T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Muazzez DUMANLI

İzmir
2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Muazzez DUMANLI

Danışman
Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

İzmir
2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Üye Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

Üye Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24./06/.2014

Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23/ 06 /2014

Muazzez DUMANLI

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10044939
Yazar Adı / Soyadı	MUAZZEZ DUMANLI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 23735359366
Telefon	5554016418
E-Posta	m.batar@windowslive.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi
Tezin Tercümesi	Evaluation of Turkish Teacher Candidates' Self Efficacy Beliefs of Written Expression
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	173
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN 26455638650
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

15.07.2014

İmza:.....

ÖNSÖZ

Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisiyle ve 1980'lerden beri literatürde yeri bulunan öz yeterlikle ilgili bugüne dek birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar arasında Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bakımından bu çalışma özgünlük taşımaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamayı ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma; giriş, kavramsal çerçeve ve ilgili yayın ve araştırmalar, yöntem, bulgular, sonuç-tartışma ve öneriler olmak üzere toplam beş bölümden oluşmaktadır. Tezin birinci bölümü olan giriş bölümünde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, tezin temel kavramlarına ilişkin alan yazındaki bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmada esas alınan yöntem ve yapılan analizler gerekçeleriyle birlikte açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmada elde edilen bulgular tablolarla birlikte sunulmuştur. Beşinci ve son bölümde ise, araştırmada ulaşılan sonuçlar verilerek tartışma bölümünde bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Son olarak çalışmanın sonuçlarından hareketle öğretmen adaylarına, öğretmenlere, üniversitelere, araştırmacılara ve eğitim politikasıyla ilgilenen yöneticilere öneriler sunulmuştur.

Hedeflerime ulaşmamda beni yüreklendiren, görüşleriyle aydınlatan, pes etmek üzere olduğum anlarda elimden tutan, yüksek lisans eğitimimin başından tez yazımının sonuna dek bana ağabeylik, hocalık, arkadaşlık ne gerekiyorsa yapan, sevinçlerimi paylaşarak artıran, üzüntülerimi paylaşarak azaltan, ne kadar uzakta olursa olsun kalbinin hep bizimle atacağını bildiğim değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN'a,

Yüksek lisans eğitimimin tüm süreçlerinde benden yardımlarını esirgemeyen, tezim için yürekten çaba gösteren, dostluğundan, kardeşliğinden her zaman büyük mutluluk duyduğum güzel yürekli arkadaşım H. Özgür İNNALI'ya,

Yaşamımın bütün evrelerinde her türlü özveriyi gösterip beni bu günlere getiren, her ne olursa olsun beni cân-ı gönülden destekleyen, biricik yol göstericim, yaşam koçum babam Erdal BATAR'a,

Çalışmalarım boyunca tüm stresli hallerimle mücadele eden, beni her konuda sebatla dinleyen, gülen gözleri, pozitif enerjisi, şefkâtli elleriyle, hayatımın emsalsiz idolü annem Emel BATAR'a,

Yüksek başarılara ulaşabilmek ve büyük mutluluklar elde edebilmek için risk almak gerektiğini öğrendiğim, beni daima koruyup kollayan ağabeyim Mustafa BATAR'a, enerjimin düşük olduğu zamanlarda beni arayıp neşelendiren yengem Nurdan BATAR'a ve ailemizin yeni umut ışığı küçük prensesim yeğenim Asya BATAR'a,

Başarılarıyla bana örnek olan, ilgisini, desteğini ve anlayışını benden hiçbir zaman eksik etmeyen, tezimin bitişine benimle birlikte heyecanla sevinen, ilk tanıdığım andan itibaren hayatımı anlamlandıran, varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Hasan Hüseyin DUMANLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ…….....…i
İÇİNDEKİLER…….....iii
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ…….....vi
ÖZET…….....vii
ABSTRACT……...…ix

BÖLÜM I

1.GİRİŞ…….....1
Problem Durumu……....….5
Amaç ve Önem…….....7
Problem Cümlesi……....….8
Alt Problemler……....….9
Sayıltılar……....…..9
Sınırlılıklar…….....9
Tanımlar…….....10

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR…….....…11
2.1. Yazma……...11
2.1.1.Kompozisyon ve Yazma.....…….14
2.1.2. Dil Öğretimi ve Yazma Eğitimi.....17
2.1.3. Temel Dil Becerileri İçinde Yazma…….....21
2.1.4. Yazılı Anlatımın Unsurları……...…...30
2.1.4.1. Yazılı Anlatımda Konu…….31
2.1.4.2. Yazılı Anlatımda Plân (Anlatım düzeni)……...37
2.1.4.3. Yazılı Anlatımda Başlık……40
2.1.4.4. Yazılı Anlatımda Kelime……...42
2.1.4.5. Yazılı Anlatımda Cümle…….....…43

2.1.4.6. Yazılı Anlatımda Paragraf…….....…45
2.1.5. Yazma Süreci…….....…47
2.1.5.1. Yazma Öncesi Hazırlık.....…….51
2.1.5.2. Taslak Oluşturma…….....……..51
2.1.5.3. Yazının Taslağını Gözden Geçirme….....…….52
2.1.5.4. Tashih (Redaksiyon) Aşaması…….....52
2.1.5.5. Yayımlama ve Paylaşım…….....52
2.2. Öz Yeterlik……53
2.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği…….75
2.2.2. Yazılı Anlatım Öz Yeterliği…….86
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar……..91
2.3.1. Türkçe Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmen Adayları İle Yazılı Anlatım Üzerine Yapılan Araştırmalar…….....91
2.3.2. Diğer Yazılı Anlatım Çalışmaları.....….....94
2.3.3. Öz Yeterlikle İlgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları.....97

BÖLÜM III

3. YÖNTEM…….....…..104
3.1. Araştırma Modeli…...…...…….104
3.2. Evren ve Örneklem…….....……..104
3.3. Veri Toplama Araçları……...…..105
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri…….....106

BÖLÜM IV

4.BULGULAR…….....107
4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular……...107
4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular…….108
4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular……...109
4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular…….....111

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER…….....113

5.1. Sonuç…….....…….....113

5.2. Tartışma…….....…….....116

5.3. Öneriler……...……...…….....121

KAYNAKLAR…….....123

EKLER…….....….148

Ek 1 Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları…....148

Ek 2 Üniversitelere Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnancı Tukey Testi Sonuçları…….....150

Ek 3 Sınıf Düzeylerine Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnancı Tukey Testi Sonuçları…….....…….....153

Ek 4 Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği…….....…...…155

Ek 5 Araştırma İzin Belgesi…….....…….....157

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tablosu…….....105

Tablo 2a. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanışları Düzey tablosu.....107

Tablo 2b. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanışları Faktörler Arası Düzey Tablosu…….....……..…....107

Tablo 3. Türkçe Öğretmen Üniversitelere Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tukey Testi Tablosu……..108

Tablo 4. Türkçe Öğretmen Üniversitelere Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki .....……...109

Tablo 5. Türkçe Öğretmen Sınıf Düzeylerine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanış Düzeyi ANOVA Tablosu…….110

Tablo 6. Türkçe Öğretmen Sınıf Düzeylerine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki Tablosu…….....110

Tablo 7. Türkçe Öğretmen Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi ANOVA Tablosu ……...……..…...…...111

Tablo 8. Türkçe Öğretmen Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki Tablosu……...112

Şekil 1. İletişim Süreci……....3

Şekil 2. Dil Becerileri ve Aralarındaki İlişki…….....24

Şekil 3. Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki……..……..……....29

Şekil 4. Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki…….30

Şekil 5. Yazma Üretim Aşamaları……..…….....50

Şekil 6. Yeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki…….....58

Şekil 7. Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri……..…...71

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

MUAZZEZ DUMANLI

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen yeni öğretim programları öğretmeni bir model, bir rehber rolünde nitelendirdiğinden yazma eğitimini verecek olan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda iyi yetişmiş, kendilerini iyi yetiştirmiş olması gerekmektedir. Bu noktada kişinin yetişmesine, kendini yetiştirmesine ve yapabileceklerine yönelik algılarına bağlı olarak ortaya çıkan "öz yeterlik" kavramı önem arz etmektedir.

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamayı ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, ''İlişkisel Tarama Modeli''nde betimsel bir çalışmadır. Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de YÖK'e bağlı üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise; Dokuz Eylül, Mehmet Âkif Ersoy, Sakarya ve Kütahya Dumlupınar Üniversitelerinden "tabakalı örnekleme" yöntemine göre belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki 1056 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya 661 (% 57.8) kız, 445 (%42.1) erkek öğretmen adayı katılmıştır.

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği saptanmış "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013) " kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda örneklemde yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi ($\overline{X}$ =3.67) düzeyde gördükleri saptanmıştır.

Üniversitelere göre yapılan analiz sonucunda Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$ =3.72) en yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$ =3.59) en düşük düzeyde olduğu; sınıf düzeylerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında üniversitelerin 2. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$ =3.75) en yüksek düzeyde bulunurken, 1. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$ =3.55) en düşük düzeyde olduğu; cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazılı Anlatım, Öz Yeterlik, Yazılı Anlatım Öz Yeterliği.

ABSTRACT

EVALUATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES' SELF EFFICACY BELIEFS OF WRITTEN EXPRESSION

MUAZZEZ DUMANLI

Hence new education programs which are organized according to constructivist approach, characterize heacher as a role model, a guide; it is necessary for Turkish theachers to be well-versed on this subject. At this point, the concept of "self efficacy" that emerges based on person's upbringing, self-cultivation and the perception of what they can do, becomes important.

This study aims to determine Turkish teachers' self-efficacy beliefs towards written expression skills and aims to analyse the obtained results based on several variables.

Reseach is a descriptive study in "Relational Screening Model". Within the context of Relational Screening Model, this study was performed utilizing the Correlational Research Technique and depending upon Quantitative Research. Participants of the research are Turkish teacher candidates that are studying at turkish eduation departments of various universities which are in connection with The Council of Higher Eduation in Turkey. Samples of the research are 1056 teacher candididates that are were selected by "stratified sampling" method from Dokuz Eylul, Mehmet Akif Ersoy, Sakarya and Kutahya Universities. 661 (%57.8) female and 445 (% 42.1) male theacher candidates have participated in the reasearch.

"Written Expression Self-Efficacy Scale" (Aydin et al., 2013) which has beforehand proven validity ans reliability was used in the study.

At the end of the research, it has been determined that Turkish teacher candididates participated in this study, consider themselselves good ($\overline{X}$ =3.67) in

terms of written expression self-efficacy. Comparision of the results among different universities shows that written expression self-efficiacy of Turkish teacher candidates from Sakatya University is highest ($\overline{X}$ =3.72) while written expression self-efficiacy of Turkish teacher candidates is lowest ($\overline{X}$ =3.59); once results are compared by classes of the candidates, it has been observed that written expression self-effciacy of 2nd year university Turkisch teacher candidates is highest ($\overline{X}$ =3.75) while first year Turkisch teacher candididadates is lowest ($\overline{X}$ =3.55); acording to gender comparision, it has been observed that written expression of female teacher candidates is higher than male teacher candidates.

Keywords: Writing, Written Expression, Self-Efficacy, Self-Efficacy of Written Expression.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Dil sayesinde geçmişin birikimi bugüne taşınmakta, bugünlerin birikimi de yine dil aracılığıyla geleceğe aktarılmaktadır. İletişim amaçlı kullanılan başka sistemlerle karşılaştırıldığında ise dilin çok karmaşık ve çok yönlü yapısı hemen göze çarpmaktadır. Bu kadar çok yönlü ve çok işlevli bir yapının tanımı da bir o kadar güçtür (Beyreli vd., 2011).

Toplumsal bir varlık olan insan, yüzyıllar boyunca çevresiyle etkileşim içerisinde olmuştur. Duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve umutlarını aktarma gereksinimini konuşarak ve yazarak gidermeye çalışmış, bunların da dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını istemiştir. Bu ortak paylaşım gereksinimine bağlı olarak da iletişim denen olgu ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2011: 568).

Vendryes (2001), dile aşırı derece ilgi gösterilmesinin nedenlerini,

- Diyaloğu mümkün kılması
- Toplumsal anlaşmanın ürünü olması
- İnsanları yalnızlardan çekip çıkarması
- Bireylere sonsuz bir ilerlemenin yolunu açması
- Düşüncenin vazgeçilmez ortağı olması olarak belirtmiştir.

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok

yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Dil, sararan yapraklarını döküp yenilerini açan canlı bir ağaç gibidir (Yardımcı, 2008).

Özbay'ın (2009) dil tanımlarından hareketle derleyip aktardığına göre dilin özellikleri genel olarak,

- İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü araç olması,
- Bildirişimi sağlaması,
- Düşünce ile iç içe olması,
- Kültür aktarımını sağlamasıdır.

Hayatımızın gündelik akışı içinde diğer insanlarla kurduğumuz bağlantılarda iletişim amacıyla en çok dili kullanmaktayız. Dil, diğer iletişim kanalları içinde kendimizi ifade etmek için en sık başvurduğumuz araçların başında gelmektedir. Bunda, insanoğlunun geçmişten getirdiği birtakım genetik birikimlerin yanında, dilin iletişim gücünün de katkısı yadsınamaz bir etkendir (Beyreli vd., 2011).

Her milletin kendine has bir dil yapısı vardır. Dil kavramı, sadece ses ve işaretler sisteminden ibaret değildir. Dil, kendisini oluşturan milletin kültürüyle yoğrulmuş ve yine zamanla o milletin düşünce yapısını biçimlendirmiştir. Kültürün en önemli yapı taşlarından biri olan dil, eğitim sisteminin de ana noktasını oluşturmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2008c: 20).

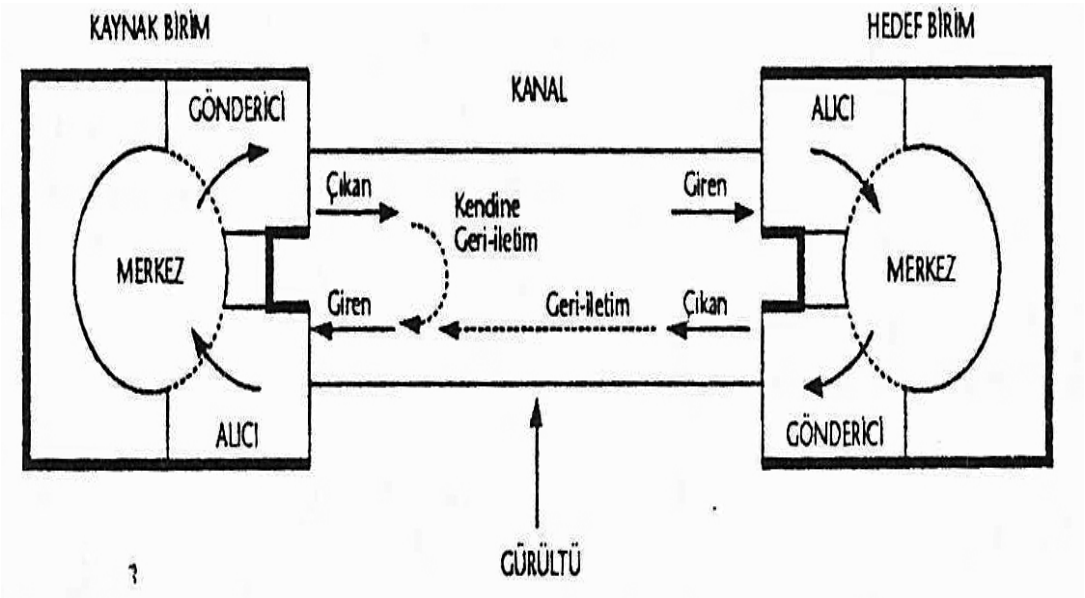
Ana dilini iyi kullanabilen birey, toplumda kendisini ifade edebilir, psikolojik olarak pek çok baskının altından kalkabilir ve toplumda söz sahibi bir birey konumuna yükselebilir. Ana diline hâkim olan bir bireye, birçok kapının ardına kadar açık olması çok da şaşırtıcı değildir. Öte yandan toplum için dil olmazsa olmaz bir kaidedir. İnsanların yığınlar olmaktan çıkıp toplum hâline gelebilmesi ve bir arada yaşayıp bir kültürün, medeniyetin ortak parçası olabilmesi ancak ortak bir dil ile mümkündür (Karabuğa, 2011: 8).

İnsan bireysel ve sosyal yaşam alanında bilgi, beceri ve deneyim kazanmak için diğer insanlarla çeşitli araçları kullanarak iletişim kurar. İletişim becerileri bu nedenle insan yaşamı için çok önemlidir. Bireyin sosyalleşmesi ve eğitiminde bu becerinin kazandırılması gelecek yaşamındaki başarısında çok etkilidir (Durukan ve Maden, 2010: 60).

Karabuğa'nın (2011: 21) aktardığı tabloya göre iletişim süreci aşağıdaki şekildeki gibidir.

Şekil 1

İletişim Süreci



İletişim, şekilde görüldüğü üzere kaynak birim ile hedef birim arasında gerçekleşen bir süreçtir. Kaynak birimin merkezindeki gönderici, hedef birimin merkezindeki alıcıya kanal aracılığıyla ulaşır. Kanalın ne olacağını iletişimin çeşidi belirler. Eğer iletişim sözlüyse, konuşma dili kanalı aracılığıyla karşı tarafa ulaşılır. Eğer iletişim yazılıysa, yazı dili kanalı vasıtasıyla hedef birime ulaşılır.

Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için iki temel, iki tane de ikinci ögenin bulunması gerekir. Temel ögeler, gönderen ve alıcı, diğerleri ise gönderilen ve bu eylemde kullanılan araçtır (Yardımcı, 2008: 7).

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ana dili öğretimini yürütecek olan Türkçe öğretmenlerinden, ana dilini etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programlarında hedeflenen ana dili becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bu becerilere en üst düzeyde sahip olmaları ve yeterli alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Karabuğa, 2011:8).

Durukan ve Maden'e göre (2010: 62) Türkçe öğretmeni yetiştirirken etkili iletişim becerisine sahip öğretmenler yetiştirmeye ve lisans döneminde öğretmen adaylarının doğru ve etkili iletişim kurması için gerekli örnek uygulamaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

İnsanı yeryüzündeki diğer canlılardan ayıran en önemli özellik insanın sahip olduğu dil becerileridir. Dil becerileri insanlığın ortak genidir. Dil becerileri, insanı farklı kılan, insanı iletişime, kültüre, medeniyete ulaştıran ve bu yönüyle de insanı yeryüzündeki diğer tüm canlılardan üstün kılan becerilerdir (Karabuğa, 2011: 17).

Yılmaz'a (2009) göre dört temel dil becerisinden biri olan ve iletişim sürecindeki gelişmeler neticesinde yazma becerisinin önemi bir kat daha artmıştır. Bu çalışmada günden güne önemi artan bu beceri üzerinde durulacaktır.

Problem Durumu

Tarihî süreç içerisinde insanoğlunun hayatında büyük değişiklikler meydana getiren olaylardan birisi yazının icadı olmuştur. Yazı sayesinde binlerce yıldan beri iletişim kurulmuş, kültürel birikimler kayıt altına alınmış ve bu birikimler sonraki kuşaklara aktarılarak toplumların devamlılığı sağlanmıştır (Temizkan, 2008: 49). Tarih yazıyla başlar, buna bağlı olarak yazının bulunmasından önceki döneme "tarih öncesi devir" adı verilmiştir. Evrensel olaylara göre bölümlere ayrılan "tarihi devirler" ise bu anlamda mühim sayılan yazının bulunmasıyla başlamıştır.

İnsanoğlu ilk çağlarda sözlü gelenek çerçevesinde iletişim kurarken, yazının icadıyla birlikte bu durum çeşitlenmiş, zaman içinde de yazının lehine dönmeye başlamıştır (Arıcı ve Ungan, 2008a: 317).

Toplum içinde yaşamak zorunda olan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bilgi alış verişinde bulunmak gibi temel nedenlerle iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın değişik yolları olsa da en temel ve doğal iletişim yolu dildir (Anılan, 2005: 1).

Dil becerilerinden biri olan yazma, bilgilerin kalıcılığını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır (Tiryaki, 2012: 14).

Bireylerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri, insanlar arası ilişkilerde iletişimde bulunabilmeleri, yaratıcı olabilmeleri, zihinsel yönden gelişebilmeleri, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve tasarılarını aktarabilmeleri ve yazabilmeleri için yazma ve kompozisyon çalışmalarına ağırlık vermeleri gerekmektedir. Eğitim sürecinde bireylerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (Çamurcu, 2011: 506).

Birey diline ait özellikleri, incelikleri, zenginlikleri gerçek anlamda sistemli, düzenli ve programlı bir şekilde ilköğretim düzeyinde öğrenmeye başlamakta ve

yükseköğretimin sonuna kadar da bu süreç devam etmektedir. Okullarda bu nedenle ana dil öğretimine öncelik verilmektedir (Eyüp ve Yurt, 2007: 52).

Anadili öğretiminde temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir (Özgülen, 2009: 2). Anadili eğitimi verilirken izlenen yanlış metotlar, öğretmen yetersizlikleri, araç-gereç eksikliği ve daha pek çok etken, öğrencilerin yazma becerisi kazanamamalarına neden olmaktadır (Koçak, 2005: 4). Yazma becerisini edinemeyen birey yaşamı boyunca duygularını ve düşündüklerini istediği ve olması gerektiği gibi aktaramamakta, etkili iletişim kuramamaktadır.

Alanyazında öğrencilerin etkili yazanlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yapılmasının, yazma etkinliklerinin tekrarlı olmasının ve sınıf öğretmeninin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Cavkaytar ve Yaşar, 2010: 35).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen çağdaş öğretim programları öğretmeni bir model olarak nitelendirdiğinden yazma eğitimini verecek ve yazma sürecini değerlendirecek olan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda iyi yetişmiş, kendilerini iyi yetiştirmiş olması gerekmekte ve buna bağlı olarak kendisiyle paralel öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu noktada kişinin yetişmesine, kendini yetiştirmesine ve yapabileceklerine yönelik algılarına bağlı olarak ortaya çıkan "öz yeterlik" kavramı önem arz etmektedir.

Öğrencinin bilgiyi işleyen ve kendini düzenleyebilen aktif bir aktör olarak kavramsallaştırılması, onun kendi performansına ilişkin öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, algılanan öz-yeterlik, yani kişinin kendi öğrenme performansı ve yeteneğine ilişkin yargıları ve inançları, öğrenme sürecine etki eden bir gerçeklik olarak görülmektedir. (Yaylı ve Duru, 2008).

Bu çalışma, yazma becerisini Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini algılayış durumları çerçevesinde ele almayı hedeflemektedir. Bu noktada Türkçe öğretmen adaylarının geleceğin nitelikli öğretmenleri olarak öz yeterlik inanışları,

yani “yazılı anlatım öz yeterlik inanışları” çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Çalışmada, Dokuz Eylül, Mehmet Âkif Ersoy, Sakarya ve Dumlupınar Üniversitelerinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adayları örneklem olarak alınmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inanışlarının üniversitelere, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgularla gerekli sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu özellikleri ile çalışma, alanda yapılan çalışmalar arasında özgünlük taşımaktadır. Bunun yanı sıra “Yazılı Anlatım Öz Yeterliği” konusu, diğer dil becerilerinin öz yeterlik bağlamında yeniden değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamaktır.

Yazma, günlük hayatta en az kullanılan dil becerisi alanıdır. İnsanlar, çoğunlukla sözlü iletişimi daha çok tercih eder. Oysa yazma, duygu ve düşüncelerin kalıcılığı açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğretmenlik mesleğini yürüten ve yürütecek olan bireylerin bu anlamda daha fazla ihtiyaç duyduğu görülür. Duygu ve düşünce aktarımının belli bir amaca bağlı olarak aktarımı belli kuralların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Bu kuralları uygulayabilen öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerinde öğrencileriyle daha sağlıklı iletişim kurmaları beklenir.

Öz yeterlik kavramı, 1980’lerden itibaren başta Bandura olmak üzere birçok psikolog ve eğitim bilimci tarafından geliştirilen bir kavramdır. Öz yeterlikte amaç, öğrenen durumundaki bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalıklarını ortaya koyarak öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Okul öncesi dönemden başlayarak

bireylerin öğrenme sürecini değerlendirmelerinde olumlu katkılar sağladığı kabul edilen öz yeterlik, aynı zamanda öz düzenlemeyi de beraberinde getirir. Dolayısıyla öğrenme, önce eksik yönlerin fark edilmesi sonra bu eksikliklerin giderilmesi düşüncesine dayanır.

Yapılan bu araştırmada ise öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik kendi farkındalıklarını ortaya koymaları beklenmektedir. İyi bir Türkçe öğretmen adayından beklenen en önemli niteliklerin başında duygu ve düşüncelerini belli bir mantık sırasına göre aktarabilmeleri gelmektedir. Bu adayların, gerek mesleki gerekse günlük yaşamlarında böyle bir beceri alanını etkin olarak kullanabilmeleri her şeyden önce kendi farkındalıklarıyla ilgilidir.

Alanyazın tarandığında, öz yeterlikle ilgili birçok araştırma bulunmasına karşın, Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışma, ilk olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek olan bulgular, öğretmen yetiştirme politikalarına doğrudan katkı sağlayacak niteliktedir.

Araştırmadan çıkan olan sonuçlara göre Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlara göre yapılan değerlendirmeler, gerek adayların öz düzenleme yapmalarına gerekse alanla ilgilenen yöneticilerin yazılı iletişimin aksayan yanlarını görebilmeleri açısından olanak tanıyacaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini "Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verilen anketleri doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni temsil ettikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Dokuz Eylül, Mehmet Âkif Ersoy, Sakarya ve Dumlupınar Üniversitelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları üzerinde uygulanmıştır. Sonuçlar benzer özellikler taşıyan öğrencilere genellenebilir.

2. Araştırma, kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

3. Araştırma, devlet üniversiteleriyle sınırlıdır. Özel üniversiteler dâhil edilmemiştir.

4. Araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır. Diğer branşlar dahil edilmemiştir.

Tanımlar

Yazma: Yazma; duygu, düşünce veya bilgi gibi zihnimizde yer alan unsurları farklı amaçlar doğrultusunda yazılı olarak ifade etmektir (Uygun, 2012: 4).

Yazılı Anlatım: Bahar (2006: 51) ve Kardaş'ın (2007: 26) tanımlarından derlenene göre yazılı anlatım; bir kişinin, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, planlarını ve tasarılarını belirli bir plan dâhilinde, dil kurallarına uygun olarak doğru, açık ve anlaşılır bir anlatımla kâğıda aktarması, yazmasıdır.

Kompozisyon: Türkçeye batı dillerinden gelmiş olan "kompozisyon" kelimesi birleştirme, bileşim anlamlarına gelmektedir. Edebiyat, müzik, resim, tiyatro gibi sanat dallarında ortak kullanılan bir terimdir. Yazıda kompozisyon ise; duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli biçimde açık, anlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü veya yazılı olarak ortaya konulması olarak ifade edilir (Kavcar vd. , 2011: 12).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireylerin bir performansı sergilemek için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algısıdır (Bandura, 1986: 391).

Yazılı Anlatım Öz Yeterliği: Özyeterlik kavramının genel tanımına bağlı olarak yazılı anlatım öz yeterliği, bireylerin yazma becerisi için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algıları şeklinde ifade edilebilir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma

Tarihî süreç içerisinde insanoğlunun hayatında büyük değişiklikler meydana getiren olaylardan birisi yazının icadı olmuştur. Yazı sayesinde binlerce yıldan beri iletişim kurulmuş, kültürel birikimler kayıt altına alınmış ve bu birikimler sonraki kuşaklara aktarılarak toplumların devamlılığı sağlanmıştır (Temizkan, 2008: 49). Tarih yazıyla başlar, buna bağlı olarak yazının bulunmasından önceki döneme "tarih öncesi devir" adı verilmiştir. Evrensel olaylara göre bölümlere ayrılan "tarihi devirler" ise bu anlamda mühim sayılan yazının bulunmasıyla başlamıştır.

Yazının icadı insanlık tarihinde yeni bir çağ açmıştır. Tarihi, yazı ile başlatan klasik sınıflandırma bu bakımdan doğrudur. Ses dilinden çok, bilhassa yazı dili, "mazi" denilen ve insan hayatında derin etkileri olan varlığı meydana getirmiştir. Yazı, insanoğluna ait her şeyin hatırasını, zaman ve mekân içinde taşıma gücü olan bir araçtır (Özbay, 2005: 72). Bu durumda, yazının bulunmasının bir çağ başlatabilme gücü de yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazının icadı insanlık tarihinde âdeta bir dönüm noktasıdır; insanoğlu oluşturduğu kültürü, medeniyeti, sanat ve bilim ürünlerini saklama imkânına kavuşmuş ve bu, insanlık için bir devrim olmuştur. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır (Çiçek, 2012: 46).

Medeniyet yazının icadı ile başlayan bir olgu değildir. Ancak yazı medeniyetin, kültür ve bilgi alışverişinin sağlam temellerle ilerlemesine olanak tanımıştır. Bu yolda biriken ortak kültürü aktarma ihtiyacı, iletişimi doğurmuştur. İletişim kavramı, yazıdan önce ve yazıdan sonra farklı boyutlarla karşımıza çıkmıştır. Yazının icadından önce insanlar çeşitli seslerle ve kullandıkları eşyalarla iletişim kurmaya çalışmışlardır.

İnsanoğlu ilk çağlarda sözlü gelenek çerçevesinde iletişim kurarken, yazının icadıyla birlikte bu durum çeşitlenmiş, zaman içinde de yazının lehine dönmeye başlamıştır (Arıcı ve Ungan, 2008a: 317). Yazının icadı kişilerarası iletişimi sözlüden yazılıya doğru giden bir boyuta ulaştırmıştır.

Yazı insanlar arası iletişimi farklı bir boyuta taşımakla kalmamış, yanı sıra o günden sonra konuşulan her şeyi kayıt altına alabilmek, kayda geçirebilmek gibi çok önemli bir devrin başlangıcı olmuştur (Bulut, 2012: 6). Yazının, ifade gücüyle insanoğlunu sonsuzlaştıracağı gerçeği görülerek, başlayan bu devrin içine girmek gelecek için çok önemli bir adım olmuştur.

İnsanın yeryüzünde kalıcılığını sağlayan yazı, başlangıçta sözü göstermek amacıyla ortaya çıksa da zamanla onun önüne geçmiştir. İnsan yazı ile açık, geniş, derin ve sağlam bir ifade ortamı bulmuş ve ortaya çıkardığı ürünleri gelecek kuşaklara aktarabileceği, ebedileşeceği bir ifade ortamı bulmuştur (Özdemir, 2008b: 27).

Özdenören'e (2011: 19) göre:

> "Yazı, bir veçhesiyle fotoğrafa da benziyor. Düşüncemizin (bu kelimeye buradaki anlamıyla duygumuzu da katıyoruz.) bir enstantanede dondurulması olarak bakabiliriz yazıya. Bir fotoğrafın okunması ne denli çeşitlenmeye açıksa, bir yazının okunması da o denli çeşitlenmeyi içerir. Bu demektir ki, bir düşüncenin yazıyla bir enstantene halinde

> sabitleştirilmesi, onun tek boyuta indirgenmesine değil, bilakis çeşitlenmesine yol açar. Gelip geçici olan bir düşünce, bir anın içinde sabitleştirildiğinde, onun o sabitleştirilmiş çerçevesi içinde durup düşünme imkânını ve fırsatını ele geçirmiş oluruz. Aksi takdirde o düşünce zihnimizden ve belleğimizden kayıp gitmiş ve üzerinde bir daha durmak ve düşünmek fırsatımız da ebediyen yitmiş olurdu."

