16,7		
	Son test	n	0	12	30		
		%	,0	28,6	71,4		

Tablo 4.13 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 21.4’ü “Zayıf”, % 61.9’u “Kabul edilebilir” ve % 16.7’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 28.6’sı “Kabul edilebilir” ve % 71.4’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 28,455 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.12).



Grafik 12. “Ucu açık/ kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma” maddesine yönelik bulgular

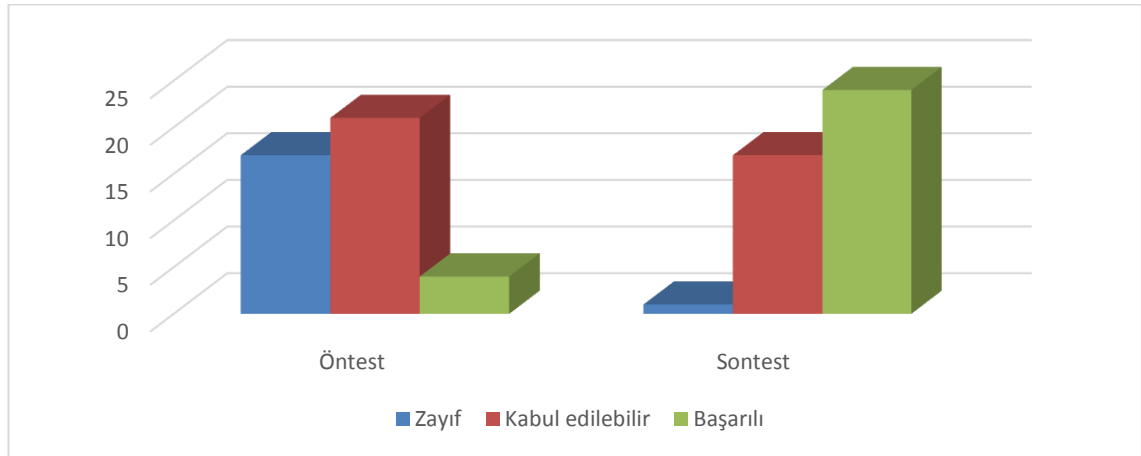
### 13. Madde: Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)

Tablo 4.14

“Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler		Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
13	Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)	Ön test	n	17	21	4	28,929	,000
			%	40,5	50,0	9,5		
		Son test	n	1	17	24		
			%	2,4	40,5	57,1		

Tablo 4.14 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 40.5’i “Zayıf”, % 50’si “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 2.4’ü “Zayıf”, % 40.5’i “Kabul edilebilir” ve % 57.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 28,929 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.13).



Grafik 4.13. “Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)” maddesine yönelik bulgular

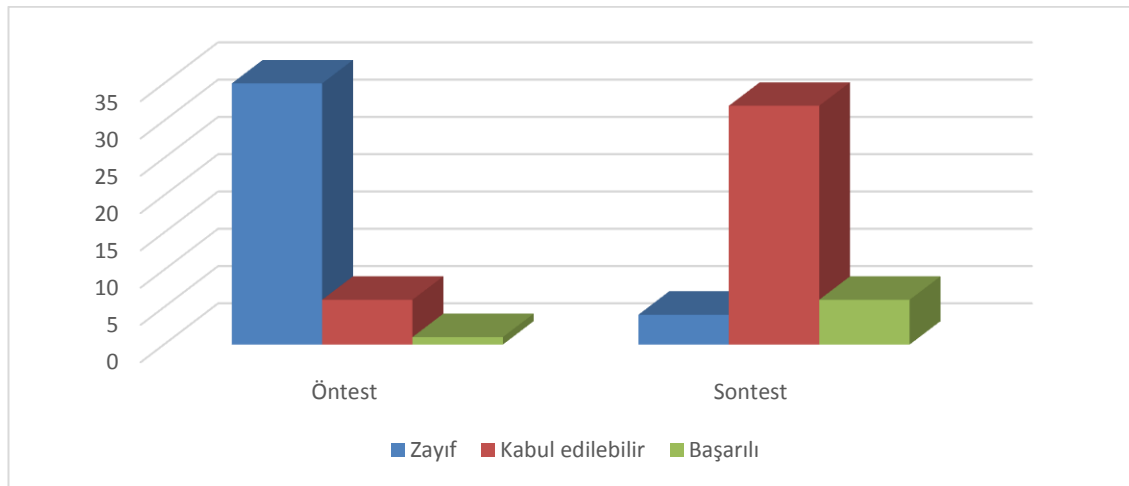
#### 14. Madde: *Fikirlerin akışkanlığı*

Tablo 4.15

*“Fikirlerin akışkanlığı” Maddesine Yönelik Bulgular*

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
14 Fikirlerin akışkanlığı	Ön test	n	35	6	1	46,002	,000
		%	83,3	14,3	2,4		
	Son test	n	4	32	6		
		%	9,5	76,2	14,3		

Tablo 4.15 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 83.3’ü “Zayıf”, % 14.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 2.4’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 9.5’i “Zayıf”, % 76.2’si “Kabul edilebilir” ve % 14.3’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 46,002 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Fikirlerin akışkanlığı” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.14).



Grafik 4.14. “Fikirlerin akışkanlığı” maddesine yönelik bulgular

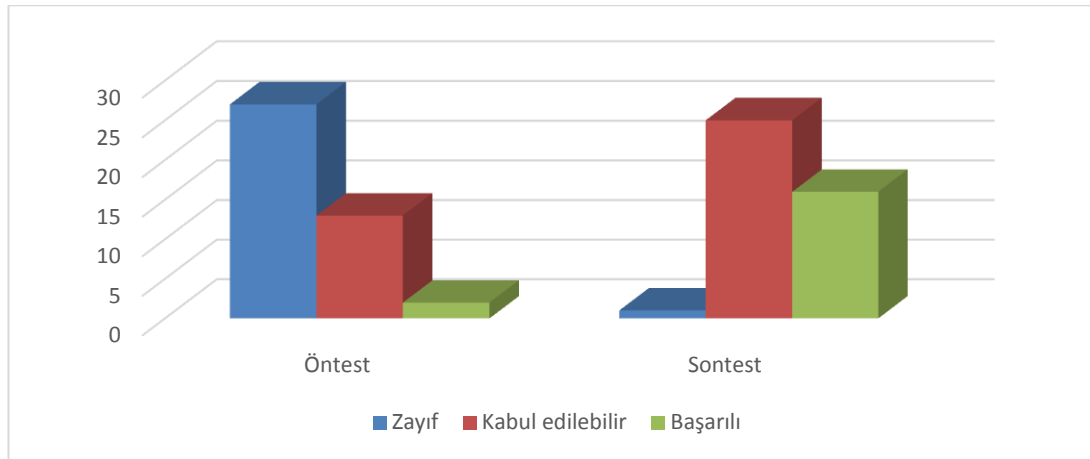
### 15. Madde: Paragraf içi bağlantılar

Tablo 4.16

“Paragraf içi bağlantılar” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
15 Paragraf içi bağlantılar	Ön test	n	27	13	2	38,821	,000
		%	64,3	31,0	4,8		
	Son test	n	1	25	16		
		%	2,4	59,5	38,1		

Tablo 4.16 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 64.3’ü “Zayıf”, % 31’i “Kabul edilebilir” ve % 4.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 2.4’ü “Zayıf”, % 59.5’i “Kabul edilebilir” ve % 38.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 38,821 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Paragraf içi bağlantılar” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.15).



Grafik 4.15. “Paragraf içi bağlantılar” maddesine yönelik bulgular

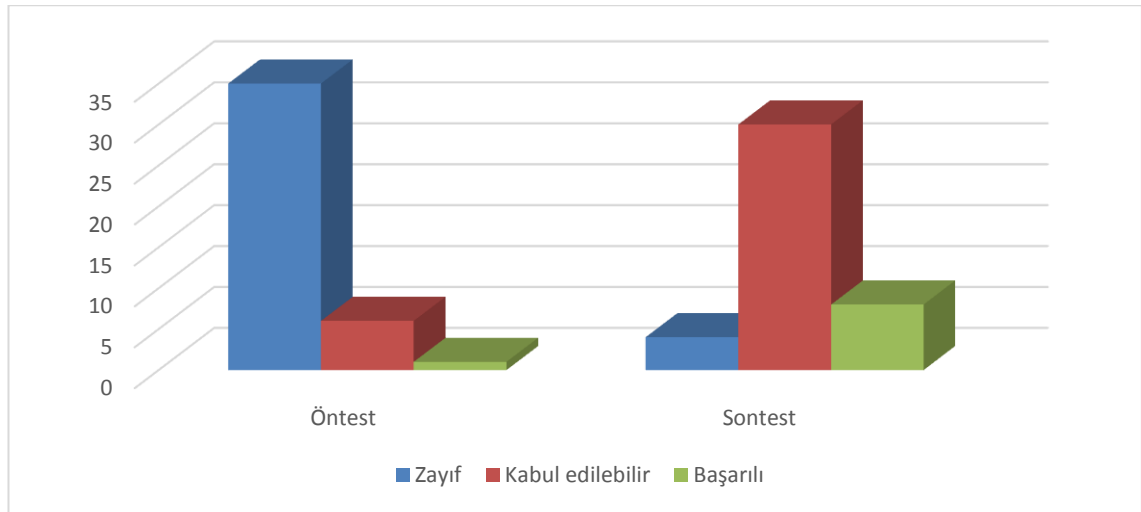
## 16. Madde: Paragraflar arası akış

Tablo 4.17

“Paragraflar arası akış” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
16 Paragraflar arası akış	Ön test	n	35	6	1	46,085	,000
		%	83,3	14,3	2,4		
	Son test	n	4	30	8		
		%	9,5	71,4	19,0		

Tablo 4.17 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 83.3’ü “Zayıf”, % 14.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 2.4’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 9.5’i “Zayıf”, % 71.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 19’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 46,085 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Paragraflar arası akış” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.16).



Grafik 4.16. “Paragraflar arası akış” maddesine yönelik bulgular

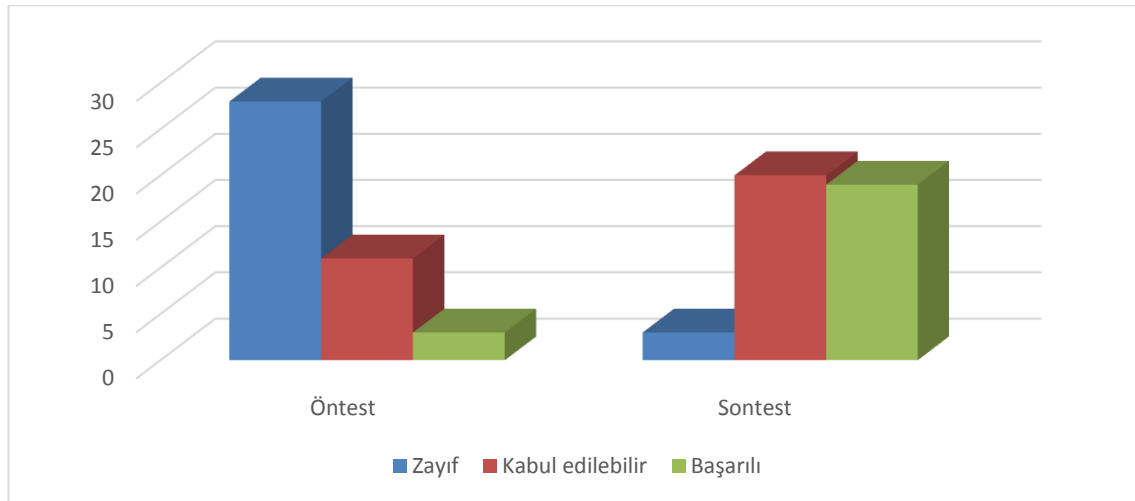
### 17. Madde: Paragraf uzunluklarının uygunluğu

Tablo 4.18

“Paragraf uzunluklarının uygunluğu” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler		Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
17	Paragraf uzunluklarının uygunluğu	Ön test	n	28	11	3	34,411	,000
			%	66,7	26,2	7,1		
		Son test	n	3	20	19		
			%	7,1	47,6	45,2		

Tablo 4.18 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 66.7’si “Zayıf”, % 26.2’si “Kabul edilebilir” ve % 7.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 7.1’i “Zayıf”, % 47.6’sı “Kabul edilebilir” ve % 45.2’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 34,411 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Paragraf uzunluklarının uygunluğu” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.17).



Grafik 4.17. “Paragraf uzunluklarının uygunluğu” maddesine yönelik bulgular



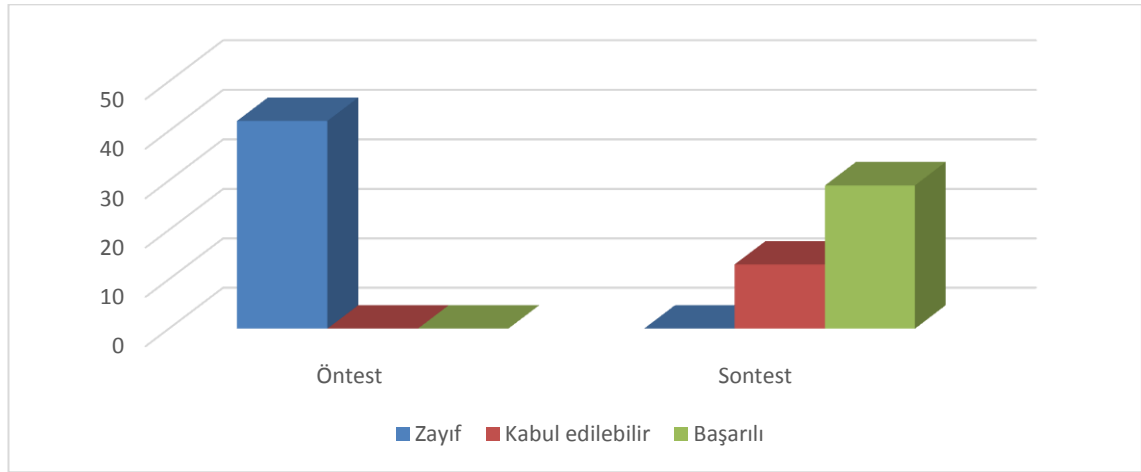
### 18. Madde: Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)

Tablo 4.19

“Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
18 Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)	Ön test	n	42	0	0	84,000	,000
		%	100,0	,0	,0		
	Son test	n	0	13	29		
		%	,0	31,0	69,0		

Tablo 4.19 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 31’i “Kabul edilebilir” ve % 69’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 84.000 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.18).



Grafik 4.18. “Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)” maddesine yönelik bulgular

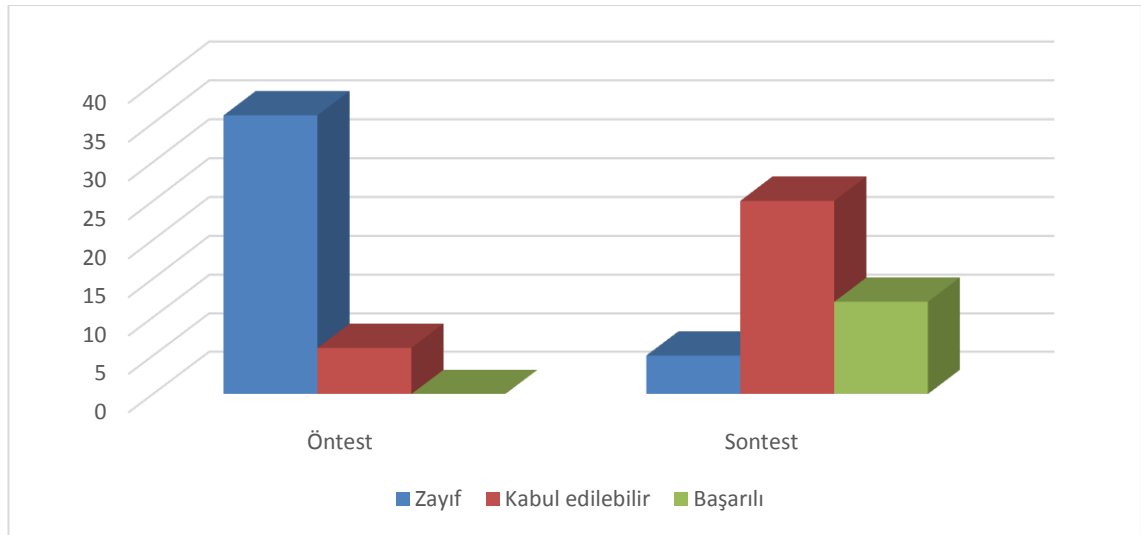
### 19. Madde: Araştırma etiğine uygunluk

Tablo 4.20

“Araştırma etiğine uygunluk” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
19 Araştırma etiğine uygunluk	Ön test	n	36	6	0	47,084	,000
		%	85,7	14,3	,0		
	Son test	n	5	25	12		
		%	11,9	59,5	28,6		

Tablo 4.20. incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 85.7’si “Zayıf”, % 14.3’ü “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 11.9’u “Zayıf”, % 59.5’i “Kabul edilebilir” ve % 28.6’sı “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 47,084 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Genel Özellikler” boyutunun “Araştırma etiğine uygunluk” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.19).



Grafik 4.19. “Araştırma etiğine uygunluk” maddesine yönelik bulgular

#### 4.1.2. “Özet” boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Özet” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

#### “Özet” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
20 Konunun ve amacın kısaca açıklanması	Ön test	n	42	0	0	69,391 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	4	13	25	
		%	9,5	31,0	59,5	
21 Kullanılan yöntemin açıklanması	Ön test	n	42	0	0	37,655 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	16	5	21	
		%	38,1	11,9	50,0	
22 Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu	Ön test	n	42	0	0	57,120 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	8	18	16	
		%	19,0	42,9	38,1	
23 Anahtar kelimelerin seçimi	Ön test	n	42	0	0	66,128 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	5	26	11	
		%	11,9	61,9	26,2	
24 Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)	Ön test	n	42	0	0	72,800 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	3	22	17	
		%	7,1	52,4	40,5	
25 Özetin uzunluğu (100-150 kelime)	Ön test	n	42	0	0	69,391 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	4	21	17	
		%	9,5	50,0	40,5	

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Özet” boyutu öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale

yazımına ilişkin “Özet” boyutunun tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Özet” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:

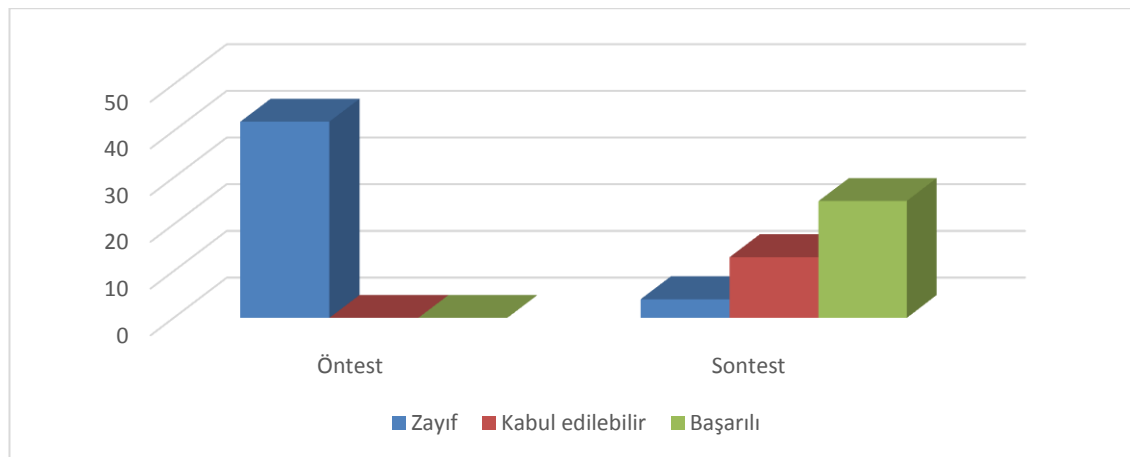
## 20. Madde: *Konunun ve amacın kısaca açıklanması*

Tablo 4.22

“*Konunun ve amacın kısaca açıklanması*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
20 Konunun ve amacın kısaca açıklanması	Ön test	n	42	0	0	69,391	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	4	13	25		
		%	9,5	31,0	59,5		

Tablo 4.22 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 9.5’i “Zayıf”, % 31’i “Kabul edilebilir” ve % 59.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 69,391 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Özet” boyutunun “*Konunun ve amacın kısaca açıklanması*” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.20).



Grafik 4.20. “*Konunun ve amacın kısaca açıklanması*” maddesine yönelik bulgular

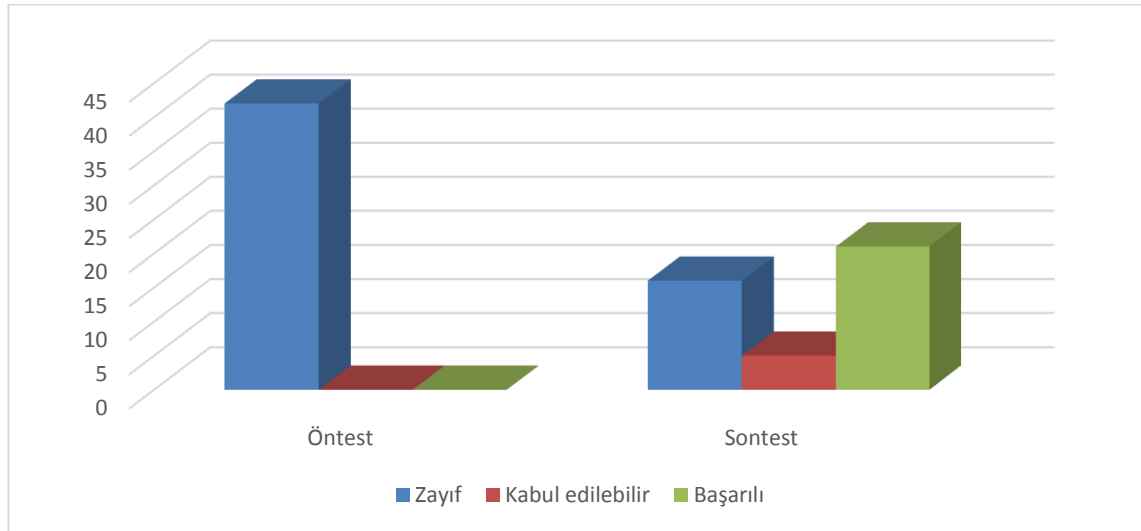
## 21. Madde: Kullanılan yöntemin açıklanması

Tablo 4.23

“Kullanılan yöntemin açıklanması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
21 Kullanılan yöntemin açıklanması	Ön test	n	42	0	0	37,655	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	16	5	21		
		%	38,1	11,9	50,0		

Tablo 4.23 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 38.1’i “Zayıf”, % 11.9’u “Kabul edilebilir” ve % 50’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 37,655 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Özet” boyutunun “Kullanılan yöntemin açıklanması” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.21).



Grafik 4.21. “Kullanılan yöntemin açıklanması” maddesine yönelik bulgular

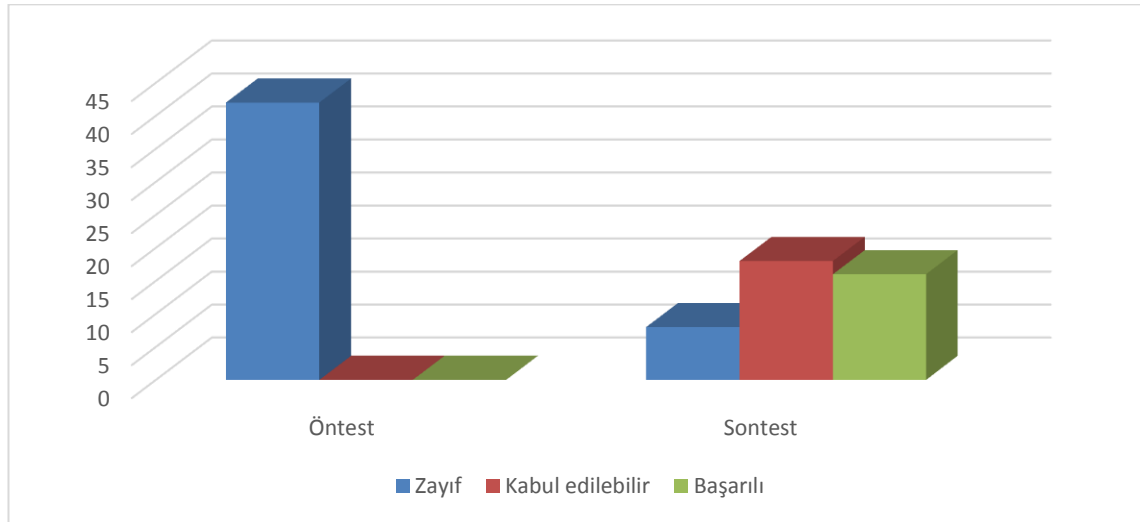
## 22. Madde: *Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu*

Tablo 4.24

“*Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
22 Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu	Ön test	n	42	0	57,120	,000	
		%	100,0	0,0			
	Son test	n	8	18			16
		%	19,0	42,9			38,1

Tablo 4.24 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 19’u “Zayıf”, % 42.9’u “Kabul edilebilir” ve % 38.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 57,120 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Özet” boyutunun “*Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu*” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.22).



Grafik 4.22. “*Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu*” maddesine yönelik bulgular

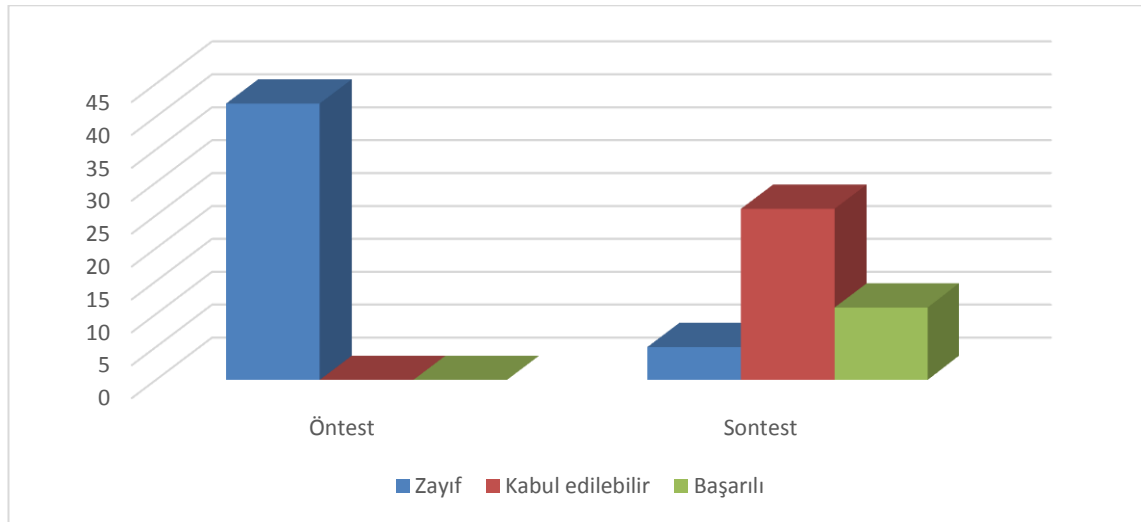
### 23. Madde: Anahtar kelimelerin seçimi

Tablo 4.25

“Anahtar kelimelerin seçimi” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
23 Anahtar kelimelerin seçimi	Ön test	n	42	0	0	66,128	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	5	26	11		
		%	11,9	61,9	26,2		

Tablo 4.25 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 11.9’u “Zayıf”, % 61.9’u “Kabul edilebilir” ve % 26.2’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 66,128 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Özet” boyutunun “Anahtar kelimelerin seçimi” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.23).



Grafik 4.23. “Anahtar kelimelerin seçimi” maddesine yönelik bulgular

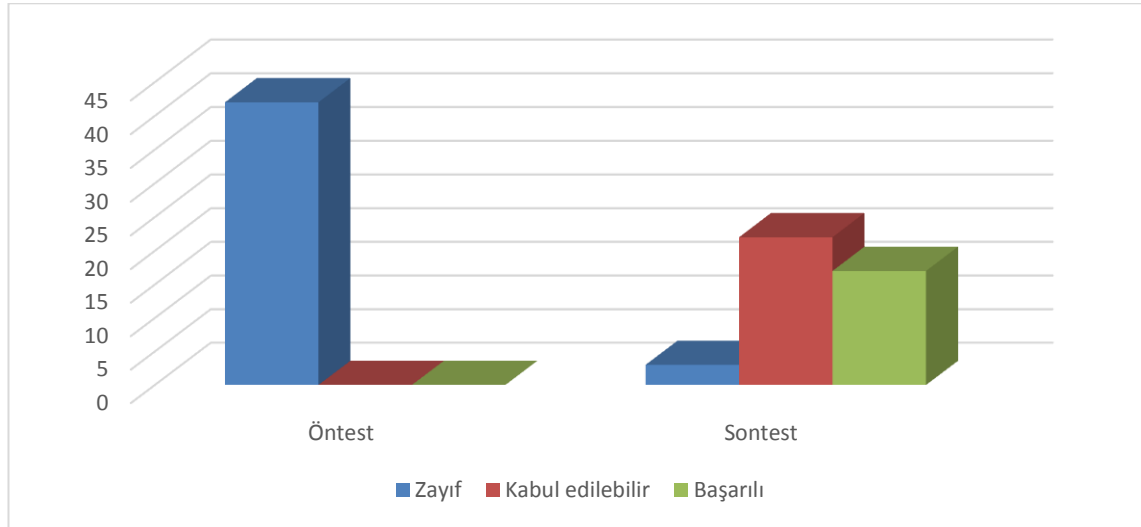
## 24. Madde: Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)

Tablo 4.26

“Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
24 Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)	Ön test	n	42	0	0	72,800	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	3	22	17		
		%	7,1	52,4	40,5		

Tablo 4.26 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 7.1’i “Zayıf”, % 52.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 40.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 72,800 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Özet” boyutunun “Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.24).



Grafik 4.24. “Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)” maddesine yönelik bulgular



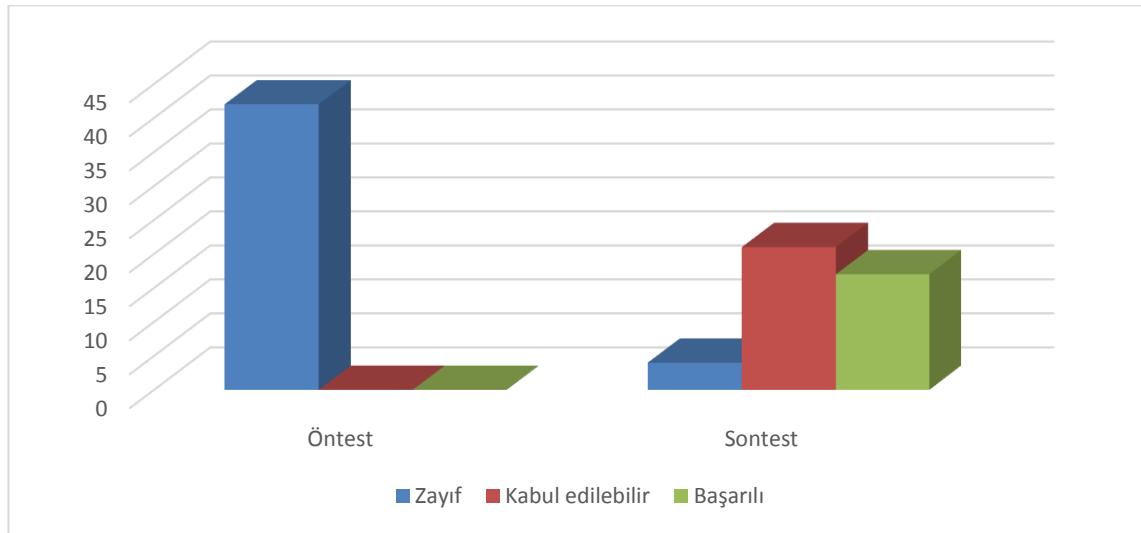
## 25. Madde: Özetin uzunluğu (100-150 kelime)

Tablo 4.27

“Özetin uzunluğu (100-150 kelime)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
25 Özetin uzunluğu (100-150 kelime)	Ön test	n	42	0	69,391	,000	
		%	100,0	0,0			
	Son test	n	4	21			17
		%	9,5	50,0			40,5

Tablo 4.27 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 9.5’i “Zayıf”, % 50’si “Kabul edilebilir” ve % 40.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 69,391 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Özet” boyutunun “Özetin uzunluğu (100-150 kelime)” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.25).



Grafik 4.25. “Özetin uzunluğu (100-150 kelime)” maddesine yönelik bulgular

### 4.1.3. “Giriş” boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Giriş” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28

#### “Giriş” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

			Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
26	Konunun açıklanması ve sınırlandırılması	Ön test	n	36	6	0	24,823	,000
			%	85,7	14,3	0,0		
		Son test	n	14	22	6		
			%	33,3	52,4	14,3		
27	Problem durumunun ortaya konması	Ön test	n	37	5	0	12,822	,002
			%	88,1	11,9	0,0		
		Son test	n	23	13	6		
			%	54,8	31,0	14,3		
28	Amaç ve önemin sunulması	Ön test	n	42	0	0	16,800	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	28	9	5		
			%	66,7	21,4	11,9		
29	Kuramsal alt yapının oluşturulması	Öntest	n	42	0	0	16,800	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	28	11	3		
			%	66,7	26,2	7,1		
30	Gerektiği zaman atıf yapılması	Ön test	n	42	0	0	21,313	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	25	13	4		
			%	59,5	31,0	9,5		
31	İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)	Ön test	n	42	0	0	10,080	,006
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	33	6	3		
			%	78,6	14,3	7,1		
32	Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/yeniden yapılandırma)	Ön test	n	41	1	0	18,186	,000
			%	97,6	2,4	0,0		
		Son test	n	25	12	5		
			%	59,5	28,6	11,9		
33	Metin içi atıf kurallarının	Ön test	n	42	0	0	66,128	,000

uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tirnak kullanımı vs.)			%	100,0	0,0	0,0	
		Son test	n	5	8	29	
			%	11,9	19,0	69,0	
<b>34</b>	Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması	Ön test	n	42	0	0	15,380 ,000
			%	100,0	0,0	0,0	
		Son test	n	29	9	4	
			%	69,0	21,4	9,5	
<b>35</b>	Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği	Ön test	n	41	1	0	62,348 ,000
			%	97,6	2,4	0,0	
		Son test	n	5	22	15	
			%	11,9	52,4	35,7	
<b>36</b>	Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)	Ön test	n	24	14	4	35,030 ,000
			%	57,1	33,3	9,5	
		Son test	n	1	18	23	
			%	2,4	42,9	54,8	

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Giriş” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Giriş” boyutunun tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Giriş” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:

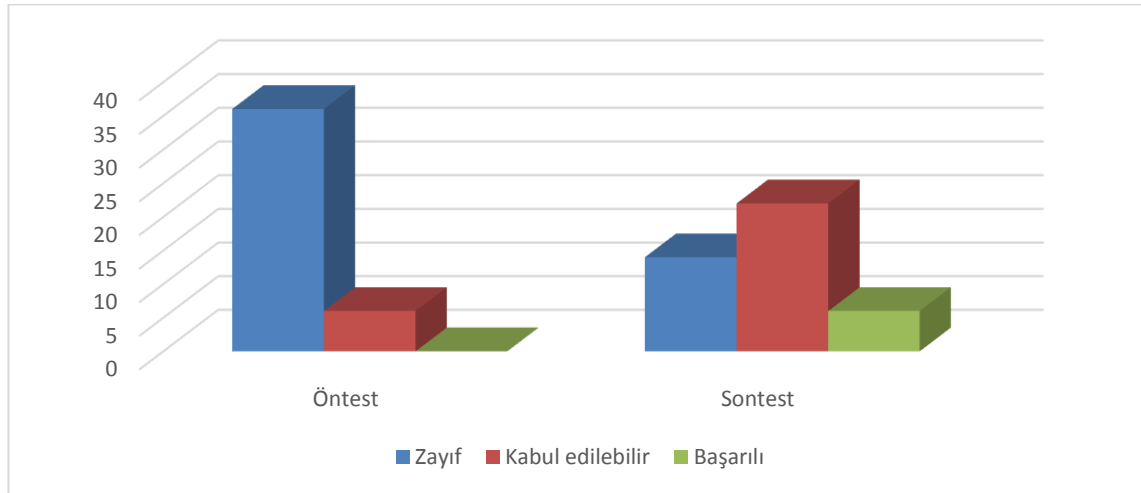
## 26. Madde: Konunun açıklanması ve sınırlandırılması

Tablo 4.29

“Konunun açıklanması ve sınırlandırılması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
26 Konunun açıklanması ve sınırlandırılması	Ön test	n	36	6	0	24,823	,000
		%	85,7	14,3	0,0		
	Son test	n	14	22	6		
		%	33,3	52,4	14,3		

Tablo 4.29 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 85.7’si “Zayıf”, % 14.3’ü “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 33.3’ü “Zayıf”, % 52.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 14.3’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 24,823 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Konunun açıklanması ve sınırlandırılması” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz Grafik 4.26).



Grafik 4.26. “Konunun açıklanması ve sınırlandırılması” maddesine yönelik bulgular

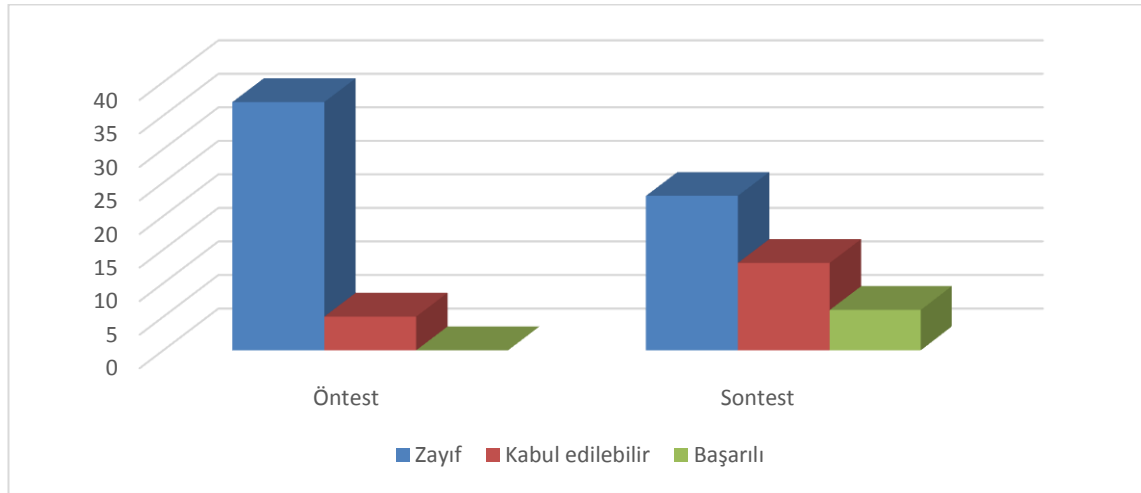
## 27. Madde: *Problem durumunun ortaya konması*

Tablo 4.30

“*Problem durumunun ortaya konması*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler			Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
27	Problem durumunun ortaya konması		Ön test	n	37	5	0	12,822	,002
				%	88,1	11,9	0,0		
			Son test	n	23	13	6		
				%	54,8	31,0	14,3		

Tablo 4.30 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 88.1’i “Zayıf”, % 11.9’u “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 54.8’i “Zayıf”, % 31’i “Kabul edilebilir” ve % 14.3’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 12,822 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “*Problem durumunun ortaya konması*” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.27).



