

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SÜREÇ-TÜR ODAKLI YAZMA
YAKLAŞIMI İLE YAPILANDIRILMIŞ ÇOK KATMANLI METİN YAZMA
SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Serdar AKBULUT

Danışman

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

ANTALYA, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili bu beyana aykırı bir durumun saptanması hâlinde ortaya çıkacak tüm ahlâkî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

31/08/2022

Serdar AKBULUT

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Serdar AKBULUT' un bu çalışması 09.08.2022 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye: Doç. Dr. Serdar DERMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT

Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye (Danışman): Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

DOKTORA TEZİNİN ADI: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı İle Yapılandırılmış Çok Katmanlı Metin Yazma Süreçlerinin İncelenmesi

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

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Danışmanım, Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ'ye; doktora eğitimimin ilk gününden son gününe dek gösterdiği öğretici, yol gösterici, destekleyici yaklaşımı için en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmama olan kıymetli katkılarından dolayı tez izleme komitesinde yer alan Doç. Dr. Harun Şahin ve Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a; tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a ve Doç. Dr. Serdar DERMAN'a; tez yazım sürecinde desteklerini esirgemeyen Öğr. Gör. Hidayet DUYAR, Arş. Gör. Bilal ŞİMŞEK, Arş. Gör. Betül KOPARAN, Dr. Arş. Gör. Eylem Ezgi AHISKALI ve Nuri İbrahim KARABUDAK'a destekleri ve kıymetli dostlukları için en derin şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan ve varlıklarından güç bulduğum eşim Ayşe AKBULUT, kızlarım Asya Tuğba ve İlay Bilge'ye sonsuz şükranlarımı sunarım.

SERDAR AKBULUT

ÖZET

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı İle Yapılandırılmış Çok Katmanlı Metin Yazma Süreçlerinin İncelenmesi

Doktora Tezi

AKBULUT, Serdar

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Ağustos 2022, xiii + 177 sayfa

Bu çalışmanın amacı süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntem kısmında nicel veriler ağırlıkta ve nitel veriler destekleyici konumda olduğu için iç içe (gömülü) karma desen kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneyssel desen, nitel boyutunda uygulama sürecinde elde edilen verileri destekleyici ve açıklayıcı olması için yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel uygulama sürecinin çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisan Programında öğrenim gören 48 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna ise çalışma grubu içerisinde gönüllülük esası ile seçilen 16 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çok katmanlı metin yazma sürecinde metin türü olarak gezi yazısı türü kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğrenciler tarafından oluşturulan çok katmanlı metinler ve bunların değerlendirilmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan çok katmanlı metinlere yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarı (gezi yazısı), çok katmanlı okuryazarlık ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, öğretmen adayı yazma öz-yeterliği ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanma süreci uygulama öncesi ve uygulama sonrasında gerçekleştirilmiş, nitel verilerin toplanması için yapılan görüşmeler uygulama süreci bittikten sonra yapılmıştır. Öğretmen adayları tarafından gezi yazısı türünde oluşturulan çok katmanlı metinler araştırmacının hazırladığı derecelendirilmiş puanlama anahtarı ile değerlendirilmiş ve çok katmanlı metin yazma puanı elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde nicel veriler öncelikle Shapiro-Wilk normallik testi ile sınanmış ve normal dağılım gösteren ve göstermeyen veriler istatistik analiz programında uygun testlerle analiz edilerek deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve

sonrası durumları karşılaştırılmıştır. Ayrıca nicel verilerin desteklenmesi ve açıklanması için toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretiminin deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma başarıları, çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ve yazma tutumları kontrol grubunda yer alan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde; yazma özyeterlikleri ise kısmen yüksek bulunmuştur. Uygulama öncesine göre deney grubunda yer alan katılımcıların çok katmanlı metin yazma başarıları, yazma tutumları ve yazma özyeterlikleri anlamlı düzeyde; çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ise kısmen yüksek bulunmuştur. Uygulama sonrası deney grubuyla yapılan görüşmelerde uygulama sürecine ilişkin katılımcı görüşlerinin olumlu olduğu ve uygulamanın yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretiminin çok katmanlı metin yazma başarısını, yazma tutumunu ve yazma özyeterliğini arttırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yazma Eğitimi, Çok Katmanlı Okuryazarlık, Çok Katmanlı Metin, Yazma Tutumu, Yazma Özyeterliği, Süreç-Tür Odaklı Yazma*

ABSTRACT

Investigation of Turkish Teacher Candidates' Process of Writing Structured Multimodal Texts with a Process-Genre Based Writing Approach

PhD Thesis

AKBULUT, Serdar

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Doctorate Program

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ

August 2022, xiii + 177 pages

The aim of this study is to examine the effect of multimodal text writing education structured with process-genre based writing approach on the multimodal text writing processes of Turkish teacher candidates. The method of the research is chosen as embedded mixed design for the reason that the quantitative data were dominant while the qualitative data were supportive. In this context, the semi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the research. In the qualitative dimension, semi-structured interviews were used to support and explain the data obtained during the application process. The study group of the experimental application process of the research consists of 48 teacher candidates studying at Akdeniz University Education Faculty Turkish Language Teaching Program in the spring semester of 2021-2022 academic year. On the other hand, the qualitative dimension of the study included 16 teacher candidates selected from the study group on a voluntary basis. Travel writing was used as the text type in the multimodal text writing process. The data collection tools of the research includes a personal information form developed by the researcher, the multimodal texts written by the students and a grading rubric (travel writing) prepared by the researcher for the evaluation of the multimodal texts, a multimodal literacy scale, an attitude scale towards writing, a teacher candidate writing self-efficacy scale and a semi-structured interview form developed by the researcher. The collection of quantitative data was carried out before and after the application while the interviews for the collection of qualitative data were held after the application process was completed. The multimodal text writing scores of the texts written by the teacher candidates in the type of travel writing was obtained through the grading rubric prepared by the researcher. In the process of the data analysis, the quantitative data were first tested with the Shapiro-Wilk normality test. The data showing normal distribution and the data not showing were analyzed with appropriate tests in the statistical analysis program, and the conditions of the experimental and control

groups before and after the application were compared. In addition, qualitative data collected to support and explain quantitative data were analyzed by content analysis method. As a result of the study, multimodal text writing success, multimodal literacy levels and writing attitudes of Turkish teacher candidates in the experimental group who received multimodal text writing education structured with a process-genre based writing approach were found to be significantly higher than the participants in the control group, while their writing self-efficacy was found to be partially high. Compared to the pre-application, the multimodal text writing achievements, writing attitudes and writing self-efficacy of the participants in the experimental group were found to be significantly higher, while their multimodal literacy levels were found to be partially higher. The interviews with the experimental group after the application have shown that the participants' views on the application process were positive and that the application contributed to the development of writing skills. As a result, it has been determined that multimodal text writing education structured with genre-based writing approach increases the success of multimodal text writing, writing attitude and writing self-efficacy.

Keywords: *Writing Education, Multimodal Literacy, Multimodal Text, Writing Attitude, Writing Self-Efficacy, Process-Genre Based Writing.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Becerisi	11
2.2. Yazma Yaklaşımları	14
2.2.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	15
2.2.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı	16
2.2.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı	17
2.2.4. Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı	19
2.3. Metin ve Metin Türleri.....	22

2.3.1. Gezi Yazısı	24
2.4. Çok Katmanlı Metinler	26
2.5. Çok Katmanlı Okuryazarlık	29
2.6. Yazma Tutumu	30
2.7. Yazma Özyeterliği	33
2.8. İlgili Araştırma ve Yayınlar	36

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	40
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2. Öğrenci Ürünleri (Çok Katmanlı Gezi Yazısı)	47
3.3.3. Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)	48
3.3.4. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği.....	52
3.3.5. Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Ölçeği.....	53
3.3.6. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	54
3.3.7. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	55
3.4. Uygulama Süreci.....	56
3.5. Verilerin Toplanması	62
3.6. Verilerin Analizi	63
3.7. Araştırmacının Rolü.....	66

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular	67
4.1.1. Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Bulgular	67
4.1.1.1. Çok Katmanlı Metin Yazma Ön Test Sonuçları	68

4.1.1.2. Çok Katmanlı Metin Yazma Son Test Sonuçları	70
4.1.1.3. Çok Katmanlı Metin Yazma Ön-Son Test Değişimleri	72
4.1.2. Çok Katmanlı Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Bulgular	75
4.1.2.1. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test Sonuçları	77
4.1.2.2. Çok Katmanlı Okuryazarlık Son Test Sonuçları	78
4.1.2.3. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön-Son Test Değişimleri	80
4.1.3. Yazma Tutumuna Yönelik Bulgular	83
4.1.3.1. Yazma Tutumu Ön Test Sonuçları	84
4.1.3.2. Yazma Tutumu Son Test Sonuçları	84
4.1.3.3. Yazma Tutumu Ön-Son Test Değişimleri	85
4.1.4. Yazma Özyeterliliğine Yönelik Bulgular	86
4.1.4.1. Yazma Özyeterliliği Ön Test Sonuçları	86
4.1.4.2. Yazma Özyeterliliği Son Test Sonuçları	87
4.1.4.3. Yazma Öz Yeterliliği Ön-Son Test Değişimleri	88
4.2. Nitel Bulgular	89

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIRŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	104
5.2. Öneriler	113
KAYNAKLAR	114
EKLER	147
EK-1 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI	147
EK-2 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI UYGULAMA İZNİ	148
EK-3 ÇOK KATMANLI METİNLERE YÖNELİK DERECELENDİRİLMİŞ PUANLAMA ANAHTARI (GEZİ YAZISI)	149
EK-4 YAZMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	151
EK-5 YAZMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	152

EK-6 ÖĞRETMEN ADAYI YAZMA ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ	153
EK-7 ÖĞRETMEN ADAYI YAZMA ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	154
EK-8 ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ	155
EK-9 ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	156
EK-10 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	157
EK-11 YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	158
EK- 12. DERS PLANLARI	159
EK- 13. ÖRNEK ÇOK KATMANLI GEZİ YAZILARI	166
EK- 14. ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINA YÖNELİK ÖRNEK ÇOK KATMANLI GEZİ YAZILARI	169
EK- 15. ÖZGEÇMİŞ	173
EK- 16. BİLDİRİM SAYFASI.....	176
EK- 17. BENZERLİK RAPORU	177

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo 2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programına (2019) Göre Metinlerin Sınıflandırılması</i>	23
<i>Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü</i>	44
<i>Tablo 3.2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler</i>	45
<i>Tablo 3.3. Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarında (Gezi Yazısı) Yer Alan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları</i>	51
<i>Tablo 3.4. Normallik Varsayımı Bulguları</i>	63
<i>Tablo 4.1. Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Betimsel İstatistikler</i>	67
<i>Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	69
<i>Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	69
<i>Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Son Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	70
<i>Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	71
<i>Tablo 4.6. Deney Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	72
<i>Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	73
<i>Tablo 4.8. Deney Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	73
<i>Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	74
<i>Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler</i>	76
<i>Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	77
<i>Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	78
<i>Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	79

<i>Tablo 4.14. Deney Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	80
<i>Tablo 4.15. Kontrol Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	81
<i>Tablo 4.16. Deney Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	81
<i>Tablo 4.17. Kontrol Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	82
<i>Tablo 4.18. Yazma Tutumuna Yönelik Betimsel İstatistikler</i>	83
<i>Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	84
<i>Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Tutumuna Yönelik Son Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	84
<i>Tablo 4.21. Deney Grubunun Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	85
<i>Tablo 4.22. Kontrol Grubunun Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	85
<i>Tablo 4.23. Çok Katmanlı Yazma Öz Yeterliğine Yönelik Betimsel İstatistikler</i>	86
<i>Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Özyeterliği Ön Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	87
<i>Tablo 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz Yeterliği Son Test Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	87
<i>Tablo 4.26. Deney Grubunun Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	88
<i>Tablo 4.27. Kontrol Grubunun Yazma Özyeterliğine Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları</i>	88
<i>Tablo 4.28. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Katkılarına İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	91
<i>Tablo 4.29. Çok Katmanlı Metinlerin Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri</i> ...	95
<i>Tablo 4.30. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Kolay ve Zor Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	98
<i>Tablo 4.31. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Öğrenme Ortamına Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	100
<i>Tablo 4.32. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Sonraki Yazma Yaşantısına Olası Yansımalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	102

ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımına Göre Yazma Öğretimi</i>	19
<i>Şekil 2.2. Süreç-Tür Odaklı Yazma Modelinin Aşamaları</i>	21
<i>Resim 3.1. Çalışma Deseni</i>	42
<i>Şekil 4.1. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecine Yönelik Tema ve Alt Temalar</i>	90



KISALTMALAR LİSTESİ

akt: Aktaran

vd: Ve diğçerleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Kendini ifade etme isteği insanlığın en temel ihtiyaçlarından biridir. İnsan çevresiyle dil aracılığıyla etkileşim kurarak tarih boyunca gelişimini sürdürmüştür. Bilme ve öğrenme gereksinimi ile bağlantılı olan bu gelişim süreci medeniyeti değiştirmiş ve dönüştürmüştür. İnsanlığın tarih içerisindeki yolculuğunda dil ve iletişim belirleyici rol oynamış, yeni gelişmelerin temelini atarak toplumun ve insanın değişiminin ve dönüşümünün tetikleyicisi olmuştur. Söz konusu değişim ve dönüşümden hem dil hem de iletişim etkilenecek sonraki yeniliklerin aralayıcısı konumuna yerleşmiştir.

İletişim toplum düzenin kurulmasında ve kuralların benimsenmesinde, birlikte yaşama kültürünün gelişmesinde önemli bir etkidir (Bayram, 2002; Öztürk, 2017). Yalnızca toplumsal bir gereksinim olarak düşünülmemesi gereken iletişim, insanın doğduğu andan itibaren gerek temel yaşam ihtiyaçlarının giderilmesinde gerekse sosyal-ekonomik koşullarının oluşmasında insanın ölümüne kadar süren hatta daha sonrasını da etkileyen bir belirleyici konumundadır (Gönenç, 2005). Bir başka ifadeyle iletişim, oluşumuna katkıda bulunduğu bilgi birikimi tarafından belirlenen bir olgu olarak bireyleri ve toplumu biçimlendiren, yönlendiren, bireysel ve toplumsal düşünce sistemini oluşturan, değerleri yaratan bir güçtür (Alemdar, 1996). Bilgiyi aktarma, karşı tarafa iletilen göstergesel veya simgesel sinyallerle yapılırken sinyallerin oluşumu ve aktarımı ise dil aracılığıyla yapılır (Bickerton, 2012; Ercilasun, 2021). Bu yönüyle iletişim insanların dış dünyayı dil aracılığıyla (sembollerle) yorumlama ve anlamlandırma süreci olarak nitelendirilebilir (Gönenç, 2005). Diğer bir ifadeyle bilgi, düşünce ve davranışların aktarılmasında ve iletişimin gerçekleşmesinde dil ana unsurdur.

Bilgiyi aktarma isteği sonucunda insanlar sürekli bir arayış içinde olmuş ve kendilerini ifade etmek ve kalıcı bir bilgi bırakmak için farklı yollar denemişlerdir. Kayaların, eşyaların, ağaçların üzerine işaretler ve resimler çizerek başlayan (Malexism, 2007) bu aktarma arayışı ekonomik ve sosyal nedenlerle artarak dilin gelişimine ve yazının icadına kadar uzanmıştır (Zıllıoğlu, 2003). Yazının icadı insanlık tarihini değiştiren önemli bir nokta olmuş ve toplumsal yaşama geçişi hızlandırmış ayrıca geçmişte yaşanan önemli olayların, günlük yaşamdaki kesitlerin ve geleceğe aktarılması gereken bilgilerin taşıyıcısı olmuştur (Şişman, 2021). Söz konusu süreçte elde edilen bilgiler içinde yaşadıkları toplumları güçlendirmiş ve bu bilgi

toplumsal bir güç aracı hâline gelmiştir (Selvi, 2012). Bu gücü korumak ve geleceğe aktarmak açısından önemli olan bilginin muhafaza edilmesi ve korunmasıdır (Rukancı ve Anameriç, 2004). Bu amaçla insanlar bilgiyi muhafaza etmek için zamanın koşullarına uygun çözümler aramışlar, insanın diğer zorunlu gereksinimlerinde olduğu gibi bu durum da yeniliklerin bulunmasına yani teknolojinin gelişmesine yol açmıştır (Uygur, 2002). Tarih boyunca, yaşanan dönemin üretim sürecine bağlı bir teknoloji gelişmiş ve ortaya çıkan her teknolojik gelişme yeni buluşlara zemin hazırlayarak (Yücel, 1997) dönemin sosyal, ekonomik, kültürel süreçlerine de etki etmiştir (Dalkıran, 2013).

Yazının tarih içinde teknoloji ile birlikte gelişimine bakıldığında, başlarda yaşanan bölge ve iklim şartlarına göre uygun ağaç yapraklarına ve kabuklarına, taşlara yazmayla başlayan süreç bilginin muhafazasını arttırmak ve yazma sürecini kolaylaştırmak için farklı arayışlarla devam etmiştir. Zaman içerisinde Çin, Maya, Mezopotamya, Mısır gibi farklı bölgelerde çeşitli yazı malzemeleri ve buna uygun yazı türleri gelişmiştir (Cooper, 2004; Goody ve Watt, 2005; Jean, 2006; Yıldız, 2003). Bu süreçte kil tabletler, hayvanlardan ya da bitkilerden elde edilen dayanıklı malzemeler kullanılmaya başlanmış (Poşul ve Görcelioğlu, 2004) bu da yazma aracını ve yazma şeklini etkilemiştir (Çoruh ve Hidayetoğlu, 2016).

Resim yazısı, hece yazısı, harf yazısı, çivi yazısı, hiyeroglif gibi yazı çeşitleri kaya yüzeyi, mermer, kil tablet, papirüs, parşömen, kâğıt, kalem gibi yazı araçları ile şekillenmiş ve uygun yazma yöntemi ile biçimlenmiştir (Küçükali ve Taşgın, 2017; Varol, 2017). Yazma araçları ve yönteminde yaşanan gelişimle beraber yazıdaki semboller değişmiş, alfabeler oluşmuş, metinler ortaya çıkmaya başlamış ve kitaplar oluşmaya başlamıştır (Gönenç, 2005). Antik dönemde papirüs ve parşömene çok sayıda eser yazılmasını sonraki dönemlerde gelişen teknolojiyle birlikte kâğıdın ve matbaanın bulunması sonucu bilgi kaynaklarının hızlı şekilde basılması ve kopyalanması süreci izlemiştir (Öztürk, 2017; Yengin ve Bayrak, 2018).

Özellikle kâğıdın ve matbaanın bulunuşu ile basılı kaynakların kısa sürede çoğaltılabilmesi ekonomik olarak uygun bilgi kaynaklarının yaygınlaşmasını sağlamış, bu durum yazmaya ve yazılı eserlere olan ilgiyi de arttırmıştır (Dalkıran, 2013). Bu gelişme metinlerin karakteristik özelliklerini ve okuma yazma anlayışını değiştirerek haberlerin, önemli bilgilerin, bilimsel ve ekonomik verilerin hızlıca yayılmasını sağlamış ve yeni bir dönüşümün oluşmasına temel hazırlamıştır (Güneş, 2013). Değişen toplum yapısı ve gereksinimleri doğrultusunda artan bilgi kapasitesi ve üretim ihtiyacı sanayi devrimini doğurmuş, yaşamın her alanına yansıyan değişimler meydana gelmiştir. Eğitim, bilim, kültür, sanayi, ekonomi gibi alanlarda yaşanan teknolojik gelişmeler ve bilgi birikimi bilgi toplumunun zemini hazırlamıştır

(Canlioğlu, 2008). Sanayi devrimi sonrası teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte kişisel kullanıma uygun bilgisayarlar ve internet insan yaşamına girmiş, dijital çağ olarak adlandırılan dönem başlamış; çağın üretim ve ekonomik yapısı, sanatı, eğitimi, iletişim sistemleri gibi alanları etkilemiş, geçmiş kültür, kavram ve imgelerin yeniden üretilmesini gerektirmiştir (Demirkıran, 2017; Kayabekir, 2019). Bilgisayar, internet ve iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler günümüzde bilgi teknolojisi olarak adlandırılmakta ve bu teknoloji; bilgiyi üretme ve paylaşma sürecinde kullanılan başta bilgisayar olmak üzere telekomünikasyon araçlarını, multimedya, sosyal ağ ve diğer yazılım ve uygulamalarını kapsamaktadır (Dalkıran, 2013).

Yazma becerisi ve yazma sürecinde kullanılan malzemeler de tarih boyunca olduğu gibi çağın üretim olanakları bilginin işlenmesi ve saklanması ihtiyacına uygun olarak şekillenerek günümüzdeki hâlini almış, bilgisayarlar, taşınabilir akıllı cihazlar, elektronik yazma araçları, bilgisayar tabanlı yazma uygulamaları ve internet tabanlı yazma araçları ve buna uygun yazma süreçleri ortaya çıkmıştır (Demir Askeroğlu ve Ersöz Karakulakoğlu, 2019; Pilancı, 2015).

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi insan yaşamının her alanını etkilemiş, gündelik uğraşlar, mesleki gereklilikler, eğitimdeki uygulamalar, kültür ve sanat anlayışı ve iletişim gibi pek çok alanda yenilikler ve farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bu değişim farklı alanların da birbirini daha çok etkilemesini beraberinde getirmiştir. Örneğin teknolojinin gelişimine bağlı olarak gelişen yazı ve yazı sistemleri eğitim yaşamını, iletişimi, sanatı ve edebiyatı etkilemiş aynı zamanda buradaki değişimlerden de etkilenmiştir (Tüfekçi, 2014). Son yıllarda akıllı cihazlar, çevrim içi uygulamalar, sosyal ağlar gibi teknoloji tabanlı dijital yenilikler, okuryazarlığı etkilemiş ve yenilenmiş bir anlamla bütünleşen kavram olarak karşımıza çıkarmıştır (Çakmak, 2013; Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry, 2013). Çağımızda değişen okuryazarlığın anlamını tek bir noktadan açıklamak veya tanımlamak oldukça zordur. Günümüzde yeni okuryazarlık (new literacy), elektronik okuryazarlık (electronic literacy), dijital okuryazarlık (digital literacy), çoklu okuryazarlık (multiliteracy) gibi (Yamaç, 2018) temel kavramların yanı sıra disiplinlere özgü okuryazarlık kavramları; finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, vb. kullanılmaktadır (Mete, 2020). UNESCO (2004) tarafından hazırlanan raporda da belirtildiği üzere günümüzde tek tip bir okuryazarlıktan söz etmek mümkün değildir, bundan dolayı kültüre, dile ve koşullara göre çeşitli okuryazarlıklardan söz etmek gerekir (akt. Güneş, 2019).