Fotoğraf çektirilirken insanlar arasında kullanılan "ânı ölümsüzleştirmek" tabiri, işte bu noktada yazı için de geçerli olmaktadır. Bir olayı, bir kişiyi, bir ânı hafızalara kazımak ve daha sonra bellekten silindiğinde geri getirebilmek için onu, ya resmetmek ya da yazıyla kayıt altına almak gerekir. Ancak bu şekilde yaşanılanlar ölümsüzleştirilip gelecek zamanlara aktarılabilme imkânı bulur.

Yazının kalıcı ve aktarıcı oluşu, toplumsal değişim açısından yazıya çok önemli üstünlükler sağlamaktadır. Toplumun yaşamsal, kültürel, sanatsal tüm varlığını taşıyan dili, sözü kalıcı kılan yazıdır (Temizkan, 2011: 15).

Kendini ifade ederek kalıcılığa doğru yol almaya çalışan birey, günlük yaşamında bireylerarası iletişimin bir ihtiyaç olduğu kanısına varmıştır. Aktan'a (2013: 705) göre birey yaşantısının doğal bir getirisi olarak kendini ifade etme ihtiyacı duymaktadır.

Nasıl ki, bir şehirden başka bir şehre gitmenin çeşitli yolları varsa- uçakla, trenle, otobüsle vb.- iletişim yolu olarak kabul edilen dilin de ifade gücünü kullanabilmesi için kendine özgü çeşitli araçları bulunmaktadır.

Toplum içinde yaşamak zorunda olan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve bilgi alış verişinde bulunmak gibi temel nedenlerle iletişim kurmak zorundadır. İletişim kurmanın değişik yolları olsa da en temel ve doğal iletişim yolu dildir (Anılan, 2005: 1).

Toplumsal bir varlık olan insan, iletişim ihtiyacını gerçekleştirmek için konuşma ve yazma olmak üzere iki temel beceriden yararlanır. Dil becerilerinden biri olan yazma, bilgilerin kalıcılığını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır (Tiryaki, 2012: 14-15).

Kültürün en temel öğelerinden biri olan dilin kendine ifade vasıtası olarak seçtiği iki yoldan biri söz yani konuşma, diğeri yazıdır. Geçmişin bütün birikimi günümüze bu iki vasıtayla gelir (Arıcı, 2008b: 210). Oluşturulan birikimin aktarılmasında kullanılan araçların başında 'yazma' gelmektedir. Bu aracı gereği gibi kullanamayan toplumlar unutulmaya yüz tutmuş ya da buna mahkûm olmuşlardır.

Afrika'daki kabilelerin birçoğu yazılı eserler bırakmadıkları için unutulup gitmişlerdir. Oysa yazıyı kullanan toplumların kendi medeniyetlerini ilerlettikleri gibi, medeniyetlerinin hâkimiyet alanlarını da genişlettikleri görülmektedir (Elbir ve Yıldız, 2012: 2).

Sözün uçup yazının kaldığını yaşayarak öğrenen insanoğlu, başlayan bu devri daha üst boyutlara taşımada etkin rol oynamıştır. Düşüncelerin yazıya geçirildiğinde kalıcı olduğu görülmüş ve yazı, iletişimin en önemli aracı olma yolunda ilerlemeye başlamıştır.

Binlerce yıldır insan düşüncesini somut biçimlere çevirerek yaygınlaşmasını sağlayan, insanoğlunun eylemlerini, deneyimlerini belgelere dönüştüren yazı, zamanla uygarlığın en etkin iletişim araçlarından biri olmuştur (Saygı, 2000: 1).

2.1.1.Kompozisyon ve Yazma

Kompozisyon, birçok insan tarafından yalnızca yazılı anlatımı ifade etmektedir. Bu kanıyı oluşturan en önemli unsur, yazma becerisinin edinildiği Türkçe derslerinde yalnızca yazmayla sınırlandırılan kompozisyon yazdırma uygulamalarıdır. Kompozisyon, yazma becerisini de içine almanın yanında daha geniş anlamlara yelken açan bir unsurdur. Kompozisyon ayrı, yazıda kompozisyon

ayrı anlamlar ifade etmektedir. Kompozisyonu yalnızca yazının eşdeğeri olarak düşünmek, onu dar bir anlamın içine hapsetmekten öteye geçememektedir.

Türkçeye batı dillerinden gelmiş olan "kompozisyon" kelimesi birleştirme, bileşim anlamlarına gelmektedir. Edebiyat, müzik, resim, tiyatro gibi sanat dallarında ortak kullanılan bir terimdir. Yazıda kompozisyon ise; duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli biçimde açık, anlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü veya yazılı olarak ortaya konulması olarak ifade edilir (Kavcar vd. , 2011: 12).

Kompozisyon, bileşim anlamına geldiğine göre, yazıyı kompozisyon haline getiren düşüncelerin belirli bir plan ve düzen dâhilinde harmanlanmasıdır. Yazmak başka bunları belli nizam içinde kompozisyon haline getirmek başka şeydir.

Pala'ya (1991: 45) göre kompozisyon (composition) kelimesi, Fransızcadan dilimize geçmiştir. "Tertip, bir araya getirme, kaleme alma ve yazma" demektir. Bir ders adı olarak ise, "bir konu üzerindeki duygu, bilgi, gözlem ve düşüncelerimizden faydalanarak bir bütün içinde planlı ve etkileyici bir yazı yazmak veya konuşma yapmak" demektir. Başka bir deyişle kompozisyon, "duygu ve düşüncelerin bütünlük içinde ifade edilme sanatı" dır.

Yazılı kompozisyon, belli bir konunun doğru şekilde anlaşılıp yorumlanmasından sonra, bu konu ile ilgili duygu ve düşüncelerin, bir plân çerçevesinde birbiriyle birleştirip sıraya konularak, dil kuralı içerisinde biçimlendirilmesi ve düzgün ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Ayaz, 2007: 5).

Sözgelimi bir ressamın tablosunu yorumlamak için, sanatçının resmi ortaya çıkarırken parçaları nasıl birleştirdiğine, öğeler arasında nasıl bir kompozisyon oluşturduğuna; konu, renk, gölge gibi faktörlerin ilintisine, bu unsurların kompozisyon oluşturmadaki rollerine yani resmi nasıl düzenlediğine bakılır. Yazıda kompozisyon da bu anlatılanlara paralel olarak, paragraf, konu ve daha birçok unsurun birleştirilmesi, bu unsurların kompozisyonu oluşturmadaki rollerini gerçekleştirmesi ile düzenlenmektedir.

Bireylerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri, insanlar arası ilişkilerde iletişimde bulunabilmeleri, yaratıcı olabilmeleri, zihinsel yönden gelişebilmeleri, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve tasarılarını aktarabilmeleri ve yazabilmeleri için yazma ve kompozisyon çalışmalarına ağırlık vermeleri gerekmektedir. Eğitim sürecinde bireylerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (Çamurcu, 2011: 506).

Kompozisyon uygulamalarıyla yazma becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı Türkçe derslerinde, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazacakları konu seçilirken hazırbulunuşluk, bilişsel-duyuşsal-psikomotor beceriler, yaratıcılık, kendini ifade edebilme gibi özellikler gözetilirse, hedefe ulaşmak için atılan adımlar daha sağlam olacaktır.

Türkçe dersi kapsamında yaptırılan kompozisyon yazdırma çalışmalarını öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belli bir uyum ve düzen içinde aktarabilecekleri çalışmalar olarak görmek gerekir (Konedralı ve Özder, 2007: 377). Kompozisyon kişinin kendisini ifade etmesi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasıdır. Bilgi birikiminin, kültürel yapısının, dünya görüşünün ve sosyalliğinin göstergesidir. İyi ve başarılı bir kompozisyon için iyi bir dil gerekmektedir (Çağımlar ve İflazoğlu, 2001: 13).

Yazma sürecinde insan beyni âdeta içi erzakla dolu bir kiler gibidir. Sürecin sonunda ortaya çıkacak ürünse, kilerdekilerle yapılan bir yemektir. Yazının konusu, yemeğin tarifidir. Artık tek yapılması gereken, doğru raftan doğru malzemeyi alıp karıştırmaktır. Yazı da böyledir. Okuma, gözlem, düşünme ve yaşantılar sonucunda oluşan birikimin içinden doğru bilgileri seçip belli bir düzene koyarak ürünü ortaya çıkarabilmektir.

Haykır (2012: 41) ve Kaleağası'nın (2009: 40) düşüncelerinden hareketle iyi bir kompozisyon yazmanın yollarını şu şekilde toparlamak mümkündür:

- Gözlem yapmak
- Düşünmek
- Okumak
- Dili iyi kullanmak
- Bireysellik ve özgün olmaya çalışmak
- Sağlam ve zengin kelime hazinesine sahip olmak.

Yaratıcı drama etkinliklerinin ısınma aşamasında, öğrencilerden yukarıda bulunan hayali elmaları toplamaları istenir. Yazı çalışmalarında da mantık aynıdır. Tek fark elmaların hepsini gelişigüzel yerine, içlerinden ilgili olanları alabilmektir. Doğru elma seçilmeli ki; o elma Newton'unki gibi olsun, kâğıdın üstüne düştüğünde okuyucuya yeni şeyler buldursun, farklı düşünceler uyandırsın, onu tekdüzelikten çıkarabilsin. Doğru elmayı seçebilmeye gözlem yardımcı olmaktadır. Erdiken'e (1996: 32) göre gözlem öğretimi zenginleştirir, öğrenci yaşantılarını anlamlı ve kalıcı kılar. Doğru bilgiyi seçip doğru yerde kullanabilmekse iyi bir dil eğitimini kaçınılmaz hale getirmektedir.

Kompozisyon öğretimi, sağlam bir dil kültürüne ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmaya zorlar; bireyi, bilgi ve kültür dağarcığını zenginleştirmeye yöneltir. İyi bir gözlemci ve dikkatli bir okuyucu olmayı sağlar. Ele alınan konular üzerinde, ayrıntılı olarak düşünme ve hayal kurma becerisini kazandırır (Kırbaş, 2006: 23).

2.1.2. Dil Öğretimi ve Yazma Eğitimi

Yazma, dilin âdeta alt kümesi niteliğinde olup öğrenilen dili ifade edebilmeye yarayan bir araçtır. Bir başka deyişle, dil öğretimi bir merdiven gibi düşünüldüğünde yazma eğitimi onun basamaklarından birini oluşturur ve söz konusu merdivenin sonuna ulaşabilmek için üstüne mutlaka basılması gereken bir basamaktır. Bu bağlamda, dil öğretimini yazma eğitiminden ayrı düşünmek büyük bir ihmâl olur.

Bireyin yaşamı boyunca kullandığı dil veya diller, duyarak öğrenmeye başladığı ilk dili (anadili) ile başlar. Daha sonra bu dil okuma ve yazma becerileri ile gelişip bireyin duygu ve düşüncelerini, isteklerini sözlü veya yazılı olarak anlatmasına araç olur. İşte bu noktada dil öğretiminin önemi karşımıza çıkmaktadır. Çünkü kendini gerçekleştirebilen, toplum içerisindeki yerini ve önemini kavrayabilen, yaratıcı düşünceye sahip; dinlediğini, okuduğunu anlayabilen; duygusunu, düşüncesini sözlü veya yazılı olarak anlatabilen bireyler yetişmesi ancak anadilinin gereklerini yerine getirme koşuluna bağlıdır (Temur, 2001: 4-5). Bu koşulu yerine getirebilmek de iyi bir anadili öğretimiyle mümkündür.

Birey diline ait özellikleri, incelikleri, zenginlikleri gerçek anlamda sistemli, düzenli ve programlı bir şekilde ilköğretim düzeyinde öğrenmeye başlamakta ve yükseköğretimin sonuna kadar da bu süreç devam etmektedir. Okullarda bu nedenle ana dil öğretimine öncelik verilmektedir (Eyüp ve Yurt, 2007: 52).

Anadili öğretiminde temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir (Özgülen, 2009: 2). Anadili eğitimi verilirken izlenen yanlış metotlar, öğretmen yetersizlikleri, araç-gereç eksikliği ve daha pek çok etken, öğrencilerin yazma becerisi kazanamamalarına neden olmaktadır (Koçak, 2005: 4). Yazma becerisini edinemeyen birey yaşamı boyunca duygularını ve düşündüklerini istediği ve olması gerektiği gibi aktaramamakta, etkili iletişim kuramamaktadır.

Yazma eğitiminin başlangıcı son derece önemlidir. Bu dönemde atılan yanlış adımlar yüzünden çocuklar yazma basamaklarına ya geç varırlar ya da varamazlar (Arıcı ve Ungan, 2008c: 20). Yazmak başka, çizmek, boyamak, karalamak başkadır. Beceri dediğimiz kavram ise, öğrenme neticesi ortaya çıkan bir üründür. Yani fiziki ve zihni davranışların alışkanlık haline gelmesi, otomatikleşmesidir. (Özcan, 1991: 203). Yazma becerisinin geliştirilmesi ise iyi planlanmış bir yazma eğitimini gerektirmektedir. Bu eğitim yazmanın alışkanlık olarak kazandırılması için öncelikli adımdır (Köse, 2010: 24).

Bahar (2006: 51) ve Kardaş'ın (2007: 26) tanımlarından derlenene göre yazılı anlatım; bir kişinin, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, planlarını ve tasarılarını belirli bir plan dâhilinde, dil kurallarına uygun olarak doğru, açık ve anlaşılır bir anlatımla kâğıda aktarması, yazmasıdır. Bu süreçte, yazılı anlatımın kurallarına uygun ürünlerin ortaya konması da ancak eğitimle sağlanabilir (Sallabaş, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri; duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarının amaçlandığı belirtilmektedir.

Yazma; duygu, düşünce veya bilgi gibi zihnimizde yer alan unsurları farklı amaçlar doğrultusunda yazılı olarak ifade etmektir. Yazmak için bireyin okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü veya bildiğini iyi anlayarak zihninde yapılandırması gerekmektedir. Dolayısıyla yazma için zihinsel becerilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Uygun, 2012: 4-5). MEB İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda öğrencilerin yazma becerisiyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmelerinin amaçlandığı, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlığın olması gerektiği belirtilmektedir.

Okuma becerileri yeni bilgilerle bireyin zihnini zenginleştirmektedir. Yazma becerileri ise bireyin zihninde yapılandırdığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemesini sağlamaktadır. Bu işlemler bireyin zihin yapısını da düzenlenmesini getirmektedir. Zihinsel gelişim açısından yazma okumadan daha önemli olmaktadır (Güneş, 2009: 11).

Türkçe öğretim programlarının yazma becerisiyle ilgili amaçlarından yola çıkarak yazmanın tek yönlü bir eylem olmadığını söylemek mümkündür. Öyle ki,

yazmanın zorluğu bu eylemin beceri haline gelip alışkanlık olarak yerleşmesi gerektiğinden anlaşılabilmektedir.

Yazma kendi içinde oldukça karmaşık bir eylemdir (Çakır, 2003: 32). Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri haline getirmesini zorlaştırmaktadır (Bağcı, 2012: 909).

Yazılı anlatıma yönelik elde edilen bilgilere göre yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceri boyutları vardır. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi öğrenirler. Yazılı anlatım rastgele yapılamaz. Yazma işleminin düşünülerek, önceden tasarlanarak; edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıyla gerçekleştirilmesi onun bilişsel bir süreç ürünü olduğunu gösterir. Bu açıdan yazma becerisinin kazanıldığı süreçte bilişsel becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü yazılacak metin kâğıttan önce zihinde yapılandırıldığından bireyin yazma becerisi ile bilişsel becerileri arasında döngüsel bir yapı vardır. Yazılı anlatım ekleme, silme, birleştirme, yeniden düzenleme gibi çok boyutlu bilişsel işlemlerin gerçekleştirilebilmesini gerektirir. Yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; düşünce, istek ve hayallerin yazılmasıyla birlikte yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise yazma becerisinin psiko-motor bir süreç olduğunu gösterir ve devinişsel boyutunu oluşturur (Anılan ve diğ., 2010: 105; Girmen, 2007: 36; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148; Köksal, 2011: 7; Pekaz, 2007: 43).

Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci dile getirmektedir (Göçer, 2010b: 273). Alanyazında öğrencilerin etkili yazanlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yapılmasının, yazma etkinliklerinin tekrarlı olmasının ve sınıf

öğretmeninin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Cavkaytar ve Yaşar, 2010: 35).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen yeni öğretim programları öğretmeni bir model, bir rehber rolünde nitelendirdiğinden yazma eğitimini verecek olan öğretmenlerin bu konuda iyi yetişmiş, kendilerini iyi yetiştirmiş olması gerekmektedir. Bu sayede yazma eğitiminden bağımsız düşünülemeyen dil öğretimi tam anlamıyla gerçekleştirilmiş olur.

2.1.3. Temel Dil Becerileri İçinde Yazma

Okullarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması anlama ve anlatma becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmenin önemini daha da artırmıştır. (Cavkaytar, 2010: 134). Okuma ve dinleme öğrenme alanları anlama becerileri, konuşma ve yazma alanları ise anlatma becerileri içinde değerlendirilmektedir. Anlama ve anlatma becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmek dil becerilerini doğru kullanabilmenin âdeta ön koşulu haline gelmiştir.

Ana dil öğretimiyle birlikte bireye dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bakımdan okullarda en önemli sorumluluk Türkçe derslerine yüklenmektedir (Eyüp ve Yurt, 2007: 52). MEB (2006: 2) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/ izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bu düşünceden hareketle okuma ve yazma etkinliklerinin geliştirilmesiyle birlikte, bireyleri bu becerileri kullanmaya teşvik edici etkinlikler uygulamak da ana dili öğretmenlerinin en önemli görevleri arasındadır (Tüfekçioğlu, 2010: 32).

Dil becerileri yönünden yetkin bireyler yetiştirebilmek, söz konusu alanda iyi yetişmiş öğretmenlerin icra edebileceği bir iştir. Öğretmeni model alan öğrenci için; etkili iletişimi sağlayabilen, dil becerileri yönünden donanımlı rehber bir öğretmen

biçilmiş kaftandır ve bu açıdan programın beklenen hedeflerine ulaşılması doğal bir sonuçtur.

Öğretmenlik mesleğini yapacak olan bireylerin dört temel dil becerilerinin olabildiğince gelişmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, görüşlerini, bilgilerini her kademe ve düzeyde öğrencilerine yazılı ve sözlü olarak aktarabilmeleri ancak anlama ve anlatma becerilerinin gelişmişlik düzeyine göre gerçekleşebilecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesindeki eğitimleri sırasında temel dil becerilerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân sağlayacak uygulamaların yapılması ve yaptırılması gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2012: 67-68).

Etkili bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi için temel dil becerileri eğitimi gereklidir. Bu koşul her alandaki öğretmenler için geçerlidir. Yanı sıra, özellikle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinin temel taşı sayılan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde iyi eğitebilecek düzeyde yetiştirilmesi önemlidir.

İlköğretimde Türkçe, ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı, yükseköğretimde ise Türk Dili adı verilen dersler dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri doğrultusunda konuşulan dilin inceliklerini, işleyiş özelliklerini, o dilin konuşulduğu toplumun maddî ve manevî kültürünü tanıtmada ve yaşatmada etkilidir. Bu maddî ve manevî kültür unsurlarının tanıtılmasında yazının büyük bir önemi vardır (Üstün, 2007: 56).

Türkçe öğretiminin verimliliği açısından temel beceri alanlarının; yeterli, etkili ve düzeye uygun etkinliklerle ‘tümleşik’ bir biçimde geliştirilmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2010: 106). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin tümleşik dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi, sosyal, kişisel, ekonomik, politik, kültürel vb. açılardan yetkinleştirilmesi, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması gibi çok önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Aylanç, 2012: 346).

İletişimin en temel öğesi durumunda olan dilin etkili kullanımı, temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin

geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır (Karasakaloğlu ve diğ. , 2010: 390).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir masanın dört ayağı gibi birbirini dengede tutan öğrenme alanlarıdır. Bu becerilerden birinin olmaması diğerlerinin sağlam olamayacağı ve ortaya çıkan ürünün dengede duramayacağı anlamına gelmektedir.

İnsanlar sosyal bir varlık olmaları neticesinde en eski zamanlardan beri hissettiklerini, duygu ve düşüncelerini resim, söz ya da yazı ile ifade etmeye çalışmışlardır. Konuşma ve yazma, iletişimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu bağlamda sözlü ve yazılı anlatımın amaçları için, bireylerin duygularını, düşüncelerini, kurgularını, hissettiklerini iyi ve anlaşılır bir şekilde anlatmasıdır, denilebilir (Karateke, 2006: 14).

İletişim yazılı ve sözlü olmak üzere iki temel anlatımla gerçekleştirilebilmektedir. Yazılı anlatımın temel aracı yazma iken, sözlü anlatımınki ise konuşma becerisidir.

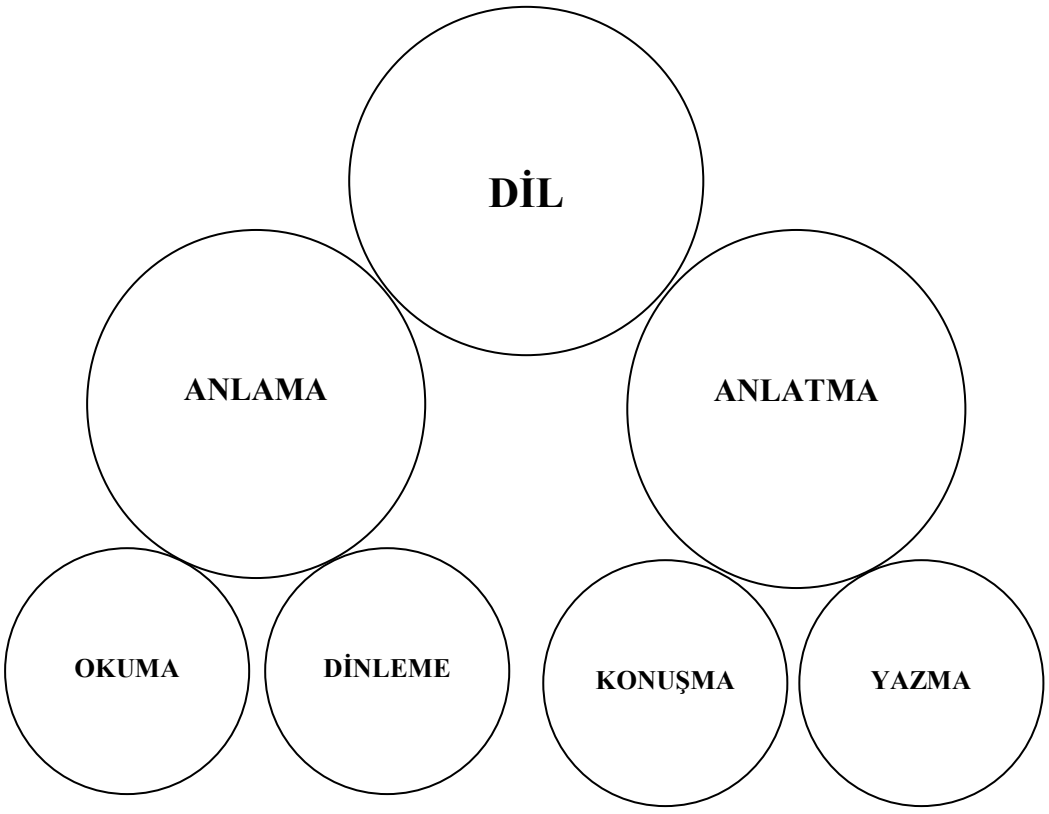
Konuşma ve yazma becerilerinin üretici süreçteki işlerliği ancak birbirlerine ilintilenmek kaydıyla açıklanabilir. Konuşma sadece fiziksel ses olarak addedilemeyeceği gibi yazma da sadece biçimden ibaret değildir (Baş, 2011: 112). Yazma becerisi anlama becerilerinden farklı olarak birçok zihinsel ve psiko-motor işlemi aynı anda kullanma ve uygulamayı gerektirmektedir. Bu nedenle de diğer becerilere oranla daha karmaşık ve daha zor bir süreçtir (Genç, 2010: 10). Hal böyleyken, yazma konuşmaya göre daha az tercih edilen alanlardan biri haline gelmiştir.

Yazan kimse ve okuyan kişi arasındaki etkileşimi belirleyen zaman, mekân vs. gibi koşullar mesajın iletilmesini ve algılanmasını etkiler. Çünkü yazılı ifadede beden dilinin etkisi olmayıp yazıyla mesajını iletmek isteyen kişi duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde sözcüklere dökmek durumundadır (Genç, 1997: 127).

Karşılıklı gerçekleşen iletişimin sağlıklı oluşabilmesi için kaynağın ve alıcının görevlerini doğru yapması gerekmektedir. Kaynak, meramını *anlatırken* alıcı ise mesajı *anlamakla* uğraşmaktadır. Bu alışverişe dil becerileri açısından baktığımızda anlatma işlevini konuşma ve yazma; anlama işlevini ise dinleme ve okuma üstlenmektedir (Çağlayan, 2009: 17-18).

Deniz (2000: 41) dil becerileri ya da dil sanatları (language arts) adı verilen dört beceriyi ve bunların aralarındaki ilişkiyi aşağıda gösterildiği gibi sunmuştur:

Şekil 2
Dil Becerileri ve Aralarındaki İlişki



Nasıl ki, insanoğlunun beş duyu organından bir tanesi noksan olduğunda tam anlamıyla sağlıklı bir birey sayılamıyorsa, tabloda görülen dört becerinin bir

tanesinin eksikliğinde de etkili bir dil becerisinden, anlama ve anlatmadan tam olarak söz edilmesi mümkün değildir.

Söz gelimi, iyi bir yazılı anlatımda bulunması gereken özelliklerin başında okuma gelmektedir. Okuma, kişinin birikimidir. Belli bir birikime sahip olan birey artık bunları paylaşma gereği duyacak ve yazmaya başlayacaktır. Yazmayı, okumadan bağımsız düşünmek becerilerin tümleşik olmasına ve iyi bir yazılı anlatımın elde edilmesine aykırılık oluşturur.

Tarihten günümüze, kültür ve medeniyetlerin oluşmasında son derece etkili olan "okuma" kavramı, yazı kullanılmaya başlandıktan sonra insanoğlunun hayatına girmiştir. Bir başka ifadeyle, okuma, yazının bir sonucudur. Tarihin en eski devirlerinden beri, sistemli olarak bir araya gelen anlamlı işaretler, sözlü kültürden aldığı mirası, insanlık için gelecek nesillere aktarmada bir vasıta görevi görmüştür (Özbay, 2005: 68).

Okuma becerisi ile yazma becerisi arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Önceleri okunan metinlerin taklidiyle başlayan ilk yazma örnekleri, zamanla okunan güzel metinlerle karşılaştırmalar yapılarak ilerleme gösterirken kazanılan donanım ve bireysel yazı üslubuyla mükemmelleşmeye başlar. Bu mükemmelleşmeye doğru giden süreçte okumanın rolü hiç de azımsanamaz. Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinde okunan metinler vasıtasıyla kazanılan kelimelerin başarıyla ve yerli yerinde kullanılması gerçekleşebilir. Çünkü okuyarak ve dinleyerek kazanılmış pasif durumdaki kelimeler ancak konuşma ve yazma ile aktif duruma geçebilir (Bağcı, 2010: 51). Aktif kelime hazinesine sahip bir öğrenci yazma için istek duyacak ve bu beceriyi kullanmadaki zorluğu bir nebze olsun aşmış olacaktır.

Okuma ve yazma becerisinin her derste önemli bir yeri vardır. Öğrenmenin sağlanmasının büyük kısmı okuma ve yazmaya bağlıdır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alındığında iyi okumayan ve okuduğunu anlamayan öğrenci yüksek bir başarı kazanamaz (Yılmaz, 2011b: 19).

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Kaleağası, 2009: 23).

Yazma da okuma gibi, düşünme, anadil edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Topbaş, 1998: 12). Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sıralama, sınıflama, sorgulama gibi beceriler üst dil becerileri içinde yer aldığına göre, yazmanın böyle tanımlanması onun çok boyutlu ve diğer becerilerle ilintisinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Yazma süreci, kısa sürede kazanılması mümkün olmayan zahmetli bir süreçtir. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi temel becerilerin gelişmesini sağlamak, bu kapsamda bireylerin kendilerini amacına uygun olarak etkili ve doğru bir biçimde ifade etmesine yardımcı olmak bu sürecin temel amaçlarıdır (Yılmaz, 2009: 11). Bu beceriye sahip olan öğrenciler gözlemleyerek, geçmiş bilgileri ile bağ kurarak, eleştirel ve yaratıcı düşünerek aktarmak istediklerini amacına uygun şekilde ifade edebilirler (Erdoğan, 2012: 7).

İyi yazabilme, okuma ve konuşma gibi diğer dil becerilerinde de yetkin olmayı, yazacaklarını zihinde tasarlayabilmeyi, konuya odaklanabilmeyi, zengin bir sözcük dağarcına sahip olmayı, bunları sıralayabilmeyi, yazarken dil bilgisi kurallarını uygulayabilmeyi vb. bilgi, beceri ve alışkanlıkları gerektirir. Bu niteliklere sahip olan biri, düşüncelerini kâğıda aktarırken, yazma konusundaki birikiminin kendisine verdiği güvenle hareket eder; yazarken yanlış yapacağı kaygısına çok fazla kapılmaz (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 95).

Yazma, bir bakıma bireyin ana dilindeki yetkinliğini ortaya koyduğu bir alandır. Dil eğitiminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen beceri alanları

içerisinde öğrencilerin en başarısız oldukları beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Tağa, 2013: 13).

Özbay ve Zorbaz' a (2012: 50) göre bir işte başarılı olamadığı, o işi beceremediği ön kabulü ile işe başlama başarıyı nasıl olumsuz etkilerse yazmaya başlamadan önce yazmada başarılı olamayacağını düşünmek ya da başarısız olmaktan korkmak da tutukluğa sebep olmaktadır. Başarısızlık korkusu yanında eğer bireyin yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kötü anıları varsa, bu durum bireyi hata yapmaktan korkar hale getirecek ve birey yanlış yaparak yazmaktansa yazmamayı tercih edecektir.

Öğretmenlerin gelişigüzel bir yazma konusu vererek öğrencilerin yazılı anlatımlarında, yalnızca dil bilgisi hatalarına, kâğıt düzeni gibi biçimsel özelliklere dikkat etmeleri, değerlendirmelerini de bu doğrultuda yapmaları, yazma sürecinin etkili biçimde yönlendirilememesine ve başarısız olmasına neden olmaktadır (Can, 2012: 24).

Türkçe derslerinde yazma becerisi etkinliklerinde öğrenciye verilen sınırları epeyce daraltılmış bir konu ve kısıtlı bir sürede yazılması isteği, yazarken içerikten çok imlâ, noktalama, paragraf usülleri, kâğıt düzeni gibi unsurlara dikkat edilmesi zorunluluğu öğrencileri yazma becerisini edinmekten alıkoymakta olan uygulamalar arasındadır. Bu tip uygulamalardan sonra edinilen kötü yaşantılar öğrencilerde yazma kaygısını ve isteksizliğini doğuracaktır.

Öğrencilerde görülen yazılı anlatım yetersizlikleri; plansızlıktan, düşünceleri sıralayamamaktan, paragraf oluşturamamaktan, paragraflar arası ilişkilerin oluşturulamamasından, kelime hazinesinin istenen oranda kullanılamamasından, tekrar sıklığından, kendine güven eksikliğinden, iyi zamanlamanın yapılamamasından, örnek kullanımlarının eksikliklerinden ve yazım, noktalama yanlışlarından kaynaklanmaktadır (Şamlıoğlu, 2011: 17).