Grafik 4.27. “*Problem durumunun ortaya konması*” maddesine yönelik bulgular

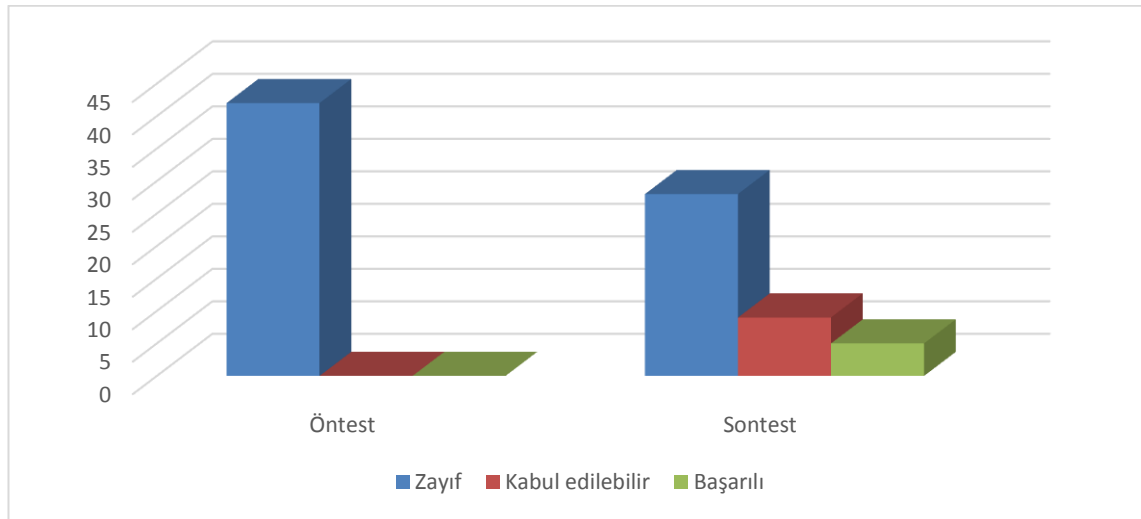
## 28. Madde: Amaç ve önemin sunulması

Tablo 4.31

“Amaç ve önemin sunulması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
28 Amaç ve önemin sunulması	Ön test	n	42	0	0	16,800	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	28	9	5		
		%	66,7	21,4	11,9		

Tablo 4.31 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 66.7’si “Zayıf”, % 21.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 11.9’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 16,800 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Amaç ve önemin sunulması” maddesine etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.28).



Grafik 4.28. “Amaç ve önemin sunulması” maddesine yönelik bulgular

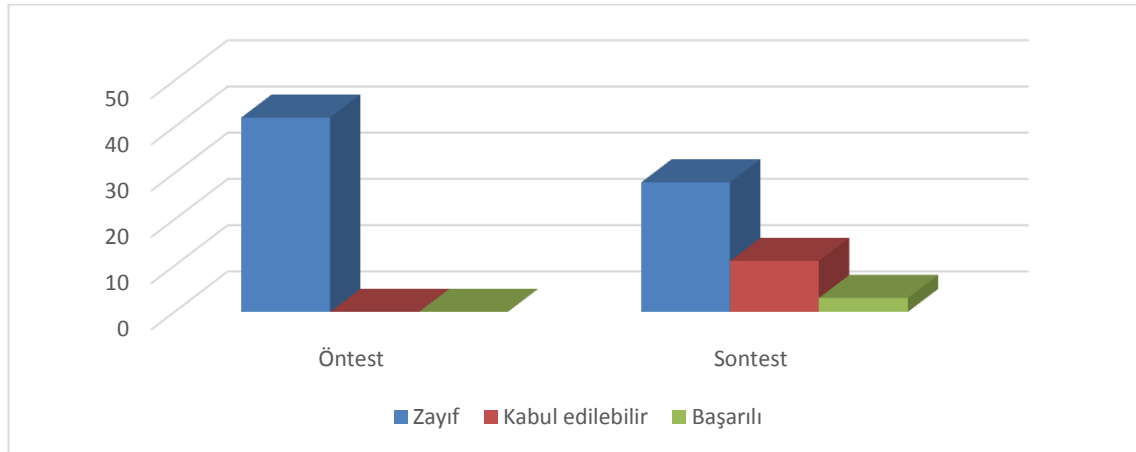
## 29. Madde: Kuramsal alt yapının oluşturulması

Tablo 4.32

“Kuramsal alt yapının oluşturulması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
29 Kuramsal alt yapının oluşturulması	Ön test	n	42	0	0	16,800
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	28	11	3	
		%	66,7	26,2	7,1	

Tablo 4.32 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 66.7’si “Zayıf”, % 26.2’si “Kabul edilebilir” ve % 7.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 16,800 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Kuramsal alt yapının oluşturulması” maddesine etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.29).



Grafik 4.29. “Kuramsal alt yapının oluşturulması” maddesine yönelik bulgular

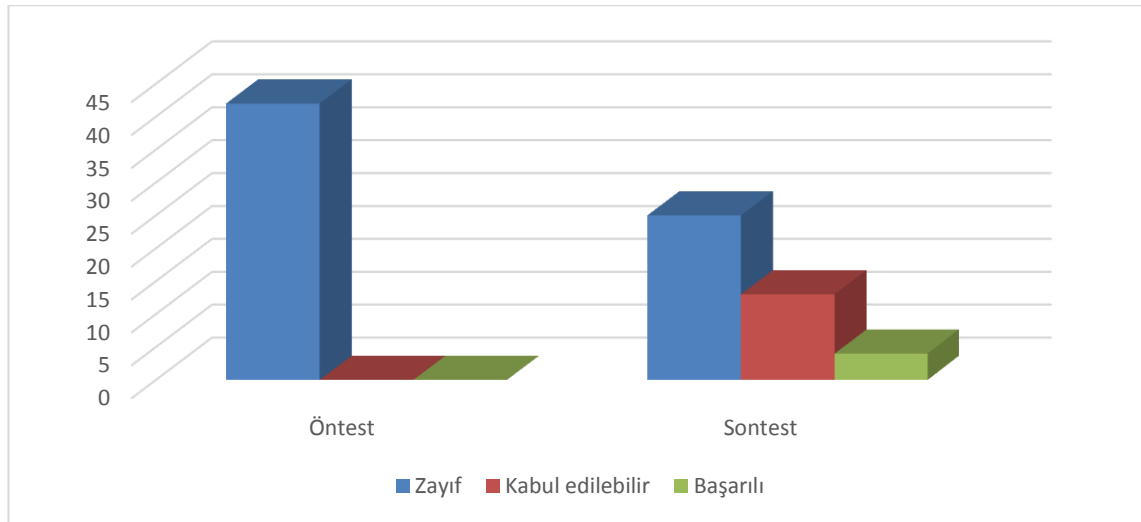
### 30. Madde: Gerektiği zaman atıf yapılması

Tablo 4.33

“Gerektiği zaman atıf yapılması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
30 Gerektiği zaman atıf yapılması	Ön test	n	42	0	0	21,313	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	25	13	4		
		%	59,5	31,0	9,5		

Tablo 4.33 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 59.5’i “Zayıf”, % 31’i “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 21,313 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Gerektiği zaman atıf yapılması” maddesine etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.30).



Grafik 4.30. “Gerektiği zaman atıf yapılması” maddesine yönelik bulgular



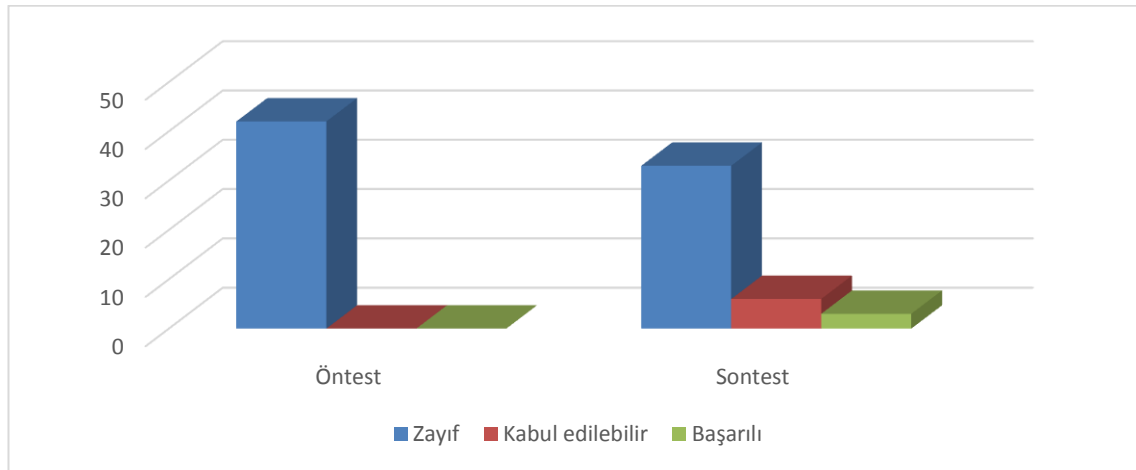
### 31. Madde: İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)

Tablo 4.34

“İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
31 İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)	Ön test	n	42	0	0	10,080	,006
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	33	6	3		
		%	78,6	14,3	7,1		

Tablo 4.34 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 78.6’sı “Zayıf”, % 14.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 7.1’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 10,080 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)” maddesine etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.31).



Grafik 4.31. “İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)” maddesine yönelik bulgular

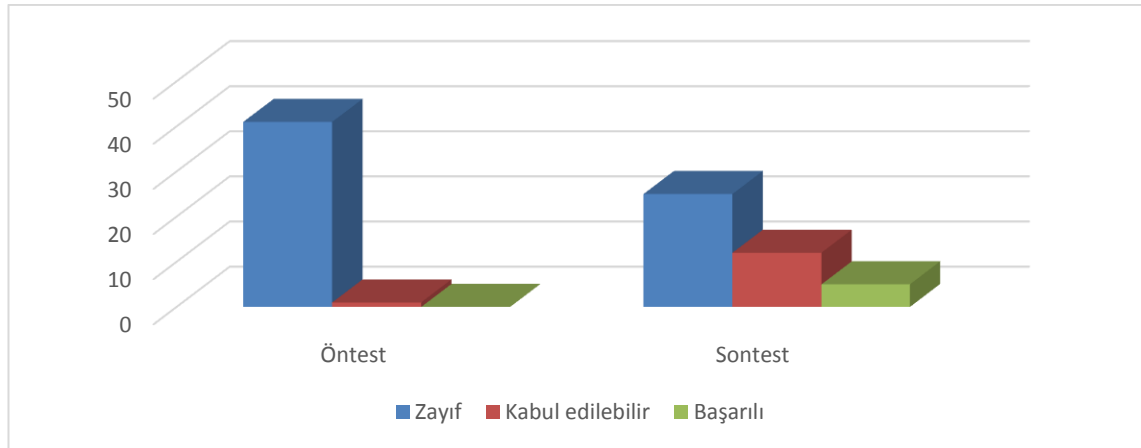
**32. Madde: Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)**

Tablo 4.35

“Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
32 Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)	Ön test	n	41	1	0	18,186	,000
		%	97,6	2,4	0,0		
	Son test	n	25	12	5		
		%	59,5	28,6	11,9		

Tablo 4.35 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 97.6’sı “Zayıf” ve % 2.4’ü “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 59.5’i “Zayıf”, % 28.6’sı “Kabul edilebilir” ve % 11.9’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 18,186 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)” maddesine etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.32).



Grafik 4.32. “Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/ yeniden yapılandırma)” maddesine yönelik bulgular

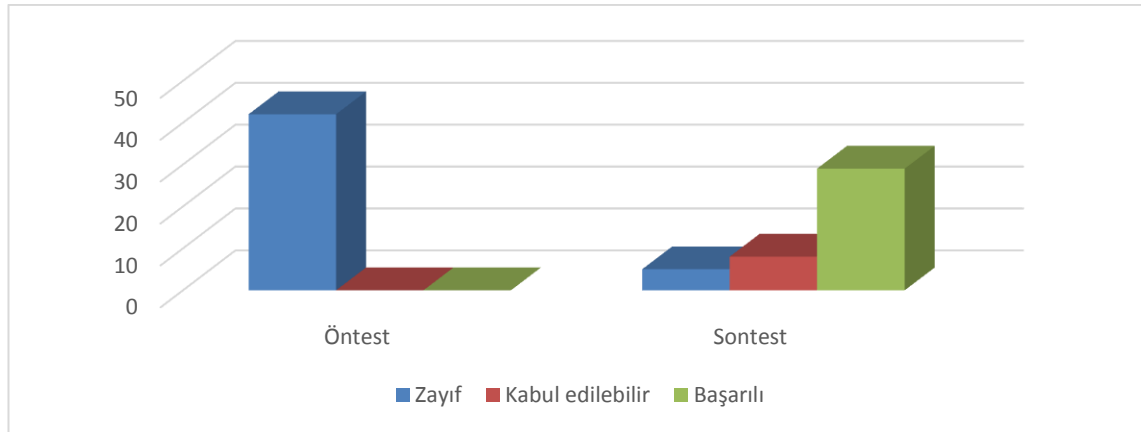
**33. Madde: Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)**

Tablo 4.36

“Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
33 Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)	Ön test	n	42	0	0	66,128	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	5	8	29		
		%	11,9	19,0	69,0		

Tablo 4.36 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 11.9’u “Zayıf”, % 19’u “Kabul edilebilir” ve % 69’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 66,128 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.33).



Grafik 4.33. “Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)” maddesine yönelik bulgular

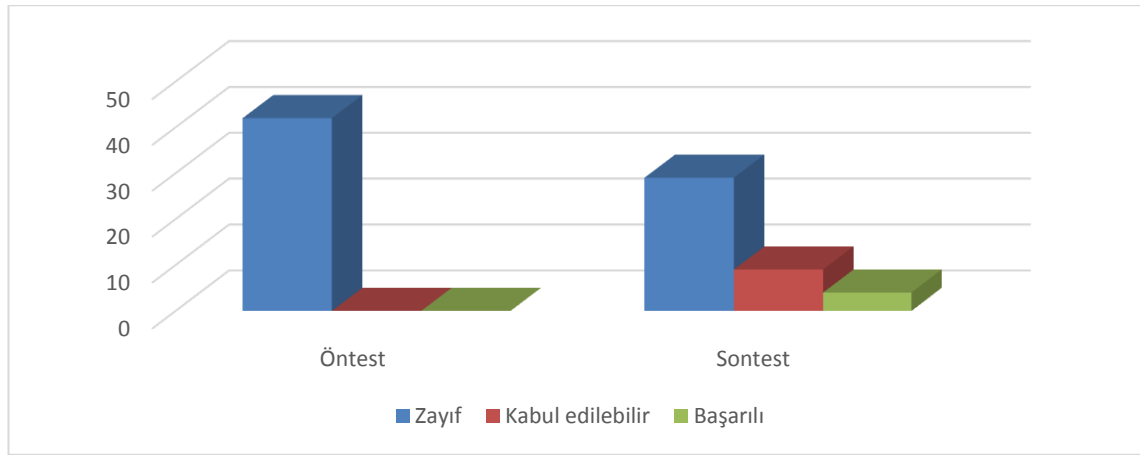
### 34. Madde: Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması

Tablo 4.37

“Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
34 Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması	Ön test	n	42	0	0	15,380	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	29	9	4		
		%	69,0	21,4	9,5		

Tablo 4.37 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 69’u “Zayıf”, % 21.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 15,380 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması” maddesine etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.34).



Grafik 4.34. “Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması” maddesine yönelik bulgular

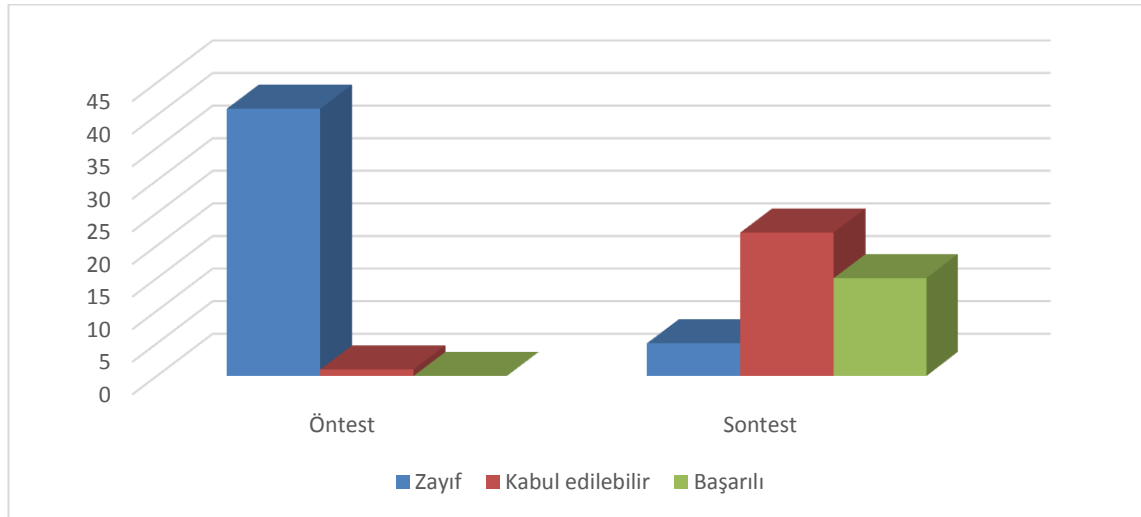
### 35. Madde: *Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği*

Tablo 4.38

“*Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
35 Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği	Ön test	n	41	1	0	62,348	,000
		%	97,6	2,4	0,0		
	Son test	n	5	22	15		
		%	11,9	52,4	35,7		

Tablo 4.38 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 97.6’sı “Zayıf” ve % 2.4’ü “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 11.9’u “Zayıf”, % “52.4’ü Kabul edilebilir” ve % 35.7’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 62,348 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “*Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği*” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz Grafik 4.35).



Grafik 4.35. “*Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği*”maddesine yönelik bulgular

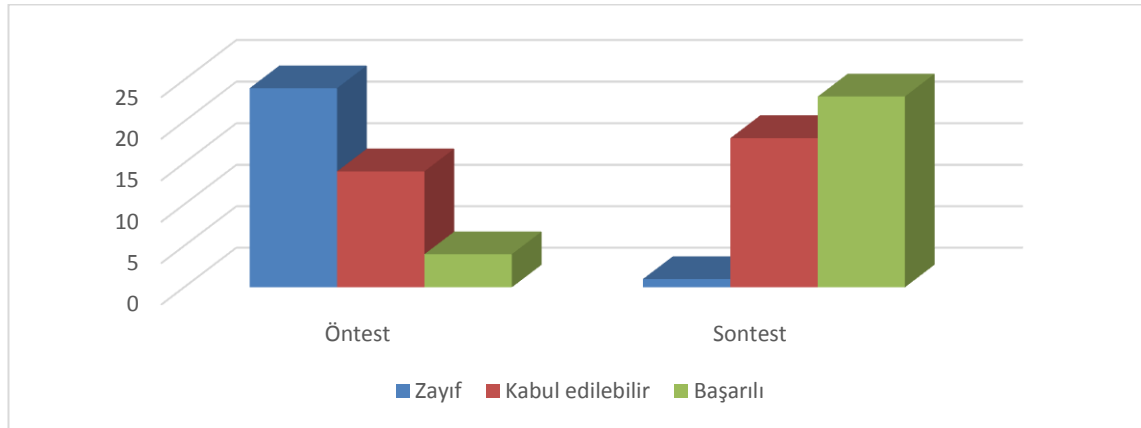
### 36. Madde: Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)

Tablo 4.39

“Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
36 Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)	Ön test	n	24	14	4	35,030	,000
		%	57,1	33,3	9,5		
	Son test	n	1	18	23		
		%	2,4	42,9	54,8		

Tablo 4.39 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 57.1’i “Zayıf”, % 33.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 2.4’ü “Zayıf”, % 42.9’u “Kabul edilebilir” ve % 54.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 35,030 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutunun “Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.36).



Grafik 4.36. “Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)” maddesine yönelik bulgular

#### 4.1.4. “Yöntem” boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Yöntem” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.40’da verilmiştir.

Tablo 4.40

#### “Yöntem” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
37 Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması	Ön test	n	42	0	0	22,909 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	24	14	4	
		%	57,1	33,3	9,5	
38 Kullanılan yöntemin tanımlanması	Ön test	n	42	0	0	76,364 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	2	9	31	
		%	4,8	21,4	73,8	
39 Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme	Ön test	n	42	0	0	39,789 ,000
		%	100,0	0,0	0,0	
	Son test	n	15	22	5	
		%	35,7	52,4	11,9	

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Yöntem” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Yöntem” boyutunun tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Yöntem” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:

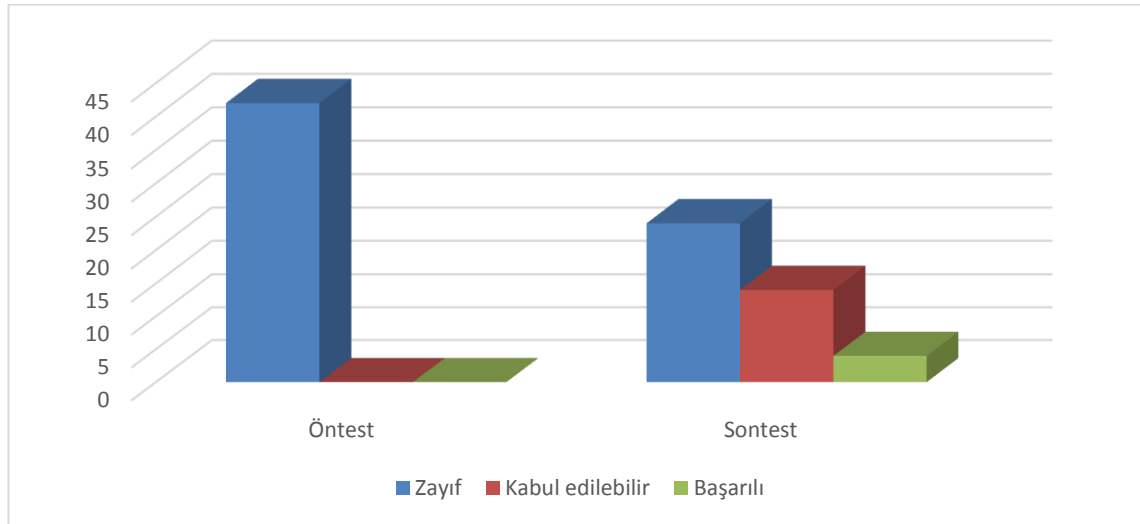
### 37. Madde: Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması

Tablo 4.41

“Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
37 Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması	Ön test	n	42	0	0	22,909	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	24	14	4		
		%	57,1	33,3	9,5		

Tablo 4.41 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 57.1’i “Zayıf”, % 33.3’ü “Kabul edilebilir” ve % 9.5’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 22,909 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Yöntem” boyutunun “Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.37).



Grafik 4.37. “Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması” maddesine yönelik bulgular



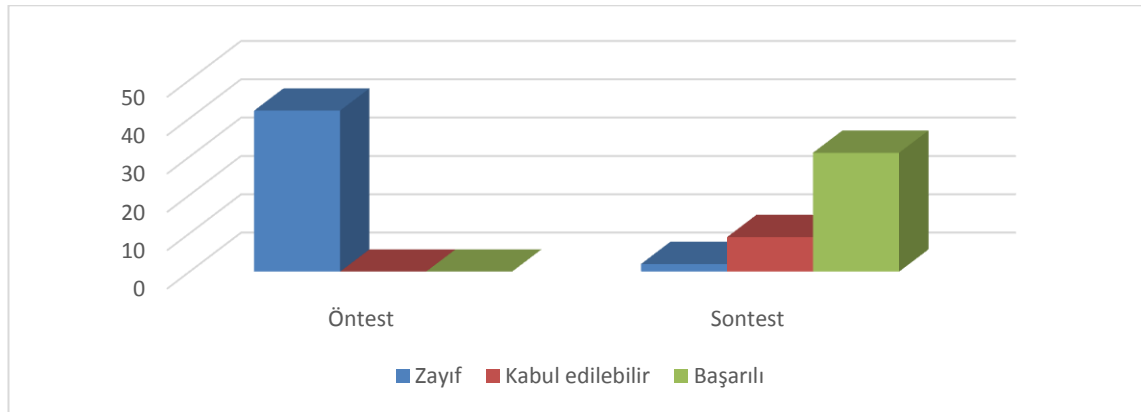
### 38. Madde: Kullanılan yöntemin tanımlanması

Tablo 4.42

“Kullanılan yöntemin tanımlanması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
38 Kullanılan yöntemin tanımlanması	Ön test	n	42	0	0	76,364	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	2	9	31		
		%	4,8	21,4	73,8		

Tablo 4.42 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 4.8’i “Zayıf”, % 21.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 73.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 76,364 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Yöntem” boyutunun “Kullanılan yöntemin tanımlanması” maddesinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.38).



Grafik 4.38. “Kullanılan yöntemin tanımlanması” maddesine yönelik bulgular

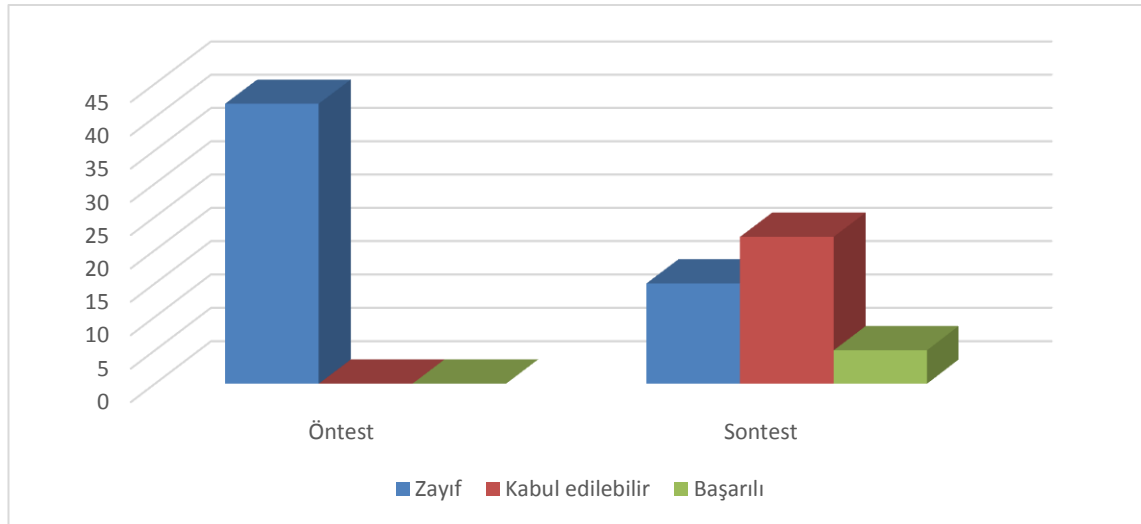
**39. Madde: Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme**

Tablo 4.43

“Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
39 Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme	Ön test	n	42	0	0	39,789	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	15	22	5		
		%	35,7	52,4	11,9		

Tablo 4.43 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 35.7’si “Zayıf”, % 52.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 11.9’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 39,789 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Yöntem” boyutunun “Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme” maddesine etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.39).



Grafik 4.39. “Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme” maddesine yönelik bulgular

#### 4.1.5. “Bulgular ve Yorum” boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Bulgular ve Yorum” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.44

“Bulgular ve Yorum” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
40 Bulguların etkili sunumu	Ön test	n	42	0	0	76,364	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	2	29	11		
		%	4,8	69,0	26,2		
41 Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması	Ön test	n	42	0	0	39,789	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	15	19	8		
		%	35,7	45,2	19,0		
42 Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma	Ön test	n	42	0	0	31,672	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	19	16	7		
		%	45,2	38,1	16,7		
43 Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı	Ön test	n	41	1	0	45,462	,000
		%	97,6	2,4	0,0		
	Son test	n	11	25	6		
		%	26,2	59,5	14,3		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Bulgular ve Yorum” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Bulgular ve Yorum” boyutunun tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Bulgular ve Yorum” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:

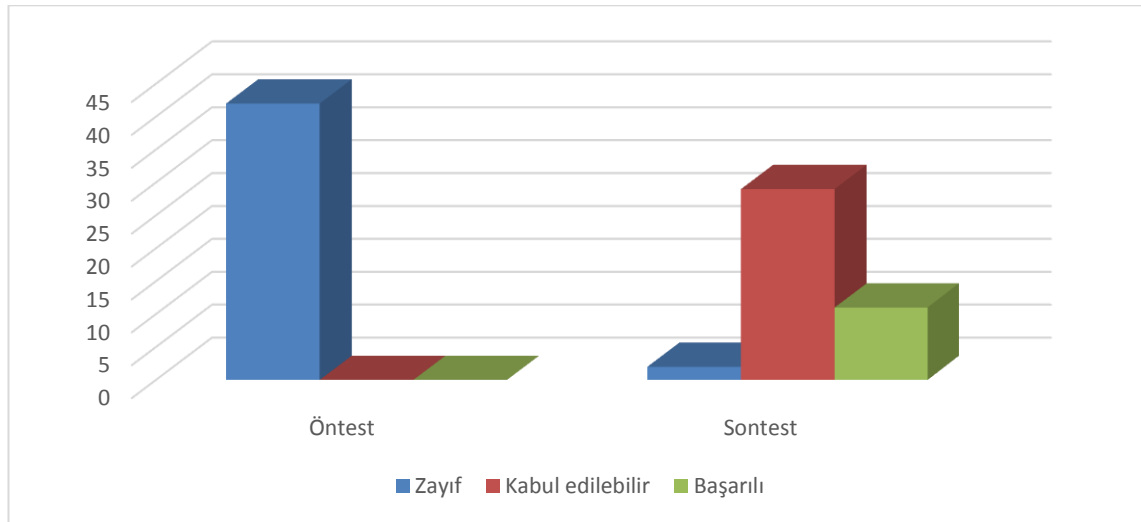
#### 40. Madde: *Bulguların etkili sunumu*

Tablo 4.45

“*Bulguların etkili sunumu*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
40 Bulguların etkili sunumu	Ön test	n	42	0	0	76,364	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	2	29	11		
		%	4,8	69,0	26,2		

Tablo 4.45 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 4.8’i “Zayıf”, % 69’u “Kabul edilebilir” ve % 26.2’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 76,364 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Bulgular ve Yorum” boyutunun “*Bulguların etkili sunumu*” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.40).



Grafik 4.40. “Bulguların etkili sunumu” maddesine yönelik bulgular

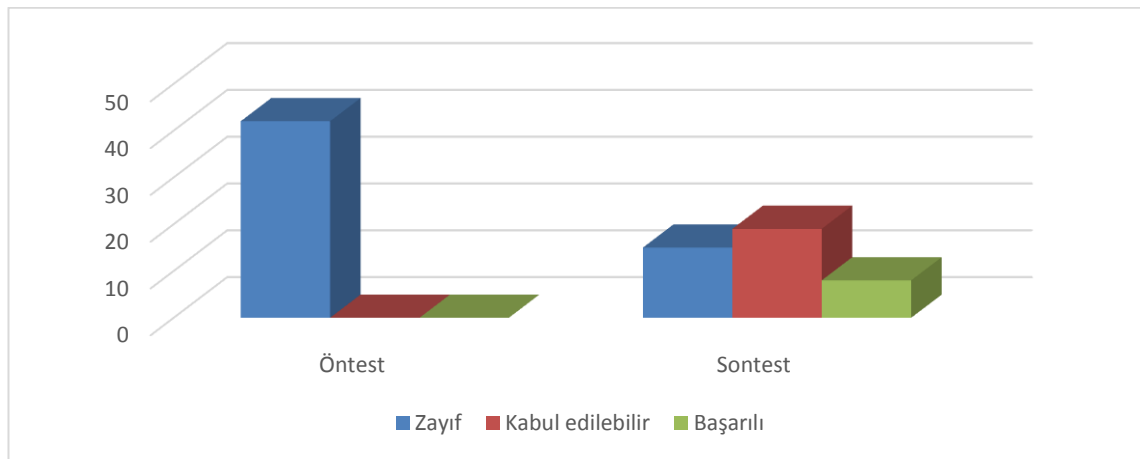
#### 41. Madde: Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması

Tablo 4.46

“Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
41 Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması	Ön test	n	42	0	0	39,789	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	15	19	8		
		%	35,7	45,2	19,0		

Tablo 4.46 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 35.7’si “Zayıf”, % 45.2’si “Kabul edilebilir” ve % 19’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 39,789 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Bulgular ve Yorum” boyutunun “Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.41).



Grafik 4.41. “Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması” maddesine yönelik bulgular

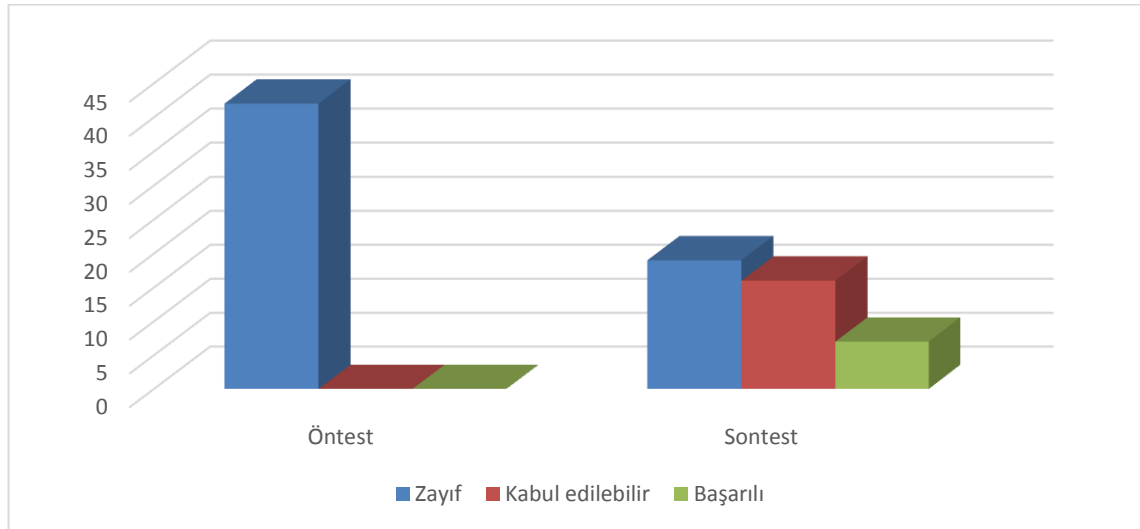
#### 42. Madde: Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma

Tablo 4.47

“Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
42 Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma	Ön test	n	42	0	0	31,672	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	19	16	7		
		%	45,2	38,1	16,7		

Tablo 4.47 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 45.2’si “Zayıf”, % 38.1’i “Kabul edilebilir” ve % 16.7’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 31,672 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Bulgular ve Yorum” boyutunun “Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.42).



Grafik 4.42. “Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma” maddesine yönelik bulgular

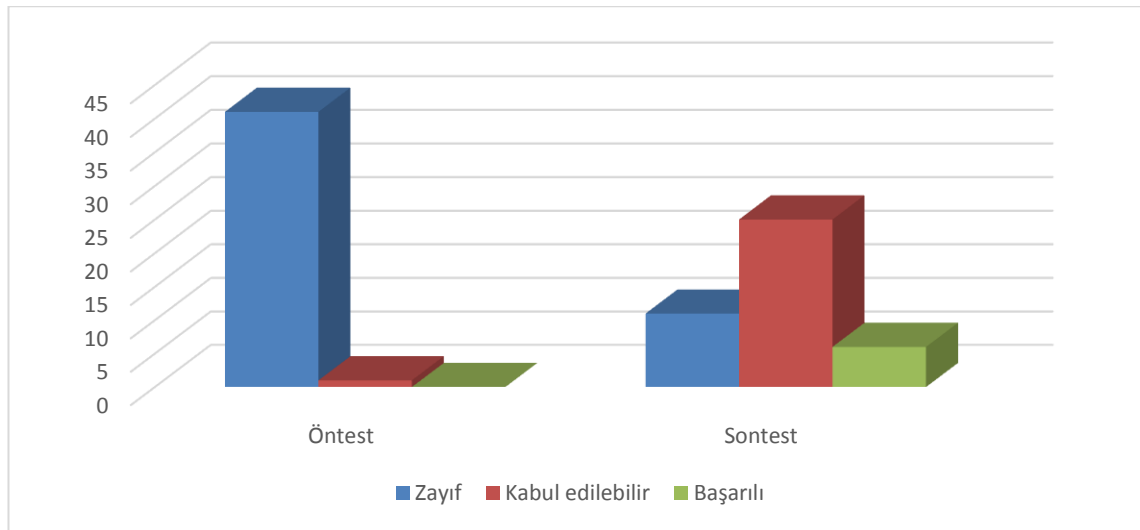
### 43. Madde: Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı

Tablo 4.48

“Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P
43 Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı	Ön test	n	41	1	0	45,462	,000
		%	97,6	2,4	0,0		
	Son test	n	11	25	6		
		%	26,2	59,5	14,3		

Tablo 4.48 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 97.6’sı “Zayıf” ve % 2.4’ü “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 26.2’si “Zayıf”, % 59.5’i “Kabul edilebilir” ve % 14.3’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 45,462 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Bulgular ve Yorum” boyutunun “Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.43).



