

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

HAVA ASTSUBAY MESLEK YÜKSEKOKULUNDA YER ALAN
TÜRK DİLİ DERSLERİNİN ASTSUBAY ADAYLARININ SÖZLÜ
VE YAZILI ANLATIM ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

Mümin EVRAN

İzmir

2017

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

HAVA ASTSUBAY MESLEK YÜKSEKOKULUNDA YER ALAN
TÜRK DİLİ DERSLERİNİN ASTSUBAY ADAYLARININ SÖZLÜ
VE YAZILI ANLATIM ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

Mümin EVRAN

Danışman
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

İzmir
2017

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda Yer Alan Türk Dili Derslerinin Astsubay Adaylarının Sözlü Ve Yazılı Anlatım Öz yeterlik Algılarına Etkisi” 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.

Bu tez çalışmasında belirtilen görüş ve yorumlar tarafıma aittir. Mensubu olduğum Türk Silahlı Kuvvetlerinin ya da diğer kamu kuruluşlarının görüşlerini yansıtmamaktadır.



Mümin EVRAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

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

Başkan : Doç.Dr.Caner KERİMOĞLU



Üye : Doç.Dr.İbrahim Seçkin AYDIN



Üye : Doç.Dr.Bahar DERVİŞCEMALOĞLU



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16/05/2017



Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10152098
Yazar Adı / Soyadı	MÜMİN EVRAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 17158303266
Telefon	5423376594
E-Posta	muminevran@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda Yer Alan Türk Dili Derslerinin Astsubay Adaylarının Sözlü Ve Yazılı Anlatım Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi
Tezin Tercümesi	The Effect of Turkish Language Course Given in NCO College on the Perception of Self-Efficacy for Oral And Written Skills of the NCO Candidates
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	127
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN 26455638650
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

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

20.06.2017

İmza: 

ÖNSÖZ

Toplumsal bir varlık olarak insanoğlu diğer bireylerle sürekli iletişim halindedir. Bu iletişimi de dil aracılığıyla sağlar. İnsan gördüklerini, işittiklerini, yaşadıklarını, okuduklarını, kültürünü kısacası hayata dair her ne varsa dili kullanarak iletir.

Temel dil becerileri olarak konuşma ve yazma üzerinde alan yazında birçok araştırma yapılmıştır. Ancak dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan Türk Dili derslerinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerini öz yeterlik bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Çalışmanın bu yönüyle özgünlük taşıdığı değerlendirilmektedir.

Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisini çeşitli değişkenler altında inceleme amacını taşıyan 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, sayıltılar 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 sıralanmıştır. Beşinci ve son bölümde ise, araştırmada ulaşılan sonuçlar verilerek tartışma bölümünde bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Son olarak çalışmanın sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

Tez danışmanlığımı kabul etme inceliği gösteren, hem kurumum hem de alan yazın için faydalı olacağını düşündüğüm tezimin ortaya çıkmasında çok büyük payı olan, bu araştırmanın başından sonuna kadar bilgi ve birikimi ile bana daima yol gösteren, istatistiksel analize varıncaya kadar ilgi ve yardımını hiçbir konuda esirgemeyen değerli danışman hocam Doç.Dr.İ. Seçkin AYDIN'a, yüksek lisans

eğitimim sırasında bilgilerinden çok istifade ettiğim Doç.Dr. Caner KERİMOĞU'na, Doç.Dr.Nevin AKKAYA'ya ve Yrd.Doç.Dr.Ali TÜRKEK'e, adını tek tek sayamadığım üniversitemiz öğretim elemanlarına şükranlarımı sunuyorum.

Dostluğunu ve yardımını her zaman yanımda hissettiğim Osman FESLİKAN'a, yüksek lisans eğitimim süresince gerektiğinde hemen yardıma koşan değerli arkadaşlarım Uğur DEMİRCAN ve H. Özgür İNNALI'ya teşekkür ederim.

Kendisini tanıdığım günden itibaren hayatımı anlamlandıran, varlığıyla bana güç veren, bütün sıkıntılarımda daima yanımda olan sevgili eşim Sevgi EVRAN'a, kocaman yüreğiyle bana hayat veren biricik kızım A. Beyza EVRAN'a, beni büyütüp okutan anne ve babama sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar	v
ŞEKİLLER	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Konunun Amacı ve Önemi.....	7
1.3. Problem Cümlesi	8
1.3.1. Alt Problemler.....	8
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
1.7. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Sözlü Anlatım	11
2.1.1. Sözlü Anlatımın Önemi	16
2.1.2. Sözlü Anlatımı Etkileyen Faktörler	17
2.2. Yazılı Anlatım.....	21
2.2.1. Yazılı Anlatımın Önemi	27
2.2.2. Yazılı Anlatımı Etkileyen Faktörler.....	29
2.3. Öz Yeterlik	34
2.3.1. Konuşma Öz Yeterliği.....	44
2.3.2. Yazma Öz Yeterliği.....	48
2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar	51

2.4.1. Türk Dili Dersiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	51
2.4.2. Türkçe Eğitime Yönelik Öz Yeterlikle İlgili Yayın ve Araştırmalar....	56
2.4.3. Yazılı Anlatım Öz Yeterliği ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	57
2.4.4. Sözlü Anlatım Öz Yeterliği ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	61
BÖLÜM III.....	64
YÖNTEM.....	64
3.1.Araştırma Modeli	64
3.2.Evren ve Örneklem	64
3.3.Verİ Çözümleme Teknikleri.....	66
BÖLÜM IV	68
BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	68
4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	69
4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	70
4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	72
BÖLÜM V.....	74
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	74
5.1. Sonuç.....	74
5.2. Tartışma.....	75
5.3. Öneriler	82
KAYNAKÇA	84
EKLER.....	106
EK-1. Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	107
EK-2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği	109
EK-3. Uygulama İzin Formu.....	111
EK-4. Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1- Toplam Katılımcısının Okul Türü ve Lise Alanına Göre Dağılımı Tablosu	65
Tablo 2- Normallik Testi Tablosu.....	66
Tablo 3- Sözlü ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeylerinin Öntest ve Sontest Sonuçları Tablosu.....	68
Tablo 4- Mezun Olunan Okul Türüne Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu	69
Tablo 5- Mezun Olunan Okul Türüne Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu.....	70
Tablo 6- Mezun Olunan Lise Alanlarına Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu	71
Tablo 7- Mezun Olunan Lise Alanlarına Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu.....	71
Tablo 8- Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeylerinin Öntest Sonuçları Tablosu	72
Tablo 9- Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeylerinin Sontest Sonuçları Tablosu	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1- Öz Yeterliğin Hedef ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi	44
---	----

ÖZET

HAVA ASTSUBAY MESLEK YÜKSEKOKULUNDA YER ALAN TÜRK DİLİ DERSLERİNİN ASTSUBAY ADAYLARININ SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

MÜMİN EVRAN

İletişimin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde her birey, kendisini yazılı ve sözlü olarak iyi bir şekilde ifade edebilmelidir. Özellikle belirli meslek gruplarında bu becerilerin üst seviyede olması beklenmektedir. Askerlik mesleğini icra eden bireyler de askerlerin sevk ve idaresi ile sosyal yaşantılarında kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilecek iletişim becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada, söz konusu becerinin geliştirilmesinde üniversitelerde okutulan Türk Dili derslerinin katkısı ile bireyin yapabileceklerine ilişkin algılarına bağlı olarak ortaya çıkan “öz yeterlik” kavramı önem arz etmektedir.

Bu çalışma, Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin (Türk Dili I ve Türk Dili II) astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisini çeşitli değişkenler altında incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma tek gruplu yarı deneysel desenli araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören tüm astsubay adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evrenden “tesadüfi olmayan örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 1.sınıf düzeyindeki 66 astsubay adayı oluşturmıştır.

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği önceden saptanmış “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır, 2013)” ve “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın, 2013)” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, örnekleme yer alan adayların sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik inancı düzeyleri orta düzeyden iyi düzeye yükselerek anlamlı seviyede artış gerçekleşmiştir. Adayların aldıkları Türk Dili dersleriyle hem mezun oldukları lise türlerine göre hem de lise alanlarına göre sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmış; adayların sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile yazılı anlatım öz yeterlik algısı arasında ilişkiye bakıldığında ise hem öntestlerde hem de sontestlerde sözlü anlatım lehine yüksek sonuç çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazılı Anlatım, Öz Yeterlik, Konuşma, Sözlü Anlatım.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TURKISH LANGUAGE COURSE GIVEN IN NCO COLLEGE ON THE PERCEPTION OF SELF-EFFICACY FOR ORAL AND WRITTEN SKILLS OF THE NCO CANDIDATES

MÜMİN EVRAN

In today's rapidly changing and changing improving environment, each individual should be able to express himself effectively verbal and written. Especially in some occupational groups, it is expected to be in high levels. The individuals who serve in the military also need communication skills that can effectively express them in military and social life. At this point, the improving of the concept of "self-efficacy" which emerges due to the result of the Turkish language courses taught at universities and the perceptions of the individual's ability to do so become more of an issue.

The study aims to investigate the effects of Turkish Language Teaching (Turkish Language I and Turkish Language II) in Air Non-Commissioned Officer (NCO) Higher Vocational School on the self-efficacy perceptions of non-commissioned candidates under various variables.

The research was carried out according to the one-group semi-experimental design method. The universe of the research is composed of all non-commissioned candidates who are trained in Air Non-Commissioned Officer (NCO) Higher Vocational School. The sample is composed of freshmen 66 non-commissioned officer candidates which was determined according to the "non-random sample" method.

In the study, "Written Expression Self-Efficacy Scale (Aydın and İnnalı, Batar ve Çakır, 2013)" and "Verbal Expression Self-efficacy Scale (Aydın, 2013)" were used.

As a result of the research, the level of verbal and written expression self-efficacy beliefs of the candidates in the sample increased from moderate to good level, resulting in an increase in the significant level. The research showed that there isn't significant difference between oral and written expression self-efficacy scores according to the high school types they graduated and the high school areas with the Turkish Language courses they had taken; when the relationship between the oral expression self-efficacy perception of the candidates and the written expression self-efficacy perception is examined, both the pre-test and post-test have high results in favor of verbal expression.

Keywords: Writing, Written Expression, Self-Efficacy, Speaking, Oral Expression.

BÖLÜM I

GİRİŞ

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).

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim kurmaya çalışır. Gelişen teknoloji bir yandan iletişimi kolaylaştırırken, diğer taraftan karmaşıklaşan dünya ise, iletişimi giderek zorlaştırmaktadır. Bu nedenle günümüzde iletişim, bir insanın teknik olarak bilmesi ve becerilerini iyice geliştirmesi gereken bir araç olmuştur (Ersanlı ve Balcı, 1998: 7).

İletişim, insan ve toplum için çok önemli görevler üstlenmektedir. Çünkü iletişimin sağlıklı bir şekilde sürmesi bireysel ve toplumsal temelde olumlu sonuçlar yaratmakta, sağlıklı bir şekilde kurulamayan iletişim ise her iki düzeyde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Yılmaz ve Çimen, 2008: 4).

İletişim denince de akla ilk olarak “dil” gelmektedir. Dilin işlev açısından en önemli yönü iletişim aracı olmasıdır. İnsanlar arasında deneyim, bilgi, fikir vb. aktarımlar dil vasıtasıyla sağlanır. İnsanlar arasında sınırlı amaçları yerine getirmek üzere jestler, mimikler, anlamsız gibi görünen bazı sesler vb. kullanılabilir. Ama bunların hiçbirisi, doğal insan dilinin yerine getirdiği işlevleri bütün olarak karşılayacak durumda değildir. İnsan dili, konuşurların bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir yapıya sahiptir (Demir ve Yılmaz, 2003: 16).

Dil, milleti meydana getiren maddi ve manevi çeşitli unsurların en başında gelmektedir. Dil birliğini sağlayamamış bir topluluğun millet kimliğini kazanmasına

imkân yoktur. Bu nedenle dilin millet olmak için olmazsa olmaz bir şart olduğu ifade edilebilir. Kültürün de doğması ve gelişmesi dile bağlı olduğundan bu unsurun ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkmaktadır (Timurtaş, 1965; Özkan, s. 1996: 3'teki alıntı). Uygur ve diğerleri (2010: 6) de bu önemi şu sözlerle ifade etmişlerdir: “Kültürün nesilden nesile aktarılması, diğer milletlere tesir etmesi, yaşaması ve gelişmesi dil sayesinde mümkün olabilmektedir. Milletleri meydana getiren unsurların başında gelen dil, aynı zamanda kültürün oluşmasında ve yaşamasında en büyük görevi üstlenmiş durumdadır.”

Doğanın insana en büyük armağanı olan dilin karşılıklı anlaşmadaki ve toplum yaşamındaki vazgeçilmez yeri, o toplumun aydınları tarafından dillerinin dayandığı temel yapının ve bu yapıya göre yol alan işleyişin bilinmesini gerektirmektedir. Bunun yanında dil-düşünce bağlantısı açısından yazılı ve sözlü anlatım aracı olarak Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme yeteneğinin kazandırılabilmesi, öğretimde birleştirici ve bütünleştirici bir dilin egemen kılınarak ana dili sevgisinin ve bilincinin uyandırılabilmesi için, Türk Dili dersi yükseköğretimde zorunlu bir ders olarak yer almıştır (Korkmaz ve diğer., 2012: IX). Banarlı (2002: 6) Türk dilini öğretmenin çok önemli bir hizmet olduğunu belirttikten sonra şu cümlelerle devam etmiştir:

“... Vatan çocuklarına bir milletin yarattığı ve yaşattığı dili; bütün güzellikleri, incelikleri, yücelikleri ve güzel sesleriyle öğretmek... Onları, böyle bir dilin sihirli ifadelerine yükselterek; her an, daha çok duyan, düşünen, anlayan ve yaratan insanlar olarak yetiştirmek... Dilin, böylesine bir tılsımlı vasıta olduğunu bilmek ve bütün bunları, bilerek, severek yapmak...”

Vural da (2007: 503) dilimizi bozulmaktan, ulusumuzu yanlış, eksik konuşmaktan, anlamaktan ve anlatmaktan kurtarmanın biricik reçetesinin sağlam bir dil bilinci politikası oluşturmak olduğunu, eğitimin bütün kademelerinde Türk dilinin öğretimine sağlıklı bir şekilde ağırlık vermenin bireysel ve kurumsal düzeyde geleceğimiz için bir sorumluluk olduğunu belirtir.

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).

Dilin temel işlevi bireyler arasında iletişimi sağlamak olduğundan, Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından biri de bireyin iletişim becerilerini en üst seviyeye çıkarmaktır. Temel dil becerilerinden konuşma ve yazma, iletişimin anlatma boyutunu; okuma ve dinleme ise anlama boyutunu oluşturmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011: 156). Birey okuma ve dinleme yoluyla elde ettiği bilgileri konuşma ve yazma aracılığıyla karşı tarafa iletir ve bu şekilde iletişim gerçekleşir.

İnsan ne kadar çok okursa okusun ya da dinlerse dinlesin öğrendiklerini, duyduklarını, gördüklerini, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa daha çok konuşarak ve yazarak iletir. Bu nedenle mesajın anlaşılabilirliğinde ifade etme becerisi çok önemlidir.

Birey kendisini söz, yazı, jest-mimik vb. yollarla ifade eder. Dil becerilerinden kendisine en sık başvurulana insanlığın var oluşundan bu yana kullanılan konuşma becerisidir. Konuşma bireyin duygu, düşünce, istek ve beklentilerini alıcıya ya da alıcılara sesli olarak ilettiği bir dil beceri alanıdır.

Dilin sözle icra edilen iletişim ayağını oluşturan konuşma, sözlü anlatım becerisinin biricik eylemidir. Nitekim dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisi, aynı zamanda yazmayı da kapsayan kendini ifade etme aracı olan “anlatma”nın ön basamağıdır. Öyle ki yazıdan önce söz vardır (Deniz ve Tuna, 2016: 437).

Gündelik yaşamımızın bir parçası olan konuşma, hayatımızda önemli bir yere sahiptir. İnsan ailede, okulda, iş yaşamında ve çeşitli uğraş alanlarında, kısaca bireysel ve toplumsal ilişkilerin her ortamında ya konuşan ya da dinleyen konumunda bulunur. Konuşma, anne karnında başlayan dinleme becerisiyle temeli atılan bilişsel ve biyolojik süreçlerin ilerlemesiyle kazanılan ve geliştirilen bir beceridir (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016: 86).

Dilin temeli olan konuşma doğal olarak yazı dilinin de kaynağını oluşturur. Günlük yaşamın bir parçası olan konuşma dili, karşılıklı iletişimde yaşamın her alanında kullanıldığından bireyin yaşadığı coğrafyanın sosyo-kültürel özelliklerini de yansıtır (İlanbey ve Can, 2016: 243).

Yazma becerisiyle birlikte dilin anlatma boyutunu oluşturan konuşma becerisi bir anlamda yazılı anlatımın da temelini oluşturur. Bu hususu Bağcı (2007a: 58) şu şekilde belirtir:

“Sözlü anlatım olarak da ifade edilen konuşma becerisi, öğrenciye kazandırdığı mantıklı düşünme, doğru anlatma alışkanlıkları ile yazılı anlatımın da temelini oluşturur. Konuşma becerisi gelişmemiş bireylerden başarılı bir yazılı anlatım becerisi beklenemez. Bu yüzden dil eğitiminde becerileri birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir. Çünkü dil becerileri bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır.”

Zorbaz’a göre (2010: 1) konuşma ve yazma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri, kısacası zihinde tasarlanan her şeyi açıklamakta kullanan iki anlatım becerisidir. Bireyler anlatım becerilerinden ağırlıklı olarak konuşma becerisini kullanmaktadır. Konuşma becerisinden sonra en çok kullanılan beceri yazmadır.

Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, onları başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak biçimde yazıyla ifade edilmesi bir beceri ve alışkanlık işidir. İlköğretim yıllarında sağlam temellere dayalı bir anadili öğretimiyle, yazma becerisi ve alışkanlığı kazanan bir öğrenci, bu yeterliğini okul ve okul dışı yaşamındaki bireysel ve toplumsal ilişkilerinde de başarıyla kullanabilir (Sever, 1993:3).

Yazı dili ile konuşma dili birbirinden farklıdır. Konuşma dili yazı diline ne kadar yakın olursa o ölçüde eğitim sürecinde başarılı olunabilir. Bunun yanında bireyin başarılı olması için ana dilini doğru kullanması ve iyi bir yazma eğitimi almış olması gerekir. Kişi, yazılı anlatımdaki başarısıyla daha iyi iletişim kurmakta ve öteki alanlarda da başarılarını pekiştirmektedir. Yazılı anlatım, bireyin bildiklerini

ifade etmesine olanak sağladığından öğrencinin gerek okul döneminde gerek okul sonrası yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır (İlanbey ve Can, 2016: 243).

Duygu ve düşünceler sözle ifade edilebileceği gibi yazıyla da ifade edilebilir. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, mesleki bilgilerini başkalarına aktarması açısından da bir ihtiyaçtır ve konuşma gibi hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yüzden doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazanmanın önündeki engeller aşılmalıdır. İnsanlardan duygu ve düşüncelerini yanlış anlaşılma ya da yanlış yorumlanma şeklinde anlatılabilmeleri beklenir. Nitekim bu, ilköğretimi bitiren her öğrencinin kazanması gereken bir beceridir (Bağcı, 2007a: 2).

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

“Dil, bir iletişim aracıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma birer dilsel beceridir. Dili kullanma becerisi bireyin iletişim yeteneğinin sınırlarını oluşturan temel bir değişkendir. Hem konuşma hem de yazma etkinliği, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi ve yaşantılarımızı anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 1998: 51).

Bireyin iyi bir iletişim kurabilmesi, yine kendisinin iletişim aracı olarak dili ne denli etkili kullanabilmesiyle ilişkilidir. Dil becerilerinin kazandırılması dil derslerine bağlıdır. Dil dersleri, bütün dersler için gerekli ve önemlidir (Kardaş, 2007: 2). İletişimin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde her birey, kendisini yazılı ve sözlü olarak iyi bir şekilde ifade edebilmelidir. Özellikle belirli meslek gruplarında bu becerilerin üst seviyede olması beklenmektedir. Askerlik mesleği de bunlardan birisidir. Bu çalışmanın ortaya çıkış kaynağı, astsubay adaylarına verilen Türk Dili derslerinin, adayların sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisi olup olmadığı sorusu olmuştur.

“Teknik olarak ‘algılanan öz yeterlik’ şeklinde adlandırılan öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2010: 230).” Bireyin öz yeterlik algısının yüksek olmasının sözlü ve yazılı anlatımda başarıyı artıracak varsayılmaktadır.

Bakır’a göre (2010: 6) yükseköğretimde Türk Dili dersinin amacı; yükseköğretimini tamamlamış bir gence, ana dilin yapı ve işleyiş özelliklerini gereğince kavrayabilmek; dil-düşünce bağlantısı açısından yazılı ve sözlü ifade aracı olarak Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme yeteneğini kazandırabilmek; öğretimde birleştirici ve bütünleştirici bir dili hâkim kılmak ve ana dil bilincine sahip gençler yetiştirmektir. Söz konusu amaçta eğitimcilere düşen görev bu olduğu gibi, gençlere düşen görev de ana dili bilincini kavramak ve duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde anlatabilecek yeterliliğe kavuşmaya çalışmaktır.