Okuryazarlık, farklı biçimlerde okuma, yazma, anlama ve anlamlandırma ve ifade etme becerilerini kapsayan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini anlamaya, üretmeye, kullanmaya ve yorumlamaya yönelik becerileri ifade eder (Güneş, 2019; Malmelin, 2010). Okuryazarlık kavramının anlam kazanması için metin kavramının anlaşılması gerekir (Yılmaz, 2015). Kuradayıoğlu ve Tüzel (2010), metin algısının değişerek sadece harflerden ya da yazıdan oluşan bir metinden söz edilemeyeceğini, Şenöz-Ayata (2005) görsel ve işitsel unsurların da metin kavramı kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini, Maher (2011) çok katmanlı metinlerin yazılı metinlere göre daha fazla anlam taşıyabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda gelişen teknoloji ile bağlantılı olarak metin ve okuryazarlık kavramlarının da etkilenecek yeni boyutlar kazandığı ve çok katmanlı bir yapının oluştuğu söylenebilir. Yazı, resim, ses veya jest gibi göstergeler, kültürel bağlam ve gündelik yaşam içinde anlam kazanmakta ve bunlara *katman/lar* denilmektedir (Shanahan, 2013a). Bu katmanların dijital teknolojinin de etkisiyle bilgiyi anlama ve aktarma sürecinde sıklıkla kullanılması sonucunda çok katmanlı metinler ve çok katmanlı okuryazarlık becerileri önemli hâle gelmiştir.

Metin içerisinde yazının yanında farklı gösterge işlevleriyle birlikte bütüncül bir anlam oluşturmak için kaynakların organize edilmesi olarak tanımlanabilecek katmanlar; yazılı metin, görüntü, animasyon, ses, jest ve renk gibi unsurları içermektedir (Yılmaz, 2015). Çok katmanlılığın kapsamı için New London Grubu (1996) altı alan belirlemiştir:

1. Dilbilimsel tasarım (linguistic design)
2. Görsel tasarım (visual design)
3. İşitsel tasarım (audio design)
4. Jestsel tasarım (gestural design)
5. Uzamsal/ mekânsal tasarım (spatial design)
6. Çok katmanlı tasarım (multimodal design)

Walsh (2006), birden fazla katmanın birlikte anlam inşa etmek için kullanıldığı metinlerin çok katmanlı olduğunu, Serafini (2012) birden çok katmanın bu tip metinlerde birlikte kullanıldığını, Bearne ve Wolstencroft (2009) çok katmanlı metinlerde; jest ve mimikler, görüntüler, sesler ve yazılardan en az ikisinin yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

Gelişen teknoloji, yeni okuryazarlık anlayışında; kalem-kâğıt tabanlı ya da basılı medya ürünlerinin yerini çok renkli, çok boyutlu ve çok katmanlı içeriklerden oluşan dijital ortama dönüştürmüş, yazının anlam üretmek için diğer katmanlarla birlikte kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada çok katmanlı metinler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde söz konusu metinlerin eğitim ortamında nasıl kullanılacağı, öğrencilerin çok

katmanlı metinleri nasıl oluşturacakları ve nasıl anlamlandıracakları, öğretmenlerin bu süreçte nasıl dâhil olacağı ve ne gibi becerileri kazanması gerektiği gibi soruların önemli hâle geldiği görülmektedir (Anstey ve Bull; Bearne, 2012; Danielsson & Selander, 2021; Kaminski, 2019; Shanahan, 2013a; Wikan, Mølster, Faugli ve Hope., 2010; Zammit, 2015).

Resim, tablo, metin, grafik, ses, jest gibi katmanları kullanmak öğrenme süreci için önemlidir ve yazma çalışmalarında bu katmanlar önemli bir parça hâline gelmektedir (Tolppanen, Rantaniitty, McDermott, Aksela ve Hand, 2013). Yazma çalışmalarında öğrencilerin hangi katmanları kullanacağı, katmanlar arası bağı nasıl kuracağı (Knain, 2006) ve nasıl bütünlük sağlayacağı (Tang, Delgado ve Moje, 2014; Waldrup, Prain ve Carolan, 2006) yazma hedefine ve öğrenci becerilerine göre değişebilir (Öz, 2020). Shanahan’a göre çok katmanlı metin yazma sürecinde teknolojinin de etkisiyle bazı kolaylıklar ve zorluklar bir arada bulunmaktadır. Ayrıca anlam oluşturma ve tasarlama sürecinde yazılı metin tek başına yetersiz kalmakta ve farklı katmanların da kullanılmasını gerektirmektedir. Özellikle bu konuda yeterli alan bilgisine ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilerine yardımcı olamayacakları vurgulanmaktadır (Shanahan, 2013a). Çok katmanlı metinler öğrencilerin okuma, yazma ve öğrenme sürecini etkilemekte ve yazma sürecinde yeni beceri ve stratejileri gerekli kılmaktadır (Alvermann ve Wilson, 2011; Serafini, 2011; 2012). Bu becerilerin başında teknoloji kullanımı gelmektedir (Gomez, Schieble, Curwood, ve Hassett, 2010; Yılmaz, 2015). Çok katmanlı metin yazma sürecinde öğretmenlerin öğrencilerinin farklı katmanlara (görsel, işitsel, jestsel ve uzamsal) yoğunlaşmalarını sağlaması (Yılmaz, 2015) ve ancak bir uzman olarak (Unsworth, 2006) onlara rehberlik etmeleri beklenebilir. Yanpar ve Yıldırım (1999) öğretmenlerin eğitim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde, öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli görevleri olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda çok katmanlı metin yazma ve değerlendirme sürecinde gerekli olan beceri ve stratejilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin çok katmanlı metinleri iyi bilmesi (Serafini, 2011) ve teknolojik-pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekir. Ayrıca geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının da bu konuda gerekli bilgi ve donanıma sahip olması eğitim faaliyetleri için önemlidir. Öğretmen adaylarının teknolojiden faydalanmaları, alanlarına özgü bilgi ve becerileri kazanmaları, eğitim teknolojisinden yararlanmaları ve eğitim-öğretim sürecinde kullanmaları etkili öğretim için kendilerine yarar sağlamaktadır (Varank ve Ergün, 2005).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma başarılarına, çok katmanlı okuryazarlık becerilerine, yazma tutumlarına ve yazma özyeterlik algılarına etkisinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının, çok katmanlı metin yazma (çok katmanlı gezi yazısı) ön test ve son test puanlarında (grup içi ve gruplar arası) istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının, çok katmanlı okuryazarlık becerileri ön test ve son test puanlarında (grup içi ve gruplar arası) istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının, yazma tutumu ön test ve son test puanlarında (grup içi ve gruplar arası) istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının, yazma özyeterliği ön test ve son test puanlarında (grup içi ve gruplar arası) istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının, çok katmanlı metin yazma sürecine yönelik görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çok katmanlı metinler ve çok katmanlı okuryazarlık kavramları dil öğretim sürecinde yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır (Haijing, 2015). Çok katmanlı içeriklerin dil öğretimi sürecinde kullanımı öğrencilerin yeni bilgiler edinmesini sağlayacak, okul dışı yaşantılarında sıklıkla karşılarına çıkan çok katmanlı metinlere yönelik bilgi ve tecrübe edinmelerini sağlayacak ve buna uygun içerik üretmelerini teşvik edecektir (Farías, Obilinovic ve Orrego, 2007; Jalkanen, 2015; Markkanen, 2021). Bu nedenle ülkemizde ana dili eğitimi sürecinde önemli rolü olan Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metinlerin yapısını ve boyutlarını bilmeleri, çok katmanlı metin yazma sürecinde gereken alan ve teknoloji bilgisine sahip olmaları, çok katmanlı okuryazarlık becerilerini destekleyecek öğretim içeriklerini geliştirebilecek ve öğrencilerin dikkatini çekebilecek öğretim materyallerini kullanabilmeleri önem arz etmektedir (Akın ve Çeçen, 2015; Bayburtlu,

2020; Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009; Şahin ve Akçay, 2011). Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalarda; metinleri yazılı parçalardan meydana gelen bir bütün olarak gördükleri ve Türkçe öğretiminde geleneksel yaklaşıma uygun metinleri tercih ettikleri (Tok ve Yılmaz, 2014), Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metinlerin yapısına ve çok katmanlı okuryazarlık eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu (Tüzel, 2013), Türkçe öğretmenlerinin kendilerini teknoloji kullanma konusunda yetersiz gördüğü (Şimşek, Direkci ve Koparan, 2021) ve derslerde teknoloji kullanımlarının orta seviyede olduğu (Yürektürk ve Coşkun, 2020), Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerileri öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı (Karakuş ve Er, 2021), Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımı hususunda yeterli seviyede bilgi ve becerileri olmadığı (Karagül, 2020) yapılan çalışmalarda görülmüştür.

Türkçe öğretmenliği alanı için MEB tarafından hazırlanan özel alan yeterlikleri incelendiğinde Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme başlığı altında öğretmenlerden; teknolojik kaynaklardan yararlanabilmesi, internet sitelerini ve yazılımlarını kullanabilmesi, öğretim sürecini desteklemek amacıyla teknolojik kaynakların sistemli şekilde kullanımını sağlaması, öğrencilerin olanaklar çerçevesinde bu kaynaklardan yararlandırılması ve öğrenciler tarafından kullanılacak kaynakların eleştirel olarak değerlendirilmesi beklenmektedir. Söz konusu yeterlikler çerçevesinde; yazma becerilerini geliştirme başlığı altında, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmesi, farklı türlerde yazılar yazması, farklı yöntem ve tekniklerle yazması, farklı türlerde yazdıkları ürünleri okul içi/dışı ortamlarda sunması/yayımlaması konusunda Türkçe öğretmenlerinin rehberlik etmesi beklenmektedir (MEB, 2017a). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde öğrenme süreçlerinin dijital içerik ve beceri destekli dönüşümüne vurgu yapılmış (MEB, 2018a) ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Nisan 2022’de yayımlanan Elektronik Eğitim İçerikleri Rehberinde dijital içeriklerin öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçası olduğu ve bunların metin, ses, görsel, sunu, video ve canlandırma (animasyon), benzetim (simülasyon), sanal ortamlar ve eğitsel e-oyunları kapsadığı vurgulanmıştır (MEB, 2022). Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelendiğinde belirlenen yetkinlik alanları içinde yer alan anadilde iletişim başlığında “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” ve dijital yetkinlik başlığında

iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

ifadelerinin yer aldığı görülmekte; programın özel amaçları bölümünde

basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma” ve programın öğrenme öğretme yaklaşımı bölümünde “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi ve üretme becerilerinin geliştirilmesi

vurgulanmakta ve blog, e-posta, broşür, gezi yazısı, haber metni ve reklam, çizgi roman, karikatür gibi çok katmanlı metin olarak değerlendirilebilecek metin türlerinin derslerde kullanılması önerilmektedir (MEB, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program ve diğer içeriklerde de görüldüğü üzere öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji destekli öğrenme ortamlarını oluşturmaları, çağın ihtiyaç ve olanaklarına uygun şekilde yazma becerilerini geliştirmeleri, dijital ortamları ve araçları kullanabilmeleri önemsenmektedir. Söz konusu programlarda ve içeriklerde öğretmenlerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerine, çok katmanlı metin yazma sürecinde yararlanacakları bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Teknolojik-pedagojik alan bilgisiyle bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşünüldüğünde (Direkci, Şimşek ve Ayvalli, 2020) çok katmanlı metin yazma ve çok katmanlı okuryazarlık konusunda Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme sürecinde psikolojik faktörler akademik başarıyı etkilemektedir. Yazma süreci de tutum, başarı, motivasyon, eğilim, öz-yeterlik ve kaygı gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir (Ahıskalı, 2020). Öğrenme sürecini ve akademik başarıyı yönlendiren tutum ve özyeterlik kavramları birçok yazma çalışmasında incelenmiş ve yazma süreci üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Altunkaya, 2018; Bahçıvan ve Çetinkaya 2021; Başkan, 2019; Bulut, 2017; Çerçi ve Derman, 2016; Çetin ve Bulut, 2020; Çetinkaya ve Polat Demir, 2017; Demir, 2013; Yamaç ve Öztürk, 2018). Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan yazmaya yönelik çalışmalarda da (Ahıskalı, 2020; Ceran, 2013; Göçer, 2013; 2017; Temizkan ve Sallabaş, 2009) tutum ve özyeterliğin yazma sürecinde belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır.

Pek çok farklı bilgi ve becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde çağın gereklerine uygun bilgi ve becerileri kazanmaları ve bunu meslek yaşamlarına taşımaları beklenmektedir. Özellikle Türkçe öğretmeni adayları düşünüldüğünde, ana dili öğretimi sürecinde dört temel dil becerisini öğrencilerine nasıl kazandıracakları ve günümüz koşullarına uygun öğretim sürecini nasıl gerçekleştirecekleri önemli bir konudur. Bu yönüyle yazmanın değişen yapısı ve öğrenme ortamlarının teknolojiyle desteklenmesi sonrası önem kazandığı düşünülen çok katmanlı okuryazarlık becerileri ve çok katmanlı metin yazma süreci teknik becerilerin kullanımını içermektedir. Yazma süreci üzerinde etkili olan psikolojik etkenler (tutum ve özyeterlik) de düşünüldüğünde uygulamaya dayalı, sürecin teknik ve psikolojik yönünü de inceleyen bu çalışmanın gelecekte öğrencilerine bu becerileri kazandıracak olan öğretmen adaylarıyla yapılması önemsenmektedir. Çalışma sonucunda ulaşılabilecek çıktıların yazma alanında yapılacak çalışmalara ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, çalışma grubu olarak Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında birinci sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma eğitimi programında yer alan hedef ve kazanımlarla sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Süre olarak 8 hafta ve 24 ders saati ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çok Katmanlı Metin: Dil bilimsel (sözcük dağarcığı, gramer, yazı dili özellikleri vb.) görsel (renk, çizim, hareketli ve durağan görüntü vb.), işitsel (ses, müzik efektleri, ritim vb.), jest (yüz ifadesi, vücut dili vb.) ve uzamsal (yakınlık, yön, konum, boyut, düzen vb.) yönden iki ya da daha fazla katman içeren metinlerdir (Anstey ve Bull,2010).

Çok Katmanlı Okuryazarlık: Anlamanın oluşturulmasında yazı, görsel, video, grafik, animasyon, ses, müzik, jest ve mimik unsurlarından iki ya da daha fazlasının bir arada yorumlanmasını gerektiren okuryazarlık türüdür (Kress, 2010).

Gezi Yazısı: Bir yazarın yaptığı gezilerde gördükleri yerlerin ilgi çeken, farklı yönlerini yalın ve samimi bir anlatımla yansıttığı metin türüdür (Aktaş & Gündüz, 2007).

Yazma Tutumu: Yazma eyleminin yazara nasıl hissettirdiğini içeren, mutludan mutsuza kadar değişen duygusal bir etkidir (Graham, Berninger ve Fan, 2007).

Yazma Özyeterliliği: Bireyin yazma becerisi düzeyine yönelik yazma sürecinin temel bileşenlerine (uzun süreli aktif bellek, bilişsel süreçler ve güdülenme) ilişkin sahip olduğu algıdır (Sharples, 1999).

Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı: Ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının olumlu yönlerinin harmanlanması ve sınırlılıklarının giderilmesi amacıyla geliştirilen yazma eğitimi yaklaşımıdır (Badger ve White, 2000).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Becerisi

Yazma, belli bir birikim sonucu ortaya çıkan düşüncenin ürünüdür. Yazma bir anlatım eylemidir bu nedenle bir alıcısı/hedefi olmalıdır ve anlatım buna göre yapılmalıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013). Yazmanın bir anlatma becerisi olduğu ve insanoğlunun iletişim amacıyla binlerce yıldır kullandığı (Coşkun, 2013), insanlığın varlığını sürdürebilmesi için gerekli olduğu (Erdoğan, 2019), kültürel birikimin taşıyıcısı olduğu (Temel ve Katrancı, 2019) belirtilmektedir. Diğer bir yönüyle yazma düşüncenin aktarıcısı ve aynası konumundadır (Genç, 2017; Hamzadayı, 2010). Akyol (2008) da yazmanın bu yönünü vurgulayarak duygu ve düşüncelerin ifadesi için ihtiyaç duyulan sembol ve işaretlerin fiziksel olarak üretilmesinin yazma eylemi olduğunu belirtmiştir. Sıralı ve organize bir süreci işaret eden yazma yeteneği, insanın zihninde işlediği bilgiyi aktarmak için kullandığı bir beceridir. Bu beceri kalem tutma, harf ya da işaretler yazma, ön bilgileri kullanma ve bilgiyi düzenleme ile metne dönüştürme sürecini içerir (Can & Ünal, 2017).

Yazma becerisi genellikle yazılı anlatım, yazma ve yazmak gibi kavramlarla benzer anlamda tanımlanmakta ya da kullanılmaktadır (Karatay, 2011). Yazma ve yazma becerisi ile ilgili alanyazında çok sayıda tanımlama yapıldığı görülmektedir. Göçer (2010) herhangi bir konuda duygu ve düşünceleri düzenli ve bütünlük içinde yazıya aktarma süreci; Sever (2004) duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallar içerisinde özel sembollerle anlatılması; Uçgun (2014) iletişim kurma amacıyla duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan taşıyıcı; Gedizli (2006) yazılan dil aracılığıyla sistemli düşünme yöntemine sahip olma ve düşünülenlerin belirli sembollerle sistemli olarak aktarılması olarak tanımlamaktadır.

Güneş (2007) yazma sürecini vurgulayarak yazılan yazının amacını, yöntemini, konusunu ve sınırlarını belirleme, zihinde yapılandırılan bilgileri analiz, sentez, sıralama, sınıflandırma, ilişkilendirme gibi çeşitli zihinsel süreçler sonucunda düzenleme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Akbayır (2006) ise yazma, metin üretiminin son aşamasıdır, burda içerik şemasındaki bağlantılar dilsel olarak kodlanır ve yazma alanına uygun yöntem ve teknik belirlenir diyerek tanımlar. Metin oluşturma sürecinin son aşamasında tamamlanmış ve dilsel gösterenlerden oluşan metne ulaşılır ifadeleriyle açıklayarak yazmanın aşamalı ve karmaşık bir

süreç olduğunu belirtmektedir. Taşkın (2018) yazma becerisinin dinleme ve konuşma becerileri gibi doğuştan gelmeyen ve sonradan eğitim yoluyla kazanılan bir beceri olduğunu söylemiştir.

Yazmanın ilk basamağını insanın kendini ifade etme gereksinimi ile ortaya çıkan yazma isteği oluşturmaktadır (Karadağ ve Maden, 2014). Düşüncelerin ve birikimin kalıcılığını yazma sağlamaktadır. Bu nedenle yazma becerisi öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir alandır (Çakır, 2019). Kırbaş (2010) ve Taşkın (2018) yazma becerisinin gelişmesi için çok sayıda yazma çalışması yapılması gerektiğini ve bu beceriyi geliştirmenin tek yolunun yazmak olduğunu söylemektedir. Yazma becerisi; bireyin kendisini ve çevresini daha iyi tanımasına imkân sağlayan, gözlem gücünü ve bakış açısını arttıran ve etkileyen önemli bir beceri alanı olarak (Kaynaş ve Anılan, 2015) diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013). Geliştirilmesi gereken bir dil becerisi olarak görülen yazmanın amaçlarını Güneş şu şekilde sıralamaktadır:

- İletişim becerilerini geliştirme,
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme,
- Bilişsel becerileri geliştirme,
- Sosyal becerileri geliştirme,
- Bilişsel bağımsızlık becerilerini geliştirme (Güneş, 2007, 162-163).

Ungan (2007: 462) yazma becerisinin gelişmesi ile beraber bireylerin bilgiyi aktarma, düşünceleri ile bilgileri arasında bağ kurma ve metnin yapısında tutarlılığı sağlama becerisi kazandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe estetik duyarlılıklarının da geliştiğini kaydetmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi ve etkili yazılı anlatım için gerekli yetkinliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi, uygun yazma deneyimleri ve ortamlarının sağlanmasını gerektirir (Karadağ ve Kayabaşı, 2011). Yazma becerisi geliştikçe bireylerin bilgiyi iletme, düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metin yapısında tutarlılığı sağlama becerileri gelişir ve kendilerini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişimi sırasında estetik bir duyarlılık ortaya çıkar (Ungan, 2007). Anılan ve Gültekin (2006) yazma sürecinde birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte kullanılması gerektiğini, bu durumun yazma becerisinin diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmesine neden olduğunu ve daha fazla tekrar, çaba ve süre gerektirdiğini ifade ederken; Maltepe (2006); Ungan (2007); Demir (2013); Güneş (2013); Çağlayan Dilber (2014) ise yazmanın bilişsel ve fiziksel süreçleri içeren karmaşık yapısı olduğunu, diğer öğrenme alanlarının üzerine inşa edildiğini belirterek yazmanın geç gelişen bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda yazma becerisinin gelişmesinin

diğer becerilere göre daha zor olduğu ve yazmanın geliştirilmesi için eğitim sürecinin gerektiği ifade edilebilir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak, 2005).