Grafik 4.43. “Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı” maddesine yönelik bulgular

#### 4.1.6. “Sonuç ve Öneriler” boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Sonuç ve Öneriler” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49

“Sonuç ve Öneriler” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
44 Sonuç bölümünün bulgularda sunulanlarla uygunluğu	Ön test	n	42	0	0	42,000	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	14	20	8		
		%	33,3	47,6	19,0		
45 Etkili sonuçlar çıkarma	Ön test	n	42	0	0	42,000	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	14	21	7		
		%	33,3	50,0	16,7		
46 Etkili öneriler sunma	Ön test	n	40	2	0	27,107	,000
		%	95,2	4,8	0,0		
	Son test	n	18	19	5		
		%	42,9	45,2	11,9		
47 Aşırı/kesinlik ifadelerinden kaçınma	Ön test	n	18	23	1	28,206	,000
		%	42,9	54,8	2,4		
	Son test	n	5	15	22		
		%	11,9	35,7	52,4		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Sonuç ve Öneriler” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Sonuç ve Öneriler” boyutunun tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Sonuç ve Öneriler” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:



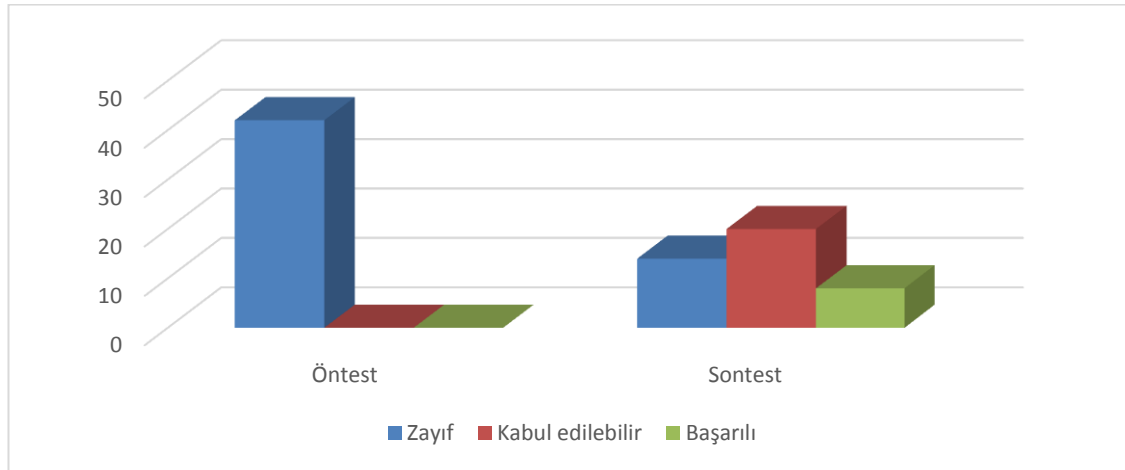
#### 44. Madde: Sonuç bölümünün bulgulara sunulanlarla uygunluğu

Tablo 4.50

“Sonuç bölümünün bulgulara sunulanlarla uygunluğu” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
44 Sonuç bölümünün bulgulara sunulanlarla uygunluğu	Ön test	n	42	0	0	42,000	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	14	20	8		
		%	33,3	47,6	19,0		

Tablo 4.50 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 33.3’ü “Zayıf”, % 47.6’sı “Kabul edilebilir” ve % 19’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 42,000 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Sonuç ve Öneriler” boyutunun “Sonuç bölümünün bulgulara sunulanlarla uygunluğu” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.44).



Grafik 4.44. “Sonuç bölümünün bulgulara sunulanlarla uygunluğu” maddesine yönelik bulgular

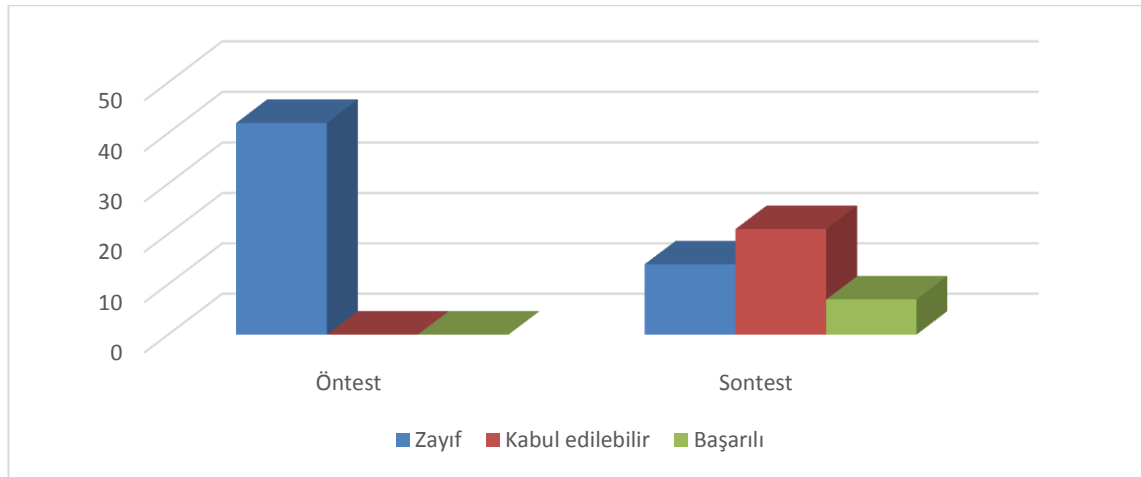
#### 45. Madde: Etkili sonuçlar çıkarma

Tablo 4.51

“Etkili sonuçlar çıkarma” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
45 Etkili sonuçlar çıkarma	Ön test	n	42	0	0	42,000	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	14	21	7		
		%	33,3	50,0	16,7		

Tablo 4.51 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 33.3’ü “Zayıf”, % 50’si “Kabul edilebilir” ve % 16.7’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 42,000 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Sonuç ve Öneriler” boyutunun “Etkili sonuçlar çıkarma” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.45).



Grafik 4.45. “Etkili sonuçlar çıkarma” maddesine yönelik bulgular

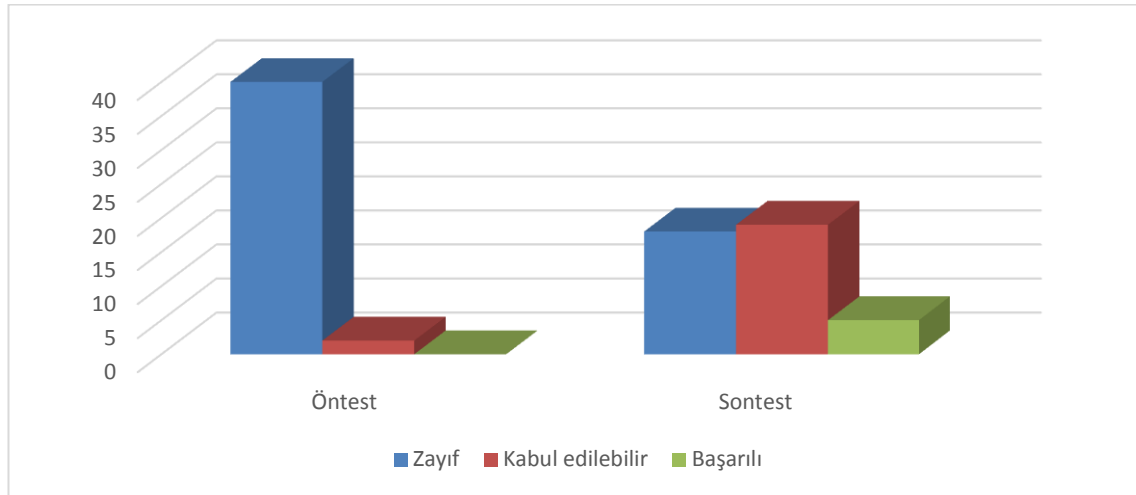
#### 46. Madde: Etkili öneriler sunma

Tablo 4.52

“Etkili öneriler sunma” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
46 Etkili öneriler sunma	Ön test	n	40	2	0	27,107	,000
		%	95,2	4,8	0,0		
	Son test	n	18	19	5		
		%	42,9	45,2	11,9		

Tablo 4.52 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 95.2’si “Zayıf”, % 4.8’i “Kabul edilebilir” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 42.9’u “Zayıf”, % 45.2’si “Kabul edilebilir” ve % 11.9’u “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 27,107 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Sonuç ve Öneriler” boyutunun “Etkili öneriler sunma” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.46).



Grafik 4.46. “Etkili öneriler sunma” maddesine yönelik bulgular

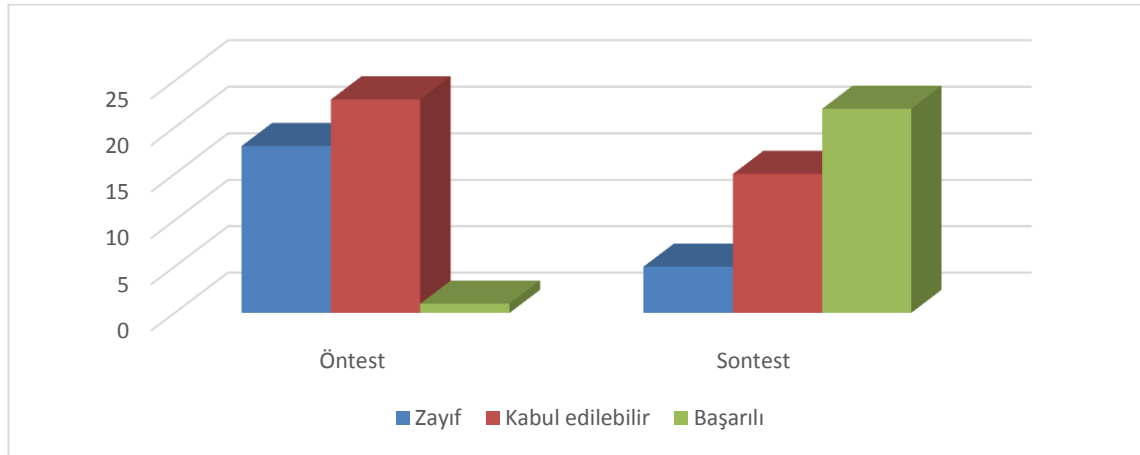
#### 47. Madde: *Aşırı/ kesinlik ifadelerinden kaçınma*

Tablo 4.53

“*Aşırı/ kesinlik ifadelerinden kaçınma*” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
47 Aşırı/ kesinlik ifadelerinden kaçınma	Ön test	n	18	23	1	28,206	,000
		%	42,9	54,8	2,4		
	Son test	n	5	15	22		
		%	11,9	35,7	52,4		

Tablo 4.53 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin % 42.9’u “Zayıf”, % 54.8’i “Kabul edilebilir” ve % 2.4’ü “Başarılı”, olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 11.9’u “Zayıf”, % 35.7’si “Kabul edilebilir” ve % 52.4’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 28,206 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Sonuç ve Öneriler” boyutunun “*Aşırı/kesinlik ifadelerinden kaçınma*” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.47).



Grafik 4.47. “*Aşırı/kesinlik ifadelerinden kaçınma*” maddesine yönelik bulgular

#### 4.1.7. “Kaynakça”boyutundan elde edilen bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Kaynakça” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.54’te verilmiştir.

Tablo 4.54

#### “Kaynakça” Boyutu Ön test ve Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

			Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
48	Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)	Ön test	n	42	0	0	63,000	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	6	9	27		
			%	14,3	21,4	64,3		
49	Kaynakları alfabetik olarak sıralama	Ön test	n	42	0	0	44,291	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	13	8	21		
			%	31,0	19,0	50,0		
50	Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi	Ön test	n	42	0	0	60,000	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
		Son test	n	7	4	31		
			%	16,7	9,5	73,8		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Kaynakça” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Kaynakça” boyutunun tüm maddelerinin öntest ve sontest değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla, “Kaynakça” boyutunda yer alan maddelerin her biri için oluşturulan özel tablolar, bunlara yönelik yorumlar ve grafikler aşağıdaki gibidir:

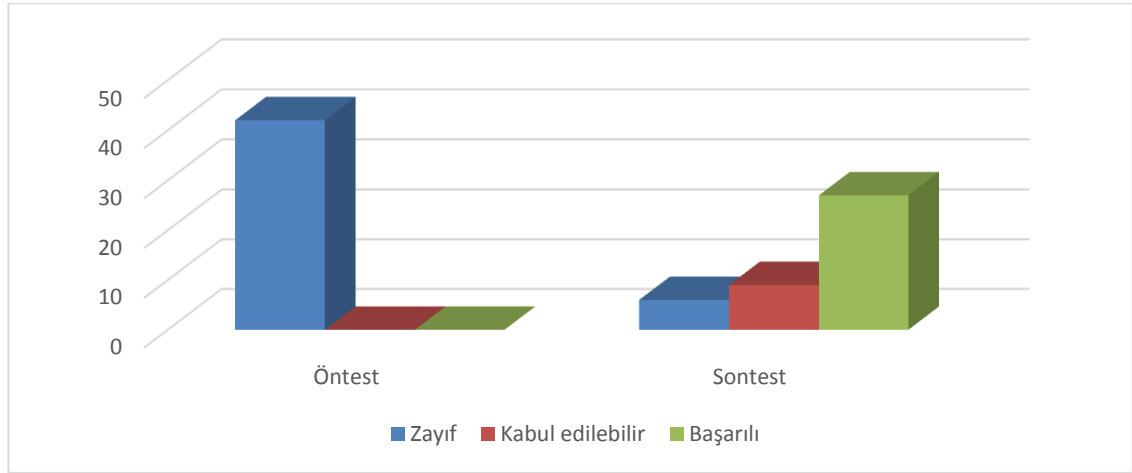
#### 48. Madde: Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)

Tablo 4.55

“Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
48 Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)	Ön test	n	42	0	0	63,000	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	6	9	27		
		%	14,3	21,4	64,3		

Tablo 4.55 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 14.3’ü “Zayıf”, % 21.4’ü “Kabul edilebilir” ve % 64.3’ü “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 63,000 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Kaynakça” boyutunun “Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.48).



Grafik 4.48. “Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)”maddesine yönelik bulgular

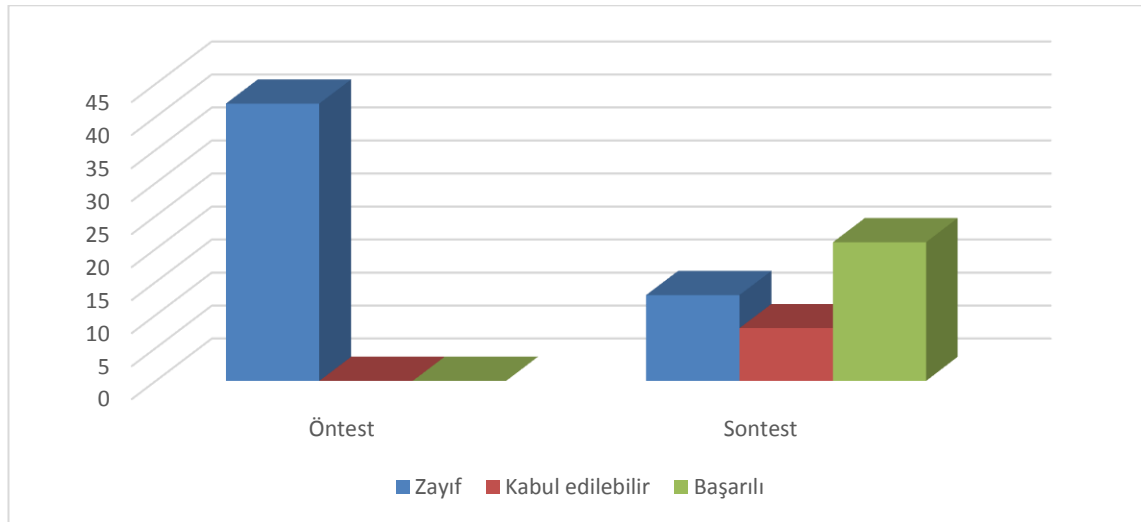
#### 49. Madde: Kaynakları alfabetik olarak sıralama

Tablo 4.56

“Kaynakları alfabetik olarak sıralama” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler				Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p	
49	Kaynakları	alfabetik	olarak	Ön test	n	42	0	0	44,291	,000
					%	100,0	0,0	0,0		
				Son test	n	13	8	21		
					%	31,0	19,0	50,0		

Tablo 4.56 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 31’i “Zayıf”, % 19’u “Kabul edilebilir” ve % 50’si “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 44,291 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Kaynakça” boyutunun “Kaynakları alfabetik olarak sıralama” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.49).



Grafik 4.49. “Kaynakları alfabetik olarak sıralama” maddesine yönelik bulgular

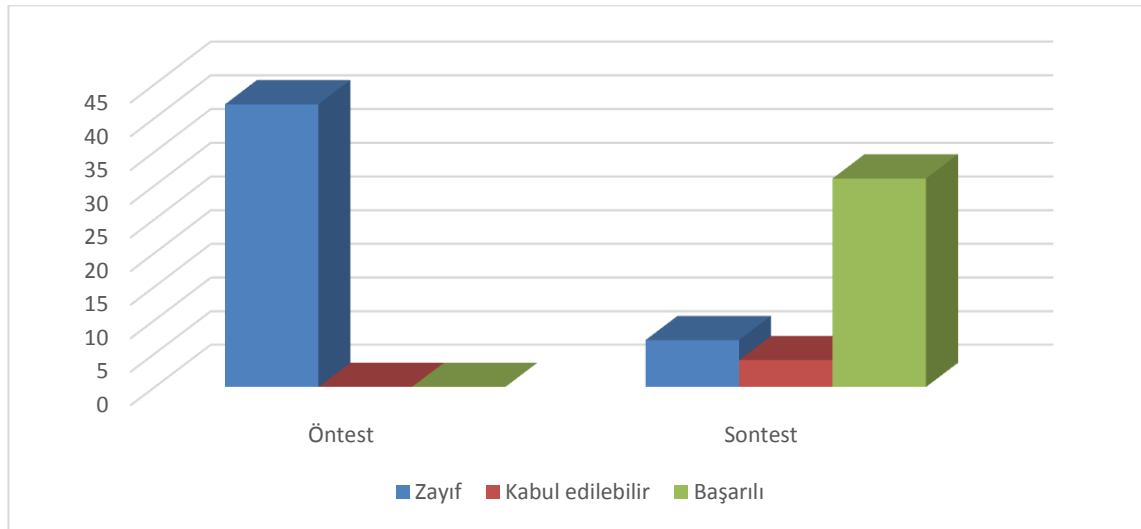
### 50. Madde: Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi

Tablo 4.57

“Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi” Maddesine Yönelik Bulgular

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
50 Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi	Ön test	n	42	0	60,000	,000
		%	100,0	0,0		
	Son test	n	7	4	31	
		%	16,7	9,5	73,8	

Tablo 4.57 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin %100’ü “Zayıf” olarak değerlendirilmiş; son testte ise % 16.7’si “Zayıf”, % 9.5’i “Kabul edilebilir” ve % 73.8’i “Başarılı” olarak değerlendirilmiştir. Bu maddeye ait ki-kare değeri 60,000 olarak  $p < 0.5$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Kaynakça” boyutunun “Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi” maddesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (bkz. Grafik 4.50).



Grafik 4.50. “Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi” maddesine yönelik bulgular



#### 4.1.8. “Akademik Makale Değerlendirme Rubriği”nde yer alan 7 temel boyutun birbiri ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular

##### 4.1.8.1. Temel boyutların öntest sonuçları ve karşılaştırılması

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğinde yer alan “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının ön test değerlendirmeleri açısından fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.58

“Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” Boyutlarının Ön test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Boyutlar	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	F	p	Fark
1-Genel Özellikler	42	,46	,330			1>2-3-4-5-6-7
2-Özet	42	,00	,000			
3-Giriş	42	,08	,100			3>2-4-5-7
4-Yöntem	42	,00	,000	<b>58,571</b>	<b>,000</b>	
5-Bulgular ve Yorum	42	,01	,039			
6-Sonuç ve Öneriler	42	,16	,154			6>2-3-4-5-7
7-Kaynakça	42	,00	,000			

Tablo 4.58 incelendiğinde, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının ön test değerlendirmeleri açısından farklara ait F değeri 58,571 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının ön test değerlendirmeleri açısından farklı olduğunu göstermektedir. Hangi boyutlar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi yapılmıştır.

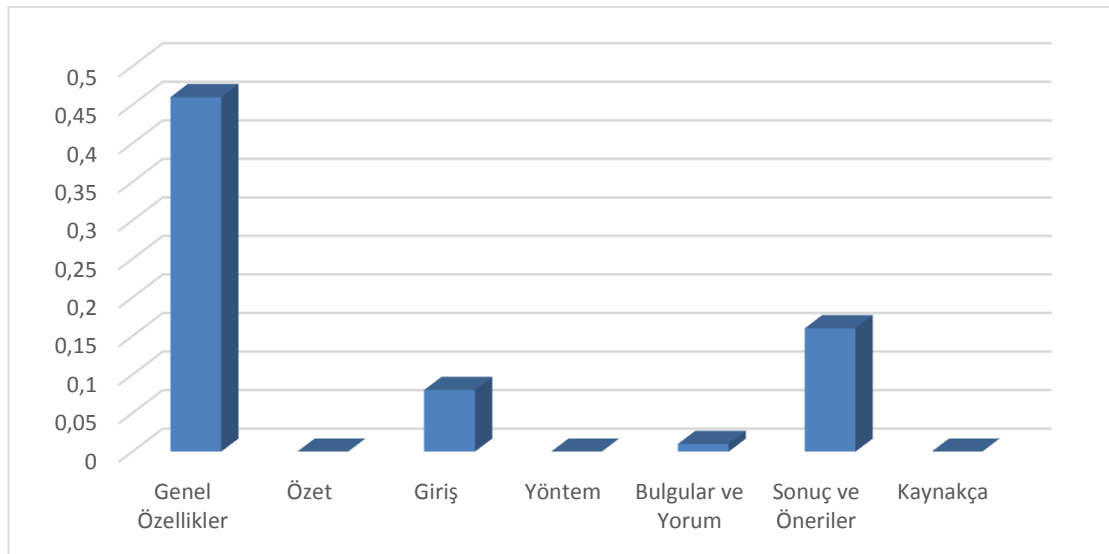
LSD Post Hoc testi sonucu, “Genel Özellikler” boyutunun ön test aritmetik ortalamasının “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”,

“Kaynakça” boyutlarının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, “Giriş” boyutunun ön test aritmetik ortalamasının “Özet”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Kaynakça” boyutlarının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, “Sonuç ve Öneriler” boyutunun ön test aritmetik ortalamasının “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Kaynakça” boyutlarının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak; öğrencilerin, öntes tlerde “Genel Özellikler” boyutunda diğer tüm boyutlara göre daha başarılı olduğu, “Giriş” boyutunda “Özet”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Kaynakça” boyutlarına göre daha başarılı olduğu, “Sonuç ve Öneriler” boyutunda ise “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Kaynakça” boyutlarına göre daha başarılı olduğu söylenebilir (bkz. Grafik 4.51).



Grafik 4.51. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının ön test değerlendirmeleri

#### 4.1.8.2. Temel boyutların sontest sonuçları ve karşılaştırılması

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğinde yer alan “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri açısından fark olup olmadığını

anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.59

“Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” Boyutlarının Son test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

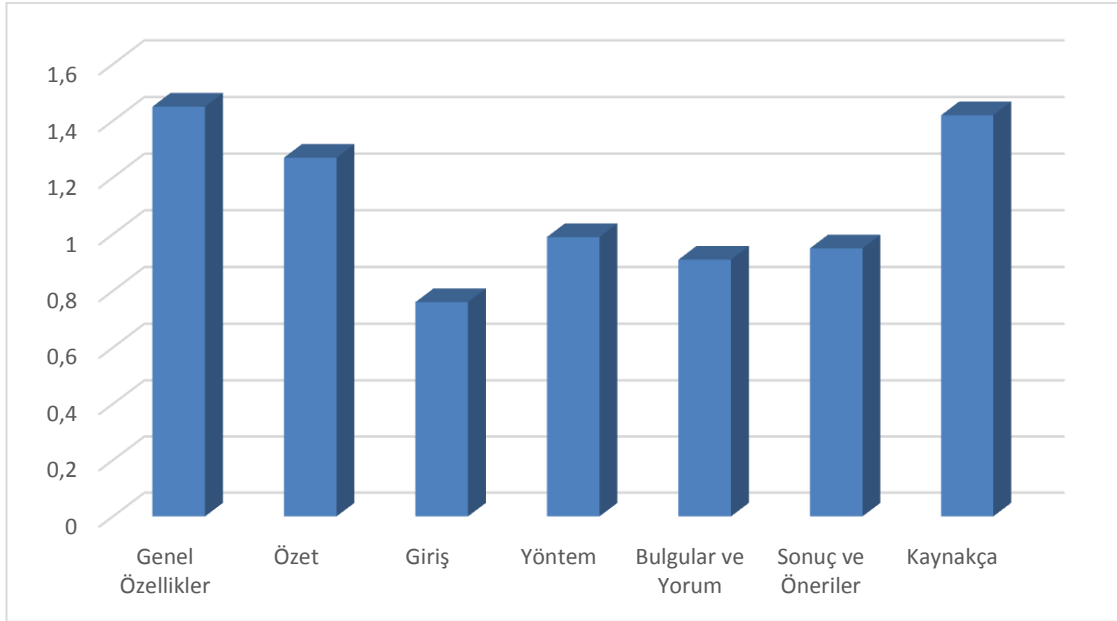
Boyutlar	Aritmetik Standart			F	p	Fark
	N	ortalama	sapma			
Genel Özellikler	42	1,45	,318			1>3-4-5-6
Özet	42	1,27	,445			2>3-4-5-6
Giriş	42	,76	,453			
Yöntem	42	,99	,457	<b>13,017</b>	<b>,000</b>	4>3
Bulgular ve Yorum	42	,91	,549			
Sonuç ve Öneriler	42	,95	,534			
Kaynakça	42	1,42	,607			7>3-4-5-6

Tablo 4.59 incelendiğinde, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri açısından farklara ait F değeri 58,571 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri açısından farklı olduğunu göstermektedir. Hangi boyutlar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi yapılmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, “Genel Özellikler”, “Özet” ve “Kaynakça” boyutlarının son test aritmetik ortalamasının, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler” boyutlarının son test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, “Yöntem” boyutunun son test aritmetik ortalamasının “Giriş” boyutunun son test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

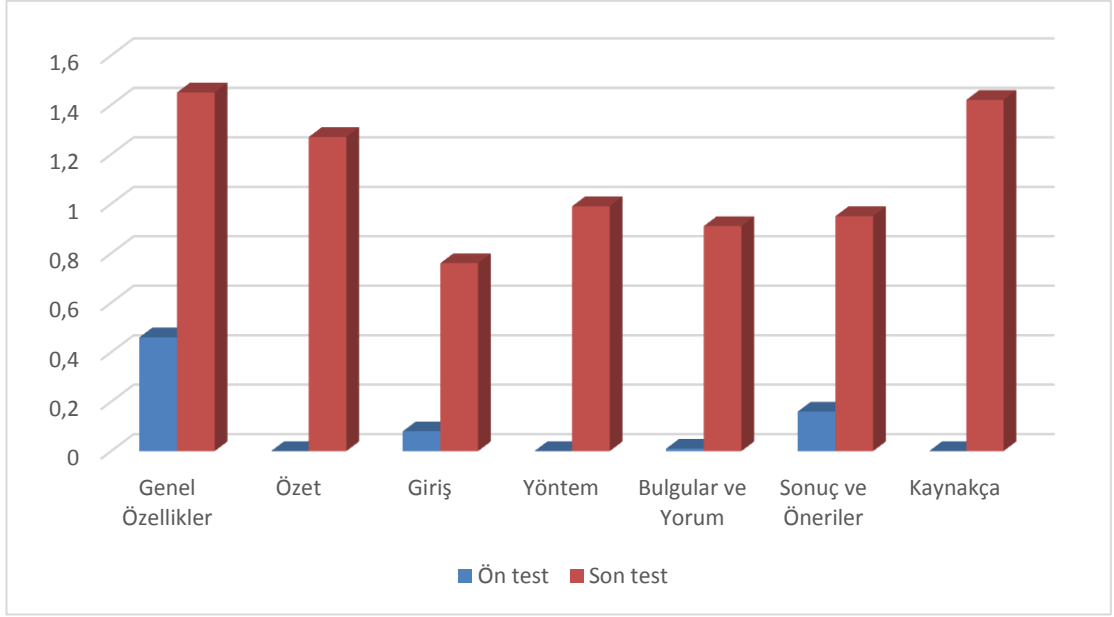
Sonuç olarak öğrencilerin, son testlerde “Genel Özellikler”, “Özet” ve “Kaynakça” boyutlarında diğer tüm boyutlara göre daha başarılı olduğu, “Yöntem” boyutunda “Giriş”, boyutuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir (bkz. Grafik 4.52).



*Grafik 4.52.* “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri

#### **4.1.8.3. Temel boyutların öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması**

Akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan temel boyutlara ait başarı değerleri ön ve son uygulamalara göre ciddi bir değişiklik göstermiştir. Her boyut için yüksek bir başarıdan söz etmek mümkündür. Ancak genel bir değerlendirme yapılırsa, “Giriş” boyutuna ait başarı, diğer bütün boyutlara göre daha düşüktür. Bunun sebebinin “giriş” bölümünün taşıması gereken bazı özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Konunun tanıtılıp sınırlandırılması, problem durumu ve amacın sunulması gibi maddelerin yanında, kuramsal çerçevenin oluşturulması için yeterli kaynağa atıfta bulunma, atıf kurallarına uyma ve kaynakların güvenilirliği gibi konulardaki eksikliklerin tam olarak giderilemediği tespit edilmiştir. Çünkü öğrencilerin araştırma yaparken yeteri kadar kaynağa ulaşip sentez yapmaya, uygun yerlerden alıntılarla fikirlerini desteklemeye alışkın olmadıkları düşünülmektedir (bkz. Grafik 4.53).



*Grafik 4.53.* “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının ön test ve son test değerlendirmeleri

## 4.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adaylarının süreci daha sağlıklı değerlendirebilmeleri için, günlüklerini oluştururken Mitchell ve Coltrinari (2001; akt. Dixon, 2009)'un önerdiği şekilde aşağıdaki gibi tasarımları istenmiştir:

Tablo 4.60

### *Yansıtıcı Günlüklerin İçerik Özellikleri*

<b>Bölüm</b>	<b>Açıklama</b>
<b>Tanım</b>	<i>Ne oldu?</i>
<b>Farkındalık</b>	<i>Düşüncelerin, duyguların, varsayımların, inançların, değer ve tutumların nelerdi?</i>
<b>Analiz</b>	<i>Uygulama ve hareketlerinin arkasındaki düşünce ve nedenler nelerdi?</i>
<b>Değerlendirme</b>	<i>İyi olan yönlerin nelerdi? Kötü olan yönlerin nelerdi?</i>
<b>Yeniden Kurgulama</b>	<i>Hangi değişiklikler yapılabilir? Gelecekteki uygulamalar için neler planlanabilir?</i>

### 4.2.1. Uygulama süreci ve öğretim yöntemi (yansıtıcı öğretim) ile ilgili öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulgular

Çalışma grubunda uygulanan *yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik makale yazma programı*, sürecin sağlıklı işleyebilmesi için bir plân dahilinde uygulanmıştır. Bu doğrultuda, süreç başında öğretmen adaylarına; hafta hafta hangi konuların işleneceği, hangi görevleri yerine getirmeleri gerektiği, kendilerinden beklenenler, devam durumu, sürecin değerlendirilmesi ve yararlanılacak kaynaklara dair bilgilerin yer aldığı bir ders izlencesi dağıtılmış, bu izlençe üzerine konuşulmuştur. Öğretmen adaylarının 14 haftalık süreçte yapılacaklarla ilgili bilgilendirilmesi, varsa sorularının cevaplanması, sürecin yapılandırılması ve gidişatla ilgili daha sonradan çıkabilecek problemlerin önlenmesi açısından önemlidir.

Öğretmen adayları, kendilerine yapılan bu bilgilendirmelerden hoşnut olduklarını belirtmişlerdir:

*...Hocamız, girdiğimiz bu ilk dersinde önce kendini tanıttı. Sonra tek tek kendimizi tanıtmamıza izin verdikten sonra Türkçe I Yazılı Anlatım dersinin amaçlarını, izleyeceğimiz yolu, kurallarını bize açıkladı. Daha sonra bize, dersimize yönelik bir izlençe verdi. Bu izlençede, derste verilecek ödevler, bu ödevlerden elde edilecek verim ve ödevlere verilecek puanlar belli bir sıralamayla verilmişti. Ne yapacağımızı bilmemiz, önceden derse hazırlanmamız*

*ve bilinçli gelmemiz açısından çok güzel bir şey bence... (K18/ Öğrenci Günlüğü/ 12.10.2012)*

Öğretmen adaylarının tümü, ders izlencesi dağıtılmasından memnuniyetlerini bildirirken, diğer ders hocalarının da bu tarz bilgilendirmeler yapması gerektiğini, derse neyi öğreneceklerini bilerek gelmek istediklerini ifade etmişlerdir:

*...bu derste hangi konuları işleyeceğimizi bilmek çok hoşuma gitti. İnsanın neyi öğreneceğini bilerek hareket etmesi gerekir. Keşke diğer hocalarımız da dönemin başında hangi konuları işleyeceklerini söyleseler. Biz de okula gelirken boş boş gelmek yerine, hangi derste ne öğreneceğimizi bilsek....(K1/ Öğrenci Günlüğü/ 12.10.2012)*

Yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik makale yazma programının uygulanacağı çalışma grubunun, yansıtıcı öğretime dair herhangi bir bilgisinin olmamasından dolayı, ilk hafta, tanışma, ders izlencesi ve izlençe üzerine yapılan konuşmaların ardından, araştırmacı tarafından sadece yansıtıcı günlükler hakkında olmak üzere bilgilendirme yapılmış; nasıl yazacakları, nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda direktifler verilerek, ilk haftadan itibaren *yansıtıcı günlük* tutmaları istenmiştir. Ayrıca, her hafta yazdıkları günlükleri, bir sonraki hafta araştırmacıya teslim etmeleri sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarının neredeyse hepsi normal hayatlarında günlük tutmadıklarını ifade etmiş ve Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi için düzenli olarak her hafta istenen bu uygulama için şaşkınlıklarını belirtmişlerdir:

*İlk kez böyle bir günlük tutacağım için birazcık da olsa üzerimde bir şaşkınlık var. Bu yazdıklarımı günlük diyoruz; ama bunun bir nevi ödev olduğunu düşünüyorum. Böyle bir ödevimin olmasından da gayet memnun oldum. Öğrenciler genellikle ödevleri sevmezler; fakat bu ödevin beni geliştireceğini düşünüyorum. Mesela bugün işlediğimiz konular çerçevesinde düşünecek olursam, hem okul hayatım, hem de sosyal hayatım için birçok şey kazanacağımın farkına vardım..(K33/ Öğrenci Günlüğü/12.10.2012)*

Yine bazı öğretmen adayları, ilk kez tuttıkları günlükleri alışkanlığa dönüştürmeye dair isteklerini de şöyle ifade etmişlerdir:

*Saturlarıma başlarken ilk defa günlük yazmanın heyecanı ile karşı karşıya kaldığımı belirtmek istiyorum. Bu yeni başlangıcın bir daha son bulmaması tek isteğim. (K16/ Öğrenci Günlüğü/12.10.2012)*

*Hocamız günlük tutmamızı istedi her yazılı anlatım dersimizle ilgili. Bunu neden yaptığımızı anlayamadım pek. Günlük yazmak da huyum değildir. Ama bunlar bizim yararımıza olacaktır. İnşallah günlük tutmaya da alışırım böylelikle.(K2/ Öğrenci Günlüğü/ 12.10.2012)).*

Cuma günleri 15:00-17:00 arası olan Türkçe I Yazılı Anlatım dersi, hem haftanın son günü, hem de günün son dersi olması sebebiyle öğretmen adaylarının zihnen yorulduğu bir zamana denk gelmektedir. Yazılı Anlatım dersinin, daha da özelde akademik makale yazma dersinin çok fazla odaklanmayı gerektiren bir ders olduğu dikkate alınır, hem araştırmacının hem de öğretmen adaylarının yerinde bir şikayet dile getirdikleri görülmektedir.

*Güzel bir günün son çeyreğine girdiğimiz ders olan Türkçe I yazılı anlatım dersine pek iyi başlayamamıştım. Galiba üzerimde bir haftanın yorgunluğu vardı. İlk on beş dakika kendimi toparlayamamıştım.* **(K16/ Öğrenci Günlüğü/ 07.12.2012)**

*Hafta boyunca yoğun geçen bir ders programımız var. Bu dersi ne kadar sevsem de, haftanın son gününün son saatinde olması kendimi derse vermeme engel oluyor bazen. Yine de elimden geleni yapıyorum.* **(K11/ Öğrenci Günlüğü/ 21.12.2012)**

Yansıtıcı öğretim sürecinin en önemli araçlarından video kayıtları, öğrencileri biraz tedirgin etmiştir. Bu, günlüklere şu şekilde yansımıştır:

*...bugün hocamız dersin bir proje kapsamında olduğunu söyleyerek kamera eşliğinde dersi işledi. Kameranın ilk çalışmaya başladığı dakikalar bizi gerdi belki ama sonradan kamera olduğu bile unutuldu.* **(K4/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)**

*Derste kamera olduğundan, arkadaşlar ön sıraları boş bırakmışlardı ancak hocamızın ricası üzerine arkadaki birkaç arkadaşımız ön sıralara geçtiler* **(K10/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).**

*Gülnur hoca, bugün bir farklılıkla geldi sınıfa. Kamera açık bir şekilde ders işledik. Kameradakileri yalnızca kendisinin izleyeceğini, başkasına izlettirmeyeceğini söyledi. Açıkçası biraz kasıldım. Hocanın görmeyeceği bazı halleri sürekli gözleyen bir gözün olduğunu hissetmek iyi olmadı gibi.* **(K18/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).**

Öğrenciler, kamera kayıtlarını başkasının izlemeyeceğine ikna olduktan ve çekim işlemleri sürekli hale geldikten sonra, dersler doğal akışına dönmüştür.