Yazma süreci, düşüncenin iletilebilmesiyle sözcüklerin belirli bir düzende tümce parçalarından tümcelere ve söz dizilerine, tümcelerden paragraflara, paragrafların ise metne dönüşmesi ile şekillenir (Aktaş, 2009:76).

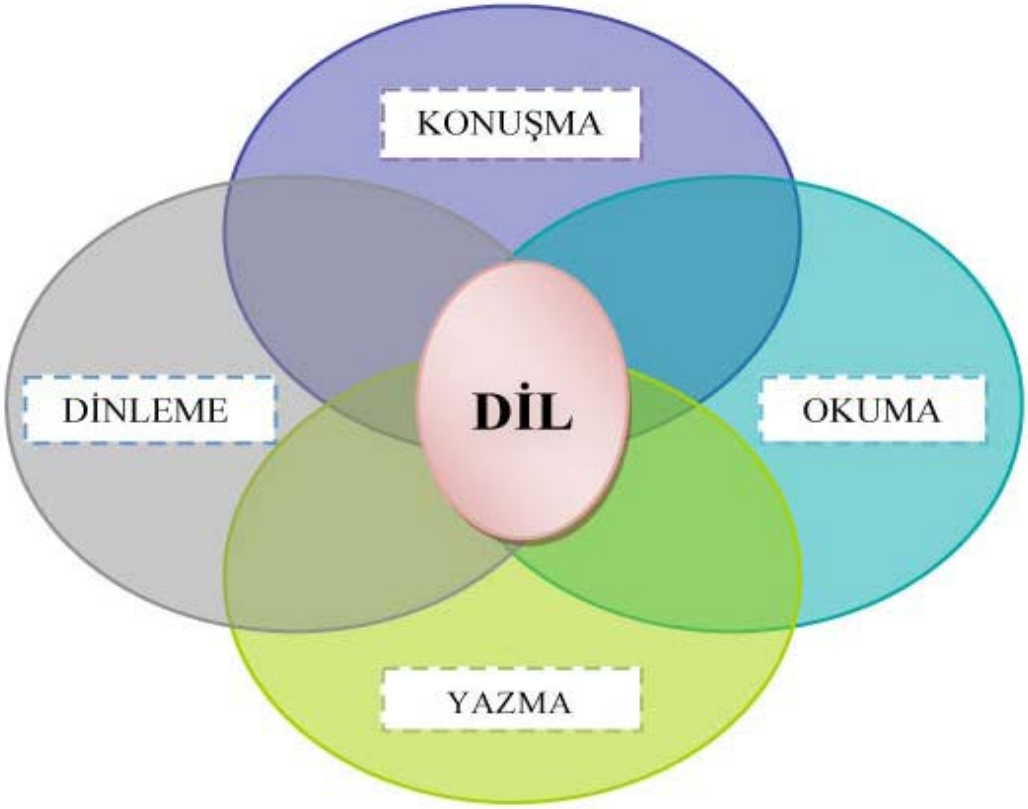
Uzun zamandan beri yazma dersinde dikte çalışmalarına yer vermek geleneksel bir yaklaşım olarak kabul edilirken, günümüzde metin çözümleme ve yazılı anlatım derslerini birlikte sürdürmek çağdaş bir yaklaşım olarak kabul görmektedir (Günday, 2011: 157).

Türkçe dersi öğretim programının temel amacı öğrencilere bütün hayatları boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Çayır, 2011: 6).

Türkçe dersinde anadili öğretimi, birbiriyle örüntülü olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla algılar. Kendi bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Dinleme ve konuşma sözel iken okuma ve yazma yazılıdır. Öte yandan, yazma ve konuşma aktarıcı dili gerektirirken okuma ve dinleme alıcı dili gerektirir. Cavkaytar (2009: 9) bu görüşlerini ağıdaki şekille açıklamışlardır:

Şekil 3

Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki

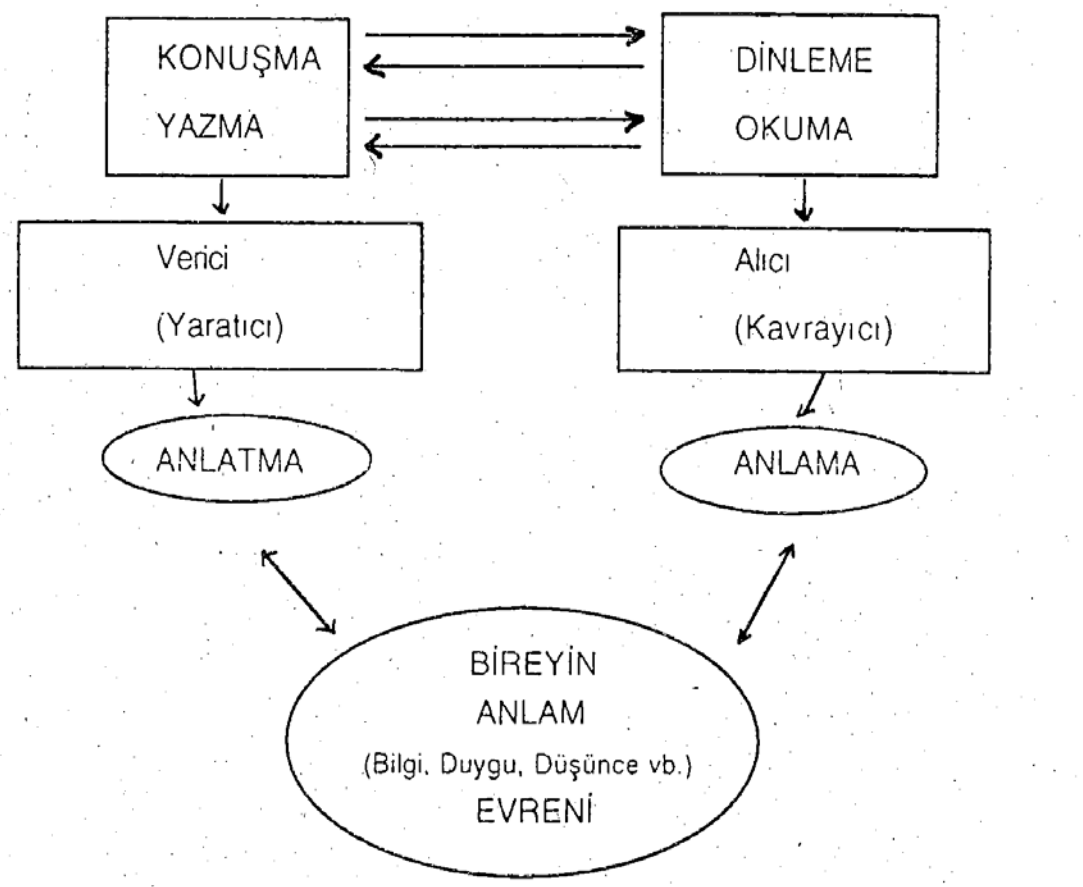


Yukarıdaki şema konuşma, dinleme, okuma, yazma ve bunların hepsinin kesişimi olan dil kümelerinden oluşmaktadır. Söz gelimi, okuma kümesi kaldırılmak istense onun kesişimi olan dil kümesi de onunla birlikte yok olacak ve bunun bir sonucu olarak diğer beceriler de rüzgârda savrulan yapraklar misâli tek başlarına anlamsızlaşacaklardır.

Sever (1994: 123) dört temel dil becerisi arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere özetlemiştir:

Şekil 4

Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki



Bireyin anlam evrenine ulaşması anlama ve anlatma süreçlerinden geçmesine bağlıdır. Söz konusu anlam evreni konuşma ve yazma becerilerinin faili olan vericinin iletilerini, dinleme ve okuma becerilerinin kapsamına giren alıcının doğru bir şekilde anlamlandırmasına bağlıdır. Bu süreç anlatma ve anlama becerilerinin karşılıklı etkileşiminin doğal bir sonucudur.

2.1.4. Yazılı Anlatımın Unsurları

Kelimeler günlük hayatta aslında çok fazla önemsenmeyen ancak sözlü ve yazılı iletişimin olmazsa olmaz unsurlarından biridir. Kelimelerin cümlelere, cümlelerin paragraflara dönüştürülerek gerçekleştirildiği yazılı anlatımda belirli bir düzen göz önünde bulundurulmazsa iyi bir metnin ortaya çıktığından söz edilemez.

Paragrafların, aralarında anlam bağlantıları kurularak oluşturulduğu yazılı anlatımın kendi içinde bazı unsurları bulunmaktadır.

Bir konuda yazı yazmak için öncelikle amacın açık ve net olarak belirlenmesi çok önemlidir. Amacı tam tespit edilemeyen bir yazı, okuyucusunu ikna etmekten uzaktır. Bunun için yazının amacı ve yazılış nedeni çok iyi belirlenmelidir. Ayrıca yazının okuyucusu olan hedef kitlenin özelliklerinin de yazar tarafından bilinmesi gerekir. Çünkü hedef kitle ve amaç, bir yazının içeriğini etkileyecek önemli unsurlardır (Bağcı,2007: 73). Amacı tam tespit edilemeyen bir yazının okuyucuyu ikna etmesi zordur. Bu sebeple yazının amacı ve yazılış nedeni çok iyi belirlenmelidir. Türü, konusu, kitlesi belli olmayan; ne için, hangi amaçla yazıldığı bilinmeyen yazıların bir bütün oluşturacak şekilde, birbirini tamamlayacak anlamlı ve etkili ifadeler barındırması çok güçtür. Amaç belirlendikten sonra süreç bir plan dâhilinde işletilmelidir (Şamlıoğlu, 2011: 34).

2.1.4.1. Yazılı Anlatımda Konu

Yazma, herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işidir (Göçer, 2010a: 178). Yazıda belli bir düzen ve bütünlüğün tam anlamıyla sağlanabilmesi, konunun belirlenmesine ve söz konusu yazının belirlenen konu etrafında şekillendirilmesine bağlıdır.

Türkçe Sözlük'te konunun ilk tanımı konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu; ikinci tanımı ise üzerinde konuşulan şey, bahis olarak geçmektedir. (TDK, 1988: 895). Belirli bir amaç etrafında şekillendirilen yazı konu çerçevesinde ele alınmaktadır.

Yazılı anlatımda konu, üzerinde durulan, hakkında yazı yazma gereği duyulan "şey"dir. Herhangi bir olay, bir sorun, bir hayal, bir sezgi, bir düşünce "şey" sözcüğüyle anlatmak istediğimiz kavramın içerisindedir. Kısacası yazma gereksinimi veya zorunluluğu duyulan, deyiş yerindeyse önümüze konulmuş olan her şey konudur. Konular, içerik ve niteliğine göre türlere ayrılabilir: Toplumsal, bireysel, evrensel, yerel, soyut, somut vb. (Şahin, 2004: 29). İçinde yaşanılan dünyanın

gereklilikleri, toplum içinde birey olarak sahiplenilen sorumluluklar, insanoğlunun elinde tuttuğu kalem, düşünde canlandırdığı hayaller, akla ve mantığa uygun olarak tabir edilebilen her şey yazılı anlatımın konusu olarak seçilebilir.

Her yazının mutlaka bir konusu olmalıdır. Başıboş, ne anlatmak istediği belli olmayan, konusuz bir yazı olmaz. Yazı için olay, düşünce, anı, gözlem, düş vb. her şey konu olarak seçilebilir (Yılmaz, 2008: 20). Uzayda yer tutan bütün cisimler, duyu organlarımız üzerinde tesiri olan etmenler, var olduklarını aklımızla kavradığımız görünmez varlıklar birer konu olabilir (Bağcı, 2007: 71).

Konu yazılı anlatımın temel öğelerindendir. Çünkü ne amaçla yazılırsa yazılsın her yazının mutlaka bir konusu vardır. Konu yazarın üzerine düşündüğü, hakkında yazdığı düşünce, duygu, olay, varlık ya da duruma denir. Bu açıdan bakıldığında aklınıza gelebilecek her şey konu olabilmektedir (Tonyalı, 2010: 19).

Konunun olmadığı bir yazılı anlatımdan söz etmek mümkün değildir. Yazılı anlatım konu ile var olabilir. Ve seçilen konunun sağlamlılığı, konu paralelinde güdülen amaçla birlikte varlığını sürdürebilir. Konunun olmadığı bir yazılı anlatım, aklı olmayan bir insan, kalbi olmayan bir romantik, yaprağı olmayan bir yonca ve öğrencisi olmayan bir okul misali eksik ve anlamsız olacaktır.

Yazılı anlatım çalışmalarında konu seçimi çok önemlidir. Konu, öğrencinin dikkatini çekecek; yaratıcılığını ortaya çıkaracak ve ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır (Kardaş, 2007: 27).

Konu, öğrencinin yazma motivasyonunu etkileyen en önemli unsurlardan biri konumundadır. Öğrencinin ilgisini çekebilecek bir konu öğrenciyi yazmaya teşvik edip yaratıcılığını had safhada kullanmaya sevk ederken, öğrenciyi ilgilendirmeyen, onun sevmediği bir konu da öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tavır takınmasına ve var olan yazma becerisinin geliştiremeden sönmesine yol açmaktadır. Böylesine önemli bir durumda, konu seçiminde en büyük görev öğrenciye rehber olabilecek öğretmenlere düşmektedir.

İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler; konu seçiminin yazılı anlatım becerisini etkilediği gerçeğini göz önünde bulundurarak yazılı anlatım çalışmalarında, konu belirlerken öğrencilerinin de görüşlerini almalı; öğrencilerine onların ilgi, yeteneklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun yazılı anlatım konuları vermelidirler (Çiçek, 2012: 53).

Konuların öğrencilerin yaş, gelişme dönemi, yetişilen bölge ve ilgilerine göre seçilmesi gerekir. Eğer konu seçiminde öğrencilerin yaşları, gelişme dönemleri, yaşadıkları çevre ve ilgileri dikkate alınarak yazma konusu verilmezse, öğrenciler yazacak konu bulamayacak, yazmada ciddi sıkıntılar yasayacak ve zamanla öğrencilerde yazma becerisini geliştirme isteği kalmayacaktır (Zorbaz, 2010: 2).

Konu, yazılı anlatımdaki ilk basamaktır. Konunun tespit edilip sınırlandırılması gerekir. Konunun tespiti, her zaman yazan tarafından yapılmayabilir. Günlük yaşamdaki çeşitli ihtiyaçlar, konuyu kendiliğinden ortaya çıkarır. Ancak isteğe bağlı yapılan düzenli çalışmalarda veya yazma eğitimi çalışmalarında bazen konu tespiti yazan kişi tarafından yaptırılır. İlköğretimde veya üst basamaklardaki eğitim kurumlarında, konu tespiti ve ne tür konuların işleneceği tartışma konusu olmuştur (Deniz, 2000: 66).

Konunun seçilmesinde öğretmenin göz önünde bulunduracağı ilkeleri Göğüş (1978: 260) şu şekilde belirtmiştir:

Konu;

- Öğrencinin yaşantısından, deneylerinden seçilmelidir.
- Öğrencinin ilgisini çekmelidir.
- Öğrencinin ruhsal gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- Geniş incelemeyi gerektiren konular verilmemelidir.
- Üzerinde işlenecek yönler belirlenmelidir.
- Toplumca yaşanmakta olan olaylardan seçilmelidir.
- Bir gereksinmeyi karşılamalıdır.
- Somutlaştırılması gereken bir unsurdur.

- Çeşitlendirilmelidir.

Öğrencinin kendisini ilgilendiren, yaşantısından, deneyimlerinden seçilen bir konu, eğitimdeki yakından uzağa ilkesine bağlı olarak onun ilgisini çekecek ve yukarıda da belirtildiği gibi onun bir gereksinimini karşılar nitelikte olacaktır. Yine, somuttan soyuta ilkesi gereğince konuların somut olarak seçilmesi öğrencinin ruhsal gelişim düzeyine uygun olacaktır. Bu sayede öğrenci konuya ilgi duyacak ve yazma yeteneğini engel tanımadan sergilemesi kaçınılmaz olacaktır.

Bedirhanoğlu'nun (2010: 33) belirttiğine göreyse, konu seçilirken şu noktalara dikkat edilmelidir:

*Konu her şeyden önce yazar ve okuyucu için ilgi çekici nitelikte olmalıdır. Konunun ilgi çekici olması beraberinde başarıyı da getirecektir.

*Ele alınan konu açık ve anlaşılır olmalıdır. İçeriği anlaşılmayan yazının yazılmasının pek de bir anlamı yoktur.

*Seçilen konunun bir amacı olmalıdır. Konu okuyucuya mutlaka bir şeyler söylemeli, kazandırmalıdır.

*Yazının konusunun okuyucuyu inandırıcı nitelikte olması gerekir. Bunun için de önce yazar konunun doğruluğuna inanmalıdır.

*Yazıyı okuyacak olan hedef kitlenin özelliklerinin, seviyesinin çok iyi tespit edilmesi gerekir.

*Hedef kitle hangi seviyede olursa olsun seçilen konunun güncelliğinin korunmasına özen gösterilmelidir.

*Seçilen konunun sınırlandırılması gerekmektedir. Konuyu sınırlandırma, yazmada dağınıklığı önleyen temel öğelerden biridir.

Konu, yazarın içselleştirebileceği derecede inanılası olmalıdır. Yazar ele aldığı konuya hâkim olup ona inanmalı ki okuyucuyu ikna etmekte zorlanma engeliyle karşılaşmamalıdır. Okuyucuyu ikna etme ve yazılanların ilgiyle karşılanması söz konusu yazının hedef kitlesiyle doğrudan alâkalıdır. Tüm bunların yanı sıra, konu genişliği yazarın da okuyucunun da içinde kaybolacağı, içinde ne kadar kulaç

atarlarsa atsınlar belirli bir karayı göremeyecekleri bir okyanus gibi tehlikeli ve amaçsızdır. Bu açıdan konunun sınırlandırılması, yazar ve okuyucunun belirli bir amaç etrafında hedefe doğru birlikte yol almalarında önemli bir etmendir.

Söylenmek, sergilenmek istenen düşüncelerin görünürlük ve açıklık kazanması için yazma konusu sınırlandırılır. Konuyu sınırlama, anlatılanları genellemelerden arındırır, dağınıklıktan kurtarır, bütünlüğü sağlar. Seçilen ve sınırlandırılan konu, yazının yazılış amacının gerçekleştirilmesinde bir araç görevindedir (Şahin, 2004: 29). Sınırlandırılmış bir konu, okuyucuya daha planlı bir biçimde aktarılabilmektedir. Bu da yazının bir bütün olarak algılanmasını sağlamaktadır (Tonyalı, 2010: 20).

Konu belirli bir amaçla ve çeşitli zorunluluklarla sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması içeriğiyle ters orantılıdır. Konu daraldıkça düşünceler derinleşir ve ayrıntılar belirginleşir, metin daha etkili olur. Kişi genel konulara nazaran özel konularda daha ilginç ve özgün düşünceler üretebilir (Şamlıoğlu, 2011: 35).

Belirli bir amaç etrafında gerçekleştirilecek olan yazı için doğru konu seçiminin ardından söz konusu konu sınırlandırılır. Bu unsurlar doğrultusunda başlanılan yazının aynı sağlamlılık ve bütünlük içerisinde sürdürülmesi, başlanılan işin neticelendirilmesi de ayrı bir önem arz etmektedir. Yazının aynı doğrultuda sürdürülmesi ise yazının geneline hâkim olan bir bakış açısıyla mümkün olabilmektedir.

Bakış açısı, konunun gelişigüzel işlenmesini önler, konuyu sınırlandırır ve konunun belli bir çerçeve içerisinde ele alınmasını sağlar (Zorbaz, 2010: 4). Düşünce yazılarında anlatılan düşünce, metnin konusunu oluşturur. Yazı çalışmasının başından sonuna kadar bir konu etrafında bakış açısı, ana ve yardımcı fikirler yer alır (Doğan, 2012: 67).

Konu aracılığıyla iletilen, aktarılan duygu ve düşünceler, yazının amacını belirtir. Aktarılma amacı taşıyan temel düşünceye, duyguya, düzyazıda ana düşünce (ana fikir), şiirde ise ana duygu (tema) denilmektedir (Şahin, 2004: 29).

Ana fikir, anlatılmak istenen veya anlaşılması istenen tek cümlelik yargıdır; yazanın, yazısının en kapsayıcı fikridir. Ana fikir cümlesi pusula gibi yazının olgunlaşma sürecini belirler. İyi bir planlamada ana fikir şu özelliklere dikkat edilerek verilmelidir:

a) Can alıcı ve açık bir cümle olmalıdır.

b) Tartışmaya, açıklama yapmaya, örnek vermeye, sebep-sonuç bağlantıları kurmaya, geliştirip genişletmeye uygun olmalıdır.

c) Kolay anlaşılır olmalı, yoruma ihtiyaç duymamalıdır.

d) Ana fikir cümlesi konu değildir. O konu hakkında düşüncemizdir (Şamlıoğlu, 2011: 37).

Şamlıoğlu'nun yukarıda yer verilen görüşleri doğrultusunda "ana fikir cümlesi konu değil, o konu hakkındaki düşüncemizdir." Ana fikir, yazının geneline hâkim olan bakış açısından başkası değildir. Söz gelimi yazımızın konusunu "çevrenin korunması" başlığı oluşturuyor ise, yazıya hâkim olan ana düşünce, insanoğlunun çevrenin korunmasında sahip olduğu sorunluluklar, çevre için bugüne kadar yaptıkları, yapması gerekenler.. şeklinde çoğaltılabilir. Görüldüğü üzre konu, tek bir başlık altında ele alınıyorken, ana düşünce aynı konu etrafında şekillenen birden fazla benzer düşünceyi içerebilmektedir. Ana düşüncesi olmayan bir konu, pili zayıf bir telefon kadar işlevsiz konumdadır. Nasıl ki, pil seviyesi düşük bir telefon herhangi bir işlem gerçekleştirmekte zorlanır, ana düşüncesi şekillenmemiş bir konu da okuyucuyu ikna edebilecek, yazıyı sağlamlaştırabilecek bir düzeyde işlem göremez.

Konunun; okurun seviyesine uygun olmaması, kolay işlenememesi, içten anlatıma uygun olmaması ve genellikten ve belirsizlikten uzak olmaması yazılı anlatım çalışmalarında yapılan hatalardandır (Alkan, 2007: 29). Yazılı anlatım çalışmaları yapılırken öğrencilere atasözü, deyim açıklaması ve hazır konularda yazı yazdırmaktan kaçınılmalı, zaman zaman öğrenciler konu seçiminde serbest

bırakılmalı, böylelikle onların da ilgi duydukları konularda yazı yazmaları sağlanmalıdır (Büyükikiz, 2007: 54).

2.1.4.2. Yazılı Anlatımda Plân (Anlatım Düzeni)

Yazılı anlatımın unsurlarından bir diğeri ise "plân" dır. Anlatımın belli bir nizam içinde yürütülebilmesi için plân, olmazsa olmazlar arasındadır.

Metinde anlatılan duygu, düşünce ve olayların yazıya geçiriliş sırasına "plân" denir (Çiçek, 2012: 55). Anlatılanlar belirli bir sırayla aktarılırsa ele alınan konu daha başarılı bir şekilde yazılı anlatıma dönüştürülebilmektedir.

Bir konu belirlenip o konu hakkındaki fikirler oluşmaya başladıktan sonra, bu fikirleri bir düzen içerisinde sunma gerekliliği ortaya çıkar. Fikirlerin sunuluş sırasını belirleyen bu düzene plân denir (Sallabaş, 2007: 16).

Plân, bir yazıda neyin ne ölçüde söyleneceğinin önceden düzenlenmesi ve bunların belli bir sıraya konmasıdır. Konunun işlenişi sırasında ortaya çıkabilecek karışıklığı ortadan kaldıran plân, bir metnin iskeletidir. Bu sebeple kişiyi düzensizlikten ve zaman kaybından kurtarır. Yazılı anlatımda söyleyecek bir şeylerin olması yazının başarılı olası için yeterli değildir. Bunların düzenli, belli bir sıra içinde anlatılması şarttır. Yazının tutarlı olması iyi bir plana bağlıdır (Bedirhanoğlu, 2010: 34).

Yazılı anlatımda başarılı olmak, sadece üzerine söz söylenecek etkili bir konu bulmakla sağlanamaz. Her şeyden önemlisi söyleneceklerin veya yazılanların belli bir düzen içerisinde aktarılması gerekir. Düzensiz bir iletişimin başarılı olmasından söz edilemez. Düzenli bir yazı da ancak plân aracılığı ile olabilir. Yazılı anlatımda plân sadece iç yapıda uygulanmaz. Yazının görünüşünü de belli bir plan içinde oluşturmak gereklidir. Dış yapı plânı olarak adlandırılan bu plân; kâğıt düzeni, imla ve noktalama kurallarını içine alır. (Tonyalı, 2010: 21). Öyleyse, yazıda plân, iç ve dış yapı olarak ele alınmak üzere iki şekilde kaşımıza çıkmaktadır.

Yazı çalışmasına başlamadan önce yazının iç ve dış plânı ayrı ayrı yapılmalıdır. Yazının iç planında; olay, mesaj, kahramanlar, ana fikir ve yardımcı fikirler belli bir düzen içerisinde anlatılır. Yazının dış planında ise sayfa düzeni, paragraf, vb. özelliklerin belli bir düzen içerisinde anlatılması sağlanır (Doğan, 2012: 64).

Bir yazının içerik planlaması yazıyı dağınıklıktan kurtardığı gibi düşüncelerin organizasyonunu sağlaması yönüyle ne kadar önemliyse; dış yapıyı oluşturan kâğıt düzeni, imla, noktalama ve dil bilgisi kuralları da o kadar önemlidir. Çünkü yazılı bir metin için dış yapı, mağazanın vitrini gibidir. Bunun için her şeyden önce kâğıdın dış görünüşü düzgün olmalıdır. Çok güzel tasarlanmış ve etkili ifade edilmiş duygu ve düşünceler, kâğıdın düzensizliği ve yazının okunaksızlığı hatta noktalama ve imlâ yanlışlıkları yüzünden okuyucunun ilgisini çekmeyebilir. Uygun bir şekilde kâğıda yerleştirilemeyen duygu ve düşünceler, hak ettikleri değeri göremediğinden okuyucusuna vermek istediği mesajı etkili bir şekilde aktaramayabilir (Bağcı, 2007: 84).

Plan, yazıda dağınıklığı ve karışıklığı önler. Yazıyı gereksiz sözlerden arındırır, konunun birlik ve bütünlüğünü sağlar. Duygu ve düşüncelerimizin kolay ve açık bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur (Kardaş, 2007: 28).

Yılmaz (2008: 23) bir yazının planının genellikle giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluştuğunu belirterek şöyle açıklamıştır:

Giriş: Bu bölümde yazının bütününde hangi konunun işleneceği anlatılır. Bu bölümün işlevi, okuyucunun ilgisini çekmek ve onu yazıya bağlamaktır. Bu bölüm, bir veya birkaç paragraftan oluşabilir.

Gelişme: Metindeki ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle açıklandığı bölümdür. Konunun ele alınması gereken bütün yönleri bu bölümde verilir. Gelişme bölümünde yardımcı düşünceler, örneklerle kavratılır.

Sonuç: Yazıda ele alınan konunun toparlandığı ve sonuca bağlandığı bölümdür. Okuyucunun kafasındaki tüm sorular cevap bulur ve yazıda anlatılanların sonucu vurgulanarak pekiştirilir.

Plan yapma ve bu plan doğrultusunda yazma becerisi kazanmış öğrenci daha üst sınıflarda kendisine verilen herhangi bir konu hakkında kolaylıkla bir metin oluşturabilecektir. Ayrıca metin türlerine göre nasıl bir yazma planı oluşturulması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılması ve örnek metinler üzerinde metin plânlarının çıkarılması da öğrencilerin belli bir türde yazı yazmasında kolaylık sağlayacaktır (Zorbaz, 2010: 6).

MEB (2006: 31) İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda yazma amaçlarından birini planlı yazma oluşturmaktadır. Programda bu amaç dâhilinde şu kazanımlara yer verilmiştir:

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Karatay'a (2011: 29) göre ise planlı yazma ve değerlendirmeye dayalı yazma süreci aşağıda belirtilen aşamalardan oluşmaktadır:*

- Hazırlık
- Yazma taslağı oluşturma
- Yazma taslağını gözden geçirme/ düzenleme- geliştirme
- Yazıyı düzeltme
- Yazıyı ortaya koyma- yayınlama

Anlatım düzenini belirlerken, daha önce seçilen ve sınırlanan konuya göre ana fikir tespit edilir. Bu ana fikre göre, bilgiler ortaya çıkartılır, toplanır. Daha sonra bu bilgi ve fikirler bir bütünlük sağlanacak şekilde düzenlenir. Plânın yazıya dökülmesi gerekmez. Kişi bunu zihinde de oluşturabilir. Plân yazıda görünmez, çünkü yazının içindedir (Deniz, 2000: 68).

2.1.4.3. Yazılı Anlatımda Başlık

Yazı başlığı, yazının içeriğini yansıtacak şekilde kısa ve öz olmalıdır. Okuyucuda dikkat ve ilgi uyandırıcı başlıklar tercih edilmelidir (Kardaş, 2007: 29). İlgi çekici bir başlık yazının okunması için okuyucuyu teşvik eder. Söz konusu başlık yazının içeriğiyle tutarlı ve onunla bağlantılı düzeyde ele alınmalıdır.

Başlık yazının içeriği hakkında okuyucu ya da dinleyiciye bilgi veren, yazının özünü oluşturan kelime ya da kelime grubudur. Tüketicisinin ilgisini çekmekte başlık büyük ölçüde etkilidir; bu nedenle başlık ilgi çekici, çarpıcı, albenili ve etkileyici olmalıdır. Başlık ayrıca yazarın deniz feneri, yol göstericisidir. Yazarı amaçları doğrultusunda yönlendirir ve onun amacından sapmasını engeller (Çiçek, 2012: 56).

Yazının başlığı içerikte anlatılanları yordayabilecek güçte olmalıdır. Okuyucunun ilgisini çeken bir başlık okuyucuyu içeriğe doğru sürükleyip yazıyı okumaya başlatabilecek bir araç niteliğindedir.

Başlığın yazıyı okutturacak bir istek uyandırabilme gücüne sahip olması yazının ruhunu yansıtmasına bağlıdır. Ana fikrin ihtiva ettiği her şeyi, başlık tek başına ifade edemeyeceği gibi okuyanların esas fikre dikkatini çekmeye yarayan

başlık, onları şaşırtmamalı ve ana fikre ait sırları içine alabilmelidir. Başlık, konunun ana fikrini ifade eden bir unsur olduğundan konudan çok da ayrı düşünülemez. Bu yüzden daha fazla dikkat çekmek için konudan ayrı bir başlık seçmek de doğru değildir (Bağcı, 2007: 86). Konudan kopuk bir başlık içerik ne kadar başarılı olursa olsun onu anlamsızlaştıracaktır. Yazının içeriğiyle tutarlı bir başlığın yanı sıra, yazıdaki temayı yansıtabilmesi de son derece mühimdir.

Konuyla ve ana düşünceyle bağlantılı olan başlık yazı için oldukça önemlidir. Bu bakımdan yazının başlığı, yazarı konunun özünden uzaklaştırmayacak şekilde belirlenmelidir. Aynı zamanda başlık, okuyucunun ilgisini yazıya çekebilecek ve okuyucuda yazıyı okuma isteği oluşturabilecek nitelikte olmalıdır (Yılmaz, 2008: 24).