Yazma becerisinin tüm yönlerinin derinlemesine anlaşılması ve yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesi, eğitimciler ve diğer eğitim paydaşları için önemli ve zorlu bir görevdir. Yazma becerisini geliştirme süreci, bilişsel etkenlerden tutumdan motivasyona, bireysel farklılıklar ve özelliklerden öğretim materyallerine, müfredat, yöntem ve tekniklerden tür bilgisine ve öğretmen davranışlarına kadar birçok farklı etken tarafından şekillendirildiğinden dolayı derinlemesine bir eğitim anlayışı benimsenmesi gereklidir (Bağcı, 2011; Bayburtlu, 2015; Lüle Mert, 2015). Ceran'a göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve yazmaya karşı ilgi ve istek duymalarına yardımcı olmaktan bilhassa Türkçe öğretmenleri sorumludur. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalı, onları yazmaya teşvik etmeli ve yazma sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamalıdır (Ceran, 2013). Benzer şekilde Yıldız (2015) da yazma becerisinin diğer dil becerilerinden daha fazla etkinlik içerdiğini ve yazma eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerine öncülük etmelerine olanak sağladığını belirtmektedir (Yıldız, 2015). Yıldız ve diğerleri (2013) yazma öğretiminde öğretmenlerin rol model olduğunu belirterek etkili bir dil öğretim süreci için öğretmenlerin sorumluluklarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır,
- Farklı yazın türleri tanıtarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemelidir,
- Öğrenci düşüncelerini önemsemelidir,
- Kaynaklara ulaşma yollarında rehberlik etmelidir,
- Öğrencilerin edebî zevkini geliştirici çalışmalar yapmalıdır,
- Öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyici etkinlikler yapmalıdır,
- Öğrencilerin bilgiyi sınıflama, karşılaştırma, sentez ve değerlendirme süreçlerine öncülük etmelidir,
- Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun çalışmalar yapmalıdır,
- Yapılan etkinlikler konusunda diğer öğretmenler ve velilerle iş birliği içinde olmalıdır,
- Etkinliklerin sonunda ortaya çıkan ürünlerden arşiv oluşturmalıdır (Yıldız, vd., 2013, s. 226).

Dil öğretiminin etkili şekilde yapılması için sıralanan bu öneriler tüm dil becerilerinin

gelişimini desteklediği gibi yazma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde farklı yöntem ve teknikler, materyaller kullanılmaktadır. Seçilen söz konusu yöntem ve teknikler, materyaller öğrencinin seviyesine uygun olmalı ve öğrencileri gerçek hayattan koparmadan eğlenceli bir öğrenme ortamını desteklemelidir (Adıyaman, 2011). Unutulmamalıdır ki yazma becerisi sadece Türkçe dersi ve akademik başarı ile sınırlı değildir. Graham ve Perin (2007) yazma becerisinin tüm yaşamı etkileyebilecek bir öneme sahip olduğunu, Ağca (2001) yazmanın hayatla yoğun bir ilişkisi olduğunu, İnce (2011) yazmanın ihtiyaç duyduğu yeni bilgi ve becerilere ulaşma yolu olduğunu söylemektedirler.

Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri temel dil becerilerinde yetkinliğe ulaştırmaktır (Kurt, 2019; Lüle Mert, 2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşananlar iletişim sürecini etkilemiş ve bu durum yazma sürecinde yenilikleri beraberinde getirmiştir. Resim, karikatür, sembol, hareketli ya da durağan görüntü, ses gibi içeriklerin iletişim sürecinin bir parçası hâline gelmesinden dolayı dilde yeni okuryazarlık becerileri ortaya çıkmıştır (İşler, 2002). Bu kapsamda dijital okuma ve yazma, çok katmanlı okuma ve yazma, çoklu ortam içeriği oluşturma, iş birlikli yazma ve grafik ve tasarım yapma amacıyla çok sayıda araç ve uygulama kullanılmaya başlanmıştır (Yamaç, 2018). ABD Ulusal Yazma Komisyonu yazma becerisinin öğretiminde dönüşüme ihtiyaç duyulduğunu (National Comission, 2006) belirtirken teknoloji etkisi sonrası görsel okuryazarlık, çok katmanlı okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, dijital okuryazarlık gibi kavramlar yaygınlaşmaya başlamış eğitim alanında da kendine yer bulmuştur. Bu okuryazarlık türleri ve bunlarla ilgili olabilecek bilgi ve becerileri Türkçe Ders Programında (2019) görmek mümkündür. Blog, e-posta ve sosyal medya mesajları gibi yeni metin türleri programda yer almış okuma ve yazma etkinliklerinde bu türlere uygun öğrenme ortamlarının sağlanması istenmiştir. Sonuç olarak, aşamalı ve çok boyutlu yapısından kaynaklanan birtakım zorlukları olan ve çok sayıda becerinin birlikte işe koşulmasını gerektiren yazma becerisi; teknolojinin etkisiyle değişmeye başlamış ve dijital ortamlarda resim, karikatür, sembol, hareketli ya da durağan görüntü, ses gibi içerikler yazma sürecinde kullanılmaya başlanmıştır.

2.2. Yazma Yaklaşımları

Yazma yeteneği hem zihinsel hem de fiziksel bir eylemdir. Yazma, fikirleri bulma, onları nasıl ifade edeceğini düşünme ve bunları okuyucuların anlayabileceği şekilde paragraflar hâlinde düzenleme işlemidir (Nunan, 2003). Bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etme

yetenekleri konuşmadan daha karmaşıktır ve yazma becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla daha uzun bir zaman diliminde geliştirilebilmesi, planlı ve sitemli bir öğretim sürecini gerektirir. Ayrıca yazma eğitimi sürecinde hazırlık aşamasından düzeltme ve değerlendirme aşamasına kadar yazma etkinliklerinin titizlikle yürütülmesi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin güçlü olması gerekir. (Temizkan, 2013).

Yazma eğitiminin tarihi, yazının icadına kadar götürülebilir, ancak bu alandaki modern çalışmalar 19. yüzyılda başlamıştır. İlk zamanlarda yazma eğitimi, öğrencilerin süreç sonunda ürettikleri ürüne dayalıydı ve bu yaklaşıma ürün odaklı deniliyordu. 1960'tan itibaren yazmanın yalnızca ürün değil, pekçok unsuru barındıran bir süreç olduğu vurgulanmış, yaklaşım zamanla süreç odaklı olarak adlandırılmıştır. Süreç odaklı yazma öğretim modeli bazı noktalardan eleştirilmiş ve 1970 sonrası dönemde ise tür odaklı yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2019). Günümüzde yazma becerisini geliştirmek için kullanılan çeşitli yazma yaklaşımları bulunmaktadır. Eğitimde yazma öğretimi çalışmalarına yönelik üç baskın yaklaşım vardır: *ürün odaklı yazma yaklaşımı*, *süreç odaklı yazma yaklaşımı* (Göçer ve Tabak, 2013) ve *tür odaklı yazma yaklaşımı* (Demirel, 2021). Modern yazı anlayışı ve araştırmalarında süreç odaklı ve tür odaklı yaklaşımlar daha sık kullanılmakta ve bazı durumlarda bu iki yaklaşım birlikte değerlendirilmektedir (Özdemir, 2019).

2.2.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Ürün odaklı yazma yaklaşımında yazmak, düşüncelerin kaydedilmesi veya kâğıda aktarılması olarak anlaşılır. Bu yöntemde, yazmaya başlamadan önce gerekli bilgiler toplanır. Ardından bu bilgiler neden-sonuç ilişkileri, analiz ve argümanlar kullanılarak yazıya aktarılır (Tağa ve Ünlü, 2013). Bu modelde tek amaç bilgilendirici bir metin ortaya çıkarmak olduğundan öğrenci özellikleri ve yazma süreci önemli görülmemektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Ülper (2008, s.39-40), “Bu yaklaşımda, bütün öğrenciler aynı ulama (kategori) konularak hepsinin aynı özelliklere sahip bulunduğu varsayılmakta ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Dolayısıyla öğrenci, yazarların farklılığını yadsıdığı ve onların yazma becerilerini geliştirmeleri noktasında hiçbir şey yapmaması sebebiyle eleştirilmektedir” ifadeleriyle bu yaklaşımın bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadığı ve bu yaklaşımda yazma becerisinin gelişmesinden çok ürünün ortaya çıkarılması amaçlandığı için eleştirildiğini aktarmaktadır. Ayrıca ürün odaklı yazma yaklaşımı öğretmen merkezli bir öğrenme modelinin yansımasıdır (Reimer, 2001; Cavkaytar, 2010; Ülper, 2008).

2.2.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Dil öğretiminde yazma becerisi için önerilen yaklaşım 1960'lı yıllardan beri kullanılmaktadır. Öğrencilere yazma sürecinde rehberlik edilmesiyle daha iyi metinlerin ortaya çıkabileceği temel savına dayanan bu yaklaşımda yazma sürecinin aşamalarının anlaşılması sonucunda ortaya çıkan ürünün daha iyi olacağı düşünülmektedir (Ülper, 2008). Süreç yaklaşımında yazı; düşünce ve dilin keşfedilmesi; yenilenmesi, değiştirilmesi olarak ele alınır, yazıyı yazmadan önce ve yazma sırasında farklı süreçlerin nasıl oluştuğuna dikkat ederek alt beceriler önemsendir ve stratejiler üretilir (Karatay, 2011; Oral, 2008).

Yazma eğitiminde kullanılan süreç yaklaşımı, öğrencilere bitmiş üründen ziyade yazmanın aşamalarını öğretmeyi vurgular. Bu aşamalar çizgisel değildir ve aşamalar arasında geçiş yapılabilir, örneğin hazırlık ve taslak aşamalarından sonra metin yazmaya başlayan bir öğrenci bu aşamada aklına yeni bir fikir geldiğinde taslağa geri dönebilir ve değişiklik yapabilir, sonra tekrar yazma sürecine devam eder. Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazma eylemini beş aşamalı bir süreç olarak kabul eder. Bu aşamalar şunlardır:

- hazırlık,
- taslak oluşturma,
- yazma,
- düzeltme,
- yayımlama ve paylaşım (Johnson, 2008, Özdemir, 2019; Tabak ve Göçer; 2013).

Öğrenciler; hedef belirleme, fikirler oluşturma, fikirleri organize etme ve yazma planını eyleme geçirme gibi evreleri içeren planlı ve basamaklı bir yazma süreci gerçekleştirirler. Bu işlemlerin ardından sürecin doğru ilerlediğinin denetlenmesi amacıyla gözden geçirme ve tekrar yazma işlemleri yapılır. Ardından, tüm işlemlerin etkin bir şekilde yürütüldüğünden emin olmak için süreci gözden geçirirler. Bu yaklaşımda öğrenciler-yazarlar gerçek bir okuyucu kitlesini hedefleyerek yazarlar (Ceyhan, 2014; Graham ve Perin, 2007). Ayrıca bu yaklaşımda öğrencilerin kendi yazılarını benimsemesi, yazıları hakkında değerlendirme ve yansıtma yapmaları önemsendir. Söz konusu yazma yaklaşımı öğrenci merkezli uygulamaların öğrenme sürecinde uygulanması esasına dayanır ve kişiselleştirilmiş bir öğretim çerçevesi içerisinde öğretmen-öğrenci iş birliğini sağlayarak yazma sürecinin desteklenmesini amaçlamaktadır (Pritchard & Honeycutt, 2006). Bu yaklaşımın etkililiğini sınanan çok sayıda araştırmaya göre süreç odaklı yazma yaklaşımı yazma becerisinin geliştirilmesine olumlu etki etmektedir (Graham ve Sandmel, 2011; Deniz ve Demir, 2019; Selvaraj ve Aziz, 2019).

2.2.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Tür odaklı yazma yaklaşımının amacı, öğrencinin bir metin yazarken hedef okur kitlesinin beklentilerini belirlemesi ve söz konusu kitlenin beklentilerini yazacağı türün örnek metinlerini inceleyerek saptamasını esas alır (Hyland, 2007). Tür odaklı dil öğretiminde, yazılı ve sözlü metinlerden alınan örnekler ilgili türün özelliklerini yansıtacak nitelikli metinlerden seçilerek kullanılır. Yazılı ve sözlü metinlerin örnek metinlerden hareketle tür açısından incelenmesi incelenen metindeki kavram ve işlevlerden daha geniş düşünme olanağı sunmaktadır (Swales, 2004; akt. Yaylı ve Yaylı, 2014: 146).

Türe dayalı yazma yaklaşımı, öğrencilerin çeşitli metin türlerinde etkili bir biçimde yazmayı öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Süreç odaklı yazma yaklaşımında olduğu gibi tür odaklı yazma yaklaşımında da taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalar görülmektedir (Derewianka ve Jones, 2016). Ürün odaklı yazma yaklaşımının bir uzantısı olarak görülebilecek bu yaklaşım, bir taklit etme uygulamasına dayanmaz. Aradaki fark, tür odaklı yazma yaklaşımının taklit etmekten çok model alınan nitelikli metnin incelenmesi ve analiz edilmesine dayanmasıdır (Özdemir, 2019).

Tiryaki ve Bilgili'ye (2020) göre tür odaklı yazma yaklaşımına göre aynı süreci kullanarak farklı metin türleri yazmak mümkün değildir. Bu anlayışa göre deneme yazmak, öykü yazmaktan hem metinlerin dilsel özellikleri (örneğin yüklem çekimleri) hem de yazarın kullandığı üslup, anlatım biçimi, yazma biçimleri gibi hususlarda farklılık gösterir. Bu nedenle bu yaklaşımla metinleri oluştururken metnin türüne özel stratejiler izlenmelidir. Tür odaklı yaklaşımda, öğrencilerin belirli bir türün metinsel özelliklerini ve dil biçimlerini o türe odaklanarak daha iyi anlamaları sağlanır. Tür odaklı yazma yaklaşımında yazarlar, farklı metin türlerinin belirli özelliklerine ve bunları en iyi şekilde nasıl kullanacaklarına odaklanırlar. Ayrıca hedef metinler oluşturulurken dil ve üslup özellikleri dikkate alınmalıdır (Tiryaki ve Bilgili, 2020). Bu modele göre öğrenciler yazma amacına uygun türlere yönelirler (Özdemir, 2019). Tür odaklı yazma derslerinde iki temel çıkış noktası önerilebilir:

1. Tema odaklı dersler
2. Metin odaklı dersler

Temalar gerçek yaşamda görülebilen durumlar ya da konular (iş başvurusu, kayıt, soru-cevap, kutlama vb.) olarak görülebilir (Hyland, 2004). Yaylı ve Yaylı'ya (2014) göre metin odaklı ders sürecinde ise amaca uygun bir tür seçildikten sonra bu türe örnek oluşturabilecek seçkin metinler seçilir ve incelenir. Bu incelemeler sınıf içi ve dışı etkinliklerin gerçekleşmesine zemin hazırlayabilir. Seçilecek örnek metinlerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yanında belirli

ilklere de dikkat etmek gerekir:

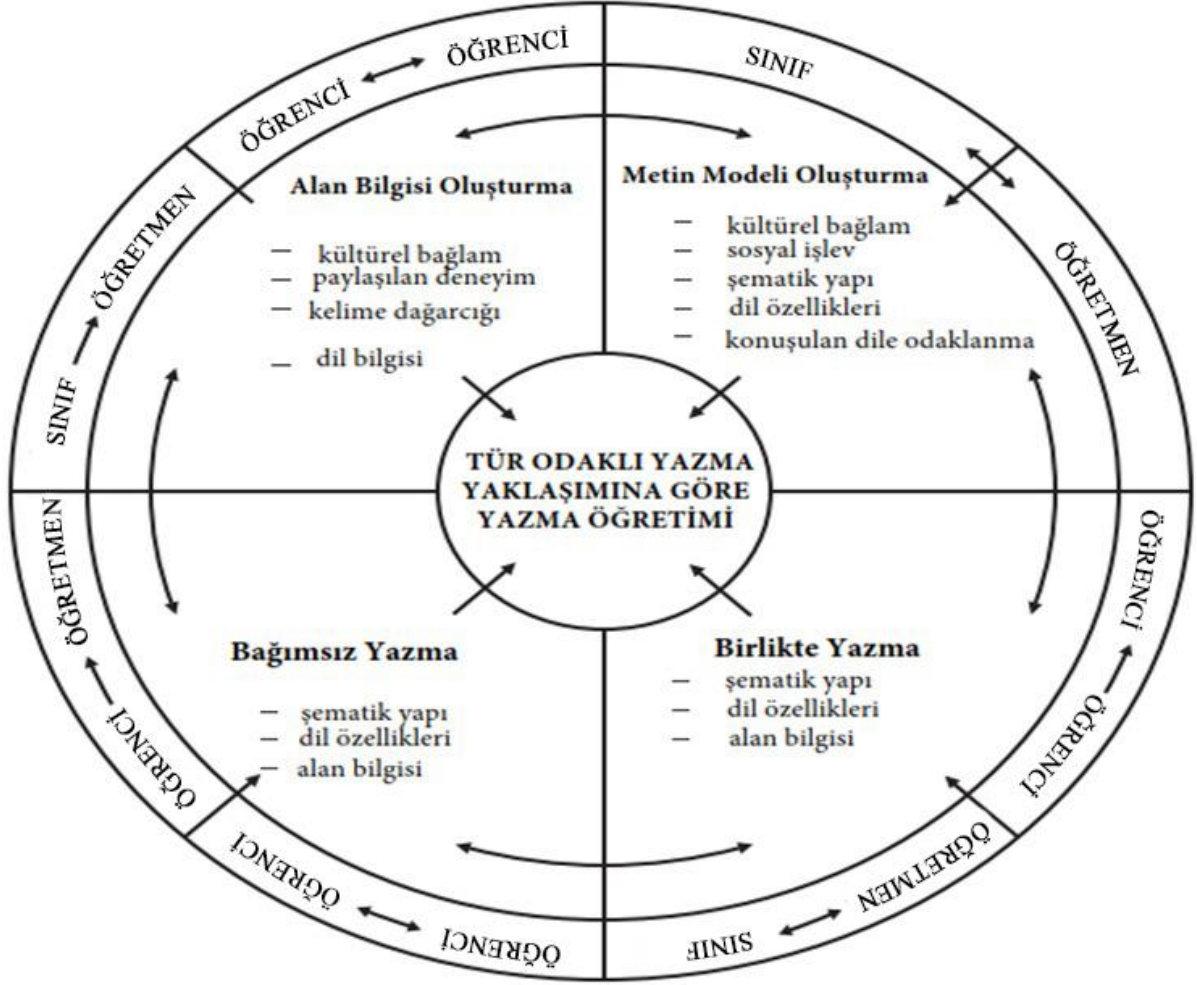
- 1) Gerçek hayatta kullanım sıklığı,
- 2) Kolaydan zora doğru sıralama,
- 3) Öğrencinin ihtiyaçlarına göre en önemli becerilere yer verilmesi,
- 4) Metin etrafında yapılan etkinliklerin de kolaydan zora doğru sıralanması (Hyland, 2004'ten akt. Yaylı & Yaylı; 2014).

Tür odaklı yazma yaklaşımı, farklı metin türleri için farklı yazma süreçlerinin kullanılması gerektiğini ve bu süreçlerin öğrenci-öğretmen etkileşimi ile kolaylaştırılabileceğini öne sürer. Bu yaklaşım, öğretmenin giderek pasifleştiği ve öğrencinin daha da aktif hâle geldiği yazma becerilerinin gelişimi için dört aşamalı bir döngü sunmaktadır (Tiryaki & Bilgili, 2020).

Masitoh ve Suprijadi (2015, s. 41) Paltridge'nin (2004) çalışmasından hareketle yaklaşımın öğrenme aşamalarını ve amaçlarını uyarlamıştır (akt. Tiryaki ve Bilgili, 2020). Bu uyarlama şu şekilde özetlenebilir:

- **Alan bilgisi oluşturma:** Metnin konusuyla ilgili ortak bir deneyim ve kültürel bağlamının oluşturulması.
- **Metnin modellenmesi:** Öğrencilerin daha önce alan bilgisi oluşturma aşamasında keşfettiği alanla ilgili bir türün tanıtılması.
- **Birlikte yazma:** Öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışarak önceki aşamada incelenen/ öğrenilen metinlere benzer metinler oluştururlar.
- **Bağımsız yazma:** Öğrenciler, seçilen türe uygun yazma çalışmaları süresince bağımsız olarak metinler üretirler. (Tiryaki ve Bilgili, 2020).

Bu uyarlamaya dayalı Tiryaki ve Bilgili tarafından yapılan tür odaklı yazma yaklaşımına göre yazma öğretimi döngüsünün gösterimi Şekil 2.1'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımına Göre Yazma Öğretimi (Hammond Burns, Joyce, Brosnan ve Gerot, 1992: 17 ve Kongpetch, 2006, s. 11; akt. Tiryaki & Bilgili; 2020, s.82).

Tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ana dili ve yabancı dil öğretiminde yapılan yazma öğretiminde (Byrnes, 2012; Carstens, 2009; Özdemir, 2019; Tiryaki ve Bilgili, 2020; Yaylı ve Yaylı, 2014) etkili olduğu; gezi yazısı ya da gezi bloglarına yönelik yapılan yazma öğretimi çalışmalarında kullanıldığı (Alacovska, 2015; Alali, 2017; Agai, Akyıldız ve Hillebrand, 2013; Luo ve Huang, 2015; Pascual, 2019) ve yazma becerisi üzerine olumlu etkileri olduğu; çok katmanlı metin yazma sürecini ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını (Dias, 2020; Lim ve Polio, 2020; Lin, 2012; Tandiana, Abdullah ve Saputra, 2020; Williams, 2016) olumlu etkilediği görülmüştür.