Araştırmacı derslerde bir bütünlük olması ve video çekimlerinin parça parça olmaması için ikinci haftadan itibaren dersleri blok (aralıksız 90 dakika) yapmaya karar vermiştir. Ancak öğrenci günlüklerine bu konuyla ilgili yansıyan yorumlar olumsuz olduğu için 4. haftadan itibaren blok ders uygulamasından vazgeçilmiştir. Bu konudaki öğrenci yorumları şu şekildedir:



*Dersi işleme metodumuz ve hocamızın performansı gayet iyiydi. Dersi blok işlemek güzel ama memnun kalmayan arkadaşlar vardı(K6/ Öğrenci Günlüğü/ 02.11.2012).*

*Ders çok güzeldi ama hoca blok yaptığı için son yarım saatte uykum geldi (K12/ Öğrenci Günlüğü/ 02.11.2012).*

*...fakat dersi blok yaptığımız için çok sıkıldım, başım çok ağrıdı (K14/ Öğrenci Günlüğü/ 02.11.2012).*

Derslerin işleniş şekli ile ilgili olarak, öğretmen adayları, genellikle memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Özellikle, derste soru-cevap tekniğinin kullanılması, dersin yapılan yorumlar ve verilen cevaplar doğrultusunda ilerlemesi, yansıtıcı günlüklerde dikkatle üzerinde durulan noktalardan biridir:

*...Ben şu aşamada, ben olsam bu konuyu böyle işlerdim diyemiyorum. Dersi işleme yöntemimiz gayet güzel. Zaten bana göre en anlaşılır, en zevkli ders soru-cevap yöntemi ile işlenen derstir. Bu bağlamda, bu haftaki dersimiz iyiydi. Temennim hep böyle olmasından yana(K6/ Öğrenci Günlüğü/ 02.11.2012).*

*...Bu konular kuru kuruya anlatılsa çok sıkıcı olurdu. Slaytlar, soru cevap tekniği, hocamızın eğlenceli anlatışından dolayı ders güzel geçiyor(K11/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

*...Hocamız derse sıcak bir giriş yaptı. Temel dil becerileri konusuna giriş yaptık. Bu konuyu konuşurken Gülnur hocanın öğrencilere söz hakkı verme konusundaki ayarını kendi adıma yerinde buldum. Gülnur hoca öğrencilere değer veriyor ve bunu hissettiriyor(K19/Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

*...Hocamızın dersi önemseydiği ve belli bir emek sarf ettiği ortadaydı. Önceden hazırlık yapmış. Dersi körü körüne sadece kendi de anlatmadı. Öğrencilerin de derse katılmasını sağlayarak aktif ders ortamı oluşturdu. Biraz olsun endişelerim azaldı(K21/Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Her ne kadar öğretmen adaylarının geneli dersin soru-cevap tekniğiyle ilerlemesinden memnun olduklarını bu ve bunun gibi cümlelerle ifade etseler de, bu durumdan sıkıntı duyanlar da görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*...Bizden görüş alması çok doğru bir yöntemdi. Çünkü birçok hocamız bu konuda aynı davranmıyor. Aslında derse pek katılım sağlayamıyordum. Nedenini pek bilemediğim yabancı bir ceylan ürkekliği vardı. Aslında sorular her soruya bir cevabım vardı ama kelimeleri toparlayamıyordum. Heyecanım her sorular soruda kat ve kat artıyordu...(K16/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

*...Hocamızın her ders sürekli sorular sorarak ders işlemesi beni kaygılandırıyor. Bana sorar da bilemezsem ve arkadaşlarıma rezil olursam diye çok korkuyorum. Aslında cevaplar yanlış da olsa hocamız doğru cevaplar*

*vermemiz için yorumlar yapıp ipuçları veriyor ama yine de korkuyorum bana soru sorulmasından (K8/ Öğrenci Günlüğü/ 30.11.2012).*

Soru-cevap ve yorumlara dayalı ders işlenişinden sıkıntı yaşayan öğrencilerin, bireysel manada daha içe kapanık, arkadaşlarıyla iletişimi sınırlı öğrenciler olduğu dikkate alınırsa, yansıtıcı günlüklerdeki bu kaygılarının normal olduğu söylenebilir. Araştırmacı, derslerinde bilgisayar üzerinde hazırladığı renkli power point sunuları kullanmıştır. Biçim ve içerik bakımından sunum hazırlama tekniklerine uygun olarak hazırlanan bu sunularla ilgili olumlu görüşler şu şekildedir:

*...Hocamız slayt hazırlamıştı. Görsel öğelerden de yararlanarak dersin zevkli geçmesini sağladı. Makalede olması gerekenleri anlattı (K21/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

*...derslerin akıllı tahta üzerinde slaytlarla anlatılması çok güzel. Öğrencilik hayatımda ilk defa akıllı tahtayla ders işlemeye bu derste başladım. Dokununca görüntülerin değişmesi ve hocamızın anlatım şekli çok güzel.. (K40/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Ders içinde sadece bir araç olarak ve görsel destek amacıyla kullanılan power point sunusuyla ders işlenmesinden rahatsız olan öğrenciler ise görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*...Her şey iyi geçti diyebilirim derste. Makale yazmanın şartlarını öğrenirken çok eğlendim diyebilirim. Tabi slayt hariç. ...ders slayttan işlenince uykumuz geliyor. (K22/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Yine, görsel desteği yetersiz bulan **K16** ise 30.11.2012 tarihli günlüğünde görüşünü “*Aslında hocamız derse gelirken bir kısım görsel materyaller kullansa konu ile ilgili daha pekiştirici olacaktır*” şeklinde belirtmiştir. Ancak araştırmacı, akademik makale yazma konusunda power point sunusu ve örnek makale incelemeleri dışında, başka ne tip görsellerin kullanılacağına dair araştırmalar yapmış ve herhangi bir sonuca ulaşamamıştır.

Derslerde araştırmacı ile ilgili, bireysel bir olumsuz değerlendirme ise **K19**'un “*..Derste olumsuz gördüğüm tek yön, sınıfta konuşurken arka sıralara doğru fazla ilerlemesiydi. Böyle olunca öndekiler de onu az görüyor.. (30.11.2012)*” şeklindeki ifadesi olmuştur. Araştırmacı kamera kayıtlarını da izleyerek U düzenindeki sınıfın tamamına hakim olabilmek adına çok fazla hareket ettiğini ve öğrencinin eleştirisinin yerinde olduğunu tespit etmiş, bu davranışlarını en aza indirmeye çalışmıştır.

Yansıtıcı öğretimin en önemli ögesi, şüphesiz öğrenci çalışmalarının yansıtılarak hem öğrencinin hem de öğretmen ve diğer öğrencilerin değerlendirmeler yapmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarından istenen ilk makale ödevinden itibaren, yaptıkları çalışmaların fotoğraflarının çekilerek zaman zaman yansıtılmasına yönelik ilk uygulamalarla ilgili görüşler genellikle olumsuz olmuştur:

*...Genel olarak ders güzeldi ama hocamız geçen hafta yazdığımız makaleleri projeksiyon ile yansıtıp yorumlar yapacağını söylediği için çok heyecanlandım ve korktum (K13/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

*..Aslında derse gelirken korkuyordum. Çünkü geçen hafta verdiğimiz makalelerin sınıfta okunacağını düşünüyordum. Ama umduğum gibi olmadı ve benimki yansıtılmadı. Hala rezil olmadığım aklıma geldikçe mutlu oluyorum(K22/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

*...hocamız makalelerimizi projeksiyonla yansıtıp yorumlar yaptı ve biz de yorum yaptık.. Yalnız benim makalem gösterilmedi. Bir taraftan buna çok sevindim. Çünkü makalelerinde çok fazla hata olanlar gösterildi. Muhakkak ki benim makalem de hatalı; fakat projeksiyonda yansıtılacak kadar hatalı olmamasına sevindim. (K31/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

Öğretmen adaylarının bu tür kaygılarını gidermek adına araştırmacı, uygulama esnasında yapılan eleştirilerin rencide edici olmaması için bütün öğretmen adaylarına uyarılarda bulunmuş, yansıttığı çalışmanın kime ait olduğuna dair açıklama yapmamış ve isimleri saklamış; çalışmanın sahibinin de, çalışmanın kendisine ait olduğunu söylememesi için yönlendirmeler yapmıştır. Bu, hem öğrencilerin kaygısını azaltmış, hem de onları daha yapıcı eleştiriler yapmaya odaklamıştır:

*Bu dersimizde hoca, makalelerimizi tahtaya yansıtı. Makalelerde yapılan hataları gösterdi. Tahtaya yansıtılan makalelerin isimlerini göstermeden yansıtı. İsimlerin yansıtılmaması bence çok doğruydu. Çünkü eğer isimler yansıtılsaydı makaleyi yazan arkadaşımız eleştirilerden dolayı üzülebilirdi... (K14/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

*..Gülnur hocanın amatör makalelerimiz karşısında bize nesnel eleştirilerde bulunması, bizi rencide etmemesi ve bunu bize de öğütlemesi bence güzel bir davranış ve bir akademisyene yakışır bir tavidir.(K19/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).*

Yansıtma uygulamalarının standartları belirlendikten sonra öğretmen adayları daha profesyonel değerlendirmeler yapmış, yansıtılan çalışmalar üzerinden kendi eksiklerini de belirleyebilme şansı yakalamışlardır:

*Hoca yazdığımız makaleleri tahtaya yansıtı. Sınıf hocanın anlattıklarından yararlanarak bu makaleleri değerlendirmeye çalıştı. Bunun çok etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum; çünkü haftaya teslim edeceğimiz ödevleri*

yazarken bu konuşmalar aklıma gelebilir. Aynı yanlışları yapmamaya çalışırım.(K15/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).

...bu haftaki konu, teslim edilen makalelerin analizini yapmaktı. Birkaç arkadaşımızın yazdıkları makaleler üzerinden tartıştık. Hepsi çok acemice yazılmıştı. Yorumlara katılmak istedim; fakat benim makalemin gösterilen makalelerden bir farkı olmadığı için, eleştiri yapmak biraz etiksizliğe kaçardı... (K16/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).

Bu derste, yaptığımız çalışmalarını (makale diyemiyorum) inceledik. Sınıfça makaleler üzerinde durduk, makaleleri eleştirdik. İncelenen 4 makaledeki yanlışlıklar hemen hemen aynıydı. Sanırım makale yazma konusunda sınıfça aynı durumdayız. Yalnızca kendi makalemden farklı olarak arkadaşlarımda şu hatayı tespit ettim. Hemen hepsi çok genel konular seçmişler. Bence seçilen hiçbir konu şu ana kadar anladığım makale formatına uygun değildi. Bu konuda kendimi, arkadaşlarıma oranla daha şanslı buldum. (K19/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).

...hocamız önceden yazdığımız makaleleri yansıttı. Yanlışlarımızı belirlemiş. Bizim de bu makaleler üzerine eleştiri yapmamızı istedi. Gerçekten diğer derste öğrendiklerimle makaleleri karşılaştırdım(kendi makalem dahil) makale hakkında hiçbir şey bilmediğimi gördüm. Aslında iyi oldu. Öğrendiklerim ile kendimi eleştirebildim. ....bu süreç çok yoğun ve heyecanlı bir süreç benim için. Ortaya nasıl bir yazı çıkacak merak ediyorum. Hocamız ilk derste dersin "süreç odaklı" olacağını söylemişti. Haftalar ilerledikçe bunu daha iyi anlıyorum...(K21/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).

Bu derste, yazdığımız ilk makaleler üzerinde durduk. Ve hatalarımızın neler olduğunu değerlendirdik. İlk makalelerimizin çok amatörce ve hatalarla dolu olduğunu gördük. Hatalarımızın üzerinde durarak nasıl düzeltebileceğimizi sınıf ortamında tartıştık..(K25/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).

Bugünkü ders bana göre çok verimli oldu. Bir an bile sıkılmadan dinledim. Makale konusunda yaptığımız yanlışların bizzat kendimiz üzerinden gösterilmesi yanlışlarımızı daha iyi kavramamızı sağladı. Daha önceki hafta yakındığım "ders sıkıcı geçiyor" ifadesini bu hafta söylemek çok yanlış olur. ...Diğer yandan hala kendimi makale yazma konusunda çok yetersiz hissediyorum..(K29/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012).

Neredeyse araştırma grubundaki tüm öğretmen adayları, bu ve benzeri ifadelere günlüklerinde yer vermişlerdir. Arkadaşlarının yanlışlarını eleştirerek, bir sonraki ödevlerinde aynı yanlışlara düşmemeye dikkat ettiklerini de ifade etmişlerdir. Ancak bir öğrenci duruma farklı yaklaşmıştır:

...Hoca yazıları projeksiyonla yansıtarak yanlışları görmemizi istiyor hep. Fakat ben olsaydım öğrencilere, hiçbir deneyimleri olmadan makale yazdırmazdım. Başka biri tarafından yazılmış ve hatalı makaleler bularak, öğrencilerin bu hatalara düşmemelerini isterdim. Böylece de öğrenci, kendi makalesi yansıtıldığında hem kendi içinde belli düşünce fırtınaları meydana getirmezdi, hem de başkalarının düştüğü hataya düşmezdi. (K2/ Öğrenci Günlüğü/ 07.12.2012).

Öğrencinin eleştirisinin haklılık payı olmasına rağmen, yaparak yaşayarak, kendi deneyimlerine uygun olarak öğrenme anlayışına uygun olmadığı düşünülmektedir. Çünkü kendi hatalarını görmek başkalarının hatalarını görmekten daha etkili öğrenmeler sağlayacaktır.

Ders işleme süreci ile ilgili klasik yöntemlere alışık olan bazı öğrencilerin eleştirileri gibi, çağdaş yönetime alışık bazı öğrencilerin de eleştirileri olmuştur:

*Bugün derste işlenen hemen hemen her şeyi anladım. Ancak derslerde biraz daha fazla not tutturularak ve daha yavaş ilerlersek, derslerin bize daha faydalı olacağını düşünüyorum. (K26/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

*...Kendimi hocamın yerine koyuyorum da, ben olsam. Öğrencinin dikkatini derse çekmek için arada komik videolar izletirdim. (K27/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

*Ders sıkıcı... belki de dersin içeriğiyle alakalı bir sıkıcılıktır bu. Sonuçta bir makalenin nasıl yazılacağı ne kadar eğlenceli ve ilgi çekici anlatılabilir ki..? makale dediğimiz şey zaten ciddi, soğuk, resmi bir şey. Bu dersi konudan sapmadan ilgi çekici hale getirmek bence imkansız. Bu nedenle arada bir ders dışı eğlenceli izletiler yapılabilir. (K236/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

Araştırmacı bu dersin bir bilgiden ziyade beceri dersi olması yönünde çaba gösterdiğinden K26'nın bu eleştirisine biraz daha yavaş ilerleme konusunda karşılık vermiş; ancak not tutturma, yazı yazdırma gibi klasik yaklaşımlardan kaçınmıştır. K27 ve K36'nın eleştirisi ise dersin içeriğinden çok fazla uzaklaşılacağı düşüncesiyle dikkate alınmamıştır.

#### **4.2.2. Akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan temel boyutlarla ilgili görüşler**

***“Genel Özellikler” (bilim ve işlevleri, yazım kuralları, tarafsızlık, kelime seçimi vs.) boyutuna yönelik dersle ilgili görüşler***

Bu derste, araştırmacı bilim ve işlevleri hakkında bilgiler vermiş, yazma türlerini tanıtarak akademik yazıların taşınması gereken niteliklerden bahsetmiştir. Akademik bir yazıyı kaleme almak için gerekli olan temel unsurları (biçim, içerik, etik, anlatım) ipuçları yoluyla öğrencileri derse katarak buldurmaya çalışmıştır.

*Bugün temel dil becerilerini inceledik. Makale yazımında konu seçiminin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Hangi konunun kendi ilgi alanıma uygun olduğunun önemini öğrenmem makale yazımında bana yardımcı olacak.*

*Özellikle bilimsel makalenin özelliklerini ve yazmanın diğer makalelere göre daha incelikli olduğunu öğrendim. Burda kullanılacak dilin biçimi ve okuyucu üzerindeki etkisi bana yazacağım makalelerde yardımcı olacak.*

*Bugünkü dersin, makale yazımına girişte önemli bir adım olduğunu düşünüyorum (K3/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012 ).*

*Bugünkü dersimizde temel dil becerileri, konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkları öğrendik. Ardından makale yazmak için gerekli olan donanımları konuştuk (K11/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012 ).*

Araştırmacı, verdiği bilgilerden hareketle, öğrencilerden bir önceki hafta istediği ön test mahiyetindeki makaleler hakkında öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yapmıştır:

*Bugünkü Türkçe I yazılı anlatım dersinde, ilk önce yazdığımız makaleler üzerinde biraz durduk. hocamız hiçbirimizin yazdığı makalenin tam olarak bilimsel bir makale olmadığını söyledi. Makaleyi yazarken daha çok denemeyle karıştırdığımızı ve genellikle söz sanatları ve edebi cümlelerle süslemiş olduğumuzu söyledi. Haftayaki dersimizde birkaç arkadaşın makalesini slayttan yansıtip eleştireceğimizi, bir makalenin nasıl yazılması gerektiğini öğreneceğiz. (K8/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012 ).*

Genel olarak bu doğrultuda bildirilen görüşlerin yanında, bir önceki hafta yazıp getirilen makalelere yönelik öz değerlendirmeler de olmuştur:

*Bugün yazılı anlatım dersinde, temel dil becerileri, bilimsel makalede konu seçiminde dikkat edilmesi gerekenler, makalede ihmal edilmemesi gereken maddeleri işledik. Ders güzel geçiyor. Ama “hocanın anlattıklarına göre bizim yazdığımız yazılar makale değil, daha çok deneme bence...”(K5/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

*Derste öğrendiğim en önemli şey; bize lise yıllarında öğretilen bilimsel dedikleri ve üstünkörü yazdırdıkları makale ile bu derste öğrendiğimiz bilimsel makale arasında dağlar kadar fark olduğunu anladım. (K31/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

*Bu derste bir şey fark ettim, ben yazmasını bilmiyorum. Hem de hiç. Maşallah hocalarımız lisede bir şey öğretmemişler. Ama bu derste bayağı bir şeyler öğrendim.(K41/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

Görüldüğü gibi, öğrenciler ilk haftadan itibaren kendilerine dışardan bir göz olarak bakmaya, kendi öğrenmeleri hakkında değerlendirmelerini yansıtmaya başlamışlardır.

Sürecin sağlıklı işlemesi için ders izlencesine sadık kalınmaya çalışılmış, verilecek ödevler ve yaptırılacak çalışmalarla ilgili önceden açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından dağıtılan, “giriş” bölümünün yazılmasına yönelik bir

ön hazırlık niteliğindeki fotokopi bir sonraki hafta derse getirilmek ve üzerinde çalışılmak üzere dağıtılmıştır (bkz. Ek-6/1).

Bu öğrenci günlüklerine de yansımıştır:

*....Bize bilimsel araştırmalarda alanyazın nedir? Nasıl yapılır? Adı altında bir fotokopi verdi ve bunu haftayaki dersimize kadar okumamızı istedi... (K10/ Öğrenci Günlüğü/ 09.11.2012)*

### **“Giriş” bölümünün yazılmasına yönelik dersle ilgili görüşler**

Araştırmacı, akademik bir makalenin giriş bölümünün nasıl olması gerektiğine dair bir önceki hafta dağıtmış olduğu fotokopi üzerinden öğrencilerin yorumlar yapmasını istemiş, derse aktif katılımı sağlayarak “Giriş” bölümünün taşınması gereken özellikleri tahtada sıralamıştır. K2 bunu;

*Bugün derste, öncelikle, önceki hafta işlediklerimizi tekrar ettik ve daha sonra bir bilimsel yazının nasıl yazıldığı konusunda konuştuk. Hocamız kamera getirdi ve ders kamera eşliğinde işlendi. Hocamızın verdiği fotokopyi okuduk ve bilimsel makalenin giriş bölümünün nasıl olduğunu, metinde nasıl bir tavır takınmak gerektiğini bir nebze olsun öğrendik. Ders sonunda hoca birkaç dergi dağıttı, bunları inceledik. (K2/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin genel anlamda makale yazmaktan çekinmesinin temelindeki ana sorunlardan biri, “Giriş” bölümünde özellikle olması vurgulanan literatür hakimiyeti ve alıntılar yapmadır. Araştırmayı sevmeyen öğrencilerin bu noktadaki özgüven eksikliklerini K6 şöyle ifade ediyor:

*Yazılı anlatım dersi, gözümüzde büyüttüğümüz ve korktuğumuz bir ders sınıf genelinde. Bilimsel bir makale nasıl yazılır? Sanki bu soruya çok yabancıymışız gibi, yabancı olduğumuz tek nokta “kendimize güven”. Eğer ki araştırmayı sevsek, araştırmaktan korkmasak yapılabilecek en kolay iş. Diğer yandan, sözel bölüm öğrencisiyim, lisede Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerimizden bir tanesi bile gelip de makale şöyle yazılır demedi. Makaleyi geçtim, lisede kim dedi ki bir konu bulun, o konu üzerinde araştırma yapın, tartışın filan? Hiçkimse.. (K6/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Araştırmacı, farklı dergiler dağıtarak öğrencilerin incelemelerini istemiş, “giriş”i yazarken gerekli olan biçimsel koşulları da bir önceki haftadan hareketle tekrar hatırlatmış, kendilerinden ödev olarak istediği giriş bölümü için bu noktalara dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

*... makale için gerekli olan biçimsel kuralları işledik. Bir makale yazarken yazının tipi, puntosu, kenar boşlukları, başlık yazma kuralları üzerinde durduk. Daha sonra hocamız birkaç dergi dağıttı. Biz bu dergilerdeki makale örneklerinin nasıl yazılmış olduklarını inceledik. ... Biz tüm derslerin sonunda*

*sanırım iyi bir makale yazmayı başaracağız. (K10/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Öğrenciler her ne kadar araştırmayı sevme konusunda yetersiz olsa da, görüldüğü gibi, uygulamaların bol olmasından dolayı süreç sonunda akademik makale yazmayı öğrenebileceklerine inanmaktadırlar.

*...bugünkü ders ne yazık ki bende biraz umutsuzluk yarattı. Ancak alanımızla ilgili, kaynağı bol bir konuyu kurallarına göre yazmamız dahilinde sorunun çözüleceği beni rahatlatmıştı (K17/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

*...şunu itiraf etmeliyim ki, hocanın bana yazdırdığı makale beni bir yerden başka bir yere götürecektir. İlk defa uygulayarak bir şey öğreniyorum. Öncesinde bu uygulama hoşuma gitmemişti, fakat hocama şimdi hak veriyorum. Hocama beni bir edebiyatçı gibi hissettirdiği için teşekkür ederim(K27/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Verilen “giriş bölümü yazma” ödevini başarabileceğine inanmayan iki öğrenci ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

*...bugünkü derste bize verilen ödevin çok ağır olduğunu ve bunu nasıl yapacağımı an itibarıyla kara kara düşünmeye başladım. Bize verilen ilk ödevde hemen hemen hiçkimse iki sayfa makale yazamamışken, bugün verilen ödevde sadece iki sayfa makalenin giriş bölümünü yazmamız isteniyor. Bence verilen bu ödev, herkese çok ağır gelmiştir..(K26/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012)*

*Hocamız bizden giriş yazmamızı istiyor. İşimiz çok zor. Çünkü daha önce böyle bir şey görmedim ve bu ilk tecrübem olacak. (K41/ Öğrenci Günlüğü/ 16.11.2012).*

Ders sonunda araştırmacı tarafından dağıtılan, “yöntem” bölümünün yazılmasına yönelik bir ön hazırlık niteliğindeki fotokopi bir sonraki hafta derse getirilmek ve üzerinde çalışılmak üzere dağıtılmıştır (bkz. Ek-6/2).

### **“Yöntem” bölümünün yazılmasına yönelik dersle ilgili görüşler**

Araştırmacı, bir hafta önceki ders sonunda öğrencilere dağıtılan örnek yöntem bölümünün derse gelmeden incelenmesini istemiş, buradan hareketle bu derste, yöntem bölümünün ne olduğu, nasıl yazılması gerektiği, taşınması gereken özellikleri öğrencilerle tartışarak ortaya koymuştur.

Öğrenciler genel olarak bu bölümün “Giriş” bölümünü yazmaktan daha kolay olduğuna inandıklarını belirtmiştir.

*...Yöntem bölümü girişten daha kolaymış. En azından onlarca kaynağa başvurmak zorunda değiliz. Sadece hangi yöntemi kullanmak istiyorsak onu doğru seçmek ve doğru tanımlamak gerekiyormuş. Bu bölümü kolayca yazabileceğime inanıyorum...(K25/ Öğrenci Günlüğü/ 30.11.2012).*



*Bu hafta bilimsel makalenin yöntem kısmını yazmayı öğrendik. Yöntemin diğer bölümlere nazaran daha kısa olması beni çok mutlu etti. Zaten hep kalıplaşmış kelimelerle yazacağımız için bu haftaki ödevde çok zorlanacağımızı düşünmüyorum.(K36/ Öğrenci Günlüğü/ 30.11.2012).*

Öğrencilerin bu bölümden korkmamalarındaki ana sebeplerden biri de neredeyse hepsinin tasarladıkları akademik makalelerde derleme/doküman analizini tercih ediyor olmalarıdır. Diğer desenler hakkında teker teker ayrıntılı bilgi verilse de hem seçilen konuların içeriği hem de birinci sınıf öğrencilerinin akademik yazma seviyeleri bakımından en kolay desenin bu olduğu görünmektedir.

*...Dersimizde bilimsel araştırma yöntemlerini bir slayt üzerinden işledik. Makale yazarken kullandığımız yöntem neye giriyor bulduk. Bir kişi hariç, hemen hemen hepsi derleme yöntemine giriyordu. Ayriyeten benimki kültür analizine de benliyordu. (K19/ Öğrenci Günlüğü/ 30.11.2012).*

*...yöntem bölümünü yazmayı öğrendik. Benim konum ve birçok arkadaşımın konusu döküman analizine giriyor. Buna seviniyorum çünkü en azından bu bölümü yazarken arkadaşlarımdan fikir alabilir, birlikte hareket edebilirim...(K39/ Öğrenci Günlüğü/ 30.11.2012).*

Ders sonunda araştırmacı tarafından dağıtılan, “Bulgular ve Yorumlar” bölümünün yazılmasına yönelik bir ön hazırlık niteliğindeki fotokopi bir sonraki hafta derse getirilmek ve üzerinde çalışılmak üzere dağıtılmıştır (bkz. Ek-6/3).

### ***“Bulgular ve Yorum” bölümünün yazılmasına yönelik dersle ilgili görüşler***

Örnek makaleler üzerinden derslerini yürütmeye özen gösteren araştırmacı, bir hafta önceki ders sonunda öğrencilere dağıtılan örnek “bulgular ve yorumlar” bölümünün derse gelmeden incelenmesini istemiş, buradan hareketle bu derste, bu bölümünün ne olduğu, nasıl yazılması gerektiği, taşınması gereken özellikleri öğrencilerle belirleyerek tahtaya sıralamıştır. Konu işlenişi, örnekler üzerinden gittiği için teorik bilgiye doğrudan yer verilmemiştir. Bu konuyla ilgili K1 aşağıdaki şekilde görüş belirtmiştir:

*Bugün derste bir önceki haftaya göre daha az konu işledik. Aslında bunun sebebini konuların yerinin artık pratiğe dökülmeye başlanması olarak yorumluyorum. Sırasıyla giriş ve yöntem bölümlerini yazdığımız için artık sıra asıl konuda. Yani “bulgular ve yorumlar”da.(K1/ Öğrenci Günlüğü/ 07.12.2012).*

Bulgular bölümüyle birlikte makale yazmanın mantığını anladığını ve artık zorlanmadığını söyleyen K33 ise aşağıdaki şekilde görüş belirtmiştir.

....Hocamız önceki haftanın tekrarını yaptıktan sonra Bulgular ve Yorumlar hakkında bilgi verdi. Bu bölümün ana bölüm gibi olduğunu, asıl anlatmak istenilenin geniş bir çerçevede alt başlıklar halinde ve birçok kaynağa başvurarak burada yazıldığını söyledi...ve hazırladığımız makalenin bulgular bölümünü en az üç sayfa şeklinde yazmamızı istedi. Galiba makale yazmanın mantığını anladım artık. Eskisi kadar zorlanmıyorum...(K33/ Öğrenci Günlüğü/ 07.12.2012).

Öğrencilerin geriye dönük eksiklikleri üzerine her hafta hatırlatmalar yapılmıştır. Bu hatırlatmalar onların hem yazdıkları eski bölümlerdeki hataları düzeltmelerine, hem de bulgular ve yorumlarda benzer hatalara düşmemelerine yardımcı olacak niteliktedir.

..Bu ders bulgular ve yorumlar bölümünü önce teorik olarak sonra da örnek makaleler üzerinden inceleyerek öğrendik...geçmiş eksiklerimiz hakkında konuştuk..(K42/ Öğrenci Günlüğü/ 07.12.2012).

Ders sonunda araştırmacı tarafından dağıtılan, “Sonuç ve Öneriler” bölümünün yazılmasına yönelik bir ön hazırlık niteliğindeki fotokopi bir sonraki hafta derse getirilmek ve üzerinde çalışılmak üzere dağıtılmıştır (bkz. Ek-6/4).

### **“Sonuç ve Öneriler” bölümünün yazılmasına yönelik dersle ilgili görüşler**

Araştırmacı “sonuç ve öneriler” bölümü hakkında bilgi vermeden önce süreci en başından itibaren tekrar etmiş, her bölümün ana unsurlarını özetlemiştir. Sonuç ve öneriler bölümünün yazılması için gereken şartları, yine bir önceki hafta öğrencilere dağıtılmış olan örnek sonuç bölümünden hareketle anlatmıştır.

*Bu haftaki dersimizde genel bir tekrar yaptık. Bir şeyler kaleme almayı seviyorum. Ama makale gibi bir bilimsel yazı yazmak gerçekten farklıymış. Elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. Az kaldı ödeve son halini vermeye. Sonuç ve öneriler bölümüne geçtik. Son halini merak ediyorum. Gülnur hoca en ince ayrıntısıyla anlatmaya çalışıyor. Onu dinledikten sonra ek olarak ben de araştırıyorum. İnşallah yetiştiririm haftaya.. (K21/ Öğrenci Günlüğü/ 14.12.2012).*

Öğrencilerin, sona yaklaşmanın verdiği rahatlıkla hareket etmeleri ve yavaş yavaş artık akademik makalelerini sonlandırma sürecine girmeleri onlarda mutluluk uyandırmış, özgüvenlerini yerine getirmiştir.

...Sonuç ve önerileri yazacağım. Bulgulardan hareketle yazacaktım. Yani diğer bölümler kadar zor olmayacak. Yaklaşık on sayfa oldu makalem. İlk defa kendime bu kadar ait bir çalışmanın olduğunu hissettim. Kitap yazmış kadar emek sarfetmiş ve gururlu hissediyorum kendimi. Mutlu sona az kaldı...(K14/ Öğrenci Günlüğü/ 14.12.2012).

*..evet, ben de bir şeyler başarabiliyormuşum. Zor oldu ama güzel oldu galiba be. Sonunda bir makalem olacak. Belki yayınlatabilirim bile..(K17/ Öğrenci Günlüğü/ 14.12.2012).*

Görüldüğü gibi, öğrenciler sonuç ve öneriler bölümüyle akademik bir metni ortaya koyabildiklerini anlamaya başlamışlardır.

Ders sonunda araştırmacı tarafından dağıtılan, “Özet” bölümünün yazılmasına yönelik bir ön hazırlık niteliğindeki fotokopi bir sonraki hafta derse getirilmek ve üzerinde çalışılmak üzere dağıtılmıştır (bkz. Ek 6/5).

### ***“Özet” bölümünün yazılmasına yönelik dersle ilgili görüşler***

Özetin, akademik çalışmaların nihayetlendiği andan itibaren her bir bölümün kısaltılarak bir araya getirilmesi olduğu, öğrencilere daha önce dağıtılan özet örneği üzerinden anlatılmıştır. Öğrenciler genel olarak bu bölümle ilgili verilen ödev konusunda hiç zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

*...Bütün makalenin en kolay bölümü herhalde bu ☺ her bölümde ne anlattığımı bildiğim için birer ikişer cümle ile bir araya getireceğim onları. En başta yazdıklarımız da bu kadar kolay olsaydı keşke (K29/ Öğrenci Günlüğü/ 21.12.2012).*

*...dönem bitiyor ve adeta bütün dönemi özetliyorum. Güzel olacak gibi bir his var içimde. Öğrendim ben bu işi. (K34/ Öğrenci Günlüğü/ 21.12.2012).*

Ders sonunda araştırmacı tarafından dağıtılan, “Kaynakça” bölümünün yazılmasına yönelik bir ön hazırlık niteliğindeki fotokopi bir sonraki hafta derse getirilmek ve üzerinde çalışılmak üzere dağıtılmıştır (bkz Ek-6/6).

### ***“Kaynakça” bölümünün yazılması ve genel olarak dersin değerlendirilmesine yönelik dersle ilgili görüşler***

Araştırmacı daha önceden hazırlamış olduğu APA kurallarına göre düzenlenmiş kaynakça oluşturma, metin içi kaynak gösterme ve başlıklandırma ile ilgili notları öğrencilere dağıtmış, bunlar üzerinden tahtaya farklı kaynak gösterimleri ile ilgili örnekler sıralamıştır. Çok fazla ayrıntı isteyen bu konu öğrencilerin günlüklerinde giriş bölümünden bile daha zor olarak ele alınmıştır.

*Sanırım makalenin en korkunç bölümü burası! Ne kadar çok ayrıntı var. Yok nokta, yok virgül, yok italik, yok düz, vs vs. nefret ettim. Her kaynak için bu*

*kadar nokta virgül için uğraşacaksam makaleyi yazmak bundan daha kolaydı diyebilirim! (K30/ Öğrenci Günlüğü/ 04.01.2012).*

*...Bıktım! Metin içinde ayrı, dışında ayrı, editörlü kitap ayrı editörsüz ayrı, sıralama ayrı! Kaynak yazmanın en kolay bölüm olduğunu sanıyordum. Tam bir hayal kırıklığı oldu benim için maalesef.. tek tek noktasını virgülünü kontrol edeceğiz artık.. (K38/ Öğrenci Günlüğü/ 04.01.2012).*

Araştırmacı ayrıca kaynakça gösteriminin öğrenilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma yaprağını da öğrencilere sunmuştur (bkz. Ek6/7).

Araştırmacı dönem boyunca akademik makale ile ilgili anlattığı her bir bölüm için, öğrencilerden toplanan ödevlerden bir “giriş”, bir “yöntem”, bir “bulgular ve yorumlar”, bir “sonuç ve öneriler” ve bir de “özet” bölümü seçerek, isimleri gizli tutmak suretiyle yansıtmış, öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yapmıştır. Böylelikle bir sonraki hafta teslim edilecek olan tam metinlerdeki eksikliklerin giderilmesini sağlamaya çalışmıştır. Tam metinlerin teslim edilmesi ile ilgili değerlendirmeler ise genel olarak aşağıdaki gibidir.

*...Bitti'm ....Makale yazmanın bu kadar zor ve geniş kapsamlı bir çalışma olacağını hiç sanmazdım. Ben oturup bir saatte makalenin bir sayfa olacağını sanıyordum. Ama çok fazla bölümden oluşan bir şeymiş... (K24/ Öğrenci Günlüğü/ 11.01.2012).*

*....Haftaya makalemizi bütün olarak teslim edeceğiz. Görünüyor ki sınavlara yine çalışamayacağım. Nedenini bilmiyorum ama bu ders, sınavlara çalışmamdan daha öncelikli gibi geliyor...(K29/ Öğrenci Günlüğü/ 11.01.2012).*

*...İlk ders gözümün önüne geldi ve sonra “vay be, ben neymişim” dedim. Koca makaleyi kendi başıma yazdım, helal olsun bana ☺ (K41/ Öğrenci Günlüğü/ 11.01.2012).*

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, öğretmen adayları, yorucu bir süreçten geçmiştir. Bir araştırmanın konusunun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar her aşamanın içinde aktif olarak, yaparak-yaşayarak yer almaları, onları bazen çıkmaza soksa da genel anlamda her biri için öğretici bir süreç olmuştur.

#### **4.3. Araştırmacı Günlüğünden (Video kayıtları/ Araştırmacı gözlem formu) Elde Edilen Bulgular**

Araştırmacı süreçle ilgili gözlem ve değerlendirmelerini her hafta bir gözlem formuna kaydetmiş, ayrıca video kayıtlarını izleyerek kaçırmış olduğu noktaları ve

kendisiyle ilgili değerlendirmeleri objektif şekilde yapmaya çalışmıştır. Gözlem formu ve video kayıtlarından hareketle de günlüklerini oluşturmuştur.