Anlatım, “yazma” becerisini içeren “yazılı anlatım” ve “konuşma” becerisini içeren “sözlü anlatım” olmak üzere iki alt bileşenden oluşmaktadır.

Yazma, günlük hayatın birçok alanında kullanılmasının yanında insanların duygularını, düşüncelerini, bir konuya ilişkin görüşlerini dile getirmeye de yarayan etkili bir araçtır. Sever’e göre (2004: 24) yazma, bireyin kendisini anlatmasının ve başkalarıyla iletişim kurmanın, konuşma dışındaki öteki yoludur. Bağcı’ya göre (2010: 50) ise yazma becerisi, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımlarını içerisinde barındıran etkili ve kalıcı bir iletişim yoludur (Bağcı, 2010: 50).

İnsanlar duygu, düşünce, istek, tasarım ve hayal gibi farklı eylemlerini yazarak diğer bireylerle iletişim sağlar. Bu eylem, konunun dilin yapısına ve işleyişine uyacak şekilde planlanıp yazıldığı takdirde yazılı anlatım gerçekleşmiş olur (Ağca, 1999; Demirel, 1999; Özbay, 1995; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004). Hem bu eylemi hem de sözlü anlatımı iyi bir şekilde gerçekleştirebilen bireyler sosyal ilişkilerinde ve iş yaşamında daha başarılı olmaktadır.

Bireyin kendisini ifade etmeye yarayan diğer bir beceri konuşma, iletişim araçlarından en yaygın ve doğal olanıdır. “Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır.” (Demirel, 1999: 40).

Konuşma becerisi, bireyin hayatını geniş ölçüde etkileyen, insanın başarısına yön veren ve insani ilişkilerini düzenleyen önemli bir beceridir. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu’na (2011: 146) göre dil performansının sergilenebileceği en uygun ortam konuşma becerisi, sözcük dağarcığıyla birlikte özellikle mesleği gereği dili yoğun kullanma durumunda olan öğretmen, avukat, politikacı vb. gibi insanlar için oldukça önemli bir dil beceri alanıdır.

Bu çalışmanın problem durumunu, “Türk Dili derslerinin öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisi” oluşturmaktadır.

1.2. Konunun Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacını, Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin (Türk Dili I ve Türk Dili II), astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisini çeşitli değişkenler altında incelemek oluşturmaktadır.

Asker şahıslarda, hem askerlerin sevk ve idaresi hem de toplumsal ilişkilerinde yazılı ve sözlü olarak kendilerini iyi ifade edebilme becerisinin bulunması gerekmektedir. Söz konusu becerinin kazandırılması Türk Dili derslerinin ana amaçları arasında yer almaktadır. Çalışmanın, hem Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisini incelemesi açısından hem de yükseköğretimde Türk Dili derslerinin sözlü ve yazılı anlatıma etkisini inceleyen ilk çalışma olmasından dolayı önemli olduğu ve özgünlük taşıdığı değerlendirilmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına bir etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3.1. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Adayların mezun olduğu okul türlerine (meslek lisesi, Anadolu lisesi vb.) göre sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliklerinde bir fark var mıdır?
2. Adayların mezun olduğu alanların (mesleki alanlar, sözel, eşit ağırlık, sayısal vb.) algı farklılıklarında bir etkisi var mıdır?
3. Adayların sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile yazılı anlatım öz yeterlik algısı arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin anketleri doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni temsil ettikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İzmir ili Hava Astsubay Meslek Yüksekokuluyla sınırlıdır.
2. Araştırma, bu okulda öğrenim gören tüm astsubay adayları arasından “tesadüfi olmayan örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 1.sınıf düzeyindeki 66 öğrenciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: “Duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri psiko-motor olarak üretebilme biçiminde tanımlanabilir.” (Akyol, 2001: 51).

Yazılı Anlatım: “Düşünme gücüne sahip bireylerin; bilgi, görüş, düşünce ve duygularının, gözlem ve deneyimlerinin, seçilen konuyla ilgisi ölçütünde planlanarak, belli bir amaç doğrultusunda, dilin kendi kuralları bağlamında yazılı sembollerle ifade edilmesidir.” (Ağca, 1999: 109).

Konuşma: “Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır.” (Demirel, 1999: 40).

Sözlü Anlatım: Bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini bir kişiye ya da bir topluluğa, hazırlıklı veya hazırlıksız olarak konuşma ve beden diliyle anlatma yoludur.

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

1.7. Kısaltmalar

ANOVA : Tek Faktörlü Varyans Analizi

F : Frekans

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NCO : Air Non-Commissioned Officer

OS : Öntest Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi

OY : Öntest Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi

p : Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

Ss	: Standart sapma
SS	: Sontest Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi
SY	: Sontest Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi
Üni.	: Üniversite
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
X	: Ortalama

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Sözlü Anlatım

Dil, en basit tanımıyla insanların diğer insanlarla iletişimini sağlayan en temel araçtır. Ergin (1999: 3) ise dili daha geniş bir biçimde “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum, seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi” olarak tanımlamıştır. Katrancı ve Melanlıoğlu’na (2013: 653) göre birey iletişiminin gelişiminde en önemli etmeni, dil oluşturmaktadır. İnsan dili, en gelişmiş bildirişim başka bir ifadeyle iletişim sistemidir. Dilin, en önemli özelliği, insan yaşamının her alanında var olan bildirişimi sağlamasıdır. Özbay da (2003: 6) aynı konuya parmak basmakta ve dilin kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonları icra ettiğini belirtmektedir.

Temelde “anlama” ve “anlatma” olmak üzere iki bölüme ayrılan dilde, “okuma” ve “dinleme” becerileri “anlama”; “konuşma” ve “yazma” becerileri ise “anlatma” kapsamında ele alınmaktadır. Yıldız ve Yavuz’a (2012: 321) göre, söz konusu beceri alanlarının her biri diğerleriyle ilişkilidir. Dört temel dil becerisi arasında bütünlüğün derecesi bunların gelişiminin de belirleyici etmenidir.

Bağcı’ya (2010: 51) göre dil becerileri birbirlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, dil becerilerinin gelişimini birbirinden tamamen ayrı düşünmek yanlıştır. Gelişen her bir beceri diğerlerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır. Konuşma becerisi gelişmemiş bireylerden çok başarılı bir yazılı anlatım becerisi beklemek doğru olmayabilir. Birey ancak okuyarak veya dinleyerek daha fazla sözcük hazinesine sahip olabilir. Konuşma esnasında kazanılan kelimeler, kelime grupları,

dil yapıları ve ifade kalıpları, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılmasında doğrudan etkili olmaktadır.

Dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerileri, bireyin okul öncesinden başlayıp okul sürecinde gelişen bir özellik taşır. Okuma becerisi ise çocuğa ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir. Son olarak yazma becerisi ise, birinci sınıfta başlayan bir süreçle ilköğretim boyunca devam eder; ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır (Çelik, 2012: 728).

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 (Bağcı, 2010: 51). Dil becerilerinin anlama boyutuyla kazanılmış pasif durumdaki kelimeler ancak konuşma ve yazma ile aktif duruma geçebilir.

Konuşma becerisi diğer becerilerin temeli ve sosyal yaşamda iletişimin vazgeçilmez unsurudur. Sağlam ve Doğan'a (2013: 46) göre ise konuşma; diğer becerilerle bir bütünlük içerisindedir. Dört temel beceriden konuşma ve yazma iletişim kurmanın temelini oluşturur. Birey dili öğrenmeye ise diğer becerilerden önce konuşarak başlar. İletişim sürecinden geçen mesajlar konuşma ile kendini ortaya koymaktadır. Katrancı ve Melanlıoğlu (2013: 653) da benzer şekilde, bir süreç olan iletişimin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için dört temel dil becerisinin gelişmesinin önemli olduğunu ifade etmiş, iletişimde konuşma ve dinleme becerisinin ön plana çıktığını, bireyin kendini ifade etmesi bakımından konuşma becerisinin iletişim sürecinde ayrı bir yeri oluğu belirtmiştir.

Birey kendisini söz, yazı, jest-mimik vb. yollarla ifade etmek ister. Bunların içinde kendisine en çok başvuru ve insanlığın var oluşundan bu yana kullanılan konuşma becerisidir. Konuşma, bireyin düşündüklerini ve hissettiklerini alıcıya ya da alıcılara sesli olarak ilettiği bir dil beceri alanıdır. Bu beceriyi kazanma süreci anne karnında başlar. Henüz anne karnında daha gelişim sürecinde olan bebek, dışarıdan duyduğu seslerle dil becerilerinin temelini oluşturur aslında. Dünyaya adım atmasıyla birlikte çevreden aldığı diğer uyarıcıları dinleme becerisiyle algılar ve konuşma becerisinin temelini oluşturur. Aile içinde aldığı bu ilk eğitimle okul çağına kadar çevresiyle konuşma becerisiyle iletişim kurar. Okul çağıyla birlikte artık okuma ve yazma becerilerini de öğrenmeye başlar, temel düzeyde anlama ve anlatma açısından belli bir yere gelmiş olur.

“Konuşma, aralarında çok kuvvetli bağlar bulunan dört temel dil becerisinin en önemlilerindendir ve ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş birçok kavramı kapsamaktadır.” (Temizkan, 2009: 91). Başaran ve Erdem’e (2009: 744) göre ise konuşma, toplum hayatında insanın diğer bireylerle sözlü olarak iletişimini sağlayan duygu ve düşünce alışverişi, yaşantıların sözlü olarak paylaşılması sürecidir.

İnsanların diğer bireylerle dil aracılığıyla gerçekleştirdiği duygu ve düşünce alışverişini sağlayan konuşma, bir anlamda toplumdaki bireylerin sosyal ilişkilerinin ve yaşamışlıklarının paylaşıldığı bir süreçtir. Aynı zamanda günümüzde bireylerin kendilerini demokratik bir şekilde ifade etmesine yarayan, demokrasi kültürüne katkı sağlayan ve demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Kurudayıoğlu, 2003: 290).

Konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört önemli niteliği bulunmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007: 247-248; Yelok ve Sallabaş, 2009: s. 582-583’teki alıntı):

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insanda var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlam bilimine (semantik) göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.

4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal hayatın bir ürünüdür. İnsanlar topluluk halinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir.

Temizkan'a göre (2009: 92) bireylerin birbirleriyle kurduğu iletişim sürecinin hem insan hem de toplumsal açıdan birçok işlevi vardır. Bu işlevlerden şüphesiz en önemlisi karşılıklı anlaşmayı sağlamaktır. Zira ilişkilerde karşılıklı anlaşmanın olmadığı, fikirlerin özgür bir şekilde ifade edilemediği, yaşanmışlıkların paylaşılamadığı bir ortamda birey ve toplum yaşamının sürekliliği mümkün değildir. Er'e (2010: 15) göre de insanlar arasında etkileşim sağlandığı ölçüde iletişimin amacı gerçekleşmiş olur. İletişimin etkililiğinde "kaynağın aktardığı duygu ve düşüncelerin alıcı tarafından kaynağın amacına ve beklentisine, uygun bir şekilde çözülüp anlaşılması, bunlara uygun bir biçimde davranışta bulunulması" gerekmektedir.

Bireyler arasında, insan ve toplum yaşamı açısından yeri ve önemi yadsınamaz olan konuşmanın doğuştan bir kabiliyet olduğu kanısı yok değildir. Oysaki bu kanı doğru değildir. Zira konuşma bireyin çabasıyla edinilen ve geliştirilen bir beceridir. Söz konusu gelişim sağlandığında, doğru konuşma da yapılabilirse etkili iletişim gerçekleşmiş olur (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013: 652).

"İnsanın kendisini anlatmasının ve başkalarını anlamasının yollarından biri konuşmadır. İnsanlar arası sözsüz iletişimle başlayan ilişki ya konuşmayla sürdürülür ya da iletişimin bozulması, kopmasıyla son bulur. İnsan konuşma vasıtasıyla acı, keder, sevinç vb. duygularını diğer insanlara aktarır; geçmişi, şimdiki durumu ve geleceğiyle kişiliğini ortaya koyar; düşünceleriyle dünya görüşünü yansıtır ve kendi anlatır." (Er, 2010: 17).

Çevresiyle sürekli etkileşim halinde ve psiko-sosyal bir varlık olan insan toplumsal yaşamla dil becerileri yoluyla ilişki kurar. Yaşanmışlıklarını ve fikirlerini ya da isteklerini, “anlatma” yollarından konuşma ve yazma aracılığıyla paylaşır. Söz konusu paylaşımın gerçekleşmesinde bireyler arasında iletişimin zorunluluk durumu ortaya çıkar. İletişim, hangi yolla gerçekleşirse gerçekleşsin asıl amaç anlatılmak istenenin hedefe ulaşmasıdır. Hedefe yani alıcıya kaynaktan gelen mesajların anlamlandırılması ve buna doğru ve anlaşılabilir dönüt verilmesi iletişim sürecini oluşturur (Maden, 2010: 146).

Birey, bir konu üzerinde konuşurken ya da bir konu üzerinde yazarken, belli bir amacı gerçekleştirmek ister. Bu amaç çok farklı nedenlere bağlanabileceği gibi, bizi dinlemekte veya okumakta olanlara bilgi vermek, onların da bizim düşüncelerimizi, belli bir olay içinde yaşamalarını sağlamak da olabilir. Duygu ve düşünceleri, belli bir amaca uygun olarak dil ve yazım kuralları içerisinde ifade etmeye “anlatım” denmektedir (Korkmaz ve diğer., 2012).

“Sözlü anlatım; duyguların ve düşüncelerin hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmayla dinleyenlere aktarılmasıdır.” (Altun, 2012: 258). Sadece konuşmayla sınırlandırılmayacak sözlü anlatım, beden dilinin ustalıkla kullanılmasını da içerir. Çotuksöken’e (2008: 48) göre ise sesin söze dönüşmesiyle sözlü anlatım oluşmuştur. İnsanoğlu, bu şekilde, düşündüklerini, gördüklerini, yaşadıklarını söze dönüştürerek çevresiyle sıkı bir iletişim kurmanın yolunu bulmuş, yaşamını yönlendirmiş, toplumuna ait kültürü ve sanatını yaratarak birikimini bin yıllarca sonraki kuşaklara aktarmıştır. Bu anlatım türü günümüzde en etkili iletişim yolu olma özelliğini korumakta; radyo, televizyon, sinema, tiyatro hep sözlü anlatım üzerine temellendirilmektedir. Söz bu araçlarla daha geniş kitlelere ulaştırılmakta ve bütün yazılı kültürlerin temelini söz oluşturmaktadır. Özdemir’e (2002: 214) göre sözlü anlatım yolu bulunmasaydı insanlar birbirleriyle anlaşamayacak, toplu yaşama düzeni oluşmayacak, düşünceler ve duygular birleşip yayılamayacaktı. Bundan dolayı insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını etkilemede sözlü anlatım en etkili araç olmuştur. Maden (2010: 147) bu etkililiği şu cümlelerle ifade etmiştir: “Sözlü iletişim, bireyin kendini tanıması ve

toplum içinde yer edinmesinde ya da kendini kabul ettirmesinde etkili olan bir araçtır. Her birey ister istemez bütün yaşam faaliyetlerinin öncesinde veya sonrasında diğer bireylerle sözlü iletişim kurar.”

2.1.1. Sözlü Anlatımın Önemi

Birey kendisini çevresindeki insanlara anlatabilmek için onlarla iletişim kurmak zorundadır. İnsanlarla iletişim kurmanın da sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim gibi değişik yolları bulunmaktadır. Her ne kadar söz konusu becerilerden hepsi de yer ve zamana göre belirli oranda kullanılsa da insan, çevresindeki diğer insanlarla anlaşabilmek, onlara duygu, düşünce, görüş, istek, hayal vb. anlatabilmek için bu iletişim yollarından en fazla sözlü olanını yani konuşmayı kullanır (Temizyürek vd., 2007: 266 ; Temizkan, 2009: 91).

Özbay (2003: 6) anlatma becerilerinden konuşmanın, dil becerilerinin temelini ve çıkış noktasını oluşturduğunu, bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin en önemli göstergesinin konuşma olduğunu ve sosyal ilişkilerde fikirlerimizden daha önce insanları etkilediğini belirtmiştir.

Günümüzde teknoloji her geçen gün ilerlemekte ve bu ilerleyiş her dalda olduğu gibi iletişimde kendisini göstermekte, yeni ve farklı yöntemler insana sunmaktadır. Ancak bütün bu yeni iletişim yollarına rağmen hala konuşma insanoğlunun “en önemli, en pratik, en yaygın iletişim aracı”dır. Bireyin düşüncelerini ifade etme, başkalarıyla iletişim kurma gibi eylemleriyle bireysel nitelik taşıyan konuşma, bunun yanı sıra kitleleri etkileme gücüyle de toplumsal bir nitelik taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında güzel ve etkili konuşmanın önemi anlaşılmaktadır (Tosun ve Aydın, 2013: 15). Sağlam ve Doğan’a (2013: 47) göre gelişen ve değişen dünyada konuşma becerisi, insanın insanla ilişkilerini düzenlemede değerinden bir şey kaybetmemiş, aksine daha fazla önem kazanmıştır. Bireyin toplum içinde saygın bir yer edinmesinin en önemli göstergeleri arasında da yer alan konuşma, aynı zamanda insanın kişiliğini geliştiren bir unsurdur.

Konuşma, bireyin kişisel iletişimini ve başarısını etkilediği kadar aynı zamanda toplumsallaşma adına da çok önemli bir araçtır. Bu konuda Sağlam da (2010: 16) benzer şeyleri ifade etmiş, insanların yaşadıkları toplumu ve o toplumun kurallarını doğru anlama, kendilerini doğru anlatabilme, iletişim süreci içinde kültürel değerleri kavrama ve bunlara katkıda bulunma, dolayısıyla toplumun sürekliliğine katkı sağlamada konuşma becerisinin önemine dikkati çekmiştir. Özdemir (2002: 13) aynı konuya farklı bir açıdan değinmiş, konuşmayla demokrasi arasındaki ilişkinin önemini vurgulamıştır. Ona göre birey demokratik bir toplumda toplumsal yaşama konuşma yoluyla katılabilir, duygu, düşünce ve olaylarla ilgili fikirlerini bu yolla karşı tarafa aktarabilir. Demokratik yaşamın gereği düşüncelerin, görüşlerin özgürce söylenebildiği, özgürce tartışılabildiği bir ortamdır. Bu ortamda da insan elinde güçlerden en etkili silah konuşma becerisidir. Susarak, dinleyerek, sadece onaylayarak değil, konuşarak demokratik yaşama hizmet edilebilir.

2.1.2. Sözlü Anlatımı Etkileyen Faktörler

Çakır'a (2015: 7) göre konuşma dil, ses ve zihinde tasarımlar gibi birçok etkenin bir araya gelmesiyle gerçekleşen bir süreçtir. Konuşmacıdan dinleyiciye doğru gerçekleşen konuşma, birçok faktörden etkilenir. Konuşmacının ve dinleyicinin özellikleri, vurgu, tonlama, konu, jest ve mimikler, diksiyon bu faktörlerden bazılarıdır. Bu gibi özelliklerin bir arada ve uyum içinde olmasıyla başarılı bir iletişim gerçekleşir.

Konuşma, insanın yaşamının her evresini ve alanını etkileyen, ilişkilerini yönlendiren, insanlar ve insan-toplum arasında sözlü iletişimini sağlayan bir dil becerisidir. Söz konusu iletişim, belli bir plan dâhilinde, açık ve anlaşılır yapılması durumunda başarılı olur (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Deniz ve Tuna (2016: 437) henüz ilköğretim yıllarında kazanılmaya ve yerleşmeye başlayan ana dilde etkili konuşma becerisine sahip bireylerin her ortamda dikkati çektiğini, bu dil bu becerisinin yetkin kişilerde araç olmanın yanında

iletilmek istenen şeyin amacı olduğunu belirtir ve sözlü anlatımın en temel ilkesinin doğru, güzel ve etkili konuşmak olduğunu vurgular.

Her ne kadar bireyler için etkili ve güzel konuşma çok arzulanan bir beceri olsa da bu becerinin gelişmesini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Başaran ve Erdem'e (2009: 745) göre konuşma becerisinin gelişmesinde öncelikle çevre etkilidir. Aile ve bireysel çevre, çocuğun ilk yıllarında konuşmasını şekillendirmekte, özellikle fonetik ve morfolojik olarak çocuğun duydukları, konuşma yeteneğini etkilemektedir. Güzel ve etkili konuşma üzerinde bireyin doğal çevresinin olumlu katkıları olduğu gibi kimi zaman olumsuz etkileri olduğu da gözlenebilir. Bu olumsuz etkiler, çevrede bulunan modellerden veya kitle iletişim araçlarından kaynaklanabilir. Özellikle mahallî söyleyişler, çocuk için dil açısından kritik dönemde dile yerleşmekte, sonraki yıllarda örgün eğitimle düzeltilmesi zor bir hal almaktadır. Söz konusu konuşma yanlışlıklarının düzeltilmesi açısından aile ve diğer çevrede bireylere rol model olabilecek insanlar ihtiyaç bulunmaktadır. Erdem ve Erdem de (2015: 1133) bu konuya parmak basmakta, konuşma ve dinleme yetilerinin belli bir düzeyine doğuştan kendinde var olsa da bu becerilerin geliştirilmesi ile verimliliğinin artırılmasının çok küçük yaşlardan itibaren verilecek olan eğitimle gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir.