2.2.4. Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımları zaman içinde ortaya çıkmış ve farklı dönemlerde yoğun biçimde kullanılmıştır. Uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlar, ortaya

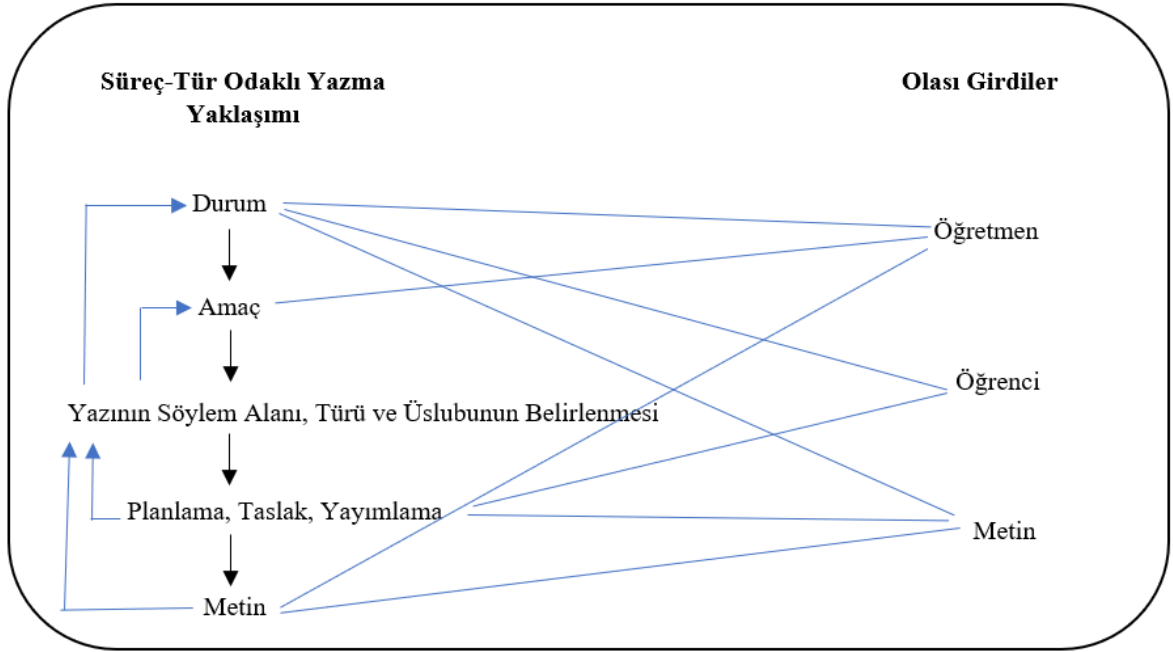
ıkan yeni ihtiyaçlar ve yaklaşımlara getirilen eleştiriler yazma eğitimcilerini yeni arayışlara yöneltmiştir (Tribble, 1996). Badger ve White (2000) rn, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının ne çıkan özelliklerini birleştirilerek yeni bir yaklaşım geliştirmiştir. “Yazma, rn ve tür odaklı yazma yaklaşımlarında belirtildiği gibi dil hakkında bilgi gerektirir; tür odaklı yazma yaklaşımında belirtildiği gibi yazının üretildiği bağlam, özellikle de yazmanın amacı hakkında bilgi gerektirir; süreç odaklı yazma yaklaşımında belirtildiği gibi dili kullanma becerileri gerektirir.” (Badger ve White, 2000, s. 157-158’den akt. Camadan, 2020). Bu yaklaşımda ürün, süreç ve tür odaklı yaklaşımın olumlu yönleri harmanlanırken sınırlılıkları da giderilmeye çalışılmıştır. Böylece bütüncül bir yazma ğretimi yaklaşımı ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Zhang’a (2018) göre süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı öğrencilerin dil bilgisi, bağlam ve dili etkin kullanma alanlarında gelişim göstermelerini amaçlamaktadır. Özellikle dil bilgisi; bağlamsal durumlar ve sözcük bilgisinden ayrı ğretilmemeli, metin türlerine bağlı hedef ve anlamsal boyutlar içerisinde öğretilmelidir. Bu yaklaşımın uygulama sürecinde öncelikle tür odaklı yazma yaklaşımının etkinlikleri ile başlanarak öğrencinin hedef tre yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Ardından süreç odaklı yazma yaklaşımın uygulamaları ile yazma süreci devam ettirilir ve öğrencilerin yazma becerisi geliştirilmektedir (zdemir, 2019). Bu yaklaşımın uygulama sürecinde öğretmenler, bağlamsal bir bütünlük ve belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilerine yazma sürecinde rehberlik etmelidirler. Süreç-tür yaklaşımının aşamaları şu şekildedir:

- **Durum:** Belirli bir durum ya da bağlam kurgulanarak buna uygun yazı türünün belirlenmesini kapsamaktadır.
- **Amaç:** Yazının iletişim ve sosyal bağlamda konumunun belirlenmesi ve öğrencilere aktarılması sürecini ifade etmektedir.
- **Yazının söylem alanı, türü ve üslubunun belirlenmesi:** Yazma sürecinde yer alacak okur ya da hedef kitleye yönelik söylem alanı, tür ve yazı stili gibi alt unsurların belirlenmesi ve bunların yazma sürecine etkilerini ifade etmektedir. Bu aşamada; yazarın kime ve niçin yazacağı, hangi türde yazacağı ve yazarın üslubu akla gelmelidir.
- **Planlama:** Bu aşama, yazma görevine yönelik planlamanın yapılabilmesi için gerçekleştirilebilecek bir dizi etkinliği, araştırma sürecini ve temel şemanın çıkarılmasını ifade etmektedir.

- **Taslak:** Öğrencinin bu noktada bir önceki aşamada yapılan plan çerçevesinde yazması beklenmektedir. Bu yaklaşımdaki yazma sürecinde genellikle önce grup çalışması ardından bağımsız yazma süreci gerçekleştirilir.
- **Yayınlama:** Bu aşama taslak metne yönelik düzenleme ve değerlendirme süreçlerini ardından yayınlama sürecini ifade etmektedir (Badger ve White, 2000; Yan, 2005).

Süreç-tür yaklaşımı aşamalarının şematik görünümü Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Süreç-Tür Odaklı Yazma Modelinin Aşamaları (Badger ve White, 2000; Özdemir, 2019).

Yazma eğitiminde kullanılan tür odaklı yaklaşımda dil, içerik ve bağlamlar vurgulanırken öğrencilere belirli bir tür ve amaçla nasıl yazacakları açık ve sistemli bir şekilde sunulmaktadır (Leki, Cumming ve Silva, 2008). Amacın açık bir şekilde belirlenmiş olması öğrencilerin yazılarını planlamalarını ve taslak metin oluşturmalarını ve yazma süreçlerini izlemelerini kolaylaştırmaktadır. Diğer yandan süreç-tür odaklı yazma yaklaşımında benimsenen öğrenci merkezli yaklaşımla öğrenci-öğretmen iletişimi desteklenirken öğretmenin rehberlik etmesine katkı sağlar. Bu yaklaşımda öğrenciler yazma süreçlerinde sosyal bağlamlarla ve öğretmen rehberliği ile desteklenerek öğrencilerin olumlu duygusal deneyimleri artırılır ve yazmaya yönelik motivasyonları sağlanır (Zhang, 2018).

2.3. Metin ve Metin Türleri

Çok farklı tanımları yapılan metin, TDK tarafından (2022) “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır. Günay (2013) metni belirli bir bildirişim bağlamında oluşturulan yazılı veya sözlü dil dizgesi bütünü olarak tanımlarken, Karaağaç, (2015, s. 709) “kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünüdür” ifadeleriyle tanımlamıştır. Bu tanımlarda metnin bir ileti taşıdığı, sözlü ya da yazılı olmasına göre çeşitli sembol ya da seslerden oluştuğu belirtilirken asıl vurgulanan nokta bütünlük oluşturduğu hususudur.

Çetişli (2006, s. 79) da metnin bütünlüğünü vurgulayarak “herhangi bir konu ya da olayı açıklamak veya anlatmakla görevli kelimeler, cümleler, paragraflardan oluşan söz ve söylem bütünü” tanımını yaparken, Karatay (2014, s. 77) “metin, dile dayalı bütün yapıların anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir şekilde kurulmasına dayanır” ifadeleriyle bütünlüğü oluşturan parçalar arası bağlantıyı öne çıkarmaktadır. Bu noktada Dilidüzgün (2019) metin dilbilgisel, mantıksal ve anlamsal olarak bağlantılı bir bütünlüktür diyerek tümce, sözcük gibi dil öğelerinin metin içindeki bağlama dayalı olarak anlamlı hâle geldiğini belirtmiştir.

Halliday ve Hasan’ın (1976, s.1) tanımında ise “Metin, sözlü veya yazılı, nesir, şiir, diyalog veya monolog olabilir ve tek bir atasözü, oyun, anlık bir yardım ifadesi ya da gün boyu süregelen tartışma gibi çok farklı şekillerde karşımıza çıkabilir.” ifadeleri yer almaktadır. Halliday ve Hasan’ın tanımında metinlerin biçim ve tür bakımından özellikleri vurgulanırken (akt. Coşkun, 2014) Çevik (2016) günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte dijital-görsel alandaki değişimler sonucu bazen tek bir harfin dahi belirli bağlamlar içinde metin olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu tanımlarda metinlerin taşıdığı anlamın önemli olduğunu ve belirli bir kısalık uzunluktan söz edemeyeceğimizi ifade edebiliriz. Ayrıca metinlerin gelişen teknolojiden etkilendiği söz konusu tanımlarda da yer alırken bu konuda Sidekli (2014, s. 168) de “Metin yalnızca yazılı ürünleri değil sözlü, görsel ürünleri de içine alan, mesaj içeren ve belirli bir anlam bütünlüğü taşıyan bütünlüktür ifadeleriyle metinlerin taşıdığı anlamı içeren yazılı/sözlü/görsel yapılar olduğunu belirtir.

Metin tanımında olduğu gibi metinlerin sınıflandırılmasında da farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu konu üzerine yaptığı çalışmasında Bozkurt (2018) dilbilim ve dil öğretimi alanyazınında çeşitli sınıflandırmaların bulunduğunu ifade ederek yazma sürecinde çoğunlukla

dörtlü bir sınıflama (anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve betimsel), okuma sürecinde ikili ya da üçlü bir sınıflama (yazınsal/kurgusal, bilgilendirici/öğretici ve şiir) kullanıldığını belirtmiştir.

Kayasandık, Direkci, Yavuz ve Karasoy, (2017) sözlü ve yazılı kompozisyon olarak iki temele göre ayırdıkları metinleri sözlü kompozisyonda hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar; yazılı kompozisyonda olay yazıları, düşünce yazıları, araştırma ve inceleme yazıları, mektup türü yazılar ve manzum yazılar başlıklarında sınıflandırmışlardır. Aktaş ve Gündüz (2007) ise yazı ve metin tarzları ile sözlü anlatım türleri olarak temelde yazılı ve sözlü olarak sınıflandırmış, yazılı türleri form yazıları, öğretici metinler ve edebî türler başlıklarına ayırırken sözlü türleri karşılıklı konuşmalar, topluluk karşısında konuşmalar ve tartışmalı konuşmalar başlıklarında incelemiştir. Metinlerin sınıflandırılması konusundaki farklılıklar Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (2018) ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2019) karşılaştırıldığında da göze çarpmaktadır. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018b) metin türlerini şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinler, tiyatro ve bilgilendirici (öğretici) metinler olarak ayırırken; Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) metin türlerini bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak ayırmaktadır. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan metin sınıflandırılması kullanılmıştır.

Tablo 2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programına (2019) Göre Metinlerin Sınıflandırılması

Türler		
Bilgilendirici Metinler	Hikâye Edici Metinler	Şiir
Anı	Çizgi Roman	Mânî / Ninni
Biyografiler, Otobiyografiler	Fabl	Şarkı / Türkü
Blog	Hikâye	Şiir
Dilekçe	Karikatür	Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	Masal / Efsane / Destan	
e-posta	Mizahi Fıkra	
Günlük	Roman	
Haber Metni, Reklam	Tiyatro	
Kartpostal		
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		
Gezi Yazısı		
Makale / Fıkra / Söyleşi / Deneme		
Mektup		
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)		
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)		
Sosyal Medya Mesajları		

2.3.1. Gezi Yazısı

Bu çalışmada süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma etkinliklerinde kullanılan gezi yazısı, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) metin türü olarak bilgilendirici metin türleri arasında yer almaktadır. Her yazının belirli bir amacı ve hedef kitlesi vardır. Bilgilendirici veya öğretici bir metin, okuyucunun bir konu hakkındaki düşüncelerini güçlendiren veya değiştiren metindir (Aktaş ve Gündüz, 2007, s. 261).

Her metin temel bir yapı üzerine kurulur ve metin türüne ve yazma amacına göre bu yapı değişebilir. Öyküleyici bir metnin yapısı hikâyenin bölümleri ve unsurları arasındaki ilişki örgüsüne dayanırken bilgilendirici metinlerin yapısı bilgilerin ve düşüncelerin açıklanması tanımlanması, betimlenmesi ya da karşılaştırılması gibi amaçlarla oluşturulabilir (Hall, Sabey ve McClellan, 2005, s. 212). Müldür'e (2017) göre bir konudaki görüşü açıklamak ve okuyucuyu bilgilendirmek amacıyla yazılan bilgilendirici metinler konuya yaklaşım şekline göre farklı yapılardan oluşur ve okuyucunun bilgilendirici bir metni anlaması ve yazarın bilgilendirici bir metin üretebilmesi için bu metnin yapısını ve unsurlarını iyi bilmesi gerektiği söylenebilir. Bilgilendirici metinlerin yapısına bakıldığında genel olarak sıralama, tanımlama, karşılaştırma, neden sonuç ve problem çözme başlıklarında yapılandırıldığı görülmektedir (Akyol, 1999; 2008; Tompkins, 2000). Bilgilendirici metinlerin yazma çalışmalarını kolaylaştırarak olumlu etkilediği (Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002; Müldür, 2017) ifade edilirken söz konusu metinler okuma yazma sürecinde anlamayı da kolaylaştırmaktadır (Kendeou ve Van Den Broek, 2007; Müldür, 2017; Williams, 2005).

Gezi yazısı, bir yazarın yurt içinde ya da yurt dışında yaptığı gezilerde gördükleri yerlerin ilgi çeken yanlarını yalın ve samimi bir üslupla kaleme aldığı yazılardır (Kayasandık, vd., 2017). Gezi yazılarında yazar/gezgin, gezip gördüğü yerin ve toplumun yaşantısını tüm detaylarıyla değil okuyucunun ilgisini gözeterek gezilen yerin yaşantısını, gelenek ve göreneklerini farklı açılardan inceleyerek ele alır (Aktaş ve Gündüz, 2007). Gezi yazısı hakkında yapılan diğer tanımlarda da kapsamı hakkında bilgiler görülür. Örneğin Kavcar ve Oğuzkan (1999) "Bir yazarın gezdiği, gördüğü ve incelediği yerlerden edindiği bilgi, görgü ve izlenimleri yansıtan yazı" olarak tanımlarken Maden, (2008) gezi yapılan yerde gelenek, görenek, yemek kültürü, tarihî ve doğal güzellikler başta olmak üzere maddi ve manevi farklı özelliklerin düz yazı formunda aktarılması olarak tanımlamıştır. Batur ve Gözlet (2013) de gezi yazısının kapsamını gezi yazarı, gözlemlediği yerlerin yalnızca doğası ve iklimini yansıtmakla

kalmamalı ve o yerlerin gelenek, görenek, alışkanlık ve zevklerini yani kültürünü okura aktarmalı diyerek ifade etmiştir.

Yeni keşiflerin ortaya çıkması ve uzak ülkelerin merakıyla birlikte insanlar çeşitli amaçlarla yeni yerler tanıma ihtiyacı duymuş ve gezi yazıları bu ihtiyacı karşılamıştır. Gezi yazılarında mekân, zaman, toplum yapısı ve özellikleri, kültür, sanat ve edebiyata has bilgileri ve özellikleri bir arada görmek mümkündür. Bu yönüyle gezi yazılarında sosyal bilimlerden pek çok disipline yönelik kavram ve unsurları (mekân, toplum, kültür, antropoloji vb.) görebilmek mümkündür. (Maden, 2008; Öztürk, 2007). Gezi yazıları, söz konusu alanlara yönelik bilgiler içermesi, coğrafyayı esas alması ve o coğrafyanın iklimi, insanı, tarihi ve mimari eserleri, günlük yaşamı gibi motifleri konu alması nedeniyle anı ve günlükten ayrı değerlendirilir (Asiltürk, 2009). Gezi yazıları, okuyucuyu erişilemeyen yerlere, kültürlere ve zamanlara taşıyarak onların kişisel olaylar hakkındaki bilgilerini genişletir. Okuyucuya hayal güçleriyle farklı yerleri keşfetme ve farklı kültürler hakkında daha kapsamlı bir bilgi ve anlayış kazanma fırsatı sunar (Maden, 2008; Öztürk, 2007).

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesindeki sorunlardan birinin öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirememelerinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Elma ve Bütün, 2015). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişmesi için edebî eserler ve türler farklı eğitim kademelerinde bireysel ve grup çalışmalarında etkinlik temelli yazma çalışmaları yapılmasına fırsat sunar (Kaya ve Ekiçi, 2015). Gezi yazısı çalışmaları ile öğrencilerin gözlem ve analiz becerileri artarken, sosyal ve kültürel yönden de gelişim sağlanabilir ve sınıf içi uygulamalarla iş birlikli öğrenme becerileri geliştirilebilir.

Gezi yazılarını yazmadan önce bir plan hazırlanmalı ve gezi sırasında notlar alınarak geziler bittikten sonra metin yazılmalıdır. Bu yazılar çeşitli görsel unsurlarla zenginleştirilerek sosyal medya ortamlarında paylaşılabilir (Burgul Adıgüzel, 2017). Eskiden gezi yazıları gördüğü her şeyi anlatan gezginlerin seyahatnameleri olarak işlev görürken son dönemlerde ulaşım imkânları ve teknoloji/iletişim alanlarında yaşanan değişim, artan turizm faaliyetleri gibi nedenlerden ötürü gezi yazılarının sayısı artmış ve farklı işlevlere bürünmüştür (Aktaş ve Gündüz, 2007). Bu bağlamda gezi yazıları sosyal medya, internet siteleri, bloglar gibi yeni mecralarda yayınlanarak dijital dünyaya ayak uydurmaktadır. Dijital ortamın iletişim unsurları ve yazma alanına kattıklarıyla gezi yazılarında video, ses, resim, harita, jest ve mimik, mekân vb. birçok katman görülmektedir.

Gezi yazıları planlı ve yazma amacına yönelik yapılan gezileri ve onun yazıya aktarılmasını ifade eder (Sohrabi, 2012). Gezi yazısı yazmak kolay bir işlem değildir. Bu

yazıları kuru bilgilerle doldurmak metnin okunabilirliğini azaltır ve tür özelliklerinden uzaklaştırır. Gezi yazılarını ilginç hâle getiren ve okunabilir olmasını sağlayan şey sadece verdiği bilgiler değil gezi yazarının anlatımı ve üslubuyla okurun ilgisini çekmesi ve okurun gezme arzusuna dokunabilmesidir (Aktaş ve Gündüz, 2007). Gezi yazarı meraklı, gözlem yeteneği güçlü, ön yargıdan uzak olmalı ve yeni bir yer keşfettiğini okura aktarabilmelidir (Basumatary, 2018; Batur ve Gözlet; 2020). Mishra (2014) yaptığı çalışmada daha etkili bir gezi yazısında bulunması gerekenleri belirlemiştir. Buna göre gezi yazıları:

- Görsellik içermeli
- Edebî anlatım ve nesnellik birlikte olmalı
- Kültürden izler taşınmalı
- Teknik terimlerle dolu olmamalı
- Nesnel ve öznel ifadeler bir bütünlük oluşturmali
- Yönlendirici değil bilgilendirici olmalı
- Yaratıcı yazma özelliklerine uygun olmalı
- Eleştirel bir tutum olmamalı
- Görsel öğeler ve gerçeklikleri yansıtan öğeler içermeli
- Gerçeklik ve yazarın öznel yargıları birlikte olmalıdır (akt. Batur ve Gözlet; 2020).

Bu maddeler ve diğer gezi yazısı özellikleri ile tanımları doğrultusunda günümüz koşulları içerisinde gezi yazılarının merak uyandırıcı; gezilen yerin tarihini, coğrafyasını, kültürünü, dokusunu yansıtır; nesnelliğin ve öznenliğin birlikte yoğurduğu bir edebî üsluba sahip olması; gezilen yerin özelliklerin ve o yere ait bilgilerin görsel unsurlarla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu bakımdan çok katmanlı metinlerin de ses, görsel, jest ve mimik ve mekân gibi farklı katmanların beraber kullanılmasıyla oluştuğu düşünülürse gezi yazılarının çok katmanlı bir yapıda yazılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

2.4. Çok Katmanlı Metinler

Bilgi çağının başlamasıyla birlikte, bireylerin bilgi gereksinimlerinin yanı sıra mevcut bilgi miktarında da artış olmuştur. Bu dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve değişimler bilgiyi işleyen, depolayan, erişen ve ileten sistemleri etkilemiş; görsel-işitsel araçlar, veri iletişimi, dijital bilgi kaynakları, veri tabanları, ağlar gibi farklı araçları, yöntemleri ve kavramları önemli hâle getirmiştir (UNESCO, 2006'dan akt. Özel, 2016). Bu doğrultuda yaşanan gelişmeler bilgiyi farklı ortamlarda (basılı veya dijital) tür ve biçimlerde sunabilmeyi de ön plana çıkarmaktadır (Özel, 2016).

Bilişim teknolojilerinin gelişip yaygınlaşması yaşamın pekçok alanını etkilediği eğitim alanında da kendini göstermiş ve bu alanlara yeni yaklaşımlar ve alışkanlıklar kazandırmıştır. Eğitim sisteminin, çağın gereklerine ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak yönlendirilmesi için teknolojinin eğitimde kullanılması istenir. Eğitimde kullanılan teknolojik gelişmeler kendini dil eğitimi alanında da göstermektedir. Kartal'a (2005) göre dil öğretimi alanı, bilimsel yeniliklere ve teknolojik buluşlara en çok gereksinim duyulan alanlardan biridir çünkü öğretilecek dile yönelik sesli ve görüntülü ders malzemeleri üretmek ve bunları dil öğretim ortamlarında kullanmak gerekir.