***Tanışma, ders izlencesi üzerine konuşma, yazı dili ve konuşma dili, yazma eğitimi ve yazma türlerine yönelik ders/ler***

Araştırmacı sınıfa kendisini tanıttıktan sonra, sürecin işleyişini sekteye uğratmadan sistemli şekilde yürütmek için daha önce oluşturduğu ve fotokopi yoluyla çoğalttığı ders izlencesini bütün öğrencilere dağıtmıştır. Dönem boyunca neler yapılacağını bu izlençe üzerinden anlatan araştırmacı, derse yazı dili ve konuşma dili farkını sorarak başlamıştır. Öğrencilerin öncelikle cevap vermekte tedirgin olduklarını ve katılmak istemediklerini fark eden araştırmacı, konuşurmak istediği kişileri kendisi seçmiş, ipuçları vererek yorumlarda bulunmalarını sağlamıştır. Bu yaklaşım tedirginliğin azalmasını sağlamış katılım yavaş yavaş artmıştır. Yazma eğitiminin gerekliliği üzerine bir tartışma ortamı oluşturarak, öğrencileri yazma eğitiminin gerekliliğine ikna etmiştir. İşlevsel, edebi ve akademik olmak üzere 3 tip yazmadan bahsederek her biri üzerinde konuşmuş, akademik yazmayı ayrıntılandırmıştır. Öğrencilerin akademik yazma konusuna çok yabancı olduklarını aşağıdaki şekilde günlüğüne yansıtmıştır:

*...Sorular sordum, cevaplar aldım, yorumlar yaptırдыm; fakat yazma türlerine gelince biraz zorlandım. İşlevsel yazma, edebi yazma kolayca anlaşıldı ama asıl konuya gelince durum değişti. Akademik yazının nasıl bir yazı olduğunu bilmiyorlar: ne biçim olarak, ne içerik olarak, ne de dil yapısı olarak... Bir makalenin hangi özellikleri taşıması gerektiğine dair hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek istedim; başlık, giriş, gelişme ve sonuç'tan öteye geçmedi cevaplar ve yorumlar.. Biraz anlattım, boş gözlerle baktılar.. Nasıl öğreteceğim konusunda ümitsizliğe kapılmadım desem yalan olur..(02.11.2011)*

Bir akademik metin yazmak için konunun nasıl belirleneceği ile ilgili ayrıntılı bilgiler veren araştırmacı, öğrencilerden, bir sonraki hafta için, anlattığı konu belirleme kriterlerini baz alarak bir konu seçmelerini ve bir makale yazıp sınıfa getirmelerini istemiştir. Seçilen konunun dönem boyunca üzerinde çalışacakları bir konu olacağı, konu seçinimi buna göre yapmaları gerektiği konusunda öğrenciler uyarılmıştır.

Araştırmacı, bir sonraki haftadan itibaren dersle ilgili günlükler tutmaları gerektiğini ifade etmiş, bu günlükleri nasıl oluşturacakları hakkında bilgiler vermiştir. Araştırmacı ayrıca 46 öğrencinin her biri için isimlerinin ve numaralarının yazılı olduğu

birer dosya hazırlamış, dönem boyunca getirdikleri ödev ve yansıtıcı günlükleri bu dosyalarda muhafaza etmiştir.

***Bilim ve işlevi, bilimsel/akademik yazı, bilimsel yazı türlerine genel özelliklerine yönelik ders/ler***

Bu haftadan itibaren kamera kayıtlarıyla ders işlenmeye başlanmıştır. Kamera konusunda öğrencilerin çok çekingen kaldıklarını gören araştırmacı, bunu günlüğüne aşağıdaki şekilde yansıtmıştır:

*Sınıfa kamera ve tripodla girdim. Kamerayı kurarken önlerde oturanların arka sıralara doğru kaçıştığını gördüm. Moralim bozuldu. Kurulum işleminden sonra kamera kaydını başlatmadan önce, bu dersin Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenen bir proje kapsamında yürütüldüğünü, bu yüzden bunu yapmam gerektiğini, kayıtları asla benden başkasının izlemeyeceği konusunda rahat olmaları gerektiğini anlattım. Yine de tedirginlikleri tam geçmeyen bazı öğrenciler oldu. Arka sıralara kaçan öğrencileri tekrar ön sıralara yerleştirerek, kayıtlarla birlikte derse başladım (09.11.2012).*

Araştırmacı bu derste bilimin tanımı yaparak, açıklama, tanımlama ve yorumlamaya dayanan özelliklerinden bahsetmiştir. Akademik yazının biçim, içerik, anlatım, etik gibi kurallarına dikkat çekerek bilimsel yazı türlerini açıklamıştır. Daha sonra, bir önceki hafta öğrencilerden getirmelerini istediği makaleleri teslim alarak anlattıklarından hareketle yazdıkları hakkında yorumlar yapmalarını istemiştir. Bu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

*... Ödev olarak istediğim ve ön test olarak kullanacağım makaleleri topladım. Sonra da biçim, içerik, anlatım ve etik olarak anlattığım gerçek makale özellikleri doğrultusunda, teslim ettikleri makaleler hakkında yorum yapmalarını istedim. Neredeyse hepsi kendisiyle alay etti. "Makale" adıyla teslim ettiklerinin aslında deneme türü yazılar olduğunu, "tam bir facia" ifadesiyle kendilerine ve sınıfa itiraf ettiler (09.11.2012).*

Araştırmacı ilk video kaydını izledikten sonra özeleştiri yapmış, kendisiyle ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur:

*İlk kamera kaydını izledim. Ders esnasında fark edemeyip kaçırdığım herhangi bir öğrenci davranışına rastlamadım. Ders işleyişimin öğrenciler tarafından beğenildiğini düşünüyorum. Bunu derse katılımdan anlıyorum. Ancak sesimin biraz fazla yüksek çıktığını düşünüyorum. Öğrenciler hissetti mi bilmiyorum ama kamera kaydında kulak tırmaladığımı hissettim. Daha düşük sesle konuşmaya çalışacağım bundan sonra.. (09.11.2012).*

**“Giriş” bölümünün yazılması veliteratür taramasının yapılmasına yönelik ders/ler**

Araştırmacı bir önceki hafta vermiş olduğu örnek giriş metninin incelenerek sınıfa gelinmesini istemiş, o metinden hareketle giriş bölümü yazmak için gerekli olan unsurları öğrencilerle birlikte belirlemeye çalışmıştır. Örnek metin üzerinden gidilince öğrencilerin daha etkili anladıklarını gözlemleyen araştırmacı bunu uygulamaya dökmeleri istenince öğrencilerin pek de gönüllü olmadıklarını günlüğüne aşağıdaki şekilde yansıtmıştır:

*Giriş yazmak için ellerindeki örnek metinlerde bulunan bileşenleri bilmeleri gerekiyor. Okurken durumu gayet iyi anladıklarını düşündüm. Beraberce bulduk belirgin özellikleri. Literatür nasıl taranır, giriş bölümünde niçin gereklidir, anlattım. Ancak iki hafta sonrası için ilk belirledikleri makale konusuyla ilgili bir “giriş” bölümü yazarak gelmelerini istediğimde beceremeyeceklerini ifade ettiler. Ben de bu sorunu ellerindeki örnek metinleri ya da bulabilecekleri başka araştırmaları taklit etmek suretiyle aşabileceklerini söyledim. Yine de birkaç öğrenci dışında ümitli değilim; çünkü araştırma yapmaya alışık değil çocuklar...(16.11.2012).*

Araştırmacının belirttiği bu sorunun temelinde hazıra alıştırmış bir öğrenci mekanizması söz konusudur. Hazır bilgileri almak, farklı bilgilere ulaşip sentez yapmaktan daha kolaydır. Eğitim-öğretim sistemlerinin öğrencileri buna ittiğini göz ardı etmemek, araştırma bilinci aşlamak için uygulama ve etkinliklere ağırlık vermek gerekmektedir.

**“Yöntem” bölümünün yazılmasına yönelik ders/ler**

Araştırmacı, bir önceki hafta öğrencilere dağıttığı örnek metinler üzerinden yöntem bölümünün nasıl yazılacağını, hangi özellikleri taşıması gerektiğini öğrencilerle birlikte belirlemiştir. Seçilen konunun özelliklerine göre, kullanılacak yöntemin belirlenmesi ve tanımlanmasını içeren bu bölüm, öğrencilerin neredeyse tamamı derleme/doküman analizi içerikli konular seçtiğinden ve çok fazla kaynak taramasına gidilmesine gerek olmadığından, onları biraz olsun rahatlatmıştır. Araştırmacı yöntem bölümünü anlattığı dersle ilgili şu notları almıştır:

*Nicel, nitel, karma bütün yöntemleri anlattım. Ana başlıklar ve alt başlıklar belirleyerek slayt gösterisi eşliğinde yansıttım. Konu aslında çok ayrıntılı olmasına rağmen kısa ve öz tutmaya çalıştım. Zaman zaman bazı yöntemlerin anlaşılmadığını, boş gözlerle baktıklarını gördüm. Özellikle deneysel desen biraz karışık geldi çocuklara. Derleme metoduna geldiğimde her biri “benim konum buna giriyor” demeye başladı. Kendi konularına uygun*

*olanı öğrendikten sonra diğer başlıkları çok da önemsemediler açıkçası (30.11.2012).*

Klasik bir anlayışla, başkalarıyla aynı şeyleri yapmak, insanları, aykırı bir şey yapmaktan daha çok rahatlatmaktadır. Benzer yöntemle çalışıyor olmaları bu bölümün yazımı noktasında korkmalarını engellemiş, ödev olarak istenen kendi araştırma konularına ait yöntem bölümünü yazmak konusunda rahat oldukları gözlemlenmiştir.

### ***“Bulgular ve Yorumlar” bölümünün yazılmasına yönelik ders/ler***

Yine, daha önce dağıtılmış olan örnek makalenin bulguları üzerinden anlatımını gerçekleştiren araştırmacı, öğrencilerle birlikte bulgular ve yorumlar bölümünün özelliklerini belirlemiş, bunları tahtaya sıralamıştır. Araştırmacı kuru kuruya bilgi vermekten ziyade sınıf ortamına her ders 5-6 çeşit dergi götürerek farklı makaleler incelenmesini sağlamış, araştırma inceleme becerisi kazandırmaya çalışmıştır. Günlüğünde, dersle ilgili olumsuz bir yan görmediğini kaydeden araştırmacı teslim edilen giriş bölümlerini incelemiş ve aşağıdaki şekilde görüş belirtmiştir:

*Öğrenci katılımı iyiydi. Sorun oldu diyebileceğim bir şey yoktu bugün. Bulgular ve yorumlar bölümünü yazmayı da anladıklarını düşünüyorum. Ancak getirdikleri giriş bölümlerini inceleyince biraz canım sıkıldı. Bir sonraki hafta birkaç hatalı metni projeksiyondan yansıtarak öğrencilerle birlikte değerlendireceğim. Böylelikle eksiklerini düzeltirler tam metni teslim ederken (07.12.2012).*

Ders sonunda araştırmacı, 2 haftalık bir süre vererek öğrencilerin araştırma yaptıkları konu ile ilgili bulgular ve yorumlar bölümünü oluşturmalarını istemiştir.

### ***“Sonuç ve Öneriler” bölümünün yazılmasına yönelik ders/ler***

Araştırmacı bu bölümün yazılmasına geçmeden önce önceki bölümleri kısaca özetlemiş, sonra da toplanan giriş bölümü ödevlerinden birkaç tanesini, isimleri gizli tutmak suretiyle tahtaya yansıtarak öğrencilerle birlikte değerlendirmiştir. Öğrenciler böylelikle hatalarını görerek tam metni teslim ederken düzeltmeleri/dikkat etmeleri gereken noktaları anlamışlardır.

*...Daha etkili bir ders oldu bugün. Çocukları hatalarıyla yüzleştirdim. Kendi hatalarını kendileri tespit ederken hem eğleniyor, hem de öğreniyorlar aslında. Ana metinlerin daha başarılı geleceğine inanmaya başladım iyice. Bugün yöntem bölümü ödevleri de geldi. Aynı şeyi haftaya da yapacağım.(14.12.2012).*

Sona yaklaşıldıkça öğrencilerdeki özgüvenin ve derse katılımın daha da arttığını tespit eden araştırmacı, bunu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.



*...Sonuç ve öneriler bölümünü anlatırken bulgular doğrultusunda etkili şekilde sıralanması ve kesinlik ifadelerinden uzak durulması gerektiğini ben söylemeden çocuklar söyledi bile. Yapamayacağından korkan öğrenci profili, özgüveni yüksek bir öğrenci profiline dönüşmeye başladı. Verdiğim örnek metinlerin işe yaramasından dolayı mutlu oldum (14.12.2012).*

Görüldüğü gibi, öğrencilerde başarabileceklerine dair oluşan özgüven araştırmacıda da derslerin etkili olduğuna dair bir özgüven duygusunu ortaya koymuştur.

### **“Özet” bölümünün yazılmasına yönelik ders/ler**

Özetin özellikleri araştırmacı tarafından örneklerle açıklandıktan sonra bütün öğrenciler, akademik makale yazmanın en kolay bölümünün özeti yazmak olduğunu düşünmüşlerdir. Araştırmacı bunu günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

*İlk kez bu kadar pozitif gördüm öğrencileri. Özetin çok kolay olduğunu düşünüyor hepsi. Diğer bütün bölümlerin ana karakteristiğini çözmüş olmalarından olsa gerek, her bir bölümün birer-ikişer cümle ile özetlenmesi zor gelmedi onlara. Haftaya yazıp getirecekler bakalım (21.12.2012).*

### **“Kaynakça” bölümünün yazılmasına yönelik ders/ler**

Daha önceden araştırmacı tarafından APA kriterlerine göre hazırlanmış temel bilgileri (metin içi kaynak gösterimi, kaynakçada kaynak gösterimi, başlıklandırma sistemi) içeren notlar ders esnasında öğrencilere dağıtılmıştır. Araştırmacı daha sonra tahtaya kaynak türlerine göre örnekler yazmıştır. Ancak bu dersten çok olumlu dönütler gelmediğini araştırmacı, günlüğünde şöyle dile getirmektedir:

*Kötü bir ders oldu bugün. APA kuralları mı zor, yoksa küçük ayrıntıları akıllarında tutmaları mı bilmiyorum. Noktalama işaretleri, yazı fontları, boldlar vs. akıllarında kalmayacak diye olsa gerek, çok sıkıldıklarını gördüm. Durumu düzeltmek adına birkaçını tahtaya kaldırarak uygulamalar yaptırmaya çalıştım; hazırladığım çalışma yapraklarını dağıtarak anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek istedim; ama nafile. En sonunda, ellerindeki notlara bakarak kendi araştırmalarının kaynakçalarını düzenlemelerini istedim... (04.01.2012).*

Her ne kadar ezberci bir sistemden geliyor olsalar da öğretmen adaylarının kaynakça yazımı noktasında bundan kaçınmaları, sabit kurallara bağlı kalmak istememeleri dikkat çekicidir. Onlar için kaynağın adını, yazarını, yayınevi ve yılını yazmak, her nasıl yazılmış olursa olsun yeterli görünmektedir. Oysa bunun kaynağın aslına ulaşıp ulaşılamadığının anlaşılmasında yeterli olmadığına dair araştırmacı tarafından bilgilendirmeler yapılmıştır.

### ***Tam metinlerin teslim edilmesi***

Araştırmacı, her hafta düzenli ve sistematik olarak örnekler üzerinden anlattığı makale bölümlerine dair öğrencilerden topladığı ödevlerden birkaçını projeksiyonla yansıtmış, öğrencilerin değerlendirmelerini alarak son metinlerin teslim edilmesinden önce bütün süreci genel bir özetleme yoluna gitmiştir. Böylelikle öğrenciler tarafından bölüm bölüm, aşama aşama oluşturulan makale metnininin daha sağlıklı teslim edilmesi sağlanmıştır. Bununla ilgili araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

*...Dönemi tamamladık. Çok telaşlı, yorucu, çalışmam gereken bir süreçti. Boş vaktim neredeyse hiç olmadı. Ders dışında öğrencilerle yaptığım görüşmeler, odamın hiç boş kalmamasına neden oldu. Öğrenciler de çok yoruldu belki ama onların bu süreçten fazlasıyla faydalandıklarını düşünüyorum. Araştırmanın uygulama safhasının sağlıklı yürütülmesi beni rahatlatıyor (11.01.2012).*

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, hem araştırmanın sağlıklı yürütülmüş olması, hem de öğretmen adaylarının akademik metin oluşturma konusundaki gelişimlerine katkı sağlandığının düşünülmesi açısından sürecin başarılı olduğu söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın bulgularından ve yorumlarından hareketle varılan sonuçlara, ardından ulaşılan sonuçlarla ilgili alanyazındaki çalışmaların ilişkilendirilerek tartışılmasına ve son olarak da ileride yapılabilecek benzer araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarına Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi kapsamında güz yarıyılında toplam 14 hafta ve 28 ders saati yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik yazma uygulama ve etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede yansıtıcı öğretim uygulama ve etkinliklerinin akademik yazma öğretimi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda nicel ve nitel veriler toplanmış, karma bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü tek gruplu zayıf deneysel desen ile desenlenerek veriler makale değerlendirme rubriği vasıtasıyla toplanmış; nitel bölümünde ise yansıtıcı öğrenci günlükleri ile video kayıtları ve gözlem formlarına dayalı araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Buna göre sonuçlar aşağıdaki şekilde başlıklandırılabilir:

#### 5.1.1. Öğretmen adaylarının makalelerinin değerlendirilmesiyle ilgili sonuçlar

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin;

- “Genel Özellikler” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında “Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)” maddesi dışındaki, bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “Genel Özellikler” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.

- “Özet” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “özet” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.
- “Giriş” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “Giriş” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.
- “Yötem” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “Yöntem” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.
- “Bulgular ve Yorumlar” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “Bulgular ve Yorumlar” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.
- “Sonuç ve Öneriler” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “Sonuç ve Öneriler” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.
- “Kaynakça” boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiş; öğretmen adayları “Kaynakça” boyutunda başarılı bulunmuşlardır.

Genel olarak bakıldığında, yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik makale yazmanın her bir boyutu için etkili olduğu ve ciddi bir başarı getirdiği görülmüştür. Öte yandan akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan boyutların birbiriyle karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

- Öğretmen adayları, ön test değerlendirmelerinde en fazla başarıyı *genel özellikler* boyutunda gösterirken, en az başarıyı *özet*, *yöntem* ve *kaynakça* bölümlerinde göstermişlerdir. Genel özellikler boyutunu, sırasıyla *sonuç ve öneriler*, *giriş* ve *bulgular ve yorum* boyutları izlemiştir.
- Öğretmen adayları, son test değerlendirmelerinde en fazla başarıyı *genel özellikler*, *kaynakça* ve *özet* boyutlarında gösterirken, bunları sırasıyla *yöntem*, *sonuç ve öneriler*, *bulgular ve yorum* izlemiştir. En az başarı ise *giriş* bölümünde tespit edilmiştir.
- Öğretmen adayları, ön test ve son test sonuçları boyutlara göre karşılaştırıldığında ise, en fazla başarıyı *özet* ve *kaynakça* boyutlarında

göstermişlerdir. Bunları *genel özellikler, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler* ve son olarak *giriş* bölümü izlemiştir.

### **5.1.2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bilgilerle ilgili sonuçlar**

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla yürütülen akademik makale yazma öğretimiyle ilgili *sürece ve öğretim yöntemine* yönelik değerlendirmelerini ifade ettikleri yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Ders izlencesi sunulması ve dönem boyunca yapılacakların dönem başında bildirilmesi öğretmen adaylarının ne öğreneceklerini bilmeleri açısından memnun edici olmuştur.
- Yansıtıcı günlükler tutmalarının istenmesi süreç başında şaşkınlık yaratsa da daha sonra kendilerini değerlendirme açısından bunun bir alışkanlığa dönüşmesini arzulamışlardır.
- Derslerin haftanın son günü ve son saatinde olması öğretmen adaylarının genelinde zihinsel bir yorgunluğu dile getirmeye neden olmuştur.
- Video kayıtları sürecin başından öğretmen adaylarını tedirgin etse de, daha sonra duruma alışılmış, dersler normal akışına dönerek kamera yok gibi davranılmıştır.
- Soru-cevap ve örnek metinlerle ders işleme şekli bütün öğretmen adaylarının derse katılmalarını sağlamış, süreci etkili kılmıştır.
- Derste araştırmacı tarafından zaman zaman kullanılan power point sunuları için fikir birliğine varılamamış, kimi öğretmen adayları etkili olduğunu, kimileriye uyku getirdiğini ifade etmiştir.
- Öğretmen adayları, kendilerine ait yazılı ürünlerin projeksiyonla tahtaya yansıtılarak değerlendirilmesinden süreç başında genellikle rahatsızlık duymuş, daha sonraları isimlerinin saklanması, değerlendirmelerin araştırmacıyla birlikte yapılması ve kendi hatalarını görerek öğrenmelerinden dolayı etkili bir sistem olduğuna kanaat getirmişlerdir.

Kısacası öğretmen adayları bazı konularda zaman zaman tedirginlikler yaşasalar da yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik makale yazmaya yönelik eğilimleri önemli ölçüde olumlu olmuştur.

Öte yandan, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla yürütülen akademik makale yazma öğretimiyle ilgili akademik makale rubriğinde yer alan temel boyutlar konusundaki değerlendirmelerini ifade ettikleri yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Genel Özellikler boyutu öğretmen adaylarının kolay anladıklarını ve uyguladıklarını ifade ettikleri bir boyut olmuştur. Bilimsel makaleyle ilgili biçim, içerik, anlatım ve etik konularını öğrenmelerinin akademik yazmaya karşı yeni bir bakış açısı yakalamalarını sağladığı düşünülebilir.
- Özet bölümü, bütün bölümlerin karakteristik yapısını öğrendikten sonra öğretmen adaylarının en kolay gördüklerine dair görüş belirttikleri bölüm olmuştur.
- Giriş bölümü, ciddi bir araştırma ve alanyazın hakimiyeti istediğinden ve öğretmen adaylarının geneli araştırma alışkanlığına sahip olmadığından en çok zorlanılan ve en az başarılı olunan bölüm olmuştur. Günlüklerinde araştırmayı sevmediklerine dair öz değerlendirmeler yer almıştır.
- Yöntem bölümü, öğretmen adaylarının neredeyse tamamının konu itibarıyla derleme/doküman analizi araştırması seçmiş olmasından dolayı, birlikte de çalışma imkânı bulabileceklerinden, zorlanılmayan bölümlerden biri olduğunu ifade ettikleri bölüm olmuştur.
- Bulgular ve Yorum bölümü, öğretmen adaylarının makale yazmanın mantığını anladıklarına, eskisi kadar akademik yazı yazmaktan korkmadıklarına dair görüş belirttikleri bir bölüm olmuştur.
- Sonuç ve Öneriler bölümü, sona yaklaşmanın verdiği hazla, öğretmen adaylarının akademik makale yazabildiklerine dair inançlarının arttığını belirttikleri bölüm olmuştur.
- Kaynakça bölümü, öğretmen adaylarının en olumsuz eğilim gösterdikleri bölüm olmuştur. APA kriterlerinin noktalama işaretleri, font, kaynaktan kaynağa değişen gösterim şekli, boldlama vb. gibi özellikleri, öğretmen adayları tarafından çok fazla ayrıntılı ve gereksiz bulunmuştur.

Genel olarak, sürecin sonunda akademik makalelerin tam metninin teslim edilmesiyle ilgili görüşler, öğretmen adaylarının çok yorulmalar da sürecin başından

itibaren çok ileri bir düzeye taşındıklarına yönelik olmuştur. Kısacası sürecin akademik yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

### 5.1.3. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bilgilerle ilgili sonuçlar

Araştırmacının, araştırma boyunca, süreçle ilgili gözlemlerini ve kaçırılmış olabileceği düşüncesiyle kamera kayıtlarından elde ettiği bulguları değerlendirerek kaydettiği günlükten elde edilen sonuçlar şöyledir.

- Süreç başında öğretmen adaylarının akademik yazmaya karşı ön bilgilerinin neredeyse hiç olmadığına anlaşılması araştırmacının ümitsizliğe kapılmasına sebep olmuş, bunu aşabilmek için çok fazla etkinlik ve uygulamalar yapmaya yönelmiştir.
- Araştırmacı, öğretmen adaylarının araştırma yapmayı sevmemesinden rahatsızlık duymuş, bunu aşabilmeleri için daha fazla akademik metinle haşır neşir olmalarını sağlayacak kaynaklar sunma yoluna gitmiştir.
- Araştırmacı sınıftan aldığı dönütler ve derse katılımından dolayı ders işleyiş şeklinin etkili olduğunu düşünmektedir. (Örnek metinler üzerinden yapılan anlatımlar, soru-cevap/yorum sistemi, kullanılan materyaller vs.)
- Araştırmacı, sınıfta kamera kayıtlarından rahatsız olan öğretmen adaylarıyla ilgili bazen sıkıntı yaşasa da, kamera kayıtları sayesinde kendisini değerlendirme fırsatı bulmuştur (ses tonu, ders işleyiş, öğrenciyle etkileşim vb.)
- Akademik makalenin her bir bölümüyle ilgili ödevler teslim edildikçe, araştırmacı, ödevlerdeki eksiklikler doğrultusunda yeni etkinliklerle sınıfa gitmeye yönelik ifadelerde bulunmuştur.
- Akademik makale yazmayı öğretme esnasında özellikle *giriş* (öğretmen adaylarının literatür taramayı sevmemelerinden) ve *kaynakça* (öğretmen adaylarının ayrıntılı kurallara olumsuz bakmalarından) bölümlerinde derse karşı ilginin daha az olduğunu hissetmiş, bunu aşabilme konusunda zaman zaman çaresiz kalmıştır.
- Öğretmen adaylarının akademik makalelerin tam metnini araştırmacıya teslim etmeleriyle birlikte, elde edilen veriler, araştırmacının süreç içindeki gayretlerinin karşılığını aldığı hissini yaşamasını sağlamıştır.

## 5.2. Tartışma

21. yüzyıl öğretmen yetiştirme anlayışı, artık geleneksel öğretmen yetiştirmenin çok çok ötesindedir. Bilgiyi hazır olarak alan bireyin yerini bilgi üreten birey, bireysel gelişimini bir başkasından beklediği desteğe bağlayan bireyin yerini ise kendisini etkileşim içinde sosyal ve kültürel olarak sağlam temellere oturtmuş birey almıştır. Düşünen, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan bireylerin önemi günden güne artmaktadır. Hal böyle olunca, yükseköğrenim seviyesine gelmiş öğrencilerin de bu niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Ancak ya eğitim sistemindeki eksikliklerden ya da gelişime katkı sağlayan bireylerin donanımlarına yönelik eksikliklerden, durum istenilen düzeyde olamamaktadır. Daha da kötüsü Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının bu noktadaki eksiklikleridir.

Bugün, yetiştirilen öğretmen adaylarının çağın gereklerine ayak uydurmaları, düşünen ve üreten bireyler olmaları gerekmektedir. Artık değişime ve gelişime açık bir anlayışla, iş birliği ve etkileşime önem veren, yazılı ve sözlü iletişimi güçlü, bakış açıları geliştirebilen ve farklı bakış açılarını destekleyen öğretmen adayları yetiştirmek önem kazanmıştır.

Bu araştırmada, yukarıda ifadesini bulan öğretmen niteliklerine göre Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirmenin kapısını aralayan yansıtıcı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, eğitim sisteminde temele alınan yapılandırmacılık yaklaşımı, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve araştırma- sorgulama becerilerini odağa alan bir yaklaşımı esas almaktadır.

Eraut'a (1994) göre, öğretmen adayları öğrendikleri kuramsal bilgilerden uygulamada çok fazla yararlanamamaktadırlar. Bu araştırmanın, teorik bilgiyi beceriye dönüştürmek adına pratik uygulamalara fazlasıyla yer veren bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayı, biliş-ötesi süreç ve sahip olduğu becerilerle yapmış olduğu uygulamaları değerlendirerek, ideal uygulamalar ile karşılaştırmalarda bulunabilir ve alternatifler arayabilir. İdeal uygulamaları gerçekleştirme çabası ise mesleki gelişime olumlu yönde katkıda bulunur (Calderhead,1988). Biliş ve biliş üstü etkinliklere yaratıcılık, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama gibi temel boyutlarıyla destek sağlayan yansıtıcı öğretim, öğretmen adayını geliştirecek niteliktedir.



Öğretmen adaylarının “farklı, etkili bir ders” olarak değerlendirdiği süreçte, fark yaratan unsurun yansıtıcı öğretim uygulama ve etkinlikleri olduğu açıktır. Ekiz ve Yiğit (2007) sunulan yansıtıcı öğretmen yetiştirme modelinin adaylar tarafından desteklenmesinin en belirgin nedenini adayların bu model aracılığıyla daha etkin, yaratıcı, kuram ve uygulamayı sorgulayıcı öğretmen olabileceklerine inanmalarından ileri gelebileceğini ifade eder.

Öğretmen adaylarına yazılı iletişimin en önemli unsurlarından biri olan bilimsel makale yazma konusunda bir dönem boyunca yansıtıcı uygulama ve etkinlikler sunulmuş; akademik başarı ve derse karşı eğilim önemli ölçüde geliştirilmiştir. Bu bulgu, ilgili literatür incelendiğinde, yansıtıcı öğretimin akademik başarı ve derse karşı eğilimi olumlu etkilediğine yönelik çalışmaların bulgularıyla örtüşür niteliktedir. (Altınok, 2002; Bölükbaş, 2004; Lee, 2005; Evans, 2007; Semerci, 2008; Ersözlü, 2008; Tok, 2008; Şahin, 2010).

Altınok (2002), Lee (2005), Evans (2007) ve Semerci (2008) öğretmen eğitime yönelik; Bölükbaş (2004), Tok (2008) ve Ersözlü (2008), ise ilköğretim ikinci kademeye yönelik yaptıkları yansıtıcı öğretim içerikli çalışmalarında yansıtıcı öğretimin etkililiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde yansıtıcı öğretim uygulamalarını kullanmanın başarıyı artırmada etkili bir yaklaşım olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada, süreç başında öğrencilerden alınan öntest mahiyetindeki makale çalışmalarlarıyla genel durumları tespit edilmiş; kelime, cümle, paragraf boyutlarında akademik yazmanın incelikleri aktarılmış; bu tür metinler oluşturabilmeleri için aşamalı bir sistem tasarlanmıştır. Süreç temelli bir yaklaşımın esas alınarak yürütüldü araştırma, pek çok araştırmacının özellikle vurguladıkları bir yaklaşım olması bakımından önemlidir (Bailey, 2006; Bowker, 2007; Oral, 2008; Tekşan, 2003).

Alanyazında yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi için uzun zaman gerektiği ifade edilmektedir (Stout 1989; Akt: Ünver, 2003). Ancak bu zamanla ilgili bir aralık verilmemektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere ve öğrenci-öğrenci/ öğrenci-öğretmen ders etkileşimlerine bakıldığında, 14 haftanın yansıtıcı düşünmeyi öğrenmede alt yapı oluşturabilecek bir zaman olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin günlük tutmaya devam etmelerinin bu durumu destekleyeceği vurgulanmaktadır (Allen & Casbergue 1997; Xie vd, 2008).

Öğretim sürecinin sonlanmasıyla birlikte öğretmen adaylarından belki birkaç tanesinin günlük tutmaya devam edebileceği düşünülürse, yansıtıcı günlük tutma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasında çıkış noktası olabilir. Bayrak ve Koçak Usluel (2011) de, bu görüşü destekler şekilde, yaptıkları çalışmada yansıtıcı günlük tutmada zamanla azalmaların yaşandığını ifade etmişlerdir.

Şahin (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerindeki ifadelerden hareketle yansıtıcı düşünme yeteneklerini tanımlayıcı ve eleştirel yansıtıcı düşünme olarak sınıflamış; genellikle tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada yansıtıcı günlükler üzerine yapılan analizde ise öğretmen adaylarının hem derste yapılan işlemi tanımlama, hem de sürece eleştirel yaklaşıma yönelik ifadeleri söz konusudur.

İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrenciler için yapılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, performansın doğru değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Tek bir boyuta odaklanarak toplam boyutu baz alan değerlendirmelerin gerçek başarıyı yansıtması mümkün değildir. İşte bu noktada, alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Rubrikler bu araçlardan biridir. Çok boyutlu bir yapı arz eden analitik rubrikler, performansın çok boyutlu değerlendirmesini içermektedir. Bu çalışmada kullanılan akademik makale değerlendirme rubriğinin öğrencilerin makale yazma performanslarını 7 boyutta ele alarak incelemesinin sağlıklı sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, ileri düzey yazma tekniklerinden biri olan akademik yazmanın yansıtıcı uygulamalarla öğretilmesinin, nitelikli akademik metinler oluşturmak için etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak yazılı iletişimin günden güne arttığı çağımızda bu becerinin tek bir dönemde öğretilmesi yeterli olmayacak, kalıcılık sağlanamayacaktır. Bu yüzden ki Türk dili ve edebiyatı eğitimi müfredat programlarına akademik yazma dersleri konulmalı, yazılı anlatımla ilgili ders saatleri artırılmalıdır.

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle yansıtıcı öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma başarılarına ve olumlu eğilim geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Buna göre şu önerilerde bulunulabilir:

#### **Araştırmacılara öneriler:**

- Yansıtıcı öğretim uygulamaları, Türk dili ve edebiyatı öğretmen eğitiminde okutulan diğer alan derslerinde de uygulanarak yaklaşımın diğer dersler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Yansıtıcı öğretim yaklaşımı sadece yükseköğretim değil, ilköğretimden itibaren bütün öğretim seviyelerinde, dil ve anlatım derslerine uyarlanarak kullanılabilir.
- Yansıtıcı öğretim uygulamalarının diğer dil beceri alanlarına etkisini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Yurtdışında sınırsız kaynak bulunmasına rağmen Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde uygulamalı akademik yazma kitaplarının bulunmadığı dikkate alınarak, bu yönde çalışmalar başlatılabilir.
- Yansıtıcı düşünme ve kültür ilişkisi çerçevesinde nitel ve nicel araştırmalar yapılarak, öğrencilerin sosyolojik arka planlarının da dikkate alındığı çalışmalar ortaya konabilir.

#### **Milli Eğitim Bakanlığına öneriler:**

- Yansıtma döngüsüne dayalı program geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından projeler geliştirilebilir.
- Özellikle lise “dil ve anlatım” ders kitaplarına akademik yazma ve akademik dil ile ilgili üniteler eklenebilir.

#### **YÖK'e öneriler:**

- Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinin müfredatlarına “ileri yazma teknikleri” ya da “akademik yazma” dersi konabilir.
- Türkçe I: Yazılı Anlatım derslerinin içeriği uygulamaya yönelik çalışmalar doğrultusunda yeniden düzenlenerek ders saatleri artırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Aitchison, J. (1996). *The seeds of speech*. England: Cambridge University Press.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akın, G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Ankara: Tiydem Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktamış, H. ve Can, B. T. (2007). Fen öğretmen adaylarının yaratıcılık inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 484-499.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Allen, R. M. & Casbergue, R. M. (1997). Evolution of novice through expert teachers' recall: Implications for Effectivereflexion on practice. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7): 741-755.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 66-73.
- Altınörs, A. (2010). Düşünce ile dil arasındaki ilişkiye Descartes'ın yaklaşımı. *Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 28. 389-401.
- Altunay, U. (2000). *Yansıtıcı öğretim*. 01.03.2014 tarihinde <http://kisi.deu.edu.tr/ugur.altunay/yansi.html> adresinden alınmıştır.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming Science Teaching: What Research Says About Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 1-12.
- APA Publication Manual (2009). *APA yayım kılavuzu*. (5. Baskı/ Çev.C. Pamay ve Z. G. Üstün). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Arnaudet M. L. & Barret M. E. (1984). *Approaches to academic reading & writing*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ashman, A. F., Wright, S. K. ve Conway, R. F. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Reiview*, (16), 3, 198-204.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pagem Akademi.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aysever, E. (2006). *Nasıl yazar olunur? -Yazarların gizli sokaklarına yolculuk-* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Babacan, M. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım (Kompozisyon bilgileri)*. İstanbul: İyışler Matbaacılık.
- Badger R., & White G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal Volume 54/2*, 153-160.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1-3 Eylül 1999)*, Cilt 1. Trabzon.
- Bailey, S. (2006). *Academic writing a handbook for international students*. New York: Routledge.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Akademi.
- Barkhuizen, G. (1995). Dialog journals in teacher education revisited. *College ESL*, 5(1), 22-35.
- Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Pres, 202-214
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. 2. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri*, (9-11 Aralık 2009). Lefkoşa.

- Bayır, E. (2008). *Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak, F., Koçak Usluel, Y. (2011) Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 93-104.
- Bigge, M. L. ve Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Binyazar, A., Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/ Yazma sanatı – Yaratıcı yazma dersleri* (3. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48, 345-357.
- Bowker, N. (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi – 6.Sempozyumunda sunulan bildiri, (15–16 Nisan 2004)*. Ankara.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (Reflective Teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Branch, J. B. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practice: a comparative study. Unpublished PhD Thesis, University of Idaho, Idaho.
- Brandt, D. (2006). *Yazar olmak* (Çev. Mustafa Yıldırım). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Brookfield, S. (1995). The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important. From *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995 (Forthcoming): 07.08.2014 tarihinde [http://nlu.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield\\_Wisdom.cfm](http://nlu.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm) adresinden alınmıştır.

- Buzan, T. (2006). *Aklını en iyi şekilde kullan.* (Çev. Banu Ergüder). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri.* Konya: Damla Ofset Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (pp. 51-64). London & New York: The Falmer Press.
- Calkins, L.M. (1994). *The art of teaching writing.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Canning, C. (1991). What teacher say about reflection. *Educational Leadership.* 48(6), 18-21.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Cawley, Richard W. V., Sheila A. Miller, and Milligan, J. (1976). Cognitive styles and the adult learner. *Adult Education,* 26(2), 101-126.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi.* İstanbul: Alfa Aktüel.
- Chiappetta E. L. and Adams, A. D. (2004). Inquiry-based instruction. *The Science Teacher,* 71(2), 46-50.
- Chiappetta, E., L. and Adams, A., D. (2004). Inquiry-based instruction. *The Science Teacher,* 71(2), 46-50.
- Claxton, Charles H. and Yvonne Ralston. (1978). *Learning styles: Their impact on teaching and administration.* ASHE-ERIC Report No. 2. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Clough, M.P. & Clark R. (1994). Cookbooks and constructivism. *The Science Teacher.* 61(2), 37.
- Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope,* 23(6), 42-44.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E. ve Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching & Teacher Education,* 19(4), 347-359.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi (ss. 231-283), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*, (2. Baskı, Editörler: A. Kırkılıç, H. Akyol). Ankara: PegemA Yayınları.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the Essence of Inquiry: New Roles for Science Teachers. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Çepni, S. (2011). "Performansların Değerlendirilmesi". *Ölçme ve değerlendirme içinde* (Ed. Emin Karip). (ss.233-285) Ankara: Pegem Akademi.
- Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Altan Basım Sa. Ltd. Şti.
- Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 5 (4), 22-36. [Online]: 12 Ağustos 2013 tarihinde <http://www.tojet.net/> adresinden indirilmiştir.
- Day, R.A. (1996). *Bilimsel makale nasıl yazılır, nasıl yayımlanır?* (Çev. Gülay Aşkar Altay). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (9. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. ve M., Şahinel, (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: M.A: D.C. Heath & CO.
- Dinler, Z. (2012). *Bilimsel araştırma ve e-kaynaklar. (7. Basım)*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Dixon, B. J. (2009). *A formative experiment investigating the use of reflective video journals to increase high school students' metacognition*. Unpublished doctor of education. San Diego State University, San Diego.
- Dodson, F. (1978). *Baba gibi yar olmaz* (Çev. S. Cılızoğlu). İstanbul: Sander Yayınları.



