



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri * **

*Neslihan YÜCELŞEN ****
*Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER *****

Öz

Yükseköğretimin amaçlarından biri bilimsel araştırmalar ve çalışmalar yaparak bilgi üretimi sağlamaktır. Öğrencilerin yükseköğretime başladıkları andan itibaren okudukları kaynakları, yaptıkları ödevleri, verdikleri sınavları kapsayan, belli ölçütleri olan, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak tanımlanabilecek akademik yazma bilgi üretiminin temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma ile ilgili görüş ve deneyimleri hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmıştır. Çalışma, nitel bir araştırmadır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ile Marmara Üniversitesinde sürdürülmüş, toplam 46 Türkçe öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular, alanyazında yer alan veriler ışığında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik yazıları not motivasyonuna bağlı olarak takip ettikleri, bilimsel söylemin genel özelliklerinin farkında oldukları fakat bu özellikleri kendi yazılarına uyarlamada zorlandıkları, akademik yazıları zor ve anlaşılmaz buldukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, Türkçe öğretmeni adayları, yazma eğitimi, görüşme, betimsel analiz.

The Views of Turkish Teacher Candidates on Academic Writing Skills

Abstract

One of the aims of higher education is to produce knowledge by conducting scientific research and studies. Academic writing, which includes the resources students read, the homework they do, and the exams they take from the moment they start higher education, and consists of definite criteria and can be defined as a learnable and developable skill, constitutes the basis of knowledge production. In this study, the aim was to investigate the opinions and experiences of Turkish teacher candidates on academic writing. The study is qualitative. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The interviews were conducted at the İstanbul University - Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet University, Yıldız Technical University and Marmara University during the 2018-2019 academic year with a total of 46 Turkish teacher candidates. Descriptive analysis was used to analyze the data. The data were evaluated and interpreted by taking into consideration the studies in the available literature. It was

*Çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiş olup Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 03-05 Ekim 2019 tarihlerinde İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Araştırmanın etik kurulu izni: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 11.03.2020, 26234280-100-E.4514.

***Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihan.yucelsen@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1914-662X.

****Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, cetinkayazeynep@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5449-5107.

concluded that the students did academic papers due to their motivation to obtain grades; that they were aware of the general features of scientific discourse; that they had difficulties adapting those features to their own writing, and that they found pieces of academic writing difficult and incomprehensible.

Keywords: Academic writing, Turkish teacher candidates, writing education, interview, descriptive analysis.

Giriş

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler yaşamın her alanına yansımıştır. İletişimin ve ulaşımın kolaylaşması ülkelerin birbiri ile olan etkileşimlerini arttırmış, dünya küçülmüş, yaşanan değişimler eğitimin yeniden düşünülmesinin yolunu açmıştır. Eğitimin hızlı değişimlerle uyum içinde ilerleyebilmesi için öğrencilerin birtakım yeterliklere sahip olması gerektiği fikrinde yoğunlaşmıştır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yeterlikler; öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ile kariyer ve yaşam becerileri olarak üç temel başlık altında gösterilmektedir. Öğrenme ve yenilik becerileri altında eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilenme; dijital okuryazarlık becerileri altında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim okuryazarlığı; yaşam ve meslek becerileri altında ise esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönelim, sosyal ve kültürel beceriler, üretkenlik ve sorumluluk ile liderlik ve sorumluluk becerileri yer almaktadır (Trilling ve Fadel, 2009: xxvi). Sıralanan becerilere koşul olarak öğrencilerin bu becerileri kazanmasına ve geliştirmesine rehberlik edebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde önemle durulmakta, öğretmen yeterlikleri tartışılmaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları gereken nitelikler olarak tanımlanan (MEB, 2017: 4; Şişman, 2009: 68) öğretmen yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen çalışmaya ait raporda üç ana alan, on bir alt alan ve altmış beş performans göstergesi olarak sıralanmıştır (MEB, 2017). *Mesleki bilgi* alanı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi; *mesleki beceri* alanı altında eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme; *tutum ve değerler* alanı altında ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişim alt alanları yer almaktadır (MEB, 2017). Belirlenen yeterlik alanlarının önemli bir bölümünün öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile ilintili olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Hizmet içi öğretmen eğitimleri için de yükseköğretim kurumlarından destek alınmaktadır. Öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri takip edebilmesi, öğrenen yeterliklerine koşul yeterliliklere sahip olabilmesi, yaşam boyu öğrenme ve kariyer hedeflerini gerçekleştirebilmesi için hem hizmet öncesi hem de sonrasında yükseköğretim kurumlarından yararlanmaları gerekmektedir.

Ortaöğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksekokullar ile bu eğitim kurumlarını yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan örgütler (Oğuzkan, 1981: 169) olarak tanımlanan yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biri “yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır” (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>, erişim tarihi: 10.07.2020). Bu amaca ulaşabilmek, bilimsel metinleri okuyup anlayabilmek ve benzer türde metinler üretebilmek, bir başka söyleyişle akademik okuryazarlık becerisi kazanmakla mümkün olabilir. Lisans eğitimi süresince akademik okuryazarlık becerileri kazanan, sonrasında bu beceriyi mesleği ile bütünleştirebilen öğretmenler, çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek öğretmenler olabilirler. Öğretmenlerin sınıfta ortaya çıkan bir sorunun çözümünde, yeni bir konunun daha etkili anlatımının yollarını aramada, meslek bilgisini arttırmada akademik metinlere ulaşmayı düşünmesi önemlidir. Böylelikle hem öğretmenler hem de çalışmalarını yükseköğretim kurumlarında yürüten araştırmacılar amaçlarına ulaşmış olacaktır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Akademik okuryazarlık, akademik anlamda değerli görülen metinlerin okunması, yorumlanması ve üretimidir (Elmborg, 2006: 196). Lisans düzeyinde bilimin öğretimi, lisansüstü eğitimde ise öğretimle beraber bilimin üretimi ve akademik yayınlarla paylaşımı hedeflenir (Kan ve Gedik, 2016: 403). Bu yüzden akademik okuryazarlık genellikle lisansüstü eğitimle ilişkilendirilir. Lisansüstü dönemde akademik okuryazarlığın öğrenciler için bir gereksinim olmayı aşarak bir gerekliliğe evrildiği açıktır. Bununla birlikte yapılan araştırmalar lisans eğitimleri sırasında bu beceri alanını olması gerektiği ölçüde geliştiremeyen öğrencilerin, lisansüstü eğitimleri süresince kendilerini akademik anlamda yetersiz hissedebildiğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2010: 22; Kan ve Gedik: 407, 2016; Yücelşen, Karagöz ve Ak-Başıoğlu, 2015: 222). Bundan dolayı lisans döneminde öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemle eğilmek gerekmektedir.