Aile ve bireysel çevrenin dışında hiç şüphesiz ki konuşma üzerinde birtakım başka faktörler de vardır. Bunlardan biri de sözcük dağarcığıdır. Beyreli ve diğerlerine (2011: 147-148) göre konuşmanın alt yapısını geliştirmiş bir sözcük dağarcığı meydana getirmektedir. Bu bakımdan konuşmayla doğrudan ilişkili olan sözcük dağarcığı, en az doğru ve güzel konuşma kadar önem taşımaktadır. Özellikle konuşma becerisinin üst düzeyde gerektiği ve dili yoğun kullanma durumunda olan öğretmen, avukat, politikacı vb. insanlar açısından konuşma becerisi çok daha anlamlı ve önemli bir konudur. Sözcük dağarcığı/haznesi aktif ve pasif olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Aktif söz dağarcığı sürekli kullanılan, günlük hayatta hemen dile gelen sözcüklerden oluşurken pasif söz dağarcığı anlamını bilinip fakat kullanılmayan sözcüklerden oluşmaktadır. Aktif söz dağarcığından çok daha büyük alana sahip pasif söz dağarcığındaki sözcükler ne kadar çok aktif hale getirilirse dil

becerileri de o ölçüde gelişecek ve bireylerin anlama-anlatma kapasitelerinde büyük artışlar meydana gelecektir. Eğilmez'e (2010: 10) göre de iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan konuşma, aynı zamanda bireyin kendini, duygu, düşünce ve isteklerini dış dünyaya aktarma biçimidir. Bu aktarım sözcükler aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bireyin üretici kelime hazinesinde ne kadar farklı sözcük yer alırsa kendisini de o oranda daha rahat ve akıcı bir şekilde ifade edebilecek ve dolayısıyla toplum içindeki yerini güçlendirecektir.

Uçgun (2007: 62) konuşma sırasında yapılan hataları;

- Vurgu, tonlama, ritim, duraklama hataları yapma,
- Mahallî söyleyişle konuşma,
- Sesleri hatalı söyleme,
- Kelime hazinesinin yetersizliği,
- Konuşma sırasında gereksiz vücut hareketleri yapmak başlıkları

altında toplamıştır.

Ateş (2006: 34) de konuşma sırasında yapılan hataları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Bağıra-çağıra konuşmak,
- Çekingen ve cılız konuşmak,
- Keskin ifadelerle çok sert konuşmak,
- Tekdüze konuşmak,
- Cümle kuramamak,
- Emir verici şekilde konuşmak,
- Uyarmak,
- Öğüt vermek,
- Yargılamak,
- Pohpohlamak,
- Utandırmak,
- Sınamak,
- Oyalamak,
- Konu saptırmak,

- Kıyaslamak,
- Abartmak,
- Ağız açıp, dudak yalamak,
- Beden dilini söz dilinin tersine kullanmak.

Er (2010: 85), etkili bir konuşma için gerekli şartları şöyle sıralamıştır:

- Yıkıcı değil, yapıcı olmalı: Konuşmalarımızın karşımızdaki insanların düşüncelerini olumlu yönde etkilemeye ve anlamlı mesajlar vermeye yönelik olduğunu bilmeli, onların davranışlarını ya da sözlerini kırıcı değil de yapıcı bir üslûp sergilemeliyiz.
- Bir amacı olmalı: Konuşmalarımız bir amaca hizmet etmeli, boş sözlerle karşı tarafın zaman kaybına sebep olmamalıyız.
- Yerinde ve zamanında yapılmalı: Önemli bir konuşma karşımızdaki kişinin işlerinin çok yoğun olduğu bir zamanda yapılırsa muhatabımız bizi tam olarak dinlemeyecek/dinleyemeyecek ve etkili bir iletişim gerçekleşmeyecektir.
- Jest ve mimiklerle güçlenmeli: Etkili bir konuşma için jest ve mimikler çok önemli bir yere sahiptir. Birçok araştırma beden dilinin iletişimde çok etkili olduğunu ispatlamıştır. Bu nedenle konuşma sırasında içeriğe uygun olarak jest ve mimikler abartılmadan kullanılmalıdır.
- Üslûp canlı olmalı: Canlı bir üslûp, günümüz Türkçesine uygun bir telâffuz, yerinde ve doğru sözcüklerin seçimi konuşmayı akıcı kılar.
- Konuşma hızı iyi ayarlanmalı: Konuşma sırasında konuşmanın içeriği, konuşmaya duygu ve yorum katma durumu da göz önünde bulundurularak hız çok iyi ayarlanmalı, ne çok hızlı ne de çok yavaş, dakikada 125-175 arası sözcük kullanılan bir konuşma yapılmalıdır.

Kurdayıoğlu (2003: 290) sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimizin iletişimi olumsuz yönde etkilemediğini, insanların büyük bir çoğunluğunun düşünmeden ağzından ne çıktığının farkında varmadan konuştuğunu ve karşısındakinin ne dediğine dikkat etmeden dinlediğini belirtmektedir. Altun'a

(2012: 258) göre; konuşma eğer usulüne uygun şartlarda yapılırsa hemen hemen her alanda başarı sağlanmasında önemli rol oynar. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşmanın da bir usulü ve dikkat edilecek noktaları vardır. Ancak bunlara dikkat edildiğinde düşünceler doğru ve anlamlı bir şekilde karşı tarafa aktarılacak ve sağlıklı bir iletişim kurulmuş olacaktır.

2.2. Yazılı Anlatım

İnsanoğlu var olduğu günden beri birtakım iletişim araçlarıyla diğer insanlarla anlaşmış, duygu ve düşüncelerini, yaşanmışlıklarını başkalarına iletmiştir. Bu iletişimde şüphesiz en önemli, en öncelikli ve en etkin rolü konuşma becerisi üstlenmiş ve yerine getirmiştir.

Konuşma becerisi var olan etkinliğini tarih boyunca sürdürmesiyle birlikte, oluşan tarihi süreçler içerisinde insanoğlunun hayatında büyük değişiklikler meydana gelmiş, bu değişikliklerin en önemlilerinde biri de yazının icadı olmuştur. Yazının icadıyla birlikte deyim yerindeyse insanlık tarihinde yeni bir çağ açılmış, insanoğlunun tecrübelerini, kültürünü, örf ve adetlerini kısacası hayata dair her ne varsa gelecek kuşaklara aktarmaya yarayacak bir araç keşfedilmiştir.

İnsanlık tarihinde bir dönüm noktası olan yazının icadıyla birlikte insanoğlu oluşturduğu kültürü, medeniyeti, sanat ve bilim ürünlerini saklama imkânına kavuşmuş ve bu insanlık için bir devrim olmuştur. Kültürlerarası etkileşim yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde gerçekleşmiş, bilgi alışverişine başlanmış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır (Çiçek, 2012: 46).

Bir şifreleme pratiği olarak yazı, var olan bilginin insan belleğinden bağımsız olarak saklanması ve aktarılmasını sağlamış, bu yönüyle yazının icadı, insanlık tarihini etkileyen en önemli tarihsel olaylardan biri olmuştur (Yıldız: 2007: 47). Yazıyla insanlığın birikimi, emeği kayıt altına alınmış, insanoğlunun geçmişini öğrenebileceği en açıklayıcı eserler ortaya çıkmıştır.

İlanbey ve Can'a göre (2016: 242) birey dili informel bir şekilde aile, çevre, arkadaş gibi yerlerden doğal olarak geliştirir ve konuşma dilini öğrenir. Daha sonra okul hayatıyla beraber yazı diliyle karşılaşır. Temel dil becerilerinden yazma, diğer dil becerilerine göre daha özen gerektirmesi, kalıcı olması, kurallara uyulması farklılık arz eder.

Aşılıoğlu ve Özkan'a (2013: 85) göre yazı, öğrenmenin ve başkalarıyla iletişim kurmanın vazgeçilmez araçlarından biridir. Birey işittiklerini unutabildiği halde yazı ona sözcükler, cümleler ve metinler aracılığı ile iletilenleri tekrar okuma ve hatırlama olanağı sağlar. Bu özelliğinden dolayı yazı, insan için ikinci bir bellek işlevi görür. Ayrıca yazı, bilginin kalıcılığını ve kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını, dolayısıyla bireylerin ve toplumların gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan başlıca araçlardan biridir. Soruklu'ya (2011: 41) göre de millî kültürün ögesi, bir milletin bireylerinin en büyük ortak yanı, en önemli iletişim, mantıklı düşünme ve millî değerleri gelecek kuşaklara aktarma aracı olan dil, yazı ile tüm bu vasıflarını daha etkili ve daha düzenli hâle getirmiş, insanlığı unutkanlıktan kurtaran ve toplumları birbirine yaklaştıran bir araç olmuştur.

“Yazmak, duygularımız, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 1993: 22). Aşılıoğlu ve Özkan'a göre (2013: 86) görsel birtakım işaretler aracılığıyla gerçekleştirilen yazılı anlatım, sadece dildeki sembollerin kâğıda aktarılmasına dayalı bir etkinlik olmayıp; zihinsel tasarımların, yani insan dilindeki derin yapıların yüzey yapıları (görsel sembollere) dönüştürülmesine dayanan karmaşık bir süreçtir. Bu özelliğinden dolayı yazma, kendini yazarak ifade etme, kişinin gelişimi için oldukça önemli bir beceri alanı olarak kabul edilmektedir. Türker de (2014: 38) yazma eyleminin bilgi ve kültürün harmanlanmasıyla oluşturulan ve düşüncenin zihinde beliren ve kurgulanan bir yansıması olduğunu, buradan hareketle yazmadan önce zihinsel kurgu sürecinin yazma öncesinde kendini gösterdiğini belirtir.

Yazma, ilköğretimden başlayarak insan hayatının tamamına yakınında yer alan bir eylemdir. Bahar, Uludağ ve Yılmaz’a (2010: 110) göre yazma, insan hayatının belli bir aralığına sıkıştırılmış bir kavram olmayıp ilköğretim birinci sınıftan itibaren başlayıp yükseköğrenime, iş hayatından sosyal hayata kadar çok uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu yüzden yazılı anlatımla ilgili becerilerin özellikle ilköğretimde hem güzel ve doğru yazma, hem de düşünceleri doğru açığa çıkarma bakımından öğrencilere özenle kazandırılması gerekmektedir. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgilerin daha sonraki yaşlarda değişimi zor olduğundan, doğru kazanılmış bilgiler, beceriler birey tarafından ömür boyu kullanılacaktır. Kaya’da (2016: 1414) benzer bir şekilde çocukluk yıllarında öğrenilen yazma becerisinin, bireyin tüm yaşamını etkilediğini ve bu nedenle verimli ve güzel yazı öğretiminin 20. yüzyılın sonlarından itibaren üzerinde önemle durulan konulardan biri olduğunu ifade etmiştir.

Yazma eylemine kimileri tarafından farklı anlamlar yüklenmekte, yazma deyince yazınsal nitelikte bir eser beklenmektedir. Oysa güzel yazmak ile kendini ifade aracı olarak arasında fark vardır. Bu konuda Özbay, Ateş ve Daşöz (2016: 477) şu tespiti yaparlar:

“Güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Meselâ, şiir, hikâye, roman yazmak... Fakat iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan dil kurallarını, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Zamanla başarıya ulaşılır.”

Yazı aynı zamanda bir milletin kültürünün, kültürel değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli dil araçlarından biridir, belki de birincisidir. Kaplan’a (1975, Uygur ve diğer.: 2010: s. 7’deki alıntı.) göre yazılı edebiyat kültür dilinin en büyük hazinesini teşkil eder. Yazılı edebiyat, günlük dilden ve sözlü edebiyattan yüzlerce defa zengindir. Bunun sebebi, yazının binlerce yıllık sözleri saklaması ve biriktirmesidir. Kültür denilince bilhassa yazılı eserler anlaşılır. Bunlar arasında halis edebiyatın yanında, eski çağlara ait inanç ve ilim kitapları vardır. Bunlarda yazılı olan inançlar ve fikirler, bugüne uymasalar bile, kültür tarihi bakımından değer taşırlar. Zira onlar eski çağda yaşamış olan insanları tanıtırlar.

İpşiroğlu (1991: 26; Aydın ve diğer., 2013: s. 141'deki alıntı) yazmanın temel koşulunun dile egemen olmak, dili enine boyuna yoğurmak ve dilin sınırlarını zorlayarak olanaklarını bulgulamaya çalışmak olduğunu; müzik yapan biri için aleti, sözgelimi piyano çalan biri için piyanosu neyse, yazı yazan için de dilin aynı şeyi ifade ettiğini belirtir.

Dilde kalıcılık çok önemlidir. Sözcüklerin, yüzyıllar boyunca insanların yaşayış, örf, adet kısacası kültürel birikimleriyle yoğrularak günümüze ulaşmasında yazının önemi yadsınamaz. Nitekim atalarımızın veciz ifadesiyle “*Söz uçar yazı kalır, hatırda kalmaz satırda kalır.*” Beyreli ve diğerleri (2011: 17) bu hususta şunları ifade etmişlerdir:

“Yazılı dil, sözlü dile göre daha kalıcıdır. Gerek dillerin meydana gelmesinde gerekse varlığını sürdürmesinde yazının etkisi söze göre çok daha güçlüdür. Bu güçlülük biraz da yazılı dilin doğasında var olan kuralcı, katı yapısından kaynaklanmaktadır. Örneğin *gelmek* fiilinin şimdiki zaman ve 1.tekil kişi ile çekimlenmiş biçimi, ağızlarda birbirinden çok değişik biçimlerde söylenirken yazıda bütün farklı söyleyişler bir kenara bırakılarak *geliyorum* biçimde yazılır.”

Özonat ve Sis de (2016: 1886) yukarıdaki tespitle benzer değerlendirmeler yapmışlar, dilden dile dolaşan ve daha çok sözle anlatılanların değişmesi ve orijinalliğini yitirmesi söz konusu iken yazı ile aktarılanlarda böyle bir şeyin olması ihtimalinin daha zayıf olduğunu, yazının bu yönüyle sözden daha üstünlük sergilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca onlara göre, toplumların gelecekte hatırlanması ve varlığını koruyabilmesi için yazıyı kullanmaları önemlidir. Yazıyı bilmeyen ve kullanmayan pek çok toplum tarihin tozlu sayfalarında kaybolmuştur. Yazıyı kullanan ve geliştirenler ise bütün canlılıklarıyla günümüzde varlıklarını devam ettirmektedir. Medeniyetlerin bıraktıkları deneyimlerden yararlanılması ve ders çıkarılması ancak yazı ile mümkün olmuştur.

Yazılı dilin sözlü dile göre farklılığı sadece kalıcı olması değildir. Bostanoğlu'na (2015: 31) göre sözlü anlatımda kişinin hata yapması doğal görünse de yazılı anlatımda kişi düşünceleri düzenleyip uygun ifade olanağına kavuşturmak

için gerekli süreye sahip olduğundan dili daha özenli kullanma zorunluluğu vardır. Bu sebeptendir ki sözlü anlatımda normal karşılanan yerel söyleyişler, anlatım bozuklukları gibi yanlışlar -yazınsal nitelikli ürünler hariç- yazılı anlatımda hata olarak kabul edilmektedir. Bu farklılık yazı dili ile konuşma dilinin bire bir aynı özelliklerde olmamasından kaynaklanmaktadır. Can'a (2012: 21) göre de birey, düşünceleri kalıcı hale getirdiği için konuşmaya göre yazıyı daha fazla önemser. Yazılı anlatımda hatalara karşı hoşgörü daha azdır. Çünkü yazma etkinliği düşünmek ve hatalarını düzeltmek için daha çok ayrıcalık sunar. Ayrıca biçim ve düzenleme bilgisi gerektirdiği için yazma, konuşmaya göre daha zor bir dil becerisidir. Türker (2014: 39) ise yazarken konuşulduğu gibi yazılamamasının yazma eylemini konuşma eyleminden ayırdığını, yazmanın kalıcı bir ürün ortaya çıkardığını, kalıcı olan her metin bir başkası tarafından görülmeye ve eleştirilmeye uygun olduğunu belirtir.

Yazı dili özenli, düzenli ve belli bir fikir süzgecinden geçirilerek oluşturulmuş bir dildir. Kalıcı olduğu için yazılı eser, okur tarafından defalarca okunabilir ve kapsamı yazarın anlatmak istediklerine bağlı olarak istendiği kadar genişletilebilir. Fakat buna karşılık, salt görsel oluşu, görsel ve işitsel olan sözlü dil karşısında zayıflığıdır. Yazar, gözle görülür bir biçimde ve anında alamaz, bildirimine bu tepkiler doğrultusunda bir yön veremez (Adalı, 1982: 31).

Özbay'a (1995: 34-35) göre yazma, konuşmanın birtakım sembollerle tespit edilmesidir. Yazma da konuşma gibi bir ihtiyaçtan doğmuş ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler. Bunun için de yazıya başvururlar. Yazma da konuşma gibi bir iletişim vasıtasıdır. Ancak ondan çok farklı beceriler gerektirir. Her konuşan, söylediklerini yazamaz. Yazmanın konuşmaya göre farklı özellikleri şunlardır:

1. "Yazı, konuşmadaki ses, vurgu, jest ve mimik imkânlarına sahip değildir.
2. Konuşan da yazan gibi düşünür; sözüne giriş arar, düşüncelerini sıralar, kelimeleri seçer; ama yazıda bunlar daha çok önem kazanır, çünkü yazı kalıcıdır.

3. Konuşmada birtakım yanlışlar fark edilmez, geçilir. Dinleyici, konuşanın gagesini kavramaya çalışmakta olduğundan, kelimelerine ayrı ayrı dikkat harcamaz. Yazı ise okuyanın gözü önünde durmaktadır; ondaki gereksiz bir kelime, bozuk bir cümle hemen göze çarpar. Yazan, bu yönlere özen gösterir. Bundan dolayı yazı, konuşmaya göre daha açık, doğru ve özlü bir nitelik kazanır.

4. Yazanın, konuşana göre daha çok zamanı vardır. Yazacaklarını hatırlayıp toplar; eksiklerini çeşitli kaynaklardan arayarak tamamlar. Böylece yazı, anında yapılmış bir konuşmaya göre daha açık, doğru ve özlü bir nitelik kazanır.”

Yazılı anlatım insanın duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmada en önemli yollardan biridir. Anılan’a (2005: 34) göre yazılı anlatımın öğretilmesi ve geliştirilmesi, dil öğretiminin en temel sorumluluklarındandır. Bireyin kendini ifade edebilmesi, duyması, düşünmesi ve hissetmesine bağlıdır. Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin dildeki karşılıkları ise sözcüklerdir. Bu yönüyle sözcükler dilin en küçük anlamlı birimidirler. Sözcükler bir araya gelerek yargı ifade eden cümleleri; uyum içinde dizilen ve bir tema etrafında birleşen cümleler, paragrafı; kendi içinde anlamlı bir bütünlük oluşturan paragrafların uyum içinde dizilmesinden de yazının planı oluşur. Bu nedenle, yazılı anlatımın temel öğeleri konu, sözcük, cümle, paragraf ve plan olarak ifade edilebilir. Yazılı anlatımın temel amacı, anlatılmak istenenleri, yazılı anlatımın temel öğelerini etkili biçimde kullanarak, anlatma becerisi kazandırmaktır. Yazılı anlatım çalışmalarında uygulanan yöntem ve tekniklerin en temel amacı da yazılı anlatımı etkili, kolay ve kalıcı hale getirmektir.

Sever’e (1993: 22) göre duygu ve düşüncelerini yazılı olarak iyi bir şekilde anlatabilen kişinin şu becerileri sahip olması gerekir:

- Sözcük düzeyinde; amaca uygun sözcük seçebilmeli ve seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli,
- Cümle düzeyinde; dilin işleyişine uygun (anamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli ve cümleleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli,

- Paragraf düzeyinde; cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil-düşünce bağlantısını kurabilmeli ve paragrafta düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmelidir.

2.2.1. Yazılı Anlatımın Önemi

İnsanın iletişim kurma gereksiniminin sözlü anlatım ile başladığı kabul edilmiş bir olgudur. Sözlü anlatım dizgesinin insanın düşünce ve yaşam tecrübesini kalıcı hale getirmekte yetersiz kalması, bilgi birikimini unutmamak, aynı uzamı paylaşmayanlara iletmek ve daha sonraki kuşaklara aktarma isteğiyle yazılı anlatımının ortaya çıktığı varsayılabilir (Aktaş, 2009: 44).

İnsanoğlu var oluşundan bugüne türlü türlü olaylar yaşamış, tecrübeler edinmiş, kültürel bir birikim elde etmiştir. Ancak edindiği bütün bu birikimleri yazının icadından önce gelecek kuşaklara tam anlamıyla aktaramamıştır. Bağcı'ya (2007a: 54) göre insanlığın geçmişin milyon yıllara dayandığı düşünülürken yazının bu uzun zaman dilimindeki geçmişi sadece 5000 yılı kapsamaktadır. Milletlerin ortak kültür mirasını bugünlere kadar taşıyan yazının önemi bilgi çağında daha da iyi anlaşılmaktadır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmada internet kullanıcısının hızla arttığı düşünülürse bilgi aktarımında yazının önemi daha iyi anlaşılabacaktır. Canıtezer'e (2014: 12) göre de bilimin, sanatın ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği bu dünyada her geçen gün daha da önem kazanan yazı, bilginin yayılması ve paylaşılmasında da en büyük pay sahibidir. Ona göre yazının, niçin ve nasıl yazıldığı değil, yazdığınızın temelini yazı olduğunu ve bilgi aktarmadaki rolünü anlamak önemlidir.