Teknolojinin gelişmesi ve eğitim alanına yansımalarıyla birlikte eğitimde dijital ekranlar kullanılmaya başlanmış (bilgisayar, tablet, akıllı tahta vb.) böylece söz konusu aygıtlar öğrencilerin öğrenme etkinliklerini destekleyen çoklu ortam öğelerine erişimine olanak sağlamıştır. Günümüzde dil öğretiminin bir beceri alanı olan yazma öğretimi sürecinde de teknoloji ve getirdiği yenilikler kendini göstermektedir. İletişim ve yazı sistemlerinin gelişmesi ile değişen metin yapısı; video, görsel, ses ve tasarım öğeleri, tablo ve grafik gibi çok farklı unsurların metin içerisinde yer almasına zemin hazırlamıştır (Serafini, 2011). Bu süreçle beraber yalnızca metne ve görsellere dayalı basılı ders içerik ve malzemelerinin yerini hipermetin, video, ses, çizgi film ve animasyon, üç boyutlu nesneler ve artırılmış gerçeklik gibi çoklu ortam öğeleriyle oluşturulmuş içerikler almaya başlamıştır (Sakman, 2020). Bu noktada ortaya çıkan ve birbiri ile benzerlikleri çok olan hipermetin, çoklu ortam ve çok katmanlı metin terimlerini incelemek gerekir. Hipermetinlerin yardımcı unsurlar olarak metin, grafik, resim, tablo, video ve bağlantı (köprü linkler) içerdiği ve doğrusal olmayan bir şekilde bağlantılar aracılığıyla farklı metin ve öğelere geçiş yapılarak okunduğu (Asutay, 2009; Dedova, 2001; Gezginci, 2016); çoklu ortam kavramının ise “belirli bir içeriğin sunumu için metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sembol sistemlerinin birbirlerini tamamlayacak biçimde bütünleştirilmesi” (Aldağ ve Sezgin; 2003) ve kullanıcının kendi kararlarına göre yönlendirerek etkileşimli şekilde kullanılmasına (Sarı, 1993) dayandığı bilgileri öne çıkmaktadır. Bu konuda kesin çizgiler olmamakla birlikte hipermetinlerin bir bağlantı içermesi gerektiği ve diğer grafik, resim, tablo ve video gibi unsurların yardımcı konumunda olduğu; çoklu ortam metinlerinde ise kullanıcının etkileşimi sağlamak için yönlendirdiği bir arayüz bulunduğu ve metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi unsurların birbirini tamamlayarak bir tasarıma ulaşılması amaçlandığı söylenebilir. Çok katmanlı metinlerde ise metin içindeki katmanların birbiriyle uyumlu biçimde bir bütünlük oluşturduğu ve tüm katmanların birbirini desteklediği (Kress, 2010; Street, 2012) ve ana odağın metin olduğu söylenebilir.

İngilizce “çok” anlamındaki “multi” ön eki ve “katman” anlamındaki “modal” sözcüklerinin birleşmesiyle ortaya çıkan “multimodal” sözcüğünün Türkçe alanyazında “çok katmanlı” olarak kullanıldığı görülmektedir (Aytaş ve Kaplan, 2017; Bulut, Ulu ve Kan, 2015; Haçat ve Demir, 2019; Ulu ve Tuncay, 2017). Çok katmanlı metinler; dil bilimsel (sözcük dağarcığı, gramer, yazı dili özellikleri vb.), görsel (renk, çizim, hareketli ve durağan görüntü vb.), işitsel (ses, müzik efektleri, ritim vb.), jest (yüz ifadesi, vücut dili vb.) ve uzamsal (yakınlık, yön, konum, boyut, düzen vb.) yönden iki ya da daha fazla katman içeren metinlerdir (Antsey ve Bull, 2010). Günlük yaşamda sıkça gördüğümüz gazete, dergi, afiş, broşür ve reklamlar içerisinde yazı, şekil, görsel, renk, fon ve farklı yazı karakteri gibi özellikleriyle çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bilgisayar, tablet, televizyon ve cep telefonu gibi cihazlarda ise bu çok katmanlı yapıya durağan ya da hareketli görüntüler, videolar, animasyonlar ve sesler eşlik edebilir (Bearne ve Wolstencroft, 2009). Shanahan’a göre (2013b) çok katmanlı metinler, iki veya daha fazla katmanın (görsel, işitsel, dil bilimsel vd.) birlikte kullanılmasıyla oluşan metinlerdir. Benzer bir tanımlı yapan Bearne ve Wolstencroft (2007) ise yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin beraberce kullanıldığı metin olarak ifade edilmektedir.

Teknolojinin de etkisiyle çok katmanlı metinler, dil öğretimi ortamında daha çok görülmeye başlanmıştır. Teknolojinin okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılması öğrenme ortamını, sınıf özelliklerini, öğretmen ve öğrencilerin rolünü etkilemiştir (Hutchison ve Colwell, 2015; Siegel, 2006). Yazılı, sözlü ve görüntülü iletişimi eş zamanlı gerçekleştirebilen bu düzende (Gezer ve Koçer, 2008) öğrencilerin metin çalışmalarında anlam üretmesi ve anlam çıkarması için teknoloji kullanımını içeren yeni beceriler ve yeni stratejiler gerektirir (Gomez, vd., 2010; Kress, 2010). Unsworth ve Wheeler’e (2002) göre bireyler görüntü, ses, resim vb. unsurlarla anlam üretmeyi ve kurmayı istiyorsa bireylerin kendi çalışmalarında söz konusu unsurların nasıl kullanılacağını anlaması ve uygulaması gerekir. Bu bağlamda çok katmanlı metin yazma planlama, sunum, çizim, tasarım gibi pek çok süreci anlamaya ve uygulamaya dayanmaktadır (Edwards-Groves, 2012). Vaish ve Towndrow’a (2010) göre de çok katmanlı metin yazma süreci içeriği (çizim ve yazının anlamı vb.) yansıtmaya ve farklı katmanlar arasında bağlantı kurmayı gerektirmektedir. Shanahan, (2013b) daha önceki metin tiplerinden farklı olarak çok katmanlı metinlerde yazının ana unsur olarak kullanılmadığını, anlatım iletmeye farklı katmanların eş görev yüklendiğini ve çok katmanlı metin çalışmalarında öğrencilerine yardımcı olacak öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğünü dolayısıyla öğretmenlerin bu alana yönelik bilgilerini arttırmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Hutchison ve Reinking (2011) yaptıkları çalışmada teknoloji destekli okuma yazma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerini almışlar ve öğretmenlerin çoğunun teknolojinin eğitim ortamında

kullanılması fikrini desteklerken zaman, teknik destek ve alan bilgisi konularındaki eksiklerin teknoloji kullanımını sınırlandırdığını ifade ettiklerini aktarmışlardır. Bu bulguyu Baki ve Türk (2017) ve Halmatov, Okur Akçay ve Ekin (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitim ortamında teknoloji kullanma konusunu önemsedikleri ve etkili öğrenme süreci için gerekli olacağını belirttikleri sonuçları desteklemektedir.

Bir dil öğretimi süreci olarak Türkçe eğitimi teoriye değil pratik uygulamalara odaklanmaktadır. Bu nedenle Türkçe eğitimi alanının da teknolojik gelişmelerden etkilenmesi ve bu alanın imkânlarından yararlanması gerekir (Akın & Çeçen, 2015). Çok katmanlı metinlerin yaygınlaştığı günümüz koşullarında Türkçe derslerinde ve yazma çalışmalarında çok katmanlı metinlerin kullanılması yararlı olacaktır. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının gerekli bilgi ve becerileri kazanması gerekmektedir.

2.5. Çok Katmanlı Okuryazarlık

Teknoloji ve iletişimde yaşanan gelişmeler kalem ve kâğıdın egemen olduğu bir dünya yerine akıllı cihazların, dijital uygulamaların ve ekranların öne çıktığı bir ortam meydana getirmiş ve yazının artık iletişim sürecinde gelişen yeni okuryazarlık anlayışında tek başına çok büyük bir önemi kalmamıştır (Gee, 2007). İşler (2002) de bu noktaya değinerek yaygınlaşan bilişim teknolojilerinin etkisiyle farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığını, resim, karikatür, grafik, görsel gibi unsurların sıklıkla kullanıldığını ve görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türlerinin oluştuğunu aktarmıştır. Yamaç'a (2018) göre günümüzde okuryazarlık yeni bir söylem (Gee & Handford, 2013), çok katmanlılık (Kress, 2003), çoklu okuryazarlık (New London Group, 1996), bilgi ve teknoloji okuryazarlığı (International ICT Literacy Panel, 2002) ve dijital okuryazarlık (Martin, 2006) kuram ve yaklaşımları etrafında tanımlanmaya çalışılmaktadır. Leu ve diğerlerine (2013) göre okuryazarlığın kapsamı ve tanımı teknolojiye bağlı olarak sürekli değişmekte ve genişlemektedir. Okuryazarlığı değiştiren ana unsurlar; teknolojinin eğitimde kullanılması, internetin mesleki ve kişisel yaşamı etkilemesi ve ekonomik rekabet olarak sıralanmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin dil ve iletişim alanında yarattığı değişimler sonucu ortaya çıkan okuryazarlıklardan biri de çok katmanlı okuryazarlık kavramıdır. Çok katmanlı okuryazarlık, anlam kurma ve üretme sürecinde yazı, görsel, video, grafik, animasyon, ses, müzik, jest ve mimik unsurlarından en az ikisi ya da daha fazlasının bir arada kullanılmasını ve yorumlanmasını gerektiren okuryazarlık türüdür (Kress, 2010). Yılmaz'a göre çok katmanlı

okuryazarlık diğerk pek çok okuryazarlık alanının kaynaklarından beslenir. Buna göre, baskı teknolojisine bağılı okuryazarlıkların kitap, dergi, gazete gibi yazılı/basılı kaynakları; görsel okuryazarlığın resim, fotoğraf, grafik ve poster gibi görsel öğeleri; medya okuryazarlığının film teknikleri, reklamlar, yeni medya alanlarının kaynakları olan ve enformasyon okuryazarlığı alanına giren sosyal medya gönderileri, elektronik mektuplar, forumlar gibi internette yer alan metinler çok katmanlı okuryazarlık kapsamında değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2015). Çok katmanlı okuryazarlığın temellerini oluşturan çalışmalardan birini yapan New London Grubu (1996, s. 15) çok katmanlı okuryazarlığı birden çok katman arasında bağlantı kurulmasıyla ortaya çıkan tasarım olarak nitelendirmiş ve çok katmanlılık için altı önemli alan belirlemiştir:

- Dilbilimsel tasarım
- Görsel tasarım
- İşitsel tasarım
- Jest tasarımı
- Mekânsal tasarım
- Çok katmanlı tasarım

Eğitim alanında kullanılan teknolojiler okuryazarlık kavramını değiştirmiş kâğıttan ekrana doğru yönelen bir değişim söz konusu olmuştur. Bu nedenle gelecek nesillerin yetişmesi için uygulanan eğitim süreçleri bu değişimi yakalamalıdır (Akın ve Çeçen, 2015). Uluslararası Okuma Derneği (2009) bu konuda 21. yüzyıl teknolojilerini benimsemeden günümüzün gerekliliklerini taşıyan bir okuryazarlıktan söz edilemeyeceğini, bu nedenle okuma yazma eğitimine öğrencilerin ihtiyaç duyacakları becerilerin entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) de amacı öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak olan eğitimin sadece basıl materyaller ve yazıdan oluşan içeriklerle çağımızın gereklerine uygun bir sistem olamayacağını ifade etmişlerdir.

2.6. Yazma Tutumu

Tutum, bir kişinin belirli bir durum veya nesne hakkındaki duygularını yansıtan psikolojik bir özelliktir (Eagly ve Chaiken, 1993'ten akt. Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). Tutum, doğrudan gözlemlenebilir bir özellik değil, kişinin gözlemlenebilir davranışından türetilen bir varsayımdır. Bu bağlamda tutum, davranış olarak değil, davranışı yönlendiren eğilim olarak ele alınmaktadır (Ülgen, 1997, s. 88). Genellikle tutum nesneleri ile doğrudan veya dolaylı deneyim yoluyla oluşturulan tutumları etkileyebilecek birçok faktör (iç

ve dış faktörler) vardır ve her birinin kendine has özellikleri bulunmaktadır (De Houwer, Thomas ve Baeyen., 2001).

De Houwer ve arkadaşları (2001) tutumların üç bileşeni olduğunu belirtmişler ve *duygusal bileşen*, *davranışsal bileşen* ve *bilişsel bileşen* olarak sıralamışlardır. Gardner, tutumun duygusal yönünün altını çizerek dil öğreniminde bunun güçlü bir motive edici olduğunu ifade etmiştir (1978;1985 akt. Göçer, 2017). Tutumlar dilin psikolojik yönünün bir parçası olduğundan, bireyin dil becerilerini geliştirme eğilimi, bireyin gerekli becerileri öğrenmeye istekli olup olmamasına bağlıdır (Sever, 2004). Susar Kırmızı ve Beydemir'e (2012) göre dil becerilerini geliştirmek, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan etkinlikleri içermektedir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan (Bağcı, 2017) bilişsel ve duyuşsal yönleri olan bir eylemdir. Söz konusu duyuşsal faktörler, yazma sürecinin tüm aşamalarında etkili olmaktadır (McLeod, 1987). Hemen hemen tüm yazma görevlerinde başarı, yazarların tüm bilişsel, duyuşsal ve dilsel süreçlerini düzenleyerek uzun süreli odaklanma ve katılım gerektirir (Bruning ve Horn, 2000). Yazma becerisi, yapısı ve içerdiği süreçler açısından olumsuz tutum geliştirilebilecek bir beceri alanıdır. Yazma eyleminin yapısından kaynaklanan içsel (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ve dışsal (yazma süreci, değerlendirme, geri dönüt, öğretmen ya da sınıf şartları vb. çevresel faktörler) bazı zorluklar nedeniyle diğer dil becerilerine göre gelişimin daha yavaş olduğu ya da yeterince geliştirilemediği ve bu nedenlerle olumlu tutum geliştiremeyen öğrencilerin yazmaktan kaçındığı söylenebilir (Bağcı, 2017; Karatay, 2011; Saluk & Pilav, 2018; Türkben, 2021).

Yazma başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarıdır (Baştuğ, 2015; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Ulu, 2018;). Hedeflenen düzeyde yazma becerisine erişmek için yazma becerisini sevdirmeye yönelik uygun yöntem ve tekniklerle yapılan etkinliklerle mümkündür (Güney, 2016; Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012) Buradaki asıl önemli konu yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesini sağlamaktır.

Öğrencilere yazmaya yönelik olumlu tutum kazandırmak için sınıf ortamının ve öğrenme sürecinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenlenmesi ve yazma sürecinde kullanılan tür, yöntem-teknik ve araçların yazma amacına ve özelliklerine uygun seçilerek öğrencilere yazma becerisinin sevdirmesi ve yazma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmalıdır (Tunagür, 2020). Yazmaya karşı olumlu bir tutum sergileyen öğrenciler, başarı kaygısı duymadan yazmaktan keyif alacaklardır. Öte yandan yazmaya karşı

olumsuz tutum sergileyen öğrenciler, başarısızlık korkusuyla mümkün olduğunca yazmaktan kaçınırlar. Bu nedenle hem yazma çalışmalarındaki akademik başarı hem de yazma becerileri düşük olacaktır (Bruning ve Horn, 2000 akt. Türkyılmaz, 2021). Bu noktada öğretmenler; süreci iyi planlayarak ve öğrencilere eğlenceli, bilgilendirici yazma etkinlikleri hazırlayarak, yazmanın önemini açıklayarak, anında ve yeterli geri bildirim sağlayarak, öğrencilerin yazmaya istekli olmalarına ve yazmaktan zevk almalarına yardımcı olabilir (Sever, 2019). Nitekim yapılan araştırmalar, uygun eğitim ortamında, uygun yöntem ve tekniklerle yapılan eğitim sonucunda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebileceğini, yazma kaygısının giderilebileceğini ve bireylerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebileceğini göstermiştir (Bağcı, 2007; Göçer, 2010; Özsoy, 2015).

Teknolojinin gelişmesi, iletişim biçimini etkilemiş ve kaçınılmaz şekilde insanlar dijital araçlarla yazı yazma dönemine geçmişlerdir. Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin artan kullanımı, her alanda olduğu gibi yazma ve yazma alışkanlıklarında da önemli değişikliklere yol açmış ve yeni okuryazarlık biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Relles ve Tierney, 2013). Bu gelişmeler çağımızda gerekli yeni beceriler doğurmuş ve bireylerden etkili ve hızlı biçimde yazılı ve görsel iletişim kurabilme, yazılı ve görsel içerikleri üretme/paylaşma/analiz etme/değerlendirme gibi becerilere sahip olması beklenmeye başlamıştır (Nielsen ve Rocco, 2002). Yancey'e (2009) göre insanlar tarihsel bir gelişim süreci içinde her zamankinden daha fazla teknolojik araçları kullanarak yazmakta ve bilişim teknolojilerinin kullanımı sonucu yazma alışkanlıkları değişmektedir. Gelişen bu şartlara uyum sağlanması ve beklenen beceri seviyesine erişilmesi için okullarda yazma becerilerinin geliştirilmesi ve etkin bir yazma öğretimi süreci önemli bir role sahiptir.

Yazma eğitiminin etkililiği, öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri tutuma bağlıdır. Yazmaya karşı tutum, yazma eyleminin yazara nasıl hissettirdiğinin bir ölçüsü olarak tanımlanır (Graham, vd., 2007). Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, bu beklentiyi karşılamak için yazma yöntem ve tekniklerini kullanma becerisine sahip olmalı ve bunu eğitim uygulamalarına yansıtılabilmelidir (Temel ve Katrancı, 2019). Öte yandan öğretmenlik mesleği öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandıran değil tutum ve alışkanlıklar da kazandırması da gereken bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin ve gelecekte bu görevi yapacak öğretmen adaylarının bilgi ve becerinin yanında mesleki değer ve tutumları kazanmaları önemlidir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Morgan (2010), öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemenin, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında yazma

öğretimine ilişkin hedefleri ve algıları hakkında öngörü sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda Türkçe öğretmenleri ve diğer alanlarda görev alan öğretmenler, yazma etkinliklerinin yönlendiricisi veya yöneticisi olmak yerine yazma etkinliklerine dahil olmalı ve öğrenme liderliği yapmalıdır. Diğer yandan yazma becerisinin diğer temel dil becerileri gibi Türkçe öğretmenliği için mesleki ve kişisel bir gereklilik olduğu unutulmamalıdır.

2.7. Yazma Özyeterliği

Özyeterlik inancı öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının yordayıcısıdır (Heslin ve Klehe, 2006; Kotaman, 2008.) Özyeterlik; değer, öz düzenleme, üstbiliş, kontrol noktası (odağı), içsel motivasyon ve strateji kullanımı gibi unsurlarla ilişkili bir kavramdır (Bartimote-Aufflick, Bridgeman, Walker, Sharma ve Smith, 2016). Türkiye’deki bazı araştırmacıların özyeterlik kavramını özyeterlik inancı, özyeterlik algısı, yetkinlik beklentisi, öz yetkinlik algısı şeklinde ifade ettikleri görülmüştür (Batar ve Aydın, 2014).

Özyeterlik kavramının pek çok alanda kullanıldığı ve çeşitli öğrenme alanlarına uyarlandığı görülmektedir (Şengül, 2013). Bu alanlardan bir olan yazma becerisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin yanı sıra sosyal ve kültürel unsurları da içeren bir süreçtir. Özyeterlik inançlarının da öğrencilerin yazmaya yönelik düşünce ve davranışları üzerinde etkisi vardır. Örneğin, öğrencilerin üstün yetenekli yazarlar olduklarına inanmaları, metin yazmaya başladıklarında daha iyi performans göstermeleri için onları güdüleyerek daha fazla çaba göstermelerini sağlar (Pajares ve Valiante, 1996). Yazma performansını etkileyen faktörler incelendiğinde, özyeterliliğinin (kişinin yeteneğine olan güveni) yazma performansı, yazma stratejileri kullanma becerisinin ve yazma yeterliklerinin anahtar yordayıcısı olduğu düşünülmektedir (Bandura, 1997; Hidi ve Boscolo, 2008; Pajares, 2007; Soylu ve Akkoyunlu, 2019). Nitekim yazma özyeterliği ile yazma becerisinin ilişkisini gösteren pek çok araştırma yapılmış (Pajares ve Valiante, 1997; Lavelle, 2006; Bayraktar, 2009) ve yazma özyeterliği ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur (Chen ve Lin, 2009; Hetthong ve Teo, 2013).

Demirel’e (2010) göre, dersin bilişsel hedefleri kadar duyuşsal hedeflerine de önem verilerek öğrencilerin bu derste daha başarılı olması sağlanabilir; çünkü ilgi, tutum ve akademik benlik gibi duyuşsal özellikler öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Özyeterliğin öğrenme üzerindeki etkisi yazma öğretiminde de kendini göstermektedir. Akademik olarak yazma başarısının özyeterlik algısının yüksek olması koşuluyla gerçekleşebileceği ön görülmektedir (Şengül, 2013). Yazma konusunda yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler yazmada daha

başarılı olurken (Pajares ve Valiante, 1997; Daly ve Miller, 1975) yazma becerilerine güvenmeyen ve düşük özyeterlik inancına sahip bireyler yazmaktan kaçınma ya da yazmaya karşı isteksizlik davranışı sergilemektedirler (Pajares, 2007, s. 246). Sharples'a (1998) göre uzun süreli bellek, bilişsel ve duyuşsal süreçler yazma sürecini bireyselleştiren ve özyeterlik algısını etkileyen unsurlardır.

Yazma özyeterliği bireyin yazma becerisine yönelik inancı ve algısıdır (Pajares, Hartley ve Valiante, 2001; Pajares, 2007). Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre yazma konusunda yüksek özyeterlik algısı olan bireyler yazmaya güdülenmiş, istekli ve başarılı iken düşük özyeterlik algısına sahip olanlar ise yazma konusunda kaygı taşımaktadırlar. Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre yazma güdülenmesini etkileyen faktörler şunlardır:

- Yazma konusunda istekli olmak
- Konuya ilişkin yeterli bilgiyle sahip olmak
- Yazma konusunun açık ve net olarak belirlenmesi
- Hızlı ve olumlu yönleri destekleyici geribildirim yapılması
- Yazma süreci boyunca çaba göstermek (Hidi, Boscolo, 2006, s. 144-145).

Bireyin hayatındaki başarısı dil gelişimi ile ilgilidir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için ilköğretimden yükseköğretime kadar bireyler ana dillerinde eğitim görse de yine de bazı sorunlar gözlemlenebilmektedir. Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin öğrenme sürecini ve akademik başarıyı etkilemesi nedeniyle öğrencilerin özyeterlik inançlarının ana dili gelişimini ve buna bağlı olarak temel dil becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde güçlendirmek gerekir (Dumanlı, 2014). Demirel'e (2010) göre de derslerin bilişsel hedeflerinin yanında duyuşsal hedeflerinin de göz önüne alınarak eğitim sürecinin yürütülmesi başarıyı artırıcı duyuşsal unsurların desteklenmesini sağlar.