Çalışmada akademik okuryazarlığın yazma boyutuna odaklanılmıştır. Akademik yazma, genellikle üniversitelerde yapılan, anlatılmak isteneni içerik ve biçim olarak olabildiğince mutlak kural ve yollar gözeterek sunan yazma olarak tanımlanır (Berger, 2008: 15). Bu tür yazıların temel özelliği nesnel bir karşılığının olmasıdır. Bu yüzden genellikle bir araştırmanın ya da bir düşüncenin yazılı ifadesi olarak ortaya çıkarlar (Bayat, 2009: 50). Yazma ve akademik söylem, yükseköğretime geçen birçok öğrencinin zorlandığı konular arasındadır (Lea ve Street, 2006: 229).

Swales ve Feak (2012)'e göre akademik yazı bir dizi düşüncenin ürünüdür ve temelde beş ögesi vardır: okuyucu kitlesi, amaç ve strateji, düzen, yazım biçimi ve akış. Akademik yazının okuru öğretim üyesi, tez komitesi ya da araştırmacılar olabilir. Kitleyi anlamak, yazının içeriğini etkileyecektir. Okuyucu kitlesi, amaç ve strateji genellikle birbiri ile bağlantılıdır. Okur, yazardan daha az bilgiye sahipse yazı öğretici bir amaçla yazılmıştır; daha çok bilgiye sahipse yazının amacı uzmanlık alanını sergilemek, bilgisini göstermek olabilir.

Okuyucular, bilginin belirli bir metin türüne göre yapılandırılmış bir formatta sunulacağı beklentisine sahiptir. Akademik yazının dış düzeni yanı sıra iç düzeni de vardır. Akademik yazarlar kurdukları yazılı iletişimin uygun biçimde olmasına önem verirler. Karmaşık bilgiler verilmiş olsa da resmî olmayan, konuşma dili ile oluşturulmuş bir metin basit kabul edilir. Oluşturulan metnin yalnızca dilbilgisi ve yazım kuralları açısından uygun olması yeterli değildir. Kullanılan yapının "akademik" görünümü önemlidir; bu da uzmanlık alanına göre değişebilmektedir. Akademik metinlerin bir başka önemli noktası da akıştır. Okuyucuların metni takip etmesine yardımcı olmak için fikirlerin net bir şekilde bağlanması önemlidir (Swales ve Feak, 2012).

Akademik yazma, ileri düzey yazmadır. Araştırmanın çalışma grubu göz önünde bulundurularak yapılan tarama sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının temel yazma becerilerinde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adayları ile çalıştığı araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıklarını ve mesleki hayatlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıklarını, iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını, ilgili derslerin sayısını ve haftalık saatini yetersiz bulduklarını, yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil ve anlatım konularında değerlendirme yapabilme yeterliliğine sahip olmadıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Arıcı (2008)'nin içinde Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin de bulunduğu bir çalışma grubuyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin %37.3'ü yazma planlamasında hataya düşmekte, %31.3'ü ise ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturmada zorlanmaktadır. Göçer (2010), Türkçe öğretmeni adaylarını da kapsayan çalışmasında, öğrenci metinlerini paragraf kurma ve dilbilgisi bakımında yeterli bulsa da metinlerin mantıksal bütünlük, anlam kurma, özgünlük gibi içeriğe işaret eden özellikler bakımından yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Karatay (2010), Türkçe öğretmeni adayları ile çalıştığı araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatımda bağlama öğelerini orta düzeyde kullanabildikleri, özellikle *zaman-sıralama*, *karşılaştırma-zıtlık*, *örnekleme* ve *koşul bildiren* bağlama öğelerini kullanmada yeterli düzeyde olmadıkları belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama uygun kelime kullanabilme becerilerinin orta düzeyde olduğunu, metinde bir ana düşünceyi öne sürme ve onu destekleyecek yardımcı düşünceleri örgütlemeye yeterli düzeyde olmadıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Çamurcu (2011)'nin Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmaya göre öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri düşüktür. Çocuk ve Kanatlı (2012) Türkçe öğretmeni adaylarıyla çalıştıkları araştırmalarında öğrenci metinlerini metinsellik ölçütlerine uygunluk

bakımından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci metinlerinin bağdaşıklık ölçütüne uygunluğu orta seviyedeiken değiştirim ve bağlama ölçütlerinin unsurlarını kullanma düzeyleri düşüktür. Tiryaki (2012), yazma kaygısını odak aldığı çalışmasında öğrencilerinin %15,7'sinin düşük düzeyde, %66,9'unun orta düzeyde, %17,4'ünün ise yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıdığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre bu kaygı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Baki ve Karakuş (2017)'un içinde Türkçe öğretmeni adaylarının da bulunduğu çalışmasında öğrencilerin yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Bir metafor araştırması olan çalışmanın sonuçlarından biri, öğrencilerden bir bölümünün yazma sürecini *karmaşa, savaş, dipsiz kuyu, diken, ölüm, canavar, yangın* gibi sözcüklerle ilişkilendirdiği ve yazma sürecine dair olumsuz algılara sahip olduğudur. Sıralanan sorunların yaşanmasının nedenleri arasında öğrencilerin test türü değerlendirme araçlarıyla çok sık karşılaşmaları ve yaşamlarından uzak konular hakkında yazma çalışmaları yapmış olmaları gösterilebilir (Arıcı, 2008: 211).

Katılımcı grubun akademik yazma becerilerinin doğrudan değerlendirildiği bir tek çalışmaya rastlanmıştır. Bayat (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazma becerileri karşılaştırılmış; İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazmanın yapısal özelliklerini kullanma konusunda Türkçe öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonucun nedeni Türkçe Öğretmenliği programının bağlı olduğu öğretim programının akademik yazma becerisini destekleyecek ders içeriklerine sahip olmaması olabilir. Çalışma grubunun dahil olduğu Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın ders içerikleri incelendiğinde uygulanan en güncel programın yayımlandığı 2018 yılına dek akademik yazma üzerinde doğrudan durulmadığı; eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi içeriğinde *nesnel anlatım, planlı yazma, bilgilendirici yazma* gibi akademik yazmanın anahtar sözcüklerine yer verildiği görülür (YÖK, 2007). Bununla birlikte ders içeriği bir yarıyılık bir zaman dilimi için oldukça yoğun tutulmuştur. 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ile *akademik yazma* kavramı Türk Dili II dersi içeriğine girmiştir; fakat birçok üniversitede uzaktan eğitim yolu ile sürdürülen Türk Dili derslerinin, ilk ve ortaöğretimleri süresince de doğrudan akademik yazma eğitimi almamış (Deniz ve Karagöl, 2017: 289) öğrencilere sağlayacağı katkı üzerine düşünmek gereklidir.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma ile ilgili deneyim ve fikirleri alınarak kendilerini ve eğitim süreçlerini akademik yazma bağlamında değerlendirmeleri istenmiş; öğrencilerin bu konudaki eksik yönlerinin, gereksinimlerinin açığa çıkarılması; eksiklik ve gereksinimlere yönelik öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- 1- Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarında yapılan çalışmaları takip etme durumları nasıldır?
- 2- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik çalışmalarda kullanılan dil/anlatım özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Türkçe öğretmeni adaylarının akademik metin üretim süreçleri nasıl ilerlemektedir?
- 4- Türkçe öğretmeni adayları akademik yazma kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- 5- Türkçe öğretmeni adayları ortaöğretimleri süresince karşılaştıkları ders içeriklerinin akademik yazma becerilerine etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Çalışmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2014: 165). Sabit seçenekli cevaplama ve ilgili alana derinlemesine gidebilmeyi birleştirmesi, analiz edilmesinin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme olanağı vermesi,