Günümüzde yazılı anlatım insanın temel ihtiyaçları arasında yer alan, kendisi ve yakın-uzak çevresi ile iletişim kurmanın vazgeçilmez aracı olarak kabul edilmektedir. Diğer becerilerin yanı sıra yazma becerisi, toplumları oluşturan geniş halk kitlelerine kazandırılması gereken önemli bir nitelik olmakla beraber bunun milletlerin kalkınmasında önemli bir itici güç olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle

bireylerin yazma ihtiyaçlarının doğru ve yeterli düzeyde karşılanmasında, okul yıllarında yapılan yazılı anlatım çalışmaları önem taşımaktadır (Kardaş, 2013: 21).

Yazılı anlatım, aynı zamanda bireyin zihninde var olan düşünceleri derleyip toplama ve ifade etme açısından önemli bir faaliyettir. Karadağ ve Kayabaşı'na (2011: 990) göre yazma, kaligrafik bir eylemin adı olsa da aynı zamanda bir metin oluşturmak anlamında düşünme yeteneğini en üst düzeyde kullanma işlevidir. Bu bağlamda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri okul yaşamındaki başarının temelini oluşturmakta ve bireyin kişisel başarısının sınırlarını belirlemektedir.

Yazma doğrudan doğruya düşünmeyle bağlantılıdır. Çünkü metin oluşturma, düşünceleri düzenli bir hâle getirme işidir. Bu bakımdan iyi bir yazma becerisine sahip birinin herhangi bir iletişim ortamındaki zayıf ve kuvvetli düşünce veya mantık bağlarını kolayca keşfedebileceği aşikârdır. Ayrıca yazma bir disiplin işi olduğu için iyi bir yazma becerisine sahip kişilerin hayatta atacağı adımlarda da benzer şekilde disiplinli ve planlı olması beklenir. Yazmanın kişiye kazandırdığı bu iki özellik de doğrudan doğruya kişinin hayattaki başarısıyla ilişkilidir (Topuzkanamış, 2014: 7).

Şimşek'e (2015: 29) göre yazılı anlatımın önemi, aslında öğrencinin anlama ve anlatma ile ilgili temel becerilerinin ve kişiliğinin gelişmesine katkısının çok yüksek olmasından kaynaklanır. Bu çalışmalar, görünüşte sadece yazıyla anlatmayı hedefliyor gibidir. Ancak, 'anlama'nın 'anlatma'dan hemen önce gelmesi ve bunun yanında anlama ile dili kullanma becerisinin birbirine tesir etmesi sebebiyle yazılı anlatım becerisi öğrenciyi çok yönlü geliştiren bir faaliyettir. Sadece zihinsel beceri olarak bile, kişinin yazarken bilgi, duygu ve düşüncelerini tekrar düzenlemesi, sıraya sokması ve netleştirmesi, yazılı anlatımın kişinin gelişmesine ve olgunlaşmasına ne ölçüde katkıda bulunduğu ve öğretim içinde ne kadar önemli bir faaliyet olduğunu kendiliğinden ortaya çıkarır.

Yazılı anlatımı önemli kılan bir diğer yönü yazmanın bir ihtiyaç olması ve dil gelişimindeki önemidir. Özbay'a (1995: 34) göre duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir.

Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır. Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar. Bir bilim adamı fikirlerini, buluşlarını yazıyla tespit eder, başkalarına bu yolla ulaştırır. Bu bakımdan yazı duygu, düşünce ve hayalleri belirli bir zaman ve mekânla sınırlı olmaktan kurtarır.

Yazma becerisinin gelişmesi, bireylerin bilgiyi transfer etmesine, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurmasına ve metnin yapısında tutarlılık sağlamasına imkân tanımaktadır. Bunun yanında bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişmesi ile birlikte estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007: 462). Ayrıca Kardaş'a (2013: 22) göre kişisel gelişim sağlanmasında da yazının önemli bir yeri vardır. Yazmak, belleğin geliştirilmesi ve bilginin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Çünkü yazının kurallarına uymaya çalışmak, kişiyi belli bir disiplini kazanmaya zorlar. Bu yönüyle yazmanın, zihni uyanık ve diri tutarak geliştirdiğini söylemek mümkündür.

2.2.2. Yazılı Anlatımı Etkileyen Faktörler

Yazma becerisi, dil becerileri arasında en karmaşığı ve zor kazanılanıdır (Bozpolat, 2015: 320). Maltepe (2006: 58) yazma sürecindeki psikolojik sorunların; yazma sırasında konuşmada olduğu gibi etkileşimde bulunulacak birilerinin olmamasına bağlamakta, bu durumun kişiyi psikolojik olarak zorladığına ve yazarken sıkılmasına yol açtığına dikkat çekmektedir. Ona göre öğrencilerin yazmaya karşı başarısızlıklarının nedeni sadece yazmanın doğasından kaynaklanmamaktadır. Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamaları hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de bunun sonucunda yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına sebep olmaktadır. Bu zorlukların ortadan kalkması ve yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazmaktan zevk almasını sağlamak gerekmektedir. Bu başarıldığı takdirde yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesinin daha da kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Yazmayı etkileyen bir başka faktör de eğitim ortamıdır. Topuzkanamış'a (2014: 13) göre yazma çalışmaları duygu ve düşünceleri kâğıda veya ekrana aktarma araçları uygulandığında zevkli bir tecrübedir. Öte yandan duygu ve düşünceleri yazmada bazı engeller varsa yazma, gayet sıkıntılı ve zor bir iş haline gelebilir; öğrenciler kendilerini gerilmiş ve güvensiz hissedebilirler. Dolayısıyla mümkün mertebe en başından rahat ve destekleyici bir eğitim ortamı sağlamak yazma çalışmalarının zevkli hale gelmesini ve yazma başarısının yükselmesini sağlar.

Bireyin yazılı anlatımını yazmaya dair inancı ve motivasyonu da etkiler. Canıtezer (2014: 3) bu tespiti şu şekilde destekler:

“Anıları, duygu ve düşünceleri iyi bir şekilde organize etmek, dilin kurallarını tanıyıp imkânlarından faydalanmak, kelimelerin dünyasına girmek, niçin ve nasıl yazılacağını bilmek yazmayı kolaylaştırır. Yazmayı başarıya ulaştıran diğer önemli bir unsur da tabii ki kişinin yazmayı gönülden istemesi ve yazabileceğine inanmasıdır. Yani kısacası moraldir; motivasyondur.”

Bir düşünce ürünü olan yazma eylemi konuşma eylemine göre daha fazla özen istemekte ve zaman almaktadır. Birey yazılı anlatım yoluyla kendini ifade ederken, zihin sözlüğünde yer alan söz varlığının içinden kullanacağı sözcükleri özenle seçer ve böylece sözcükler aracılığı daha bilinçli bir düşünme etkinliği gerçekleştirmiş olur. Yazılı anlatımda söz varlığının önemi çok büyüktür. Birey sözcüklerle düşünür ve yine düşündüklerini ve hissettiklerini sözcükler aracılığı ile ifade eder (Eğilmez, 2010: 21). Tekşan'a (2001: 30) göre kendimizi ifade edebilmek için duymak, hissetmek, düşünmek gerekir. Duygu, düşünce ve hayallerin dildeki karşılıkları kelimelerdir. Bu bakımdan yazılı anlatımın, sözlü anlatımın olduğu gibi, kelimeyle çok yakından ilişkisi vardır. Bilindiği üzere kelimeler dilin en küçük anlamlı birimleridir. Tabii ki düşüncenin ve duygunun anlatılmasında da en önemli unsurların başında kelime birikimi gelir.

Etkili bir yazılı anlatımda özgün fikirler ve iyi bir plan önemlidir. Kardaş'a (2013: 17) göre duygu ve düşünceler hangi yolla ifade edilirse edilsin iyi bir anlatımın temelini doğru, orijinal ve özgün fikirler oluşturur. Bunun için anlatıma

başlamadan önce sağlıklı fikir üretilebilmeli (buluş) ve bunlar belirli bir düzen içinde (plan) bir araya getirilerek amaca uygun ifade (anlatım) edilmelidir. Yazılı anlatımda malzeme (konu, tema vb.) ne kadar ilgi çekici ve güncel olursa olsun, buluş ve planlama iyi yapılmazsa istenen yaratmaz. Yani yazının iyi ve başarılı olması, ele alınan konunun iyi anlatılmış olmasıyla doğrudan ilgilidir.

Yazıda her şeyi önceden hesaplayarak, yazıyı okuyacak kişinin düşünce ya da duyguları tam istenilen biçimde anlamasını sağlayıcı önlemlerin önceden alınması gerekir. Çünkü yapılacak yanlışlar sonradan şu ya da bu biçimde düzeltilemez ve varsa eksiklikler tamamlanamaz. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uyulması, düşüncelerin kurallara uygun cümlelerle sıralanması ve aktarılması gerekir (Bağcı, 2007a: 60).

Demirel'e (2007: 109; Aktaş, 2009: s. 3'teki alıntı.) göre yazma becerisinin çoğunlukla dil becerilerinin son halkası olarak anlaşılması, söz konusu becerinin geliştirilmesine konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar önem verilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken, yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte, yazma becerisinin çoğunlukla dilin doğru ve düzgün kullanımına önem veren mekanik bir süreç ve somut bir değerlendirme aracı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Demir'e (2013: 86) göre de yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünmeyle de ilişkilidir.

Beyreli ve diğerleri (2011: 38) yazma işlemine başlamadan önce bazı aşamaları geçmek gerektiğini belirtmişler, bunları aşağıdaki şekilde sıralamışlar ve

söz konusu aşamaları izleyerek oluşturulan yazıların başarılı, ilgi çekici, okunur ve bütünlüğü bulunan yazılar olacağını ifade etmişlerdir:

- Konuyu seçmek,
- Konunun ana maddesini belirlemek,
- Konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek,
- Konunun amacını tespit etmek,
- Bakış açısını destekleyen düşünceleri bulmak,
- Düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek,
- Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazmak,
- Yazıyı dinlendirmek, (Yazıyı dinlendirmekten amaç, yazı meydana getirildikten sonra kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır. Böylece yazılan metin üzerinde daha nesnel değerlendirme yapma fırsatı bulunabilir.),
- Yanlışları ve eksiklikleri bulmak için okumak,
- Yazıya son biçimini vermek.

Yazılı anlatımın gerçekleşmesi için öncelikle konu hakkında bir birikimin olması gerekir. Anlatma isteğiyle ortaya çıkacak bu birikimi yazıya yansıtmak için bazı hususların bir araya gelmesi gerekir. Bunlar (Kantemir, 1997: 106; Yel, 1976: 43; Göğüş, 1978: 244; Gökşen 1969: 10; Okurer, 1997: 52 ; Deniz, 2003: s. 242'deki alıntı);

- Sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak,
- Bol ve dikkatli okumak,
- İyi bir gözlemci olmak,
- Başarmaya niyetli ve azimli olmak,
- Okul ve çevre eğitimi ile kendi kendine eğitime önem vermek,
- Dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek,
- Geniş düşünmek ve bol hayal kurmak,
- Bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtebilmek,
- Yazma işini zevkle yapabilmek,
- Hitap edilen kişileri tanıyarak, onların zihinsel kapasitesi, kültür düzeyi ve ilgi alanını dikkate almak,

- Duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içine sokabilmek ve
- Orijinal (özgün) olmaya çalışmaktır.

Yazılı anlatımda eksiklerin giderilmesi ve kurallarına uygun ürünlerin ortaya konması ancak eğitimle sağlanabilir. İyi yazı yazmak için; gözlem yapmak, düşünmek, okumak ve ana dilini iyi kullanmak gerekir (Sallabaş, 2009: 95). Çelik (2012: 728) de iyi bir yazılı metin elde edebilmek için dil etkili kullanılmak gerektiğini, bunun yolunun da eğitimden geçtiğini ifade eder. Eğitimden kastedilenin; dilin kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması olduğunu belirtir.

Dil becerileri birbirlerini etkilemektedir. Okuma becerisi de yazmayı etkileyen en önemli beceridir. Zira okuyarak yeni bilgiler öğrenen, kendisini geliştiren bireyler yazacak bir konu bulabilir, yazacağı konuyu derli toplu ifade edebilir. Şimşek'e (2015: 30) göre yazma becerisinin gelişebilmesi için; bir sorunun üzerinde enine boyuna düşünebilme, düşündüklerini açık ve yalın bir dille ve mantıksal bir düzen içinde dile getirebilme, güzel bir anlatım ve çarpıcı bir buluşla yazıya canlılık kazandırabilme konularında yeterli olmak gerekmektedir. Bu yeterlilik de her şeyden önce iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Okuduğunu özümseyen bir kişi hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulup bakış açısını hem de yazma becerisini geliştirecektir.

“Yazmak için bireyin okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü veya bildiğini iyi anlayarak zihninde yapılandırması gerekmektedir. Dolayısıyla yazma için zihinsel becerilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir.” (Uygun, 2012: 5). Erdoğan'a (2009: 25) göre farklı yazı türleri üzerinde çalışan öğrenciler kendi ilgilerine en uygun olan türü belirleme imkânına sahip olurlar. Böylece yazmaya karşı bir yakınlık ve duyarlılık geliştirerek yazma becerilerini de geliştirirler. Yazma becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin yanında düşünme, anlama, yorumlama, sorgulama, sentezleme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktır. Bu sayede dil, iletişim ve

zihinsel becerileri gelişen öğrenciler zihinlerinde yapılandıkları bilgileri yazıya istenen şekilde aktarabileceklerdir.

2.3. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı'nın kurucusu Albert Bandura tarafından ortaya konulan bir motivasyon kuramıdır (Akar, 2008: 185). Bayrakçı'ya (2007: 198) göre "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak da adlandırılan bu kuram; insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluştuğunu, ayrıca insanın sosyal bir varlık olmasından hareketle, toplumda bireylerin diğer insanları model alarak ve gözlem yaparak da öğrendiği savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıkladığından hareketle gelişmiş bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim adamları bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır.

Öğrenmenin sadece bilişsel bir süreç olmadığı, duyuşsal faktörlerin de öğrenme de çok etkili olduğu artık yadsınamaz bir gerçektir. Son yıllarda öğrenmenin merkezine öğrencinin alındığı yaklaşımlarının eğitim sistemlerinde daha yaygın biçimde kabul görmesiyle öğrenmenin birey açısından durumunu betimleme noktasında öz yeterlik kavramı çok önemli hale gelmiştir (Tuncer ve Tanaş, 2011: 223). Aydın ve diğerlerine (2013: 142) göre birey, düşünceleri ve özellikle de bir konuda sahip oldukları inanışları hakkında yetkinliğini biliyor ve bu doğrultuda başarı ortaya koyabiliyorsa bu birey için, öz yeterlik algısı yüksektir denilebilir. Öz yeterlik, bireyin kendisini sağlıklı bir şekilde algılaması, o konuya ilişkin güdüsü ve bunun neticesinde elde ettiği başarıda önemli bir işleve sahiptir. Bandura'ya göre, öğrenme yeteneği sadece beceriye değil, aynı zamanda öz yeterlilik inançlarının etkili bir şekilde kullanılmasına gereksinim duymaktadır (Chapman&Tunmer, 2003; Akar, 2008: s. 186'daki alıntı).

Bandura (1977) "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli çalışmasında korkma ve kaçınma davranışlarını analiz ederek öz

yeterlik kavramı için teorik bir alt yapı oluşturmuştur (Demir, 2013: 89). “Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder.” (Akar, 2008: 185-186).

Bandura’nın “self-efficacy” kavramına Türkiye’de, öz yeterlik inancı (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2008), öz yeterlik algısı (Aypay, 2010), yetkinlik beklentisi (Yiyit, 2001) ve öz-yetkinlik (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) gibi farklı adlar verildiği görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da (Aksoy ve Diken, 2009), bu çalışmaların hepsi Bandura’nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadırlar (Aydın ve İnnalı, 2014: 657).

“Teknik olarak “algılanan öz yeterlik” şeklinde adlandırılan öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır.” (Senemoğlu, 2010: 230). Bandura (1997) öz yeterliği; “Bireyin belli bir performansını göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Vardarlı’ya göre (2005: 2) öz yeterlik, 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.

Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013: 85), öğrencinin öğrenme sürecinde bir birey olarak sosyal ortamdan etkilendiğini ve bu etkilenmenin onun duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirerek düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaya başladığını ve bunun sonucunda kendini içinde bulunduğu toplum üzerinden fark edip anlamaya çalıştığını ifade ederler. Bu süreçte bireyler, özel öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirir. Buna “algılanan öz yeterlik” adı verilir.

Bandura (1977: 194; Dumanlı, 2014: s. 61'deki alıntı) algılanan öz yeterlikle ilgili şu tespitlerde bulunur:

“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.”

Leithwood (2007: Öncü, 2012: s. 186'daki alıntı), 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. Bu durum göstermektedir ki öz yeterlik algısal bir durumdur. Öz yeterlik her ne kadar gerçek performansı ifade etmese de bireyin performansının düzeyinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Ata (2015: 13), Bandura tarafından ortaya atıldığı günden bu yana birçok alanla ilişkilendirilen ve kullanılan öz yeterlik kavramının bu ölçüde önem kazanmasını;

- Öz yeterlilik inancının, gelecekteki performansı, geçmişteki performanstan ve bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi yordamasının araştırmalarla gösterilmesi,
- Öz yeterliğin gelişmesinin, performansı da yükselttiğinin ortaya konulmuş olması ve öz yeterlik inancının doğrudan değiştirilebilir olması,
- Öz yeterlik inançlarının düzeyiyle çaba, sebat ve başarısızlıktan toparlanma sürecinin doğru orantılı olması nedenlerine bağlamıştır.

Sosyal bilişsel kurama göre (Wang vd. 2008; Çuhadar ve Yücel, 2010: s. 200'deki alıntı) bireylerin kişisel özellikleri, yaşadıkları çevre ve davranışları arasında karşılıklı ilişki, bireylerin öz yeterlik algılarının oluşmasında belirleyici bir

etmemidir. Öz yeterlik algısı bireyin bir sonraki davranışını belirleyebildiği gibi aynı zamanda daha önce gerçekleşen davranışların sonuçlarından da etkilenmektedir. Uzun süreli olumsuz davranışların sonuçları ise bireyler için öğrenmenin azalmasına yol açmaktadır. Yıldız'a (2014: 3) göre herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamakta, bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır.

Demir (2013: 90) öz yeterlik kavramını bilinen tanımlarının yanında “Bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançları” şeklinde tanımlamış, başlangıçta durum / görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin iç inanca işaret etmek için kullanılan öz yeterlik kavramının sonraları bireylerin yaşamındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlandığını ifade etmiştir. Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005:1) da yukarıdan bahsedilen göre öz yeterlik inancının, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir.

Öz yeterlik kuramı, bireylerin bir eylemi gerçekleştirirken kendilerinden bağımsız olarak ortaya çıkan olaylardan daha çok kendi eylemlerini düzenlediklerini ve kendilerine özgü tercihler yaptıklarını ifade etmektedir. Bireylerin eylemlerinin altındaki düşüncelere yön verme ve biçimlendirme özelliğine sahip yeterlik inançlarında, “öz yeterlik” ve “sonuç beklentisi” olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Bunlardan öz yeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları ifade ederken; sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır. Bir birey, kendisinin yeterli olduğuna dair öz yeterlik inancı geliştirmişse, eyleme çok daha kolay geçebilmektedir (Üstün ve Tekin, 2009: 36). Sapancı da (2010: 47) yeterliklerine, potansiyeline güvenen, uygulamada bunlarla sorun çözebileceğine inanan bireylerin sahip oldukları bilgileri uygun

durumlarda kullanabilme becerisinin de daha yüksek olduğunun söylenebileceğini ifade etmektedir.

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 inanç” olarak; sonuç beklentisi ise “bir insanın sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı kesin sonuçlara götüreceğine dair kanaati” olarak tanımlanır (Derman, 2007: 30).

Bireylerin kendi kapasitelerini göz önüne alarak yapabilecekleri hakkında kendisine ilişkin yargısını ifade eden öz yeterlik, Sahranç’a göre (2007: 87) göre iki kategoriye ayrılabilir: Bunlardan belirli bir duruma yönelik öz yeterlik algısı “duruma özgü öz yeterlik algısı” olarak, genel birçok duruma ilişkin öz yeterlik algısı ise “genel öz yeterlik algısı” adlandırılmaktadır. Duruma özgü öz yeterlik algısı, bireyin belirli bir durum, alan, disiplin karşısında karşılaşacağı güç durumların üstesinden gelmede kendisine yönelik inancıken, genel öz yeterlik algısı ise daha çok günlük yaşamda karşılaşılabilen çok sayıda güç durumla ilgili bireyin başa çıkabilme yeterliğine yönelik algısıdır.