- Doğan, H. (2008). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Nesnel Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2002), *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Doyle, W. (1993). Constructing curriculum in the classroom. In *Effective and responsible teaching*. (Eds.F. K. Oser, A. Dick, J. Party ). San Francisco: Jossey-Bass.
- Driver, R. (1995). Constructivist approaches to science teaching. In *Constructivism in Education*. (Eds. Steffe and Gale), 385-400. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duman, A. (1997). *Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dunkhase, J. (2000). Coupled inquiry: An effective strategy for student investigations. Paper Presented at the Iowa Science Teachers Section Conference, October, Des Moines, Iowa.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma, yazma*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2002). Öğrenci Seçme Sınavlarındaki (ÖSS) Türkçe Sorularının Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları ile Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Eick, C., Meadows, L. and Balkcom, R. (2005). Breaking into Inquiry. *The Science Teacher*, 72(79), 49-53.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385.
- Ekiz, D. (2006). Self-Observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student- teachers. *Elementary Education Online*, 5(1), 45-57.

- Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkındaki görüşleri: 17.06.2014 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/158/ekiz.htm> adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkındagörüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi, *Türk EğitimBilimleri Dergisi*, 5(3), 543-555.
- Ellis, H.C. & Hunt, R.R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology* (5th edition). Madison, Wis. : Brown and Benchmark.
- Emre, İ., Alkayış, F., Tuğluk, İ. H. ve Emre, N. (2008). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A Costa (Ed.), *Developing Minds* (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Eraut, M. (1994). The acquisition and use of educational theory by beginning teachers. G. R. Harvard ve P. Hodkinson (Eds.), *Action and Reflection inTeacher Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginel-Şanal, S. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erginer, E. (1994). Öğrenmeyi öğretmede disiplini geliştirme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 94,15-21.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Evans, C. (2007). Becoming a reflective technology teacher. *Technology Teacher*, 66, 28-30.
- Fındıkçı, İ. (1992). Bilgi toplumunda eğitim kurumları. *Yaşadıkça Eğitim*, 25, 20-25.
- Fulwiler, T. (2002). *College writing a personal approach to academic writing*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann.

- Gillett, A. & Hammond, A. & Martala, M. (2009). *Successful academic writing*. Essex: Pearson Longman.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçinoğlu.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Grossman S. & Williston, J. (2001). Strategies for teaching early childhood students to connect reflective thinking to practice. *Teaching strategies. Childhood Education*. 77(4), 236-240.
- Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmenleri adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açasından incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). 57-74.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretim ve zihinsel yapılandırma*, Ankara:Nobel Yayınları.
- Güney N.,Aytan T.,Gün M., (2010). Türkçe öğretmenleri özel alan yeterlikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315.
- Güney, K. (2008). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gürol, M. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. 27. 04. 2014 tarihinde <http://www.manas.kg./pdf/sbdpdf7/Gürol.pdf>. Adresinden alınmıştır.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri* (Etkili öğrenme eğitimi). İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi

- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. Canada: Routledge. (ISBN 0-203-92798-2)
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective teaching*, (2nd Edition). Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practise*. New York: Guilford Press.
- Hua, L. (2008). Assessing EFL teachers' reflective thinking: A case study of two in-service secondary teachers. *Trends Applied Sciences Research*, 3(1): 36-44.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Humboldt, W. (1988). *Schriften zur Sprachphilosophie (6. Auflage)*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135
- İleri, C. (1998). Yazılı anlatım türleri. *Sözlü ve yazılı anlatım* içinde (Editör: Hülya Pilancı). (ss. 105-155) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- İpşiroğlu, z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İşler A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılıkhakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- İşler, A.Ş. ve Bilgin, A., (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- Jarrett, D. (1997). Inquiry strategies for science and mathematics learning, It's just good teaching. Northwest Regional Educational Laboratory. 27.11.214 tarihinde <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/inquiry-stategies-science-math.pdf> adresinden alınmıştır.
- Jensen, A.R., Kiley, T.J. (2000). *Teaching, leading, and learning*. Boston New York: Houghton Mifflin Company.
- Johnson, A. P. (2005). *What every teacher should know about action research*. Boston: Pearson Education.

- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008) Educational research, quantitative, qualitative and mixed research. 12.09.2012 tarihinde [www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec2.htm](http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec2.htm) adresinden alınmıştır.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kana, F. (2013). ATBÖ yaklaşımıyla Türkçe öğretmeni yetiştirme uygulamaları: Bir karma gömülü deneysel çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7)13, 373–385.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, (6)3, 1029-1047.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaygas, N. (2002). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kent, K. M. (1993). The need for school-based teacher reflection. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 83–91.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.

- Kozak, M. (2014). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Köksal, K., (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Köksal, N., Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 189-203.
- Köksal, N., Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 189-203.
- Kuhn, D. (1990). *Developmental Perspectives on teaching and learning thinking skills*. New York: N. Y.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramları I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6), 699-715.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What it can be? *Educational Leadership*. 46(1), 38-43.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire Within Implementing Inquiry-Based Science Standards*. USA: Corwin Press.
- Maltepe, S. (2006-a). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2006-b). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*. 132, 56-66. Doi:10.1501/Dilder\_0000000056
- Martin, L. (2001). Coupled-inquiry diagram. the changes in open inquiry understandings and teaching among preservice secondary science teachers during their preservice school practical and student teaching. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Iowa. Iowa City,

- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, 69(2), 34–37.
- McGarrell, H., & Brillinger, K. (2008). *Writing for results academic and professional writing tasks*. Saint-Laurent: Pearson Longman.
- MEB.(2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: TTK Yayınları.
- Monippally, M. M., Pawar, B. S. (2010). *Academic writing – A guide for management students and researchers*. New Delhi: Vivek Mehra for Response Books.
- Murray R., Moore, S. (2006). *The handbook of akademik writing a fresh approach*. Berkshire: Open University Press.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science educational standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and national science educational standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Science Foundation (NSF). (2000). *Foundations: Inquiry: Thoughts, views, and strategies for the K-5 classroom*. 21.10.2013 tarihinde <http://www.nsf.gov/pubs/2000/nsf999148.htm> adresinden alınmıştır.
- Nosich, G.M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. (Çev. B. Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T., Aydın, A. (2008). *Türkçe öğretiminde materyal tasarımı*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ocak, M. A. (2010). *Alanyazın incelemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *TÜBAR, Bahar Dönemi*, 521-561.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orlich, C.D., Harder, R.J., Callahan, R.C. and Gibson, H.W. (1998). *Teaching Strategies: A guide to beter instruction*. Fifth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston-NewYork.
- Orwell, G. (2013). *Neden yazıyorum?*(Çev. L. Konca). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ostorga, A. N. (2006). Developing teachers who are reflective practitioners:A complex process. *Issues in Teacher Education*, 15(2), 5-20.

- Ögeyik, Muhlise Coşkun (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömür, Y. E., Aydın, R. ve Argon, T. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik sahtekârlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(9), s.131-149.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*.11, 933-973.
- Özdemir E., Binyazar A. (1977). *Yazmak sanatı: kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (2004). *Eleştirel okuma*. (4. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2005). *Sözlü yazılı anlatım sanatı: Kompozisyon*. (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E., (1983).Ana Dili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ağustos, 379, 27.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Özer, Z. (2003) Düşünen, tartışan, çözüm üreten toplum için etkin öğrenme 18.04.2013 tarihinde <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm> adresinden alınmıştır.
- Öztürk, S. (2003). *Developing a reflective reading model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paul, R., (1993). The logic of creative and critical thinking. *The American Behavioral Scientist* (1986-1994), 37(1), 21-39.
- Paul, W.R., Elder, L. (2004). *The nature and functions of critical and creating thinking*. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.
- Paul, W.R., Elder, L., Bartell, T. vd. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.
- Pollard, A., (2002). *Reflective teaching*. New York:Continuum International Publishing Group Ltd.



- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 189-220.
- Razı, S. (2015). Development of a Rubric to Assess Academic Writing Incorporating Plagiarism Detectors. *SAGE Open* Jun 5 (2). DOI: 10.1177/2158244015589993.
- Rezba, R.J., T. Auldridge, and L. Rhea. 1999. Teaching & learning the basic science skills. 27. 10. 2014'te [www.pen.k12.va.us/VDOE/instruction/TLBSSGuide.doc](http://www.pen.k12.va.us/VDOE/instruction/TLBSSGuide.doc). adresinden alınmıştır.
- Richards, J. C. and Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roebuck, C. (2000). *Etkili iletişim*. (Çev.: Ali Cevat Akkoyunlu), İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samur, S.. (2002). Yüksek öğretim öğrencilerinin ana dili yeterliğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Tisa Matbaası, Türkiye İş bankası kültür yayınları Genel yayın No. 181.
- Saraç, C. (2002). Türk dili ve edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savran, A., Çakıroğlu, J., ve Tekkaya, C. (2005). Yansıtıcı öğretmen eğitimi: Bir eylem araştırması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, (28-30 Eylül 2005)*. Cilt 1, 561-565. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwab, J.J. (1962). The teaching of science as inquiry. In *The Teaching of Science*. (J.J. Schwab and P.F.Brandwein), Cambridge:Harvard University Pres.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

- Semerci Ç. (2008), *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*,7(3), 1351-1377.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinçgül, Ö., (2010). *Yazar olmak istiyorum*. (8. Baskı). İstanbul: Karpe Diem Yayınları.
- Sezer, S. (2005). Öğrencilerin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: Keşif yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Stoddard, S. (2002). Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers, Findings From Hawaii International Conference On Education. 11 Haziran 2014te [http://www.hiceducation.org/edu\\_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf](http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf). adresinden alınmıştır.
- Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları (DAUM) Dergisi*, 9(1), 28-33.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)*, 10(37), 108-119.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 36, 225-236.

- Şahin, N. (2001). *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Şahin, S., Turan, E. ve Toprak N. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme modellerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 239-253.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 1(1), 33-47.
- Tafoya, E. (1976). Assessing inquiry potential: A tool for curriculum decision makers. *Journal of School Science and Mathematics*, 80, 43-48.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 204-222.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi derslerine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568. 29.11.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Tompkins, G.E. (2009). *Language arts: Content and teaching strategies*. 5. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tribble C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

- Trzeciak, J., & Mackay, S. E. (1998). *Study skills for academic writing*. London: Prentice Hall.
- Türk dil kurumu, “dil/lisan” tanımı. 18.01.2014 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55c6443ebd2e81.17210804](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55c6443ebd2e81.17210804) adresinden alınmıştır.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *TÜBAR*, XX, 216-227.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstdal, M., Vuillaume, R., Gülbahar, K., Gülbahar, Y. (2004). *Bilimsel araştırma kılavuzu*. Eskişehir: Pelikan Yayıncılık.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the united states. *Peabody Journal of Education*, 72, 67-88.
- Wheatley, G.H. (1991). Constructivism perspective in science and math learning. *Science Education*, 75(1), 9-21.
- White, R. ve Arndt, W. (1991). *Process writing*. London: Longman.
- Williams R. & Wessel, J. (2004). Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health*, 33, 17-23.
- Wilson J. & Jan W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- [http://www.rehberlik.biz.tr/dosyalar/kpss/ogretim.yontem.teknik.4.\(dusunme.cesitleri\).2014.pdf](http://www.rehberlik.biz.tr/dosyalar/kpss/ogretim.yontem.teknik.4.(dusunme.cesitleri).2014.pdf) (Erişim Tarihi: 07.12.2013)

- Xie, Y., Ke, F., & Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11, 18-25.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, C. (2001). *Türk dili ve kompozisyon, plânlı konuşma ve yazma sanatı*. Ankara: ART Yayınları.
- Yaman, E. (2008). *Yazma sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yaman, S. (2003) Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yanpar Şahin, T., Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı D. ve Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi, Politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve önerileri (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yost, D. S., Senter, S. M. & Baily, A. F. (2000). An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-49.
- Yücel, Tahsin. (2005). *Yazın gene yazın*. İstanbul: Can Yayınları.
- Yüzbaşıoğlu, M. (1984). *Örneklerle yazılı ve sözlü anlatım bilgileri*. İstanbul: Serhat Kitap Yayın Dağıtım.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Zeichner, K. M., (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5-16.

Zeichner, K. ve Klehr, M. (1999). Teacher Research as Professional Development In One Urban School District. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

## EKLER

### EK-1: Akademik Yazma Ders İzlenesi



#### “AKADEMİK YAZMA” DERS İZLENESİ

Arş. Gör. Gülnur AYDIN  
[gulnur.avdin@atauni.edu.tr](mailto:gulnur.avdin@atauni.edu.tr)

#### Dersin Tanımı ve Amaçları

Bu ders, katılımcıların bir beceri alanı olarak yazma ve yazma türlerinden biri olan akademik yazma konusundaki düzeylerini belirleyerek, araştırma yapma ve yapılmış araştırmalardan yararlanmaya temel olacak kavram ve tekniklerle bildiri/tez/makale yazma ve yayımlama konularında bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

*Bu dersin sonunda katılımcılardan;*

- yazılı anlatım süreci ve türleri hakkında bilgi sahibi olmaları;*
- bilimsel araştırmaların kapsamını, temellerini, araştırmacı rollerini tanımlayabilmeleri;*
- bir problemi inceleyerek, uygun araştırma yöntem ve tekniklerini seçip, tasarlayabilmeleri;*
- bir araştırma sürecinde bulunmaları;*
- verileri analiz edebilmeleri, tartışabilmeleri, çıkarımlarda bulunabilmeleri;*
- APA yazım kurallarına göre bir araştırma raporu yazabilmeleri;*
- araştırma sonuçlarını, profesyonel ilkeler doğrultusunda sunabilmeleri;*
- hazırlanmış ve hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel eserleri analiz edip değerlendirebilmeleri beklenmektedir.*

#### Ders Plânı

Hafta	Konu	Görevler
H_1	Tanışma, izlenice üzerine çalışma Bir beceri alanı olarak yazma Yazma süreci (yazma öncesi, sırası ve sonrası)	
H_2	Yazma öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri -Yansıtıcı öğretim strateji eğitimi (yansıtıcı günlükler, kamera kayıtları vs.)	
H_3	Yazma türleri Bilimsel yazım nedir? Bilimsel yazımın kökeni nedir?	Araştırma konusu ve probleminin seçimi için beyin fırtınası Araştırma konusu/problemi belirlenmesi.
H_4	Bilimsel yazım türleri nelerdir ve nasıl yazılır/hazırlanır/sunulur? - Bilimsel rapor - Bildiri - Poster - Tez - Makale	<b>Ödev 1:</b> Seçilen araştırma konusu hakkında en az kaynaklar bulunup, okunup, özetlenerek derse getirilmesi

H_5	Giriş bölümü nasıl yazılır? - Problemin tanımı - Gerekçe - Amaç ve araştırma soruları	<b>Ödev 2:</b> Seçilen araştırma konusu hakkında en az 10 makalenin bulunup, okunup, özetlenerek derse getirilmesi
H_6	Literatür/Alan yazın bölümü nasıl yazılır? - APA	
H_7	Yöntem bölümü nasıl yazılır? - Yöntem özeti - Örnekleme ve seçim süreci - Araştırmacının rolü - Güvenilirlik-geçerlilik -Veri Toplama ve Analiz	<b>Ödev 3:</b> Seçilen araştırma konusu hakkında yapılan derlemenin (literatür taramasının) derse getirilmesi (2-3 sayfa)
H_8	Bulgular ve Yorumlar nasıl yazılır?	<b>Ödev 4:</b> Yöntem bölümünün yazılıp derse getirilmesi (1 sayfa)
H_9	Sonuç/Tartışma ve Öneriler nasıl yazılır?	
H_10	Bilimsel araştırmalarda sık yapılan yanlışlar nelerdir? Yayın sürecinde dilin (Türkçe/İngilizce) etkin ve doğru kullanımının önemi nedir?	<b>Ödev 5:</b> Bulgular ve tartışma bölümünün yazılıp derse getirilmesi (3-4 sayfa)
H_11	Başlık nasıl hazırlanır? Yazarlar ve adresleri nasıl sıralanır? Kısa özet nasıl hazırlanır? Anahtar kelimeler nasıl olmalıdır?	
H_12	Kaynakça nasıl oluşturulur ? APA'ya göre kaynak gösterme	
H_13	Yayımlama sürecinin adımları nelerdir? - Dergi nasıl seçilir? - Hakem düzeltmeleri nasıl yapılmalıdır?	
H_14	Dersin genel özeti	<b>Ödev 6:</b> Ödev 1,2,3,4,5'te alınan geri dönütleri ve aşağıda verilen kriterleri dikkate alarak hazırlanan makalenin teslim edilmesi. (final ödevi)

### **Katılımcılardan Beklenenler**

*Bütün katılımcılardan;*

*\*gerekli olan hazırlıkları yaparak tüm derslere devam etmeleri (katılımcılar yalnız yasal devamsızlık haklarını kullanabilirler) ve ders sürecinde aktif olmaları;*

*\*tabloda verilen görevleri yerine getirerek, süreç içerisinde ilgili bölümleri rapor edip göndermeleri; sonunda gelen dönütlere göre düzeltip son halini rapor etmeleri beklenmektedir.*



## Değerlendirme

Derse devam.....	: %7	} (DD+Ö1+Ö2+Ö3)*3,23=Vize Notu
Ödev 1.....	: %8	
Ödev 2.....	: %8	
Ödev 3.....	: %8	
Ödev 4.....	: %8	} (Ö4+Ö5+Ö6+TS)*1,45=Final Notu
Ödev 5.....	: %14	
Ödev 6.....	: %27	
Teorik Sınav.....	: %20	

## Kaynaklar

- American Educational Research Association (2006). *Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications*. Washington DC: Author.
- Balcı, A. (6nd Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Pegema Yayıncılık.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coşan, M.C. & Emiroğlu, O.N. (2005). Bilimsel makale nasıl yazılır? *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 26-38.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ:Merrill/Prentice. (Chp. 1, 4, 6, 10)
- Day, R. A. (1996). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* Ankara: Tübitak Yayınları.
- Edirisooriya, G. (1996). Research presentation in a democratic society: A voice from the audience. *Educational Researcher*, 25(6), 25-30.
- Ekmekçi, A. & Konaç, E. (2009). Bilimsel yazımın bazı temel kuralları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 123-127.
- Ertmer, P. A. (1997). Research methodology: Choosing an approach. In P.D. Leedy, *Practical Research: Planning and Design* (6th ed), pp.155-172. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice.
- Karasar, Niyazi. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobele Yayınevi.
- Karasar, Niyazi. (2006). *Bilimsel Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Seçkin, D. (2003). Bilimsel bir makale nasıl Yazılır? *Dermatose*, 2, 90-94.
- Üstdal, K.M. (2009). Bilimsel bir posterin hazırlanmasında ve sunulmasında bilinmesi gerekenler. *Erciyes Tıp Dergisi*, 31(3), 282-290.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yay.
- Yücel-Toy, B. & Güner-Tosunoglu, N. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Journal of Commerce & Tourism Education Faculty*, 1, 1-20.

**EK-2: Akademik Makale Değerlendirme Rubriği****Ad-Soyad:****Puan:ilk (.....) / son (.....)****Numara:****Yayın: Evet / Hayır**

Ön Koşullar					
Bölmeler	Değerlendirme			Görüşmelere katılım	
<b>Beyin Fırtınası/ Konu/ Plan</b>	Yok/Başarısız	Kabul edilebilir	Başarılı	Evet	Hayır
<b>Giriş</b>	Yok/Başarısız	Kabul edilebilir	Başarılı	Evet	Hayır
<b>Yöntem</b>	Yok/Başarısız	Kabul edilebilir	Başarılı	Evet	Hayır
<b>Bulgular ve yorumlar</b>	Yok/Başarısız	Kabul edilebilir	Başarılı	Evet	Hayır
<b>Sonuç ve Öneriler</b>	Yok/Başarısız	Kabul edilebilir	Başarılı	Evet	Hayır
<b>Başlık/Alt başlık/ Yazar Bilgisi/ Özet ve Kaynakça</b>	Yok/Başarısız	Kabul edilebilir	Başarılı	Evet	Hayır
<b>Sonuç:</b>					
<input type="checkbox"/> Son hali kabul edilebilir. <input type="checkbox"/> Son hali kabul edilemez. <input type="checkbox"/> İntihal endişeleri					

DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ		Puanlamalar					
		Zayıf		Kabul edilebilir		Başarılı	
Genel Özellikler		ilk	son	ilk	son	ilk	son
<b>1</b>	Makale formatı (Yazı puntosusu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)	0	0	1	1	2	2
<b>2</b>	Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)	0	0	1	1	2	2
<b>3</b>	Makalenin ana başlığı	0	0	1	1	2	2
<b>4</b>	Yazar adı ve adres bilgisi	0	0	1	1	2	2
<b>5</b>	Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)	0	0	1	1	2	2
<b>6</b>	Dil bilgisi/ İmla/ Noktalama/	0	0	1	1	2	2
<b>7</b>	Kelime seçimi	0	0	1	1	2	2
<b>8</b>	Cümlelerin karmaşıklık/anlaşılabilirlik derecesi	0	0	1	1	2	2
<b>9</b>	Tarafsız/akademik dil kullanımı	0	0	1	1	2	2
<b>10</b>	Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması	0	0	1	1	2	2
<b>11</b>	Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)	0	0	1	1	2	2
<b>12</b>	Ucu açık/kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma	0	0	1	1	2	2
<b>13</b>	Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)	0	0	1	1	2	2
<b>14</b>	Fikirlerin akışkanlığı	0	0	1	1	2	2
<b>15</b>	Paragraf içi bağlantılar	0	0	1	1	2	2
<b>16</b>	Paragraflar arası akış	0	0	1	1	2	2
<b>17</b>	Paragraf uzunluklarının uygunluğu	0	0	1	1	2	2
<b>18</b>	Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)	0	0	1	1	2	2
<b>19</b>	Araştırma etiğine uygunluk	0	0	1	1	2	2
<b>Özet</b>							
<b>20</b>	Konunun ve amacın kısaca açıklanması	0	0	1	1	2	2
<b>21</b>	Kullanılan yöntemin açıklanması	0	0	1	1	2	2
<b>22</b>	Bulgu ve sonuçların kısaca sunumu	0	0	1	1	2	2
<b>23</b>	Anahtar kelimelerin seçimi	0	0	1	1	2	2
<b>24</b>	Anahtar kelime sayısı (en az 3 kelime)	0	0	1	1	2	2
<b>25</b>	Özetin uzunluğu (100-150 kelime)	0	0	1	1	2	2

<b>Giriş</b>							
26	Konunun açıklanması ve sınırlandırılması	0	0	1	1	2	2
27	Problem durumunun ortaya konması	0	0	1	1	2	2
28	Amaç ve önemin sunulması	0	0	1	1	2	2
29	Kuramsal alt yapının oluşturulması	0	0	1	1	2	2
30	Gerektiği zaman atıf yapılması	0	0	1	1	2	2
31	İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)	0	0	1	1	2	2
32	Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/yeniden yapılandırma)	0	0	1	1	2	2
33	Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)	0	0	1	1	2	2
34	Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması	0	0	1	1	2	2
35	Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği	0	0	1	1	2	2
36	Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)	0	0	1	1	2	2
<b>Yöntem</b>							
37	Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması	0	0	1	1	2	2
38	Kullanılan yöntemin tanımlanması	0	0	1	1	2	2
39	Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme	0	0	1	1	2	2
<b>Bulgular ve Yorum</b>							
40	Bulguların etkili sunumu	0	0	1	1	2	2
41	Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması	0	0	1	1	2	2
42	Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma	0	0	1	1	2	2
43	Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı	0	0	1	1	2	2
<b>Sonuç ve Öneriler</b>							
44	Sonuç bölümünün bulgularda sunulanlarla uygunluğu	0	0	1	1	2	2
45	Etkili sonuçlar çıkarma	0	0	1	1	2	2
46	Etkili öneriler sunma	0	0	1	1	2	2
47	Aşırı/kesinlik ifadelerinden kaçınma	0	0	1	1	2	2
<b>Kaynakça</b>							
48	Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)	0	0	1	1	2	2
49	Kaynakları alfabetik olarak sıralama	0	0	1	1	2	2
50	Kaynakçanın atıfta bulunulan kaynaklarla eşleşmesi	0	0	1	1	2	2

**Ek değerlendirmeler:**

--

### EK-3: Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü Örnekleri

Bu dersi ilk defa burada üniversite sıralarında görüyorum. belki; ama yazılı anlatım hayatımızda varolan ve ilk defa Milli Eğitim müfredatı içerisinde kapsamlı olarak görüyoruz.

Bu dersi yararlı olduğuna yararlı olduğuna inanıyorum. Türkçemizi, dilimizi en etkin biçimde kullanmak adına, daha güzel ve dilerseniz konuşup yazarak adına bir adımdır.

Dersi işleme metodumuz ve hocamızın performansı gayet iyiydi. Dersi blok işlemek

güzel ama memnun kalmıyorum arkadaşlarımda vardı.

Ben şu aşamada ben olsun bu dersi bu konuyu böyle işlerdim diyemiyorum. Dersi işleme yöntemimiz gayet güzel zaten bana göre en anlaşılır, en zevkli ders sonu coup yöntemi ile işlenen dersi.

Bu bağlamda bu haftaki dersimiz iyiydi. Temennim hep böyle olmasından yana...!

Kadir TKS

ÖZEL İBRAHİM SİRAN - 120603050

30.11.2021

Görsel hafta (23 ders) okunmuştu. Fakat dersi yapmıştık ama yapmamıştık bir türlü.

Bu hafta yine dersimiz kavramla ilgili ve güzel. Hocamız dersden çok değerli makaleleri bizlere gösterdi. Yanlışlarını belirterek. Burada bu makaleler üzerine çalıştık yapmamıştık. Fakat Görsel hafta diğer dersler öğrenildiğimiz ile makaleleri karşıladık. (kendisi makaleleri okudu) makaleler hakkında birşey bilmediğimizi gördük. Fakat iyi okuduğumuz ile kendimizi etkilemiş olduk. Okuduğumuzun süresini bir hafta daha uzattık. Çalışmalarla birlikte Sığırım kurallar doğrultusunda dersini yapmaya çalışacağız.

Bu ders çok yapıcı ve faydalı. Bir ders bizim için ortaya nasıl bir şey çıkacak olarak alıyoruz. Hocamız ilk dersin dersin süresi çok etkili olduğunu Sığırımli Hocalar ile beraber bunu daha iyi biliyoruz. Bu hafta da böyle geçti. Belki dersin nasıl olacak üzerine düşünün birşey ortaya çıkarın.

③ " 30 Kasım 2012 tarihli Türkçe 1 Tarihli Anlatım...

Bu dersle yaptığımız çalışmalar (mabale diyemiyorum!) incelelik. Sınıfça mabaleler üzerinde durduk, mabaleleri eleştirdik. İncelenen dört mabaledeki yanlışlıklar hemen hemen aynıydı. Sonra bu konuda - mabale yazma konusunda - sınıfça aynı durumdayız.

Yalnızca kendi mabalemden farklı olarak arkadaşlarımda şu hatayı tespit ettim; hemen hepisi çok genel konular seçmişler. Bence seçilen hiçbir konu şu örne kadar 'ortak' değilim mabale formatına uygun değil. Bu konuda kendimi arkadaşlarıma örnek yaptım.

Gülür hocamın amatör mabalelerimize karşısında bu neanel eleştirilerde bulunması, bu şekilde etmemesi ve bunu bile de öğütmesi bençe güzel bir davranış ve bir akademisyene yakışır bir tavrıdır.

Mabalelerden sonra bayağı göstermeyi öğrendik.

Bu konu zaten küçüydü ve o2 işledik. Konuyu öğrendim.

Gülür hocamın dersi anlatma biçimini çok beğeniyorum. Dersten sonra tekrar iki saat ders yapar bile sıkılmadan dinleyebilirim.

Özlem EKER  
120603015

(ESRA ALTAY)  
120603019

Bupün Tükiye yalı onbtim derinde faklı bir şey vardı. Hocamız bupün oirifo kamera petirdi ve kamera kayıt yaparken biz dersimizi istedik. Bupün kamera obupundn arkadaşlar dn arıları boo bırakmışlardı ancak hocemi dn ricası üzerine arkadaşları birkaç arkadaşlarımız dn arıyo peçitiler.

Bupün dersimizde makale için farklı olan bilimsel kuralları istedik. Bir makale yaparken yazının ne tip olması gerektiğine, puntozunun, kenar boşlukları, başlıkların yazımının nasıl olması gerektiği üzerinde durduk.

Deha sonra hocamız birkaç derpi gösterdi. Biz bu derpilerdeki makale örneklerine nasıl yazılmış olduğuna baktık. Dersin sonunda hocamız bize bir ödev verdi. Süresi 2 hafta, konusu ise deha önce yazdığımız makaleye en az iki sayfa olmak kaydıyla bir giriş yazmamızı istedi. Biz tüm bu derslerin sonunda benim iyi bir makale yazmayı başardık. Sonra bu haftaki dersimizde gayet güzel ve zevkli peçti. Bu haftaki dersimizde yaptıklarımız deha fazla anlatılmak gerekirdi fakat bu kadarı yazmakla yetiniyoruz.

## EK-4: Araştırmacı Günlüğü Örneği

04.01.2012

Bugünkü dersin konusu kaynakça yazımıydı. Kötü bir ders oldu. APA kuralları mı var, yoksa küçük ayrıntıları akıllarında tutmaları mı bilmiyorum. Noktalama işaretleri, yazı fontları, boldlar, vs... akıllarında kalmayacak diye olsa gerek, çok sıkıldıklarını gördüm. Durumu düzeltmek adına, birkaçını tahtaya kaldırarak uygulamalar yaptırmaya çalıştım; hazırladığım çalışma yapraklarını dağıtarak anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek istedim; ama nafile. En sonunda, ellerindeki notlara bakarak kendi araştırmalarının kaynakçasını düzenlemelerini istedim. Ama kendim de emin olmadım doğru yapıp yapmadığımızdan.

APA'ya göre kaynakça yazımını öğretmek için biraz daha zamana ihtiyaç var ve vacit çok maalesef. Kuralların oturmaması için daha fazla alıştırma yapmalız yazım. Çocukların boş boş bakmaları canımı sıktı. Aslında mantığını kavrayalar ne kadar kolay olduğunu anlayacaklar ama, vacit en büyük sıkıntı.

Derse katılım da çok iyi olmadı ki yazardan.

Dergi örneklerinden kaynakçaları incelemelerini istedim. Bunun etkili olmadığını gördüm sonra.

Uygulanmaz, kaynakça yazımının öğrenilmesi imkansız!

**EK-5: Araştırmacı Gözlem Formu****ARAŞTIRMACI GÖZLEM FORMU****Tarih: .../.../...****Ders:****Saat:****Konu:****Etkinlik:****DEĞERLENDİRME**

<b>Sorunlar</b>	
<b>zm nerileri</b>	
<b>Derse Katılım</b>	
<b>Materyaller</b>	
<b>Dönütler</b>	



## EK-6: Öğretim Sürecinde Kullanılan Çalışma Yaprakları

### Çalışma Yaprağı 1: Giriş bölümünün yazılması/ I

#### *Sınıf Ortamına Etnik ve Irksal Farklılık*

<p>Creswell (2002)</p> <p><b>Çalışma</b></p> <p>1964 yılında İnsan Hakları Kanunu ve 1965 yılında Yüksek Öğretim Kanunu çıkmasına rağmen Amerika'da bulunan kolej ve üniversiteler öğretim elemanı ve öğrencileri arasındaki etnik ve ırksal yapının çeşitlenmesinde ve artış göstermesinde büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Özellikle, kanun yapımcılar ve yöneticiler bu çeşitliliğin artması adına yapılacak hareketleri tedbir-politikası şeklinde yürütmüşlerdir. Bu politikalar günümüzde oldukça tartışılır hale gelmiş ve tüm ülkede sıklıkça konuşulur olmuştur. Doğrularıcı politikaların temellerini oluşturan 1978 yılındaki Kaliforniya Üniversitesinde meydana gelen Bakke olayında, Hakim Powell üniversitelerde başvuruların kabul aşamasında etnik yapının bir seçme unsuru olarak ele alınabileceğine karar vermiştir. Ancak daha yakın bir tarihte, Amerika Yüksek mahkemesi 1996 yılında Teksas eyaletinde meydana gelen bir olayda Hakim Powell'in kararını örnek teşkil edecek nitelikte bulmamıştır. Doğrularıcı politikaları bir kenara koyan mahkeme kararları hızlı bir şekilde eyalet referandumlarından, kanunlarından geçirilerek etnik yapıya dayalı ilişkili ve benzer örnekler tamamen yasaklanmış ya da çok büyük oranlarda kısıtlama getirilmiştir (Healy, 1998a, 1998b, 1999).</p>	<p><b>Yorum</b></p> <p>Yazar çalışmanın odağını sunmaktadır</p>
<p><b>Çalışma</b></p> <p>Tüm bu olaylara karşın, eğitimciler ve yöneticiler doğrularıcı politikayı savunan argümanları hızlı bir şekilde geliştirerek daha katılımcı ve geniş bir yapıda olan ortamın daha homojen olan ortamlara göre eğitimsel olarak daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda, yüksek öğrenimdeki öğrenci çeşitliliğinin gerekliliği eğitimin evrensel olgu olmasına ve kesinlikle etnik yapıya indirgenemeyeceği görüşüne dayandırılmıştır (Rudensine, 1999). Farklı etnik yapıda olan bireylerin temsil etmediği üniversite sınıflarında yapılan tartışmaların ve faaliyetlerin tirekten ve yenilikçi olamayacağı görüşü ağır basmıştır (Schmidt, 1998). Paylaşılan inançlar ve görüşler yönünden birçok bireyin aynı şekilde düşündüğü ve yüksek öğrenimde etnik sınırlandırmanın bir yarar sağlamayacağı büyük kabul görmüştür. Amerika Üniversiteler Birliği tarafından yayımlanan bir bildiriye 62 üniversitenin rektörü "ilk ve öncelikle olarak eğitimci olduklarını ve buna göre de ayırt etmeksizin tüm öğrencilerin eğitimden yararlanmaları gerektiğini ve eğitimin geniş katılımı meydana gelen bir olgu olduğunu belirtmişlerdir." (NY Times, 1997, s.27)</p>	<p><b>Yorum</b></p> <p>Yazar araştırmanın kapsamını okuyucuya sunarak ele alınan problemin ne olduğunu belirtmektedir.</p>
<p><b>Çalışma</b></p> <p>Eğitimsel ortamlarda bulunan öğrencilerin etnik yapısındaki farklılığın etkisini inceleyen çalışmalar, öğrencilerin karşılaşacağı farklılığı üç farklı yaklaşımda incelemiştir. Çalışmaların küçük bir kısmı öğrencilerin etnik farklılığını büyük oranda sayısal bir oran yada bir kampüste bulunan öğrencilerin cinsiyet, etnik vb. demografik bilgileri şeklinde ele almışlardır (Chang, 1996, 1999a; Kanter, 1997; Sax, 1996). ... İkinci gruba giren ve çoğunlukta olan çalışmalarda, öğrenciler kendi etnik yapılarından farklı olan öğrencilerle etkileşimleri ve bu etkileşimlerin sıklığı ve oranı gibi yapısal farklılık üzerinde durulmuştur. ... Üçüncü gruba giren çalışmalar, daha çok kuramsal bazda, insanların düşüncelerinde ve insanlar arasında bulunan cinsiyet farklılığı ya da etnik farklılık gibi kavramlarla daha kolay başa çıkması ve üstesinden gelmesi için oluşturulmuş amaçlı programsal çabalara odaklanmıştır. (VERİ)</p>	<p><b>Yorum</b></p> <p>Yazar problemle ilişkili çalışmalarını ele almıştır.</p>

<p>Bu farklı yaklaşımlar eğitimsel ortamlarda bulunan farklı öğrenci grupları arasındaki etnik farklılığın etkilerini araştırmak için kullanılmıştır. (VERİ)Yapılan tüm çalışmalardan çıkan ortak sonuç etnik olarak ya da cinsiyet olarak farklı öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin daha geniş-tabanlı aktivitelerde daha başarılı oldukları ve daha pozitif eğitimsel yararılara sahip olduklarıdır. (VERİ)</p>	
<p><b>Çalışma</b> Ancak yapılan çalışmalardan sadece bir kaçını bir kampüste ya da bir sınıfta, ya da öğretim görülen bir yerde bulunan öğrencilerin etnik birleşiminin ya da cinsiyet birleşiminin savunulduğu gibi eğitimsel getirileri olduğu üzerinde durmuştur....(İDDİA)Bir sınıf ortamında ya da kampüste etnik farklılığın derecesinin ve yapısının direkt olarak öğrenme hedeflerini nasıl etkilediği cevaplanmamış bir sorudur.(GEREKÇE)</p>	<p><b>Yorum</b> Yazar çalışmalardaki eksikliği açıklamaktadır</p>
<p><b>Çalışma</b> Sınıf ortamında ya da bir kampüste yapısal farklılığın eğitimsel yararlarıyla ilgili bilginin azlığı üzüntü vermektedir, çünkü bu çeşit veriler ve bulgular öğrencilerin üniversiteye başvurularındaki kabul politikalarını eğer desteklerse mahkemelerin direkt olarak istediği örnekler olacaktır. (DESTEKLEME)</p>	<p><b>Yorum</b> Okuyucu için çalışmanın önemi ortaya konmaktadır</p>
<p><b>Çalışma</b> Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akademik ve bilişsel becerilerinin gelişmesinde sınıftaki yapısal farklılığın etkisini inceleyerek oluşturulmuş bir bilgi birikimine katkıda bulunmaya çalışmaktır. ...Bu çalışma akademik ve bilişsel olarak sınıf farklılığının direkt olarak yaptığı etkiyi ve etniksel farklılığının herhangi bir etkisinin sınıf ortamında aktif ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımları kullanılarak azaltılıp azaltılamayacağını incelemektedir.</p>	<p><b>Yorum</b> Yazar çalışmanın amacını bildirmektedir</p>
<p><b>Kaynakça</b> Creswell, J.W. (2003). <i>Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods, approaches</i>. London: Sage Publications.</p>	

## Giriş Bölümünün Yazılması/ II

### Giriş

Temel dil becerilerinden biri olarak yazma sadece duygu, düşünce ve inançları ifade etme değil aynı zamanda bireyin öğrenme ve gelişme sürecinde kullandığı bir beceridir. Hatta yazma, iletişimin en etkili araçları arasında gösterilmektedir (Ungan, 2007). Yazma becerisinde görülen eksiklikler öğrencilerin okuldaki akademik temelli öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan etkili yazma becerisi, yetişkin bireylerin e-posta gönderme, dilekçe yazma gibi pek çok eylemlerine ve akademik kariyerlerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Rogers ve Graham, 2008; Temur, 2004; Ungan, 2007). Yazma hem okulda hem de okulda dışında birey için önemli olmasına karşın, bu becerinin öğretiminin Türk milli eğitiminde ihmal edilen bir dil alanı olduğu dile getirilmektedir. Okullarda yazma öğretimine ve yazma becerisinin değerlendirilmesine, izlenmesine yeteri kadar önem verilmemektedir (Baştuğ, 2014; Ungan, 2007). Yazma başarısında etkili olan bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor yeteneklerin tam olarak anlaşılması ve yazma sürecine ilişkin farkındalık eksikliğini söylediği söylenebilir.