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlaması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 152) gibi üstün yanlarının bulunması nedenleri ile araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'daki devlet üniversitelerinde Türkçe Öğretmenliği programına kayıtlı olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 46 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	19
Sınıf	1	11
	2	11
	3	9
	4	15
Üniversite	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	10
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	9
	Marmara Üniversitesi	6
	Yıldız Teknik Üniversitesi	21

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde sırası ile şu adımlar takip edilmiştir:

Alanyazın taramasının yapılması: Akademik yazma unsurları ve lisans düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği akademik yazma becerileri taranmıştır (Bahar, 2014; Bayat, 2009; Creswell, 2014; Dura, 2005; Swales ve Feak, 2012; Şenöz-Ayata, 2014; Uzun, 2001).

Soru havuzunun oluşturulması: Alanyazın taramasından yararlanılarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Uzman görüşü alınması: Taslak görüşme formu altı uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan beşi Türkçe Eğitimi alanında çalışmalarını sürdürmektedir. Beş uzmandan ikisinin akademik yazma becerisi ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Diğer öğretim üyesinin uzmanlık alanı ise ölçme-değerlendirmedir.

Görüşme formlarına son biçiminin verilmesi: Görüş belirten uzmanlardan üçü düzeltmelerden sonra görüşme formlarını yeniden görmek istemiş, görüşme formları ikinci kez düzenlenerek Akademik Yazmaya İlişkin Görüş Formu (AYİGF)'na 12 soruluk son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşme formuna son şekli verildikten sonra görüşmelere başlanmıştır. Araştırmanın sürdürüldüğü üniversiteler; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesidir.

Görüşmeler 19.10.2018-16.07.2019 tarihleri arasında ilgili üniversitelerin dersliklerinde ve sosyal alanlarında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybının önlenmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 7.5 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda 344 dakika 52 saniyelik ses kaydı elde edilmiştir. Veriler betimsel olarak çözümlenmiş, bu süreçte Yıldırım ve Şimşek (2013)'in analiz basamakları takip edilmiştir. Analizin ilk basamağında, araştırmada yanıt aranan sorulardan yola çıkılarak 12 boyutu olan bir

çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, oluşturulan çerçeveye göre düzenlenmiş, her bir boyut altına ilgili ifadeler kodlanmış ve frekans değerleri verilmiştir. Kodlanan ifade ve görüşleri destekleyen doğrudan alıntılar çerçeveye işlenmiştir. Analizin son basamağında ulaşılan bulgular yorumlanmış, daha önce yapılmış araştırmalarla da karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Etik Kurulu İzni

Çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun biçimde yürütülmüş, aşağıda bilgileri verilen kuruldun etik kurul izni alınmıştır.

Kurul adı = İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 11.03.2020

Belge sayı numarası= 26234280-100-E.4514

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırma sorunlarına uygun biçimde sıralanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Alanlarında Yapılmış Çalışmaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkçe Eğitimi alanında yapılmış bilimsel çalışmaları takip etme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.

Alanda Yapılmış Çalışmaları Takip Etme Durumuna İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Gerekli durumlarda takip etme (Ödev, sınav vs. için) (K3, K4, K5, K6, K17, K19, K21, K23, K24, K26, K27, K33, K37, K42, K45)	15	“Daha çok derslerde ödevlerle alakalı olduğu zaman gelişmeleri takip ediyoruz veya öğretmenlerin verdiği ödevlere yönelik araştırma yaparken takip ediyoruz ya da öğretmenlerimiz gelip bu araştırmaları bize sunduğu zaman ulaşabiliyoruz. Ekstra olarak kendimizin gayret gösterip takip ettiğimiz söyleyemem.” (K42)
Düzenli olarak takip etmeme (K9, K22, K28, K29, K30, K32, K34, K38, K39, K43, K44)	11	“Ara sıra, vakit buldukça takip ediyorum.” (K28)
Hiç takip etmeme (K8, K10, K11, K16, K25, K46)	6	“Bilimsel araştırmaları takip etmiyorum.” (K10)
Takip etme (K18, K31, K36, K40, K41)	5	“Bilimsel araştırmaları takip ediyorum.” (K18)
Akademik sosyal ağları takip etme (K1, K2, K13, K14, K35)	5	“Alanımda çalışma yapan hocaları Academia’dan takip ediyorum.” (K1)
Akademisyen yönlendirmesiyle takip etme (K7, K12, K15, K20)	4	“Üniversiteye gelince hocalarımızın akademik olarak bizi yönlendirmesi ile makale okumaya başladım.” (K7)

Öğrencilerden 15’i eğitim aldıkları alanda yapılmış çalışmaları hazırlayacakları bir ödev veya girecekleri bir sınav dolayısıyla takip etmekte, dönemsel bir görev olarak görmektedir. Öğrencilerden 11’i bilimsel çalışmaları düzenli olmasa da takip ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden 6 tanesi bu tür çalışmaları hiç takip etmediğini belirtirken 5 öğrenci düzenli olarak okuma ve araştırma yaptığını ifade etmiştir. Çalışmaları sosyal ağlardan takip ettiğini belirten öğrenci sayısı 5, fakültedeki öğretim üyelerinin yönlendirmeleri ile takip ettiğini belirten öğrenci sayısı ise 4’tür.

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Dil/Anlatım Özelliklerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilimsel araştırmalarda kullanılan söylem biçimi ile ilgili görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3.

Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Söylem Biçimine/Kullanılan Dil ve Anlatıma İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Resmî bir dil (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K12, K13, K15, K18, K20, K21, K22, K23, K26, K27, K28, K31, K33, K34, K38, K40, K42, K45, K46)	25	"Son derece resmî bir dil kullanılıyor." (K3)
Nesnel bir dil (K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K20, K21, K24, K25, K26, K28, K36, K39, K44, K45)	22	"Dili, üslubu net, nesnel" (K10)
Terimsel bir dil (K1, K11, K12, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K30, K35, K37, K41, K44)	15	"Akademik terimler de çok kullanılıyor makalelerde." (K12)
Anlaşılması zor, ağır bir dil (K5, K6, K11, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K32, K33, K41, K44)	13	"Dilde, yani, genelde ağır bir dil oluyor. Okurken anlamadığım yerler oluyor. Anlamak için araştırmak zorunda kalıyorum, metni anlayabilmek için. Benim için anlaşılmaz." (K16)
Sade ve anlaşılır bir dil (K29, K35, K38, K43)	4	"Beklediğimden daha sade olmaları benim dikkatimi çekiyor. Özellikle bu makalelerin giriş bölümünde, araştırmanın konusunu anlattıkları bölümde yahut en son ulaştıkları bilgileri topladıkları bölümlerde çok sade ve anlaşılır bir dil kullanıyorlar." (K29)

Öğrencilerden 25'ine göre akademik metinlerde kullanılan söylem biçimi resmî olarak ifade edilebilir. Söylem biçiminin nesnel olduğunu düşünen öğrenci sayısı 22'dir. Bu tür metinlerde çok sayıda terim bulunduğunu belirten öğrenci sayısı 15; anlaşılması güç, ağır bir dil kullanıldığını söyleyen öğrenci sayısı 13'tür. Akademik metinlerin sade ve anlaşılır olduğunu söyleyen öğrenci sayısı ise 4'tür.

Öğretmen Adaylarının Akademik Metin Üretim Süreçlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin içinde yazma görevi de bulunan bir araştırma/inceleme ödevi süreci ile ilgili deneyimlerine Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4.

Bilimsel Araştırma Çalışmasına/İnceleme Ödevi Sürecine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Alanyazın taraması yapma (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K31, K32, K34, K35, K36, K37, K38, K41, K42, K43, K45, K46)	35	"Konu ile ilgili makaleleri araştırıyorum. Tek tek okumuyorum anahtar kelimeleri tarıyorum. Çok geçiyorsa makaleleri okuyorum." (K20)
Planlama (K4, K14, K16, K18, K21, K28, K29, K39, K40, K45)	10	"Nasıl yapacağımı planlıyorum...Kağıt üzerinde mi, bilgisayarda mı... Hangi sitelere gireceğimi..." (K4)
Akademisyen yönlendirmesine göre oluşturma (K15, K17, K30, K33, K44, K46)	6	"Hocalar yazılı ödevin yönergelerini sunuyor. Belli bir süre veriyor. Hocanın

Konuyu belirleme (K16, K21, K29, K39, K42)	5	verdiği yönergelerle bakarak süreç içinde ödevi yapılandırıyoruz.” (K15) “Hocalar yazılı ödevin yönergelerini sunuyor. Belli bir süre veriyor. Hocanın verdiği yönergelerle bakarak süreç içinde ödevi yapılandırıyoruz.” (K15)
Verileri yorumlama (K1, K8, K11)	3	“Araştırma sonrasında verileri ortaya koyup yorumlamaya çalışıyoruz.” (K1)
Konuyu anlama (K9, K13, K22)	3	“Bunun için önce konuda bilmediğimiz kelimeler bile olabiliyor önce konuyu anlamaya çalışıyoruz. Konuya dair bilgi edinerek başlıyoruz.” (K9)
Deney/gözlem yapma (K6, K7, K13)	3	“Deney ve gözlemlerle başlıyor. Lisede ben bitkiler üzerindeki farklı hayvanların gübrelerinin büyümesi üzerindeki etkisini araştırdım. Bu gözlem yaklaşık 4 ay sürdü.” (K6)
Amaç belirleme (K14, K21)	2	“İlk önce ne yapmam gerektiğine yani amacıma bakıyorum.” (K14)
Verileri çözümleme (K3)	1	“Anket, gözlem ve görüşme soruları...Onların analizini yaptıktan sonra yazıya geçiyorum.” (K3)

Öğrencilerden 35’i, içinde yazma görevi de bulunan araştırma/inceleme ödevi sürecine alanyazın taraması yaparak 10’u ise planlama yaparak başladığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 6’sı bu süreci ilgili dersin öğretim üyesinin beklentisine göre biçimlendirmekte ve varsa önceden belirlenmiş şablonları kullanmaktadır. Öğrencilerden 5’i konu seçimine değinmiş; ilgili dersin öğretim üyesi bir ödev konusu vermediği takdirde çalışacak bir konu bulmaya odaklandığını belirtmiştir. Öğretim üyesi tarafından verilen konuyu anlamaya çalışmanın, ödev sürecinin bir parçası olduğunu vurgulayan öğrenci sayısı 3’tür. Bu süreçte deney/gözlem yaptığını belirten öğrenci sayısı da 3’tür. 3 öğrenci, çalışmada ulaştığı verileri yorumladığını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si çalışmanın amacı üzerinde durduğunu belirtmiş, 1 öğrenci ise veri çözümlenmekten söz etmiştir.

Öğrencilerin kaynak tarama süreci ile ilgili bilgi ve deneyimlerine Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5.

Kaynak Tarama Sürecine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Akademik arama motoru kullanma (K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K20, K21, K24, K25, K26, K29, K36, K37, K41, K42, K44, K45, K46)	23	“Kaynak tarama sürecinde Google Akademik, DergiPark tarzında veri tabanlarından yararlandık.” (K12)
Kütüphanelerden yararlanma (K1, K11, K15, K23, K28, K29, K32, K33, K36, K37, K40, K42, K45)	13	“Kütüphanelerdeki kitaplardan bulmaya çalışıyorum.” (K28)
Akademisyenden destek alma (K1, K2, K4, K5, K27, K30, K31, K33, K35, K38, K39, K45)	12	“Öncelikle hocama soruyorum.” (K27)
Arama motoru kullanma (K4, K19, K28, K31, K32, K33, K34, K38, K40, K43)	10	“Google’a yazıp buluyorum.” (K4)
Akademik yazıların kaynaklarından yararlanma (K3, K6, K13, K25, K35)	5	“Bazı alanında yazılmış bilim adamları ya da uzmanların kitaplarına bakarak daha çok kaynak taraması yapıyorum.” (K25)
Akademik sosyal ağları kullanma (K1, K3, K4)	4	“Academia’yı kullanıyorum.” (K26)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

K10, K14, K20, K26)

Kendi kitaplarından yararlanma (K17, K22, 3
K32)

“Elimde bahsedilen bir kitap varsa bunu biliyorsam bakıyorum.” (K22)

Kurumsal sitelerden yararlanma (K18, K24, 3
K42)

“Türk Dil Kurumu’nun sayfasına bakıyorum.” (K18)

Öğrencilerinden 23’ü, kaynak tarama sürecinde en sık başvurduğu aracın akademik arama motorları olduğunu söylemiştir. 13 öğrenci kaynak tararken kütüphanelere başvurduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden 12’si bu konuda öğretim üyelerinden destek aldığını ifade etmiştir. Genel arama motorlarını kullanan öğrenci sayısı 10, akademik yazıların kaynakçasından faydalanan öğrenci sayısı 5, akademik sosyal ağları kullanan öğrenci sayısı 4, kurumsal sitelerden faydalanan öğrenci sayısı 3 ve kendi kaynak kitaplarından faydalanan öğrenci sayısı 3’tür.