Güvenç (2010: 61) ise “benlik” kavramıyla öz yeterlik algısı arasındaki ayrımı şu şekilde dikkati çekmiştir:

“Öz yeterlik algısı ‘yapabilirim’ olarak ifade edilebilecek yeterlilik ve kapasitelerle ilgilidir. Bu doğrultuda öz yeterlik algısına en benzer kişisel yargı yapısının benlik kavramı olduğu söylenebilir. Ancak benlik kavramı kişinin kendi yeterlilikleriyle ilgili genel yargılarını ifade ederken, öz yeterlik 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 kavramı bazı şeyleri yerine getirmede ne denli iyi olduğunuzu ifade eden genel yargıları, öz yeterlik algısı ise ‘bunu yapabilirim’ şeklinde, bireyin alana özel yargılarını içerir.”

Haslam ve diğerlerine göre (2006: Sahranç, 2007: s. 87’deki alıntı) genel öz yeterlik algısının karşılaşılan zorluklara ilişkin durumsal bir öz-değerlendirme sonucunda oluştuğu kabul görmekle birlikte, öz yeterlik algısı yüksek bireylerin

birçok alanda kendilerini “baş edebilir” olarak değerlendirmeleri nedeniyle söz konusu kavramın durumsal olduğu kadar kişilik özelliğine benzer bir yapıya karşılık geldiği kabul edilmektedir.

Pajares’e göre (2002; Yenilmez ve Kakmacı, 2008: s. 5’teki alıntı) öz yeterlik algısı yüksek bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Öz yeterlik algısı düşük bireyler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bireyin böyle bir düşünceye sahip olması birey üzerindeki stres ve kaygı düzeyini artırırken kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir.

Aslan’a göre (2010: 3) olumlu öz yeterlik beklentisi, bireyin güdülenme derecesini artırmakta, onun yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmesini sağlamakta ve onu çaba harcamaya istekli kılmaktadır. 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. Doğan, İlhan Beyaztaş ve Koçak da (2012: 227) güçlü bir yeterlilik duygusunun, farklı yollarla bireysel mutluluğu ve başarıyı geliştirdiğini, kendi kapasitelerine güvenen insanların zor görevlerde kaçınma davranışından daha çok meydan okuma/hükmetme eğilimi sergilediklerini, böylesi etkili bir bakış açısının bütün çalışmalarda gerçek ilgiyi ve derinlemesine bir nüfuzu güçlendirdiğini, bu kişilerin iddialı amaçlar ortaya koyarak amaçların gerçekleştirilmesine bağlılıklarını sürdürdüklerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz öz yeterlik algısına sahip bireyler zor görevleri başarma konusunda kendi kabiliyetleri hakkında şüphelidirler. Böyle bireylerin, hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla gerekli motivasyon ve kararlılık düzeyi düşüktür. Zor bir görevle karşılaştıklarında bunun üstesinden nasıl gelirim düşüncesi yerine karşılaşacakları engeller, kişisel yetersizlikler ve olumsuz sonuçlar gibi nedenlere

odaklanırlar. Bu kişilerin güçlükler karşısında sarf ettikleri gayretleri azalır ve karşılarına herhangi bir zor durum çıktığında hemen vazgeçerler. Karşılaşılan bu engel ve başarısızlık durumundan sonra yeterlilik duygularına olan inançlarını yeniden güçlendirmek zaman alır. Böyle kişilerin kendi kapasitelerine inançları düşük olduğu için yetersiz bir tutum sergilemek için çok da fazla başarısızlığa gerek yoktur. Bu bireyler kolayca stres ve depresyonun kurbanı olurlar (Bandura, 1994: 2; Doğan vd., 2012: s. 227'deki alıntı). Olumsuz öz yeterliğine sahip bireylerde hal böyleyken olumlu öz yeterlik beklentisinin motivasyonu arttırdığı, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli kıldığı; olumsuz öz yeterlik beklentisinin ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu bildirilmektedir (Jerusalem, 2002; Yılmaz vd., 2007: s. 253'teki alıntı).

Ünal Keskin ve Orgun'a göre (2006: 93), öz yeterlilik algısı bireyin stresle başa çıkma kapasitesinin bir yansımasıdır. Çünkü öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler daha zorlu işleri yapmayı seçerler ve bu amaçlarına ulaşmak için kendilerini yönlendirirler. Öncelikle düşünce planında şekillenen eylemlerine ve öz yeterlilik düzeylerine göre iyimser ya da kötümser senaryolar kurarlar. Eyleme başlanıldığında, öz yeterlilik algısı yüksek olanlar daha çok çaba harcarlar ve bunu öz yeterlilik algısı düşük olanlardan daha fazla sürdürürler. Bir engelleme ile karşılaşıldığında ise, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler kendilerini çabucak toparlayıp hedeflerine ulaşmak için mücadeleyi sürdürürler.

Kurbanoglu'na göre (2004: 139) insan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insanların kapasite/yetkinlikleriyle davranışlarının uyumsuzluğunu açıklamakta yardımcı olur. Aynı durum benzer bilgi ve becerilere sahip insanların farklı düzeyde performans sergilemeleriyle de yakından ilgilidir. Batar ve Aydın'a (2014: 583) göre kendine inancı tam ya da tama yakın olan bireyin bir işe başlamada ve onu sonlandırmada başarı çizgisi yüksek seviyelerde olacaktır. Onlara göre 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 olması”dır.

Halk ozanımız Yunus Emre’nin “*İlim ilim bilmektir, İlim kendin bilmektir, Sen kendin bilmezsen, Ya nice okumaktır.*” veciz dördlüğü Bandura’nın öz farkındalık ve öz yeterlik kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Batar ve Aydın (2014: 583) bireyin öz yeterliğinin bilinmesinin öz farkındalığının gelişmiş olmasıyla yakından ilgili olduğunu, kendine ait farkındalığı sonucu öz yeterliğinin bilincine ulaşan kişinin öz motivasyonunu en üst düzeyde yaşama gücünü kendinde bulma yolunda ilerleyerek dilediği hedeflere ulaşmada güçlük çekmeyeceğini belirtirler.

Korkmaz (2002: 209), öz yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini şu şekilde karşılaştırmıştır:

Öz yeterliği yüksek olan bireyler karmaşık olaylarla kolay baş edebilen, problemleri daha kolay çözen, başarıma konusunda kendilerine güvenleri yüksek olan, okulda ve meslek hayatında daha başarılı ve yaptıkları çalışmaları sabırla yürüten bir kişiliğe sahipken; öz yeterliği düşük olan bireyler karmaşık olaylarla baş etme konusunda daha zayıf, kendilerine güvenme konusunda yetersizlik hisseden, başarısız olduklarında tekrar denemek istemeyen, çabalarının sonucu değiştirmeyeceğine inanıp başarmak için daha fazla çabalamayan bir kişiliğe sahiptirler.

Öz yeterlik inancı, öğrenme ortamında bireylerin davranışlarını belirleyen ve başarılarında rol oynayan içsel bir yapı olarak düşünülebilir. Bu açıdan, öz yeterlik inancının nasıl geliştirildiğinin bilinmesi önem taşımaktadır (Oğuz, 2009a: 282). Bandura (1977: 195) sosyal öğrenme kuramına yönelik 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 daha çok öğretmenlik mesleği özelinde Derman (2007: 32-36) şöyle açıklamıştır:

a) 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 işlettikleri ve ders verdikleri öğrenci grubunu nasıl değerlendirecekleri hususlarına yönelik bilgi ve kanaat sahibi olurlar.

b) Fizyolojik ve Duygusal Durum

Eğer bireydeki duygular makul bir seviyede yaşıyorsa 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 hâlinin öz yeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk duygusunun ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir.

c) 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.

d) 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, kırıncı ise sözel ikna öğretim öz yeterliği algısını düşürebilir.

“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; Tuzcu, 2010: s. 42-46’daki alıntı).

Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçte öz yeterlik inançlarının etkileri farklı şekiller alır. Kasıtlı olarak yapılan pek çok insan davranışı, önemli amaçları kapsayan öngörüler 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.

Motivasyonel Süreçler

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. Yeterlik inançları, bu motivasyonel sistemlerin her birinin inşasında temel bir yere sahiptir. Öz yeterlik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı, böylece performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlayan bir rol oynar.

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.

Genel olarak, yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin akademik bağlamda gurur duyma ya da mutluluk gibi olumlu duygular yaşama ihtimali daha fazladır. Düşük öz yeterlilik seviyesine sahip öğrenciler ise, genellikle aşırı heyecan ya da depresyon gibi olumsuz duygular içine girerler.

Duygusal Süreçler

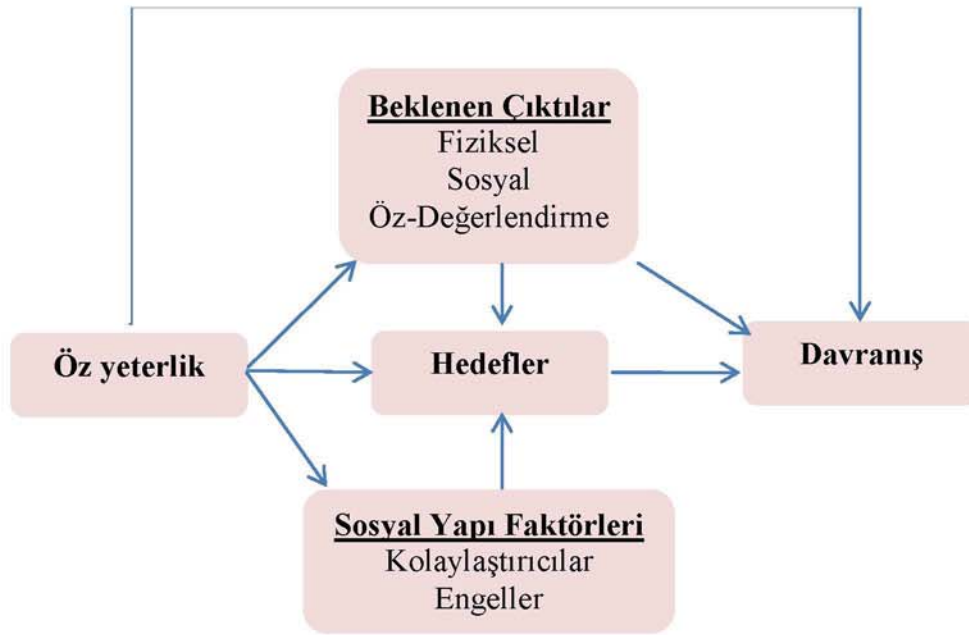
Güçlü öz yeterlik algısına sahip olan cesur insanlar, olaylar sırasında tehditlerle karşı karşıya gelir ancak sabırlıdır. Strese ve depresyona sebep olan düşünceleri düzenlerken onları kontrol edebilmek, öz yeterlik kapsamında açıklanan anahtar bir faktördür. Öz yeterlik duygusu ile yeterliliği kontrol eden düşünceler, kaygı ve endişeyi azaltmaktadır. Esnek yeterlik duygusu geliştiren kişiler, zorluklara ve sıkıntılara dayanabilmektedir. Düşük yeterlilik duygusu 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 duygusuna 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.

Seçimsel Süreçler

Kariyer seçimi ve gelişimi, seçimle ilgili süreçler kapsamında yaşamı etkileyen öz yeterlik inançlarının gücünün bir örneğidir. Yüksek öz yeterlik duygusuna 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.

Öz yeterliği etkileyen birçok etmen vardır. Öz yeterliğin hedef ve davranışlar üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin bulunduğu Bandura (2009: 180) tarafından aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Şekil 1- Öz Yeterliğin Hedef ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi



2.3.1. Konuşma Öz Yeterliği

Sağlıklı toplumsal yapının temelini sağlam atmak için, etkili iletişim kuran bireylere ihtiyaç vardır. Sosyal bir varlık olan bireyin, iletişim olmadan toplumsal bir anlam veya kimlik kazanması da düşünülemez (Yegen, 2014: 23). Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için çevresindeki insanlarla iletişim kurması zorunludur. Sağlıklı bir

iletişim ise şüphesiz bireyin dili kullanma becerisi ile doğru orantılıdır (Aydın, 2013: 33).

Günümüzde her toplum bireyi için önemi kavranmış olan iletişimi güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır. Bu nitelik gerek iş, gerekse özel yaşam boyutunda bireylerin güçlü iletişim kurmaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik amaçlara yönelik konuşmalar, sunuşlar, toplantılar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, doğru, anlaşılır ve açık anlatım gelmektedir (Kurudayıoğlu, 2003: 289). Özbay da (2005: 178) çalışmasında, aynı amaçlara ulaşmada konuşma eğitiminin son derece önemli olduğunu vurgulamış, etkili ve güzel bir konuşma eğitiminin zihinsel ve fiziksel boyutlar dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini, sonuçta iyi konuşan bir bireyin kendini tam ve doğru olarak ifade edebileceğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında denilebilir ki etkili ve güzel konuşmada bireyin aldığı eğitim önem önemlidir, bunun yanında konuşma hakkında yeterlilik duygusu ve o alana karşı tutumu etkilidir.

Konuşma becerisini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen, bireyin içinde bulunduğu çevre, sosyal, kültürel, ekonomik ve fizikî şartlar olabileceği gibi kişinin psikolojik yapısından kaynaklanan bazı unsurlar da bulunmaktadır (Sargın, 2006: 14). Bunlardan biri de hiç şüphesiz bireyin konuşmaya karşı öz yeterlik algısıdır.

Teknik olarak “algılanan öz yeterlik” şeklinde adlandırılan öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2010: 230). Oğuz’a göre (2015: 770) birey geliştirdiği öz yeterlik inancı sayesinde bir işi ne ölçüde gerçekleştirebileceğine ilişkin kendi kapasitesini tartarak hareket etmekte ve mücadele edebilmektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireye güçlüklerin üstesinden gelmesi için direnme gücü vermekte engeller karşısında yılmamasını sağlamaktadır.

Tutum, kaygı ve öz yeterlik birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen kavramlardır. Bireyin konuşmaya karşı olan tutumu, öz yeterlik inancını düşürür ve duyduğu kaygıyı artırır. Aynı şekilde konuşma becerisinde kendisini yetersiz algılayan bireyin tutumu da olumsuz olur. Bu yüzden bireyin eğitim ortamında konuşma becerisini geliştirirken bu kavramların etkileşimine dikkat edilerek; olumlu tutum geliştirmesine, kaygı düzeyinin azaltılıp öz yeterlik inancının yüksek tutulmasına özen gösterilmelidir (Çakır, 2015: 46).

Bir davranışın sergilenmesinde tutumlar etkili bir yere sahiptir. Yelok ve Sallabaş'a (2009: 584) göre öğrenciler kimi zaman kendilerini tam ve doğru bir biçimde sözlü olarak ifade edemez. Bu durum onların okudukları okul, öğretmenin nitelikleri ve çevreyle ilgili diğer etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileri ile ilgili sebeplerden de kaynaklanabilir. Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları, onların kendilerini konuşma yoluyla ifade etmesine yani sözlü anlatıma karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. İnceoğlu "tutum"u (2010: 13) "Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi" şeklinde tanımlamıştır. Kısaca ifade edilecek olursa tutum, bireyin çevresindeki bir olgu ya da nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimidir.

Bireyin bir konu hakkında olumlu tutum geliştirmesi onun davranışlarını etkiler. "Tutum" ile "davranış" ilişkilidir, fakat bunları birbiriyle karıştırmamak gerekir. Tutum, bireyi davranış yapmaya hazırlayan bir eğilimdir, bir davranış değildir. İnsanların gözlemlenebilen davranışlarının oluşmasına zemin hazırlayan tutumlar, belli bir nesne, marka, kurum, kişi ya da durumla ilgili bireyin zihninde oluşan olumlu ya da olumsuz inançların bütünüdür. Bu inançların oluşmasında bireyin önceki deneyimleri ve duyuları ve bunun sonucunda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz duygular tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bireyin tutumlarının derecesi ve anlamına göre de davranışlarını şekillendirmektedir (Onay, 2012: 52).

İnsanın davranışlarını şekillendiren ve onlara yön veren bir diğer duygu kaygıdır. Kaygı, bir bireyin topluluk önünde güçlü istek veya güdülerini gerçekleştirememeye ihtimaline karşı duyduğu tedirginlik halidir (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 43). Bireyin bu hisse kapılmasında; iş hayatında veya okulda başarısızlık korkusu, utanılacak bir durumla karşılaşmak, güvensizlik, bilgisizlik, kararsızlık, aile ve toplum baskısı, olumsuz tecrübeler, sağlıkla ilgili durumlar etkili olmaktadır. Bunların yanında birey özellikle bir grup karşısında konuşmaktan kaygılanır. Bunların sebepleri arasında; ne söyleyeceğini unutmak, hata yapmaktan ve cevap veremeyeceği bir soruyla karşılaşmaktan korkmak, herkesin kendisine bakmasından ve dikkatin odağı olmaktan rahatsız olmak, dinleyicilerin sıkılacağını düşünmek, başarısız olacağına inanmak sayılabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 417-418).

Konuşma öz yeterlik algısının yüksek olması bireyin başarı düzeyini artırır. Nitekim Ceran'a (2012: 340) göre, insanın kendini ifade etmesi bakımından oldukça önemli olan konuşma becerisi aracılığıyla kendini doğru ve etkili bir biçimde anlatabilen birey, özel ve sosyal hayatında başarının kapılarını açmada önemli bir anahtar elde etmiş olur. Bu durumun tersi de söz konusu olabilir. Etkili ve güzel bir konuşma hayatın her alanında başarı düzeyini etkileyebileceği gibi, konuşmadaki sorun ve yetersizlikler de iletişim sürecini olumsuz etkileyecektir.

Bireyin bir alandaki yeterliliğine olan inancını ifade eden ve Bandura'nın öncüsü olduğu öz yeterlik; bireyin, sahip olduğu becerilerin ne kadar farkında olduğu ile ilgilidir (Çakır ve Aydın, 2015: 1336). Bireyin sözlü anlatım becerisi gerektiren işleri gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin yargısı ise sözlü anlatım öz yeterlik inancı, olarak tanımlanabilir (Oğuz, 2013; Oğuz, 2015, s. 770'teki alıntı).

Bireyin bir işi, bir beceriyi yapabilmesine yönelik salt bilgisi tek başına yeterli olmayabilir. Barın'a (1997: 51) göre bir konu hakkında teorik olarak bilgi sahibi olmakla beceri geliştirmek arasında fark vardır. Bu farkı kavramak konuşma öğretiminin en önemli noktasını oluşturur. Dil öğrenmek, yani konuşabilmek; psiko-motor beceriler gerektiren araba sürmeye, bisiklet binmeye, kayak yapmaya, yüzmeye çok benzer. Bütün bu faaliyetlerde birey kuramsal bilgileri önceden alır,

belki de çok iyi bilir ama uygulamaya gelindiğinde arabayı süremez, kayak yapmaya başladığında düşer, bisikleti süremez ve suda batar. Söz konusu başarısızlığın sebebi bilgi olmasına rağmen becerinin geliştirilememesidir. Bu durum dilde de aynıyla geçerlidir. Dilin kuralları teorik olarak çok iyi bilinmesine rağmen psiko-motor becerilerden sayılan iletişimsel beceriler gelişmediğinden konuşma başarıyla gerçekleşmemektedir. Her ne kadar Barın'ın ifadelerinin öz olarak aktarıldığı yukarıdaki bölümde, ikinci dil öğrenimindeki konuşma becerisi kastedilse de anadili konuşurlarından birçoğu da çok sayıda sözcük içeren “pasif sözcük haznesi”ne sahip olmakta, anadilinin kurallarını bilmekte, yani teorik olarak yeterli olmakta, fakat dilin iletişimsel beceri yönü olan telaffuz, boğumlama, diksiyon, nefes alma gibi psiko-motor yönlerini etkili bir şekilde yerine getirememektedir. Böylelikle birey kendini yeterince iyi ifade edemediğinden özgüveni düşmekte, toplumsal yaşamda kendini yetersiz hissetmekte, iletişimsel sorunlar yaşamakta ve konuşma yeterliği konusunda olumsuz bir algıya sahip olmaktadır.

Aydın ve Başoğlu'na (2014: 37) göre konuşma öz yeterlik algısı eğitimle geliştirilir, bireyin hangi konularda yardıma ve eğitime ihtiyacı olduğuyla ilgili ipucu verir. Öz yeterlik algısıyla başarı düzeyi arasındaki doğru orantı konuşma becerisinde de kendisini gösterir ve denebilir ki öz yeterlik algısının yüksek ya da düşük oluşu kişinin başarı derecesinde yol gösterebilir.

2.3.2. Yazma Öz Yeterliği

Öğrencilerin derslerdeki başarılarını etkileyen birçok faktör vardır. Öz yeterlik inancı düzeyi de bunlardan biridir. Öğrenmenin başarıya ulaşması için, eğitim-öğretimin programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde öğrencileri öz yeterlik düzeylerinin göz önünde bulundurulması önemlidir (Öncü, 2012: 184). Pajares ve Valiante (1996; Demir, 2013: s. 90'daki alıntı), öğrencilerin yazma konusunda yetenekli olduklarına ilişkin kendileri hakkında inançlarının yazılı anlatıma karşı düşünce ve davranışlarını da etkilediğini, bu inancın, yazma faaliyetine başladıklarında performanslarının daha iyi olmasına yardımcı olduğunu belirtirler. Onlara göre öğrencilerin “yeterlik inançları 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.” Ayrıca Demir (2013: 92) yazma becerisinin yazma öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olduğunu, buna sebep olarak yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve tekrarın da öğrenci de o beceri alanına yönelik yeterli olduğu hissi oluşturmaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Akar’a (2008: 189) göre öz yeterlik inancı düşük bir öğrencinin pek çok alanda başarısız olması doğal karşılanması gerekirken, karşılaştıkları her konuda kendilerine aynı düzeyde güven duymaları da söz konusu olmayabilir. Bir derste kendisine güven duyan bir öğrenci başka bir derste güven duymayabilir. Hatta aynı dersin farklı konularında bile farklı durumlar ortaya çıkabilir. Bu durumda öğretmenlere düşen görev, öğrencilere her alanda kendi yeteneklerine güven duyacakları öğrenme ortamları hazırlamaktır. Yazma becerisi de hiç kuşkusuz kazanılması gereken becerilerin ilk sıralarında yer almaktadır.