Teknolojik gelişmeler insan yaşamını etkilemiş ve yeni toplumsal ihtiyaçlar yaratmıştır. Bu ihtiyaçların çoğu gelişen ve değişen iletişim biçimleri, eğitim ihtiyaçları ve yeni alanlarda duyulan farklı uzmanlıklara cevap vermek için ortaya çıkan karma becerilerdir. Bu durum bireylerin çoklu okuryazarlık yeterliklerini geliştirmelerini gerekli kılmakta ve tek bir alana özgü okuryazarlıklar yeterli görülmemektedir (Altun, 2003). Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında da kullanımı sonrasında geleneksel öğrenme süreçleri ve okuryazarlık becerileri yetersiz kalmakta çoklu ortam becerilerini ve çoklu okuryazarlıkları zorunlu hâle getirmektedir. Söz konusu bilgi ve iletişim teknolojileri yalnızca eğitim alanında değil ekonomi, iş yaşamı, yönetim, sağlık, eğlence, toplumsal ve kültürel pek çok alanda ağırlığını hissettirmekte ve tüm bu alanları dönüştürmektedir (Jimoyiannis ve Gravani, 2011).

Eğitimin amacı, bireyin ve toplumun gelişimini sağlamak ve bireyleri gerçek yaşama hazırlamaktır. Eğitim alanında gelişen ve hızlı değişen şartlara uyum sağlama ve teknolojiyi kullanma noktasında öğretmenler çoğunlukla teknolojik imkânlardan faydalanmaktan ve dijital uygulamaları kullanmaktan çekinmektedirler (Bang ve Luft, 2013). Bu çekincenin nedeni teknolojiyi kullanma ve ondan yararlanmalarına engel oluşturan düşük özyeterlik algıları olarak düşünülebilir (Zusho, Pintrich ve Coppola, 2003).

Şahin ve Göçer (2013) öğretmenlerin günümüzde teknolojiyle barışık olması gerektiğini ve teknolojiye yönelik özyeterliklerinin önemli olduğunu, Kurt, Ekici, Aksu, Aktaş ve Gökmen (2013) ise devamlı değişen ve gelişen koşullara uyum sağlayan, mesleki donanımını arttıran ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerine uygun koşullara sahip olan bir bireyin öğretmenlik konusunda başarılı olacağını ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmesi ve çağın gerekliliklerine cevap verebilecek becerilerle donatılması önem kazanmaktadır. Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler ışığında öğretmen adayının bilgiye kolay ulaşabilmesi, ulaşılan bilginin güvenilirliğini değerlendirebilmesi ve etik kurallar konusunda bilinçli olması, ulaştığı bilgiyi sentezleyerek kullanabilmesi gerekir. Bu paralelde öğretmen adaylarının çoklu okur yazarlıklarının gelişmiş olması, dijital kaynakları yönetebilmesi beklenir (Wetzel, Buss, Foulger, ve Lindsey. 2014).

Öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar alma ve bilgi teknolojilerinden yararlanma becerilerinin geliştirilmesi ve bunu öğrenme yaşantılarına aktarmaları çağın gerektirdiği eğitim anlayışının bir gereği olarak karşımıza çıkmakta ve değişime uğrayan eğitim; yeni terim ve becerilerle şekillenerek çoklu okuryazarlık kavramının önemini arttırmaktadır (Çetin ve Eskimen, 2016). Nitekim çoklu ya da dijital ortamlarda etkili bir okuma ve yazma becerisi bireylerin okuma ve yazmaya yönelik özyeterliklerinin yüksek olmasıyla mümkün olacaktır (Yalçın, 2015, s. 77). Öğretmenlerin öğretecekleri alana yönelik öz yeterlikleri, öğretmenlik kariyerlerinde başarılı olabilmeleri ve öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmeleri için çok önemli bir faktördür (Özdemir, 2008). Bu bağlamda gerek çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında gerekse etkin bir yazma becerisine sahip olunmasında ana dili öğretmenlerinin önemli bir rolü ve sorumluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle günümüzde yazmanın değişen yapısıyla uyumlu ve yazma becerilerini etkin kullanabilen nesiller yetiştirilmesi için Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özyeterliklerinin gelişiminin desteklenmesi gerekir.

2.8. İlgili Araştırma ve Yayınlar

Çok katmanlı okuryazarlık ve çok katmanlı metinlerle ilgili yapılan çalışmalar 1996'da New London grubunun çok katmanlılık söylemini yapılandırmasından itibaren başlamıştır. Çalışmaların tarihî seyri incelendiğinde çeyrek yüz yıllık bir zaman diliminde birçok farklı disiplinde çok sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda çok katmanlı metinler ve çok katmanlı okuryazarlık konularını inceleyen ve göreceli olarak önemli ve bu çalışmaya temel oluşturan araştırmalar burada tanıtılacaktır.

Ajayi (2010), California'daki bir eyalet üniversitesinde 48 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada, çok katmanlı okuryazarlık eğitime hazırlık için öğretmen adaylarının hazırlık konusundaki bilgi ve algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yeni iletişim teknolojileri ile değişen okuryazarlık biçimleri, uygulamaları, ilgili alan bilgisi ve okuryazarlık öğrenimi/öğretimi hakkında farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Antsey ve Bull (2010) tarafından yapılan çalışmada çok katmanlı metinlerin dilsel, görsel, ses, jest, uzamsal unsurlardan oluşabileceğini belirterek öğretmenlere çok katmanlı yazma sürecinde öğrencilere yardımcı olacağı temel noktaları belirlemiştir. Antsey ve Bull çalışma sonucunda, çok katmanlı metinlerle çalışmaya başlayan öğretmenlerin teknolojik bilgisinin önemli olduğunu, çok katmanlı okuryazarlık becerileri gibi söz konusu becerilerinin de gelişmişliğinin yazma sürecinin desteklenmesi için artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Archer (2010) tarafından yüksek öğretimde çok katmanlı metinler ve bunun yazma öğretimine etkilerini incelediği çalışmada yükseköğretim düzeyinde görsel kullanımlarının olağan olduğunu ancak anlam oluşturmak için birbirini tamamlayan farklı katmanların kullanımının yazma verimini arttıracığı belirtilmiştir. Araştırmacıya göre, yazma sürecinde düşüncelerin ya da bilgilerin, verilerin nasıl temsil edileceği, bir düşüncenin nasıl savunulacağı karmaşık bir süreçtir. Metinleri oluştururken en uygun görülen biçimlerin yazar tarafından bir araya getirildiğini, yazarın bağlamsal yapıyı kuracak tasarım özelliklerini seçerek bir anlam ve biçim oluşturduğunu belirtir. Görsel içerikli yazıların anlaşılmasının ve analizlerinin üst düzey düşünme becerileri gerektirdiği, çok katmanlı metinlerin yazma öğretiminde kullanılması için ortak bir yapının ve üst dilin yeniden tanımlanması gerektiği çalışma sonucunda ifade edilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) tarafından yapılan çalışmada 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi üzerinde durulmuş ve Türkçe derslerinin

teknolojinin gelişimiyle ortaya çıkan yeni okuryazarlık türlerini kapsayacak şekilde etkinlik ve metinlerle zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin teknolojiyi yaşamlarında kullanabilmeleri, çağdaş yazma becerilerini ve okuryazarlık becerilerini edinmeleri için ana dili derslerinin önemli olduğu çalışmada vurgulanmıştır.

Mills'in (2010) yaptığı çalışmada öğrencilere çok katmanlı metinler hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilere dijital kısa film oluşturma görevleri verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çok katmanlı ve dijital uygulamalarda beklenildiği kadar yetkin olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda öğrencilerin desteğe ihtiyacı olduğu ve öğretmenlerin, eğitimcilerin ve okulların yeni okuryazarlıkların öğretimi hususunda sorumluluk alması gerektiği de çalışma sonucunda vurgulanmıştır.

Maher (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, çok katmanlı okuryazarlık eğitimi için sınıfta akıllı tahtadan yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin metinleri anlama süreci incelenmiş, uygulama sürecinde çok katmanlı metinler akıllı tahtaya yansıtılmış ve analiz edilerek öğrenme süreci gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak metinlerde anlam üretmek için farklı katmanların birlikte kullanıldığı ve çok katmanlı okuryazarlık eğitimi sürecinde akıllı tahtaların öğrenme sürecine katkı sağladığı bulunmuştur.

Panteleo (2012) tarafından dil becerileri dersinde yapılan çalışmada öğrencilere çok katmanlı metinlerle ilgili bilgi verilmiş ve öğrencilerden çok katmanlı metinler hazırlamaları istenmiştir. Çalışma sonucunda bir öğrencinin renklerle anlam üretebildiği ve renklerle birleşen diğer katmanların oluşturduğu metinleri çözümleyebildiği ve bu öğrencinin çok katmanlı metin yazma becerileri ile tasarım becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca çalışmanın diğer sonuçlarına göre öğrenciler; sesin, metnin, resmin, hareketin vb. her katmanın metin yazma sürecinde nasıl birlikte kullanılarak anlam üreteceğini öğrenmişler, öğrenci ürünü olan çok katmanlı metinlerde üst-bilişsel bir dil kullanmışlar ve bilgi, estetik, görsel analiz-değerlendirme konularında gelişim göstermişlerdir.

Shanahan (2013a) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf seviyesi öğrencileri ve öğretmenleri yer almıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan çok katmanlı metinler Unsworth'ün görsel-dil kavramsal önermesi ile analiz edilerek ders sürecinde etkinlikler yapılmıştır. Çalışmada görsel-dil ilişkisi ve çok katmanlı metinler konusunda yetersiz olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin görsel-dil ilişkisini öğrendikleri ancak bunu kullanma sürecinde yöntemsel ve teknik olarak sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Çalışma ile öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi için üst-düzey düşünme ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri gerektiği gösterilmiştir.

Yi ve Choi (2015) çalışmalarında ABD'de bulunan K-12 sınıflarındaki çok katmanlı uygulamalara ilişkin 25 öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda 23 öğretmen çok katmanlı eğitim uygulamalarının öğrenme sürecine muhtemel etkisine yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Çalışmanın dikkat çeken bir sonucu öğretmenlerin çok katmanlı ders içeriği oluşturmak için planlama, uygulama, zaman ve ölçme-değerlendirme konularında endişeleri olmasıdır. Bu sonuç araştırmacılara göre çok katmanlı teori ve uygulamalarının öğrenim yaşantısına aktarılması hususunda sorunlar olabileceğini göstermiştir.

Ryu ve Boggs (2016) tarafından Güney Kore'de ortaokul ve liselerde görev yapan beş öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin çok katmanlılığa yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, geleneksel yöntemlerin öğrencilerin yazma konusunda isteksiz olmalarına neden olduğunu, teknoloji destekli metin yazma uygulamalarında çok katmanlılığın öğrencilerinin yazma motivasyonunu olumlu etkilediğini ve arttırdığını bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamlarında okul dışında çok katmanlı metinlerle iç içe olduklarını ve bunu sınıf ortamına taşımanın yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

Ulu ve Tuncay (2017) bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 345 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veriler Bulut, Ulu ve Kan (2015) tarafından geliştirilen “Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumuna ve günlük internet kullanımı için ayrılan sürenin çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hoch, McCarty, Gurvitz ve Sitkoski (2019) 50 öğretmen ve 60 öğrenci ile ABD’de gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerine dijital ve çok katmanlı metin yazma sürecinde nasıl kılavuzluk edebilecekleri araştırılmıştır. Yapılan önceki çalışmalar ve ilgili araştırmanın bulguları çerçevesinde araştırmacılar öğretmenlerin uygulaması gereken beş ilke belirlemişlerdir. Bunlar; motivasyon ve gönüllü katılımın sağlanması, kullanılacak kaynakları ve malzemeleri dikkatli seçme, sorgulayıcı ve tartışmacı bir çerçeve oluşturma, öğrencilerin yazma süreçlerini destekleme ve belirli bir amaç ve okur kitlesi için yazma. Çalışma sonucunda bu ilkelerin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dönüştürmeye yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Antsey ve Bull (2020), “Teaching Writing” kitabında yer alan bölümlerinde çok katmanlı metinlerin üretimini destekleyecek olan çok katmanlı okuryazarlığa vurgu yapmışlardır. Buna göre yazarlar; çok katmanlı metinlerin yazım sürecinde uygulanacak

yöntem ve stratejilerin dinamik olması, çok katmanlı yapı oluşturma sürecinin devingen ve tartışmacı olması gerektiğini ve bu tür yazıların değerlendirilmesinin stratejileri, süreçleri ve ürünü içine alan dinamik bir yapıda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada çok katmanlı yazmanın öğretilmesi, öğrenilmesi ve değerlendirilmesinin çok yönlü bir öğretim bilgisi gerektirdiği; psikolojik unsurlar, uygulamalar ve değerlendirme sürecinin uzun süreli ve tutarlı şekilde öğretmenler tarafından planlanması gerektiği bilgisine yer verilmiştir.

Tan ve Matsuda (2020) tarafından ABD'de yapılan bir çalışmada bir devlet üniversitesinde görevli dokuz öğretim görevlisinin çok katmanlı metinlere yönelik algıları ve uygulamaları incelenmiştir. Katılımcıların çok katmanlılığa karşı olumlu bir tutum içinde oldukları ve çok katmanlı metinleri öğrencilerinin farkındalığını, kültürel duyarlılığını, eleştirel düşünme yeteneğini ve alan bilgisini geliştirmek amacıyla kullandıkları görülmüştür. Katılımcı ifadelerine göre yazma derslerinde çok katmanlı metin kullanmanın öğrenme sürecine olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel ve nicel yaklaşımlar kullanılarak veri toplama, analiz, bulgular ve sonuçların biçimlendirilmesi ve yapılandırılması adımlarını içeren karma bir yöntemle tasarlanmıştır.

Literatüre bakıldığında, karma yöntem aynı çalışmada birden fazla veri toplama yönteminin bilinçli olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Green, Krayder ve Mayer, 2005). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) karma yöntem araştırmasını hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması olarak tanımlarken, Tashakkori ve Teddlie (2010, s. 5) ise karma yöntemi, iki yaklaşımın (nicel ve nitel) bir karışımı ve “üçüncü metodolojik hareket” olarak adlandırır. Miles ve Huberman (2015), araştırmalarda karma yöntemlerin kullanılmasının üç nedeni olduğunu öne sürmektedir. Buna göre; nicel ve nitel verilerin çeşitlendirme yoluyla birbirini desteklemesini ve doğrulamasını sağlamak, daha fazla detay vererek analizi geliştirmek ve yeni düşünme biçimleri oluşturmak için çelişkilerden faydalanmak amaçlanmaktadır. İnsan davranışlarına odaklanan çalışmalarda nicel yöntemlerin yeterli olmaması ve nitel yöntemlerin sonuçlarının genellemeye uygun olmaması sonucunda iki yöntemin birlikte kullanılması ile sınırlılıkların azaltılabilmesi (Morse, 2016) karma yöntemleri ortaya çıkarmıştır.

Karma yöntem, nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin bir çalışmada birleştirilmesini veya bütünleştirilmesini gerektirir (Creswell, 2014). Karma araştırma yöntemleri bütüncül ve esnek yapıları nedeniyle farklı bakış açıları ve farklı yöntemler gerektiren araştırma sorularına uygun düzeyde cevap verebilmektedir (Mason, 2006). Geleneksel olarak var olan nicel ve nitel yaklaşımın karma yöntem içerisinde birlikte kullanılması, araştırmaya daha fazla görüş sağlar ve araştırma problemlerini daha geniş bir perspektiften ele alır (Creswell, 2009, Creswell ve Plano Clark, 2015, Johnson ve Christensen, 2014).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri bulunurken karma araştırma yöntemleri, her iki yöntemin güçlü yönlerini birleştiren ve birlikte ele alınmasına

olanak tanıyan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Johnson ve Christensen, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sonuç olarak, nicel yaklaşım daha fazla insanla çalışarak araştırma problemine genel bir bakış sağlarken, nitel yaklaşım daha az insanla çalışarak daha derine iner ve daha ayrıntılı bir bakış açısı sunar. Bu durum, araştırma sorusuna/sorularına en iyi cevabı verebilmek ve çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmak için farklı bakış açılarına sahip yöntemlerin bir arada kullanılması gerekliliğini düşündürmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntemde araştırmacının izlemesi gereken belirli adımlar olduğunu belirtmektedir. Buna göre araştırmacının izlemesi gereken adımlar şunlardır:

- Araştırma sorularına dayalı olarak nitel ve nicel verileri dikkatli bir şekilde toplar ve analiz eder.
- Nicel ve nitel veri çeşidini birini ötekinin içerisine yerleştirerek ya da sırası ile birini ötekinin üstüne yapılandırarak bütünleştirir.
- Araştırma odağına göre veri türlerine öncelik verir.
- Bu işlemleri bir çalışma içinde veya çalışmanın farklı aşamalarında kullanır.
- Bu prosedürleri felsefi bir dünya görüşü ve kurumsal bir bakış açısı etrafında şekillendirir.
- Bu işlemleri, çalışma yürütme planına rehberlik eden belirli bir araştırma deseni ile bütünleştirir.

Eğitim araştırmalarında karma yöntemin seçilmesine karar verildikten sonra, araştırmaya hangi karma yöntemin uygun olduğunu ve yöntemin önceliklerini belirlemek gerekir (Creswell, 2012). Bu kapsamda karma yöntem araştırmalarında nitel veya nicel yöntemlerin farklı öncelikleri olabilir. Araştırmacı nicel verilerin toplanmasına ve analizine önem veriyorsa nicel önceliğe, nitel verilerin toplanmasına ve analizine öncelik veriyorsa nitel bir önceliğe sahiptir. Her iki veri türüne de aynı önem verilirse, yöntemler aynı önceliğe sahiptir. Karma yöntem tasarımları incelendiğinde zaman içerisinde geliştiği ve farklı yorumların ortaya çıktığı görülebilir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) karma yöntem tasarımlarını üç başlıkta [(açımlayıcı tasarım (the exploratory design), keşfedici tasarım (the explanatory design), ve çeşitleme tasarımı (the triangulation design)] ele alırken Creswell ve Plano Clark (2011) ise altı başlıkta yakınsayan paralel karma desen, açımlayıcı sıralı karma desen, keşfedici sıralı karma desen, iç içe karma desen/Gömülü desen, dönüştürücü karma desen, çok aşamalı karma desen olarak sınıflandırmıştır.

Bu araştırmada nicel veriler ağırlıkta ve nitel veriler destekleyici konumda olduğu için iç içe (gömölü) karma desen benimsenmiştir. İç içe karma desende araştırmacı veri toplamak için nicel veya nitel yöntemlerden birini ağırlıklı olarak tercih edebilir, nicel ve nitel verileri aynı anda veya sırasıyla toplayabilir, sonuçları güçlendirmek için ve ilk aşamadan farklı bir formda veri elde edebilmek için ek veri toplayabilir (Creswell, 2012). Bu doğrultuda çalışmada nicel verilerin toplanması ve değerlendirilmesinin ardından nitel veriler toplanarak sonuçların pekiştirilmesi amaçlanmıştır. İç içe karma desen/gömölü desen tasarımının genel kullanımını nicel veri toplamak ve nitel verileri destekleyici amaçlarla kullanmak yönündedir (Creswell, 2012). Deneyisel tasarım ile öğrencilerin uygulamadan ne kadar geliştiği ve nitel veri toplama araçları ile değişimin hangi sebeplerden kaynaklanabileceği ve uygulamaya yönelik görüş ve tepkiler açıklanmaya çalışılmıştır.

İç İçe Karma desen (nicel öncelikli)



Resim 3.1. Çalışma Deseni (Cresswel & Clark, 2014)

Araştırmanın nicel boyutunda, karma gömölü desene uygun olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneyisel desen kullanılmıştır. Yansız atama ile oluşturulan iki ayrı grubun yer aldığı bu modelde, bir grup deney, diğer grup ise kontrol grubu olarak ayrılır ve söz konusu grupların uygulama öncesi ve sonrası bağımlı/bağımsız değişkenlerle ilgili ölçümleri alınır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2020). Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan (Çepni, 2018) ve tüm değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlar için geçerli olan (Büyüköztürk, vd., 2016) yarı-deneyisel yöntem; öğretim materyallerinin ya da yöntemlerinin belli değişkenler üzerinde etkisi incelenirken kullanılması uygun görülmektedir (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu bağlamda deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarına *Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımına Göre Yapılandırılmış Çok Katmanlı Metin Yazma Eğitimi Programı* uygulanırken kontrol grubuna YÖK tarafından hazırlanan ve ilgili üniversitede de uygulanan mevcut Türk

Dili II dersi programı uygulanarak çok katmanlı gezi yazısı çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her iki gruba da deneysel süreç öncesinde çok katmanlı okuryazarlık ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği ve yazma özyeterlik ölçeği uygulanmıştır. Deneysel sürecin sonunda da hem deney hem de kontrol grubuna söz konusu ölçekler tekrar uygulanmıştır. Ayrıca deney sürecinin başında ve sonunda öğretmen adayları tarafından oluşturulan çok katmanlı gezi yazıları araştırmacı tarafından geliştirilen *Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)* ile puanlanarak analiz edilmiştir.

Karma yöntemle yürütülen araştırmalarda çalışmanın nitel boyutu için veriler; açık uçlu sorular, görüşmeler, dokümanlar ve günlükler aracılığı yoluyla elde edilebilir (Brannen ve Halcomb, 2009). Uygulama sürecinde yaşanan gelişim ve değişimlerin hangi sebeplerden kaynaklanabileceğini ve uygulamaya yönelik görüş ve tepkilerin neler olabileceğini keşfetmeye çalışarak deneysel deseni desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form kullanılarak öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve nitel veriler toplanmıştır.