Yazının başlığı bir insanın taşıdığı isim gibidir. Nasıl ki, bir isim bireyin kişiliğini yansıtıyor, birey aldığı ismin kimliğine bürünüyorsa, yazı da aldığı başlığın kalıbı içinde değerlendirilecektir. Sınıf içinde öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan bir tanesidir başlık. Bu açıdan öğretmenlerin yazıya başlık koyma uygulamalarında aktif olmaları ve öğrencileri bu doğrultuda yönlendirmeleri önemlidir.

Öğrencilere yazılarına uygun başlıkları seçebilme yeteneğinin kazandırılması için öğretmenlerin sınıf içinde yapacakları etkinliklerde bu konuya ağırlık vermesi gerekmektedir (Bedirhanoğlu, 2010: 37).

İlginç bir başlık bulup okuyucunun dikkatini çekmek amacının fazla güdülmesi içerikten kopuk bir başlığın ortaya çıkmasına yol açacaktır.

Başlık belirlenirken konu bütünlüğünden kopmamaya özen gösterilmelidir, başlık konuyu yansıtacak nitelikte olmalıdır (Büyükikiz, 2007: 57).

2.1.4.4. Yazılı Anlatımda Kelime

Kelimeler duygu ve düşüncelerin açığa çıkmasına yardımcı olur. Ancak anlatımın açık ve etkili olması kelimelerin iyi ve yerinde seçilmesine bağlıdır. Bunun içindir ki içerisinde ağız özelliği, şive, argo v.b. özellikler bulunan kelimeler kullanılmamalıdır. Anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesi için yeterli seviyede kelime hazinesine sahip olunması gerekir. Kelime hazinesinin zenginliği, çok kelime bilmek ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmekle mümkündür. Bunun için seçkin yazarların eserlerini bol bol okumak, sözlükleri incelemek, güzel konuşmaları dinlemek, konferans, açık oturum ve tiyatrolara gitmek faydalı olacaktır (Kardaş, 2007: 30).

Kelimeler dilin anlamlı en küçük birlikleridir ve aynı zamanda da yazılı anlatımın temelini oluştururlar. Çünkü ne kadar çok kelime bilinirse anlama ve anlatma işlemi o kadar kolay yapılabilir. Bu bakımdan yazılı anlatım çalışmalarında kelime haznesini geliştirme çalışmalarına da yer verilmesi gerekmektedir (Tonyalı, 2010: 21).

Anlatılmak istenenlerin tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesi için yeterli seviyede kelime hazinesine sahip olunması gerekir. Kelime hazinesinin zenginliği, çok kelime bilmek ve bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmekle mümkündür. Bunun için seçkin yazarların eserlerini bol bol okumak, sözlükleri incelemek, güzel konuşmaları dinlemek, konferans, açık oturum ve tiyatrolara gitmek faydalı olacaktır (Bağcı, 2007:89)

Kelime hazinesinin meydana gelmesinde ailenin, çevrenin, eğitim durumunun, sosyoekonomik gücün önemli etkisi vardır. Bu etkenler kişinin hayata ve olaylara bakış açısını önemli ölçüde etkiler. Kelimeler olmadan düşüncelerin tam ve anlamlı bir şekilde ifade edilmesi mümkün değildir (Yılmaz, 2008: 26).

Yazılı anlatım; aktif kelime hazinesinin yanı sıra, anlatılmak istenen şeyi hiçbir eksiklik olmadan tam karşılayacak kelimeyi seçmeyi ve bu kelimeyi yerli yerinde kullanma becerisini gerektirmektedir (Zorbaz, 2010:7)

Doğru ve güzel bir anlatımın ilk şartı zengin bir kelime hazinesine sahip olmayı gerektirir. Çünkü insanlar düşündüklerini ve olayları, kelimelerle açığa çıkarabilir. Anlatımda aktif kelime hazinesi önemlidir, çünkü yazılı anlatım, kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını bilip bunları cümle içinde kullanabilme becerisini gerektirir. İlköğretim, aktif ve pasif kelime hazinesinin gelişmesine büyük katkı sağlar. Kelime zenginliği zihin ve fikir zenginliği ile birlikte artar (Deniz, 2000).

Yazılı anlatımın temel öğelerinden biri de sözcüktür. Duygu, düşünce ve hayalleri sözlü veya yazılı olarak aktarırken en küçük anlamlı birimi olan sözcüklerden faydalanılır. Yazılı anlatım, anlatılmak isteneni karşılayacak sözcüğü seçme ve bu sözcüğü yerli yerinde kullanmayı gerektirir. İyi ve yerinde seçilmiş sözcükler anlatımın açık ve anlaşılır olmasını sağlar (Bedirhanoğlu, 2010: 37).

2.1.4.5. Yazılı Anlatımda Cümle

Cümle; bir duyguyu, bir düşünceyi, bir hareketi, bir olayı ya da bir durumu bir hüküm hâlinde anlatan kelime veya kelime topluluğudur. Cümlenin en önemli özelliği bir anlam, bir hüküm taşımasıdır (Zorbaz, 2010: 8).

Cümle, bir yargının belirttiği en küçük anlatım birimidir. Cümlenin en önemli özelliği bir anlam, hüküm taşıması ve kelime topluluklarından meydana gelmesidir (Deniz, 2000: 61).

Etkili bir cümle, düşünceye uygun kelimelerin seçilmesi ve yerli yerinde kullanılmasıyla oluşur. Anlatılmak isteneni en kısa ve açık yoldan anlatan kelimeler seçilmelidir. Kelimelerin iyi seçilmesi, cümlelerin yapı, anlam, kuruluş bakımından doğru olması anlatımdaki başarıyı arttırır (Kardaş, 2007: 31).

Duygu ve düşüncelerin anlaşılır biçimde aktarılması, doğru ve anlaşılır cümleler kurmaya bağlıdır. Bu nedenle cümleler yazılı anlatımın önemli unsurlardan

birini oluşturur. Doğru ve anlaşılır cümle kurmanın en önemli şartı da cümle öğelerini ve bunların işlevlerini tanımaktan geçmektedir (Tonyalı, 2010: 22).

Yazılı ve sözlü ifadelerde etkili cümle kurma alışkanlığının öğrencilere kazandırılması için yapılacak etkinlikleri Bağcı (2007: 94) şu şekilde sıralamıştır:

*Öğrencilere Anlamlı, Veciz Cümleleri Ezberletme Çalışmaları
*Cümle Yazdırma Çalışmaları
*Cümle Yapılarını Değiştirme Çalışmaları
*Hatalı Cümleleri Düzeltme Çalışmaları
*Eksik Cümleleri Tamamlatma Çalışmaları
*Eksik Metni Tamamlatma Çalışmaları

Cümle; bir düşünceyi, hareketi, duyguyu ya da olayı tam olarak bir hüküm halinde ifade eden kelime gruplarıdır (Yılmaz, 2008: 26).

İyi bir cümlenin özellikleri şunlardır:

1. Düşüncelerin etkili olması için öncelikle cümlelerin dilbilgisi bakımından doğru olması gerekir.
2. İyi cümle rastgele dizilmiş sözcüklerden değil anlamlı sözcüklerden oluşan topluluktur.
3. Cümlenin kurucuları birbiriyle uyum içinde olmalıdır.
4. Cümlede ifade edilen düşüncenin mantık bakımından doğru olması gerekir. Bunun önüne geçmek için yazı belirli bir plâna göre yazılmalıdır.
5. İyi bir cümle açık ve anlaşılır olmalıdır. Cümlede gereksiz sözcük ve söz öbeklerine yere vermemek gerekir.
6. Cümleler aşırı süslü, doğallığı bozacak derecede gereksiz yere uzatılmamalıdır, içten ve samimi olmalıdır (Bedirhanoğlu, 2010: 40).

Büyükikiz (2007: 61) bir cümlede bulunması gereken özellikleri şöyle sıralanmıştır:

1. Doğruluk: Cümlenin dilbilgisi kurallarına uygunluk arz etmesidir. Cümlenin içinde barındırdığı tüm unsurlar yerli yerinde kullanılmalıdır.

2. Duruluk: Anlatmak istediğimiz duygu ve düşüncelerimizi az kelimeyle ve acık bir şekilde ifade edebilmektir. Anlatımın akısını bozacak gereksiz tekrarlardan kaçınmalı, olabildiğince kısa cümleler kurulmalıdır.

3. Açıklık: Anlatılmak istenen düşünce okuyanlar tarafından kolayca anlaşılır nitelikte olmalıdır. Cümlede ne anlatılmak isteniyorsa okuyucunun da onu anlamasıdır.

4. Sadelik (Yalınlık): Cümle içinde kelimelerin mümkün olduğunca temel anlamlarıyla kullanılması, bilinmeyen kelimelere yer verilmemesi, aşırıya kaçan söz sanatlarından uzak durulmasıdır.

5. Akıcılık: Kullandığımız kelimelerin anlatmak istediğimizi anlatacak kelimeler olması ve cümlenin bir ahenk içerisinde okuyucuda istek uyandırması gerekir.

6. Birlik: Anlatımda kullandığımız cümlelerin kendi içinde tutarlı olmasıdır. Anlatılan fikirlerin birbirini tutması demektir**.**

2.1.4.6. Yazılı Anlatımda Paragraf

Paragraf bir tek cümle veya birkaç cümleden de meydana gelebilir. Paragraf oluşturulurken amaç paragrafın bir tek düşünce, olay veya duygu ifade etmesidir. Paragraf, belli bir konunun bir yönünü tam ifade etmesi açısından kompozisyonun en önemli parçalarından biridir. Paragrafta anlatılmak istenen ana düşünce veya yardımcı ana düşüncelerdir. Ana fikir bir paragrafta gizli veya açık olarak ifade edilebilir. Paragrafın etkisinin arttırılması kelimelerin iyi seçilmesi ve cümle içerisinde iyi yerleştirilmesiyle mümkündür. Ana fikir cümlesi yazarın tercihine göre yazının başında olabileceği gibi paragrafın ortasında veya sonunda da bulunabilir (Kardaş, 2007: 32).

Paragraflar düşünce birimleridir ve her paragraf tek bir duygu ve düşünce üzerine oluşturulur. Kelimeler birleşerek cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da metni oluşturan parçalardır. Bu nedenle paragrafı oluşturan cümlelerin birbirini

tamamlayan yapıda olması gerekmektedir. Aynı şekilde paragraflar da bir bütünlük sağlamalıdır ki ortaya düzgün bir metin çıkabilsin (Tonyalı, 2010: 23).

Paragraf, bir fikri, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da tasvir eden cümleler bütünü olarak tanımlanabilir. İyi planlanmış bir yazıda ana fikri destekleyen ve onun farklı yönlerini ele alan çeşitli fikir, duygu, olay ve olguların ifade edildiği yardımcı fikirler yer alır. Gerek ana fikir gerekse yardımcı fikirlerin ileri sürüldüğü ve savunulduğu bu bölümler paragrafı oluşturur. Bu bölümler yazılanı kolay okuma ve anlama rahatlığı sağladığından çok önemlidir (Bağcı, 2007: 97).

Paragraf olay ve düşünce yazılarının vazgeçilmez bir unsurudur. Paragraf sadece satır başı yapılması anlamına gelmez. Her paragrafta farklı bir mesaj, konu ve bakış açısı yer alır (Doğan, 2012: 68).

Yılmaz'ın (2008: 29) belirttiğine göre, metindeki yerlerine ve görevlerine bağlı olarak paragrafların farklı özellikleri vardır ve bu nedenle giriş paragrafı, gelişme paragrafı, sonuç paragrafı gibi farklı isimler almaktadır:

Giriş paragrafı, metnin bütününde hangi konunun işleneceğini anlatan paragraflardır. Giriş paragrafının işlevi, okuyucunun ilgisini çekmek ve onu yazıya bağlamaktır. Giriş paragrafları mümkün olduğunca kısa olmalıdır.

Gelişme (Geçiş) paragrafı, metindeki ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle açıklandığı bölümdür. Konunun ele alınması gereken bütün yönleri bu gelişme paragrafında verilir. Gelişme bölümünde yardımcı düşünceler, örneklerle kavratılır.

Sonuç paragrafı gelişme paragrafında ortaya atılan fikirlerin sonuca bağlandığı bölümdür. Ana düşünce bu paragrafta verilir.

Göğüş'e (1978: 252) göre, paragraf kuruluş yönünden şu nitelikleri taşımalıdır:

*Tutarlılık: Paragrafta tek bir düşünce ya da olay ele alınmalıdır. İkinci bir düşünce ya da olay evresi, başka bir paragraf konusu olur.

*Birlik: Paragraftaki her tümce, bu düşünce, duygu ya da olayla ilgili olmalı, onu açıklamalı, tamamlamalıdır.

*Belirlilik: Paragraftaki düşünce ya da olay iyice belirtilebilmelidir. Düşünce belirince paragraf biter.

Paragraflar, bir tek cümleden oluşabileceği gibi çok daha fazla sayıda da olabilir. Bu konuda bir sınır yoktur, ama, düşüncenin dağılmaması ve daha çok fikre değinebilmek için fazla uzun olmaması gerekir (Deniz, 2000: 62).

Her paragraf kendi içinde bir bütün, aynı zamanda da bütünün anlamlı bir parçasıdır. İyi bir paragrafta bulunması gereken en önemli özellik bütünlüktür. Paragrafların gelişigüzel değil belirli bir düzen içinde yazılması gerekir. Sağlam bir paragraf oluşturmak için öğrencilere mutlaka değişik konularda paragraf yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır (Bedirhanoğlu, 2010: 41).

Paragraf bir tek cümleden oluşabileceği gibi birkaç cümleden de oluşabilir. Burada esas olan paragrafın bir tek düşünce, olay veya duygu ifade etmesidir. Her paragraf belli bir konunun bir yönünü tam ifade etmesi acısından kompozisyonun bir parçasıdır. Yani her paragraf kendi içinde bir bütün ve aynı zamanda da bütünün bir parçasıdır. İyi bir paragraf birlik ve bütünlük arz eder (Büyükikiz, 2007: 62).

2.1.5. Yazma Süreci

Karatay'a (2011: 29) göre ise planlı yazma ve değerlendirmeye dayalı yazma süreci aşağıda belirtilen aşamalardan oluşmaktadır:

- *Hazırlık:* Konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konuyla ilgili neler bildiklerini belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma, neler söylenebileceğini belirleme.
- *Yazma taslağı oluşturma:* Konuyu sınırlama, yazma amacı belirleme, ana maddeleri, başlıkları belirleme.

- *Yazma taslağını gözden geçirme/ düzenleme- geliştirme:* Konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini ve konuya nasıl değinildiğini gözden geçirme, düzenleme.
- *Yazıyı düzeltme:* Dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından düzeltme.
- *Yazıyı ortaya koyma- yayınlama:* Yazılı anlatım metninin okurlarla paylaşılması. Bu paylaşımın sınıf panosu, duvar gazetesi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığıyla gerçekleştirilmesi.

Kırkkılıç ve Akyol (2007; Akt. Doğan, 2012: 55) yazılı anlatım çalışmalarında yazma aşamaları şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Hazırlık

- Yazmaya güdüleme
- Konu seçimi
- Metin türünü belirleme
- Amaç belirleme
- Hedef kitleyi belirleme
- Temel düşünceleri belirleme
- Beyin fırtınası yöntemi
- Kavram ağı oluşturma
- Konuyla ilgili araştırma yapma
- Konuyu sınıfta tartışma
- Görsel araçlardan yararlanma
- Resim yapma
- Örnek metin okuma

Taslak oluşturma

- Konunun Temel boyutlarının belirlenmesi
- Yardımcı düşüncelerin belirlenmesi

Düzenleyerek yazma

Tashih (Redaksiyon)

Yayımlama ve paylaşım

Temizkan'a (2003: 10-11) göre yazılı anlatım etkinliği şu aşamalardan oluşur:

1. Bir konuyu seçme,
2. Konuyu sınırlandırma,
3. Konuyu belirli bir amaca bağlama,
4. Bilgi toplama,
5. Plânlama,
6. Anlatmak istediğimize uygun kelimeleri seçme,
7. Bunları doğru cümlelere dönüştürme,
8. Doğru cümlelerle sağlam paragraflar oluşturma,
9. Kelimeleri doğru yazma,
10. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma,
11. Yazım kurallarına uyma,
12. Kâğıdın şekil yapısıyla ilgili kuralları uygulama,
13. Plânı yazıya dönüştürme.

Yazma üretim aşamalarını Raimes (Akt. Selvikavak, 2006: 19-20) aşağıda gösterilen tablo ile:

Şekil 5

Yazma Üretim Aşamaları



Şu şekilde açıklamaktadır:

Yukarıdaki diyagram doğru bir yazı için belirlenmiş gereklilikleri anlatmaktadır. Öncelikle, yazar yazacağı konuda eğer bilgi sahibiyse düşüncelerini nasıl bir araya getireceğini belirlemek adına, bir kaç dakika kendi kendine beyin fırtınası yapmalıdır. Yazar yazacağı konuda bilgi sahibi değilse, düşünme sürecinin içine konu araştırma sürecini de katabilir. Yazma öncesi sürecini oluşturan bu asama, yazarın düşüncelerini bir araya getirme ve belli bir düzen içinde sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, yazar belli bir amaca sahip olmalıdır. Yazar, yazacağı yazıyı hangi amaçla yazdığına ve okuyucunun yani hedef kitlenin kimlerden oluştuğuna dikkat etmelidir. Daha sonra, yazar sözcükleri doğru olarak kullanmalı, kullanmış olduğu tümce yapıları özgün bir tarz yaratabilecek doğrultuda

olmalıdır. Yazar düşüncelerini doğru bir şekilde organize edebilmeli, böylece yazıda tutarlılığı ve bütünlüğü sağlamalıdır. Yazar ayrıca, yazdığı yazıda noktalama ve yazım kurallarına uymaya özen göstermelidir. El yazısı okunaklı olmalı, düzgün ve temiz bir şekilde yazmaya dikkat etmelidir. İyi bir yazının doğru olarak kullanılmış dilbilgisi kurallarından geçtiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Dilbilgisine bağlı olarak yazar tümce yapılarına, uzunluğuna ve içerik bakımından uygunluğa da dikkat etmeli, yazısını bitirdikten sonra yakın okuma yapmalı ve kendi hatalarını düzeltmeye çalışmalıdır.

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlanmaktadır (Vural, 2007: 18).

2.1.5.1. Yazma Öncesi Hazırlık

Bu çalışmalardan ilk olarak yapılması gereken, konu seçimidir. Çünkü anlatımda başarılı olma konunun iyi seçilmesine bağlıdır. Bu aşamada konu seçildikten sonra bu konuyla ilgili yapılacak olan yazılı anlatım çalışmasının amacı yani ne için yazıldığı belirlenerek konuya ve amaca uygun hedef kitle ve yazı türü belirlenmelidir. Daha sonra da konunun çerçevesini oluşturacak temel düşüncelerin tespit edilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2008: 18).

2.1.5.2. Taslak Oluşturma

Hazırlık aşamasında kompozisyon konusu ile ilgili düşünceler belirlendikten sonra sıra bu düşünceleri belirli bir düzen dâhilinde sıralamaya ve sınıflandırmaya gelmiştir. Öğrenci bu kısımda, hazırlık aşamasında aklına gelen düşüncelerin birbirleriyle bağlantılarını görebilmek için kavram haritası kullanarak düşüncelerini şemalaştırabilir. Bu işlemden sonra ana fikir ve yardımcı fikirler ortaya konulabilir, hazırlık aşamasında belirlenen fikirlere ek olarak yeni şeyler söylenebilir (Yılmaz, 200: 20).

2.1.5.3. Yazının Taslağını Gözden Geçirme/Düzenleme

Yazının içeriğiyle ilgili düzenlemeleri içerir. Bir sonraki bölüm olan yazının diliyle ilgili düzenleme bölümünden içeriğe vurgu yapması yönüyle ayrılır. Yazarın ele aldığı konuda nelerden bahsettiğini, eksiklerini, fazlalıklarını gözden geçirdiği bölümdür.

2.1.5.4. Tashih (Redaksiyon) Aşaması

Yazıda son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada; içeriğin yanında, imlâ kuralları ve noktalama işaretleri, dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklı olması, sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklere dikkat edilir. Okuma anında, biçimsel olarak yapılan hataları görmek zordur. Belirli zaman verilerek öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri sağlanır (Doğan, 2012: 58).

2.1.5.5. Yayımlama ve Paylaşım

Yazma çalışmasının son aşamasıdır. Öğrencilerin yazdığı çalışmaları, başkalarına okuması ve başkalarıyla paylaşması önemlidir. Bu sayede, öğrenciler yazma çalışmalarına istekli olacaktır. Yazma çalışmaları sınıfta okunabilir. Evde ailelerine okumaları sağlanabilir. Düzenlenen yarışmalara gönderilebilir. Okul gazetesinde yayınlanabilir. Okul veya sınıf panosunda sergilenebilir. Yapılan çalışmalara önem verilmesi öğrencilerin yazma isteklerinin artmasında önemlidir (Doğan, 2012: 58).

Bütün bu emeklerin neticesinde bir eser meydana gelmiştir ve meydana gelen bu eserin insanlarla paylaşılması gerekmektedir. Aksi bir durum öğrencilerin yazma arzusunu yok edecektir. Günlerini belki de haftalarını verdiği yazısının görmezden gelinmesi, öğrenciyi taltif edici birkaç kelamın bile edilmemesi muhakkak ki öğrenciyi üzecektir. Yazma çalışması sonucunda bütün öğrencilerin eserleri aynı derece güzel olmayabilir. Çünkü yazma bir beceri eylemi olduğu kadar bilgi ve birikim isteyen de bir süreçtir. Kabul edilir ki öğrencilerin tamamını aynı donanımda düşünmek söz konusu olamaz. Bu yüzden başarısız olan öğrencilerin hatalarını söylerken rencide edici tavırlardan uzak durmak, bilakis yazmaya teşvik edici sözler söylemek daha doğru olacaktır (Yılmaz, 2009: 23).

2.2. Öz Yeterlik

Güdülenme, öğrenmenin ön koşulu konumundadır. İyi motive edilmiş bir beyin öğrenmeyle kolayca bir bütün olabilmektedir. Yeterince güdülenmemiş bir bireyin öğrenme işlemini tam anlamıyla gerçekleştirmesi mümkün olmamaktadır. Öğrenmeden söz edilebilmesinin yolu güdülenmeden geçmektedir.

Motivasyon, etkinleştirme ve davranışın devamıyla ilgilidir. Ayrıca, bilişsel aktivitelerin temelini oluşturur. Düşüncede olası sonuçları temsil etme kapasitesi, motivasyon sürecinin bir bilişsel temele oturmasını sağlar (Bandura, 1977). Motivasyon; bireyi bir işe başlayabilme, o işin sürekliliğini sağlayabilme ve söz konusu işin sonucuna dair bireysel yordamalarda bulunabilmeye iten bir güçtür. Tanımlamalarında "davranış değişikliği" ifadesini içeren öğrenmenin kökü motivasyona dayandırılmaktadır. Motivasyon; bu süreçte bireyin davranış değiştirmeye hazır olması, buna güdülenmesidir.

Öğrenmenin temelinde güdülenmenin var olduğu kanısı, son zamanlarda öğrenme ve motivasyon kavramları üzerine çok sayıda çalışma gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Eğitim öğretim ortamlarında motivasyonun oluşturulmasına yönelik çalışmalar bu kavram bünyesinde bireyde varlık gösteren birçok farklı kavramı da beraberinde getirmiştir. Son yüzyılda bu kavramlardan üzerinde en çok tartışılan ve çalışılanı özyeterliktir (Kılıçoğlu vd., 2011).

Öz-yeterlilik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır. (Akar, 2008: 185). Yeterlik inancı, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir (Tuzcu, 2010: 38).

Sosyal öğrenme teorisinde, öz-yeterlik, doğrudan ve dolaylı yaşantılar tarafından ifade edilmiş bilginin birçok kaynağından ileri gelerek kavramsallaştırılmıştır (Bandura, 1977: 203). Bu kurama göre bireyin kendisinde var

olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 186).

Özyeterlik, bireyin kendisiyle-özüyle ilgili bir kavramdır. Bireyin kendini nasıl gördüğü, nasıl hissettiğiyle ilgili olup yapabileceklerinin farkında olması ve yapamayacakları karşısında da mücadele etme gücünü kendinde bulabilme yeteneğidir. Söz konusu yeteneği tam anlamıyla bireyin özünden başkası bilemez, fark edemez. Bireyin motivasyonel süreçle birlikte gelişen öz-yeterliğini anlama ve anlamlandırabilme kanısı ancak bireye ait ve bireyin keşfedebileceği bir yetenek, bir süreçtir.

Öz-yeterliği hakkında yeterli bilince sahip olan kişi bu yetkinliği geliştirebilecek ve olası durumlarda yeniden meydana getirebilececektir. Tüm bunların ön koşulu kişinin öz-yeterlik durumunun farkında olmasıdır.

Bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesine ihtiyacı vardır. Bandura (1986), Sosyal Bilişsel Teori üzerinden, öz-yeterlik ve öz farkındalığın önemini açıklarken, bilişötesinin sekiz boyutunu öz-yeterlik, öz-farkındalık, kaynaklık, kendini izleme, hedef belirleme, seçme, özmotivasyon ve yükleme olarak tanımlamışlardır (Baykara, 2011: 80). Tanımlamalardan, öz-yeterlik kavramının açıklanılırken öz-farkındalıkla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bireyin öz-yeterliğinin bilinmesi öz-farkındalığının gelişmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Öz-farkındalığı sonucu öz-yeterliğinin bilincine ulaşan kişi öz-motivasyonunu had safhalarda yaşama gücünü kendinde bulma yolunda ilerleyerek dilediği hedeflere ulaşmada güçlük çekmeyecektir. Görüldüğü üzere, Bandura'nın ortaya attığı boyutlar belirli bir bütünün parçaları gibi birbirini etkileyen, birbirini destekleyen örgütsel bir yapıya sahiptir.

Diğer örgütsel etkilerin belirtilerinin de gösterdiği kadarıyla, yeterlik inançları insan faaliyetlerini onların bilişsel, motivasyonel, etkileyici ve karar alma süreçlerini düzenler. İnsanların ürün odaklı, karamsar veya iyimser ve öz-güçlendirici ya da öz-zayıflatıcı yolları düşünüp düşünmediklerini; zorluk karşısında kendilerini nasıl daha

iyi motive edeceklerini; stres ve bunalım durumlarındaki zayıflığı duygusal olarak nasıl yükselteceğini ve seçtikleri hayatı nasıl kuracaklarını ya da sürdüreceklerini etkiler (Bandura, 2009: 185). Farklı belirleyiciler arasından, öz-yeterlik en güçlü öngörücü olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 2009).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında önemli bir kavram olarak ortaya çıkan öz-yeterlik (self-efficacy), kişinin öğrenme ya da bir beceri sergileme yeterliliğine ilişkin inancıdır ve bu kurama göre, bireyin bir işi başarmasında kendisine olan inancı çok önemlidir (Piji Küçük, 2011: 11; Ekici vd., 2012: 54). Kendine inancı tam ya da tama yakın olan bireyin bir işe başlamada ve onu sonlandırmada başarı çizgisi yüksek seviyelerde olacaktır. Bu başarının kilit noktası bireyin kendine olan inancı, yapabileceklerinin farkında olması, yapamayacaklarıyla mücadele etme gücünü kendinde bulması, öz bir deyişle bireyin öz-yeterlik inancının farkında olmasıdır.

Zimmerman (1995) özyeterliği ,"bireylerin bir iş gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları olarak" tanımlamıştır (Akt. Öncü, 2012: 184).

Hem eğitim bilimlerinin hem de yönetim bilimlerinin ortak ve en önemli amaçlarından birinin insanların sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmelerini sağlamak olduğu söylenebilir. Öz yeterlik bireysel olarak bir kişinin bir işi yapabilme düzeyine ilişkin inancıdır (Kurt, 2012: 197). Öz-yeterlik algısı gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir (Kurbanoğlu, 2004: 139).

Özyeterlik inancı bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmada önemli bir role sahiptir. Yeterliklerine, potansiyeline güvenen, uygulamada bunlarla sorun çözebileceğine inanan bireylerin sahip oldukları bilgileri uygun durumlarda kullanabilme becerisinin de daha yüksek olduğu söylenebilir (Sapancı, 2010: 47).

Eccles ve Wigfield'e göre özyeterlik, bireyin bir problemi çözebilmek veya bir görevi başarıyla tamamlamak için bilgi ve becerilerini organize etme ve uygulamaya dökme kabiliyetine olan güvenidir (Durdukoca, 2010: 70). Bir işe başlarken öz-yeterliğine güvenen birey, söz konusu işi başarıyla tamamlama inancını kendinde bulacak, süreci inancının güvenine dayanarak plânlayacak, karşısına çıkna engelleri sahip olduğu yeteneklerle aşacak ve çalışmayı rahatlıkla sonlandıracaktır.

Özyeterlilik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir. Güçlü bir özyeterlilik başarı ve iyilik halinin oluşmasını ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar. Önceki başarılı deneyimler, kişisel olarak benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve olumlu duygudurum özyeterlilik inancını besleyen kaynaklardır. Bir eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, özyeterliliği yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlar (Yıldırım ve İlhan, 2010: 302). Çünkü, geçmiş davranışlardan hareketle gelecek performanslar kolayca tahmin edilebilir (Bandura, 1977: 211).

Bireylerin başarısız olma sebeplerinin birçok faktörün göz önüne alınarak değerlendirilebilmesi mümkündür. Çevrenin birey üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı sonucu kişide oluşan olumsuz duygudurum, geçmişte yaşanan başarısız deneyimler başta olmak üzere çeşitli etkenlerden söz edilebilebilir. Bu etkenler bireyin öz-yeterliğini olumsuz etkilemekte ve birey önceki davranışlarından edindiği kötü tecrübeyle sonraki davranışları hakkında öngörüde bulunmaya çalışmaktadır. Bandura (1977) bu durumun sebebini, geçmiş davranışlardan hareketle gelecek performansların kolayca tahmin edilebilecek olması yönünde açıklamaktadır.

Çevrenin psikolojik baskısının bireyin özyeterliğini etkilemesi konusunda ise Bandura (1977), insanların düşünüp araştırıp öz-algılama kapasitelerinin sınırları içinde durumlarından bahsetmeye çalışacaklarını; ama bunu yaparken çevrelerinin stresli etkilerinden kaçınacaklarını belirtmiştir.

Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve kendilerini nasıl güdülediklerini belirlemektedir (Oğuz, 2009). Özyeterlik inancını tam olarak algılabileyen birey kendini güdüleme konusunda da başarılı olacak ve nasıl hissettiğinin farkına varacaktır.

Sosyal bilişsel teori insanın öz-gelişimi, uyumu ve etkin bakışının değişimini inceler. Etkin biri olmak, insan faaliyetlerindeki kalitede ve bireyin hayatına etki eden olaylarda etkili olur. Bu kavramsal çerçeve içinde, yeterliklerine inanan insanlar "etkin insan"ın ifadesidir (Bandura vd., 2011: 422). Etkin insan, öz-gelişimiyle birlikte kendine olan bakışını değiştirir ve zamanla yeterliklerine inanan bir birey haline gelir. Öz-yeterlikle Bandura'nın ortaya atıığı "etkin insan" ifadesi yakından ilişkilidir. Etkin insan, hem özüne ilişkin değerlerin farkında olup gerçekleştirdiği eylemlerin niteliğini belirlemede etkili olur, hem de bu faaliyetlerin en aktif kişisi kendisi olmaktadır.