Dil becerilerini kullanmada her ne kadar bireysel farklılık olsa da hem eğitimcilerin ve ailelerin gözlemi hem de araştırmalar göstermiştir ki söz konusu beceriler içinde öğrenciler arasında “en zor” olarak algılananı yazma becerisidir. Kırmızı’ya (2016: 91) göre yazma becerisinin zorluğu, resmi-kurallı bir dil oluşundan ve hatanın kabul edilemez oluşundan kaynaklanmaktadır. Bireyler kendilerini sözlü olarak ifade ederken yapacakları hataları düzeltme şansına sahipken yazı dilinde bu mümkün değildir. Öğrenciler, “Hata yaparsam düzeltemem.” gibi olumsuz algılardan dolayı düşüncelerini yazılı anlatım biçiminde anlatmaya pek yönelmezler. Korkmaz’a (2015: 81) göre yazma eyleminin karmaşık yapısından kaynaklandığı düşünülen bu algı, zamanla öğrencinin yazma alanında başarısızlıkla sonuçlanan etkinlikleri kendisine mâl etmesine, yazma becerisi bakımından kendisini yetersiz hissetmesine neden olmakta, bunun sonucunda ise öğrenci benzer yazma faaliyetlerinden kaçınmaktadır. Öğrencinin yazma becerisi bakımından kendini yetersiz hissetmesi, yazma becerisinin gelişmesinin önünde engel teşkil etmektedir

Yazma, bilişsel ve duyuşsal gibi farklı boyutları olan bir eylemdir. Yazma ile biliş arasındaki ilişkinin karmaşıklığı yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutunun değerlendirilmesi yönelik çalışmalar yapıldıkça daha da artmıştır. Bu karmaşık yapıyı çözmeye çalışan bazı araştırmacılar, yazma sürecini etkileyen etmenleri tespit etmek amacıyla birçok çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda, “öz yeterlik” kavramının yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturduğunu ortaya çıkarmışlardır. Gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin kendi yazma yetenekleri hakkındaki inançlarını ortaya koymaları için yol gösterici olmuştur (Pajares, 2007; Demir, 2013: s. 91’deki alıntı).

Demir’e (2014: 68) göre, öğrenmenin temelinde yatan öncelikle amaç, sonrasında yeterli enerji, motivasyon ve kendine güven gibi özellikler arttıkça öğrenme artacaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öğrenme ve becerilerine yönelik kendilerine ilişkin algıları tespit edilmeli ve öğrenci algılarına göre öğrenme amaç ve ortamları yaratılmalıdır. Bu tespitler ve ortamlar ışığında öğrenci becerisinden emin olduğunda, daha önce karşılaşmadığı kendisini zorlayacak bilgi ve tecrübeleri öğrenmeye yönelik daha istekli, dirençli ve sebatlı olacaktır. Bu alanlardan biri de yazmadır. Dolayısıyla yazma becerisinde de öğrencinin kendi yeterliği hakkında algısı yüksek olmalı ve bu durumun onu geliştirdiğini öngörmelidir.

Şengül’e (2013: 82-83) göre yazma becerisi, öğrencilerin akademik yaşamlarında sadece Türkçe dersi için değil yaşamın her alanı için önemsenmesi gereken bir beceri olduğundan, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalara önem verilmelidir. Olumlu öz yeterlik algısı ile yazma beceri ve performansı arasındaki ilişki pozitif yönlü olduğundan yazma becerinin geliştirilmesi için öz yeterlik algısı göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin yazma becerisine yönelik kendilerinde hissettikleri “başarabilirim” algısını artırarak yazma performanslarını iyileştirmek için onların başarı sağlayabilecekleri yazma etkinliklerine öncelik verilmesi önem taşımaktadır. Yazma öz yeterliğini artırmayı sağlamak için söz konusu etkinlikleri uygularken

öğrencinin kendisini rahat hissedebileceği, kaygı ve stresten uzak bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Keyif alınacak yazma etkinlikleri ve yazma konuları yazma eylemini öğrenci için zor ve sıkıcı olmaktan uzaklaştıracaktır (Korkmaz, 2015: 82-83).

2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine göndermelerde bulunan benzer çalışmalar ve ilgili diğer araştırmalardan derlenen alan yazındaki belli başlı çalışmalar bu bölümde aktarılmıştır.

2.4.1. Türk Dili Dersiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretim programında yer alan Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım ile Etkili İletişim derslerinin iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla Elkatmış (2015) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Yazılı ve Sözlü Anlatım ile Etkili İletişim derslerini almadan önce ve aldıktan sonra sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri toplam puanları; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre değişmezken aile tutumuna göre istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmıştır. Yine ilgili dersler sonrasında öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinde anlamlı bir yükselme olduğu da belirlemeler arasındadır.

Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin olduğundan daha iyi seviyeye getirilip getirilemeyeceğini tespit etmek ve buna dayalı olarak Türk Dili derslerinin okutulması amacına ulaşılması için nelerin gerektiğine dair tekliflerde bulunmak amacıyla 1995-1996 öğretim yılında üniversitelerin birinci sınıf öğrencilerinden oluşturulan yirmi kişilik örneklem üzerinde Duman (1997) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerde okutulan Türk Dili derslerine giren öğretim elemanları ile bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin de Türk Dili dersi hakkındaki görüşlerinin alındığı çalışmanın sonucunda öğrenciye anlama ve anlatma becerilerinin üniversite

düzeyinde de kazandırabileceğine dair kanıya varılmış ve buna ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Bakır (2010), ebe ve hemşire adaylarının yazılı anlatım becerileri bakımından hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullanılarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Erzurum Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik ve Hemşirelik bölümleri birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye yönelik hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyleri üzerine bir değerlendirme yapılmış, uygulama çalışmaları sonucunda öğrencilerin ses, cümle, yazım ve noktalama bilgisi düzeyinde yaptıkları yanlışlar belirlenmiş ve örneklendirilmiştir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı iletişim için gerekli olan yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Eyüp ve Uzuner Yurt (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erzincan Üniversitesinin farklı ön lisans programlarında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları ortaya çıkmış, bu sonuç doğrultusunda meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik derslere programlarda daha fazla yer verilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir.

Türkel (1998) ana dili öğretiminin yükseköğretim düzeyindeki uzantısı olan Türk Dili derslerinin yaratıcı ve bilimsel düşünme davranışlarını ne ölçüde geliştirdiğini saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, Türk Dili dersinin öğrencilerde yazınsal ve öğretici nitelikli yapıtlarla ilgili yaratıcı ve bilimsel düşünme davranışlarını geliştir(e)mediği, dinleme ve konuşmaya dayalı yaratıcı ve bilimsel düşünme davranışlarının gelişmesine "az" katkıda bulunduğu; ikinci ana bölümde "öğretim elemanı tutumu" ve "ders içerikleri"nin öğrencilerin yaratıcı ve bilimsel düşüncelerine "az" katkıda bulunduğu, "sınama durumları"nın ise hiç katkıda bulunmadığı saptanmıştır. Bu saptamalarda öğrenci görüşlerinden hareket edilmiş, öğretim elemanı görüşlerinin bu

düşüncelerden yer yer uzaklaştığı görülmüştür. Bu saptamalardan hareketle, yükseköğretimdeki Türk Dili derslerinin, anadili öğretiminin temel amaçları arasında yer alan yaratıcı ve bilimsel düşünmeyi geliştirmeye katkıda bulunmadığı, bu katkının gerçekleşebilmesi için ders izlencelerinin ve kitaplarının ve derse yaklaşımın yenilenmesi gerektiği sonucuna varılmış ve derste yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Öztürk (1999), üniversitelerdeki Türk Dili dersi öğretim elemanları ile Türk Dili dersi okuyan üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak Türk üniversitelerinde uygulanabilecek bir Türk Dili dersi program modeli geliştirmeyi amaçlayan tarama modelindeki çalışmasıyla Türk Dili dersi programının ilkeleri, amaçları, içeriği, öğretim süreçleri ve öğrenci başarısını değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda; üniversitelerde Türk Dili dersinin amaçlarının öğrencinin konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine, kendisini daha rahat anlatabilmesine yardımcı olması; uygulamada dil bilgisi konularından çok konuşma, okuma, yazma çalışmaları ve çeşitli konularda tartışılması öğrencinin derse olan ilgisini artıracak, Türk Dili dersinin üniversitelerde oluşturulacak merkezi bir Türk dili eğitimi birimince planlanıp yürütülmesi gerektiği vb. bulgularına dayalı olarak Türk Dili programının etkililiğini artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Cemiloğlu (2004) çalışmasında, üniversitelerde uzun bir süredir uygulanan Türk Dili dersiyle ilgili bir değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu, dersin programının, derste uygulanmakta olan yöntemlerin ve öğrenci kazanımlarının tartışılmasının son derece yararlı olacağını belirtmiş, bu amaca yönelik tespitler, değerlendirmeler ve önerilerde bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda şunlara yer verilmiştir:

- Türk Dili dersinin çerçeve programının yeniden düzenlenmesi ve yeni programda Türkçenin ses ve şekil özellikleri ile dünya dilleri arasındaki yeri; paragraf ve yapısı, deneme, köşe yazısı, makale, inceleme gibi düşünce temeli olan fikir yazıları; konferans, panel, tartışma türünden sözlü anlatım örnekleri.
- Türk Dili dersinde yöntem olarak tamamen örneklerden yola çıkan bir yol izlenmesi ve böylece öğrencilerde öncelikle bir brikim oluşturulması gerekir. Örneklerin estetik değer de taşıması güzel sanat

eğitimi anlamı taşıyacak ve hem estetik hem de etik bir arada gerçekleştirilecektir.

- Türk Dili dersi için gerekirse bir “Güzel Yazılar Antolojisi” hazırlanmalı ve derste bu yazılardan seçilecek örneklerin işlenmesi önerilmelidir.

Gülay (2012) meslek yüksekokullarında okutulan Türk Dili dersinin amacına ulaşabilmesi için etkililiğinin arttırılması konusunda, dersi veren öğretim elemanının uygulamasını kendi yansımaları ve öğrenci görüşleri aracılığıyla geliştirebilmesi amacıyla nitel yöntemle bir aksiyon araştırması yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin derse ilgili ve duyarlı yaklaşmasının sağlanması ve dersin etkili kılınabilmesi için öğreticinin dersi önemseyerek rol-model olması; öğrencilerin dil bilinci kazandıracak metinlerle derste karşılaşmalarının sağlanması ve yazı çalışmaları yaptırılarak öğrenciyle birlikte kontrol edilmesi; öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda her öğrencinin katılımını sağlayacak tekniklerin kullanılmasının gerektiğı anlaşılmıştır.

Tan (2012), Mersin Üniversitesi fakülte ve yüksekokullarında zorunlu ders olarak yürütölen Türk Dili derslerinde uygulanan yöntemlerin ve karşılaşılan sorunların irdelenmesi amacıyla gerçekleştirdiğı çalışmada, üniversite birimlerinde Türk Dili derslerini yürötmekten sorumlu öğretim elemanlarının görüşlerini inceleyerek ilgili öğretim elemanlarının uyguladıkları ders anlatım yöntemleriyle ilgili anket çalışması yapmıştır. Çalışmada, uygulanan anket çalışmasıyla öğretim elamanlarının görüşleri veri analiz programlarıyla değerlendirilerek çeşitli bulgulara ulaşılmış, elde edilen bulgular ışığında, Türk Dili derslerinin işlenişı esnasında uygulanan yöntemler ve karşılaşılan sorunlar üzerine çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Arslan (2012), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin Türk Dili dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek bir “tutum ölçeğı” geliştirmeyi amaçlamıştır. Türk Dili dersi alan toplam 331 üniversite öğrencisinden toplanan verilerle yedi istatistiksel analiz (Cronbach Alfa katsayısı, Kaiser-MeyerOlkin, Barlett’s Test of Sphericity analizi, ScreePlot grafiğı, Faktör analizi, Korelasyon analizi, t testi) yapılmıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin Madde-Toplam puan korelasyonlarının $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı bulunduğu, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0,96 ve tüm maddelerinin faktör yükünün 0,60'ın üstünde bulunduğu, ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin t değerlerinin tümünün anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bütün bu veriler doğrultusunda ölçeğin son halinin geçerli ve güvenilir olduğu ve Türk Dili dersine ilişkin tutumları belirlemek için kullanılabileceği sonucunda varılmıştır.

Karataş (2013), üniversite öğrencilerinin Türk Dili dersi ile Türkçe konusundaki tutumlarını ölçmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Üniversitelerde okutulan Türk Dili dersinin uygulanmasında önemli sorunlar dayanması temeline dayanan çalışmada, dersin temel sorunun “Türkçe ana dili bilinci”nin çocuklara kazandırılmaması olarak görülmüştür. Bu bilinçten yoksun bırakılan Türk gençlerinin ana dilleri olan Türkçe konusunda “olumsuz tutum” sahibi oldukları kanısına varılmıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ile ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla anket uygulanmış, Türklük biliminde genel kabul görmüş doğrular dışındaki bilgiler “olumsuz tutum” olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta “ana dili tutum ölçeği” aracılığıyla “Türkçe, Türk dili” eğitiminin nasıl olması gerektiği belirtilmiştir.

Çiçek (2007) Polis Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören polis adaylarının Türkçeyi kullanma gücünü gözlemlemek ve bu gözlemleri bilimsel verilere dayanarak sunmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışmada, 1.sınıfta öğrenim gören polis adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları çalışmalar üzerinde durulmuş, Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve muhtemel sorunların çözüm yollarını içeren öneriler sunulmuştur.

Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Kardaş (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu 2006-2007 eğitim öğretim yılı 1. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 130 öğrencinin yazılı

anlatımları incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 15 konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiş, öğrencilerin yazılı anlatımları; anlatım bozukluğu, imla ve noktalama hataları açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında, Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin (imla, noktalama ve anlatım bozukluğu) geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

2.4.2. Türkçe Eğitime Yönelik Öz Yeterlikle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Taşgın (2015) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama türünde betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkeni ile Türkçe öğretmen adaylarının dinleme ve okuma becerisi öz yeterlikleri arasında kız Türkçe öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu, ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerisi öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında “etkili konuşma” alt boyutu ve “genel toplam”da; yazılı anlatım becerisi öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında ise “yazmayı değerlendirme” alt boyutunda kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerisi öz yeterlikleri sınıf değişkeni açısından incelendiğinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu, dinleme becerisi öz yeterlikleri incelendiğinde ise 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerileri öz yeterliklerinin mezun olunan liseye göre farklılaşmadığı; ağırlıklı genel not ortalaması değişkenine göre sadece dinleme becerisi öz yeterliklerinde farklılıklar olduğu diğer öz yeterlikler de ise anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

İnnalı (2014), ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışlarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenler açısından bu durumun değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. “İlişkisel Tarama Modeli”nde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini İzmir ili Buca ilçesinde farklı okullardan “basit seçkisiz örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 8.sınıf düzeyindeki 666 öğrenci oluşturmuş, araştırmaya 314 kız, 351 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, örnekleme yer alan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliği konusunda kendilerini iyi ($\bar{X}=3.8$) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Öğrencilerin okur öz yeterlik inançlarıyla okumaya yönelik tutumları arasında okur öz yeterlik inançları lehine anlamlı bir fark olmasına karşın okur öz yeterlikle okumaya yönelik tutum değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri; başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği; anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanlarının da yükseldiği saptanmıştır.

2.4.3. Yazılı Anlatım Öz Yeterliği ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarını saptamayı ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan Dumanlı (2014) bu doğrultuda gerçekleştirdiği çalışmada ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Çalışmaya; Dokuz Eylül Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sakarya ve Kütahya Dumlupınar Üniversitelerinden “tabakalı örnekleme” yöntemine göre belirlenmiş 1.2,3 ve 4.sınıf düzeyindeki 661’i kız ve 445’i erkek olmak üzere toplam 1056 öğretmen adayı katılmıştır. Geçerliği ve güvenirliği saptanmış “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013)” kullanılan çalışma sonucunda; örnekleme yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi düzeyde ($\bar{X} = 3.67$) gördükleri saptanmıştır. Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\bar{X}=3.72$) en yüksek düzeyde çıkarken Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($\bar{X}=3.59$) en düşük

düzeyde çıkmıştır. Sınıf düzeylerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında üniversitelerin 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören adayların öz yeterlik inançları ($\bar{X}=3.75$) en yüksek düzeyde bulunurken 1.sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ($\bar{X}=3.55$) en düşük düzeyde olduğu; cinsiyeye göre kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Özanat (2015) sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının düzeyini belirlemek amacıyla iki yüz elli öğrencinin katıldığı tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin kullanıldığı araştırma sonucunda; sekizinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin yeterli seviyede olduğu görülmüş, öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin yazma farkındalığı, genel ilerleme ve kişisel ilerleme boyutlarında erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiş, öz yeterlik algı düzeyinin yazma psikolojisi boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Oğuz (2009b), öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma modelinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma yazılı anlatımı ilgilendiren bulgularına göre, öğretmen adaylarının yarıya yakını yazılı anlatım becerisini yetersiz bulmuştur. Öğretmen adaylarının yarıya yakını yazılı anlatım becerisinin sözlü anlatım becerisine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları bu becerilerindeki yetersizlik nedenlerinin; kitap okumamalarından, uygulamalarda bulunmamalarından, deneyimsizliklerinden ve bazı kişisel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından oluşturulan “Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin (YÖYÖ) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla Demir (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu Ankara ili sınırları içerisinde çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 318 öğrenciden oluşturmuştur. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmış, analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 2 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,45 ile 0,70 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .88, alt ölçekler için sırasıyla 0,80, 0,84 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında yazma özyeterlik ölçeğinin Türkçe formundan elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olduğunun söylenebileceği belirtilmiştir.

Korkmaz (2015), yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubuyla yapılan on iki da haftalık çalışma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiş; kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma becerisi akademik başarıları düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Deney ve kontrol grubunun son testleri üzerinde kovaryans analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, ayrıca öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik başarılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma yöntemi, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisi akademik başarılarını artırmada Türkçe Öğretim Programı’na dayalı yazma uygulamalarından daha etkilidir.

Demir (2013), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri, örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterlik Ölçeği, öğrencilerden alınan yaratıcı yazma çalışmaları ve bu çalışmaların değerlendirilmesinde başvuru olan Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı'yla verilerin toplandığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bağcı (2007b) tarafından betimsel nitelikte bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. 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. Bu sonuçtan hareketle nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için Yazılı Anlatım derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve daha kapsamlı işlenmesi gerektiği, bunun için de ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düştüğü belirtilmiştir.

Büyükikiz'in (2011) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL'de Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmuştur. Örnekleme yoluna gidilmeyen ve evrenin tamamına ulaşılan çalışmanın sonucunda, Türkçe

öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.4.4. Sözlü Anlatım Öz Yeterliği ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını saptayıp elde edilen sonuçları bazı değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla Çakır'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları, örneklemini ise bu fakültenin Türkçe, İngilizce, Bilgisayar, Sınıf, Okul Öncesi, İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenlikleri bölümlerinde öğrenim gören 1. ve 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Geçerliği ve güvenirliği saptanmış “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılan çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü anlatımları konusunda kendilerini iyi ($\bar{X}=3,7$) düzeyde gördükleri, Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ($\bar{X}=3.86$) en yüksek düzeyde olduğu, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının ise ($\bar{X}=3.56$) en düşük düzeyde olduğu; cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmış, sınıf seviyelerine göre ise anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Oğuz (2015), öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bunları çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının; cinsiyete, öğrenim gördükleri programa ve sınıfa göre anlamlı olarak değişip değişmediği araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre örnekleme yer alan Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi, Okul öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının genel olarak, sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını «arasıra» düzeyinde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sözlü Anlatım Gücü, Anlatım Akışı, Anlatım Rahatlığı, Anlatım Düzeni boyutlarında öğretmen adaylarının kendilerini

«çoğu zaman» düzeyinde yeterli buldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları, öğrenim gördükleri sınıflara göre incelendiğinde, 4. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuş; öğrenim gördükleri programlara ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer öz yeterlik inançlarına sahip oldukları söylenebilir.