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmasının metnini yazarken dikkat ettiği dış yapı özelliklerine ilişkin bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6.

Metin Oluştururken Dikkat Edilen Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek ifadeler</i>
Yazı büyüklüğü (K9, K12, K13, K14, K18, K19, K20, K23, K24, K26, K29, K33, K37, K41, K46)	15	“Yazı boyutunu falan da ayarladık.” (K12)
Sayfa düzeni (K8, K14, K16, K18, K25, K29, K35, K39, K44, K45)	10	“Sayfa düzenine dikkat ettik.” (K45)
Bilimsel yazı formatına uyma (K2, K3, K4, K8, K10, K12, K17, K36, K46)	9	“Evet kullanıyorum, bilimsel araştırma dersinde ilk kısmından son kısmına kadar bir format verildi; onu kullanıyorum.” (K3)
Yazı tipi (K13, K14, K19, K20, K23, K33, K37, K42)	8	“Hep times kullanıyorum” (K13)
Kaynak belirtme (K7, K13, K21, K26, K39, K42)	6	“Kaynağın önemli olduğunu lise 2-3te fark ettim ama bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. Ama üniversiteye geldiğim zamana kaynağın önemini öğrendim. Hocalarımız çok istemese de ben yazıyordum lisede de. Burada daha fazla vurgulanıyor.” (K7)
Yazım kuralları (K12, K16, K18, K20, K38, K45)	6	“Yazım kurallarına dikkat ediyorum.” (K38)
Kapak oluşturma (K15, K16, K20)	3	“Dış yapıda öncelikle kapağa, hangi derse ait olduğunu, ödevin bilgilerini eklerim.” (K15)
Noktalama (K20, K38, K44)	3	“Punto, yazım noktalama, genel görüntü. Baktığım özellikler.” (K20)

Öğrencilerden 15’i metin oluştururken en fazla dikkat ettiği unsurun yazı boyutu olduğunu ifade etmiştir. 10 öğrenci sayfa düzenine dikkat etmekte, 9 öğrenci ilgili dersin öğretim üyesi tarafından verilen yazım şablonu ya da kontrol listesine göre yazısını şekillendirmektedir. Öğrencilerden 8’i yazı tipine, 6’sı yazım kurallarına, 3’ü noktalama kurallarına, 3’ü çalışma için hazırladığı kapağa dikkat ettiğini belirtmiştir. Kaynak gösterimini dış yapı özellikleri arasında gören öğrenci sayısı ise 6’dır.

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmasının metnini yazarken dikkat ettiği dil ve anlatım özelliklerine ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7.

Metin Oluştururken Kullanılan Dil ve Anlatıma İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Sade ve anlaşılır bir dil (K5, K8, K9, K13, K15, K16, K18, K20, K23, K25, K29, K32, K33, K34, K35, K41, K43)	17	“Çok ağır olmamasına dikkat ediyorum. Herhangi biri de okusa anlasın.” (K20)
Resmî bir dil (K1, K3, K6, K20, K21, K23, K25, K26, K27, K30, K31, K36, K37, K42, K44, K46)	16	“Günlük hayattan uzak, resmî bir dil kullanıyorum.” (K31)
Nesnel bir dil (K2, K3, K10, K12, K14, K20, K26, K36, K38, K39, K44, K45)	12	“Bilimsel bir metin oluşturuyorsam nesnel olmasına dikkat ediyorum.” (K14)
Noktalama işaretleri (K16, K19)	2	“Noktalama işaretleri düzenliyorum.” (K19)
Samimi bir dil (K24, K28)	2	“Resmî dil kullanmayı sevmiyorum çünkü beceremiyorum. Daha samimi bir dil kullanıyorum.” (K24)
Eş anlamlı sözcükler (K1)	1	“Metindeki söz varlığını zenginleştirmek için eş anlamlı sözcükler kullanmayı denerim.” (K1)

Öğrencilerden 17’si inceleme/araştırma çalışmalarında sade ve anlaşılır, 16’sı resmî, 12’si nesnel bir dil kullandığını ifade etmiştir. 2 öğrenci bu tür metinlerde samimi bir dil kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si noktalama işaretlerinden bahsetmiş, 1 öğrenci ise metnini zenginleştirmek için eş anlamlı sözcüklere yer verdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmasının metnini kullandığı düşünmeyi temellendirme biçimlerine ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8.

Düşünmeyi Temellendirme Biçimlerini Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Tanımlama yapma (K2, K3, K6, K24, K25, K28, K35, K37, K40)	9	“Evet özellikle tanımlamayı kullanırım. Farklı şekilde tanımlamaya özen gösteririm ki kafaya daha kolay yerleşsin anlatmak istediğim düşünce.” (K28)
Açıklama yapma (K12, K13, K21, K25, K27, K30, K35, K40)	8	“Zaten bulgular kısmında tablo oluşturup onların açıklamasını yapmıştık. Normalde de açıklamayı kullanırım ama tablo oluşturmayı kullanmam sanırım.” (K12)
Tablolardan yararlanma (K6, K9, K19, K26, K37, K40, K42, K46)	8	“Tablo yapmayı ve yorumlamayı çok seviyorum.” (K37)
Karşılaştırma (K13, K15, K17, K21, K30, K39, K43, K45)	8	“Derse gidip gözlem yaptım ama bir önceki raporumda başka bir şey yazıyor. İki raporu karşılaştırıyorum. Diyorum ki derste şunu şunu yapmam gerekirdi, ben öğretmenden şunları bekliyordum. Ama öğretmen beklediğim profile uymuyordu, nedeni de şu. Yani hem karşılaştırma hem de açıklamayı birlikte kullanıyorum.” (K13)
Hepsini kullanma (K4, K18, K20, K44)	4	“Kullanıyorum yani saydıklarınızın hepsini kullanmaya çalışıyorum.” (K4)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

İstatistiklerden yararlanma (K1, K6, K9)	3	“Bir konuya ait veriler denk gelirse, tablolar, istatistikler. Mutlaka kullanırım.” (K9)
Tanık gösterme (K25, K38)	2	“Onu önce bir bilimsel olarak açıklayarak daha sonra da bu açıkladığım şeyi de alanında uzman kişiler, onunla uğraşmış kişiler tarafından alıntı yaparak tanık göstererek metni daha çok zenginleştiriyorum.” (K25)
Grafiklerden yararlanma (K2, K19)	2	“Metin türü uygunsa grafiklerden yararlanıyorum.” (K2)
Tartışma (K17)	1	“Tablo ve istatistik bilgilerden yararlanmıyorum ama karşılaştırma, tartışma gibi şeylerden, sınavlarda yazarken de tez- antitez biçiminde yazıyorum.” (K17)

Öğrencilerin inceleme/araştırma çalışmalarında kullandıkları düşünceyi temellendirme biçimleri sıklıklarına göre; 9 yanıt ile tanımlama yapma, 8'er yanıt ile açıklama yapma, karşılaştırma yapma ve tablolardan yararlanma, 4 yanıt ile tümünü kullanma, 3 yanıt ile istatistiklerden yararlanma, 2 yanıt ile tanık gösterme, 2 yanıt ile grafiklerden yararlanma ve 1 yanıt tartışma olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin oluşturdukları ödev metinlerinde kaynak bildirme biçimlerini kullanma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 9.