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin kişisel özellikleri, yaşadıkları çevre ve davranışları arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Bu karşılıklı ilişki bireylerin özyeterlik algılarının oluşmasında belirleyici bir etmendir. Özyeterlik algısı bireyin bir sonraki davranışını belirleyebilir. Ancak aynı zamanda daha önce gerçekleşen davranışların sonuçlarından da etkilenmektedir. Uzun süreli olumsuz davranışların sonuçları ise bireyler için öğrenmenin azalmasına yol açmaktadır (Wang ve diğerleri, 2008; Akt., Çuhadar ve Yücel, 2010: 200). Uzun süreli olumsuz davranış deneyimleri bireyde öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaşatarak, başladıkları işi kendini gerçekleştiren kehanete doğru sürüklemektedir. Ve böylece bireyin daha önceki yaşantısından elde ettiği olumsuz özyeterlik algısı bir sonraki davranışının sonucu etkilemekte etkin bir rol oynamaktadır. Üstün ve Tekin'e (2009) göre yapılan eylemin sonuçlarının iyi olacağı yönündeki beklenti insanı davranışı yapmaya güdüleyen önemli bir faktördür.

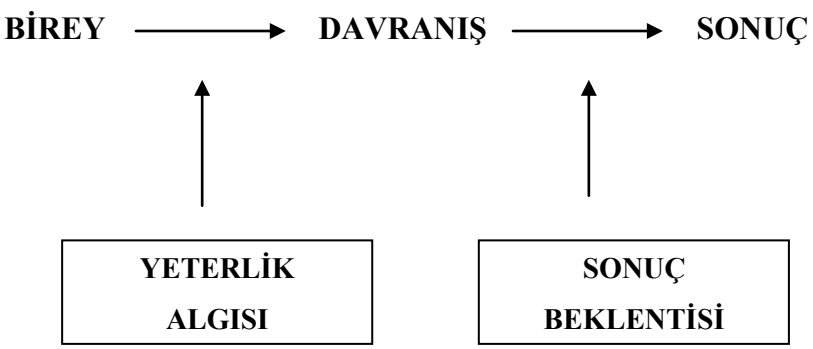
İnsanlar yaptıkları işin sonuçlarını, algıladıkları yeterliklerine bağlı olarak tahmin edebilirler. Yüksek yeterlik beklentisi olan insanlar iyi sonuçlar elde eder;

oysa kendilerinden zayıf performans bekleyenler olumsuz sonuçlar bulurlar. O halde algılanan yeterlik, teşvik edici ve vazgeçirici potansiyel sonuç beklentilerinde önemli bir rol oynar (Bandura, 2009). Öz yeterlik inancı karmaşık kararlar vermede kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı birçok psikolojik etkiye sahiptir (Bandura & Jourden, 1991: 942).

Özyeterlik kuramı, insanların bir eylemi yaparken kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylardan ziyade kendi eylemlerini düzenlediklerini ve kendilerine özgü tercihler yaptıklarını ifade etmektedir. Yeterlik inancı, insanların eylemlerinin altında yatan düşünceleri şekillendirme niteliğine sahiptir. Yeterlik inançlarında, özyeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Özyeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar; sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır. Bir birey, kendisinin yeterli olduğuna dair özyeterlik inancı geliştirmişse, eyleme çok daha kolay geçebilmektedir. Özyeterliği yüksek olan bireylerin çözümü zor bir durumla karşılaştığında daha çabuk davrandığını Bandura (1994) ifade etmektedir. (Üstün ve Tekin, 2009).

Şekil 6

Yeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki



Bandura, yeterlik algısı ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkiyi yukarıdaki şekille göstermiştir. Bireyin yeterlik algısı, sonuç beklentisi, davranışı ve elde edilen sonuçlar arasında dinamik bir etkileşim vardır. Yeterlik algısı, sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inançtır.

Sonuç beklentisi ise bir insanın sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı kesin sonuçlara götüreceğine dair kanaati olarak tanımlanır (Derman, 2007).

Ülkemizde Bandura'nın "self-efficacy" kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından öz yeterlik inancı, yetkinlik beklentisi, öz yetkinlik ve öz yeterlik algısı gibi farklı kavramsallaştırmalarla kullanıldığı görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura'nın öz-yeterlik (self- efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadırlar (Aksoy ve Diken, 2009).

Öz-yeterliliğe teknik olarak *"algılanan öz-yeterlilik"* denilmektedir. Öz-yeterlilik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 1997; Akt., Akar, 2008: 186). Temelde, davranışsal seçimleri algılanan öz-yeterlik belirler (Bandura, 1977: 193-194). Bireyin seçimlerini hangi yönde ve nasıl yapacağı kendi yeterliğini algılama düzeyine bağlıdır.

Ülper vd. (2013) algılanan özyeterliği, öğrencinin öğrenme sürecinde sosyal ortamdan etkilenmesiyle düşünce ve davranışlarında duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirici bir etki oluşması sonucu, kendini içinde bulunduğu toplum üzerinden fark etmeye ve anlamaya çalışmasıyla oluşan algılama sürecinde özel öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirmesi olarak tanımlamışlardır.

Algılanan öz-yeterlik bireyin motivasyonunu harekete geçirme, bilişsel kaynaklar ve karşılaşılan bazı durumlarda gerekli yol haritalarını çizebilme yeterliğine inancıyla ilgilidir (Bandura vd., 1988: 479). Kişinin büyük bir okyanusta varmak istediği karaya doğru yüzerken karşısına çıkan köpekbalığıyla mücadele edebilme gücünü kendinde bulmasıdır.

Algılanan öz-yeterlik, belirlenen hedefleri ve motivasyonu düzenlemede önemli bir rol oynar. Hedeflere ulaşmada etkilidir. Güçlü inanca sahip insanlar

kendilerine yeteneklerine göre yüksek hedefler seçerler ve kendilerini buna göre ayarlarlar. (Bandura, 1991, 1997; Akt. Bandura, 2009).

Algılanan öz-yeterlik performansı, belirlenen hedeflerdeki güçlü etkiyi ve analitik düşünceyi doğrudan etkiler. Bireysel hedefler, sırasıyla, analitik stratejilerin yanında performans başarısını da etkiler (Bandura, 1993: 128).

Öz-yeterlik, yeni girişimlerin üstlenilmesinde etkili bir rol oynamaya devam etmektedir (Bandura, 2009: 182). Algılanan öz-yeterlik kariyer seçimi ve gelişiminde önemli bir belirleyicidir (Bandura, 2009).

İnsan davranışları yaygın şekilde öz-etki alıştırmalarından motive edilir ve düzenlenir. Öz-etki mekanizmalarından hiçbiri bir kişinin bireysel yeterlik inancından daha odaklı ya da yayılmacı değildir. İnsanlar, istenen etkileri üretip istenmeyenleri engelleyebileceğine inanmadıkça, küçük bir harekete veya zorluk karşısında mücadele edecek sebebe sahip olur. Bütün diğer faktörler rehber ve güdüleyici yerine geçebilir. Onlar, istenen sonuçları üretme gücünün öz-inancında durmaktadır (Bandura, 2009: 179).

Algılanan öz-yeterlik, insan faaliyetlerinde önemli bir rol oynar. Çünkü o, davranışları sadece doğrudan etkilemez; ayrıca amaçlar ve istekler, sonuç beklentileri, etkili eğilimler ve zorluk sezgisi ve sosyal çevredeki fırsatlar gibi diğer belirleyiciler tarafından da etkilenir. Yeterlik inancı insanların düşüncelerini düzensiz ya da stratejik, iyimser ya da karamsar olarak etkiler; devam edebilmek için ne yapmalarını seçmelerini; kendileri için belirledikleri hedefleri ve bu hedeflerin sorumluluklarını; ne kadar çaba göstereceklerini; sonuca yönelik beklentileri; karşılarına bir engel çıktığında ne kadar mücadele edecekleri; güçlük karşısındaki esneklikleri; çevresel taleplerle birlikte yaşadıkları stres ve bunalımla nasıl/ne kadar başa çıkabilecekleri; ve sıralanmış çalışmaların bulgularıyla birleştirilen istatistiksel analizlerle fark edilen başarılarıyla, insan uyumu ve değişiminde algılanan öz-yeterliğin önemli bir rol oynadığı doğrulanır (Bandura, 2000: 75).

Özyeterlik ayrıca, bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançlarıdır. Böylece; başlangıçta durum / görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin iç inanca işaret etmek için kullanılan özyeterlik kavramı; daha sonra bireylerin yaşamındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlanmıştır (Demir, 2013: 89- 90).

Görüldüğü üzere özyeterlik ortaya çıktığı günden bugüne gelişme göstermiş, bir nevi şekil değiştirmiştir. Önceleri yalnızca tek bir kavrama işaret ederken şimdilerde daha geniş açıklamalar yapılabilinecek, çeşitli davranışların sebebi ve teşvik edicisi olarak adlandırılabilinecek bir kavram haline gelmeye başlamıştır. Öyle ki, özyeterlik başlangıçta daha çok iç inanca vurgu yapmış ve duyuşsal bir davranış şekli olarak addedilmiştir. Sonraları bireyin karşısına çıkan durumların üstesinden gelebilecek gücü kendinden bulması ve bu doğrultuda bireyi harekete geçiren bir iç güç olarak açıklanmış ve Bandura'nın daha önce bahsedilen etkin insan ifadesi kavramın gelişmesi ve genişlemesiyle daha çok anlam kazanmış ve yerleşmiştir.

Algılanan öz-yeterlik, aktivite ve düzenlemelerin seçimini doğrudan etkilemekle kalmaz; ayrıca, nihaî başarı beklentileri arasından, başlandığı andaki örnek çabayı da etkileyebilir. Yeterlik beklentisi, insanların karşılaştıkları engel ve isteksiz deneyimlerde ne kadar mücadele edeceklerini ve ne kadar daha çaba sarf edeceklerini belirler. Çünkü öz-yeterlik algısı güçlü olanlar, çok daha fazla çaba sarf ederler (Bandura, 1977: 194).

Özevin Tokinan & Bilen'nin (2011: 365) aktardıklarına göre öz-yeterlik algısı insan davranışlarını çeşitli şekillerde etkileyebilir. Bunlar üç boyutta incelenebilir:

1- **Seçim:** İnsanlar başaracaklarına inandıkları görev ve etkinlikleri seçme eğilimindedir. Aynı zamanda başarısızlığa uğrayacaklarını düşündükleri görev ve etkinliklerden kaçınma eğilimindedirler (Ormrod, 1999: 134).

2- **Çaba ve devamlılık:** Öz-yeterlik inançları insanın bir iş yaparken ne kadar çaba sarf edeceğini ve bir sıkıntıyla karşılaştığınnda ne kadar süreyle çaba sarf etmeye devam edeceğini belirler (Bandura, 1989; Reeve, 2001: 220). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan insanlar bir görevi tamamlamak için çaba sarf etme eğilimindedirler; bir engelle karşılaştıklarında göreve devam etme eğilimindedirler. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler belirli bir görev için az çaba harcarlar ve bir zorlukla karşılaştıklarında çok çabuk vazgeçerler.

3- **Öğrenme ve başarma:** Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerden daha çok öğrenme ve başarmaya eğilimlidir. Bu durum aynı yetenek seviyesine sahip öğrenciler arasında da görülmektedir. Başka bir deyişle eşit yetenek seviyesine sahip öğrencilerden, görevi başarı ile tamamlayacağına inananlar inanmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Ormrod, 1999: 134).

Yukarıda açıklanan özyeterlik algısının insan davranışlarını algılayış şekilleri bir kompozisyonun ögelerine benzemektedir. Kompozisyon ögeleri bilindiği üzere giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümü, "başlamak, bitirmenin yarısıdır." ifadesinden hareketle bütünün bel kemiğidir. Özyeterlik sürecinde de "seçim" ögesi kişinin kendi gücüne inanarak seçeceği davranışa yönelmesidir. Kompozisyonun gelişme bölümü, olay örgüsünün yazıldığı asıl gücün gösterildiği bölümdür. Kişi girişte gösterdiği performansın sürekliliğini bu bölümde sağlamaktadır. "Çaba ve devamlılık" ögesinde de birey seçtiği davranış için asıl emeği gösterir. Yaptığı işi sonuçlandırmaya yaklaşmaya çabalar. Kompoziyonun sonuç bölümü ise, giriş ve gelişmede yapılanları toparlama sürecidir. Giriş ve gelişmede ayakları yere sağlam basan bir yazı kendini düzgün bir sonuca bağlayacaktır. Aynı şekilde "seçim" ve "çaba-devamlılık" bölümlerini inancına bağlı olarak gerçekleştiren bireyin işini "öğenme ve başarma" yla sonuçlandırması kaçınılmaz olacaktır. Özyeterlik inancı yüksek olan birey bu süreçleri sağlam adımlarla geçekleştirecek, inandığı gücüyle başarılı bir sonu kendisi getirecektir.

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin; etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği konusundaki

görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı eğitimi de üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabay, 2013: 1109- 1110).

Öz yeterlik algısı performans başarılarına ek olarak, kişisel dolaylı öğrenme yaşantıları, sözlü ikna ve psikolojik durumdan etkilenecektir. Bu etki, üstesinden gelme davranışına alışılıp alışılamayacağını, ne kadar güç harcanacağını, güçlüklerle yüzleşmenin ne kadar süreceğini ve yön değiştirme deneyimlerini dönüşümlü olarak belirleyecek olan kişisel öz yeterliğin seviyesini ve gücünü belirler (Bandura 1977; Akt. Derman, 2007: 29- 30).

Bandura (1977: 195) sosyal öğrenme analizinde, bireysel yeterlik beklentisi bilgisinin bireysel olarak elde edilen bilgi, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olmak üzere dört temel kaynağa dayandığını belirtmektedir.

Bandura , öz yeterliğin dört bilgi kaynağını şu şekilde belirlemiştir:

- Ustalık deneyimi (mastery experiences),
- Fizyolojik ve duygusal uyarılma (physiological and emotional arousal),
- Dolaylı öğrenme yaşantıları (vicarious experience) ve
- Sözel ikna (verbal persuasion).

Bu bilgi kaynaklarını şu şekilde açıklayabiliriz (Derman, 2007: 32) :

1.Ustalık Deneyimleri

Öğretim öz yeterliği algısı, Bandura tarafından tanımlanan bu dört kaynaktan etkilenir fakat öz yeterlik algısını en güçlü bir şekilde etkileyen unsurlar diğer unsurlarla da ilişkilendirilen ustalık deneyimleri ve fizyolojik uyarılma unsurlarıdır. Sadece gerçek öğretim sürecinde yani bireyin aday öğretmen olarak değil, aktif bir

şekilde öğretmen sıfatıyla öğretim sürecinde görev aldığı durumlarda bireyin göreviyle ilgili deneyimlerinin ve yeteneklerinin önemli bir kısmı bireyin kendisi tarafından değerlendirilebilir. Gerçek öğretimde öğretmenler, güçlülük ve zayıflıklarının sınıf yönetiminde nasıl rol oynadığı, öğretim sürecini nasıl islettikleri ve ders verdikleri öğrenci grubunu nasıl değerlendirecekleri hususlarına yönelik bilgi ve kanaat sahibi olurlar (Derman, 2007: 33).

2.Fizyolojik ve Duygusal Durum

Eğer bireydeki duygular makul bir seviyede yaşanıyorsa bu durum, dikkat ve enerjinin göreve yoğunlaştırılmasını böylelikle de bireyin performansını olumlu yönde geliştirmesini sağlayabilir. Bununla birlikte duygu düzeyinin normalden yüksek olması bireyin performansını zayıflatabilir ve bireyin yeteneklerini üst düzeyde kullanabilmesini engelleyebilir. Buna göre olumlu ruh halinin öz yeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk duygusunun ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir (Derman, 2007: 33).

3.Dolaylı Öğrenme Yaşantıları

Model alınan öğretmenlerin başarılı uygulamalarını gözlemlemek, bireyin öz yeterlik algısına katkıda bulunurken, diğer öğretmenlerin başarısızlıklarını gözlemlemek, gözlemci modelden daha yetenekli değilse öz yeterlik algısının zayıflamasına neden olur (Derman, 2007: 34- 35).

Gözlenen model ile kişinin kendi deneyimleri arasında benzerlik söz konusu ise olumlu veya olumsuz bir şekilde bir etkilenme olacaktır. Gözlenen modelde olumlu sonuçlar söz konusu ise kişinin kendine olan öz-yeterlik inancı da artacaktır (Sapancı, 2010: 51).

Öğretmen çocukları aileden sonra en çok etkileyen kişidir. Belli bir yaştan sonra eğitime okulda devam eden çocukların öz-yeterliliğini öğretmenler etkilemektedir. Öz-yeterliği yüksek bir öğretmen modeli, öğrencinin kendi yeteneklerine olan inancı için çok önemli bir örnek olacaktır (Sapancı, 2010: 52).

Bir beceriyi elde edilebilir bir beceri olarak gören insanlar, daha güçlü öz-yeterlik esnekliği gösterirler. Başarısız yaşantılardan daha fazla fayda, daha yüksek bireysel hedefler koyup, ve belli bir şeyi birinin temel bilişsel kapasitesi olarak kabul eden insanlardan daha etkili analitik düşüncede kavrarlar (Bandura & Jourden, 1991: 942).

Bireyin sosyal çevresinde gerçekleşen olaylar ve ortaya çıkan sonuçlar, çevre-birey arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak, özyeterlik inancını dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Çevre ve birey arasındaki etkileşimin yanı sıra özyeterlik inançlarını etkileyen diğer etmenler ise belirli bir görevi başarabilme yönünde gerçekleşen sözel ikna ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum olarak öne çıkmaktadır (Çuhadar ve Yücel, 2010: 200).

Yeterliğin öz-inancını güçlendirmenin ve yaratmanın ikinci yolu, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılardır. Birilerinin çabalarını sürdürerek bir şeyler başardığını gören gözlemcilerin yeterlilik inançları artar. Benzer şekilde yüksek çabaya rağmen başkalarının başarısızlılığını gören bireyler, düşük yeterlilik inancına ve çabalamak için ısrar etme tutumunda zayıflamaya neden olacaktır. Algılanan özyeterlik üzerindeki modelin etkisi, modelden algılanan benzerlik oranında güçlü olacaktır. En ikna edici ve en çok benzerlik kurulan modeller başarılı ve başarısız modellerdir. Eğer insanlar kendi kendilerini algıladıkları özyeterlik inançlarından çok farklı modeller görürlerse, bu modellerin davranışları ve bu davranışlarının sonuçlarından çok etkilenmezler (Bandura, 1994; Akt., Doğan vd., 2012: 227).

4.Sözel İkna

Spesifik performans geri bildirimleri, bir öğretmenin kendi durumunu benzer öğretim durumundaki diğer öğretmenlerin öğretim performansları ve performans sonuçlarıyla kıyaslamak için bilgi sağlar. Bu kıyasların sonucunda birey performansının yeterli, yetersiz ya da üst düzeyde mi olduğuyla ilgili kanaatlere ulaşır. Geri bildirimler yapıcı ve göreve odaklayıcı olmaktan ziyade yıpratıcı, kırıcı ise sözel ikna öğretim öz yeterliği algısını düşürebilir (Derman, 2007: 35- 36).

Eğitim öğretim kurumlarında öğrencinin kazanımı kendi etkinliği doğrultusunda oluşturması, yani öğrencinin aktif öğrenmesini sağlama, beraberinde bireyin özyeterliğini de getirmektedir (Kılıçoğlu vd., 2011: 1221). Öz-yeterlik ve tutum; başarıyı ve performansı etkileyen önemli duyuşsal özelliklerin başında gelmektedir (Köseoğlu, 2010: 245).

Yeterlik inançları, insanların nasıl hissedip, düşüneceklerini; kendilerini nasıl güdüleyip, nasıl davranacaklarını etkiler. Öz-yeterlik inançları 4 temel süreçten bu farklı etkileri meydana getirir (Bandura, 1992; Akt. Bandura, 1993: 118).

Çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, etkin çalışma, etkin okuma gibi beceriler gerektirir. Okulda kazanılan bilgi ve becerilerin okul dışındaki yaşantılarla pekiştirilmesi, ya da okulda gerçekleştirilecek etkinlikler içinde bir ön hazırlık gerekir. Öğrenciler bu tür çalışmalar için evde, kütüphanede vb. ek çalışma saatlerine ihtiyaç duyarlar. Bu çalışma saatleri bazen öğrenciler için sıkıcı, monoton, yorucu, verimsiz geçirilebilir. Öğrenciler sadece zorunlu oldukları için çalışırlar. Öğrenciler etkin olarak katıldıkları, başarılı oldukları, kendilerine güvendikleri alanlarda isteyerek çalışırlar. Türk eğitim sisteminde, öğrencilerin daha etkin, daha başarılı oldukları, öz güvenlerini, saygılarım, benlik kavramlarını geliştirebilecekleri nitelikli ürünlerin çıkarılabileceği ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının farklı doğurgularının test edilebileceği araştırmalara gereksinim vardır (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 92).

İnsan faaliyetleri üzerine kuram oluşturma ve araştırma, nerdeyse yalnızca doğrudan insan davranışları ve bilişsel, motivasyonel, etkili ve çaba sarf edilen seçilmiş süreçlerden oluşmaktadır (Bandura, 2000: 75).

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. İnançların başlıca dört ana süreç üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimsel süreçlerdir (Bandura, 1994; Akt., Tuzcu, 2010: 42).

Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçte öz-yeterlik inançlarının etkileri farklı şekiller alır. Kasıtlı olarak yapılan pek çok insan davranışı, önemli amaçları kapsayan ön görüler ile düzenlenir. Kişisel amaçlar belirlenirken, kişi yeteneklerinin öz değerlendirmesinden etkilenir. Öz-yeterlik algısı ne kadar güçlü ise, kişi kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirler ve onlara bağlılığı daha sıkı olur (Tuzcu, 2010: 43).

Motivasyonel Süreçler

Bütün insanların motivasyonları bilişsel olarak ortaya çıkar. İnsanlar kendilerini ve hareketlerini öngörüsel aktiviteler tarafından motive ederler. İnançlarını, yapabileceklerine göre düzenlerler. Davranışlarının olası sonuçlarını tahmin ederler. Hedeflerini ve planlarını buna göre tasarlarlar. Öngörü, öz-düzenleyici mekanizmalar arasından teşvik edici ve uygun hareketi seçici unsurdur (Bandura, 1993: 128).

Yeterlik inancı kişinin güdülenme düzeyi ile ilgili olarak temel bir öneme sahiptir. Öz-yeterlik inançları, motivasyonun öz-düzenlemesinde anahtar bir rol oynamaktadır. İnsanlara ait çoğu motivasyon, bilişsel olarak üretilir. Yeterlilik inançları, bu motivasyonel sistemlerin her birinin inşasında temel bir yere sahiptir (Tuzcu, 2010: 43- 44).

Bilişsel motivasyonun farklı teoriler etrafında inşa edilmiş üç farklı türü vardır. Bunlar nedensel yüklemeler, sonuç beklentileri ve bilişsel amaçları kapsamaktadır. Eş değer teoriler ise sırasıyla yükleme teorisi, beklenti-değer teorisi ve amaç teorileridir. Öz-yeterlik inançları bilişsel motivasyonun bu türlerinden her birini yönetir ve nedensel yüklemeleri etkiler. Kendine yüksek derecede saygı duyan insanlar başarısızlıklarını yetersiz çabaya, kendilerini faydasız görenler ise düşük kabiliyete yüklerler. Nedensel yüklemeler çoğunlukla öz-yeterlik inançları yoluyla motivasyon, performansı ve duygusal tepkileri etkilemektedir (Bandura, 1994; Akt., Tuzcu, 2010: 44).

Öz-yeterlik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı, böylece performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlayan bir rol oynar (Tuzcu, 2010: 44)

Çoğu araştırma gösteriyor ki, kişiye dışarıdan bir şeyin etkisiyle kazandırılmış zor amaçlar motivasyonu arttırmaktadır. Hedefler, motivasyon ve eylemi direkt düzenlemekten ziyade, büyük oranda insanın kendi kendini etkileme sürecini yönetir. Amaç belirlemede, motivasyon, bilişsel karşılaştırma sürecini içerir. Hedefleri seçmede kişinin kendini tatmin etmesi insan davranışına yön verir ve hedeflere ulaşmak için çaba göstermeye yönelik ödül oluşturur (Tuzcu, 2010: 45).

Öz-yeterlik inançları, bilişsel motivasyonun bu farklı şekillerinden her birini yönetir. (Bandura, 1993: 128).

Duygusal Süreçler

Güçlü öz-yeterlik algısına sahip olan cesur insanlar, olaylar sırasında tehditlerle karşı karşıya gelir ancak sabırlıdırlar. Strese ve depresyona sebep olan düşünceleri düzenlerken onları kontrol edebilmek, öz-yeterlik kapsamında açıklanan anahtar bir faktördür. Öz-yeterlik duyusu ile yeterliliği kontrol eden düşünceler, kaygı ve endişeyi aza indirgemektedir. Esnek yeterlik duyusu geliştiren kişiler, zorluklara ve sıkıntılara dayanabilmektedir. Düşük yeterlilik duyusu ise, kaygı kadar depresyon üretimini de kontrol etmekte ve bunu çeşitli yollarla gerçekleştirmektedir. Depresyona sebebiyet veren bir yol, gerçekleştirilmemiş büyük amaçlardır. İkinci bir yol ise düşük sosyal yeterlilik duyusuna sahip olmaktır. Kendi sosyalliklerinin etkililiğini sorgulayan böyle kişiler, güç ve sıkıntılı durumlarda yönetim sağlama ve insanların hayatına doyum getirme ile ilgili modeller oluşturacak sosyal ilişkiler araştırır ve geliştirir (Tuzcu, 2010: 46).

Bireyin, bir davranışa başladığı sırada bedensel ve duygusal olarak kendini hazır hissetmesi, sonucunun başarılı olmasını etkileyecektir. Birey bedensel ve duygusal olarak kendini hazır hissetmiyorsa farklı birçok bahaneler de üretebilir (Sapancı, 2010: 54).

Seçimsel Süreçler

Kariyer seçimi ve gelişimi, seçimle ilgili süreçler kapsamında yaşamı etkileyen özyeterlik inançlarının gücünün bir örneğidir. Yüksek öz-yeterlik duyusuna sahip kişiler, mesleki gelişimleri ve başarıları için sahip oldukları çok sayıda kariyer seçeneğinin farkındadır; en iyi şekilde ilgisini isteği yönünde geliştirir; en iyi eğitim çevresini kendisi için hazırlar. Mesleki yapı, kişilerin yaşamının esaslı bir bölümünü oluşturur ve onlar için kişisel gelişimin ana kaynağını sağlar (Tuzcu, 2010: 46).

Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığındaki temel etken bir görevi yerine getirmek için sahip oldukları yeteneklere duydukları inançlarıdır. Özyeterlik inancı yaşamın bütün alanlarında kişisel başarı göstermek için fayda sağlar. Çünkü insanlar, sonuçlarından hoşnut olacaklarına inanmadıkları şeyleri yapmaya istekli olmazlar. Öğrenciler elbette seçimleri olmayan etkinliklere katılma ve görevlerini tamamlamada zorlanabilirler; ancak onlara kendi seçimlerini yapma hakkı verildiğinde, muhakkak yetenekleri dâhilinde olduğuna inandıkları etkinlik ve görevleri seçecek ve yapamayacaklarına inandıkları etkinliklerden kaçınacaklardır (Pajares, 2005; Akt., Demir, 2013: 90).

Öz- yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek başarıya sahip bireyler her zaman, sahip oldukları yeteneklerden dolayı üstlenmiş oldukları görevi başarıyla yapabileceklerine inanırlar. Ancak düşük başarılı bireyler herhangi bir görevi başarıyla tamamlama konusunda kendilerinden yeterli bir biçimde emin değillerdir ve bunu da davranışlarıyla gösterirler (Karabay, 2013: 1109).

Kişinin kendini, yaşadığı deneyimler sonucunda motive etmesi ve buna yönelik olarak yaptıklarını değerlendirmesi öz yeterliğini etkileyecektir. Bireyin kendini telkin etmesi, gerçekleştireceği bir eylem için kendine inanması ve söz konusu eyleme başlamak için kendindeki güce güvenmesi öz-güdüleme olarak adlandırılabilir. Sağlıklı bir öz-güdüleme süreci, buna bağlı olarak başarılı bir öz-yeterlik algısını da beraberinde getirir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan birey kendini

tarafsız olarak değerlendirecek ve öz-değerlendirme sürecini doğal seyriyle yaşama imkânı bulacaktır.

Öz-güdüleme, standarda karşı öz-değerlendirmeye katkı sağlar. Bir davranışın gerçekleşmesi şartıyla verilen öz-ödüllendirme, bireylerin performanslarına uygun öz-düzenleyici standartları koymaya kendilerini ikna etmelerine yardımcı olur. Performans ve standartlar arasındaki algılanan negatif farklılıklar, davranışta doğrulayıcı değişiklikleri harekete geçiren tatminsizlikler oluşturur. Arzunun yerine geçen "Olası Memnuniyet" ve yetersiz performansın olumsuz bir şekilde değerlendirilmesi harekete geçmek adına teşvik edici olabilir. Verilen başarı durumunun yerine geçmede, bireyler bununla kısa süreli memnuniyetler ve yüksek başarı şartlı daha fazla öz-ödüllendirme yaparlar (Bandura, 1977: 193).

Bireyin öz-yeterliğinin yüksek ya da düşük olması davranışları üzerinde etkili olan çok önemli duyuşsal bir mekanizmadır. Yüksek öz-yeterlik inancı olumlu davranışlar ve sonuçlar doğururken, düşük öz-yeterlik algısı olumsuz davranışlar ve sonuçları beraberinde getirmektedir.

Korkmaz, öz-yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini şu şekilde karşılaştırmıştır (Akar, 2008: 187) :

Şekil 7

Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Karmaşık olaylarla baş edebilme • Problemlerin üstesinden gelme • Başarmak için kendisine güvenme • Okulda daha başarılı olma • Meslek hayatlarında daha başarılı olma • Çalışmalarında sabırlı olma	• Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Kendisine güvensizlik • Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma • Çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma • Sabırsızlık

Özyeterlik algısı yüksek olan bir birey, zor bir görev karşısında daha sakin olurken, öz yeterlik algısı düşük olan birey görevi, olduğundan zor olarak algılayabilmekte ve bu inancı onun kaygılarını artırmakta, probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını sınırlandırmaktadır (Pajares, 1997; Akt., Temel, 2012: 192).

Özyeterlik algısı düşük olan insanlar, zor bir görevle karşılaştıklarında kendi kişisel eksikliklerine, karşılaşabilecekleri engellere ve kötü sonuçlara takılmakta, çabalarını minimum seviyeye indirmekte ve çok çabuk vazgeçmektedir (Ritter, Boone&Rubba, 2001; Akt., Temel, 2012: 192). Oysa, yüksek yeterlik sahibi insanlar

çabalarının başarıyı getireceklerini bilirler ve olumsuz sonuçlar onları kolay vazgeçiremez (Bandura, 2009).

Bir engel, terslik veya başarısızlıkla karşılaşıldığında, insanlar kendi yeterliklerinden şüphe ederek çabalarını aksatır, erken vazgeçer ya da daha zayıf çözümleri kabul etmeye karar verir. Yeterliklerinde güçlü inanca sahip insanlarsa bu tür durumlar karşısında çabalarını daha da arttırırlar (Bandura, 2009: 180).

Öz-yeterlik kapasitesine güvenen insanlar zor görevlerden kaçınmazlar. Zor görevler onlar için üstesinden gelinmesi gereken sorumluluklardır. Amaçlarına ulaşmak için sonuna kadar ısrarcı ve güçlü bir iradeye sahiptirler. Başladıkları bir işi sonlandırana kadar sorumluluk duygularında bir azalma olmamaktadır (Sapancı, 2010: 55).