Katrancı (2014) tarafından öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacı doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi bakımından incelenmiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 884 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, konuşma öz yeterlik algısının cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre istatistikî bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi belirlemek amacıyla Çetinkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri ile annenin ve babanın eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından da anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Maden (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 43 2.sınıf öğrencisi ile 51 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. “Sözlü İletişim Yeterlikleri Gözlem

Formu” ile verilerin toplandığı çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerilerine Kısmen ($X=1.80-1.86$) düzeyinde sahip oldukları, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin sözlü iletişim becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Oğuz (2009b), öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan ve yukarıda da aktarılan çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının yarıdan biraz fazlası sözlü anlatım becerisinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm çalışmada kullanılan modeli, araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgileri, çalışmada kullanılan verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yönelik çalışmaları içermektedir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma tek gruplu yarı deneysel desenli araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Bu desende uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest yapılır. Deneklerin bağımlı değişkene yönelik ölçümleri aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak test edilir. Bu testte amaç, tek gruba ait öntest ve sontest değerleri arasındaki anlamlılığı tespit etmektir (Büyüköztürk ve diğer., 2008: 198).

Çalışmada, Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarında değişim meydana getirip getirmediği ve değişimin derecesi incelenmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören tüm astsubay adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evrenden “tesadüfi olmayan örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 1.sınıf düzeyindeki 66 astsubay adayı oluşturmuştur. Araştırmada katılımcıların tamamının Türk Dili derslerini almasından dolayı kontrol grubu oluşturulamamıştır.

Tablo 1’de örnekleme dâhil olan astsubay adaylarının lise türü ve lise alanı sayısına bağlı frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur:

Tablo 1- Toplam Katılımcısının Okul Türü ve Lise Alanına Göre Dağılımı Tablosu

Okul Türü	Lise Alanı			Toplam (f)	Yüzde
	Eşit Ağırlık	Sayısal	Mesleki Branş		
Düz Lise	2	6	0	8	12,1212
Anadolu Lisesi	20	16	0	36	54.5454
Meslek Lisesi	0	0	22	22	33,3333
Toplam (f)	22	22	22	66	
Yüzde	33.333	33.333	33.333	100	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan 66 adayın %12.12’si ($f=8$) düz lise, %54.54’ü ($f=36$) Anadolu lisesi, %33.33’ü ($f=22$) de meslek lisesi kaynağından oluşmaktadır. Örneklemin lise alanı olarak dağılımına bakıldığında ise %33.33’ü ($f=22$) eşit ağırlık, %33.33’ü ($f=22$) sayısal, %33.33’ünün ($f=22$) de mesleki branşlardan oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği önceden saptanmış, “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın ve diğer., 2013)” ve “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın, 2013)” kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılacak olan ölçeklerden biri Aydın ve diğerleri tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği”dir. 67 maddeden oluşan ölçek; tabakalı tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak 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 denemesi,

Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin geneli için alfa (α) .96 bulunmuştur. . Geçerliliği ve güvenirliği yüksek olan bu ölçme aracının yazılı anlatım öz yeterliklerini araştırma amaçlı kullanılabileceği görüşü belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan bir diğer ölçek ise Aydın (2013) tarafından geliştirilen “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği”dir. Ölçeğin örneklemini 503 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ölçeğin geliştirilme aşamasında toplam 78 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. 40 katılımcı ile gerçekleştirilen ön deneme sonucunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Verilerin analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış, açıklayıcı faktör analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları ve faktör analizine bağlı olarak ölçekteki 66 maddeden 20 tanesi çıkarılmış ve ölçek 46 madde olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin bütünü .95 alfa katsayısına sahiptir. Geliştirilen bu ölçeğin öğretmen adaylarının konuşma becerisini öz yeterlik yönünden değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde; t-testi ve çok değişkenli istatistiklerde kullanılan ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan testler elde edilen bulgularla birlikte sunulmuştur.

Araştırmanın “parametrik” mi yoksa “parametrik olmayan” testler grubuna girdiğini belirlemek amacıyla normallik testine tabi tutulmuştur.

Tablo 2- Normallik Testi Tablosu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ostoplam	.107	66	.059	.966	66	.065
oytoplam	.081	66	.200*	.976	66	.221

Tablo 2’de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakıldığında, astsubay adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik düzeyleri (ostoplam) ortalama puanı .059, yazılı

anlatım öz yeterlik düzeyleri (oytoplamlar) ortalama puanı .200 çıkmıştır. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığında ise adayların sözlü anlatım öz yeterlik düzeyleri (ostoplamlar) ortalama puanı .065, yazılı anlatım öz yeterlik düzeyleri (oytoplamlar) ortalama puanı .221 çıkmıştır. Adayların her iki test türünde de sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik düzeyleri ortalama puanlarının 0.05'ten büyük olması nedeniyle verilerin normal dağılımdan geldiği ve parametrik analizle çözümlenmesi gerektiği saptanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda problem cümlesi ve alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizler tabloları ile birlikte sunulmuştur:

4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına bir etkisi var mıdır?” problem cümlesine yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3- Sözlü ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeylerinin Öntest ve Sontest Sonuçları Tablosu

	N	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS	t
Ostoplam	66	3.3481	.55768	.000
Oytoplam	66	3.0386	.58058	.000
Sstoplam	66	3.9144	.47840	.000
Sytoplam	66	3.8442	.54962	.000

Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda Türk Dili dersleri verilmeye başlamadan adaylara Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın, 2013) ile Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013) uygulanmıştır. Gerçekleştirilen tek örneklemli t-testi istatistiğine göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 3’e bakıldığında adayların öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir ($p<.0.01$). Adaylara Türk Dili derslerinin verilmeye başlanmasından önce uygulanan sözlü anlatım öz yeterliği öntestinde (ostoplam)

adaylar kendilerini” ($\bar{X}$:3,35) orta düzeyde görürken, dersler verildikten sonra uygulanan sözlü anlatım öz yeterliği son testinde (sstoplam) kendilerini ($\bar{X}$:3,91) iyi düzeyde gördükleri saptanmıştır. Adaylara Türk Dili derslerinin verilmeye başlanmasından önce uygulanan yazılı anlatım öz yeterliği ön testinde (oytoplam) adaylar kendilerini” ($\bar{X}$:3,04) orta düzeyde görürken, dersler verildikten sonra uygulanan “yazılı anlatım öz yeterliği” son testinde (sytoplam) kendilerini ($\bar{X}$:3,84) iyi düzeyde gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak adayların hem sözlü anlatım öz yeterlik inancı hem de yazılı anlatım öz yeterlik inancı düzeylerinde anlamlı seviye de artış olduğu saptanmıştır. Bununla bağlantılı olarak gerçekleştirilen alt problem cümlelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Adayların mezun olduğu okul türlerine (meslek lisesi, Anadolu lisesi vb.) göre yazılı ve sözlü anlatım öz yeterliklerinde bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 4- Mezun Olunan Okul Türüne Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu

ANOVA

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
ostoplam	Gruplararası	.112	2	.056	.176	.839
	Gruplariçi	20.103	63	.319		
	Toplam	20.216	65			
sstoplam	Gruplararası	.443	2	.222	.967	.386
	Gruplariçi	14.433	63	.229		
	Toplam	14.877	65			

Tablo 4’e görülen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre; astsubay adaylarının mezun olunan okul türlerine (meslek lisesi, Anadolu lisesi vb.) göre,

aldıkları Türk Dili dersleriyle sözlü anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.84$; $F=.39$) saptanmıştır.

Tablo 5- Mezun Olunan Okul Türüne Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu

ANOVA						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
oytoplam	Gruplararası	.969	2	.484	1.457	.241
	Gruplariçi	20.941	63	.332		
	Toplam	21.910	65			
sytoplam	Gruplararası	.584	2	.292	.966	.386
	Gruplariçi	19.051	63	.302		
	Toplam	19.636	65			

Tablo 5’te görülen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre; astsubay adaylarının mezun olunan okul türlerine (meslek lisesi, Anadolu lisesi vb.) göre aldıkları Türk Dili dersleriyle yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.24$; $F=.39$) saptanmıştır.

4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Adayların mezun olduğu alanların (mesleki alanlar, sözel, eşit ağırlık, sayısal vb.) algı farklılıklarında bir etkisi var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 6- Mezun Olunan Lise Alanlarına Göre Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu

ANOVA						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
ostoplam	Gruplararası	.235	2	.117	.370	.692
	Gruplariçi	19.981	63	.317		
	Toplam	20.216	65			
sstoplam	Gruplararası	1.041	2	.521	2.370	.102
	Gruplariçi	13.835	63	.220		
	Toplam	14.877	65			

Tablo 6’da görülen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre; astsubay adaylarının lise alanlarına (mesleki alanlar, sözel, eşit ağırlık, sayısal vb.) göre aldıkları Türk Dili dersleriyle sözlü anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.70$; $F=.10$) saptanmıştır.

Tablo 7- Mezun Olunan Lise Alanlarına Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Düzeyi Tablosu

ANOVA						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
oytoplam	Gruplararası	.763	2	.382	1.137	.327
	Gruplariçi	21.147	63	.336		
	Toplam	21.910	65			
sytoplam	Gruplararası	.947	2	.473	1.596	.211
	Gruplariçi	18.689	63	.297		
	Toplam	19.636	65			

Tablo 7’de görülen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre; astsubay adaylarının lise alanlarına (mesleki alanlar, sözel, eşit ağırlık, sayısal vb.) göre aldıkları Türk Dili

dersleriyle yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.32$; $F=.21$) saptanmıştır.

4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Adayların sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile yazılı anlatım öz yeterlik algısı arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 8- Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeylerinin Öntest Sonuçları Tablosu

	N	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS	t
ostoplam	66	3.3481	.55768	.000
oytoplam	66	3.0386	.58058	.000

Tablo 8’e bakıldığında adaylar Türk Dili derslerini almadan önce uygulanan sözlü anlatım öz yeterlik inancı öntestinde (ostoplam) adaylar kendilerini” ($\bar{X}:3,35$) orta düzeyde görmüşlerdir. Yine yazılı anlatım öz yeterliği ön testinde de (oytoplam) adaylar kendilerini” ($\bar{X}:3,04$) orta düzeyde görmüşlerdir. Uygulanan öntestlerde sözlü anlatım öz yeterliği ile yazılı anlatım öz yeterliği arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<.0.01$).

Tablo 9- Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeylerinin Sontest Sonuçları Tablosu

	N	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS	t
sstoplam	66	3.9144	.47840	.000
sytoplam	66	3.8442	.54962	.000

Tablo 9’a bakıldığında Türk Dili derslerini alındıktan sonra uygulanan sözlü anlatım öz yeterlik inancı sontestinde (sstoplam) adaylar kendilerini” ($\bar{X}:3,91$) iyi

düzeyde görmüşlerdir. Yine yazılı anlatım öz yeterliği son testinde de (sytoplama) adaylar kendilerini” ($\bar{X}$:3,84) iyi düzeyde görmüşlerdir. Uygulanan sontestlerde sözlü anlatım öz yeterliği ile yazılı anlatım öz yeterliği arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Alan yazında, öz yeterlikle ilgili birçok çalışma bulunmasına karşın üniversitelerde okutulan Türk Dili dersi ya da üniversite öncesi verilen Türkçeye dair derslerle sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliği arasındaki etkiyi/ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın özgünlük taşıdığı ve eğitimcilere Türk Dili dersleriyle ilgili yön gösterebileceği değerlendirilmektedir. Çalışmanın sonucunda problem cümlesi ve alt problem cümlelerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan analiz sonuçlara göre astsubay adayları kendilerini sözlü anlatım öz yeterliği öntestinde ($\bar{X}$:3,35) orta düzeyde görürken, dersler verildikten sonra uygulanan sözlü anlatım öz yeterliği sontestinde ($\bar{X}$:3,91) iyi düzeyde gördükleri saptanmıştır. Adaylar kendilerini, yazılı anlatım öz yeterliği konusunda ise öntestte ($\bar{X}$:3,04) orta düzeyde görürken yazılı anlatım öz yeterliği sontestinde ($\bar{X}$:3,84) iyi düzeyde gördükleri saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre adayların hem sözlü anlatım öz yeterlik inancı hem de yazılı anlatım öz yeterlik inancı düzeylerinde anlamlı seviyede artış olduğu saptanmıştır. Bununla bağlantılı olarak gerçekleştirilen alt problem cümlelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

Adayların mezun olduğu lise türlerine göre yazılı ve sözlü anlatım öz yeterliklerinde bir fark olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan adayların aldıkları Türk Dili dersleriyle sözlü anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.84$; $F=.39$) saptanmıştır. Aynı şekilde aldıkları

Türk Dili dersleriyle yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.24$; $F=.39$) saptanmıştır.

Adayların mezun olduğu lise alanlarına göre sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliklerinde bir fark olup olmadığına yönelik bulgular incelendiğinde ise, alınan Türk Dili dersleriyle sözlü anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.70$; $F=.10$), benzer olarak yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F=.32$; $F=.21$) saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, hem lise okul türlerinin hem de lise alanlarının adayların sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algısında anlamlı bir fark yaratacak şekilde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Adayların sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile yazılı anlatım öz yeterlik algısı arasında ilişkiye bakıldığında ise uygulanan öntest ve sontestlerde sözlü anlatım öz yeterliği ile yazılı anlatım öz yeterliği arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<.0.01$).

5.2. Tartışma

Alan yazında, üniversitelerde okutulan Türk Dili dersiyle sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliği arasındaki etkiyi/ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın bu yönüyle özgünlük taşıdığı ve eğitimcilere Türk Dili dersleriyle ilgili yön gösterebileceği değerlendirilmektedir.

Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre çalışmanın problem cümlesini oluşturan “Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına bir etkisi var mıdır?” sorusuna örnekleme de yer alan adayların sözlü anlatım öz yeterliği olarak kendilerini iyi ($\bar{X}:3,91$) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Problem cümlesine ilişkin yukarıda da bahsedildiği gibi alan yazında çok benzer çalışmalara rastlanmamış, fakat katılımcıların sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliklerini inceleyen araştırmalarla

elde edilen bu sonucun alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklendiği görülmüştür.

Türkiye’de alan yazına bakıldığında, Çakır’ın (2015) öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiş, çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü anlatımları konusunda kendilerini iyi ($\bar{X}=3,7$) düzeyde gördükleri saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla Katrancı (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmak amacıyla Pehlivan (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim beceri algıları oldukça yüksek çıkmıştır. Adayların algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Çetinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Yılmaz ve Çimen (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının iletişim beceri algılan yüksek ($X=75.30$) bulunmuştur. Ayrıca, en düşük eğitim düzeyine sahip

(okuryazar) babaların çocuklarının dışında iletişim becerisi algılarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Dilekmen, Başcı ve Bektaş'ın (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerini cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri açısından incelediği çalışmanın sonucunda, öğrencilerin iletişim becerilerinde cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı fark bulunamamış, ancak üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinde bölümler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yılmaz, Üstün ve Odacı (2009) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri üniversitelerine ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken yerleşim birimi ve yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerini karşılaştırmak amacıyla Gülbahçe (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, bölümlerin iletişim becerileri arasında Eğitim Bilimleri öğrencileri lehine diğer bölümler arasında iletişim becerisi açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre iletişim becerileri en düşük düzeyde çıkmıştır.

Alan yazında sözlü anlatım öz yeterliğinin “iyi” ya da “çok iyi” düzeyde çıktığı çalışmalara rastlandığı gibi “arasıra”, “kısmen” ve “düşük” düzeylerinde de çalışmalar bulunmaktadır.

Oğuz'un (2015), öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemek ve cinsiyete, öğrenim gördükleri programa ve sınıfa göre anlamlı olarak değişip değişmediği araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının genel olarak, sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını «arasıra» düzeyinde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Oğuz (2009b) tarafından öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu ve kendilerini yeterli algılamadıkları tespit edilmiştir.

Maden'in (2010) Türkçe öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine yaptığı araştırmada ise adayların sözlü iletişim becerilerine "Kısmen" düzeyinde sahip oldukları, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin sözlü iletişim becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın problem cümlesini oluşturan "Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin astsubay adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına bir etkisi var mıdır?" sorusunun bir diğer yönünü oluşturan yazılı anlatım öz yeterliğine ilişkin örnekleme yer alan adayların, yazılı anlatım öz yeterliği olarak da kendilerini iyi ($\bar{X}:3,84$) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonucun alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir.

Dumanlı'nın (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarını saptamayı ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan çalışmasının sonucunda örnekleme yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda kendilerini iyi düzeyde ($\bar{X} = 3.67$) gördükleri saptanmıştır.

Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi incelemeyi amaçlayan Korkmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki belirlemek amacıyla Büyükkız'ın (2011) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin öz yeterlilik (self-efficacy) algılarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili literatür bulgularının derlenmesi amacıyla Akar (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yapılan araştırmaların okuma yazma etkinliklerinde kendilerine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını, daha ısrarcı olduğunu ve daha fazla başarılı olduğunu ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Yazılı anlatım öz yeterliğinin araştırmalara katılanlar tarafından çalışmamızda olduğu gibi iyi ve çok iyi düzeyde görüldüğü çalışmalar olduğu gibi bazı araştırmalarda orta, yeterli ve yetersiz düzeyde çalışma sonuçlarının da var olduğu görülmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Demir (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Özanat'ın (2015) sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algı düzeylerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür.

Eyüp ve Yurt (2012) tarafından Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı iletişim için gerekli olan yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bağcı (2007b) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına 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.

Öztürk ve Saydam'ın (2014) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ortamda öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygılarını ve öz yeterliklerini araştırmayı amaçlayan çalışmalarının sonuçları, öğrencilerin orta seviyede yazma kaygısı ve öz yeterliğe sahip olduğunu ve bu iki olgunun ters yönde bir korelasyona sahip olduğunu göstermiştir. Melanlıoğlu ve Demir Atalay'ın (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yansıtıcı günlük kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasının sonucunda öğrencilerin yansıtıcı günlük kullanımlarının, yazma öz yeterlik algısının alt boyutlarında anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın “Adayların mezun olduğu okul türlerine (meslek lisesi, Anadolu lisesi vb.) göre sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliklerinde bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında adayların aldıkları Türk Dili dersleriyle hem sözlü anlatım öz yeterlik puanları arasında ($F=.84$; $F=.39$) hem de yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında ($F=.24$; $F=.39$) anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç mezun olan lise türünün adayların yazılı ve sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu sonuçla benzer bir sonuçlara ilgili alan yazında rastlanmıştır.

Taşgın'ın (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerini incelemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmen adaylarının söz konusu dört alan öz yeterliklerinin mezun olunan liseye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yalçın ve Genç (2013) tarafından Fransızca öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmanın sonucunda ise mezun olunan lise türünün, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsedildiği gibi öğrencilerin mezun olunan lise türüyle sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit eden araştırmalar olduğu gibi bu sonuçlarla çelişen çalışmalara da rastlanılmıştır.

Yılmaz ve Altunbaş'ın (2012) araştırmasında, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının iletişim beceri puan ortalamaları genel lise mezunu öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu sonuca benzer bir sonuca da her ne kadar mezun olunan lise değil de mezun olunan fakülte-yüksekokul üzerinde yapılan Nacar ve Tümkaya'nın (2011) çalışmasında da ulaşılmış, öğretmenlerin iletişim becerilerinde mezun olunan okul türüne göre fark olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın “Adayların mezun olduğu alanların (mesleki alanlar, sözel, eşit ağırlık, sayısal vb.) algı farklılıklarında bir etkisi var mıdır?” alt problemine analiz sonuçlarına bakıldığında astsubay adaylarının aldıkları Türk Dili dersleriyle hem sözlü anlatım öz yeterlik puanları arasında ($F=.70$; $F=.10$) hem de yazılı anlatım öz yeterlik puanları arasında ($F=.32$; $F=.21$) anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç mezun olunan lise alanlarının adayların yazılı ve sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Alan yazında, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliklerini mezun olunan lise alanına göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığından elde edilen bu sonucu destekleyen ya da desteklemeyen bir çalışmalara yer verilememiştir.

Çalışmanın son alt problem cümlesi olan “Adayların sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile yazılı anlatım öz yeterlik algısı arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik sözlü anlatım öz yeterlik inancı öntestinde adaylar her iki öz yeterlik türünde de kendilerini orta düzeyde görmüşler ve sözlü anlatım öz yeterliği ile yazılı anlatım öz yeterliği arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Aynı problem cümlesine yönelik uygulanan son testlerde ise adaylar her iki öz yeterlik türünde de kendilerini iyi düzeyde görmüşler, sözlü anlatım öz yeterliği ortalama puanının yazılı anlatım öz yeterliğinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deneysel çalışma

sonucunda öntestlerde olduğu gibi yine sözlü anlatım öz yeterliği lehine sonuç yüksek çıkarsa da aradaki aritmetik ortalama toplam puan farkları yaklaşmıştır.

Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla Oğuz (2009b) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yarıya yakınının yazılı anlatım becerisinin sözlü anlatım becerisine göre daha iyi olduğunu belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yer alan Türk Dili derslerinin adaylarının sözlü ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmanın sonuçları, Türk Dili derslerinin sözlü ve yazılı anlatım öz yeterliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle Meslek Yüksekokullarında Türk Dili dersleri verilmeye devam edilmedir.
2. Meslek Yüksekokullarında öz yeterliği artıracak uygulamalara yer verilmelidir.
3. Türk Dili derslerinde yazılı ve sözlü anlatımla ilgili daha fazla uygulamalı çalışma yapılmalıdır.
4. Mesleklerinde kendilerini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade etmeye ihtiyaç duyulan diğer meslek gruplarında da benzer çalışmalar yapılmalıdır.
5. Meslek Yüksekokullarında öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

6. Öğrenciler kendilerini yazılı ve sözlü anlatımın hangi boyutlarında eksik hissediyorlarsa ilgili konularla ilişkili çalışmalara ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1982). **Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım**. İzmir: Aydın Yayınevi.
- Ağca, H. (1999). **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik İnancı ve İlk Okuma Yazmaya Etkisi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(2), 185-198.
- Akkoyunlu, B., Orhan F. & Umay A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 29, 1-8.
- Aksan, D. (1998). **Türkçenin Gücü**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **İlköğretim Online**. Sayı 8(3), 709-719.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). **Yazılı ve Sözlü anlatım** (9. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2001). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Altun, K., Kaçalın, M. (Ed.), Örgen, M. (Ed.) ve Altun, K. (Ed.). (2012). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

- Anılan, H. (2005). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağ Oluşturma Yönteminin Etkinliği. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 1/3, 187-202
- Aşlıoğlu, B., ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. **The Journal of Academic Social Science Studies**. Cilt 6, Sayı 6, 83-111.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarlarla İlgili Özyeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 21, 1-8.
- Ata, E. (2015). Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik İnançları ile Etkili Okul Liderliği Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, V., A. (2006). **Başarılı İletişimin Anahtarı Etkili Konuşma**. İstanbul: TİEM Yayınları
- Aydın, E. ve Başoğlu, N. (2014). **Çağrı Merkezi Hizmetleri Programı Öğrencilerinin Konuşma Becerileri Özyeterlik Algıları: Çaycuma Meslek Yüksekokulu Örneği**. 1. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi. (22-23 Mayıs 2014). Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı 14, 33-46.

- Aydın, S. İ., İnnalı, Ö.H., Batar, M., Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. **Turkish Studies**, Sayı 8/8, (Yaz 2013), s. 139-160.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 11(2), 113-131.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt. 11, Sayı. 2, 45-68.
- Bağcı, H. (2007a). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, H. (2007b). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **TÜBAR-XXI**, 29-61.
- Bahar, H. H., Uludağ, E. ve Yılmaz, O. (2010). Türkçe I Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (TÜYATÖ) Geliştirilmesi. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 21, 108-126.
- Banarlı, S., N. (2002). **Türkçenin Sırları**. 18.Baskı. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- 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.
- Bakır, S. (2010). Ebe ve Hemşire Adaylarının Türk Dili Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme (Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri

Fakültesi Örnekleme). Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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. (1997). **Self-efficacy: the Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman and Company.

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

Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism and Human Agency. **American Psychological Review**. 84, 191-215.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Quarterly**. 34(4), 452-477.

Bakır, S. (2010). Ebe ve Hemşire Adaylarının Türk Dili Derslerindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme (Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Örnekleme). Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Barın, M. (1997). Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Sayı 17(3), 743-754.

- Batar, M. ve Aydın, S. İ. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. **International Journal of Language Academy**, Sayı 2/4, 579/598.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. **SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. 198-210.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2011). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Pegem Akademi.
- Bostanoğlu, O. (2015). 9.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Önyargılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları. **Turkish Studies**. Cilt 10/11 (Yaz 2015), 313-340.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 21, 125-136.
- Büyükikiz, K. (2011). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 8.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Canıtezer, A. (2014). 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi ile İlgili Tespitler Değerlendirmeler ve Öneriler. **Uludağ Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 17(2), 173-182.
- Ceran, D. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **The Journal of Academic Social Science Studies**. Sayı 5(8), 337-358.
- Chapman W. J. & Tunmer E. W., Reading Difficulties, Reading-Related Self-Perceptions, And Strategies For Overcoming Negative Self-Beliefs. **Reading&Writing Quartely**, (Apr 2003), Vol: 19, 5-24
- Çakır, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, H. ve Aydın, İ., S. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine Yönelik Bir Araştırma. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. Özel Sayı, 1333-1348.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. 7(1), 727- 743.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt: 19, Sayı 2, 567-576.

- Çuhadar, C. ve 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.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**. 7(29) , 503-518.
- Çiçek, S. N. (2007). Polis Meslek Yüksekokullarında Türk Dili Dersleri Kapsamında Kompozisyon Bilgileri ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, S. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatısal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çotuksöken, Y. (2008). **Uygulamalı Türk Dili**. 4.Basım. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı**. Sayı 2/1, 84-114.
- Demir,T. (2014). Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kafkas Üniversitesi e - Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı 1 (1).
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demirel, Ö. (2003). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı 13, 233-255.
- Deniz, S. ve Tuna, T. S. (2016). Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Türkçeyi Etkili Kullanma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Cilt 9, Sayı 47, 636-646.
- Derman, A. (2007). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 12(2), 223-231.
- Doğan, N.; İlhan Beyaztaş, D. ve 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.
- Dumanlı, M. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, A. (1997). Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eğilmez, İ., N. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elkatmış, M. (2015). Yazılı ve Sözlü Anlatım İle Etkili İletişim Derslerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. 14(4), 1341-1351.
- Er, S. (2010). **Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. **İlköğretim Online**. 14(3), 1130-1148.
- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, M. (1999). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (1992). **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Cilt II, Sayı 10, 7-12.
- Eyüp, B., ve Yurt. S. U. (2012). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12(1), 50-66.

- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). **Educational psychology**. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 3(12), 178-195.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. Cilt 5/4, 1134-1173.
- Gülay, E. (2012). Meslek Yüksekokullarında Türk Dili Dersinin Etkililiğinin Arttırılmasına Yönelik Bir Aksiyon Araştırması. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. **Atabesbd**. 12 (2), 12-22.
- Güvenç, H. (2010). Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Geliştirme Çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1), 59-69.
- İlanbey, Ö. ve Can, R. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Konuşma Dili Unsurlarının İncelenmesi. **ZfWT**. Sayı 8/2, 241-256.
- İnceoğlu, M. (2010). **Tutum, Algı, İletişim**. http://ees2.beykent.edu.tr/WebProjects/Uploads/METIN%20INCEOGLU_Tutum-algi-iletisim.pdf (01 Şubat 2017).
- İnnalı, Ö. H. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, D. E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnnalı, Ö. H. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Turkish Studies**. Cilt 9/9, 651-682.

İpşiroğlu Z., Adalı, O., Direk N., Ozil Ş., Sanal G. (1991). **Yazma Eylemi. Yazma Uğraşı (İçinde)**. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. İstanbul: Cem Yayınevi.

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

Kantemir, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınları.

Kaplan, M. (1975). **Hisar**. Sayı 141 (Eylül 1975).

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.

Karadağ ve Kayabaşı. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması. **Turkish Studies**. Cilt 6/3 (Yaz 2011), 989-1010.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve 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.

Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 7.Basım, Ankara: Alkım Yay.

Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk Dili Dersi ve Türkçe Konusundaki Tutumlar. **Turkish Studies**. Cilt 8/1, 1881-1898.

- Kardaş, D. (2007). Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kardaş, N. M. (2013). İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 24, 415-445.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Algıları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı 2, 174-195.
- Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **The Journal of Academic Social Science Studies**. Cilt 6, Sayı 6, 651-665.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. , Aksoy, Ö. (2004) **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). Yazma Güçlüğü Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisine Bitişik Eğik Yazı Öğretimi. **Turkish Studies**. Cilt 11/3 (Kış 2016), 1407-1434.
- Kırbaş, A. (2006). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, A.Ü., Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Kırmızı, B. (2016). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Almanca Yazılı Anlamlı Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Journal of Turkish Language and Literature**. Cilt 2, Sayı 4, 90-100.
- Korkmaz, İ. ve Yeşilyaprak, B. (2002). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi**. PegemA Yay.
- Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üni., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Z., Parlatır, İ., Ercilasun, B., A., Zülfikar, H., Gülensoy, T. Ve Birinci, N. (2012). **Türk Dili ve Kompozisyon**. 5.Baskı, Ankara: Ekin Yayınları.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. **Bilgi Dünyası**, 5(2): 137- 152.
- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. **ZİWT**. Sayı 8/3, 85-102.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. **TÜBAR**. 29, 213-226.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **Türklük Bilimi Araştırmaları. (TÜBAR)**, 288.
- Leitwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M.Burger, C. Webber ve P.Knick. (Eds.) **Intelligent Leadership**. Springer, 41-66.

- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. **EKEV Akademi Dergisi**. Sayı 44.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretimindeki Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. **Dil Dergisi**, Sayı 132, (Nisan-Mayıs-Haziran), 56-66.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. **Elementary Education Online**. 10(2), 493-511.
- Oğuz , A. (2015). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Turkish Studies**. Cilt 10/7, 765-780
- Oğuz, A. (2013). Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nin Geliştirilmesi. 6th International Conference on New Trends, ICONTE, Yayımlanmamış bildiri, (25-27 Haziran 2014), Paris, Fransa.
- Oğuz, A. (2009a). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 24.
- Oğuz, A. (2009b). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:8, Sayı: 30, 18-42.
- Onay, A. (2012). Reklamlara Yönelik Tutumlar: Nitel Bir Araştırma. **e-gifder**. Cilt: 1. Sayı: 4. 51-66.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. 13(1), 183- 206.

- Özbay, M., Ateş, M. ve Daşöz, T. (2016). KKTC Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı 2, 475-486.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 26, 155-175.
- Özbay, M. (2005). **Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri**. Journal Of Qafkaz University,(16 Fall), 177-184.
- Özbay, M. (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, E. (2002). **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**. 7.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2002). **Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)**. 11.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özkan, M. (1996). **Faruk K. Timurtaş Diller ve Türkçemiz**. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Özanat, Z. ve Sis, N. (2016). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Üzerine Bir Araştırma. **Turkish Studies**. Cilt 11/3 (Kış 2016), 1879-1902.

- Özonat, Z. (2015). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algıları. **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)** ÖS-II, 207-220.
- Öztürk, Ç., Z. (1999). Türk Üniversiteleri İçin Türk Dili Dersi Program Modeli. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, G. ve Saydam , D. (2014). Yabancı Dilde Yazmada Özyeterlik ve Kaygı: Türkiye’de Bir Durum Çalışması. **Başkent University Journal Of Education**. 1(2), 10-21.
- Pajares, F., Hartley, J. Ve Valiante, G. (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction, **Measurement and Evaluation in Counseling and Development** , Vol: 33, 214-221.
- Pajares, F. (2002). **Overview of Social Cognitive Theory and of Selfefficacy**.
- Pajares, F. and Valiante, G. (1996). Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary Student. **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York, MY, 8-12.
- Pehlivan, B. K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. **İlköğretim-Online**, 4(2), 17-23.
- Sağlam, Ö. (2010). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7.Sınıf Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 10, Sayı 24, 43-56.

- Sahranç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli. Doktora Tezi. Gazi Üni., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sallabaş, E., M. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim**, Sayı 181, 94-107.
- 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.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri. **İlköğretim Online**, 10(3), 951-960.
- Sargın, M. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneğinde). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2010). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. 18.Baskı, Ankara: PegemA Yay.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 31(1), 51-66.

- Sever, S. (1993). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soruklu, A., T. (2011). Ankara Kızılcahamam İlçesi Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” Geliştirme Çalışması. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı 171.
- Şimşek, Ş. (2015). Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşgın, F.G. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekşan, K. (2001). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt: 6, Sayı 12, 90-112.
- Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). **Konuşma Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Tepeli, Y. ve Baydar, A. S. (2013). Yazılı Anlatım Becerisi Kazandırma Çalışmalarında Anlatım Türlerinin Önemi. **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]**. Sayı 50, 319-326.

- Timurtaş, K. F. (1965). Dilin Millet Hayatındaki Rolü. **Son Havadis Gazetesi**. (23 Ekim 1965)
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tosun, D. ve Aydın, S., İ. (2013). Konuşma Eğitime Yönelik Hazırlanan Kitaplarda Yer Alan Ses Özellikleri Konularının Değerlendirilmesi. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 35, 15-32.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R.(2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 6, (Haziran 2011), 222-232.
- 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.
- Türkel, A. (1998). Yükseköğretimdeki Türk Dili Derslerinin Yaratıcı ve Bilimsel Düşünme Açısından Değerlendirilmesi (Bolu AİBÜ Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Türker, M. F. (2014). Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçkun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 22(1), 59-67.

- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 23, 461-472.
- 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.
- Uygur, V. C. (Ed.), Öztürk, Y., Kutludağ, Ş., Çalışkan, Ş. ve Tokmakoglu, A. (2010). **Üniversiteler İçin Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**. 2.Baskı. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Ülper, H., Yaylı D. ve Karakaya İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. Sayı 14 (1), 85- 100.
- Ünal Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**. Sayı 7, 92-99.
- Ünsal, H. (2005). İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi / Afyon Merkez Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Vardarlı, G. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Düzeylerinin Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Vural, H. (2007). Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersleri Üzerine. **Türk Dili**. Cilt XCIII, Sayı 669, 496-503.

- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, P. ve Genç, A. (2013). Fransızca Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. 8(10), 721-730.
- Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 17(3), 41-50.
- Yegen, Ü. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yelok, S., V. ve Sallabaş, E., M. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine Ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 7(3), 581-606.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 9 (2).
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 21(4), 301-308.
- Yıldız, A. (2007). Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Araştırmaları. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**. (Bahar 2007), 44-61.
- Yıldız, C. (2014). Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldız, Ç. D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. **Turkish Studies** -Cilt 7/2 (Spring 2012). 319-334.
- Yılmaz, N. ve Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 14(1), 183-196.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. Cilt 10, Sayı 3, 3-14.
- Yılmaz, M.; Gürçay D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Üstün, A. ve Odacı, H. (2009). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**. 1/1, 8-18.
- Yiyit, F. (2001). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. **American Educational Research Journal**. 31(4), 845-862.
- Zorbaz, Z. K. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin sözlü anlatımınıza ilişkin öz yeterlik inanışlarınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ankette 46 madde bulunmaktadır. Ölçekte vereceğiniz samimi cevaplar, çalışmanın nesnelliğini arttıracaktır. 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.

Mümin EVRAN

Türk Dili Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER:

Mezun Olunan Lise Türü:

Mezun Olunan Lise Bölümü:

TÜRKÇE SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
1. Hazırlıklı bir konuşma yapacaksam kılıf kıyafetime özen göstermede,	1	2	3	4	5
2. Hazırlıklı konuşmalarda ön araştırma yapmada,	1	2	3	4	5
3. Hazırlıklı konuşmalardan önce bir plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
4. Hazırlıklı konuşmalardan önce gereken materyalleri hazırlamada,	1	2	3	4	5
5. Hazırlıklı bir konuşma için metin hazırlamada,	1	2	3	4	5
6. Hazırlıklı bir konuşma yaparken amacı belirtmede,	1	2	3	4	5
7. Amaca uygun konuşmada,	1	2	3	4	5
8. Gereksiz bilgilerden kaçınmada,	1	2	3	4	5
9. Belli bir düzen mantık içinde konuşma yapmada,	1	2	3	4	5
10. Gereksiz duygu ve düşüncelerden kaçınmada,	1	2	3	4	5
11. Anlattıklarımı destekleyen uygun örnekler vermede,	1	2	3	4	5
12. Nefes kontrolünü sağlamada,	1	2	3	4	5
13. Jest ve mimikleri yerinde kullanmada,	1	2	3	4	5
14. Konuşurken göz teması kurmada,	1	2	3	4	5
15. Beden dilini etkili kullanmada,	1	2	3	4	5
16. Uygun yerlerde nefes alıp vermede,	1	2	3	4	5
17. Standart dilli (İstanbul Türkçesi) kullanmada,	1	2	3	4	5
18. Kelimelerin ses açısından anlaşılır olmasında,	1	2	3	4	5
19. İletişim anında akıcı konuşmada,	1	2	3	4	5
20. Vurgu ve tonlamaları göz önünde bulundurarak konuşmada	1	2	3	4	5

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
21. Sesimin şiddetini ayarlayarak konuşmada,	1	2	3	4	5
22. Konuşurken sesleri doğru çıkarmada,	1	2	3	4	5
23. Dilbilgisi kurallarına uygun konuşma yapmada,	1	2	3	4	5
24. Gereksiz sesler çıkarmadan konuşmada,	1	2	3	4	5
25. Telaffuzu doğru gerçekleştirmede,	1	2	3	4	5
26. Argo kullanımlardan kaçınmada,	1	2	3	4	5
27. Uygun yerde kalıp ifadeler (atasözü, deyim vb.) kullanmada,	1	2	3	4	5
28. Konuşma hızımı ayarlamada,	1	2	3	4	5
29. Metne bakmadan konuşmada,	1	2	3	4	5
30. Farklı anlatım tekniklerinden ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmada,	1	2	3	4	5
31. Konuşma anında doğal davranma konusunda,	1	2	3	4	5
32. Konuşmalarında nezaket kurallarına uymada,	1	2	3	4	5
33. Tekdüze bir anlatıma düşmeden konuşmada,	1	2	3	4	5
34. Düşüncelerimi açık bir şekilde belirtmede,	1	2	3	4	5
35. Sorulara kaygılanmadan yanıt vermede,	1	2	3	4	5
36. Karşı görüş belirtenlere saygı göstermede,	1	2	3	4	5
37. Konuşma sırasında sabırlı davranmada,	1	2	3	4	5
38. Dinleyenle empati kurmada,	1	2	3	4	5
39. Konuşma anında özgüvenimi sağlamada,	1	2	3	4	5
40. Heyecanlanmadan konuşmada,	1	2	3	4	5
41. Konuşmalarımı sıkılmadan gerçekleştirmede,	1	2	3	4	5
42. Konuşmayı istekli yapmada,	1	2	3	4	5
43. Konuya odaklanarak konuşmada,	1	2	3	4	5
44. Dinleyicinin ilgisini çekmede,	1	2	3	4	5
45. Dinleyicilerle sıcak ilişki kurmada,	1	2	3	4	5
46. Karşılıklı konuşmalarda heyecanımı yenmede,	1	2	3	4	5

“Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” (Aydın, 2013).

EK-2. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin yazılı anlatımınıza ilişkin öz yeterlik inanışlarınızı belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ankette 54 madde bulunmaktadır. Ölçekte vereceğiniz samimi cevaplar, çalışmanın nesnelliğini arttıracaktır. 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.

Mümin EVRAN
Türk Dili Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER:

Mezun Olunan Lise Türü:
Mezun Olunan Lise Bölümü:

YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde İyiyim	İyiyim	Çok İyiyim
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 gütmeye,	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

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
19. Konuya uygun düşüncüyü 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. Özne 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. Yazılarımda 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-3. Uygulama İzin FormuHİZMETE ÖZEL**HİZMETE ÖZEL**

T.C.

HAVA KUVVETLERİ KOMUTANLIĞI
HAVA TEKNİK OKULLAR KOMUTANLIĞI
GAZİEMİR/İZMİR

HV.ASB.MYO. : 79754083-3730-2864-16/ Ögt.Bşk. Pl.Değ.ve Glş.Ş.

25 Ocak 2016

KONU : Hv.Öğ.Ütgm.Mümin
EVRAN'ın (2011-S-16)
Lisansüstü Tez Uygunluk
Değerlendirmesi.DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

- İLGİ : (a) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 04 Ocak 2016 tarihli, SAYI.:47855647-0302-0003-16 sayılı ve " MÜMIN EVRAN " konulu yazısı.
- (b) Hv.K.K.İğinin 17 Nisan 2015 tarihli, PER. :46008895-3730 -54993- 15/Per.Pl.Ynt.D. Brys.Eğt.Ş. sayılı ve " Hv.Öğ.Ütgm.Mümin EVRAN'ın (2011-S-16) Lisansüstü Tez Uygunluk Değerlendirmesi. " konulu yazısı.
- (c) MY 13-3(A) TSK Akademik Yayın ve Tez-Proje-Araştırma Esasları Yönergesi
- (ç) HKY 179-1(C) Lisansüstü Eğitim Yönergesi

1. Kendi nam ve hesabına yüksek lisans eğitimi yapan Hv.Öğ.Ütgm. Mümin EVRAN'ın (2011-S-16) "Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda Yer Alan Türk Dili Derslerinin Astsubay Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi" konulu tez çalışmasını Hv.Tek.Okl.K.İğine bağlı Hv.Asb.MYO K.İğinde yürütmesi için izin isteği ilgi (a) yazı ile alınmıştır.

2. Söz konusu talep Hava Kuvvetleri Komutanlığınca incelenmiş olup anılan personelin tez izin isteğinin uygun olduğu ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

3. Bu kapsamda tez izin talebi ilgi (c ve ç) yönergeler doğrultusunda incelenmiş olup anılan personelin tez izin isteği uygun bulunmuştur.

Rica ederim.

Mehmet GÜNAY
Hv.SS.Kur.Aib.
Hv.Asb.MYO K.HİZMETE ÖZEL**HİZMETE ÖZEL**

EK-4. Tez Çalışması Orijinallik Raporu



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 17/04/2017

Tez Başlığı: Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda Yer Alan Türk Dili Derslerinin Astsubay

Adaylarının Sözlü Ve Yazılı Anlatım Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 75 sayfalık kısmına ilişkin, 17/04/2017 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 14'tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mürin EVRAN
 Öğrenci No : 2014950109
 Anabilim Dalı : Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
 Programı : Türkçe Öğretmenliği
 Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Mürin EVRAN
 17/04/2017

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç.Dr.İ.Seçkin AYDIN
 17/04/2017

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.