Yazma süreci geçmişte daha çok bilişsel süreçlere dayandırılmaktaydı. Zaman içinde yapılan çalışmalarda yazma sürecinin çok boyutluluğuna, özellikle sosyal ve duyuşsal yönünün olduğuna dikkat çekilmiş (Schultz ve Fecho, 2000) ve yazmanın bilişsel unsurlar yanında özellikle duyuşsal yönünün önemine vurgu yapılmıştır (İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008). (McLeod, 1997; aktaran Hawthorne, 2010) duyuşsal unsurların yazma sürecinin tüm aşamalarını güçlü bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Ancak yazma başarısına yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen yazmanın duyuşsal yönüne yönelik araştırmalar azdır (Piazza ve Siebert, 2008). Oysa duyuşsal faktörlerin yazma başarısı açısından önemi sıklıkla araştırmalarla vurgulanmakta (Graham, Berninger ve Fan, 2007; İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008) ve iyi bir yazar olmayı öğrenmenin, yazmaya karşı pozitif tutum ve eğilim kazanma anlamına geldiği belirtilmektedir (Boscolo, 2008). Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun onların yazma başarısına etkisine odaklanılmıştır. Bu amaçla öncelikle yazma tutumu, eğilimi ve tutukluğu kavramları açıklanmıştır. Çünkü bu kavramlar birbiriyle yakından ilgilidir ve zaman zaman birbirinin yerine kullanıma eğilimindedir.

#### *Yazmaya Karşı Tutum*

Tutum, psikoloji alanında uzun zamandır (Ajzen ve Fishbein, 1977) üzerinde durulan bir kavramdır. Eagly ve Chaiken (1993, s. 1) tutumu "belirli bir olguyu sevme ya da sevmeme derecesini ölçen psikolojik bir eğilim" olarak tanımlamaktadır. Yine Ajzen'e (1989, s. 241) göre tutum bir bireyin bir nesneye ya da düşünceye olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimidir. Bir nesne, fikir ya da kişiye karşı tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989). Buna göre bilişsel öge tutum nesnesine ilişkin inançlardan; duygusal öge inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan ve davranışsal eğilim belirli bir biçimde tepki vermeye hazırlıktan oluşmaktadır.

Tutumlar, eğitimde özellikle dil becerileri olarak okuma (Cothorn ve Collins, 1992; McKerna, Kear ve Elisworth, 1995) ve yazma (Graham ve diğerleri, 2007; Kear, Coffman, McKerna ve Ambrosio, 2000) alanında önemli derecede dikkat almaktadır. Yazma tutumunu, Graham ve diğerleri (2007, s. 517-518) yazma becerisinde motivasyonel faktörlerin bir yönü olarak düşünmektedir. Bu araştırmacılara göre yazma tutumu etkin bir yazma eğilimini de içeren bir süreçtir. Bu süreçte gerçekleşen yazma eylemi ise yazarın kendisini hoşnut olmaktan hoşnut olmamaya kadar geniş bir aralıkta hissetmesinde belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yazma eylemi sonunda kendi memnuniyetini tanımlayan yazar, sırasıyla yazma eğilimi, daha sonrada yazma tutumu noktasında kendi konumunu yeniden yapılandırmaktadır.

Tutumlar, öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamları, onların akademik başarısı, ilgisi ve yaşamlarındaki yetişkinlerin ilgilerinden etkilenmektedir (Cothorn ve Collins, 1992). Öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler, zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011). Graham ve diğerleri (2007, s. 518) yazmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olanların, daha düşük tutuma sahip olanlara göre yazmak için daha fazla gayret edeceğini ve daha sık yazma işini yapacağını, bu durumun ise yazma başarısında bireysel farklılıklara sebep olacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte, yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceri haline getirmesini zorlaştırmaktadır (Baş ve Şahin, 2013). Sonuç olarak geçmişte yazma sürecinde yaşananlar, yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bunlar yazma başarısına yansımaktadır.

#### *Yazma Eğilimi*

Eğilim kavramı moda, siyaset gibi alanların yanında psikoloji ve eğitim alanında da kullanılmaktadır. TDK (2005) eğilimi "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül, tandans" olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre eğilim, bireyin belirli bir görüş, tutum ve davranışa yatkınlığı olarak düşünülebilir. Herhangi bir davranışı sergilemeye karşı içsel yatkınlık olarak da tanımlanabilir. Diğer taraftan Buss ve Craik (1983; aktaran Katz, 1993, s. 5) eğilimi, eylem

sıklığı olarak tarif etmektedir. Katz' a (1993) göre bir kişinin sıklıkla bir başkasına yardım etmesi, hediye vermesi gibi davranışları onun eğilim kazandığını göstermektedir. Eğilimler saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sempati ve empatik düşünce gibi değerlerle ilişkili inançlar ve tutumlar tarafından yönlendirilmektedir (Almerico, Johnston, Henriott ve Shapiro, 2011). Buna göre eğilim, bu inançlar ve tutumların davranışa dönüşme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğilimin bu noktada bireyin bir davranışı gerçekleştirme sürecinde itici rol olduğu düşünülebilir.

Eğilim yazmaya karşı gelişebilmekte ve diğer duyuşsal faktörler gibi öğrencilerin yazma eğilimleri de yazma araştırmaları alanına girmektedir (Baş ve Şahin, 2013; Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk, 2012; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Uçgun, 2014; Ünal, 2010). Yazma eğilimi, duyuşsal alanın içinde geniş bir yapı olarak düşünülmektedir. Birey yazma sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştığında, eğilime dayalı olarak hoşgörü, risk almaya isteklilik, azim ve sebat, motivasyon ve ilgi gibi kaynakları yazma sürecine getirmektedir (Piazza ve Siebert, 2008). Yazma eğilimi bireyin yazmaya karşı içsel olarak istekli olması ve onu yazmaya daha yatkın hale getiren duyuşsal bir güç olarak tanımlanabilir. Kısaca yazma eğilimini, yazma eylemine yatkınlık olarak ifade etmek mümkündür.

Yazma eğilimi basit bir kavramdan öte, içinde eğilimi oluşturan farklı boyutları barındırmaktadır. McClenny (2010) yazma eğiliminin biliş, duygu ve sosyal bağlam olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Biliş, eğilimin temelinde yatan bilgi ve yeteneklerdir. Bilgi ve yeteneği fazla olan öğrenciler herhangi bir etkinliği yaparken daha istekli ve gayretli olmaktadır. Duygu boyutu, üst biliş, motivasyon, öz-yeterlik ve sebat gibi bir bireyin herhangi bir etkinliğe katılmasındaki istekliliğiyle ilişkilendirilen faktörlerdir. Sosyal bağlam boyutu ise biliş ve duygu boyutunun birleşmesinden oluşmaktadır. McClenny (2010) özet olarak eğilimin, biliş, duygu ve sosyal bağlamın kesiştiği noktada yattığını belirtmektedir. Diğer taraftan Piazza ve Siebert (2008) yazma eğiliminin güven, kararlık ve tutku olmak üzere üç farklı duyuşsal tavrı içerdiğini belirtmiştir. Buna göre güven, bireyin bir yazar olarak etkililiği ve yazma yeteneğindeki inancı yansıtır. Kararlık, yazma işini sürekli yapma, yazmayla ilgilenme ve yazmayla ilgili zaman harcamayı içerir. Tutku ise bireyin yazmaya kendini adanması, sürekli yazmak istemesi ve zamanın çoğunu yazmaya ayırmaktan hoşnutluk duymasındır.

#### *Yazma tutukluğu*

Tutukluk kavramı okuma, yazma ve konuşma gibi dil alanlarında olan bir kavramdır. Tutuk kelimesi Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) akıcı, rahat konuşamayan olarak tanımlanmaktadır. Yazmada da akıcı ve rahat yazamama söz konusudur. Kaynaklar bu durumu yazma tutukluğu (Hall, 1998; Huston, 1998; Peterson, 1987; Rose, 1981) olarak ifade etmektedir. Rose (1984) yazma tutukluğunu "temel beceri eksikliği ya da isteklilik ve inançtan kaynaklanan yazmaya başlama ya da yazmayı devam ettirmedeki başarısızlık, yeteneksizlik" olarak ifade eder. Huston (1998, s. 93) yazma tutukluğunu düşünceleri kâğıda dökme becerisinin durma noktasına gelmesi olduğuna değinir ve tutukluğun okuyucu için bir stres tepkisi olduğunu ifade eder. Ona göre tutukluk bir zihinsel eylemsizlik halidir. Yazma tutukluğu olan birey yazmayı ister ancak yazamaz, metin üretmez (Poff, 2004). Böyle bir yazma süreci, başarılı bir yazma için sorunun göstergesi olabilir.

Yazma tutukluğunun sebepleri olarak, yazma işini yapanın yazma alanındaki içerik bilgisinin eksik olması, yazma için ayrılan zamanın sınırlı olması, öğretmenlerin öğrencilere yetersiz kaldıkları durumlarda yardım etmeyişi ve üzerinde yazacağı konuya yabancı olması gösterilmektedir (Huston, 1998). Huston (1998) bunun yanında bireylerin yazma sırasında duydukları kaygı, öfke, kızgınlık, üretilmiş korkular, huzursuzluk ve mükemmeliyetçilik gibi duygu durumlarının onların yazma tutukluğu yaşamalarına neden olabileceğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Boice (1993, s. 25-27) yazma tutukluğunun genel sebepleri olarak içsel eleştiriler, başarısızlık korkusu, mükemmel olma düşüncesi, önceki deneyimler, erteleme ve akıl sağlığı problemlerini göstermektedir. Diğer taraftan Rose (1984) yazma sürecinde bireylere bir şeyleri yapıp başka bir şeyleri yapmaması gerektiği gibi katı kurallar, onların yazma tutukluğu yaşamalarına neden olabilir. Öğrencilerin bir başkası tarafından yazısını değerlendirilmesi, not verilmesi gibi durumlar öğrencilerin bazı korkular yaşamalarına neden olabilir. Bu korkular da onların yazma tutukluğunun nedeni olan duyuşsal durumlardandır (Miller, 2010). Yazma tutukluğu, yazma sürecinin farklı aşamalarında görülebilmektedir. Ancak Özbay ve Zorbaz (2012) yazma tutukluğunun çoğunlukla yazmaya başlama aşamasında görüldüğüne dikkat

çekmektedir. Bu süreçte birey yazmaya nasıl başlayacağına ve nelerden bahsedeceğine karar verememektedir. Rose (1983) yazma tutukluluğu yüksek olan öğrencilerin kendilerine verilen zamanın yarısından çoğunu yazma öncesinde düşünmek ve plan yapmak için kullandıklarını belirtmiştir. Özbay ve Zorbaz' a (2012) göre, yazının başlangıç aşamasında görülen tutukluk; yazma aşamasında yazma işleminin tamamen durması şeklinde sonuçlanabilir. Dolayısıyla yazma tutukluğunun etkisini, yazmanın her aşamasında görmek mümkündür.

İlgili literatür incelendiğinde yazma tutukluğunun konu ve içerik bilgisindeki eksiklikler, zaman sınırlaması ve eleştirilme, inceleme gibi dıştan gelen etkiler ve duyuşsal nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabileceğine dikkat çekilmektedir. Ancak duyuşsal faktörler olarak yazmaya karşı tutum ve yazma eğiliminin yazma tutukluğuna etkisinin ne olduğu yeterince açık değildir. Oysa yazma tutukluğuna genel olarak duyuşsal alan içinde yer almaktadır. Diğer taraftan, sözü edilen bu duyuşsal faktörlerin yazma başarısı üzerine yapsal etkisine ilişkin eksiklikler vardır.

#### *Değişkenler Arası Kavramsal İlişki*

Yapılan çalışmalar tutum, yazma kaygısı, ilgi ve öz yeterlik gibi motivasyonel değişkenlerin yazma performansını yordadığını ortaya koymuştur (Knudson, 1995; Pajares, 2003). Yetenekli yazarların daha az yetenekli yazarlara göre motivasyonları daha yüksektir (Graham, Schwartz, ve MacArthur, 1993). Diğer taraftan motivasyonu geliştirmeye yönelik yapılan öğretimsel etkinliklerin, yazma üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Schunk ve Swartz, 1993). Yapılan çalışmalar duyuşsal faktörler ile yazma başarısı arasındaki güçlü bağı desteklemektedir.

Yazma becerisindeki eksiklikler, yazmaya yönelik tutum eksiklikle ilişkilendirilmekte ve yazmaya yönelik tutumun artmasının başarıyı arttıracığı belirtilmektedir (Kırmızı, 2009). Pozitif tutum iyi bir yazma etkinliğini destekler ve kolaylaştırır (Schultz, 2009). Graham ve diğerleri (2007, s. 518) yazmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olanların, daha düşük tutuma sahip olanlara göre yazma için daha çok çaba göstereceği ve daha sık yazma işiyle meşgul olacağını belirterek bu durumun öğrencilerin yazma başarılarında bireysel farklılıklara sebep olacağına vurgu yapmaktadır. Yine benzer şekilde yazarlar, tutum düzeyi düşük olanların strateji kullanımına daha az yatkın olduklarını, oysa yüksek yazma tutumuna sahip olanların yazma sürecinde yaratıcı ve bilişsel katılımın formlarını sergilemeye daha uyumlu ve yatkın olduklarını ifade etmektedirler. Graham ve diğerlerine (2007) göre tutum düzeyi düşük olanlar bir işi yapmada yüksek olanlarla karşılaştırıldığında daha fazla bilişsel kaynak kullanırlar. Bu durum onların yazma sürecinde performanslarının düşmesine neden olabilir. Graham ve diğerleri (2007) bu görüşlerden hareketle yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma tutumlarının, yazma başarısını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu görüşü destekleyen Lee (2013) çalışmasında yazma tutumları ile öğrenme davranışları ve yazma başarıları arasındaki ilişkilerin önemine dikkat çekmiştir. Yazar çalışmasında yazmaya karşı tutumla yazma başarısı arasındaki güçlü ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin tutumları ile okuryazarlık yetenekleri arasındaki ilişki erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Cunningham (2008) 5-6 yaşlarında 201 okul öncesiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin tutumları ile okuryazarlık yetenekleri arasında güçlü ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Ancak öğrencilerin yazmaya karşı tutumları yaş ilerledikçe düşmektedir. Kear ve diğerlerine (2000) göre pozitif yazma tutumu ileriki yaşlara doğru, sınıf düzeyi yükseldikçe gerilemektedir. Bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler, negatif dönütler vb. yazmaya karşı tutumun düşmesini etkileyen faktörlerdendir.

Yazma başarısıyla ilişkilendirilen diğer bir motivasyonel faktör ise eğilimdir. Yapılan çalışmalarda, yazma eğilimi öğrencilerin yazma ve akademik başarılarıyla ilişkilendirilmektedir. Tüfekçioğlu (2010) çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu ilişki yazma eğiliminin boyutları açısından ele alındığında, güven boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü orta düzey; süreklilik ve tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Baş ve Şahin (2012) çalışmalarında yazma eğiliminin Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık %41'ini

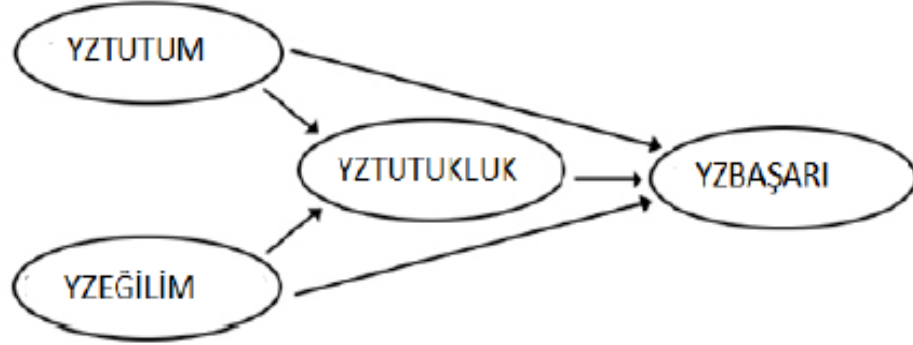
açıkladıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar akademik başarı ile yazma eğiliminin güven boyutu arasında. 618, süreklilik boyutu arasında. 505 ve tutku boyutu arasında ise. 514 pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Yazma başarısının gelişmesiyle birlikte öğrencilerin yazma eğilimleri de gelişmektedir.

Yazmaya karşı tutum ve eğilim kavramları birbirine çok yakın kavramlar olmakla birlikte çok ince bir noktada ayrılmaktadır. Bu konuda iki farklı bakış açısı vardır. Birincisi, eğilimin tutum öncesi bir durum olduğu ve tutumu etkileyen sosyal ve bilişsel bir yapı olduğudur (İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008; Uçgun, 2014; Ünal, 2010). Ünal (2010) tutum ve eğilim arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için tanımlardan hareketle, tutumun eğilimin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Piazza ve Siebert'e (2008) göre eğilim daha dinamik bir yapı olarak yorumlanmakta ve eğilimin sosyal etkileşimlerle oluştuğu düşünülmektedir. Buna karşın tutum daha statik bir yapı olarak görülmekte ve duyuşsal alanda psikolojik bir unsur olarak düşünülmektedir. Bu bakış açısına göre sosyal faktörlere bağlı olarak eğilim tutumu etkilemektedir. Eğilim daha çok sosyal bilişsel bir yapı olarak düşünülmektedir çünkü Notar (2009) eğilimlerin çevresel faktörlere duyarlı olduğuna ve çevrede bulunan yetişkinlerin, akranların bireyin eğilimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemektedir. İşeri (2010) eğilim kavramının bir bireyin deneyimlerinin sonucu olarak nasıl yaşadığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığını içeren bilişsel yapının analiziyle ilişkilendirilmesi gerektiğine vurgu yapar. Yazar bununla birlikte eğilimin tanımlarına bağlı olarak, bireyin içerik ya da yazma bilgisi ve stratejik süreçle ilgili bilgi ve becerileri olan bilişsel faktörler ile başarı hedefleri, çeşitli öğrenme durumları ve ortamları gibi sosyal faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir. İkinci bakış açısına göre eğilim doğrudan davranışla ilgilidir. Diğer taraftan tutum eğilim öncesidir ve davranış olmaksızın oluşabilir. Eğilim ve tutum kavramını tartışan Katz (1993), tutumların özel bir olguya göre pozitif ya da negatif olarak davranmak için ön eğilim olarak düşünülebileceğini ve tutumun davranış olmaksızın var olabileceğini bildirmektedir. Diğer taraftan eğilimin ise sıklıkla bir davranışla ortaya çıkmasından bahsetmektedir. Buna göre eğilim daha çok bir davranışla birlikte düşünülürken, tutum davranış olmadan da var olabilmektedir.

Eğilim ve tutum kavramlarına farklı bakış açıları getirilmektedir. Ancak tutum kavramına yönelik tanımların pek çoğu (Ajzen, 1989; Eagly ve Chaiken, 1993) eğilimi kapsamaktadır. Bu noktadan hareketle bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu ancak tutumun daha çok içsel ve psikolojik statik bir durumken, eğilimin daha çok sosyal ve bilişsel faktörlerden oluşan daha dinamik bir yapı olduğu görüşü daha baskın düşünülebilir. Bu anlamda eğilimin tutumu etkileyen sosyal bilişsel bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka açıdan düşünüldüğünde ise tutum ve eğilim birbirinin nedeni ya da sonucu olmayabilir ve her ikisi de bir birini paralel bir şekilde davranışı etkileyebilir. Ancak yine de bu iki kavram arasındaki ince çizgiyi ayırmak için daha fazla kanıtlara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada bu iki kavram arasında nedensel bir ilişki aranmamış ve her ikisinin birlikte yazma sürecindeki etkisine bakılmıştır.

Yazma başarısıyla ilişkilendirilen bir diğer duyuşsal faktör de yazma tutukluğudur. Bireyin tutumları ve duyuşsal durumu onların yazma kaygısı, endişesi, yazma tutukluğu ve diğer duyuşsal durumlarını etkileyebilir (Rahilly, 2004). Rahilly (2004) stres kaygı ve yazma tutukluğu gibi pek çok duyuşsal reaksiyonlar, öğrencilerin yazma başarısı için problem oluşturabilir. Özbay ve Zorbaz (2012) notları ve yazma başarısı düşük olan öğrencilerin yazı yazarken uzun bir süre yazacakları konu hakkında düşündükleri, yazmaya başlasalar bile belli bir noktada takılıp kaldıkları, düşüncelerini rahat ve akıcı bir şekilde yazıya dökmekte zorlandıkları için daha fazla yazma tutukluğu yaşayabileceklerini belirtmektedirler. Hall (1998) yazma tutukluğunun farklı nedenlerinin olabileceğinden bahsetmekte ve öğrencilerin özellikle öğretmen gibi bir başkası tarafından yazılarının değerlendirilmesi ve eleştirilmesi korkusu onların yazmaya karşı negatif tutumları yaşamasına bu tutumların da onların yazma tutukluğu yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca Hall (1998) öğrencilerin başarısız olma korkusu da onların yazma tutukluğuna neden olabilmektedir. Araştırmalar (Boice, 1993; Corbett, 1998; Hall, 1998; Peterson, 1987; Poff, 2004; Rose, 1980, 1981, 1984; Voss, 2003) yazma tutukluğunu yazma başarısı açısından bir sorun olarak tarif etse de yazma tutukluğunda yazma tutumu ve yazma eğiliminin etkisi ve bu

değişkenlerin (eğilim, tutum ve tutukluk) yazma başarısına etkisini incelemede eksik kalmıştır. Bu araştırmada yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun yazma başarısına doğrudan etkisini ve bu değişkenler arasında yazma tutukluğunun aracılık rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:



Şekil 1: Hipotez Model

H1: Yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma başarısını pozitif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H2: Yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma tutukluğunu negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H3: Yazma tutukluğu yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H4: Yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

## Çalışma Yaprağı 2:Yöntem bölümünün yazılması

### Yöntem

#### *Araştırma Modeli*

Yazma eğilimi, tutumu ve tutukluğunun yazma başarısına etkisinin varlığının ve etki düzeyinin sorgulandığı bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005, s. 81).

#### *Çalışma Grubu*

Bu araştırmaya Niğde ilinin farklı bölgelerindeki 15 okuldan toplam 735 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 385'i erkek (%52,4), 350'si kızdır (%47,6). Literatürde yazma becerisi, yazmayı öğrenme (yazma becerisinin kazanılması) ve öğrenmek için yazma (yazma becerisinin kullanılması) olarak sınıflandırılmaktadır (Gallavan, Bowles ve Young, 2007). Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden yazmayla ilgili bir harfin ya da kelimenin yazılması; cümle kurma veya kendi sınıf düzeyinde bir metni kurgulamayı öğrenmiş olması istenir. Dolayısıyla öğrenciler ilk üç sınıfta daha çok yazmadaki temel becerileri kazanma yani yazmayı öğrenme üzerine yazma çalışmaları yapar. Ancak dördüncü sınıf düzeyinden itibaren öğrenciden yazma becerisini öğrenme sürecinde kullanma, bir bilgiyi paylaşma, özellikle duygu ve düşüncelerini ifade etme olarak kullanması beklenir (MEB, 2005). Sonuç olarak öğrencilerin, gerek ileriki dönemlerdeki okul yaşantıları gerekse okul dışı yaşamlarında işlevsel olarak yazıyı kullanabilmeleri açısından bu sınıf düzeyi önemli görülmüş ve bu önem araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında gerekçe olmuştur.

#### *Veri Toplama Aracı*

Bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili olarak araştırmada yazma tutukluğu ölçeği, yazma eğilimi ölçeği, yazma tutumu ölçeği ve yazma başarısını değerlendirmek üzere 6+1 Analitik değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.



**Yazma Tutukluğu Ölçeği:** Yazma tutukluğu ölçeğini Rose (1981) geliştirmiş ve Özbay ve Zorbaz (2012) tarafından ölçeğe bir madde daha eklenerek Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin tek faktörden oluştuğunu ve bu tek faktörlü ölçeğin varyansının %43, Cronbach Alfa katsayısının ise 0,84 olduğunu bulmuşlardır.

Yazma tutukluğu ölçeğinin bu çalışma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0,96 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2= 4919,204$ ,  $sd=45$ ,  $p<.01$ ). Bunun sonucunda 10 maddelik ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve tek faktörlü ölçeğin varyansının %64 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0,93 olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ( $\chi^2/sd=3,259$ ,  $RMSEA=0,055$ ,  $TLI=0,98$ ,  $IFI=0,98$ ) yeterli olduğu görülmüştür.

**Yazma Eğilimi Ölçeği:** Yazma Eğilimi Ölçeği, Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş ve İleri ve Ünal (2010) tarafından Türkçe diline uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç (tutku, güven, kararlık) alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Ölçeğin faktör boyutlarının varyansları toplamı %46.26 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında. 874, tutku alt boyutunda. 882 güven alt boyutunda. 734 ve kararlılık alt boyutunda. 639 katsayılarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü yazma eğilimi ölçeğine ilişkin yapısal modelin uyum indeksleri ( $\chi^2/sd = 1.243$ ,  $RMSEA = 0.008$ ,  $NFI = 0.992$ ,  $CFI = 0.998$ ,  $GFI = 0.996$ ,  $AGFI = 0.992$ ,  $IFI = 0.998$ ) bulunmuştur.

Yazma eğilimi ölçeğinin bu çalışma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0,95 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2= 6673.199$   $sd=735$ ,  $p<.01$ ). Daha sonra ölçeğe varimax döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 21 maddelik ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve üç faktörlü ölçeğin varyansının %55 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0.91 olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı tutku boyutu için 0.84, güven boyutu için 0.71 ve kararlık boyutu için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ( $\chi^2/df=2.726$ ,  $RMSEA=.048$ ,  $TLI= 0.94$ ,  $IFI=0.95$ ) yeterli olduğu görülmüştür.

**Yazma tutumu ölçeği:** Yazma tutumu ölçeği Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 34 maddelik ölçeğin faktör yükleri 0.50 ile 0.86 arasında ve Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Yazma tutumu ölçeğinin bu çalışma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0.92 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2= 5634.229$ ,  $sd=276$ ,  $p<.01$ ). Daha sonra ölçeğe varimax döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 34 maddelik ölçeğin dört faktörden oluştuğu ve dört faktörlü ölçeğin varyansının %52 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0,87 olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı birinci alt boyutu için 0.86, ikinci alt boyutu için 0.83, üçüncü alt boyutu için 0.74 ve dördüncü alt boyutu için 0.76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin 4 faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ( $\chi^2/sd=2.483$ ,  $RMSEA=.045$ ,  $TLI=0.93$ ,  $IFI=0.94$ ) yeterli olduğu görülmüştür.

**6+1 analitik yazma değerlendirme rubriği ve Yazma Başarısı:** Öğrencilerin yazma başarılarının değerlendirilmesi için sınıf öğretmenlerinin de görüşlerinden yararlanılarak, 4. Sınıflar Türkçe öğretim programında yer alan zorunlu temalardan "Değerlerimiz" temasıyla ilgili olarak "yardımseverlik" kavramı belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kavramla ilgili olarak duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımları ise 6+1 Analitik yazma değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu rubrik ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Özkara (2007)'de Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Rubrik nitelikli bir yazıda bulunması gereken temel özellikleri betimlemeyi amaçlamaktadır. Rubrik

hem yazma öğretiminde hem de yazılı anlatımın değerlendirilmesinde kullanılabilecek etkili bir araç olarak gösterilmektedir (Özkara, 2007). Rubrik, "fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum" olmak üzere 7 boyutta oluşturulmuştur. Her boyutun alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1'dir. Aynı şekilde tüm bu boyutların ortalamalarının alınmasıyla, ölçeğin alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1'dir. Bu çalışmada rubriğin puanlayıcı güvenilirliği için Ağırlıklı Kappa (Weighted Kappa) katsayısına bakılmıştır. Kappa katsayısından elde edilen veriler "Zayıf uyuma = < 0.20; Kabul edilebilir uyuma= 0.20-0.40; Orta Derecede uyuma= 0.40-0.60; İyi uyuma=0.60-0.80; Çok iyi uyuma= 0.80-1.00" olarak yorumlanmaktadır (Şencan, 2005, s. 485). Buna göre puanlayıcılar arası uyum, fikirler boyutu için 0.634, organizasyon boyutu için 0.663, üslup boyutu için 0.650, kelime seçimi boyutu için 0.746, cümle akıcılığı boyutu için 0.664, imla boyutu için 0.664 ve sunum boyutu için 0.688 düzeyinde anlamlı ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Bu değerler Şencan (2005) tarafından ortaya konan ölçütlere göre puanlayıcılar arası iyi uyumun olduğunu göstermekte ve puanlamanın güvenilirliğine işaret etmektedir.

#### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi için özellikle son dönemlerde sosyal bilimlerde giderek artan bir öneme sahip olmaya başlayan yapısal eşitlik modelleri kullanılmıştır (Çetin ve Fıkrkoca, 2010). Analiz sonuçlarından elde edilen modelin uyumluluğu için literatürde sıklıkla kullanılan "Chi-Square/ degrees of freedom ( $\chi^2/sd$ ), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Incremental Fit Index (IFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI)" uyum indekslerine bakılmıştır. Bu indekslerin uyum iyiliği ve kabul edilebilirliğine ilişkin aralıklar aşağıdaki tabloda (Tablo 1) verilmiştir (Byrne, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003; Şimşek, 2007):

**Tablo 1. Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum İndeksleri**

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir Uyum
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$

### Çalışma Yapağı 3: Bulgular bölümünün yazılması

#### Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin yazma başarısında yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun etkisi araştırılmaktadır. Ayrıca yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısındaki etkisinde yazma tutukluğunun bir aracılık rolü üstlenip üstlenmediği araştırılmaktadır. Bu amaçla öncelikle araştırmadaki değişkenlere ait tanımlayıcı istatistiklere ve korelasyonlara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmada kurulan hipotezlere ilişkin modeller test edilmiştir.

**Tablo 2.** Modeldeki Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

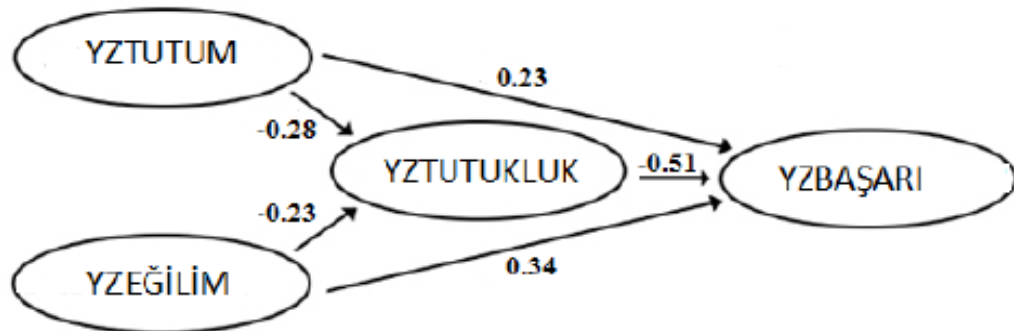
	Yazma tutukluğu	Yazma Eğilimi	Yazma Tutumu	Yazma Başarısı
Korelasyonlar (r)				
Yazma tutukluğu	1			
Yazma Eğilimi	-.258**	1		
Yazma Tutumu	-.303**	.394**	1	
Yazma Başarısı	-.585**	.463**	.501**	1
$\bar{x}$	2.48	3.14	3.5	2.59
SS	1.06	0.535	0.694	1.15
Skewness	0.502	-0.186	-0.110	.229
Kurtosis	-0.926	0.356	-0.569	-1.046
N	735	735	735	735

\*\*0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1’de verilen tanımlayıcı istatistiklere göre yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma başarısı arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Diğer taraftan yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma başarısı ile yazma tutukluğu arasında ise negatif yönlü orta düzey anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Değişkenlere ait ortalamalara bakıldığında ise tutukluk 2.48; eğilim 3.14; tutum 3,5 ve başarı 2.59 düzeyinde çıkmıştır.

#### Araştırmanın hipotezlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada, yazma eğilimi, yazmaya karşı tutum ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapısal bir model oluşturulmuştur (Şekil 2). Oluşturulan modele ilişkin uyum değerlerinin ( $\chi^2/sd=1.97$ ; RMSEA=0.036; IFI=0.93; TLI=0.92; CFI=0.93) iyi ve kabul edilebilir olduğu bulunmuştur. Yazma başarısında, yazma tutumu ( $\beta=0.23$ ,  $p<.01$ ) ve yazma eğiliminin ( $\beta=0.34$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönlü anlamlı düzeyde etkili olduğu; yazma tutukluğunun ise ( $\beta= -0.51$ ,  $p<.01$ ) negatif yönde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu modelde yazma tutumu ( $\beta= -0.28$ ,  $p<.01$ ) ve yazma eğilimi ( $\beta= -0.23$ ,  $p<.01$ ) yazma tutukluğunu negatif yönlü olarak etkilemektedir. Yapısal modele göre yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğunun aracılık rolüne ilişkin etki değerleri ile sobel testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.



**Şekil 2:** Final Model: Yazma Tutukluğunun Aracı (Kısmi) Rolü

**Tablo 3.** Yazma Eğilimi ve Yazma Tutumunun Yazma Başarısına Etkisinde Yazma Tutukluğunun Aracılık Rolü (Sobel Testi ve Değişkenlerin Standardize Etki sonuçları)

İstatistikler	Aracılık Türü	Aracılık Türü
	Kısmi Aracı	Kısmi Aracı
Sobel z istatistiği	4.21399064	4.19653724
Anlamlılık	0.00002509	0.00002710
Doğrudan etki	.292	.169
Dolaylı etki	.101	.103
Toplam Etki	.393	.273

Öğrencilerin yazma eğilimleri yazma başarısını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönlü etkilemektedir. Yazma tutukluğu buna kısmi aracılık etmektedir (Sobel  $z=4,21399064$ ;  $p<.05$ ). Aynı şekilde öğrencilerin yazmaya karşı tutumları, yazma başarısını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönlü etkilemektedir. Yazma tutumunun yazma başarısına etkisinde, yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir (Sobel  $z=4,19653724$ ;  $p<.05$ ).

Araştırma kapsamında kurulan tüm ilişkiler ve hipotezler kabul edilmiştir. Öğrencilerin yazma tutukluğunu yazma tutumu ve eğilimi; yazma başarısını ise yazma, tutumu, eğilimi ve tutukluğu etkilemektedir. Yazma başarısında tutum ve eğilimin etkisi olumlu yönde; yazma tutukluğunun etkisi ise olumsuz yöndedir.

## Çalışma Yapağı 4:Tartışma, sonuç ve öneriler bölümünün yazılması

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazmada motivasyon, tutum, ilgi, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin yazma başarısıyla ilişkili olduğundan bahsedilmektedir (Knudson, 1995; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, ve Lawrence, 2013; Troia, Shankland, ve Wolbers, 2012). Ancak bu ilişkinin yönü ve durumu; ayrıca bu değışkenlerin yazma başarısına etkisine ilişkin nedensel ve deneysel araştırmalar sınırlıdır. Bu durum daha önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Graham ve diğeri, 2007). Bu araştırmada yazmaya karşı tutum, eğilim ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisi yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. Bunun için oluşturulan hipotezler ve bu hipotezlere ilişkin model test edilmiştir. İlk hipotez için yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisi test edilmiştir. Birinci hipotez doğrulanmıştır. Buna göre yazma tutumu ve eğilimi yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilemiştir. Knudson (1992, 1993, 1995) çalışmalarında yazma performansına ait varyansı açıklamada, tutumların önemli rolü olduğunu ve pozitif yönlü daha yüksek düzeyde yazmaya karşı tutumun daha iyi yazı yazanlarda olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde diğeri araştırmalar da yazma tutumu ve yazma başarısı arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiyi desteklemektedir (Graham ve diğeri, 2007; Lee, 2013). Ters olarak bakıldığında ise Kırmızı (2009) öğrencilerin yazma başarısındaki eksiklikleri, onların yazmaya karşı tutumlarındaki eksikliklere dayandırmaktadır. Yazmaya karşı tutumları düşük düzeyde olanlar yazmaktan kaçınmakta ve tutumu yüksek olanlara göre daha az yazma yapacaklardır (Graham ve diğeri, 2007). Göçer (2013) yaptığı nitel çalışmada öğretmen adaylarının yazma başarısına etki eden faktörler arasında yazmaya karşı sahip olunan olumsuz algı ve tutumun olduğunu bulmuştur. Bu durum onların yazma başarısında olumsuz yönde farklılıklara neden olabilmektedir. Ayrıca bundan dolayı yazma güçlüğü yaşayanlar strateji kullanma, deneyimleri yazma sürecine aktarma gibi onların yazma başarısını geliştirecek etkinliklerde yetersizlik yaşayabilmektedir.