Kaynak Bildirme Biçimleri Hakkındaki Bilgilere İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Kaynakça oluşturma (K1, K2, K4, K7, K8, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K24, K28, K29, K30, K35, K41, K42, K43, K44, K45, K46)	25	“Evet, kaynak göstermem gerektiğini biliyorum. Ortaokuldan beri biliyorum. Kaynakça gösterirken bir tane başlık koyuyorum. Maddelendiriyorum. Alt alta yazıyorum.” (K19)
Dipnot oluşturma (K1, K13, K15, K20, K23, K29, K41, K42, K43, K45)	10	“Metin içinde yalnızca dipnot düşünüyorum” (K13)
Alıntı yapma (K1, K3, K38, K41, K44)	5	“Ödevi yapıyorum, bir yerden alıntı yapmam gerekiyorsa alır, bilgileri parantez içinde yazarım.” (K38)

Öğrencilerden 25'i çalışmalarına kaynakça bölümü eklediğini belirtmiştir. Öğrencilerden 10'u dipnot oluşturduğunu ifade ederken 5'i yaptığı alıntılarını metin içinde gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin hazırladıkları çalışmaları teslim etmeden önce gözden geçirme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir:

Tablo 10.

Metni Teslim Etmeden Önce Gözden Geçirme Durumuna İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Gözden geçiriyorum. (K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38,	41	“Kontrol ediyorum. Taslak oluşturuyorum. Bitince okuyorum. Aklıma takılan yerleri kırmızı ile işaretliyorum Word'de. O noktalara

K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K46) Duruma göre gözden geçiriyorum. (K12, 3 K14, K22)	3	dönüp tekrar okuyup veriyorum.” (K13) “Çok fazla değil. Son gün ödeviye teslim edeceğim günün sabahı flasha atılır ve çkarılır. Ama çok önemsedığı, hocamın bana yol gösterdiği, yardımcı olduğu bir ödevse gerçekten değer verip tekrar tekrar gözden geçiriyorum. Öğretim üyesinin tutumuna göre değişiyor.” (K14)
Gözden geçirmiyorum. (K9, K24)	2	“Zaten hazırlama sürecinde her şeyiyle fazlaca zaman geçirdiğimiz için tekrar gözden geçirmiyorum. Taslak halini veriyorum.” (K9)

Öğrencilerden 41’i hazırladığı çalışmaları ilgili dersin öğretim üyesine teslim etmeden önce gözden geçirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden 3’ü gözden geçirme işlemini ilgili dersin öğretim üyesinin tutumuna ya da çalışmanın ders içindeki önemine göre yaptığını belirtmiştir. 2 öğrenci çalışmalarını teslim etmeden önce gözden geçirmedeğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin çalışmalarını tamamladıkları dersin öğretim elemanından dönüt alabilme ve bu dönütlerden yararlanabilme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir:

Tablo 11.

İlgili Dersin Öğretim Elemanından Dönüt Alabilme Ve Yaralanabilme Durumuna İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Dönüt alıyorum. (K1, K3, K12, K13, K14, K15, K23, K25, K27, K28, K30, K35, K36, K37, K41, K42, K44, K45, K46)	19	“Kesinlikle tüm hocalarımdan alıyorum gerçekten. Maille, ders arasında ben yanlarına gittiğimde hiç geri çeviren, dönüt yapmayan olmadı.” (K28)
Dönüt almıyorum. (K4, K8, K9, K10, K11, K16, K19, K22, K26, K29, K32, K33, K34, K39, K43)	15	“Kesinlikle dönüt alamıyorum.” (K33)
Bazen dönüt alıyorum, bazen almıyorum. (K2, K14, K17, K18, K20, K21, K24, K31, K38, K40)	10	“Hoca öğrenciyi gördüğünde kaçmak peşindeyse tabii ki dönüt alamıyorum. Ama öğrenci ile arası iyiyse, bir şeyler vermek istiyorsa alabiliyoruz.” (K24)

Öğrencilerden 19’u teslim ettikleri çalışmalar ile ilgili dönütler alabildiğini, 15’i ise dönüt alamadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 10’u bazı çalışmalarında dönüt alabildiğini ifade etmiştir.

Öğretmen Adaylarının Akademik Yazma Kavramının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik yazma kavramını tanımlamalarına ilişkin bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir:

Tablo 12.

Akademik Yazma Kavramını Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Bilimsel bir araştırma sonucu oluşturulan yazı (K1, K2, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K18, K25, K28, K30, K33, K35, K38, K39, K40)	18	“Belli bir problem üzerine bir araştırma yapılmış, veriler toplanmış, yorumlar yapılmış yazma türü.” (K1)
Resmî bir yazı (K6, K7, K23, K27, K31, K36, K37, K40, K42)	9	“Belli bir konu üzerinde gözlem yapıp rapor tutularak yapılan resmî yazılardır.” (K6)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Nesnel (K8, K9, K14, K17, K36, K44, K45)	7	“Akademik yazma, nesnel cümlelerle ve metnin bütünüyle ilgili yani anlamından kopmadan, daha gerçekçi, açık olması gerekiyor.” (K14)
Uzmanlık gerektiren (K21, K22, K26, K43)	4	“Bir uzmanlık alanında yazılan, bol bol terimlerin kullanıldığı herkese değil de yalnızca belli bir zümreye hitap eden yazma süreci.” (K21)
Kuralları olan (K7, K13, K15)	3	“Günlük dilden farklı olarak, bilimsel bir teknikle, kurallara bağlı olarak yazmadır.” (K7)
Yenilik getiren (K2, K3, K20)	3	“Yeni bir şey yapma, bir yenilik getirmeyi ifade ediyor.” (K3)
Bilinçlendirme yazısı (K4, K9, K42)	3	“Bir konu hakkında insanları bilinçlendirmek adına yazılan bir yazı.” (K4)
Anlaması zor bir yazı (K5, K17, K41)	3	“Anlaması zor bir dil kullandıkları için anlaması zor.” (K5)
Ödevle ilgili (K16, K46)	2	“Akademik yazma... Yalnızca ödevlerle ilgili... Hiç çalışmayı düşünmüyorum bu konuda.” (K16)
Zor bir iş (K19)	1	“Akademik yazma zor bir iş. Çok zor bir iş. Ben yazamam.” (K19)
Akademik yükselme için oluşturulan yazı (K24)	1	“Biraz ağır olacak ama akademik personellerin rütbe atlamak için uğraştıkları şey.” (K24)