Öz-yeterlik inancı motivasyona birkaç şekilde katkı sağlar. Bunlar, insanların kendileri için belirledikleri hedefleri, bu hedeflere ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklar karşısında ne kadar süre durabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki esnekliklerini belirler. İnsanlar bir engelle veya başarısızlıkla karşılaştıklarında onların çabalarını yavaşlatan ya da vazgeçmelerine sebep olan yeterliklerinden şüphe duymaya başlarlar. Yeterliği yüksek bireyler, bu gibi durumlarda çok daha fazla çaba sarf ederler. Güçlü bir çaba ve ısrar, çoğu zaman başarıyla sonuçlanır (Bandura, 1993: 131).

Özyeterlik doğuştan gelen bir kavram değil, tam tersi bireysel yaşantılar sonucu oluşan bir kavramdır. Bireyin özyeterlik inancında anahtar soru "Bu işi başarabilir miyim?"dir. Özfarkındanlık düzeyi yüksek bireyler deneyimlerine dayanarak bu soruyu kolayca yanıtlayabilirler (Sapancı, 2010: 45).

Özyeterlik algısı *"yapabilirim"* olarak ifade edilebilecek yeterlilik ve kapasitelerle ilgilidir. Bu doğrultuda özyeterlik algısına en benzer kişisel yargı yapısının benlik kavramı olduğu söylenebilir. Ancak benlik kavramı kişinin kendi yeterlilikleriyle ilgili genel yargılarını ifade ederken, özyeterlik algısı belli bir amaç

ya da amaçlara ulaşmak için örgütlenen ve ortaya koyulan bir dizi eylemi yerine getirmeyle ilgili kişisel yeterliliklere ilişkin bağlamsal yargıları ifade eder. Bir başka ifade ile benlik kavramının bazı şeyleri yerine getirmede ne denli iyi olduğunuzu ifade eden genel yargıları, özyeterlik algısının ise "bunu yapabilirim" şeklinde, bireyin alana özel yargılarını içerdiği söylenebilir (Güvenç, 2010: 61).

Vardarlı'ya (2005) göre özyeterlik, benlik sisteminin edilgin bir özelliği ya da belirleyicisi değil, bireyin bir işi yapabilme yeterliğinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve özdüzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan devingen bir yönüdür (Aslan, 2010).

Benlik, insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bireyin kendisi için önemli saydığı kişilerin eleştiri ve beğenileriyle biçimlenir (Üstün ve Akman, 2002: 229).

Rogers' a göre bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerini etkileyen iki faktör vardır; bunlardan biri bireyin kendisine bakış açısı bir diğeri ise çevresidir. Rogers, bireyin olumlu ve güçlü bir benlik kavramı geliştirebilmesinin, ancak koşulsuz bir sevgi ortamında yetişmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmiştir (Üstün ve Akman, 2002: 229).

Bilgi çağının kaçınılmaz sonucu olarak yaşananlar, öğrenenin özelliklerini de değiştirmiştir. Öğrenmeyi öğrenmek, bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Kendi kendine öğrenme (bağımsız öğrenme) ve bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin temel taşlarıdır. Bilgi okuryazarları, yani bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler, mesleki kariyerlerinin ve kişisel yaşamlarının getireceği hemen her türlü değişime ve mücadeleye hazırlıklı bireylerdir. (Korkut ve Akkoyunlu, 2008: 179).

Kişinin geleceğiyle ilgili doğru kararlar verebilmesi için kendisiyle ilgili doğru bilgilere sahip olması gerekir. Bu bilgilerle ilgili kişilik özelliklerinden ikisi, "benlik"

ve “akademik benlik” kavramlarıdır (Başokçu Doğan ve Doğan, 2005: 53). Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir (Öncü, 2012: 184).

Vrugt, Langereis ve Hoogstraten (1998) tarafından Hollanda’da yapılan çalışmada yüksek zekâya sahip üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin sınav performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Lent, Brown ve Larkin (1986) tarafından yapılan çalışmada da akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Durdukoca, 2010).

Akademik benlik, tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir kendini algılamadır. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın kendimiz tarafından algılanmasıyla ilgilidir. Akademik benlik kavramı kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgilidir (Başokçu Doğan ve Doğan, 2005: 53).

Akademik başarıyla ilgili özyeterlik çalışmaları dokuz alanda öğrencilerin kendilerini algılama kapasitelerini ölçmüştür. Bunlar; matematik, cebir, fen bilimleri, biyoloji, okuma ve yazma, bilgisayar kullanımı, yabancı dil yeterliliği, sosyal bilimler ve dil bilgisidir (Zimmerman, 1995; Akt., Doğan vd., 2012: 228).

Akademik öz-yeterliliğin pek çok önemli özelliği vardır. Zimmerman (1995) bu özellikleri şöyle açıklamaktadır:

- Öz-yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.

- Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, matematik özyeterlik inancı, İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.

- Öz-yeterlik ölçümleri duruma bağımlıdır. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.

- Öz-yeterlik ölçümleri performansı için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslama da farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz (Akt., Ekici, 2005: 86).

Leithwood (2007), kişinin öz yeterlik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığını belirterek, bir kişinin herhangi bir davranışa ilişkin kendi performansını yeterli görebileceğini, ancak ortaya koyduğu performansın yetersiz olabileceğini ifade etmektedir. Buna göre, öz-yeterliğin algısal bir durum olduğu ve kişinin gerçek performansının düzeyi ile tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir. Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden biraz yüksek görmesinin performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004; Akt. Öncü, 2012: 186).

Bireyin yeterlik algısını sahip olduğu kapasiten biraz yüksek görebilmesi önce kendisiyle, daha sonra da çevresiyle ilgilidir. Kişinin öz-yeterlik inancının gelişebilmesi kendini yeterince değerlendirebilmesine ve aldığı eğitime bağlıdır. Kişinin aileden sonraki ikinci eğitim yeri olan okullardaki eğitim ve öğretimin baş kaynağı öğretmenlere düşen görevler günbegün artmaktadır. Öğretmen özyeterliği ne kadar yüksek olursa öğrencinin özyetelik inancı da buna bağlı olarak o denli yüksek olacaktır.

2.2.1. Öğretmen Özyeterliği

Toplumların yaşama, gelişme ve yükselmesi toplumu oluşturan bireylerin bilgili, becerili, yetenekli, iyi ahlaklı ve çalışkan olmalarına bağlıdır. İnsan unsuru gerektiği ölçüde ele alınıp yetiştirilmezse milletlerin varlıklarını devam ettirmeleri mümkün değildir. İnsanı bilimsel olarak ele alıp işleyen, onları yetiştirip kişilik ve meslek sahibi yapan mekanizma eğitim sistemidir. Öğretmenler de eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bir ülkede eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin

başarısından ayrı düşünülmez. Çünkü eğitim sisteminin iyi işlemesi, uygun nitelik ve nicelikteki öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Özdemir, 2010: 130).

Eğitimden beklenen niteliğin gerçekleşmesinde programın en önemli ögelerinden biri öğrenme-öğretme etkinlikleridir (Şahin Yanpar, 1994: 43).

Öğretmen, eğitim öğretim sürecinin temel yapı taşıdır. Eğitim var olduğu günden beri öğretmenlik kurumu da var olmuş, saygı görmüş ve çok önemli bir misyonu yüklenmiştir. Eski çağlarda öğretmen her şeyi bilen ve öğrenciye bildiklerini aktaran, onda davranış değişikliği oluşturan kişi olarak algılanırken, günümüzde öğretmenlik kurumunun işleyişi ve iletişimi teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişim göstermiştir. Öyle ki öğretmen artık öğrenci için bir rehber vazifesi görmekte, onu bilgiyi keşfetmeye yönlendirmektedir. Bu rehberlik vazifesi yapılırken de sınıf ortamında hem öğrencinin hem de öğretmenin gerçekleştirilen işe motivasyonu gerekmektedir. Nitekim motivasyon sağlandığında birey tarafından öğrenme için gerekli amaçların belirlenmesi, görevi başaracağına olan inancın uygun düzeye gelmesi, dikkatin göreve odaklanması da gerçekleştirilecektir. Böyle bir ortamda ise öğrenme kaçınılmaz olacaktır (Kılıçoğlu vd., 2011: 1221).

Ayrıca öğrencinin öğrenme sırasında düşündükleri de oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme stratejileri, bilgiyi seçme, kazanma, bütünleştirme yollarını etkilemektedir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin gelişim düzeyi ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğrenci bir öğrenmeyi gerçekleştirirken kendi kendini olumlu şekilde güdüleyebilir, büyükleriyle ya da, not tutarak çalışabilir, sesli okuyabilir... vb. Bu etkinlikler derse göre farklı olabilir. Örneğin, öğrencinin matematiği öğrenme yolları ile sosyal bilgileri öğrenme yolları farklı olabilir. İyi bir öğretim, öğrencilerin nasıl düşünüp öğreneceklerini kendilerini tanıyıp bilgiyi en iyi nasıl alacaklarını ve kendilerini öğrenmeye nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi içerir. Bu noktada, öğretim stratejisi, bir başka deyişle öğretmenin öğretme şekli ve öğrenme stratejisi bireyin öğrenme düzeyi üzerinde oldukça etkilidir (Şahin Yanpar, 1994: 43).

Öğretmen bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada, eğitim ortamlarındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri vb. diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili öğesi olduğu söylenebilir (Demirtaş vd., 2011: 98).

Değişen dünya ile birlikte öğretmenlere düşen görevler de değişmekte öğretmenler belli kalıplarla ders anlatan, sınavlarla öğrencilerin başarılarını ölçen insanlar olmaktan çıkmaktadır. Toplumun önemli bir kısmını etkileyen öğretmenlerin öz yeterlik duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, öğretmenlerin öz yeterliğini güçlendirmek açısından önemlidir. Öğretmenlerin verimli olabilmeleri, yetiştirilecek öğrencilerin ise daha yaratıcı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri öğretmenlerin öz yeterliklerinin yükseltilmesi ile orantılı olarak gelişecektir (Sapancı, 2010: 60).

Öz-yeterlik inancı kavramı davranış bilimleri alanında çalışma yapan araştırmacıların birçoğu tarafından ilgi çekici bulunmuş ve son yıllarda bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır (Özdemir, 2008a: 279).

Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için "*öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı*" kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2008a: 278).

Öğretmen özyeterliğini, kendi alanlarına yönelik öğretme performanslarına ilişkin kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlayabiliriz (Ekinci, 2013: 191).

Davranışların oluşumunda etkili olan inançlardan biri de öz-yeterlik inancıdır. Bireyin motivasyon ve performansını etkileyebilen öz-yeterlik inancının

öğretmenlerde saptanarak, geliştirilmesi etkili öğretim açısından büyük önem taşımaktadır (Yılmaz vd., 2004: 260).

Öz-yeterlik, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Öz-yeterlik inancı insan davranışlarını etkiler. İnsan davranışları, gerçekte doğru olandan çok, insanların neyin doğru olduğu yolundaki inancına dayanır. Öğretme/öğretmen yeterliği ise, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve başarılarını etkileme yeteneklerine olan inançları şeklinde tanımlanır ve öğretmenin etkililiği ile yakından ilişkilidir (Kurbanoğlu, 2004: 137).

Başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Aynı zamanda, bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Özyeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki kendine olan inancıdır. Rehberlik rollerinden dolayı öğretmenlerin, bilgi kaynaklarına ulaşma, bilgiyi bulma, kullanma ve iletmede her türlü araç ve teknolojiyi kullanırken kendilerini yeterli ve güvenli hissetmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003: 1).

Genel olarak bireylerin sahip oldukları özyeterlik inançları ile performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. Eğitim sisteminde ise öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olduğu özyeterlik inançları onun öğrenciye olan yaklaşımından ders işleme ve değerlendirme biçimine kadar pek çok boyutu etkilemektedir (Sapancı, 2010: 46).

Bandura'ya (2006: 10) göre bilişsel gelişim ve başarılarda anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana alan bulunmaktadır: Birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini tamamlamaya ilişkin öz yeterlik inancıdır. İkincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin olan inançları; üçüncüsü de okulların, akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır (Epçaçan ve Demirel, 2011).

Yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişim ve gelişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında kendisini göstermektedir. Her ne kadar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına dönülmeye çalışılsa da öğretmenlerin eğitimdeki yeri yadsınamaz derecede büyüktür. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri açık şekilde ve davranış olarak ortaya koyarak bu gerçeğe verdiği değeri göstermiştir (Şan, 2013: 518).

Guskey'e göre öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişimi etkileyen iki önemli etkenin göz önünde bulundurulması gerekir:

(1) Öğretmeni meslekî açıdan geliştiren ve motive eden ögeler,
(2) Öğretmen yeterlik alanlarının uygulamada yer bulması (Öztürk, 2009: 114).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Ekinci, 2013: 191; Koca, 2012: 164).

Öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008: 71).

Aşkar ve Umay (2001: 2) öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı oldukları, bu nedenle de öz-yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olduğunun bilindiğini belirtmişlerdir.

Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi vb. arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin

sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz-yeterlik algılarıdır (Ekici, 2008: 99).

Cassidy ve Eachus'a göre öz-yeterlik, özgüvenden farklı olarak belli bir eylemle/alanla ilgilidir. Bir alanda güçlü öz-yeterlik inancı taşıyan kişinin başka bir alanda zayıf öz-yeterlik inancı taşıması olasıdır (Kurbanoğlu, 2004: 139).

Bandura'ya göre öz-yeterlik sadece yetenekler ile ilgili kişinin genel inançları değildir. O, çok geniş bir alandır; çünkü o üç karmaşık ve önemli alanda kişinin kapasitesini değerlendirir; motivasyon, kaynak (resource), eylem. Heslin'in düşüncesine göre öz güven birçok koşulda insanların nasıl eylemde bulundukları ile ilgili genel kişilik özelliğiyken, öz-yeterlik özel bir görev ile ilgilidir. Sonuç olarak insanlar eş zamanlı olarak bazı görevler için yüksek öz yeterliğe sahip olurken, diğerleri için düşük öz-yeterliğe sahip olabilirler. Öz-yeterlik, öz güven ve benlik saygısına göre daha spesifik ve daha sınırlıdır. Öz-yeterlik genel olarak öz güven ve benlik saygısına göre daha kolay geliştirilebilir (Telef ve Karaca, 2012).

Öğretmen oluşturduğu ortam, koşullar ve davranış şekilleriyle öğrencilerinin daha yüksek özgüven seviyelerine ulaşmasını sağlayabilir (Özevin Tokinan & Bilen, 2011: 365).

Öz-yeterlik kavramı, benlik-saygısı ve benlik kavramları, birbirleriyle yakın ilişki içindedirler ve zaman zaman birbirlerinin yerlerine kullanılmaktadırlar. Fakat her üçü de farklı kavramlardır. Bu nedenle aralarındaki farkları belirlemek önemlidir (Tuzcu, 2010: 39).

Öz-yeterlik kavramının zaman zaman *benlik saygısı, öz-kavram inançları, kontrol odağı, sonuç beklentileri ve öz güven* ile benzer ya da yakın anlamlarda kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fakat öz-yeterlik bu kavramlardan farklıdır. Öz-yeterlik algısı yetenek yargısıdır; benlik saygısı ise öz-değer ile ilgili yargıdır. Bu kavramlar birbirinden tamamen farklı fenomenlerdir. İlk olarak benlik saygısı, alan olarak öz-yeterliği de kapsar. Benlik saygısı çok çeşitli alanlarda kişinin öz-değerlendirmelerini temsil eden genel bir yapı olarak betimlenir. Bunun aksine öz yeterlik ise özel bir yetenek bağlamında ve görev hakkında kişinin inancıdır. İkinci olarak benlik saygısının, çoğu özelliği değişebilir olmakla birlikte, daha sabit olma eğilimindedir. Oysaki öz-yeterlik yeni bilgi ve deneyimlerle zamanla değişen dinamik bir yapıdır. Son olarak benlik saygısı bazı kişisel özellikler (zekâ, dürüstlük gibi) hakkındaki algılamalardan elde edilen kişisel değerlendirmeleri yansıtmaya dayanır. Bunun aksine bazı insanlar, bazı görevler (teknik olarak problem çözmeye dayalı) için yüksek öz-yeterliğe sahip olabilirken; bazı görevler (teknik bir raporu yazma) için düşük öz-yeterliğe sahip olabilir. Buna rağmen, bu sonuçlardan hiçbiri benlik saygısını artırmaz ya da azaltmaz (Stajkovic ve Luthans, 1998; Akt., Telef ve Karaca, 2012).

Kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri, kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli fakat kişinin bu davranışı yapabilirliği hakkındaki kendine inanması daha da önemlidir (Tuzcu, 2010: 39-40).

Öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Sınav olma, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. Bandura ’ya göre kişisel yeterlik, benlik sisteminin pasif bir özelliği veya belirleyicisi değil, aksine bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve kendini düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür. Algılanan öz-

yeterlik, bireyin kendi kapasitesi hakkındaki yargısıdır ve hem performanstan etkilenmekte hem de performansı etkilemektedir (Demirel, 2009: 39).

Sosyal öğrenme teorisine göre ise bireyin kendisine bakış açısı çevresini de etkilemektedir (Rotter,1982). Harter'a (1983) göre benlik kavramı bireyin kendisini tanımlayan değerler bütünüdür. Harter, bireyin kendisi ile ilgili düşünceleri pozitif ise benlik algısı yüksek; kendisi ile ilgili düşünceleri negatif ise düşük benlik algısının olduğunu belirtmektedir (Üstün ve Akman, 2002: 229).

Sosyal Bilişsel Kuramcılarına göre kişinin özyeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Işıksal ve Aşkar, 2003: 109). Düşük yeterlik duygusu, kaygı gibi depresyon durumları ortaya çıkarabilir (Bandura, 1993: 134).

Güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları problem durumu olduğunda kaçmazlar ve sorunu başarılı bir şekilde çözmek için son derece kararlı oldukları görülmektedir. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip öğretmenler de, belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü özyeterlik inancına sahip olan öğretmenlere nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkmaktadır. Buna göre bireyin akademik ve kişisel gelişimini sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, öncelikle kendisinin özyeterliğe sahip olması önemlidir (Ekinci, 2013: 191; Kılıçoğlu vd., 2011: 1223).

Güçlü insanların yeterlik inançları, onlara çok daha fazla kariyer imkânı sunar; daha fazla kazanç sağlar; dahası, onları eğitimle ilgili farklı uğraşlara hazırlar. Ve onların meslekî zorluklarda dayanıklı ve başarılı olmalarını sağlar (Bandura, 1993: 135).

İşe bağlı iyi olma halini ifade eden iş doyumu, bireyin işe ya da iş durumuna ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirme biçimidir. İş doyumu, iş yoğunluğu, rol çatışmaları gibi stres yapıcı yaşam olayları ile kişilik ve öz-yeterlik gibi psikolojik

değişkenlerden etkilenir. İş doyumu aynı zamanda sürdürülen işin türü ve niteliği ile ilişkilidir. Farklı değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin iş doyumu üzerinde de araştırmalar yapılmaktadır (Gamsız vd., 2013: 1475).

Yüksek bireysel yeterlik hissi, kişilerin kendisi için daha yüksek hedefler belirlemesini sağlar. Yüksek öz-değerlendirme standartları benzer şekilde daha yüksek hedefleri etkiler (Zimmerman & Bandura, 1994: 847).

Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler risk almayı sever ve zor görevleri yapmakta istekli olurlar (Ekici, 2005: 87). Doğal olarak öz-yeterlik düzeyi düşük olan bir bireyin başarı düzeyi yüksek olması beklenilmemeliyken, aynı şekilde öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bir bireyin de başarı düzeyinin düşük olacağı düşünülmemelidir (Ekici, 2005: 85).

Bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri olan öz-yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandığına ilişkin önemli ipuçları verebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008a: 279).

Eğer, üniversite öğrenimi yoğun bir öğrenme ve çalışma gerektiriyorsa, üniversite öğrencisi, ne dereceye kadar yoğun bir öğrenimi sürdürebileceğini tahmin etmek zorundadır. Yani, öğrencinin zor durumlarda ne kadar çaba harcadığı ve öğrenim başarısı için ne denli yoğun mücadele ettiği önemlidir. Eğer bir öğrenci, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünüyorsa, yeterli derecede öğrenemez ve sınavlarda başarılı olmaya da çalışmaz. Bu durum, özyeterliğin içinde yer alan sebat ve dayanma gücü gibi yapıların öğrenime etkilerinin incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir (Zimmerhofer et al. 2006; Akt, Yılmaz vd., 2007: 254).

Ekonomik şartlar, sosyo-ekonomik statüler ve aile yapısı, insanların yeterlik duygusu, istek ve etkili öz-düzenleyici etmenlerle doğrudan davranışı etkiler (Bandura, 2000: 77).

Eğitimde akademik başarı ile ilgili olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularının pek çoğu göstermiştir ki, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde birçok değişkenin etkisi vardır. Bu değişkenler, öğrencinin özgeçmişi, aile, okul, öğretmen, çevre vb. olarak belirtilebilir (Dinçyürek vd., 2010: 143).

Öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmenlerin mesleki başarısını önemli ölçüde etkileyen etmenler arasındadır (Seçkin ve Başbay, 2013: 253).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin amaçları arasında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve mesleki yeterliğe ulaşmalarını sağlamak da yer almaktadır. Mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan bir öğretmen adayının, mesleki yeterliğini geliştirmeye çaba göstereceği ve yeterlik açısından kendisini daha objektif olarak değerlendirebileceği ve eksiklerini gidermek için daha çok çalışılacağı ileri sürülebilir (Demirtaş vd., 2011: 101).

Eğitim öğretim ortamlarında bu sürecin işleticisi görevini üstlenen öğretmenlerin de öğrencilerin de bu motivasyonel algıya gereksinim oluşturduğu aşikârdır. Nitekim, öğretmen yaptığı işe, öğrenci de gerçekleştirdiği öğrenmelere yönelik kendisini özyeterli hissetmek ihtiyacındadır (Kılıçoğlu vd., 2011: 1222).

Öğretmenin kendine yönelik olarak oluşturduğu bu algı, onun yaptığı işe ne düzeyde odaklandığını görmek bakımından önemlidir. Çünkü eğitim öğretim, sürece dayalı ve ürünlerinin süreç sonunda görülebildiği, sabır gerektiren bir alandır. Bu nedenle bu alandaki başarı özellikle öğretmenin sabrı sonucunda istendik ürünlerin elde edilmesini sağlar (Kılıçoğlu vd., 2011: 1222).

Öz yeterlik duygusunun gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, 2005: 2).

Formal eğitimin temel hedefi, öğrencileri entelektüel araçlar, öz-inanç ve kendilerini hayatları boyunca eğitebilecekleri öz-düzenleyici yeterliklerle donatmak olmalıdır. Bu kişisel kaynaklar, bireylerin daha iyi bir hayat için yeni bilgiler kazanmalarına ve becerilerini geliştirmelerine imkân tanır. Teknolojik gelişmenin ve bilginin artışının hızı öz-yönetim öğrenme için kapasitenin üstüne çıkmayı gerektirir (Bandura, 1993: 136).

Bulgulara göre, eğitici programlar ve tamamlayıcı sosyal etmenler çocukların entelektüel yeterliklerindeki inançlarının inşasına yardım eder. Onların algıladıkları yüksek yeterlikleri, bilişsel yeterlikleri çok iyidir. Öz-yeterlik, beceri kazanmayla gelişir, ama bu sadece onun bir yansıması değildir. Aynı bilişsel beceri gelişimine sahip çocukların entelektüel performansları algıladıkları öz-yeterliğe bağlı olarak değişir (Bandura, 1993: 136).

Bir öğretmen adayının öz yeterlik algısı zamanla değişebilir. Yüksek bir öz yeterlik algısıyla iş yaşamına başlayan bir öğretmenin öz yeterlik algısı süreç içerisinde iş koşullarına, çalışma yerine vb. birçok değişkene bağlı olarak düşüş gösterebilir ya da tam karşıtı bir durum yaşanabilir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1118).

Kayıtlar göstermektedir ki sınıf atmosferi –kısmen- öğretmenin eğitimsel yeterlik inancıyla belirlenir (Bandura, 1993: 138).

Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri öz yeterlik inancı açısından ele alındığında, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmelerini sağlayacak, öğretmenlik becerisine sahip olduğuna inanması gerekir (Akkoyunlu, 2005: 2).

Böylece, eğitimsel yeterliğine güçlü bir şekilde inanan öğretmenler öğrencileri üzerinde çok daha başarılı hâkimiyet kurarlar. (Bandura, 1993: 138).

Dolayısıyla etkin bir sınıf yönetimiyle ilgili olarak öğretmenler için birçok görev tanımlanmakta ve bu görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öğretmen adaylarının henüz öğrencilik yıllarında iken sınıf yönetimine dair geliştirecekleri öz yeterlik algıları öğretmenlik mesleğini icra etmelerinde büyük önem taşımaktadır (Çetin, 2013: 299).

2.2.2. Yazılı Anlatım Öz Yeterliği

Türkiye'de öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları konusunda son yıllarda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, yapılan bu çalışmaların çoğunun fen bilgisi ve bilgisayar öğretmen adaylarını konu aldığı görülmektedir (Özdemir, 2008a: 281). Özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımları konusundaki öz yeterlikleri yetiştirilecek öğrenci potansiyeli açısından oldukça önemlidir.

Büyükduman'a göre dil öğretiminde özyeterlik inancı, Türkiye'de çok az çalışılmış bir konudur (Hancı Yanar & Bümen, 2012: 98).

Bireylerin hemen her alanda başarıya ulaşmalarında önemli unsurlardan biri ana dilinin gelişimidir. Bu gelişimin sağlanması için ilköğretimden üniversite öğretiminin sonuna kadar öğrencilere ana dili eğitimi verilse de birtakım sorunların devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özelliklerinin de öğrenim sürecinde etkili olduğu düşünüldüğünde özyeterlik algılarının tespitinin, sorunların çözümünde faydalı olacağı söylenebilir. Bu nedenle ana dili becerilerinin gelişimi açısından öğrencilerin bu dersteki özyeterliklerinin incelenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin derse yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi, sorunların öğrencinin bakış açısından tespitini sağlayacak; bu durum da çözüm önerilerinin getirilmesini kolaylaştırıp ana dilinin gelişimine katkıda bulunacaktır (Durukan ve Maden, 2012: 164).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda bir öğretmenin mesleğe hazır olması bu üç alandaki yeterlik durumuyla doğrudan ilgilidir. O nedenle öğretmen yetiştiren bölümlerin dersleri de bu gerçekliğe göre belirlenir. Dolayısıyla bir Türkçe öğretmeninin hem Türkçe alanı olarak tanımlanabilecek olan dil, dilbilim, yazın, metin bilgisi, vb. açılardan hem de pedagojik bilgi olarak tanımlanabilecek olan, öğrenme/öğretme, sınıf yönetimi, stratejiler, motivasyon, materyal kullanımı vb. açılardan hem de genel kültür açısından yeterlilik göstermesi gerekir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

Türkçe öğretmenliği, Türkçenin öğretilmesi açısından son derece önemlidir. Ulusal bir anadili olan Türkçenin etkin bir biçimde öğretilmesinin, etkili iletişim yanında bireylerin bilişsel gelişimleri açısından da son derece önemli olduğu açıktır. Düşünen eleştirebilen sorgulayan üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için dil öğretimi son derece önemlidir. Dolayısıyla bu süreçte Türkçe öğretmenlerinin de son derece önemli sorumlulukları vardır. Bu bağlamda öğretmen yeterliğinin/öz yeterliğinin yüksekliği ya da düşüklüğünün öğrencilere de yansıyacağı açıktır (Ülper ve Bağcı, 2012: 1118).

Türkçe öğretmeni olmak amacıyla dört yıllık lisans eğitimi alan öğretmen adayları, bu eğitimlerini başarıyla tamamladıktan sonra öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek bir donanıma ulaşmış olmalıdır. Genel bir bakış açısıyla bakıldığı zaman lisans diploması bu adayların yeterli olduğuna işaret eder. Diğer bir deyişle dört yıllık lisans programı sürecinde gerekli olan bütün sınavları başarıyla vermiş olan öğrenciler mezun olur ve mezun olan bu öğretmen adayları artık öğretmenlik yapabilecek yeterlikte görülür (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

Yazmanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutunun değerlendirilmesi yönündeki araştırmalar gerçekleştirildikçe elde edilen bilgiler biliş ve yazma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak karmaşanın daha da artmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar bu karmaşayı çözmek üzere yazmayı etkileyen faktörleri ortaya

çıkarmak için çok sayıda çalışma ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda araştırmacılar, yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan "özyeterlik" kavramını ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin kendi yazma yetenekleri hakkındaki inançlarını ortaya koymaları için yol gösterici olmuştur. Sonuç olarak araştırmacıların bir kısmı öğrencilerin yazma hakkındaki özyeterlik inançları ve yazmayla ilişkili diğer motivasyon değişkenleri ile çeşitli yazma sonuçları arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir (Pajares, 2007; Akt., Demir, 2013: 91).

Eğitimin yükselmesiyle algılanan yazma yeterliği de gelişir. Yazma kalitesi için akademik amaç ve başarı temel standart olarak görülmüştür. Sözel yatkınlığın akademik başarıyı artırmasının dolaylı bir etki olduğu savunuldu. Akademik başarıyı artırmanın doğrudan yolu akademik yeterlik duygusunun yükselmesine bağlıdır (Bandura, 1993). Algılanan akademik öz-yeterlik, yazma başarısını doğrudan ve bireysel amaçların şekillenmesi yoluyla etkiler. (Zimmerman & Bandura, 1994).

Shell, Murphy ve Bruning (1989) tarafından yapılan çalışmada okuma ve yazma görevlerini başarma ile özyeterlik ve sonuç beklentisi arasında önemli bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Durdukoca, 2010).

Özyeterlik inancı öğrencilerin yazılı anlatıma karşı düşünce ve davranışlarını da etkilemektedir. Örneğin, öğrencilerin yetenekli yazarlar olduklarına inancı, bir yazı yazmaya başladıkları zaman iyi performans göstermelerine yardım eder. İnançları yazma yeteneklerinin artmasını sağlamaz; ancak öğrencilerin yazmaya karşı daha çok ilgi duymasına, daha sürekli çaba göstermesine ve görev esnasında bir engelle karşılaştığında daha azimli ve dirençli olmasına yardımcı olur (Pajares ve Valiante, 1996; Akt., Demir, 2013: 90).

Çocukların akademik yeterlik inançları, onların akademik becerilerine katkı sağladığını gösterdi. Güçlü akademik yeterlik inancına sahip çocuklar kendilerine daha yüksek hedefler belirlerler; karşılaştıkları akademik zorluklarda ısrarlı bir şekilde mücadele ederek etkili olurlar; iş sürelerini daha kontrollü kullanırlar;

problem çözme stratejilerinde daha esnektirler; ve akademik aktivitelerde karşılaştıkları daha düşük seviyelerdeki yeterlik hissine sahip olan kişilerden daha yüksek derecedeki performansları başarırlar (Zimmerman & Bandura, 1994: 847).

Sosyal bilişsel teoride, bireyin sahip olduğu motivasyon ve öğrenmeyi düzenleme, yazma etkinliklerinin yönetiminde etkili oldu. Algılanan öz-yeterlik, yazma başarısının yönetilmesinde etkili olan belirleyicilerden biridir (Zimmerman & Bandura, 1994).