İlk hipotezde test edilen ve yazma başarısını etkileyen diğeri bir değışken de eğilimdir. Yazmaya karşı eğilim, öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Yazma eğiliminin yazma başarısına etkisini açıklamaya yönelik araştırma oldukça sınırlıdır. McClerney (2010) çalışmasında öğrencilerin yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasında hafif düzeyde ilişki bulmuştur. McClenny'e (2010) göre yazmayı seven öğrenciler, yazmayı başarabileceklerini hissetmektedirler. Tüfekçioğlu (2010) yapmış olduğu korelasyonel çalışmada öğrencilerin yazma eğilimleri ile yazma

başarıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Diğer taraftan dolaylı çalışmalarda (Hawthorne, 2010; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008; Ünal, 2010) da yazma başarısında yazma eğiliminin önemine dikkat çekilmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma performansının artması için onların yazmaya karşı eğilimlerinin artması gerekliliği vurgulanmaktadır. İlgili literatür, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu çalışmada kurulan ikinci hipotez doğrulanmıştır. Buna göre yazma eğilimi ve yazma tutumu yazma tutukluğunu negatif ve anlamlı olarak etkilemektedir. Yazma eğilimi ve yazma tutumu düşük olan olanlar daha fazla yazma tutukluğu yaşamaktadır. Çünkü yazma tutukluğu yaşayanlar yazmak istemez, yazmaktan kaçınır ve yazı üretmez (Peterson, 1987; Poff, 2004). Yazma sürecinde yaşanan olumsuz deneyimler, korkular, kaygular ve olumsuz tutumlar gibi olumsuz duyuşsal faktörler yazma tutukluğunun sebepleri arasında gösterilmektedir (Huston, 1998; Özbay ve Zorbaz, 2012; Poff, 2004). Yazmayla ilişkili pek çok olumsuz duygu ve deneyimler yazma tutukluğunun sebepleri olarak gösterilebilir. Araştırmanın üçüncü hipotezi test edilmiş ve doğrulanmıştır. Buna göre yazma tutukluğu yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Çünkü tutukluk yazma performansı açısından negatif bir durumdur ve tutukluk yaşayanlar yazmayı sürdürememektedir (Huston, 1998; Miller, 2010; Rose, 1981, 1983, 1984). Yazma tutukluğu yaşayan öğrenciler yazma süresinin çoğunu hazırlık ve başlangıç aşamasına ayırmakta hatta çoğu zaman bu tutukluk durumu yazma sürecinin tamamen durmasıyla sonuçlanabilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2012). Boice, (1993, s. 26) yazma tutukluğu yaşayanların yazma ödevlerini yapmada isteksizlik ve özgüven zayıflığı gibi özellikler gösterdiğini söylemektedir. Böylece öğrencilerin yazma işiyle daha az uğraşacağını ve onların yazma yeteneklerinin gittikçe zayıflayabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonuncu hipotezine ilişkin model de doğrulanmıştır. Bu sonuca göre yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Bu durum modelde yer alan diğer değişkenlerin de (yazma tutumu ve eğilimi) yazma başarısı üzerinde dolaylı ve doğrudan anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir. Modele yazma tutukluğu eklenince modelin daha da güçlendiği görülmüştür.

Bu çalışmada ilgili literatüre dayalı olarak kurulan hipotez model test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ayrıca yol katsayıları incelendiğinde yazma başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip değişkenin yazma tutukluğu olduğu; daha sonra sırasıyla yazma eğilimi ve yazma tutumu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yukarıda her hipotezin altında açıklandığı daha önceki araştırmalar ve kaynaklar tarafından da desteklenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin yazma başarısında yazma eğilimi ve tutumunun artırılması ve özellikle yazma tutukluğunun ise yok edilmesinin gerekliliği düşüncesini desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilere etkili yöntemler kullanarak onların hem yazmaya karşı tutumları ve eğilimleri hem de yazma başarılarının geliştiğine örnekler vardır. Sever ve Memiş (2013) yaptığı deneysel çalışmada süreç temelli yazma modelinin öğrencilerin yazma başarısına ve eğilimine olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca eğilimler çevresel faktörlerden etkilendiği için öğrencilerin pozitif eğilimleri sınıflarda desteklenmelidir (Notar, 2009). Bu amaçla onların eğilimlerini geliştirilecek doğru yaşantı ve örnekler oluşturulmalıdır. Bir başka deneysel çalışmada Erdoğan (2013) drama yönteminin öğrencilerin, yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumu geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. İlginç konuların seçilmesi, eğlenceli etkinliklerin düzenlenmesi gibi farklı yollarla öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının geliştirilebilir ve devamında öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir (Kırmızı, 2009). Bir başka nokta ise öğretmenler yazma öğretimi sürecini doğal akışa bırakmamalı ve bu süreçte doğru yöntemler kullanarak onları yazma sürecinde çok yönlü desteklemelidir. Çünkü öğrencilerin yazma sürecinde yaşadığı olumsuzluklar, onların yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Karataş, 2011). Bunların dışında yetişkinler ve öğretmenler, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duygular geliştirmesi için doğru modeller yapmalıdır. Çünkü Hawthorne (2010) göre çocuklar tutumları, değerleri, standartları ve entelektüel becerileri gözleyerek öğrenebilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğrenciler yazma işiyle henüz başladığı için bu modeller daha çok önemli olacaktır.

Yazma eğilimi ve tutumundaki eksikliklere ilişkin sorunlar gibi yazma tutukluğu da öğrenciler açısından çözülmesi gerek bir sorundur. Çünkü yazma tutukluğu, kişisel, eğitimsel ve mesleki başarı açısından zararlı görülmektedir (Hall, 1998). Bu durumdaki bireyler kendilerini yazılı olarak ifade etmede sorun yaşadıkları için başarısızlık yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yazma tutukluğunun sebepleri üzerinde durulmalı ve onların tutukluk yaşamamasına neden olan faktörlerle ilgili hem sınıf ortamlarında hem de sınıf dışı ortamlarda çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırma gerek sınıf düzeyi, gerekse çalışma grubu açısından bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bundan dolayı gelecek araştırmalar farklı sınıf düzeyleri üzerinde ve daha farklı örneklerle yürütülebilir. Bu araştırmadaki probleme ilişkin farklı desenlerde (deneysel, nitel paradigma vb.) araştırmalar yürütülebilir. Özellikle boylamsal çalışmalar, yazma başarısındaki duyuşsal faktörlerin etkisine yönelik daha geniş sonuçlar elde etme açısından yapılabilir.

## Çalışma Yapağı 5:Özet bölümünün yazılması



Eğitim ve Bilim

Cilt 40 (2015) Sayı 180 73-88

tedmem

## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi

Muhammet Baştuğ<sup>1</sup>

## Öz

Bu araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yoluyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 735 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak 4 farklı hipotez test edilmiştir: a) yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma başarısını pozitif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir, b) yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma tutukluğunu negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir, c) yazma tutukluğu yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir ve d) yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Buna göre test edilen modellerin tamamı doğrulanmıştır. Sonuç olarak 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 etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir önemli bir sonucu da yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğunun kısmi aracılık rolü üstlendiğidir. Yol katsayılarına göre yazma başarısında en fazla etkinin sırasıyla yazma tutukluğu, yazma eğilimi ve yazma tutumu şeklinde sıralandığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili duyuşsal faktörlerin yazma başarısına etkisi bağlamında literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

## Anahtar Kelimeler

Yazma tutukluğu  
Eğilim  
Tutum  
Yazma başarısı

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.12.2014  
Kabul Tarihi: 26.06.2015  
Elektronik Yayın Tarihi: 04.08.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4279



## Çalışma Yaprağı 6:Kaynakça bölümünün yazılması

### Kaynakça

- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. A. Pratkanis, S. J. Breckler ve A. G. Greenwald (Ed). *Attitude Structure And Function* içinde (s. 241-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888.
- Almerico, G., Johnston, P., Henriott, D. ve Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: developing an assessment instrument for the college classroom and the field. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-19.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baştuğ, M. (2014). Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu oluşturulma şeklinin dil becerileri açısından incelenmesi: bir eksiklik olabilir mi? K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz, Y. Gençer (Ed.). *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Z. N., Duman, M., Arkan, K. ve Hastürk, E. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 78-90.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54.
- Boscolo, P. (2008). Writing in Primary School. C. Bazerman (Ed.). *Handbook Of Research On Writing History, Society, School, Individual, Text* içinde (s. 359-380). New York, NY Taylor ve Francis Group, LLC.
- Buss, D. M. ve Craik, K. H. (1983). The Act Frequency Approach to Personality. *Psychological Review* 84, 105-126.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming* (2. bs.). New York, NY: Taylor ve Francis Group.
- Corbett, J. (1998, 1 Nisan). Narrating difference: a cross-cultural approach to writer's block. *College Composition and Communication Konferansı*'nda sunulan bildiri. Chicago. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED420058&lang=tr&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- Cothorn, N. B. ve Collins, M. D. (1992). An exploration: attitude acquisition and reading instruction. *Reading Research and Instruction*, 31(2), 84-97.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Çetin, F. ve Fıkrkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 41-66.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Erdoğan, T. (2013). The effect of creative drama method on pre-service classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 44-61.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* A. Dönmez (Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gallavan, N. P., Bowles, F. A. ve Young, C. T. (2007). Learning to write and writing to learn: insights from teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(2), 61-69.
- 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.
- Graham, S., Berringer, V. ve Fan, W. (2007). The Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.

- Graham, S., Schwartz, S. S. ve MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Hall, B. A. (1998). *Writer's block: Research, past remediation, and recommendations for future treatment* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 1393002) <http://search.proquest.com/docview/304484249?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Hawthorne, J. (2010). *The effects of the delivery style of teacher feedback on the writing self-efficacy and dispositions of young students* (Yayınlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3458703). <http://search.proquest.com/docview/872940534?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.
- İşeri, K. (2010). Evaluation of the writing disposition of elementary school sixth grade students. *New Educational Review*, 22(3-4), 295-305.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim* 35(155), 104-117.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices*. ERIC/EECE veri tabanından erişildi. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360104.pdf> adresinden erişildi.
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. ve Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: a new tool for teachers. *Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Knudson, R. E. (1992). Developmental and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for Grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and. *Psychological Reports*, 73(2), 587.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2-), 90-97.
- Lee, J. (2013). Can Writing Attitudes and Learning Behavior Overcome Gender Difference in Writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164-193.
- McClenny, C. S. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance*. (Yayınlanmamış doktora tezi) ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3458714) <http://search.proquest.com/docview/871897604?accountid=16645> adresinden erişildi.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Elisworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading:A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McLeod, S. H. (1997). *Notes on the heart: Affective issues in the writing classroom*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Miller, K. M. (2010). *Stranger than fiction: A study of student perceptions of writer's block and film in the composition classroom* (Yayınlanmamış doktora tezi). Indiana University of Pennsylvania. <http://search.proquest.com/docview/749927758?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Notar, C. E. (2009). Dispositions: Ability and assessment. *International Journal of Education*, 1(1), 1-14.

- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47-72.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Peterson, K. E. (1987). *Relationships among measures of writer's block, writing anxiety, and procrastination*. ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 8717700) <http://search.proquest.com/docview/303585044?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension*. ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3155461) <http://search.proquest.com/docview/305121235?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Rahilly, M. K. (2004). *Affective, literacy, and cultural influences on the development of English composition skills: Perceptions and experiences of adult ESL students in academic ESL writing programs*. ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3123123) <http://search.proquest.com/docview/305049445?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitivist analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31(4), 389-401. doi:10.2307/356589
- Rose, M. (1981). *Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB)*. ERIC veri tabanından erişildi. (Document Reproduction Service No. ED 236 652) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236652.pdf> adresinden erişildi.
- Rose, M. (1983). *Cognitive Dimension of Writer's Block*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University. ERIC veri tabanından erişildi. (Eric Reproduction Service No. ED230932). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230932.pdf> adresinden erişildi.
- Rose, M. (1984). *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Studies in Writing ve Rhetoric. *Composition Communication*'nda sunulan bildiri. Urbana I. L. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248527.pdf> adresinden erişildi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schultz, D. M. (2009). *Eloquent Science: A Practical Guide to Becoming a Better Writer, Speaker and Atmospheric Scientist*. Boston, MA: American Meteorological Society.
- Schultz, K. ve Fecho, B. (2000). Society's Child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. doi:10.1207/s15326985ep3501\_6
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy. *Roeper Review*, 15(4), 225.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-259.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçmelerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Temur, T. (2004, 6-9 Temmuz). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/316.pdf> adresinden erişildi.
- Troia, G. A., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K. ve Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. ve Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading ve Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. doi:10.1080/10573569.2012.632729.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. doi:10.15390/EB.2014.1176.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-462.
- Ünal, E. (2010). An analysis of the writing disposition of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education*, 131(2), 319-330.
- Voss, M. M. (2003). Building self-belief: a child overcomes writer's block. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(4), 347-361. doi:10.1080/10573560390226056

## Çalışma Yaprağı 7:APA kaynakça gösterim alıştırmaları

Adı-Soyadı:

Öğrenci Numarası:

Aşağıdaki yayınları APA kurallarına göre kaynakça olarak yazınız.

**Türü** : Kitap  
**Eserin adı** : Yaratıcı Yazma  
**Yazar/lar** : Zehra İPŞİROĞLU  
**Yayın yeri** : İstanbul  
**Yayınevi** : Morpa Kültür Yayınları  
**Yayın yılı** : 2006

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

**Türü** : Editörlü Kitap  
**Eserin adı** : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi  
**Editörler** : Aziz Kılınç, Abdullah Şahin  
**Alıntı yapılan bölüm:** Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi  
**Bölüm yazarı** : Gülnur AYDIN  
**Yayın yeri** : İstanbul  
**Yayınevi** : PegemA Yayınları  
**Yayın yılı** : 2012

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

**Türü** : Makale  
**Eserin adı** : Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi.  
**Yazar/lar** : Sevim İNAL  
**Yayın yılı** : 2008  
**Sayfa aralığı** : 55-64  
**Yayımlandığı dergi:** Doğu Üniversitesi Dergisi  
**Cilt** : 9  
**Sayı** : 1

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

**Türü** : Makale

**Eserin adı** : Kroner Kalp Rahatsızlığının Belirlenmesinde Rol Oynayan Faktörler.  
**Yazar/lar**: R. C. Kahraman; C. Borman; M. Hanımgil; H. Özler; D. Perçin; L.Sergen; A. Aydın.  
**Yayın yılı** : 1993  
**Sayfa aralığı** : 301-307  
**Yayımlandığı dergi**:Sağlık Psikolojisi Dergisi  
**Cilt** : 12  
**Sayı** : 2

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

---

**Türü** : Elektronik Kaynak (İnternet)  
**Eserin başlığı** : Çocuk ve Kitap  
**Siteye eklendiği tarih** : 2010 Eylül  
**Yayımlandığı site**: <http://www.okumaaliskanligi.com/okuma-aliskanligi/93-kitap-ve-cocuk.html>  
**Erişim tarihi**: 12.11.2012

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

---

**Türü** : Çeviri Kitap  
**Eserin adı** : Bilimsel Makale Nasıl Yazılır, Nasıl Yayımlanır?  
**Yazar/lar** : Robert A. Day  
**Çeviren** : Gülay Aşkar Altay  
**Yayın yeri** : Ankara  
**Yayınevi** : Tübitak Yayınları  
**Yayın yılı** : 2005  
**Eserin orijinal tarihi** : 1994

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

---

**Türü** : Kurum tarafından basılan yayın  
**Eserin adı** : Türkçe Sözlük  
**Yayınlayan kurum** : Türk Dil Kurumu  
**Yayın yeri** : Ankara  
**Yayınevi** : TDK Yayınları  
**Yayın yılı** : 2005

**Kaynakçada gösterilmesi:**

.....  
 .....

**EK-7: Örnek Öğrenci Makalesi**

## **KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞININ KAZANDIRILMASI**

**Gül Kübra SERCAN<sup>1</sup>**

### **Özet**

Kitap okumak, düşünme hızını artıran, yaratıcı düşünmeyi sağlayan ve insanın en önemli özelliklerinden biri olan konuşma kabiliyetini artıran etkinliktir. Okuma, küçük yaştan itibaren alınan eğitimin en önemli kısmını oluşturan ve belki de eğitimin olmazsa olmaz konularındandır. Yapılan çalışmada kitap okuma alışkanlığının, sorunun köküne inilerek çocuklara nasıl kazandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Döküman incelemesi yöntemi kullanılarak bu konu üzerinde yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Kitap okumanın faydaları göz önüne alındığında Türkiye'deki eğitimin istenilen nitelikte olmaması, kütüphanelerin boş kalmasına yani kullanılmamasına bağlanabilir. Yaratıcı düşünme ve Türkçe'yi güzel kullanma elbette kitap okumak ile kazanılabilecek olgulardır. Bâkiler'in araştırmasından edinilen bulgularda Türkiye'deki kişi başına düşen kitap sayısının, diğer ülkeler ile kıyaslandığında Türkiye'deki bireylerin kitaba karşı olan ilgisizliği dikkat çekmiştir. Ulaşılan bulgulara da dikkat çekerek amaçlanan düşünce, sorunu sadece çocuklara bağlamadan ailenin ve öğretmenlerin de katkılarıyla gelecek nesillere okuma alışkanlığı kazandırarak ileride refah seviyesi yüksek, ufku geniş nesiller yetiştirmektir.

**Anahtar kelimeler:** Kitap okuma alışkanlığı, okuma becerisi, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi.

### **1. Giriş**

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Yangın, 2002: 9; akt. Ekiz ve diğerleri, 2011: 2). Okuma, birçok dilsel ve bilişsel becerinin gelişimine katkıda bulunan önemli bir beceridir (Sylva ve Hurry, 1996; akt. Ekiz vd, 2011: 2). Kitap okumak, zihni geliştirmeye ve konuşma kabiliyetini artırmaya yarayan etkinliktir.

Teknoloji diye de adlandırılan bu çağ, kitaplar üzerinde pek olumlu gelişmelere ortam hazırlamamıştır. Bu bakımdan toplum olarak kitaplara karşı duyulan ilgi gittikçe azalmakta ve toplum içinde gereksiz bir uğraş olarak görülmektedir.

---

<sup>1</sup> Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği 1. sınıf öğrencisi

Okuma alışkanlığı kazandırarak, toplumun önyargılarını kırmak ancak sorunun köküne inilerek aşılabilir. Öğrencilere okuma becerisinin istenilen nitelikte kazandırılmasında ilköğretim birinci sınıfta verilen okuma ve yazma eğitimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini tüm yaşamları boyunca kullanırlar.

Okuma-yazma eğitiminin amaçlarına uygun olarak verilememesi öğrencilerin okuma becerisi kazanmalarını ve bu beceriyi geliştirmelerini engeller. İlköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20' si okuma-yazma becerilerini iletmede güçlük yaşarlar. Türkiye'de de ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir. Bu sorun küçük yaşta başlamakla birlikte gelecek yıllarda meslek hayatında insana birtakım zorluklar yaşatmaktadır. Okuma becerisi gelişmemiş birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Bu durum okuma becerisi gelişmemiş bireylerin ortak özelliğidir. Çünkü okuma güçlüğüne sahip bireyler kelime tanıma problemi yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008: 3; akt. Ekiz vd, 2011: 5 ).

Okullardaki söz konusu eğitim sadece öğretmen odaklı olduğu için öğrenciler kendini geliştirme ve ifade edebilme konusunda pek fazla emek sarf etmiyor, sadece öğretmeni dinleyip teknolojinin cazipliğine kendilerini kaptırırlar. Televizyonda kitapların dizileri çekilerek yayımlanması yerine kitap okumaya teşvik edici yarışma programları yapılmalıdır. Söz konusu diziler insanları iyice kitap okumaktan uzaklaştırıyor ve kitap okuyan insan sayısının azalmasına sebep oluyor. Yapılan araştırmalarda Türkiye'de kitap okuyan, kütüphanelerde biraz olsun zaman geçiren kişilerin çoğunu ilk olarak öğrenciler, ikinci olarak öğretmenler ardından mühendisler oluşturmaktadır.

Bu sorunları aşmak için öncelikle annelerin ve babaların çocuklara örnek olarak onlara okumayı sevdirmeleri ve çocuklarını kitap okumaya alıştırmaları gerekir. Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı olacak okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müsaade edilmelidir (Akyol, 2010: 8; akt. Ekiz vd, 2011: 10). Nitekim



kendi başına okuma, özellikle sesli okuma bireye diksiyon açısından da yararlı olacaktır.

Söz konusu eğitim öğrenci merkezli olursa yani öğrenciler ders anlatma noktasında sorumlu tutulursa kendilerini iyi ifade etme, anlattıklarını karşı tarafa aktarabilme ve kelime hazinelerini genişletebilme açısından kitap okumanın ne derece önem arz ettiğini anlayacaklar ve o okuma alışkanlığı kazanarak hem kendilerini geliştirecek hem de ileride gelecek kuşaktaki bireylere örnek olarak eğitim seviyesi yüksek bir toplum oluşturacaklardır.

Kuşkusuz bilgi sahibi olmanın gezme, eğitim programlarına katılma ve televizyon izleme gibi çok çeşitli yolları olduğu düşünülmektedir. Ancak bilgi sağlamanın dışında farklı bir takım kazanımları da sağlaması nedeniyle okuma bu yöntemlerin en etkili ve verimli olanıdır. Etkili ve akıcı konuşma, konuştuğunu dinletebilme, ancak kitap okuma ile kazanılabilir.

Okuma bireyin bilgi edinebilmesini ve öğrenmesini sağlar. Bunun yanında okuma bireyin; davranışlarını ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir, iç dünyasını zenginleştirir, bakış açısını genişletir, çevresine ön yargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını, düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar (Koç ve Müftüoğlu, 2008: 6; akt. Odabaş vd, 2008: 3).

Bu çalışmalarla küçük yaşta kazandırılan okuma alışkanlığı ile gelecekteki bireylerin kendini ifade etmede sorun yaşamadan bir sonraki kuşağa örnek olmaları, kelime dağarcığı geniş, eğitim seviyesi yüksek, bilgili kişilerin topluma kazandırılması amaçlanmıştır. Kütüphanelerin her yönüyle rahat bir okuma ortamına kavuşturulması, kitap okumanın öneminin kavranıp boş zamanlarda okumaya zaman ayrılması söz konusu amacın gerçekleşmesine yardımcı olacaktır.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi yöntemi; gözlem, görüşme ve bunları derleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Bu yaklaşımda bir konu, olay ya da birey detaylı ve süreli bir şekilde etraflıca incelenir (Ekiz, 2009: 8).

Bu araştırmanın örnekleminde okuma zorluğunun aşılması için sorunun köküne inilerek çocuklar üzerinde uygulanan stratejiler yer almaktadır. Okumanın tanımı ile birlikte sorunların ne olduğu ve bu sorunların çözüm yolları belirlenmiştir. Daha çok sorunun küçük yaşlarda başlayabileceği düşünüldüğü için çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmanın yolları ve bu gerekli olan çalışmaları yapacak kişiler belirlenmiştir. Özellikle ilköğretim birinci sınıfta verilen okuma ve yazma eğitimi konusu üzerinde durulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

İletişim insanların temel ihtiyaçlarından biridir. İletişim kurmak için kuşkusuz dili etkili ve güzel kullanmak gerekir. Bunu yapmak ve geliştirmek, kitap okumak ile kazanılır.

Kitap okuma alışkanlığı, insanın kendi kişiliğini, karakterini ve doğrularını oluşturması, yeni ufuklara açılmasını sağlaması bakımından önemlidir. Kitap, bilgi edinmenin yanında yaşama gönül gözü ile bakılmasını sağlar (Ortaç, 2011; akt. Susar Kırmızı, 2012: 4). Kitap okuyan birey, kendi kişiliğini oluşturarak diğer bireylerden ayrılır, hayata ve çevresindeki olaylara farklı açıdan bakarak geniş bir dünya görüşü oluşturur.

Doğuştan gelen, çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile, yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilen, güdülebilen ve geliştirilebilen bir yeti olan yaratıcılık, okuma becerisinin geliştirilmesiyle ivme kazanır (San, 1990: 145-146; akt. Gömleksiz, 2004: 2). Herhangi bir konuda yorum yapmak, yeni şeyler ortaya koymak, okuyup araştırmakla kazanılabilecek bir olgudur.

Okuma alışkanlığı, bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı sökmeginin ardından okuma hızının artırılarak ve aynı zamanda okumayı sevdirek sağlanabilir (Yılmaz, 2004: 116; akt. Arıcan ve Yılmaz, 2010: 4). Kitap okuma belirli zamanlarda etkinlik olarak yapılırsa daha verimli olur. Birey hem sıkılmaz hem de zamanını değerlendirmiş olur.

#### 3.1. Okuma Alışkanlığı Kazanmada Ailenin Etkisi

Çocuğun eğitim sürecinin başladığı kurumlardan en önemlisi şüphesiz ailedir. Küçük yaştan itibaren başlayan ve ileride mesleki anlamda yeterlilik kazanmak için alınan eğitimde en önemli kısmı oluşturan kitap okuma, zihnini geliştirmesi, kendini iyi ifade edebilmesi bakımından bireye aşılması gereken en önemli etkinliktir. Nitekim kitap okuma alışkanlığı kazanmada en önemli görev aileye düşüyor. İlk alışkanlığını aileden edinmeye başlayan çocuğa, hâl ve hareketleriyle örnek olan anne ve babalar, kitap okuyarak ve bu alışkanlığı zevkli hâle dönüştürerek çocuklarına kazandırmalıdır. Model olarak gözlenen anne ve babaların evdeki kitap, gazete gibi çeşitli materyalleri okumaları, çocukların ilgisini çekecek ve onları okumaya sevk edecektir. Çocuklara kazandırılmak istenen bu alışkanlıkta bir başka önemli nokta ise çocukların yaşlarına uygun kitapların seçilmesi ve konularının belirlenmesidir. Çocuğun yaşına uygun kitap ve ilgisini çekecek konu belirlenmezse çocuk, okuduğunu anlamayabilir ve dikkatini veremediği gibi bu alışkanlığı sürdüremeyebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için çocuk edebiyatının bir kolu olarak okul öncesi çocuk edebiyatı gelişmiş ve çocukların yaş gruplarına göre hangi tür kitapları tercih ettiklerine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Buna göre okul öncesi dönemin başındaki çocuklar daha çok resim merkezli metinleri anlamaya çalışmakta ve hikâyeyi resimden takip ederek anne ve babasından okumasını beklemektedirler (Üstün, 2007: 12; akt. Çakmak, Yılmaz, 2009: 4). Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için kitaplarda, seçilen konu kadar onların ilgisini çekecek resimlerin olması da önemlidir. Görsel öğelerden yararlanmak çocukların ilgisini çekecek ve onları okuma eylemini yapmaya sevk edecektir.

Aile, aynı zamanda çevre ve okul öncesi eğitim kurumları gibi çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında yer alan diğer unsurların oluşmasında da önemli bir etkidir (Keleş, 2006: 29; akt. Çakmak, Yılmaz, 2009: 6). Ailelerin çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına etkisi ile ilgili olarak öncelikle çocukların okumaya ilgi duymaları için anne ve babaların kitap veya başka bir materyali okumaları ve bu durumun çocuklar tarafından gözlenip gözlenmediği ölçülmüştür. Buna göre araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun (%72) anne veya babasını kitap ve başka bir materyali okurken gözlemlediği bulgusuna ulaşılmıştır (Çakmak, Yılmaz, 2009: 10). Eğer anne ve babalar günlerinin yarısını televizyonun karşısında geçirirlerse çocukları

da şüphesiz ebeveynlerinin yaptığını yapacak, kitap okurlarsa bu alışkanlığı kazanacaklardır. Ailedeki model alma olgusu dikkate alındığında okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda anne ve babanın çocukları üzerindeki etkisi yadsınamaz.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda çocukları üzerinde etkili olduğu, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının kitap okuma eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Bir yıl içinde hiç kitap okumayan ve alt düzeyde kitap okuyan (1-5 kitap) öğrencilerin en çok bulunduğu grubun (%64,5) anneleri ilköğretim mezunu ya da terk etmiş olanlardan oluşmaktadır. Bu oranın daha eğitimli annelerde düştüğü, örneğin anneleri üniversite mezunu olan kişilerde yoğunluğun orta düzeyli okur tipinde olduğu görülmektedir (Odabaş vd, 2008: 20).

### **3.2. Okullardaki Eğitimin Okuma Üzerindeki Etkisi**

Kitap okuma alışkanlığı edinme konusunda bir diğer sorumluluk sahibi olanlar, öğretmenler ve okullardaki eğitimidir. Okullarda uygulanmakta olan müfredat gereği sınıfların çoğunda ders, öğretmen odaklı işlenmektedir. Böyle bir durum söz konusu olunca öğrenci sorumluluk almadan, derse hazırlık yapmadan okula gelmektedir. Öğrenci merkezli dersler olursa öğrenciler, sorumluluk alacak, kendini iyi ifade etmek için kitap okuyacak ve düşüncelerini daha etkili bir biçimde ortaya koyacaktır. Bunları sağlayan kuşkusuz öğretmen olacaktır.

Öğrencilerin % 57. 3' üne kitap okuma alışkanlığını öğretmenlerin kazandırdığı görülmektedir. Öğrencilere okumayı öğreten kişinin çoğunlukla öğretmen olduğu düşünülürse bunu alışkanlığa dönüştüren kişinin de öğretmen olması doğal bir sonuçtur (Arıcı, 2008: 75). Belirli program çerçevesinde çeşitli etkinlikler yaparak özellikle dönüşümlü olarak okuma etkinlikleri düzenlenerek öğrenciler sıkılmadan kitap okumaya teşvik edilmelidir. Örneğin 100 temel eser incelenmeli ve hedef konularak kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

MEB 2010 istatistiklerine göre, Türkiye'de 10. 331. 752 ilköğretim öğrencisi bulunmaktadır. 100 temel eser uygulamasının sözü edilen sayıda ilköğretim öğrencisinin okuma alışkanlığını etkilediği kurumsal olarak söylenebilir (Arıcan, Yılmaz, 2010: 5). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı çalışmalara bakıldığında, bu

bakanlığın okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

MEB'in yaptığı araştırmaya göre Türkiye'deki kitabevi sayısı 70'li yıllarda 40 bin iken, bu rakamın 2009 yılında 25 bine kadar düştüğü görülüyor. Eğitim Sen'in bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak küçük yaşta çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için bir kitap kataloğu hazırlamıştır. Bu katalogta çocuk öykü ve roman kitapları tanıtılmıştır. 93 yayınevinden alınan binlerce kitap, öğretmen, pedagoğ, bilim insanı, şair, yazar ve çizerler tarafından değerlendirilmiştir. Seçilen kitapların kısa özetlerinin yer aldığı katalogun amacı, çocuğun okuma kültürünü geliştirmektir. Hazırlanan bu katalog için önce yerli ve yabancı yayınevlerinin katalogları incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 100 temel eseri taranmıştır (Yılmaz, 2008: 20).

Okullardaki ders kitapları da yine okuma alışkanlığını etkileyen bir başka konudur. Ders kitaplarındaki müfredatta okumayı teşvik edici konular, ödevler yer almalıdır. Ders kitaplarında yer alan kelime sayısı da okuma ve düşünme hızını artırmaktadır.

Türkiye'deki ders kitaplarında ortalama 5.000 kelime vardır. Amerikan ilköğretim okullarının ders kitaplarında ise 71.681 kelime bulunuyor. Almanya 70.400, Japonya 44.224, İtalya 30.193 kelimeyle çocuklarını okutup yetiştiriyor. Türkiye ise 5.000 kelimeye sıkışıp kalıyor (Bâkiler, 2012: 44).

### **3.3. Kütüphaneleri Kullanma Sıklığı ve Kitap Sayısı**

Türkiye'de gerek düzyazıda gerekse şiir alanında yazılmış birçok nitelikli kitap vardır. Kütüphanelerde yer alan bu sayısız kitapları alıp okuyan insan sayısı diğer ülkeler ile kıyaslandığında, Türkiye'de okuma alışkanlığının ne kadar az olduğu açıkça görülmektedir. Türkiye'de kütüphane kullanımında ilk sırayı öğrenciler, ikinci öğretmenler, üçüncü ise mühendisler oluşturmaktadır.

Ankara millî kütüphanesinde 1 milyon kitap vardır. ABD'de bin kişiye düşen kitap miktarı 4.000'dir. Almanya'da bin kişiye 2.700 kitap, Fransa'da bin kişiye 1.700

kitap, Japonya’da bin kişiye 1.000 kitap düşüyor. Türkiye’de ise bin kişiye düşen kitap miktarı sadece 7’dir (Bâkiler, 2012: 22).

Türkiye’de kitap okumak boş bir uğraş olarak görülmektedir. Evlerdeki televizyonlar, bilgisayarlar kısacası teknolojik aletler sayıldığında bir evdeki kitap sayısından fazla olabilmektedir. Her bir aile ferdinin ayrı bir elektronik aleti bulunmaktadır. Bunlarla zamanın nasıl geçtiğini bilmeyen toplumlar, kitap okumanın faydalarını bilmemekte ve kitap okumamakla birlikte zihinlerini kirletmektedirler. Teknolojik aletlerle vakit geçirmekten vazgeçip kitap okuma her toplumun yararına olacaktır. Kitap okumanın sınırı yoktur. Okudukça genişleyen zihinler, zamanla okuduğunu daha kolay anlamakta, bu sayede okuduğu kitap sayısı artmakta ve bir kitabı okuma süresi kısalmaktadır.

Bu konuda Amerikan Kütüphane Derneği’nin ortaya koyduğu standart şu şekildedir: Yılda okuduğu kitap sayısı 5’i geçmeyen kişiler, az okuyan okur tipi, yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 20 arasında olanlar, orta düzeyde okuyan okur tipi, yılda okuduğu toplam kitap sayısı 20’yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir (Sağlamtunç, 1990: 21; akt. Yılmaz, 2008: 3).

Ulaşılan bulgular neticesinde Türkiye’de kitap okuma üzerinde etkili olan faktörler, ailenin etkisi, okuldaki eğitimin etkisi, kütüphane kullanımları, kitap oranları gibi bilgiler ve bunların kitap okumayı ne yönde etkilediği açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **4. Sonuç ve Öneriler**

Yapılan çalışmada, kitap okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda ulaşılan bulgulardan da yola çıkarak bu alışkanlığın kazandırılmasında en önemli görevin aileye düştüğü tespit edilmiştir ve bu konuda ailenin daha etkili olduğu gözlenmiştir. Kitap okuyan çocukların ebeveynlerinin daha yüksek bir okuma kültürüne, bu alışkanlığı zayıf olan çocukların aileleri ise düşük eğitim düzeyine sahiptir. Buradan hareketle okuma alışkanlığı kazandırmak için ilk önce çocuklardan başlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Küçük yaşta okuma alışkanlığı kazanan çocukların, kelime dağarcığı ve zekâsı gelişmekte, düşünme hızı artmaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda ailenin çocuğu üzerindeki etkisine dikkat çekilirse ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okullarda yapılan veli toplantılarına ek

olarak Okul Aile Birliği kapsamında velilere bu anlamda eğitim verilmelidir. Anne ve babaların kitap okuyarak çocuklarına örnek olmaları gerektiği anlatılmalıdır.

Kitap okuma üzerine dikkat çekilen bir diğer konu, okullardaki eğitim ve öğretmenlerin çalışmaları olmuştur. Söz konusu alışkanlığın toplumun refah seviyesini etkilediği, ileride kariyer anlamında ne gibi faydalar sağladığı açıkça ortadadır. Okullardaki mevcut eğitimin okuma alışkanlığı kazandırma konusunda ne kadar etkili olduğu bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, kitap okumaya teşvik etme kapsamında çeşitli projeler hazırlayarak Türkiye'deki okullarda verilen eğitime de katkı sağlamaları amacıyla öğretmenleri bu konuda bilinçlendirmeleri önerilmektedir. Alışkanlıkların küçük yaşta başladığı gerçeğini göz önünde bulundurarak, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencinin yaşına dikkat edilmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması önerilen projelerin uygulama yaş sınırı belirlenmelidir. Yaş sınırı belirlenmeden uygulanan proje başarısız olacaktır. Örneğin ilkokul öğrencilerine göre lise öğrencilerine bu alışkanlığı kazandırmak zor olacağı için uygulanan proje amacına ulaşamayacaktır. Rehber öğretmenlerin desteği ile öğrencilerle tek tek görüşülerek kitap tercihleri belirlenmelidir. Yaş, okuma hızı, okuma düzeyi ve ilgisini çeken konu belirlenerek öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olunması önerilmektedir.

Üzerinde durulan bir diğer konu ise kütüphane kullanım oranları olmuştur. Bilgi yuvaları olan kütüphanelerin Türkiye'de kullanım oranları pek iç açıcı görülmemektedir. Bu durumun önüne geçmek için okullardaki kütüphaneler de dikkate alınarak okuma programları hazırlanması ve okuma kulüpleri oluşturulması önerilmektedir.

## 5. Kaynakça

- Arıcan, S. Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*. 24(3). 495-518.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bâkiler, Y.B. (2012). *Sözün doğrusu 1*. İstanbul: Yakın Plan Yayınları.
- Çakmak, T. Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*. 23(3). 489-509.
- Ekiz, D. ve diğerleri. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/arsiv/cilt11/say2/8>. (E. T: 10. 11. 2012).
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(2). 185-195.
- Susar Kırmızı, F. (2012) Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <http://www.turkishstudies.net>. (E. T: 03. 12. 2012).
- Odabaş, H. ve diğerleri. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*. 9(2). 431-465.
- Yılmaz, Ş. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul kütüphanesi/kütüphanecisi ve yayıncı işbirliğinin etkileri nelerdir? <http://www.okulkutuphanecileri.org/dosyalar/yilmaz-okumaaliskanligi>. (E. T: 03. 12. 2012).



## ÖZ GEÇMİŞ

Gölnur AYDIN, 24.04.1984'te Sivas/Yıldızeli'nde doğdu. İlköğrenimini Tokat/Erbaa'da, ortaöğrenimini Trabzon/Beşikdüzü'nde tamamladı. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde lisans öğrenimine başladı. 2006 yılında başladığı yüksek lisans öğrenimini "Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya Etkisi" adlı teziyle 2009 yılında tamamladı. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrenimine başladı. 2010 yılında Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili Bölümünde okutman olarak göreve başladı. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Halen bu görevini sürdürmektedir.