Araştırma modelinin bütüncül görünümü Tablo 3.1’de sunulmuştur. Buna göre; araştırmada bir deney, bir kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubuna süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma programı uygulanırken, kontrol grubuna Türk dili II dersi programı kapsamında yazma etkinlikleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda eşit ölçüm yapılması için paralel testler öntest ve sontest olarak yapılmış ve deneysel çalışma süreci bittiğinde deney grubunda yer alan katılımcılar arasından belirlenenlerle görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda, bağımsız değişkenlerin (Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretimi ve etkinlikleri – Türk Dili II dersi programı doğrultusunda yapılan yazma etkinlikleri) bağımlı değişkenler (gezi yazısına dayalı çok katmanlı metin yazma başarı düzeyi, yazma özyeterliği, yazma tutumu ve çok katmanlı okuryazarlık) üzerine etkisinin sınanması amaçlanmıştır.

Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Öntest	Süreç	Sontest	Görüşme
Deney	Dereceli Puanlama		Dereceli Puanlama	
	Anahtarı	Süreç-Tür Odaklı	Anahtarı	
	Yazma Özyeterlik	Yazma Modeli ile	Yazma Özyeterlik	Yarı
	Ölçeği	Yapılandırılan	Ölçeği	Yapılandırılmış
	Yazma Tutumu	Çok Katmanlı	Yazma Tutumu	Görüşme
	Ölçeği	Metin Yazma	Ölçeği	
	Çok Katmanlı	Öğretimi	Çok Katmanlı	
	Okuryazarlık	Etkinlikleri	Okuryazarlık	
Kontrol	Becerileri Ölçeği		Becerileri Ölçeği	
	Dereceli Puanlama		Dereceli Puanlama	
	Anahtarı		Anahtarı	
	Yazma Özyeterlik		Yazma Özyeterlik	
	Ölçeği	Türk Dili II Dersi	Ölçeği	
	Yazma Tutumu	Öğretim Programı	Yazma Tutumu	Yok
	Ölçeği	Kapsamında	Ölçeği	
	Çok Katmanlı	Yürütülen Yazma	Çok Katmanlı	
	Okuryazarlık	Etkinlikleri	Okuryazarlık	
	Becerileri Ölçeği		Becerileri Ölçeği	

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun ve ölçüt örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu yarı-deneysel desende tasarlandığı için uygun örneklem seçimi yapılarak araştırma bu yöntemle belirlenen çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde en çok kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olarak görülen uygun örneklemede araştırmacının katılımcıları yakın ve kolay ulaşabileceği uygun ve gönüllü adaylardan seçmesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2010; Gravetter ve Forzano, 2018). Uygun örnekleme olarak Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir. Ölçüt örneklemede amaç, belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan durumları çalışmak ya da gözden geçirmektir ayrıca ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir (Başaran, 2017). Söz konusu ölçüt örnekleme kısmında katılımcıların uygulanacak eğitim ve çıktıların sağlıklı olması için ön koşul gerekli bilgilerin yer aldığı Türk Dili I dersini başarıyla tamamlayarak

Türk Dili II dersine başlamış olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören ve Türk Dili II dersini alan gönüllü 48 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Derse kayıtlı 51 öğrenci olmasına karşın gönüllülük ve koyulan ölçüt gereğince çalışma grubu 48 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere Tablo 3.2’de yer verilmiştir:

Tablo 3.2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam	
		n	n	n	
Cinsiyet	Kadın	12	12	24	48
	Erkek	12	12	24	
Yazmaya yönelik eğitim alma durumu	Aldım	2	3	5	48
	Almadım	22	21	43	
Web tasarımı ya da dijital içerik eğitimi durumu	Aldım	2	1	3	48
	Almadım	22	23	45	
Kişisel bilgisayar ya da tablete sahip olma durumu	Evet	18	18	36	48
	Hayır	6	6	12	
Kişisel internet sitesi, blog, wiki vb.’ne sahip olma durumu	Evet	1	1	2	48
	Hayır	23	23	46	
Günlük ortalama internet ve sosyal medyada geçirilen zaman (saat)	1-3	8	7	15	48
	4-5	10	11	21	
	6-8	5	5	10	
	8+	1	1	2	

Tablo 3.2’de yer alan bilgilerden görülebileceği gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, yazmaya yönelik eğitim alma durumunun, web tasarımı ya da dijital içerik eğitimi durumu, kişisel bilgisayar ya da tablete sahip olma durumunun, kişisel internet sitesi, blog, wiki vb.ne sahip olma durumunun, günlük ortalama internet ve sosyal medyada geçirilen zaman gibi değişkenler açısından denklik ve benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubunu deney grubundaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nitel veri toplama sürecinde araştırmacı için örneklem sayısının niceliği değil niteliği önemlidir; bu bakımdan araştırmanın örneklem seçimi hedeflenen amaca yönelik olarak gerçekleştirilmelidir (Türnüklü, 2000). Amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak görüşme yapılacak öğretmen adayları

belirlenmiş, söz konusu süreçte deney grubunda yer alan katılımcıların seçiminde cinsiyet, başarı durumları (yüksek, orta, düşük) dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, tartışmalı bir konudur. Bu bakımdan örneklem büyüklüğünün belirlenmesinin yerine verilerin doygunluğa eriştiği noktanın belirlenmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir (Creswell, 2017). Hennink ve Kaiser (2022), veri doygunluğuna ulaşmak için 9-17 arası görüşmenin yeterli olacağını ifade etmektedirler. Bu bilgiler ışığında gereken veri doygunluğuna ulaşılan nokta deney grubundan seçilen 16 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak;

1. Kişisel bilgi formu,
2. Öğrenci ürünleri (çok katmanlı gezi yazısı),
3. Çok katmanlı metinlere yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarı (gezi yazısı),
4. Çok katmanlı okuryazarlık ölçeği,
5. Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği ölçeği,
6. Yazmaya yönelik tutum ölçeği,
7. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme süreci/ tercih edilme nedeni ve söz konusu araçlara ilişkin bilgiler ilgili başlıklarda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların kişisel ve sosyo-ekonomik birtakım özelliklerinin saptanması amacıyla altı maddelik “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunun oluşturulması sürecinde maddelerin konuyla ilgisi ve kapsamı, anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için ikisi Türkçe eğitimi alanında doktora yapan akademisyen, biri ölçme değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış akademisyen ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Maddelerdeki bazı ifadelerin daha açık olmasına yönelik dönütler alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Bu araştırmada olduğu gibi kişisel bilgi formu ile elde edilen bilgiler çalışma

grubunun niteliklerinin yansıtılması ve grupların benzerlik/denklik durumlarının gösterilmesi amacıyla kullanılabilir.

Araştırmada kullanılan formda; katılımcıların cinsiyetleri, üniversite öncesi öğrenim yaşantılarında yazmaya yönelik eğitim alma ve üniversite öncesi öğrenim yaşantılarında web tasarımı ya da dijital içerik oluşturmaya yönelik bir eğitim alma durumları ile kişisel bilgisayara sahip olma, günlük olarak internette geçirilen süre, kendine ait bir internet sitesi, blog, wiki vb. bir sayfaya sahip olma, web tasarım araçlarını ya da içerik tasarlamayı sağlayan bilgisayar, mobil ya da web tabanlı uygulamaları kullanılabilme durumlarından oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Öğrenci Ürünleri (Çok Katmanlı Gezi Yazısı)

Dijital araçların ve teknolojinin etkisiyle günden güne değişen ve farklı boyutlar kazanan okuma ve yazma becerileri de değişerek ve gelişerek yeni okuryazarlık kavramlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Yeni ortamın gerektirdiği okuryazarlık becerilerini kazanmak ve onunla yaşamak bir gereklilik hâline gelmiştir (Destebaşı, 2016; Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry, 2018). Yeni okuryazarlık kavramı basılı materyallerle temellendirilen geleneksel okuryazarlık türlerinden farklı nitelendirilen okuryazarlıklara işaret ederken özellikle farklı dilsel katmanları içeren metinlere odaklanmakta ve dijital teknolojilerin çok katmanlı metinleri işleme ve kullanma kabiliyetiyle ilişkilendirilmektedir (Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008'den akt. Destebaşı, 2016;). Günay ve Özden'e (2017) göre çok katmanlı okuryazarlık kavramı birden çok katmanı içeren metin oluşturma ve çevrim içi anlama, araştırma olarak tanımlanabilir. Geleneksel metinlerle çok katmanlı metinleri ayıran noktalardan biri çok katmanlı metinlerin oluşturulma sürecinde görsellerin kullanımı ve bunların sözcüklerle olan etkileşiminin ve uyumunun nasıl sağlandığı (Walsh, 2006), görsel unsurların farklı boyutlarının (konum, mekân, renk vb.) metne kattığı anlamın değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır (Ulu ve Avşar, 2017). Çok katmanlı metinlerin dil bilimsel, görsel, işitsel, jest ve mekânsal öğelerden en az ikisini içermesi gerekirken çok katmanlı metin oluşturmak da planlama aşamasından sunuma (Anstey ve Bull, 2010; Ulu ve Avşar, 2017), çizim ve tasarım işlemlerine kadar birçok beceri ve süreci içeren karmaşık bir yazma sürecini anlamayı gerektirmektedir (Edwards-Groves, 2012). Yazın eğitiminde sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin biçimlendirilmesine de etki eden Alımlama Estetiği (Rezeptionsaesthetik) kuramı okuru merkeze alırken, okurun anlama ve anlamlandırma süreçlerini harekete geçirmeyi ilke edinerek “çok göz, çok dünya, çoklu bakış” anlayışı temelinde yazın eğitiminin okur odaklı olarak *metin-yapıt-okur* düzleminde dönemin

koşullarına uygun dış bileşenlerle ve okurun iç bileşenleri ve deneyimleri ile şekillendirilmesini önermektedir (Iser, 1988'den akt. Bülbul, 2008).

Eski çağlardan bugüne insanoğlu yeni yerler keşfedip, görüp, farklı ve yeni olanı tanıma ihtiyacını karşılamaya çalışmakta ve gezip gördüklerini de kaleme almaktadır. Gezi yazısı ya da seyahatname denilen bu türün yazarı olan gezgin ya da seyyah, gezdiği yöredeki toplumun yaşayışını, gelenek ve göreneklerini, kendi deneyimleri ve okurun ilgisini çekeceğini düşündüğü ayrıntıları içten ve anlaşılır bir şekilde yazıya aktarır. Gezi yazıları da değişen koşullar ve okur talepleri doğrultusunda dijital dünyaya ayak uydurmuş ve sosyal medyada, internet sayfalarında, bloglarda vb. yerlerde kendine yer edinmiş ve çok katmanlı bir yapıda karşımıza çıkmıştır (Borrelli, 2017; Calzati, 2016). Bu kapsamda öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; ilgi çekici, eğlenceli ve öğrenmeye-keşfetmeye teşvik eden bir metin türü olması ve çok katmanlı metin özelliklerinin yansıtılmasına uygun bulunması sebebiyle araştırmada veri toplama aracında kullanılacak metin türünün gezi yazısı olmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yeni bir gezi planlamaları ve beğendikleri bir yerle ilgili gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Söz konusu yazma sürecinin çok katmanlı metin özelliklerine uygun olması gerektiği ve isteğe bağlı olarak dijital ya da kâğıt tabanlı olarak yürütülebileceği bilgisi katılımcılara verilmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası hem deney hem kontrol gruplarından çok katmanlı gezi yazıları toplanmıştır. Örnek öğrenci ürünleri (çok katmanlı gezi yazıları) eklerde (Ek-14) sunulmuştur.

3.3.3. Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)

Araştırmada katılımcıların oluşturdukları çok katmanlı metinleri değerlendirme amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, üç bölümde 15 ölçütüyle yapılandırılan ve 60 maddeden oluşan “Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)” kullanılmıştır (Ek-3).

Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) belli bir öğretim süreci kapsamında beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçme aracıdır (Sezer, 2005). Goodrich (1997), dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamalarını dört basamakta ele almıştır. Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)’nın geliştirilmesinde de izlenen ve Goodrich’in (1997) tarafından önerilen aşamalar şunlardır:

- Hedef-davranışlar çerçevesinde planlanan/beklenen performansın ayırt edici özelliklerine yönelik ölçüt listeleri hazırlanmalıdır,
- Ne türde dereceli puanlama anahtarı (analitik ya da holistik) kullanılacağına araştırma amacı kapsamında karar verilmelidir,
- Değerlendirmelerin düzeyine yönelik performans düzeyleri belirlenmelidir,
- Dereceli puanlama anahtarıyla ilgili uzman görüşleri alınmalı ve söz konusu görüşler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu kapsamda çok katmanlı gezi yazılarını değerlendirerek “Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)” hazırlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla gezi yazısı türü ve özellikleri ile çok katmanlı metinlerin özellikleri incelenmiştir. Metin oluşturma, gezi yazısı türü ve özelliklerini yansıtmaya bölümleri için Aktaş ve Gündüz’ün (2007) “*Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı*” kitabında yer alan kompozisyon oluşturmaya yönelik bölümler ve gezi yazısı metin türünün açıklandığı bölümlerden, Kayasandık, Direkci, Yavuz ve Karasoy’un hazırladığı (2017) “*Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*” kitabındaki yazılı anlatım konusundan ve gezi yazısı ile ilgili bölümden, Batur ve Gözlet (2020)’in “*Gezi Yazısı Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması*” makalesinden ve Mishra (2014) tarafından gezi yazılarının nasıl daha etkili hâle getirilebileceği üzerine yazılan “*Travelogues: An Innovative and Creative Genre of Literature*” makalesinden yararlanılmıştır. Çok katmanlı metinlerin özellikleri kısmında Archer (2010; 2011) tarafından yapılan “*Multimodal Texts in Higher Education and the Implications for Writing Pedagogy*” ve “*Clip-Art or Design: Exploring the Challenges of Multimodal Texts for Writing Centres in Higher Education*” makalelerinden yararlanılmıştır. Bu kaynaklardan yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında Goodrich’nin (1997) belirttiği üzere analitik dereceli puanlama anahtarlarının, öğrenci performansına yönelik daha detaylı geribildirim vermesi ve sürece odaklanarak her parçadan alınan ayrı puanların toplanarak toplam puan olarak eşitlenmesi amacıyla geliştirilecek olan dereceli puanlama anahtarının analitik türde olmasına karar verilmiştir.

Puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde farklı kaynaklardan yararlanılmış ve araştırmacı tarafından ilgili kaynaklar temel alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundan yola çıkarak üç bölümden oluşan on beş maddelik ve üç düzeyli çok katmanlı gezi yazılarına yönelik taslak bir puanlama anahtarı ortaya çıkarılmıştır. Bu taslak, kapsam geçerliğinin, madde yapısının ve ölçütlerin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla ikisi ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış akademisyen, beşi

Türkçe eğitimi alanında yer alan ve üçü doktorasını tamamlamış ikisi doktora eğitimine devam eden akademisyen, biri eğitim programları alanında doktorasını tamamlamış akademisyen ile ikisi Türkçe öğretmeninden oluşan on kişilik uzman grubuna sunulmuştur. Taslak derecelendirilmiş puanlama anahtarı üç düzey olarak sunulmuş buna yönelik bir ölçme değerlendirme alan uzmanı ile bir eğitim programları alan uzmanının en az dört düzeyin yer alması gerektiği görüşü ile diğer alan uzmanlarının maddelerdeki ifadelerin açıklığına yönelik yaptıkları dönütler neticesinde derecelendirilmiş puanlama anahtarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının son hâlinde üç bölüm, on beş ölçüt ve bunları derecelendiren her bir ölçüt için dört düzeyde madde yer almıştır. Ölçütlere karşılık gelen maddelerin dörtlü likert tipine uygun sıralanabilmesi için 1-4 puan aralığında ve performans düzeyi, “1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (İyi) ve 4 (Çok İyi) puan aralığında derecelendirilmesi yapılmıştır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında yer alan alt bölümler “metin oluşturma”, “gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya” ve “çok katmanlı yapı oluşturma” olarak adlandırılmıştır. Son şekli verilen derecelendirilmiş puanlama anahtarı tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve uygun bulunmuştur.

Düzenlenmiş olan derecelendirilmiş puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin sağlanmasında Lawshe tekniği esas alınmıştır. Bu tekniğe göre 5-40 arası uzmandan görüş almak gerekir ve görüş alınan her bir uzman, görüşü istenilen her boyut için boyutun gerekli olup olmadığı veya performansı ölçüp ölçmediği konusunda karar vermelidir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam geçerlik oranı (KGO) herhangi bir boyuta yönelik “Gerekli/Ölçüyor” görüşünde olan uzman sayısının, ilgili boyuta yönelik görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiğinin alınması ile hesaplanır ($KGO = \{NG/(N/2)\} - 1$). Tüm uzmanların geçerli olarak kabul ettiği bir maddenin kapsam geçerliği tesadüfiliği önlemek için .99 olarak hesaplanır. Kapsam geçerliği oranının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, Veneziano ve Hooper’ın (1997) oluşturduğu tabloya göre yorumlanmıştır (Veneziano ve Hooper, 1997; Yurdugül, 2005). 10 uzmanın yer aldığı bir uzman değerlendirme sürecinde kapsam geçerlik ölçütü .62 olarak değerlendirilmektedir (Yurdugül, 2005).

Tablo 3.3. Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarında (Gezi Yazısı) Yer Alan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	Gerekli	Gözden Geçir	Çıkar	KGO	Madde No	Gerekli	Gözden Geçir	Çıkar	KGO
1	9	1	0	.80	9	10	0	0	.99
2	10	0	0	.99	10	10	0	0	.99
3	9	0	1	.80	11	10	0	0	.99
4	10	0	0	.99	12	9	1	0	.80
5	9	0	1	.80	13	10	0	0	.99
6	9	0	1	.80	14	10	0	0	.99
7	9	0	1	.80	15	10	0	0	.99
8	10	0	0	.99					

Derecelendirilmiş puanlama anahtarında yer alan maddelere ilişkin görüşü alınan uzmanlardan alınan görüşlerin sonucunda çok katmanlı metinlere yönelik hazırlanan derecelendirilmiş puanlama anahtarının genel Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) .914 olarak hesaplanmıştır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarının alt bölümleri için Kapsam Geçerliği Oranına (KGO) bakıldığında *metin oluşturma* için .895, *gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya* için .908 ve *çok katmanlı yapı oluşturma* için .942 oranları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında derecelendirilmiş puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin olduğu söylenebilir.

Kapsam geçerliği sınanan çok katmanlı metinlere yönelik hazırlanan derecelendirilmiş puanlama anahtarının anlaşılabilirliğinin ve puanlama güvenilirliğinin sınanması amacıyla pilot uygulaması eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören on öğrenciye yazdırılan çok katmanlı gezi yazıları ve bunları değerlendiren araştırmacı ve iki alan uzmanının değerlendirmeleri ile yapılmıştır. Değerlendiriciler birbirinden ayrı olarak işlemleri gerçekleştirmişler ve veriler araştırmacı tarafından birleştirilerek analize hazırlanmıştır. Yapılan analizde Kendal W Uyum kat sayısı hesaplanmış ve pilot uygulama için .825 olarak tespit edilmiştir. Kendal W Uyum kat sayısının 1'e yakın olması puanlayıcılar arası uyumun yüksekliğine ve dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğinin yüksek olduğuna işaret eder (Howell, 2002) ancak uyumun .8 düzeyinde olması umulur (Şencan, 2005). Pilot uygulamada puanlayıcı geçerliği sağlanan derecelendirilmiş puanlama anahtarı ön test ve son test verilerinde de kullanılmıştır. Kendal W uyum kat sayısı ön test için .811 son test için .808 olarak tespit edilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerliği oranı ve puanlayıcı güvenirliği için hesaplanan Kendal W uyum kat sayısı çok katmanlı metinlere yönelik hazırlanan derecelendirilmiş puanlama anahtarının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir (EK-3).

3.3.4. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği

Okuryazarlık, basılı materyallerdeki alfabetik kodların çözümlenerek okunması anlamının dışına çıkmıştır (Peterson, Caverly ve MacDonald, 2003). Günümüz yaşam ve eğitim koşulları düşünüldüğünde sadece basılı metinlerden oluşan eğitim materyalleri kullanarak öğretim yapmak teknolojinin sağladığı imkân ve kolaylıklardan kaçmak ve çok katmanlı okur yazarlık becerilerini de görmezden gelmek anlamını taşıyacaktır (Ulu ve Avşar Tuncay, 2017). Çok katmanlı okuryazarlık becerisinin ölçülmesine yönelik yapılmış çalışmalara bakıldığında Unsworth, Cope ve Nicholls (2019) tarafından geliştirilen çok modlu ve büyük ölçekli okuryazarlık testi, Yeh ve Tseng (2020) tarafından geliştirilen arttırılmış gerçeklik destekli çok katmanlı okuryazarlık anketi bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmada da kullanılan Bulut, Ulu ve Kan (2015) tarafından geliştirilen çok katmanlı okuryazarlık ölçeği bulunmaktadır.

Bulut, Ulu ve Kan (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirme aşamasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 392 öğretmen adayından veriler elde edilmiştir. Söz konusu ölçek üç alt boyuttan (çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda sunulan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme) oluşmaktadır. Üç alt boyutu olan ölçeğin varyansı açıklama oranı %52.63 ve Cronbach alfa katsayısı ise .875 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarında ölçeğin üç alt boyutlu yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/df=1.51$, RMSEA=.036, GFI= .95, AGFI=0.93, NFI=.97, CFI=.99) yeterli olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen verilerde ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .891 olarak bulunmuştur.

Bulut, Ulu ve Kan'ın (2015) geliştirdikleri ölçeğin öğretmen adaylarına yönelik olması, Türkiye'de öğretmen-öğretmen adaylarıyla yapılan farklı çalışmalarda (Ekşi ve Yakışık, 2015; Ulu, Avşar ve Baş, 2017) kullanılması ve kapsamı incelendiğinde bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek eklerde (Ek-8) sunulmuştur.