Bandura (1986), yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, iyi yazamadığına inanan öğrencilerle karşılaştırıldığında bir yazılı anlatımda daha az kaygılı olduklarını ifade etmiştir (Demir, 2013: 91).

McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) çalışmasında özyeterliği güçlü, endişe düzeyi düşük olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bireyin yazma yeteneğinin gelişimi, yazılan ürünün kalitesiyle ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla yazma becerisi özellikle bireyin yazma özyeterlik algısıyla ilişkilidir ve bu becerinin gelişimini tespit etmek, öncelikle onun yazmaya karşı kendine ilişkin algısına yani yazma özyeterliği düzeyinin tespitine bağlıdır (Demir, 2013: 91- 92).

Yazma özyeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanır ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başladığından davranışı devam ettirmek onun için kolay olur (Demir, 2013: 92).

Dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar (Mills vd., 2006; Woodrow, 2011), dili öğrenme sürecinde, öz yeterlik ile dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Martinez ve arkadaşlarının (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarından daha yüksektir. Yine Jones'un (2008) yaptığı bir araştırmaya göre öz yeterlik inanışları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Graham ve

arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada, yazma becerilerinin öz değerlendirmeye ve öz düzenlemeye bağlı olarak geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Garcia ve Caso'nun (2005) yaptığı deneysel çalışmada ise yazma becerileri üzerinde hem süreci oluşturan öz yeterlik, tutum ve motivasyon gibi bileşenlerin göz önünde bulundurulmasının hem de sınıf içi uygulamaların etkisi olduğu saptanmıştır. Yine Chan ve Lam (2008), sosyal öğrenme modeline göre hazırladıkları programın yazma öz yeterlikleri üzerindeki olumlu etkisini saptamıştır (Aydın vd., 2013: 144).

Sonuç olarak yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve tekrarın da öğrencide o beceri alanına yönelik yeterli olduğu hissi oluşturması yazma becerisinin yazma özyeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olacağı fikrini ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2013: 92).

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmamızın problem ve alt problemlerine göndermelerde bulunan benzer çalışmalar ve ilgili diğer çalışmalardan derlediğimize göre alan yazındaki belli başlı çalışmalar bu bölümde aktarılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdiğimiz çalışmamızın alan yazın taramasında ilk olarak Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan benzer çalışmaları ele alıp dil öğretimi genel çerçevesi içinde Türkçe dersi, yazılı anlatım ve özyeterlik başlıklarını içeren araştırmalara bu bölümde yer vermeye çalıştık.

2.3.1. Türkçe Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmen Adayları İle Yazılı Anlatım Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin incelenmesi amacıyla Çamurcu'nun (2011) gerçekleştirdiği araştırmada, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde birinci sınıfına kayıt yaptıran 49 öğrenciye, yazma becerilerinin incelenmesi için, serbest konulu ikişer kompozisyon yazdırılmıştır. Çalışma betimsel bir çalışma olup toplanan kompozisyonlar "biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama" kriterlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin kompozisyonları incelendiğinde, kompozisyon puanlarının ortalaması % 61.31 olarak tespit edilmiştir. Buna göre %50'nin üzerinde bir sonuç elde edilse bile değerlendirme formu kriterleri oranları düşüktür. Birinci kompozisyonlara bakıldığına kriterlerin toplamına göre en yüksek ortalamayı ikinci grubun % 57.47 oranında aldığı görülmüştür. Birinci kompozisyonların en yükseği olan bu oran geleceğin Türkçe öğretmenlerinin duygu ve düşündüklerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin düşük düzeyde olduğunu gösterir. İkinci kompozisyonlar incelendiğinde ise birinci grubun en yüksek 66.52, ikinci grubun 70.45 ortalamayı aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre dönem boyunca öğrendiklerinin etkili olduğu, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade edebilme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu sonucuna varılmıştır.

Göçer'in (2011), öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında nitel araştırma yaklaşımı kapsamında 12 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları da doküman olarak incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, Türkçe öğretmenleri, yazılı sınavda sorulan kompozisyon sorusunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tam olarak yansıtmadığını ileri sürmektedirler. Bunun sebebinin de Türkçe sınavlarının diğer sorularla birlikte kompozisyon sorusuna 40 dakikalık bir süre verildiğini ve tüm sorularla birlikte kompozisyon yazmalarına yeterli zaman kalmadığını belirtmektedirler. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken her bir öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yaptığı, tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt birliğinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimsel özellikler içerik özelliklerinden daha ön planda tutulmaktadır.

Karabuğa'nın (2011) Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirği araştırmasında nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilere ulaşmak için doküman inceleme tekniği; verileri incelemek için nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. 2009-2010 öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeydeki 131 öğrenci araştırma için örneklem alınmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlere göre öğrenciler, ana dili derslerine karşı yeterli ilgi göstermemektedir. Bu durum, öğrencileri öğretimin her kademesinde dilin işleyişiyle ilgili kurallara karşı ilgisiz kılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin, öğretim sürecinde çoğunlukla sunu ve çözümleme yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bağcı (2007) tarafından gerçekleştirilen

çalışma, betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden "random" (gelişigüzel) yöntemiyle belirlenen 8 üniversiteden toplam

570 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 27 maddeden oluşan Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği, pilot uygulaması yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre adayların yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu belirlenirken yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir.

Temizkan (2008) öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışma, Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla "Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla yüzde ve frekans analizlerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir.

Yine Temizkan (2003) ilköğretim okulları 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışma olmuştur. Araştırmada Antakya merkezdeki 21 ilköğretim okulu 7. sınıflarını okutan 60 öğretmene uygulana anket ve bunların içinden random yöntemiyle seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu saptanmıştır. Buna karşın öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Buradan öğretmenlerin

yaptıklarının söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıkları ya da yetersiz yaptıkları sonucu çıkarılmıştır. Derslere girilerek yapılan gözlemler sonucunda bu uygulamaların genellikle yapılmadığı tespit edilmiştir.

İşeri ve Ünal (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veriler, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen Yazma Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğiyle yapılandırılmıştır. Analizlerde betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yazma sıklığı arttıkça yazma kaygıları düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır.

2.3.2. Diğer Yazılı Anlatım Çalışmaları

Göçer (2010b) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerden değişik zaman dilimlerinde beş ayrı konuda kompozisyon yazmaları istenmiş ve daha sonra kompozisyonlar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar tüm çalışmalar arasından random (seçkisiz, rastlantısal) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kompozisyonlar yazma süreci bileşenleri ve metinsellik ölçütleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları ürün odaklıdır. Bunun bir sonucu olarak kompozisyonlar metinsellik ölçütlerine kısmen sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma konusunun, yazma performansına olan etkisinin belirlenmesi amacıyla Anılan vd. (2010) beşinci sınıf öğrencilerinin kendi belirledikleri bir konu başlığında

mı, yoksa kendilerine verilmiş bir konu başlığında mı daha başarılı oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, Eskişehir ili İnönü ilçe merkezinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri öğrencilere yaptırılan yazılı anlatımlar yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere Türkçe derslerinde birer hafta arayla iki farklı yazma çalışması yaptırılmıştır. Buna göre ilk uygulamada öğrencilere herhangi bir konu başlığı verilmemiş, öğrenciler serbest bırakılmıştır. Bir sonraki hafta aynı öğrencilere konu söylenmiş, yazacak oldukları konu ile ilgili yönlendirici açıklamalar yapılmış ve buna göre yazmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında konu bağımlı yazma çalışmalarının öğrencilerin cümle sayılarını, sözcük sayılarını, bağlaç sayılarını vb. arttırdığı görülmüştür. Çalışma sonunda konu bağımlı yazma çalışmalarının, konu bağımsız yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Atasözü açıklatma ile yapılandırmacı eğitim sistemiyle gelen, özgün bir konu çerçevesinde yaptırılan kompozisyon çalışmalarının yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Arıcı ve Ungan (2008c) araştırmalarında Kütahya'daki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 102 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine yazma çalışmaları yaptırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, özgün yazma ile atasözü açıklama çalışmaları arasında yazılı anlatım becerisi yönünden özgün yazma çalışmaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Karasakaloğlu vd.'nin (2010) yazılı anlatım dersinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarına etkisi incelemek amacıyla araştırmalarında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 98 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak; Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Anketi ile 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerin yüzde dökümleri alınmış, alt problemler doğrultusunda ilişkili t-testi uygulanmış ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yazılı anlatım dersi sonrasında iletişim becerileri düzeylerinde ve okuma ilgisi puanlarında anlamlı bir yükselme gözlenmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni

adaylarının iletişim becerileri “yeterli” ve okuma ilgilerinin “orta” düzeyde bulunmuştur.

Tüfekçioğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma başarılarının yazma eğilimleri, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, özet çıkarma ve not tutma değişkenleri ile ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilinde bulunan üç ilköğretim okulundan 120 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma eğilimleri süreklilik, güven ve tutku alt ölçekleri puanları ile kompozisyon başarı puanları arasında Spearman Sıra Korelasyonu yapılmış ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki görülmüştür. Katılımcıların kompozisyon yazma başarılarının cinsiyet, özet çıkarma ve not tutma durumlarını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve aradaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların kompozisyon yazma başarılarının anne-baba eğitim düzeylerine farklılığını saptamak için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca, katılımcıların kompozisyon yazma başarıları ile ilişkili olan cinsiyet ve not tutma durumlarının yazma eğilimleri ile de ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları %95 güven aralığı ile belirlenmiştir.

Yüksek öğrenime başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerini değerlendirmek amacıyla Köse ve Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin dört bölümünden, 2003-2004 öğretim yılında birinci sınıfa kaydını yaptıran 400 öğrenci denek olarak seçilmiştir. Öğrencilere verilen bir konuda kompozisyon yazdırılmış ve ölçütler belirlenerek kompozisyonlar değerlendirilip puanlanmıştır. Çalışmanın sonucu olarak, cinsiyete ve öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, ancak öğretim şekli, mezun olunan lise turu ve mezun olunan lisenin bulunduğu coğrafi bölge ile kompozisyon puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak öğrencilerin aldıkları puanlar incelendiğinde, yüksek öğrenime başlayan bir öğrencinin ana dili eğitiminin önemli bir parçası olan yazılı anlatım becerisi konusundaki geçmiş yaşantılarının yeterli olmadığını söylemişlerdir.

2.3.2. Özyeterlikle İlgili Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Akkoyunlu vd. (2005) bilgisayar öğretmenlerine yönelik, bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçek geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, araştırmacılar tarafından 5'li Likert tipi 12 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 72 öğrenciye iki hafta ara ile uygulanmış, ölçeğin madde eşdeğerliği .95 bulunmuştur. Ölçek 10 uzmana verilmiş kapsam uygunluğu açısından 1-10 arasında puanlamaları istenmiştir. Ölçek, sekiz farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümündeki 351 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve Cronbach akatsayısının .93 olduğu görülmüştür.

Baldvin, Ebert-May ve Bums tarafından 1999 yılında geliştirilerek literatüre sunulan biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla Ekici (2005) ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulguları faktör analizi yöntemi ile sağlamıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut; biyoloji metotları, ikinci boyut; biyoloji diğer fen derslerine genelleme ve bilgilerin analizi ve üçüncü boyut; biyolojik kavramları ve becerileri uygulama. Ölçek 23 madde içermektedir. Ölçeğin Türkçe formu Gazi Üniversitesinden 328 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı 0.81 bulunurken, biyoloji metotları boyutu için O. 82, biyoloji diğer fen derslerine genelleme ve bilgilerin analizi için 0.76 ve biyolojik kavramları ve becerileri uygulama için 0.80 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye'de de kullanılabileceğini göstermiştir.

Özlü vd. (2013) çevre eğitimine yönelik bir öz-yeterlik ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik, güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki 17 ortaöğretim ve 27 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 105 biyoloji ve fen ve teknoloji dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 67,04'ünü açıklayan, 24 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı α=0,97 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin ders çalışma sürecindeki edimleriyle ilgili özyeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla Güvenç (2010) çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları 579 (298 kız, 281 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirme çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş, Cronbach Alpha güvenirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışma sonunda toplam varyansın 47.96'sını açıklayan 17 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin bağımsızlık ve sebat olarak adlandırılan iki alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu modelin uygun olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım ve İlhan (2010) Genel Özyeterlilik Ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin araştırılması amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında Genel Özyeterlilik Ölçeği'ni 18 yaş ve üstündeki en az 5 yıllık eğitimi olan 895 kişiye uygulamışlardır. Çalışmada, açımlayıcı faktör analizi, Beck Depresyon Ölçeği, Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri, Kontrol Odağı Ölçeği, Öğrenilmiş

Güçlülük Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılarak ölçüt bağıntılı geçerlilik, iç tutarlılık analizi ve test-tekrar-test çalışması yapılmıştır. Üç faktörlü yapının varyansın % 41,5'ini açıkladığı görülmüştür. Genel Özyeterlilik Ölçeği ve diğer ölçekler arasındaki korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,80 ve ikinci kez ulaşılabilen toplam 236 kişiden elde edilen veriler üzerinden elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,69 olarak bulunmuştur. Genel Özyeterlilik Ölçeği-Türkçe formu 18 yaş ve üstü en az ilkokul mezunu kişilerin genel özyeterliliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yanar ve Bümen (2012) lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmeyi amaçlamışlardır. Öncelikle yabancı dil özyeterlik inancı ve ölçekleri ile ilgili alanyazın incelenerek 64 madde yazılmıştır. Her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman kanısına sunulmuş ve 47 maddelik deneme

formu hazırlanmıştır. Bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA=0.044 ve SRMR=0.046 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,97'dir. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Ülper vd.'nin (2013) okur özyeterlik ölçeği geliştirmek amacıyla geliştirdikleri taslak ölçeği 518 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmışlardır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonucunda 36 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edip ölçeğin iç tutarlık (güvenirlik) Cronbach Alfa değerini 0,948 olarak saptamışlardır. Geçerliği ve güvenirliği yüksek olan bu ölçme aracının okuma eğitimi ortamlarında ve araştırma amaçlı kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz vd. (2007), 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen "Akademik Özyeterlik Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlamasını yapmak için bir araya gelmişlerdir. Almanca olan orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri .87' dir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi dil uzmanlarınca yapılmıştır. Daha sonra Türkçe'ye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenirliğinin saptanması amacıyla farklı alanlardan 672 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekteki gibi tek boyutlu olduğu ve toplam 7 maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri .79 olarak belirlenmiştir.

Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdikleri ve 25'ten fazla dile uyarlaması yapılan Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonunu geliştirmek amacıyla Aypay'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırma, üç farklı üniversiteden toplam 693 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çeviri-tekrar çeviri tekniği ile Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçeğin yapı geçerliği için Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme

teknikleri kullanılmıştır. Bileşen analizi sonucu, özdeğerleri 1'den büyük iki bileşenli bir yapı ortaya çıkmıştır. GÖYÖ'nün ölçüt geçerliği için Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Rosenberg Öz-Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bileşenleri için Alfa iç tutarlılık katsayıları .79 ve .63'tür. Toplamda hesaplanan Alfa katsayısı .83'tür. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ($r=.80$, $p<.001$)'dir. Sonuçlar ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğunu düşündürmektedir. Bulgular GÖYÖ puanlarının cinsiyet ve yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir.

2.3.3. Diğer Özyeterlik Çalışmaları

Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesi amacıyla Ülper ve Bağcı'nın (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Beş alt faktörden oluşan ölçek, beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırmaya 179'u kız, 172'si erkekten oluşan 351 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcılar Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğrencileridir. Veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları "iyi" düzeydedir. Adayların öz yeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Demirtaş vd.nin (2011) öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarının araştırma evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki lisans programlarının 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 1307 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 380 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen

adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, mesleğe yönelik tutumlarının ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin müzik yeteneklerine ilişkin özyeterlik algıları, özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Piji Küçük (2011) araştırmasının çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın birinci sınıfında öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği, 2010-2011 öğretim yılı özel yetenek sınavı başarı notları ve güz yarıyılı dönem sonu sınavı başarı notları ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algısı ile özel yetenek sınavı başarısı arasında ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin özel yetenek sınavı başarıları ile akademik başarıları arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Seçkin ve Başbay (2013) beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemek ve öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, farklı coğrafi bölgelerden 10 devlet üniversitesinde, 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 558 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına kişisel bilgi formu, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bulgulara göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının "oldukça yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, spor branşının türüne göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı, ancak bölümü isteyerek seçme, baba eğitim düzeyi, düzenli spor

yapma durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inancıyla, mesleğe ilişkin tutum arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Korkut ve Akkoyunlu'nun (2008) yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ile öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterliklerinin sınıf ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çalışmada, bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterliklerinin sınıf ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, adayların bilgi okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında sınıflarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyetlerine göre ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kılınç (2011) öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin özyeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek ve psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunu farklı üniversitelerde öğrenim gören 764 öğretmen adayı oluşturmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği sağlanan 23 özyeterlik ifadesi 5' li Likert türü maddesine dönüştürülmüştür. Geçerlik ve güvenirlik sürecinde tek bir oturum ve tek bir ölçme aracı kullanıldığı için iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde analizi ve yapı geçerliğinin belirlenmesi için de doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin genelinin ve boyutlarının iç tutarlık katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeği oluşturan 23 maddenin bilgiye dayalı özyeterlikler ve beceriye dayalı özyeterlikler şeklinde iki alt boyutta

oluşan "öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarını" ölçtüğü görülmektedir.

Özdemir (2008a) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla yapılan çalışmalarında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler "öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları" ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ‘‘İlişkisel Tarama Modeli’’nde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de YÖK’e bağlı üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Dokuz Eylül, Mehmet Âkif Ersoy, Sakarya ve Kütahya Dumlupınar Üniversitelerinden “tabakalı örnekleme” yöntemine göre belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. Sınıf düzeyindeki 1056 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya 661 (% 57.8) kız, 445 (%42.1) erkek öğretmen adayı katılmıştır.

Tablo 1’de örnekleme dahil olan öğretmen adaylarının cinsiyet, okul, sınıf ve toplam katılımcı sayısına bağlı yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur:

Tablo 1

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tablosu

Cinsiyet		***f***	**%**
	Kız	611	57,85985
	Erkek	445	42,14015
Okul			
	DEÜ	227	21,49621
	SÜ	295	27,93561
	KDÜ	309	29,26136
	MAKÜ	225	21,30682
Sinif			
	1. Sınıf	276	26,13636
	2. Sınıf	150	14,20455
	3. Sınıf	250	23,67424
	4. Sınıf	380	35,98485
Toplam		**1056**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklemde %57.8'i (*f*=611) kız; %42.1 (*f*=445) erkek olmak üzere toplam 1056 öğretmen adayının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %21.4'ü (*f*=227) Dokuz Eylül Üniversitesi'nden, % 27.9'u (*f*=295) Sakarya Üniversitesi'nden, %29.2'si (*f*=309) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nden ve %21.3'ü (*f*=225) Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nden çalışmaya katılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının %26.1'i (*f*=276) 1. Sınıf düzeyinde, %14.2'si (*f*=150) 2. Sınıf düzeyinde, %23.6'sı (*f*=250) 3. Sınıf düzeyinde ve %35.9'u (*f*=380) 4. Sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği saptanmış "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013) " kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin araştırma evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları, örneklemini ise aynı fakültedeki birinci ve sonuncu sınıfta öğrenim gören adaylar oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak adaylara ulaşılmıştır. 67 maddeden oluşan

ölçek; 418 kadın, 113 erkek toplam 601 birinci ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 54 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin %44.7'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa sahip olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizi; madde-toplam korelasyonu, alt ve üst %27'lik grupların farklarının ilişkisiz t-testi kullanılarak denenmesi, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin geneli için alfa (α) .96 bulunmuştur.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (YAÖYÖ) olarak geliştirilen ölçeğin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma için örneklemden seçilen 100 öğrenci üzerinde yapılan analiz sonucunda "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği"nin güvenirlik katsayısı α=.956 olarak belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi sonuçları Ek 1'de sunulmuştur.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde tek değişkenli istatistiklerde kullanılan ANOVA Tukey testi, bağımsız t-testleri kullanılmıştır. Kullanılan testler ilgili bulgularda sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Aşağıda problem cümlesi ve alt problemlere göre gerçekleştirilen analizler tablolarıyla birlikte sunulmuştur.

4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın "Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?" problem cümlesine yönelik analiz sonuçları Tablo 2a ve 2b'de sunulmuştur:

Tablo 2a

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanışları Düzey Tablosu

N	Aritmetik Ortalama ($\overline{X}$)	Standart Sapma SS
1056	3.67	0.45867

Tablo 2b

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanışları Faktörler Arası Düzey Tablosu

	N	$\overline{X}$	SS
1. Faktör Puan Ortalaması	1056	3,650517	0,490192
2. Faktör Puan Ortalaması	1056	3,541114	0,558846
3. Faktör Puan Ortalaması	1056	3,935501	0,648118
Toplam Puan Ortalaması	**1056**	**3,673715**	**0,458668**

Gerçekleştirilen tek örneklemli t-testi sonucuna göre örneklemde yer alan öğrencilerin kendilerini iyi ($\overline{x}$=3,6) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Bu düzeyle

bağlantılı olarak gerçekleştirilen alt problem cümlelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Türkçe Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tukey Tablosu

Üniversite	N	$\overline{X}$	SS
DEÜ	227	3,6374	0,46307
SÜ	295	3,7237	0,47246
KÜ	309	3,7128	0,46569
MAKÜ	225	3,5912	0,41202

Tablo 3'te görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan üniversitelerden Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=227) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$= 3.63) oranında; Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=295) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.72) oranında; Kütahya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=309) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$= 3.71) oranında ve Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=225) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.59) oranında belirlenmiştir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.72) en yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe

öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.59) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Türkçe Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.038	3	1.013	4.866	.002	MAKÜ-SÜ, MAKÜ-KDÜ
Gruplariçi	218.910	1052	.208			
Toplam	**221,947**	**1055**				

Tablo 4'de gösterilen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre, yazılı anlatım öz yeterlik inançları noktasında Sakarya Üniversitesi ($\overline{X}$=3.72) ile Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi ($\overline{X}$=3.59); Kütahya Üniversitesi ($\overline{X}$=3.71) ile Mehmet Âkif Ersoy ($\overline{X}$=3.59) Üniversiteleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Üniversitelere göre yazılı anlatım öz yeterlik inancı Tukey testi sonuçları Ek 2'de sunulmuştur.

4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanış Düzeyi ANOVA Tablosu

Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
1	276	3,5521	0,41748
2	150	3,7562	0,36867
3	250	3,6993	0,49482
4	380	3,7127	0,47899
Toplam	**1056**	**3,6737**	**0,45867**

Tablo 5'te görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan üniversitelerdeki 1. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=276) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.55) oranında; 2. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=150) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.75) oranında; 3. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=250) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.69) oranında ve 4. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=380) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.71) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, üniversitelerin 2. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.75) en yüksek düzeyde çıkarken, 1. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.55) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5,845	3	1,948	9,485	,000	1-2, 1-3, 1-4
Gruplariçi	216,102	1052	,205			
Toplam	221,947	1055				

Tablo 6'da gösterilen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre, yazılı anlatım öz yeterlik inançları noktasında 1. Sınıf öğrencileri ($\overline{X}$=3.55) ile 2. Sınıf öğrenciler ($\overline{X}$=3.75); 1. Sınıf öğrencileri ($\overline{X}$=3.55) ile 3. sınıf öğrencileri ($\overline{X}$=3.69); 1. Sınıf öğrencileri ($\overline{X}$=3.55) ile 4. Sınıf öğrencileri ($\overline{X}$ =3.71) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeylerine göre yazılı anlatım öz yeterlik inancı Tukey testi sonuçları Ek 3'te sunulmuştur.

4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik analiz bulguları Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7

Türkçe Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi ANOVA Tablosu

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS
Kız	611	3,7298	0,46263
Erkek	445	3,5968	0,44225
Total	**1056**	**3,6737**	**0,45867**

Tablo 7' ye göre çalışmaya katılan kız öğrencilerin (N=611) yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =3.72) erkek öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\overline{X}$=3.59) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin yazılı anlatım yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 8

Türkçe Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4,553	1	4,553	22,073	,000	K>E
Gruplariçi	217,394	1054	,206			
Toplam	**221,947**	**1055**				

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin (N=611) yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3.72), erkek öğrencilerin (N=445) yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\overline{X}$ =3.59) daha üst düzeydedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları bir ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz-yeterlik algılarıdır (Ekici, 2008: 99).

Algılanan öz-yeterlik, bireyin kendi kapasitesi hakkındaki yargısıdır ve hem performanstan etkilenmekte hem de performansı etkilemektedir (Demirel, 2009: 39). Kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri, kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli, fakat kişinin bu davranışı yapabilirliği hakkındaki kendine inanması daha da önemlidir (Tuzcu, 2010: 39-40).

Yapılan işin niteliğini etkileyen öz yeterlik inancı, günümüzde bir rehber görevi üstlenen öğretmenler tarafından üzerinde durulması gereken en önemli kavramlardan biri konumundadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin aynı nitelikte öğrenciler yetiştirmesi doğrudan bir sonuç olacaktır.

Düşünen eleştirebilen sorgulayan üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için dil öğretimi son derece önemlidir. Dolayısıyla bu süreçte Türkçe öğretmenlerinin de son derece önemli sorumlulukları vardır. Bu bağlamda öğretmen yeterliğinin/öz yeterliğinin yüksekliği ya da düşüklüğünün öğrencilere de yansıyacağı açıktır (Ülper ve Bağcı, 2012: 1118).

Türkiye'de öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları konusunda son yıllarda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, yapılan bu çalışmaların çoğunun fen bilgisi ve bilgisayar öğretmen adaylarını konu aldığı görülmektedir (Özdemir, 2008a: 281). Büyükduman'a göre dil öğretiminde özyeterlik inancı, Türkiye'de çok az çalışılmış bir konudur (Hancı Yanar & Bümen, 2012: 98).

Alan yazın tarandığında, öz yeterlikle ilgili birçok çalışma bulunmasına karşın, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenleme ve değerlendirme yapabilmelerini, aynı zamanda iletişimin yazılı boyutunun gelişmeyen taraflarını görebilmelerini sağlayacak ve öğretmen yetiştirme politikalarına yeni bir bakış açısı getirecek niteliktedir. Çalışma sonucunda problem cümlesi ve alt problem cümlelerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan analiz sonuçlarına göre örneklemde yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi ($\overline{X}$ =3.67) düzeyde gördükleri saptanmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının üniversitelere göre yazılı anlatım becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde çalışmanın örnekleminde yer alan üniversitelerden Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının en yüksek seviyede ($\overline{X}$=3.72) çıktığı görülmüştür. İkinci olarak, Kütahya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının ise yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.71) oranında olduğu belirlenmiştir. Üçüncü sırada ise, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$ =3.63) geldiği görülmektedir. Son olarak, Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.59) oranında saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.72) en yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe

öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.59) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin sınıf düzeylerine yönelik bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversitelerdeki 1. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.55) oranında; 2. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.75) oranında; 3. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.69) oranında ve 4. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.71) olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, üniversitelerin 2. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.75) en yüksek düzeyde çıkarken, 1. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.55) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$=3.72), erkek öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\overline{X}$=3.59) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin yazılı anlatım becerisi yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

5.2. Tartışma

Toplumların yaşama, gelişme ve yükselmesi toplumu oluşturan bireylerin bilgili, becerili, yetenekli, iyi ahlaklı ve çalışkan olmalarına bağlıdır. İnsanı bilimsel olarak ele alıp işleyen, onları yetiştirip kişilik ve meslek sahibi yapan mekanizma eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin iyi işlemesi, bu sistemin vazgeçilmez unsurlarından olan uygun nitelik ve nicelikteki öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Özdemir, 2010).

Güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları problem durumu olduğunda kaçmazlar ve sorunu başarılı bir şekilde çözmek için son derece kararlı olurlar. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip öğretmenlerde, belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlere nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkmaktadır. Buna göre bireyin akademik ve kişisel gelişimini sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, öncelikle kendisinin öz yeterliğe sahip olması önemlidir (Ekinci, 2013; Kılıçoğlu vd., 2011).

Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre çalışmanın problem cümlesini oluşturan "Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin örneklemde yer alan öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda kendilerini iyi ($\overline{X}$ =3.67) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonucun, alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir.

Türkiye'de alan yazına bakıldığında, Ülper ve Bağcı'nın (2012) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla Coşkun, Özer ve Tiryaki'nin (2010) gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamalarını alanlara göre 5 puan üzerinden ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır: (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09). Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Demir'in (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalşımasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İşeri ve Ünal'ın (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır.

Piji Küçük'ün (2011) müzik öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçları, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Seçkin ve Başbay (2013) tarafından gerçekleşrilen çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının "oldukça yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.. Ekinci'nin (2013) Müzik, Resim ve Beden Eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının % 75 oranında kendilerini öz yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Betimsel nitelikte yapılan alan araştırmalarından Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda adayların yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu belirlenirken yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Yine, Temizkan'ın (2003) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin

yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıkları ya da yetersiz yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın "Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?" birinci alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.72) en yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.59) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuca, çalışmamızın sınırlılığı gereği üniversitelerin nitelikleri bilinmediğinden doğru ve bilimsel bir yorum getirilememektedir. Söz konusu sıralama göz önüne alınarak bu sonucun nedenleri üzerine başlı başına bir çalışma yapılması uygun görülmektedir.

Çalışmanın "Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" ikinci alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, üniversitelerin 2. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\overline{X}$=3.75) en yüksek düzeyde çıkarken, 1. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}$=3.55) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Aşkar ve Umay'ın (2001) Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaları sonuçları, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermiştir. Araştırmadaki 1. ve 2. sınıf öğrencileri henüz bilgisayarla doğrudan ilgili ders almamış, 3. Sınıftaki öğrenciler ise bir dönemlik "Bilgisayar" dersini

tamamlamışlardır. Öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının, onların bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile yüksek ilişki verdiğini göstermiştir.

Çalışmamızda 1. Sınıf düzeyinde Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının en düşük olarak belirlenmiş olması Aşkar ve Umay'ın (2001) bulgularından hareketle, deneyimle bağlantılıdır. Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin "yazılı anlatım" derslerini tamamlamadan öz yeterlik algılarının düşük olduğunu söyleyebiliriz. Öyle ki, 2. Sınıf düzeyinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları yazılı anlatım dersinden deneyim kazandığı için öz yeterlik algıları da yüksek çıkmaktadır.

Sınıf düzeyi değişkenine yönelik yapılan çalışmaların bazılarında da anlamlı fark görülmediği tespit edilmiştir. Seçkin ve Başbay (2013) ün gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Korkut ve Akkoyunlu'nun (2008) yabancı dil öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İşeri ve Ünal'ın (2012) öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Baş ve Şahin'in (2013) ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çalışmanın "Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlarına bakıldığında, yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. kız öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ =3.72) erkek öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\overline{X}$ =3.59) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre, kız

öğrencilerin yazılı anlatım yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonucun, alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir.