Öğrencilerden 18'ine göre akademik yazılar bilimsel bir araştırmanın sonucunu bildiren yazılardır. Akademik yazıları resmî yazılar olarak tanımlayan 9 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden 7'si akademik yazıların nesnel olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerden 4'ü bu tür yazıların uzmanlık gerektirdiğini düşünmektedir. 3'er öğrenci için akademik yazı kuralları olan yazı, yenilik getiren yazı, bilinçlendirme yazısı ve anlaması zor yazıdır. Öğrencilerden 2'si bu tür yazıları yalnız ödevlerle ilişkilendirebildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden 1'i akademik yazı ya da akademik yazma becerisi ile ilgili tanımlama yapamamış; akademik yazma sürecinin zorluğuna dikkat çekmiştir. 1 öğrenci ise akademik yazıları *görevde yükselme için yazılan yazılar* olarak tanımlamıştır.

Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Süresince Karşılaştıkları Ders İçeriklerinin Akademik Yazma Becerilerine Etkilerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ortaöğretim eğitimleri süresince gördükleri derslerde akademik yazma becerilerini geliştirebilecek uygulamalarla karşılaşma durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir:

Tablo 13.

Ortaöğretim döneminde akademik yazma becerisini geliştirecek uygulamalarla karşılaşma durumuna ilişkin bulgular

Kodlar	f	Örnek ifadeler
Karşılaşmadım. (K1, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K14, K17, K18, K21, K22, K23, K24, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K41, K42, K43, K46)	32	“Lisede hiç karşılaşmadığımız için üniversitede zorlanıyoruz zaten.” (K41)
Kısmen karşılaştım. (K2, K8, K12, K13, K15,	9	“Lisede karşılaştım ama sayısı çok azdı.

K19, K25, K44, K45)

Üstelik süremiz de dar olduğu için derslerde pekiştirme şansımız da olmadı.” (K19))

Karşılaştım.(K4, K16, K20, K26, K40)

5

“Dil ve anlatımda bilimsel yazıların önemli noktaları şeklinde ufak tefek bilgiler aktarılmıştı. Lise 2’de bir proje almıştım. Her hafta hocaya gidip dönüt almam gerekiyordu. Bilimsel yazı nasıl yazılır orada görmüştüm. Kaynakça oluşturmayı orada görmüştüm.” (K20)

Öğrencilerden 32’si ortaöğretim döneminde akademik yazma becerisini geliştirecek etkinliklerle karşılaşmadığını belirtmiştir. 9 öğrenci bu tür etkinlik ve uygulamalarla kısmen karşılaştığını ifade ederken 5 öğrenci ise okullarında akademik yazma becerisini destekleyecek uygulamalar yapıldığını belirtmiştir.

Sonuçlar

Öğrencilerin önemli bir bölümü öğrenim gördükleri alanla ilgili bilimsel çalışmaları yalnızca ödev ya da sınav dönemlerinde daha yüksek ders notu alabilmek amacı ile takip etmektedir. Öğrencilerin bilimsel çalışmaları takip etmek için Academia.edu gibi siteleri takip ettikleri, öğretim üyelerinin önerdikleri çalışmalara dikkat ettikleri ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin önemli bir bölümü akademik metinlerde kullanılan söylem biçiminin genel özelliklerini bilmektedir. Bununla birlikte bir kısmı bu tür metinlerin karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu belirtirken diğer bir bölümü akademik metinlerin sade ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin önceki öğrenmelerinin birbirinden farklı olması olabilir.

Öğrenciler genel olarak içinde yazma görevi de olan araştırma/ödev süreçlerinde alanyazın taraması yapmaktadır. Taramadan önce ya da tarama sonrasında yazma sürecini planlayan öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin yazım süreci kaynak tarama, veri elde etme, elde edilen verileri yazıya dökme biçiminde ilerlemektedir.

Öğrenciler kaynak tararken daha çok internetten yararlanmaktadır. Google, Google Akademik, DergiPark Akademik, Ulusal Tez Merkezi, Academia.edu adı geçen arama motorları ve araştırma veri tabanlarıdır. Kütüphanelerde veya kişisel kitaplıklarında yer alan basılı kaynaklardan yararlanan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü doğru kaynaklara ulaşmak için öğretim üyelerinin rehberliğini ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğrencilerden bir kısmı oluşturdukları metinlerin dış yapı özelliklerinden bahsederken yazı büyüklüğü, sayfa düzeni ve yazı tipi ile ilgili tercihlerine değinmiştir. İlgili dersin öğretim üyesi tarafından oluşturulmuş bir yazı formatının bulunmasının öğrencilerin dış yapı özelliklerine daha fazla dikkat etmesine ve daha düzenli metinler oluşturabilmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir.

Öğrenciler oluşturdukları metinlerde kullandıkları dilin resmî ve nesnel olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Takip ettikleri bilimsel çalışmalarda kullanılan söylem biçimini kendi metinlerine uygulamaya çalıştığını ifade eden öğrencilerin yanı sıra, bilimsel metinleri anlamadığı için kendi metinlerinde sade ve anlaşılır bir dil kullandığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

Tanımlama, açıklama, karşılaştırma yapma ve tablolar oluşturma öğrencilerden bir bölümünün ürettikleri metinlerde yararlandıklarını belirttikleri düşünceyi geliştirme yollarıdır. İstatistiksel bilgilerden yararlanma, tanık gösterme, tartışma gibi yolları ise oldukça az sayıda öğrenci tercih etmektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası çalışmalarında yararlandıkları kaynakları belirtmeleri gerektiğini bilmektedir. Bununla birlikte tam ve doğru biçimde kaynak gösterebildiğini belirten bir öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin tamamına yakını hazırladıkları metinleri teslim etmeden önce gözden geçirdiklerini, metinler üzerinde değişiklik ve düzeltmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yarısına yakını oluşturdukları ödev/çalışmalar hakkında öğretim üyelerinden dönüt alabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenme sürecinin temel unsurlarından biri olan dönütün öğrenciler tarafından kendileri talep ettiğinde verilen bir bildirim olarak yorumlanması dikkat çekicidir.

Öğrenciler akademik metinleri yaşamlarına uzak görmektedir. Akademik yazılar uzmanlar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda oluşturulmuş anlaşılması güç yazılar olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler okur olarak anlamakta zorlandıkları bu tür yazıların yazarı olabileceklerini düşünmemektedir.

Öğrencilerin çok büyük bir bölümü ortaöğretim dönemlerinde akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerle karşılaşmamıştır. Öğrencilerden bir bölümü ise Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından düzenlenen proje yarışmalarına katılmıştır. Ortaöğretimde deneyim kazanmış öğrencilerin akademik yazma konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Akademik yazmanın önemi ve bilimsel gelişmeler açısından gerekliliği, çeşitli uygulamalarla hissettirilebilir.