Türkiye'de alan yazına bakıldığında, Özdemir'in (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını incelediği çalışmasının sonuçları öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde faklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Kız öğrencilerin öz-yeterlik inançları, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Yılmaz vd.'nin (2012) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarının sonucunda kız öğrencilerin öz yeterlik puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesiyle ilgili çalışmasının sonucunda kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Baş ve Şahin'in (2013) ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeni birçok çalışmada ele alınmış ve kimilerinde çalışmamızın bulgularının aksine erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilirken kimilerinde ise cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Korku ve Akkoyunlu'nun (2008) yabancı dil öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlik puanları arasında cinsiyetlerine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Demirtaş vd.'nin (2011) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı

görülmüştür. Erkek adaylar bayanlara oranla kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

Seçkin ve Başbay (2013) ün gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda cinsiyete göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Doğan vd.nin (2012) Sosyal Bilgiler dersi öz yeterlik inancının okul başarısı üzerine etkisini sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre inceledikleri çalışmalarının sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik ortalama puanları arasında manidar bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Ekici' nin (2008) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini incelediği çalışmasının sonucunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı'nın (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmanın sonuçlarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tiryaki'nin (2012) üniversite öğrencilerinin yazma kaygısı üzerine yaptıkları çalışmasında öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşeri ve Ünal'ın (2012) öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

5.3. Öneriler

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından hareketlere öğretmen adaylarına, öğretmenlere, üniversitelere, araştırmacılara ve eğitim politikasıyla ilgilenen yöneticilere şu önerilerin getirilmesi uygundur:

1. Hem yapılan araştırmalar hem de bu araştırmada çıkan sonuçlar öğretmen öz yeterliğiyle öğrenci öz yeterliği arasındaki arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde öz yeterliği artıracak uygulamalara yer verilmelidir.

2. Öğrenciler kendilerini yazılı anlatımın hangi boyutunda eksik hissediyorlarsa, ilgili konularla ilgili çalışmalara ağırlık verilmelidir.

3. Türkçe Eğitimiyle Türkçe öğretmeni yetiştiren üniversitelerde yazılı anlatım derslerine daha özenli yaklaşılmalı, öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliğine ilişkin çalışmalar yaptırmaya özen gösterilmelidir.

4. Yazılı anlatım öz yeterliğiyle ilgili diğer branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarıyla da araştırma yapılmalıdır.

5. Çalışmamızda değinilmeyen yazılı anlatımın "yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazmayı değerlendirme" olmak üzere bilinen üç önemli boyutuyla ilgili çalışmalar yapılabilir, bu değişkenler arasında öz yeterlikle bağlantılı araştırmalara literatürde yer verilebilir.

6. "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013)" Türkçe öğretmen adayları üzerinde aynı öğrenciye üniversiteye girişte ve çıkışta olmak üzere iki kez uygulanıp çalışmanın sonuçları erişi temelinde öz yeterlikle bağlantılı olarak yorumlanabilir.

7. Üniversitelerde "yazılı anlatım" ın yalnızca bir ders olarak değil, özellikle bir beceri alanı ve bir iletişim aracı olarak görülmesine özen gösterilmelidir.

8. Temel dil becerilerinden her birinin öz yeterlikle bağlantısı kurularak çeşitli örneklem seçimleriyle farklı çalışmalar yapılmalıdır.

9. Gelişen teknolojiyle birlikte etkisini günden güne yitiren yazılı iletişimin farklı boyutları üzerinde durulmalı, elektronik ortamlarda yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili uygulamalar yapılmalıdır.

10. Özyeterliğin dışında, öz düzenleme, öz değerlendirme gibi konular üzerinde de durulabilir, kişisel gelişim için söz konusu kavramların öğretmen yetiştiren kurumlarda önemi artırılabilir.

KAYNAKLAR

Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı Ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 1(2): 185- 198.

Akbayır, S. (2006). Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri. Yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akkoyunlu B., Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 24, 1- 10.

Akkoyunlu, B., Orhan F. & Umay A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 1-8.

Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,** 10(1), 29-37.

Aktan, Karakuş E. N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**, 11, 701- 732.

Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya Ve Yazılı Anlatıma Etkisi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alkan, Z. N. (2007). İlköğretm Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. Yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Anılan, H. (2005). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Anılan, H. , Kaya, M. F. , Bayrak, E. , & Kaynaş, E. (2010). Konu Bağımlı ve Konu Bağımsız Yazma Çalışmalarının Karşılaştırılması. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 3(1), 103- 119.

Anılan, H. , Genç, B. (2011). Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanım Durumu. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 12(1), 111-132

Arıcı, A. F. , Ungan S. (2008a). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi**. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 20, 315-327.

Arıcı, A. F. (2008b). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. **Eğitim Fakültesi Dergisi,** XXI (2), 209- 220.

Arıcı, A. F., Ungan, S. (2008c). Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi,** 33 (357), 19- 24.

Arslan, T. (2009). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Web Destekli Öğrenme Modeli Moodle'in Kullanımı Ve Öğrenme Sürecine Etkisi -Yazma Becerisi Bağlamında Görgül Bir Çalışma. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. **Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 87-115.

Aşılıoğlu, B. ve Özkan E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. **The Journal of Academic Social Science Studies,** 6(6), 83-111.

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarlarla İlgili Özyeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 21, 1-8.

Avcı, E. (2006). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği). Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayaz, F. (2007). Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M., Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(8), 139- 160.

Aylanç, M. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar: Bilgilendirici Ve Öğretici Metinler Örneği. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 31, 333- 350.

Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (2), 113-131.

Babacan, M. (2010). **Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri).** İstanbul: Akademik Kitaplar.

Baldwin, J. A., Ebert-May, D. and Burns, D, J. (1999). The development of a college biology self-efticacy instrument for nonmajors, **Science Education**, 83,397-408.

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, H. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(2), 45- 68.

Bağcı, H. (2012).Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. **Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(4), 907- 919.

Bahar, M. (2006). Teorik Gramer Bilgisi İle Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki (İlköğretim II. Kademe Uşak Örneği). Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84*(*2), 191-215.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived Self-efficacy in Coping with Cognitive Stressors and Opioid Activation. **Journal of Personality and Social Psychology,** *55*(3), 479-488.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. **Journal of Personality and Social Psychology,** 60(6), 941-951.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational psychologist**, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, 9(3), 75-78.

Bandura, A. (2009). **Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness.** In E.A. Locke (Ed)., Handbook of principles of organization behavior. (2nd Ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011). Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. **Applied Psychology**, 60(3), 421-448.

Baş, B. (2011). Sözlü ve Yazılı Kültür İlişkileri Çerçevesinde Konuşma ve Yazma Becerilerine Bir Bakış. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(1), 109- 117.

Başokçu Doğan, Ö. & Doğan, N. (2005). Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinin Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavını Yordama Geçerliği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 53- 62.

Bedirhanoğlu, H. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Kurucu Yanlışlıklarının Sezdirilmesi ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A. (2011). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Pegem Akademi.

Bulut, K. (2012). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Büyükikiz, K., K. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi Ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Ve Tutarlılık. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cavkaytar, S. (2009). Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 3 (10), 133- 139.

Cavkaytar, S. , Yaşar Ş. (2010). Yazılı Anlatım Becerilerinin Öğretiminde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması. **e-Journal of New World Sciences Academy,** 5 (3), 24- 37.

Coşkun, E.; Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** *27*, 123-136.

Çağımlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2001). **Yazılı Ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.** 7-9 Haziran, Bolu Abant İzzet

Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı, 12-22.

Çakır, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. **Dil Dergisi***,* 122 (2003), 31-51.

Çağlayan, N. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleyerek Anladıklarını Yazılı Anlatıma Aktarma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çamurcu, D. (2011). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi,** 503- 518.

Çayır, N. B. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 7(1), 727- 743.

Çetin, İ. , Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)***,* 13 (1), 259- 277.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi,** 19 (2), 567-576.

Çiçek, S. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri. Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çuhadar, C. & Yücel, M. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 27, 199- 210.

Dağtaş, A. (2012). Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkileri. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 7(3), 845- 869.

Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,** 2 (1), 84- 114.

Demirel, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***,* 37, 36- 49.

Demirtaş, H., Cömert M., Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Eğitim ve Bilim***,* 36 (159), 96-111.

Deniz, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy Ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Derman, A. (2007). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Dinçyürek S., Çağlar M. & Birol C. (2010). Atılganlık Ve Denetim Odağı Düzeyi: Gelecek Nesillere Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 39, 142- 150.

Doğan, F. (2012). 2005 Programındaki 8. Sınıfa Yönelik Yazma Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği). Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyon.

Doğan, N., İlhan Beyaztaş D. & Koçak, Z. (2012). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin Başarıya Etkisinin Sınıf ve Cinsiyete Göre İncelenmesi: Erzurum İli Örneği. **Eğitim ve Bilim**, 37 (165), 224- 237.

Duran, S. (2010). Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,** 10 (1), 69-77.

Durukan E., Maden S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 1, 59-74.

Durukan, E. & Maden, S. (2012). Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 43, 164- 173.

Ekici, G. (2005). Biyoloji Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 29, 85- 94.

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 35, 98- 110.

Ekici, E., Taşkın Ekici F. & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***,* 31 (1), 53- 65.

Ekinci, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları: Müzik, Resim Ve Beden Eğitimi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic***,* 8 (3), 189-196.

Elbir, B. ve Yıldız H. (2012). İlköğretim Yazma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi**. Akademik Bakış Dergisi**, 30, 1- 11.

Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 4(16), 120-128.

Erdiken, B. (1996). Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi İle Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine Ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Esan, U. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi İle Edebi Söz Diziminin (Tarık Buğra) Karşılaştırılması (Bolvadin Örneği / Yazılı Anlatım). Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Eyüp, B. ve Yurt, S. U. (2007). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 51- 66.

Gamsız, Ş., Yazıcı H. & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları, Öz Yeterlik Ve İş Doyumu. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 8 (8), 1475- 1488.

Gedik, M. (2008). Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme (Erzurum Örneklemi). Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Genç, A. (1997). Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinde Yazma Alışkanlığı**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 13, 127- 134.

Genç, B. (2010). Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Girgin, Ü. , Karasu H. P. (2007). İşitsel/ Sözel Yaklaşımla Eğitim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33, 146- 156.

Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Göçer, A. (2010a). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 3 (12), 178- 195.

Göçer, A. (2010b). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(1), 271-290.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 30(2), 71-97.

Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi.

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 6 (11), 1- 21.

Günday, R. (2011). Fransızca Sınıfında Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmek İçin Tamamlayıcı Olarak Okuma ve Dikte Etkinlikleri. **OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,** 30 (1), 157- 178.

Güvenç, H. (2010). Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Geliştirme Çalışması. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, VII (I), 59- 69.

Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2011). Yazılı Anlatım Düzenlemede Akran Dönütleri, Öğrenci Algıları. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11(1), 147- 165.

Hancı, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Banaz Örneği). Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Hancı Yanar, B. & Bümen N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 20 (1), 97- 110.

Haykır, H. Ağın (2012). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Işıksal, M. & Aşkar, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 25, 109- 118.

İpşiroğlu, Z. , Oya Adalı, Şeyda Ozil, Nuran Direk ve Gökşin Sanal (1991). **Yazma Uğraşı.** İstanbul: Cem Yayınevi.

İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Eğitim ve Bilim,** 35 (155), 104-117.

İşeri, K. ve Ünal E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 8 (2), 67-76.

Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). **Fragebogen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.)**. (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

Kalaycı N. , Temur, T. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz? . **Eğitime Bakış,** 1 (7), 53–63.

Kaleağası, İ. (2009). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karabay, A. (2013). Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8 (13), 1107- 1122.

Karabuğa, H. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini Ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,** V (I), 70 97.

Karadağ, R. , Kayabaşı B. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması. **Turkish**

Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (3), 989- 1010.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.** 11 (2), 691-707.

Karateke, E. (2006). Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademede 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karasakaloğlu, N. , Saracaloğlu, A. S. , Dedebali, N. C. (2010). Yazılı Anlatım Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri İle Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarına Etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi***,* 18 (2), 389-402.

Karasu, P. , Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi. **Sosyal Bilimler Dergisi***,* 1, 467- 488.

Kardaş, D. (2007). Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C. , Oğuzkan A. F. , Aksoy Ö. (2011). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Anı yayıncılık.

Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N., Demir, T. (2011). Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.

Kılınç, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algı Ölçeği. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),** 12 (4), 81-93.

Kırbaş, A. (2006). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Koca, Ş. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. **e-Journal of New World Sciences Academy,** 8 (1), 164- 175.

Koçak, A. (2005). Bolu İli İlköğretim Beşinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Konedralı, G. , Özder, H. (2007). **Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Sözlü Anlatım Destekli Ön Çalışma Yönteminin Etkililiği**, 17 Mart 2011 *Doğu* Akdeniz Üniversitesi 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 377-391.

Korkmaz, F. & Kaptan F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 22, 91- 97.

Korkut, E. & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 34, 178- 188.

Köksal, K. (2011). **Okuma Yazmanın Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köse, E. , Şahin A. (2008). Yükseköğrenime Yeni Başlayan Öğrencilerin Düşüncelerini Yazılı Olarak İfade Edebilme Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim***,* 180, 227- 237.

Köse, E. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Olaya Dayalı Türlerdeki Unsurların Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. **Bilgi Dünyası,** 5(2): 137- 152.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Özyeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 10 (2), 195- 227.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi***, 8*(30), 018-042.

Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)***,* 13(1), 183- 206.

Özbay, M. (2005). Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Dil. **Türkiyat Araştırmaları**, 2, 66-74.

Özbay, M. (2009). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.** Öncü Kitap.

Özbay, M. , Zorbaz K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. **TSA- Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 16 (1), 47- 72.

Özcan, A. O. (1991). İlkokuma- Yazma Döneminde Yazma Becerisini Öğrenme. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 3, 203- 207.

Özdemir, S. M. (2008a). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz- Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** 54, 277- 306.

Özdemir, S. (2008b). Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceriler Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, A. (2010). İlköğretim Okullarında Algılanan Örgütsel Desteğin Öğretmenlerin Kişiler Arası Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisinin İncelenmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi***,* 30 (1), 127- 146.

Özdenören, R. (2011). **Yazı, imge ve gerçeklik.** İstanbul: İz Yayıncılık.

Özderi, T. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinde Zarf Kullanımı Üzerine Bir Araştırma (Manisa / Turgutlu İlçesi Örneği). Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Özevin Tokinan, B. & Bilen S. (2011). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik Ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40, 363- 374.

Özgülen, Ö. (2009). Yazma Eğitiminde Hedeflerin Gerçekleşmesiyle İlgili 1982 Ve 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılması (Bolu İli Örneği). Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özlü, G., Özer Keskin M., Gül A. (2013). Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **GEFAD**, 33(2), 393-410.

Öztürk, M. K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri. **Bilig**, 49, 113- 126.

Pala, İ. (1991). **Ortaokullar İçin Sözlü ve Yazılı Anlatım.** Ankara: Ülke yayınları.

Pekaz, K. (2007). İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları Ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde İpucu Ve Geri Bildirim Teknikleri. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.

Piji Küçük D. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Algıları Özel Yetenek Sınavı Başarıları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 34, 171-181.

Sallabaş, M. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sapancı, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının

İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Saussure F. D. (2001). **Genel Dilbilim Dersleri** (B. Vardar, Çev.). Multilingual yayınları.

Saygı, S. (2000). Resimsel Öğe Olarak Yazı. Sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), **Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs** (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.

Seçkin, A. & Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(8), 253- 270.

Selvikavak, E. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (1994). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişiye Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27 (1), 123.

Şahin, C. (2004). İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, E. Y. , Maden, S. , Güleryüz, Ş. , Satır, M. ve Aydın, G. (2013). Müzik Dinlemenin Resimle ve Yazıyla Anlatım Becerisi Üzerine Etkisi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,** *2*(5), 32-49.

Şahin Yapar, T. (1994). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları İle Başarı İlişkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 43- 48.

Şamlıoğlu, K. (2011). On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir Çalışma (Ardeşen İlçesi Örneği). Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şan, İ. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama Ve Düzenleme Yeterlikleri Hakkında Özyeterlik Düzeyleri. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 8(3), 517- 537.

Şişmanoğlu, A. S. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Amaç Ve Kazanımları Açısından Trabzon İli 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

TDK (1988). **Türkçe Sözlük.** Türk Tarih Kurumu Basım Evi. Ankara.

Telef, B. B. & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği; Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 169- 187.

Temel, S. (2012). Problem Çözme Sürecinin Temel Unsurları: Üstbilişsel Özdüzenleme Stratejisi Ve Özyeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2, 190- 199.

Temizkan, M. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),** 9 (3), 49-61.

Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 31, 13- 32.

Temur, T. (2001). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. **Dil ve Edebiyat Dergisi**, 1(1), 14-21.

Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Topbaş, S. (Ed.). (1998). **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1. Ünite, No: 587.

Tuzcu, Ö. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Dil Dergisi,** 149, 30- 45.

Tülü, M. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği). Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),** 9 (3), 1- 14.

Uygun, M. (2012). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 7 (2), 1115- 1131.

Ülper, H., Yaylı D. & Karakaya İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),** 14 (1), 85- 100.

Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi. **Dil Dergisi,** 142, 46- 60.

Üstün, E., Akman B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***,* 23, 229-233.

Üstün, Ö. (2007). Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi. Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, *9*(1), 35-47.

Vendryes, J. V. (2001). **Dil ve Düşünce** (B. Vardar, Çev.). Multilingual yayınları.

Vural, S. (2007). Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi Ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yaman H. , Karaarslan F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic***,* 7 (4), 545- 563.

Yanar, B. H., Bümen N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi,** 20 (1), 97- 110.

Yardımcı, M. (2008). **Yazılı Anlatım İlkeleri.** Ürün yayınları.

Yaylı, D., Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. Educational Research, 33, 193-210.

Yıldırım, F., İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Türk Psikiyatri Dergisi***,* 21 (4), 301-308.

Yılmaz, M. Köseoğlu, P., Gerçek C. & Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 27, 260- 267.

Yılmaz, M., Gürçay D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 33, 253- 259.

Yılmaz, S. K. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Yılmaz, O. (2011a). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,** 13 (2), 167- 178.

Yılmaz, E. (2011b). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım İle Cebirde Sembolik Ve Sözel Gösterimleri Dönüştürme Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. **American Educational Research Journal,** 31(4), 845-862.

Zorbaz, K. Z. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı Ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Yazılı anlatım Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1	192,5556	666,127	,578	,955
M2	192,6869	675,319	,416	,956
M3	192,9091	672,022	,508	,955
M4	192,3131	671,421	,581	,955
M5	192,9697	670,866	,408	,956
M6	192,9192	668,320	,529	,955
M7	192,8990	675,112	,480	,956
M8	192,5253	668,640	,557	,955
M9	192,6768	664,323	,605	,955
M10	192,6061	673,425	,443	,956
M11	192,5253	676,007	,382	,956
M12	192,3131	671,034	,469	,956
M13	191,9394	678,955	,394	,956
M14	192,0303	676,683	,429	,956
M15	192,1515	681,007	,303	,956
M16	192,7778	672,317	,467	,956
M17	192,8081	670,973	,560	,955
M18	192,4444	676,066	,381	,956
M19	192,5455	675,067	,501	,955
M20	192,2626	671,012	,614	,955
M21	192,6061	675,690	,503	,955
M22	192,5657	673,044	,613	,955
M23	192,6768	667,262	,636	,955
M24	192,6667	667,082	,641	,955
M25	192,6364	671,826	,551	,955
M26	192,6061	665,262	,619	,955
M27	192,8889	661,630	,699	,955
M28	192,9293	670,515	,537	,955
M29	192,6869	670,034	,528	,955
M30	192,8687	673,707	,480	,956
M31	192,4242	676,553	,434	,956
M32	192,5152	674,701	,506	,955
M33	192,4949	673,620	,556	,955
M34	192,4747	679,395	,405	,956
M35	192,4343	672,167	,624	,955
M36	192,6465	665,578	,641	,955
M37	192,4444	667,617	,628	,955
M38	192,7475	666,497	,634	,955

M39	192,6061	663,588	,697	,955
M40	192,6667	667,878	,642	,955
M41	192,6061	675,670	,486	,955
M42	192,6667	670,347	,592	,955
M43	192,7778	665,399	,532	,955
M44	192,6566	672,309	,522	,955
M45	192,5859	670,653	,566	,955
M46	192,7576	671,022	,500	,955
M47	192,4141	672,572	,621	,955
M48	192,9495	668,395	,508	,955
M49	192,6263	668,890	,631	,955
M50	192,5051	665,457	,592	,955
M51	192,8283	665,654	,502	,956
M52	192,6061	677,711	,374	,956
M53	192,4747	678,436	,361	,956
M54	192,4141	667,633	,636	,955

Ek 2: Üniversitelere Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnancı Tukey Testi Sonuçları

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: OT

Tukey HSD

(I) Okul	(J) Okul	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
DEU	SÜ	-,08622	,04028	,141	-,1899	,0174
	KDÜ	-,07531	,03988	,234	-,1779	,0273
	MAKU	,04624	,04291	,703	-,0642	,1567
SÜ	DEU	,08622	,04028	,141	-,0174	,1899
	KDÜ	,01091	,03713	,991	-,0846	,1065
	MAKU	,13246(*)	,04038	,006	,0286	,2364
KDÜ	DEU	,07531	,03988	,234	-,0273	,1779
	SÜ	-,01091	,03713	,991	-,1065	,0846
	MAKU	,12155(*)	,03998	,013	,0187	,2244
MAKÜ	DEU	-,04624	,04291	,703	-,1567	,0642
	SÜ	-,13246(*)	,04038	,006	-,2364	-,0286
	KDÜ	-,12155(*)	,03998	,013	-,2244	-,0187

* The mean difference is significant at the .05 level.

Homogeneous Subsets

OT

Tukey HSD

Okul	N	Subset for alpha = .05	
	1	2	1
MAKU	225	3,5912	
DEU	227	3,6374	3,6374
KDÜ	309		3,7128
SÜ	295		3,7237
Dig.		,657	,139

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 258,468.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Okul * Sinif	1056	100,0%	0	,0%	1056	100,0%

Okul * Sinif Crosstabulation

Count

		Sinif				Total
		1	2	3	4	
Okul	DEU	84	33	47	63	227
	Sakarya	70	29	91	105	295
	Kutahya	77	28	77	127	309
	MAKU	45	60	35	85	225
Total		276	150	250	380	1056

Descriptives

OT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
DEU	227	3,6374	,46307	,03073	3,5769	3,6980	2,00	4,81
SÜ	295	3,7237	,47246	,02751	3,6695	3,7778	2,39	4,98
KDÜ	309	3,7128	,46569	,02649	3,6606	3,7649	2,00	4,78
MAKÜ	225	3,5912	,41202	,02747	3,5371	3,6453	2,09	4,59
Total	1056	3,6737	,45867	,01411	3,6460	3,7014	2,00	4,98

Test of Homogeneity of Variances

OT

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,269	3	1052	,079

ANOVA

OT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,038	3	1,013	4,866	,002
Within Groups	218,910	1052	,208		
Total	221,947	1055			

Ek 3: Sınıf Düzeylerine Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnancı Tukey Testi Sonuçları

Oneway

Descriptives

OT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
1	276	3,5521	,41748	,02513	3,5026	3,6015	2,00	4,52
2	150	3,7562	,36867	,03010	3,6967	3,8157	2,87	4,50
3	250	3,6993	,49482	,03130	3,6376	3,7609	2,09	4,98
4	380	3,7127	,47899	,02457	3,6644	3,7610	2,19	4,81
Total	1056	3,6737	,45867	,01411	3,6460	3,7014	2,00	4,98

Test of Homogeneity of Variances

OT

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6,194	3	1052	,000

ANOVA

OT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,845	3	1,948	9,485	,000
Within Groups	216,102	1052	,205		
Total	221,947	1055			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: OT

Tukey HSD

(I) Sinif	(J) Sinif	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
1	2	-,20412(*)	,04598	,000	-,3224	-,0858
	3	-,14721(*)	,03957	,001	-,2490	-,0454
	4	-,16063(*)	,03584	,000	-,2529	-,0684
2	1	,20412(*)	,04598	,000	,0858	,3224
	3	,05691	,04681	,617	-,0635	,1774
	4	,04349	,04370	,752	-,0690	,1559
3	1	,14721(*)	,03957	,001	,0454	,2490
	2	-,05691	,04681	,617	-,1774	,0635
	4	-,01343	,03691	,984	-,1084	,0815
4	1	,16063(*)	,03584	,000	,0684	,2529
	2	-,04349	,04370	,752	-,1559	,0690
	3	,01343	,03691	,984	-,0815	,1084

* The mean difference is significant at the .05 level.

Homogeneous Subsets

OT

Tukey HSD

Sinif	N	Subset for alpha = .05	
	1	2	1
1	276	3,5521	
3	250		3,6993
4	380		3,7127
2	150		3,7562
Sig.		1,000	,522

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 236,387.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Ek 4: Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

Sayın öğretmen adayı,
Bu anket, sizlerin yazılı anlatıma ilişkin öz yeterlik inanışlarınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ankette 54 madde bulunmaktadır. Ölçekte vereceğiniz samimi cevaplar, çalışmanın nesnelliğini artıracaktır. Maddeleri yanıtlarken size en yakın seçeneği göz önünde bulundurunuz. Kişisel bilgileriniz, yalnızca araştırmacıda kalacak ve amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın daha sağlıklı yürütülebilmesi için maddeleri boş bırakmamanızı rica ederim. Verdiğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Muazzez BATAR

KİŞİSEL BİLGİLER
Cinsiyet: Kadın □ Erkek □
Üniversite:……
Sınıfı:……..
Yaş: .....

YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde İyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
1. Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada,	1	2	3	4	5
2. Daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada,	1	2	3	4	5
3. Oluşturacağım metnin türüne uygun plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
4. Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmede,	1	2	3	4	5
5. Yazı yazmak için istek duyma konusunda,	1	2	3	4	5
6. Yazmadan önce bir plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
7. Yazmadan önce metinde değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada,	1	2	3	4	5
8. Yazıya başlamadan önce kendimi o konuya güdülemede,	1	2	3	4	5
9. Metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapmada,	1	2	3	4	5
10. Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
11. Yazarken kâğıt düzenine özen göstermede,	1	2	3	4	5
12. Harflerin okunabilirliğinde,	1	2	3	4	5
13. Paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma konusunda,	1	2	3	4	5
14. Başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakmada,	1	2	3	4	5
15. Yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmada,	1	2	3	4	5
16. Tekrara düşmeme konusunda,	1	2	3	4	5
17. Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme konusunda,	1	2	3	4	5
18. Yazarken dilbilgisi kurallarına uymada,	1	2	3	4	5
19. Konuya uygun düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmada,	1	2	3	4	5
20. Yazarken anlaşılır cümleler kurmada,	1	2	3	4	5
21. Paragraflar arası geçişi sağlayan cümleler oluşturmada,	1	2	3	4	5
22. Yazarken bağlantı kuran sözcük ve cümleler oluşturmada,	1	2	3	4	5
23. Konunun farklı boyutlarını ele almada,	1	2	3	4	5
24. Yazarken yeni fikirler öne sürmede,	1	2	3	4	5
25. Yazılarımda tekdüzelikten kaçınmada,	1	2	3	4	5
26. Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede,	1	2	3	4	5
27. Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada,	1	2	3	4	5
28. Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada,	1	2	3	4	5
29. uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadelere yer vermede,	1	2	3	4	5

30. Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
31. Metnin içeriğine uygun başlık koymada,	1	2	3	4	5
32. Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
33. Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
34. Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada,	1	2	3	4	5
35. Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede,	1	2	3	4	5
36. Sözcükleri özenle seçmede,	1	2	3	4	5
37. Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,	1	2	3	4	5
38. Yazılarımda özgün fikirler sunmada,	1	2	3	4	5
39. Yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,	1	2	3	4	5
40. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede,	1	2	3	4	5
41. Öznel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
42. Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
43. Yazarken istekli olma konusunda,	1	2	3	4	5
44. Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
45. Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla ele almada,	1	2	3	4	5
46. Konuya uygun giriş cümleleri yazmada,	1	2	3	4	5
47. Metnin türüne göre duygu ve düşüncelerimi yansıtmada,	1	2	3	4	5
48. Bilimsel yazılarda sayısal verilerden yararlanmada,	1	2	3	4	5
49. Gerektiği yerde karşılaştırmalar yapmada,	1	2	3	4	5
50. Yazarken çaba göstermede,	1	2	3	4	5
51. Gözlem ve deneyimlerimi not etmede,	1	2	3	4	5
52. Yazılarımı dil ve anlatım yönünden gözden geçirip düzeltmede,	1	2	3	4	5
53. Sayfa düzenini gözden geçirip düzeltmede,	1	2	3	4	5
54. Yazılarımda konu bütünlüğü sağlamada,	1	2	3	4	5

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği - Aydın vd. (2013)

Ek 5: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 47855647/044
KONU: Muazzez BATAR Hk.

13.03.2014* 00513

İLGİ: Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05.03.2014 tarih ve 67493393-302.08.01/604 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muazzez BATAR'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında araştırma yapma isteği hakkındaki ilgi yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve söz konusu verilerin sağlanması için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet FÜZÜN
Rektör

Ek: 1 Takım.

DAĞITIM: Buca Eğitim
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğüne,
- Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne,
- Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğüne.

07/03/2014 Şb.Md.V. R.GÜRSU
07/03/2014 Dai.Bşk. M.ÇAĞLAR
../03/2014 Gn.Sekr.Yrd. S.MARMARA
../03/2014 Gn.Sekr.V.Prof.Dr. C.KARACA
../03/2014 Rek.Yrd. Prof.Dr.R.YAPAREL
Ö.Ö./07.03.2014

Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak-İzmir/TÜRKİYE Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: R.GÜRSU Şb.Md.V.
Telefon : +90 (232) 464 81 23 Faks: +90 (232) 412 14 03
e-posta : student@deu.edu.tr Elektronik ağ: www.deu.edu.tr

İzmir

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ

Sayı : 85316909/302/99
Konu: Muazzez BATAR Hk.

../..../2014

31.03.2014-001648

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İLGİ: 12.03.2014 tarih ve 486 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muazzez BATAR'ın ''Türkçe Öğretmenleri Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili araştırma yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Süleyman BAŞLAR
Dekan

Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No.5 35150 Buca / İZMİR Tel.: 0- 232 - 4204882-4204883-4204884-4204885-4204886-4204887 – 4204598 – 4207602 – 4400808 – 4409609 – 4409611 – 4409612 - 4409613 – 4409615 – 4201472 Fax.: 0-232-4204895 – 0-232-4409610 web: www.deu.edu.tr/egitim e-mail: egitim@deu.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/04/2014-3949

*BE6EKRV0

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 30579404/044/
Konu : Muazzez BATAR anket çalışması hk.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.03.2014 tarihli ve 47855647/044-00513 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muazzez BATAR'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde kendisi tarafından yürütülmesi koşuluyla uygulamasına izin verilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Musa EKEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : http://193.140.253.232/envision.Sorgula/Validate_Doc.aspx?V=BE6EKRV0

Genel Sekreterlik Rektörlük Binası Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA
Tel:0264 295 5021 Faks:0264 295 5031
E-Posta :genelskrt@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.genelskrt.sakarya.edu.tr

K-Q TSE-ISO-EN 9000

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/03/2014-2530

T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 83427534-302.08.01- .....
Konu : Muazzez BATAR

.....

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
İZMİR

İlgi : a) 13/03/2014 tarihli, 00513 sayılı ve "Muazzez BATAR" konulu yazı
b) 25/03/2014 tarihli, 10326 sayılı ve "Muazzez BATAR" konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muazzez BATAR'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında yapacağı çalışmayı uygulama izni ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesinin görüşü yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1- Yazı örneği(1sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
27/03/2014

Gülfidan AKKUŞ
Bilgisayar İşletmeni

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

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/03/2014-10326

T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 35226517-302.08.01-10326 25/03/2014
Konu : Muazzez BATAR

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/03/2014 tarihli, 9923 sayılı ve "Muazzez BATAR" konulu yazı

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muazzez BATAR'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında yapacağı çalışmayı kişinin kendisi tarafından Fakültemizde uygulaması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Zeki YILDIRIM
Dekan V.