Akademisyenler derslerinde öğrencileri, çeşitli akademik yayınları okuma konusunda teşvik edebilirler.

Bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda öğrencilere eğitimler verilebilir. Akademik sitelere üyelikler, bu sitelerin işlevleri vb. konularında öğrencilere rehber olunabilir.

Akademik yazının dili, düzeni, yazım biçimi, akışı vb. gibi özellikleri, çeşitli akademik metinlerle açıklanabilir.

Kaynak tarama, özellikle de intihalin ne olduğu açıklanarak atıfların nasıl yapılabileceği konusu, ayrıntılı bir biçimde ele alınabilir.

Öğrenciler, çeşitli akademik yayınları hazırlama, sunma veya başkalarıyla paylaşma konularında teşvik edilebilir.

2018 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Öğretim Programında akademik yazma Türk Dili II dersi içeriği kapsamında ele alınmıştır. Akademik yazmanın öğretim sürecine girmiş olması atılan önemli bir adımdır. Ancak bu dersin yüz yüze yürütülmesi öğrenciler için yararlı olacaktır. Öğrenciler, ortaya koydukları ürünlerle ilgili geribildirim gereksinimi hissetmektedirler.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 209-220.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2017) Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*, 145, 48-63.
- Berger, A. A. (2008). *The academic writer's toolkit*. California: Left Coast Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503- 518.
- Çocuk, H. E. & Kanatlı, F. (2012). *Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiri Kitabı. 05-06 Temmuz 2012.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma, yazma*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2). 117-220.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1). 271-290.
- Kan, M. O. ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1). 402-408.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(13), 373-385.
- Lea, M. R. & Street, B.V. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential skills and tasks*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Şenöz-Ayata, C. (2014). *Bilimsel metin üretimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1,14-21.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009) *21st century skills learning for life in our times*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 63-82.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12, 197-204.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi:http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY/Rx/10279/49875.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi:<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.
- Yücelşen N., Karagöz M., Ak Başoğul D. (2015). The opinions of students about choosing thesis subjects in Turkish education and turkish as a foreign language department. *Anthropologist*, 22, 219-226.

Extended Abstract

Introduction

In this study, Turkish teacher candidates were asked to evaluate themselves and their educational processes regarding academic writing and express their opinions about the subject. The goal was to identify students' weaknesses and needs in academic writing and make suggestions to help them overcome those deficiencies and needs. For these purposes, answers to the following questions were sought:

1. How well do Turkish teacher candidates follow the work done in their future profession?
2. What are the opinions of Turkish teacher candidates regarding the language/expression features used in academic texts?
3. How do the academic writing processes by Turkish teacher candidates come along?
4. How do Turkish teacher candidates define the concept of academic writing?
5. How do Turkish teacher candidates evaluate the effects of high school course content they encountered during their secondary education on their own academic writing skills?

Method

This is a descriptive study, qualitative by design and aimed at determining the opinions of Turkish teacher candidates on academic writing skills. The interview technique was used in the study.

The study group consists of 46 students who were enrolled in the Turkish teacher education programs at public universities in İstanbul and agreed to participate in the study. The data were collected through the interview form developed by the researchers. The interviews were held at İstanbul University - Cerrahpaşa, İstanbul Medeniyet University, Marmara University and Yıldız Technical University. A voice recorder was used to record the interviews. The total length of the interviews was 344 minutes and 52 seconds. The data were analyzed descriptively by following the steps suggested by Yıldırım and Şimşek (2013).

Results

The results showed that a significant number of students followed scientific studies only to get higher grades in their homework or exams. Participants followed sites like Academia.edu to follow scientific studies. Participants preferred to read the works suggested by their lecturers.

Most of the students knew the general characteristics of the discourse used in academic texts.

The students generally used the internet while searching resources. Google, Google Scholar, DergiPark Academic, National Thesis Center, and Academia.edu were the databases used by the students. Some students stated that they needed the guidance of the faculty members in order to reach the right resources.

The students stated that they paid attention to the fact that the language they used while writing academic texts was formal and objective.

Some students stated that they tried to apply the discourse features of the academic texts they read to their own texts. A group of students stated that they used understandable language in their own texts because they did not understand the language in academic texts.

A large part of the participants stated that they had not encountered activities that would contribute to the development of their academic writing skills in high school.

The students believed that academic texts were not connected to their lives. Participants defined academic writing consisting of difficult-to-understand articles created as a result of research by experts.

Suggestions

The importance of academic writing and its necessity in terms of scientific developments may be understood through various applications.

Academicians can encourage their students to read various academic publications in their classes.

Students can be trained on the use of information technologies. Students can be guided on issues such as membership to academic sites and their functions.

The layout, flow, discourse characteristics of academic writing can be explained through the use of various academic texts.

Students can be encouraged to prepare academic publications and share them with others.

Ekler

Ek-1. Akademik Yazmaya İlişkin Görüş Formu Sorunları

1. Alanınızda yapılmış bilimsel araştırmaları takip etme durumunuzu değerlendirebilir misiniz?
2. Bilimsel araştırmalarda kullanılan söylem biçiminin/kullanılan dil ve anlatımın dikkatinizi çeken yönleri nelerdir?
3. Bilimsel araştırma/inceleme çalışması/ödevi sürecinizden bahseder misiniz?
4. “Kaynak tarama” sürecinizden bahseder misiniz? Doğru kaynaklara ulaşabilmek için kullandığınız yollar nelerdir?
5. Metin oluştururken üzerinde durduğunuz dış yapı özelliklerinden bahseder misiniz?
6. Metinlerde kullandığınız dil ve anlatımdan söz eder misiniz?
7. Oluşturduğunuz metinlerde; tanımlama, açıklama, karşılaştırma, istatistik ve tablo yorumlama gibi düşünceyi temellendirme yollarını kullanımınızla ilgili ne düşünüyorsunuz?
8. Oluşturduğunuz metinlerde kullanabileceğiniz kaynak bildirme biçimleri –atıfta bulunma, dipnot oluşturma- hakkındaki bilgileriniz nelerdir?
9. Hazırladığınız bilimsel inceleme/araştırma çalışmalarını teslim etmeden önce yeniden gözden geçiriyor musunuz? Üzerinde düzeltmeler/değişiklikler yapıyor musunuz?
10. İlgili dersin öğretim üyesinden/elemanından çalışmanızla ilgili dönüt alıyor musunuz? Bu dönütlerden diğer çalışmalarınızda yararlanıyor musunuz?
11. “Akademik yazma” kavramından ne anlıyorsunuz?
12. Ortaöğretim dönemi boyunca gördüğünüz dil derslerinde akademik yazmayı destekleyecek uygulamalarla karşılaştınız mı? Bahseder misiniz?