3.3.5. Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Ölçeği

Yazma başarısını etkileyen duyuşsal faktörler arasında yazmaya yönelik öz-yeterlik inancı yer almaktadır (Pajares ve Valiante, 2006). Yazma öz-yeterliğinin ölçülmesi için hazırlanmış ölçeklere bakıldığında Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından geliştirilen ve Demir (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen ölçeklerin ilköğretim düzeyi için; Delican (2016), Özdemir (2015), Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2016) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen yazma öz-yeterlik ölçekleri ise ilk okuma yazma öğretimine yönelik olarak geliştirilmiştir (Sarıkaya, 2021). Ayrıca Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek de bulunmaktadır. Yazma-özyeterliğine ilişkin geliştirilen ve bu araştırmada da kullanılan ölçek ise “Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Envanteri” Hodges Landau Wright ve McTigue (2021) tarafından geliştirilen ve Sarıkaya (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan ilgili envanterde yer alan alt ölçektir.

Söz konusu envanter üç ayrı alt ölçekten (yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği) oluşmaktadır. Sarıkaya ölçeğin uyarlanması aşamasında üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim gören 424 sınıf öğretmeni adayından veri toplamıştır. Envanter üç ölçek ve 32 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının yazma öz-yeterlikleri ölçeği 10 madde; öğretmen adaylarının yazma öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ölçeği 11 madde; öğretmen adaylarının yazma öğelerini öğretme öz-yeterlikleri ölçeği ise 11 madde içermektedir. Envanter, beşli likert tarzında geliştirilmiş; envanterin toplamından alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 160’tır. Öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği ölçeğine ait faktör yükleri .249 ile .900 arasında; öğretmen adaylarının yazma öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait faktör yükleri .477 ile .852 arasında; öğretmen adaylarının yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait faktör yükleri ise .339 ile .844 arasında değer almaktadır. İlgili varyansın %29.960’ını yazma öz-yeterliği; %9.557’sini yazma öğretimi öz-yeterliği; %12.844’ünü yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeği açıklamaktadır. Bu şekilde üç ölçek toplam olarak ilgili varyansın yaklaşık %52’sini açıklamaktadır ($R^2=52.361$). Açımlayıcı faktör analizi sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları iyi bir yapı uyumunun olduğunu göstermektedir (CFI=.817; RMSEA=.077). Envanterdeki ölçeklerin güvenilirlik katsayıları yazma öz-yeterliği için .707; yazma öğretimi öz-yeterliği için .832; yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği için .930 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların raporlarına göre, envanterin orijinal hâlinin tamamı için Cronbach’s alfa değeri .892 olarak

tespit edilmiştir (Hodges vd., 2021). Yapılan analizler neticesinde öğretmen adayı öz-yeterliği envanteri ve envanteri oluşturan her bir ölçeğin hem bütün hem de birbirinden bağımsız kullanımlarında, geçerli ve güvenilir ölçümler sunabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bu kapsamda 10 maddeden oluşan öğretmen adayı yazma öz-yeterlik ölçeği bu çalışmada katılımcı öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında yazma özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla bağımsız olarak kullanılmıştır. Envanterden bağımsız olarak kullanılan ve değerlendirilen yazma öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan ise 50 olarak belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin Cronbach's alfa değeri .844 olarak tespit edilmiştir. Ölçek eklerde (Ek-6) sunulmuştur.

Ölçeğin bu çalışmada tercih edilmesinde içerdiği madde yapısı, istatistiksel verileri ve öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yazma öz-yeterlik inançlarına ilişkin olarak geliştirilen güncel ve uygulamasının yurt içinde de yapılmış olması göz önünde bulundurulmuştur.

3.3.6. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Yazma tutumu, yazma başarısı üzerinde etki eden psikolojik faktörlerden biridir (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Sarkhoush, 2013; Türkben, 2020; Ulu, 2018; Yıldız, 2016). Bu etkenin ölçülmesi ve tespiti de önemli görülmektedir. Bu kapsamda bakıldığında öğretmen adaylarının yazma tutumunun ölçülmesine yönelik geliştirilen çok sayıda ölçek bulunmaktadır. Bunlara bakıldığında; Marcia, Guttinger ve Morris (1984) geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Göçer (2014) tarafından yapılan Yazma Tutum Ölçeği, Bağcı'nın (2007) geliştirdiği Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği, Temizkan ve Sallabaş (2009) tarafından geliştirilen Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Karatay'ın (2011) geliştirdiği Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği ve Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından geliştirilen ve bir kısmı Türkçeye Seban (2012) tarafından uyarlanan ölçek gösterilebilir. Söz konusu ölçeklerin kapsamı, odağı ve güncel olma durumları nedeniyle çalışmada kullanılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca son dönemde geliştirilen öğretmen adaylarının dijital yazma tutumunu değerlendirmeye yönelik ölçeklere bakıldığında Baştuğ ve Keskin tarafından geliştirilen Kâğıttan Dijitale Yazma Tutumu Ölçeği ile Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya (2021) tarafından geliştirilen Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği (DOYAT) bulunmaktadır. Söz konusu ölçeklerin kapsamına bakıldığında dijital ortamda yazmaya yönelik olduğu ve bu alanla sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu çalışma sürecinde yapılacak etkinliklerin amacına ve kapsamına uygun görülen Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği (Bulut, vd., 2015) ile benzer yönleri olduğu için genel yazma tutumuna

doğrudan odaklanan ve Ürün Karahan (2020) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği'nin veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ürün Karahan (2020) tarafından öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutum düzeylerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen ölçek, tek alt boyuttan oluşan 26 maddeyi kapsamaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi öğrencilerinden rastgele seçilen 140 öğrenci açımlayıcı faktör analizinde, 235 öğrenci ise doğrulayıcı faktör analizinde yer almıştır.

Ölçek 5'li likert yapısında tasarlanmış ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26 olarak belirlenmiştir. Söz konusu ölçeğin 26 madde ve tek alt boyuttan (yazma tutumu) oluştuğu ve bu alt boyutun toplam varyansın %51,4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .92 olarak saptanmış sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılan ölçeğin; uyum katsayıları incelendiğinde modelin veri setine iyi uyum sağlamış olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd = 1,70$; CFI = .97; GFI = .90; NFI = .95; NNFI = .96; RMSEA = .080). Bu çalışmada toplanan verilerle ölçeğin Cronbach alfa değeri .936 olarak tespit edilmiştir. Ölçek eklerde (Ek-4) sunulmuştur.

3.3.7. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşmelerde araştırmacılar, katılımcıların bakış açılarını anlamayı, olaya ya da olguya yönelik düşüncelerini keşfedebilmeyi amaçlarlar. Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme teknikleri olarak dörde ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden hazırlanan birtakım soruların sorulması ve konuya ilişkin esnek bazı özel konuları ya da soruları da içerir, ayrıca sorular her katılımcıya düzenli bir şekilde sorulur (Berg ve Lune, 2015).

Araştırmada, konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla katılımcılarla yapılan görüşme sürecinde kullanılmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada görüşme formuyla çok katmanlı metin yazmaya yönelik uygulanan eğitim süreci ve etkinlikleri ile katılımcıların süreç içerisinde edindikleri bilgi ve beceriler, sürece yönelik bakışları, yazma becerisine ve algı/tutumlarına etkisi, öğretmen adayı olarak bu süreçte öğrenilenlerin sonraki yaşamlarına yansımaları gibi temel noktalar üzerinde durularak katılımcılardan bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun ilk aşamasında on madde yer almıştır. Hazırlanan taslak form için ikisi Türkçe eğitimi alanında doktora yapan akademisyen, biri ölçme değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış akademisyen ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Alınan geribildirimler sonucunda madde sayısı sekize düşürülmüş ve bazı ifadelerde

değişikliğe gidilmiştir. Uzman görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği için yeterli görülmüştür. Araştırma sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ekler bölümünde (EK-11) sunulmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde deney ve kontrol grubundan oluşan katılımcı grubu ile haftada üç ders saati ve 8 haftalık zaman sürecinde gerçekleştirilmiştir. 8 hafta 3 ders saatinden oluşan öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma becerilerini geliştirmeleri için yeterli olacağı düşünülmüştür. Nitekim Harris ve Graham (1996) dört-dokuz ders saat aralığında öğrencilerin genelinin bağımsız kullanabilecek şekilde yazma stratejileri öğrendiğini ifade etmiştir (akt. Ahıskalı, 2020).

Uygulama sürecinde dersler deney grubunda süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre düzenlenmiş çok katmanlı metin yazma etkinlikleriyle yürütülürken kontrol grubunda Türk Dili II dersi müfredatı kapsamındaki yazma etkinlikleriyle sürdürülmüştür. Uygulama sürecinin yazmaya yönelik ön koşul teorik altyapısı güz döneminde yer alan Türk Dili I dersi yazma etkinlikleri ve bahar döneminde yer alan Türk Dili II dersinin ilk dört haftalık kısmında yer alan yazma etkinlikleri içerisindeki konulara dayanmaktadır. YÖK tarafından yayımlanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında (2018) yer alan ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Türk Dili I ve Türk Dili II derslerinde (2022) de kullanılan ders içeriği aşağıda sunulmuştur.

- Türk Dili I Ders İçeriği

Yazı dili ve özellikleri; yazım ve noktalama; yazılı ve sözlü anlatımın özellikleri; paragraf oluşturma ve paragraf türleri (giriş, gelişme, sonuç paragrafları); düşünceyi geliştirme yolları (açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma vb. uygulamaları); metin yapısı (metnin yapısal özellikleri, giriş-gelişme-sonuç bölümleri); metinsellik özellikleri (bağlıklık, tutarlılık; amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarasılık); metin yazma (taslak oluşturma, yazma, düzeltme ve paylaşma); bilgilendirici-açıklayıcı metin yazma; öyküleyici metin yazma; betimleyici metin yazma; tartışmacı ve ikna edici metin yazma

- Türk Dili II Ders İçeriği (ilk dört hafta)

Akademik dil ve yazının özellikleri; akademik yazılarda tanım, kavram ve terimlerden yararlanma; nesnel ve öznel anlatım; iddia, önerme yazma (bir düşünceyi doğrulama, savunma ya da karşı çıkma)

Buna göre katılımcı öğretmen adayları yazma süreci ve kuralları ile metinlere yönelik temel bilgileri uygulama öncesi süreçte edinmişlerdir. Uygulama sürecine dahil edilen katılımcıların güz dönemi Türk Dili I dersinden başarıyla geçmiş olmaları ölçütü konularak bu durum somut olarak temellendirilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce öğretim sürecinin planlanması, süreçte benimsenecek yaklaşım ve kullanılacak metin türleri ile ders malzemeleri hazırlanmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarına çok katmanlı metin yazma becerisinin kazandırılmasında Antsey ve Bull (2010) tarafından araştırmacıların geçmiş uygulamalarına dayalı olarak önerdiği altı madde dikkate alınarak uygulama süreci planlanmıştır. Antsey ve Bull'un (2010) önerileri ile geliştirilen uygulama sürecinin temelleri şu şekildedir:

- Çok katmanlı bir metnin içeriğinde yer alabilecek katmanlar hakkında bilgi verme,
- Çok katmanlı metinlerin yapısının ve işleyişinin anlaşılmasına yönelik analiz ve tartışma etkinlikleri tasarlama,
- Farklı şekillerde (kâğıt, canlı ve dijital elektronik) sunulan çok katmanlı metinleri okuma ve yazma konusunda öğrenme ve uygulamaya yönelik etkinlikler tasarlama,
- Çok katmanlı metinlerin okuma ve yazma süreçlerine ilişkin açık yönergeler hazırlama,
- Çok katmanlı okuryazarlık ve çok katmanlı metin yazma sürecini öğretim ortamıyla destekleme,
- Öğrenme ve uygulama sürecini destekleme.

Geleneksel metin yapısı ile yazmaya alışık bireyler çok katmanlı bir metin yazma süreci ile karşılaştığında bunu teknoloji ve dijital öğelerle ilişkilendirirler. Bu nedenle dijital uygulamalar öncesi resim ve görseller içeren basılı ürünlerle uygulama sürecinin başlatılması, basılı ve hareketsiz görüntülerle insan zihni için benzer kod yapısına sahip hareketli ve dijital görüntüler arası geçişin sağlanması ve kullanılacak metin türüne yönelik bilgilerin ve yeni okuryazarlık türlerine uygun dijital teknolojiyi kullanma becerilerinin kazandırılması çok katmanlı metin yazma sürecinin gerçekleştirilmesi için önemlidir (Antsey ve Bull,2010). Bu bağlamda araştırmada kullanılacak metin türü olarak belirlenen bilgilendirici metin türlerinden olan (MEB, 2019) gezi yazısı türünün katılımcı öğretmen adayları tarafından çok katmanlı metin yapısı ile ilişkilendirilmesi ve istenen amaca yönelik öğretim etkinliklerinin

biçimlendirilmesinde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğretmen belirli bir durum ya da bağlam kurgulayarak öğrencilerin dikkatini buraya çeker. Ardından bu kurguya yönelik belirli bir türde nitelikli örnek metin sunar. Metnin ve metin türünün bağlamsal-iletişimsel ilişkisi tartışılır. Metnin söz varlığı, yapısı, cümle bilgisi ve sosyal bağlamlarının keşfedilmesi için öğretmen öğrencilerine rehberlik eder. Yapılan bu inceleme ve tartışma süreci sonrasında öğrenciler plan ve taslak oluşturarak yazma sürecine başlarlar. Yazma sürecinin desteklenmesi ve yapılandırılması için beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme ve tartışma gibi tekniklerle öğretmen rehberliğinde etkinlikler yapılır. Etkinlikler sonunda öğrencilerin bağımsız olarak yazma görevlerini yapabilmeleri hedeflenir. Yazma sürecinde gerekli düzeltme ve dönütlerin yapılması ve yayımlama aşaması bu süreci takip eder (Zhang, 2018).

Çok katmanlı gezi yazılarına örnek oluşturması için Türk edebiyatının seçkin gezi yazılarından on farklı metin seçilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe eğitimi alanında doktora yapan iki akademisyen, ölçme değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış bir akademisyen ve iki Türkçe öğretmeninden alınan uzman görüşü doğrultusunda Attila İlhan tarafından yazılan ve Varlık Dergisinde yayımlanan “*Napoli İçinde Aynalı Çarşı*”, Rıdvan Canım tarafından yazılan Şehir ve İnsan (Şehir İzlenimleri) kitabında yer alan “*Üsküp’ten Kalkandelen’e*”, Sadri Ertem tarafından yazılan ve Türk Dili Dergisi Gezi Yazısı Özel Sayısında yayımlanan “*Kırıkkale’ye Giderken*” yazıları örnek metinler olarak belirlenmiştir. Gezi yazısı türü özelliklerini en iyi yansıtabileceği düşünülen söz konusu metinler çok katmanlı metin yapısına örnek olması açısından araştırmacı tarafından dijital ortamda farklı katmanlar eklenerek çok katmanlı metne dönüştürülmüştür (Ek-13). İlgili metinlerin son hâline yönelik yine aynı uzman grubundan görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra derslerde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ayrıca süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin de beğendikleri çok katmanlı gezi yazılarını ya da metinleri sınıf içindeki etkinliklere getirmesi ve öğrenme sürecinde kullanmaları sağlanmıştır.

Yapılan ön hazırlık ve planlamaların ardından deneysel uygulama sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda süreç-tür odaklı yazma yaklaşımıyla yapılandırılan çok katmanlı gezi yazısı oluşturma etkinlikleriyle, haftada üç ders saati ve 8 hafta süreyle yürütülmüştür. Hazırlanan ders planı çizelgesi eklerde (EK-12) sunulmuştur. Deneysel uygulama sürecinde yer alan etkinliklere yönelik bilgiler şu şekildedir:

1. Hafta

Öncelikle katılımcılardan son dönemde yaptıkları geziye ilişkin çok katmanlı bir gezi yazısı metni yazmaları istenmiştir. Katılımcılardan yazma sürecinin bireysel olarak sürdürülmesi ve katılımcıların önbilgilerine dayalı olarak kâğıt tabanlı ya da dijital ortamda planlama, taslak hazırlama ve yazma sürecini tamamlamaları istenmiştir. Bu süreçte tür odaklı yazma yaklaşımıyla yapılandırılan çok katmanlı metin yazma öğretiminin çok katmanlı okuryazarlığa, yazma özyeterliliğine, yazma tutumuna etkisinin belirlenmesi amacıyla ön test uygulamaları yapılmıştır. Katılımcılara araştırma süreci hakkında bilgi verilmiş ve amaca yönelik bir gezi planlamaları istenmiştir.

2. Hafta

Katılımcılar tarafından hazırlanan çok katmanlı gezi yazıları araştırmacının da dâhil olduğu üç kişilik alan uzmanı tarafından okunup incelenmiş ve mevcut durum hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Ardından öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek şekilde metin türleri hakkında ve gezi yazısı türü hakkında bilgi verilmiştir. Bu sürecin ardından çok katmanlı metinlerle ilgili sınıf içi beyin fırtınası etkinliğine dayalı bir öğretim süreci yapılarak öğrencilerin konu hakkında ve metin türünün yapısı hakkında bilgi edinmeleri hedeflenmiştir.

Yazılan metinlerin öz değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi yapılabilmesi adına “Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)” katılımcılara dağıtılmış ve öğrenci yazılarındaki olumlu ve olumsuz yönlerin, eksikliklerin sınıf içi tartışma ortamında ve bireysel incelemelerle ortaya çıkarılması ve fark edilmesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar listelenerek sonraki süreçte yapılacak etkinliklere de yön verilmesi sağlanmıştır.

3. Hafta

Sınıf ortamına basılı ve dijital çok katmanlı metin örnekleri getirilerek öğrencilerin çok katmanlı metinlerin yapısını ve işleyişini fark etmeleri için örnekler üzerinde analiz ve yoruma dayalı tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu ilk aşamanın ardından öğrencilerle kâğıt tabanlı çok katmanlı metin (afiş, görsel, poster, mektup, haber metni vb.) tasarlama etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin çok katmanlılığı benimsemeleri ve farklı katmanları birlikte kullanma becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Bu sürecin ardından çok katmanlı metinlerde katmanlar arası bağ kurma, kullanılabilecek farklı unsurlar, metin-katman uyumu gibi konuların tartışılması için sınıf içi soru-cevap etkinliğiyle başlayan bir tartışmacı öğrenme

etkinliği yapılarak ders bitirilmiştir. Ardından metin yazma çalışmalarında plan ve taslak oluşturmaya yönelik etkinlik yapılarak ders sonlandırılmıştır.

4. Hafta

Örnek nitelikli metin olarak belirlenen bir gezi yazısı sınıf ortamında incelenmiş ve metnin orijinal hâli ile çok katmanlı görünümü ve bunun anlamlandırma sürecine etkisi sınıf ortamında tartışılmıştır. Ardından öğrencilerin çok katmanlı metin oluşturabilecekleri dijital araç ve bilgisayar programları tanıtılmıştır. Canva, Blogger, Tumblr, Word Press, Wix, Microsoft Word, Google Dokümanlar, Adobe In Design gibi program ve araçlar tanıtılmış ve kullanımına yönelik öneri ve bilgiler sunulmuştur. Canva, Blogger ve Microsoft Word üzerinde örnek çalışmalar gösterilip yaptırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Ardından metin yazma çalışmalarında plan ve taslak oluşturmaya yönelik etkinlik yapılarak ders sonlandırılmıştır.

5. Hafta

Çok katmanlı metin oluşturma sürecinde ve gezi yazılarında kullanabilecekleri unsurlar arasında yer alan resim ve görsellerin bulunması, düzenlenmesi ve metin içinde kullanılması hakkında örnekler üzerinden sınıf içi tartışma ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin dikkati bu konuya çekilmiştir. Ardından ücretsiz ve lisanslı resim ve görsel temin edebilecekleri kaynaklar önerilmiş ve farklı kaynakların da katılımcılar tarafından bulunması istenmiştir. Kendilerinin çektikleri/oluşturdukları ya da temin edilen hazır resim ve görsellerin düzenlenmesi için de katılımcıların kullandıkları araçları tanıtılmaları istenmiş, alternatif olarak farklı uygulamalar da incelenmiştir. Sınıf içinde herkesin en az bir görsel üzerinde işlem yapması ve bunun akran değerlendirme ile öğrenmenin pekiştirilmesi için eğlenceli bir etkinlik hâline getirilmesi hedeflenmiştir. Dersin sonunda öğrencilere nitelikli örnek metin olarak belirlenen çok katmanlı bir gezi yazısı verilmiş ve bunun üzerinde görsellerin düzenlenmesi ve kullanımına yönelik tartışma ortamı oluşturulmuştur. Süreç sonunda öğrencilerden bir haftalık süre içerisinde çok katmanlı gezi yazısı oluşturmaları istenmiştir.

6. Hafta

Katılımcılara bir hafta önce verilen gezi yazısı oluşturma görevi sonucunda ortaya çıkan metinlerin incelenmesi ile derse başlanmıştır. “Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)” ile öz ve akran değerlendirme yapılmış, metin özellikleri, düşünceyi geliştirme yolları ve gezi yazısı türünün gereklilikleri ve özelliklerinin yansıtılması konularına dikkat çekilerek sınıf içi tartışma ortamı oluşturulmuş, olumlu, olumsuz noktalar belirlenmiştir. Ardından video, ses, jest ve mekânsal katmanların

metin içinde kullanımı tartışılmış, örnek olarak belirlenen çok katmanlı gezi yazısı bu unsurlar açısından değerlendirilmiştir. Video, ses, jest ve mekânsal unsurların oluşturulması ve düzenlenmesine yönelik mobil uygulamalar ve bilgisayar programları hakkında bilgi verilmiş öğrencilerin hâli hazırda kullandıkları programlarla ve önerilen uygulama ve programlarla uygulamaya dayalı örnek düzenlemeler yapılmıştır. Beşinci haftada yazma görevi olarak verilen gezi yazılarının sınıf içinde yapılan analiz sonucu gerekli düzenlemeler ve yeni öğrenilen katmanlarla yapılacak geliştirmeler sonucunda öğrencilerin yazdıkları metinleri sosyal medyada ya da okul/sınıf ortamında paylaşımları istenmiştir.

Ayrıca katılımcılardan süreç sonunda yazacakları gezi yazılarına başlamaları ve sonraki hafta için beğendikleri örnek çok katmanlı gezi yazılarını sınıfa getirmeleri istenmiştir.

7. Hafta

Öğrencilerin beğendikleri ve örnek olarak getirdikleri çok katmanlı metinler sınıf içerisinde tartışma ortamında analiz edilmiş ve örnek alınabilecek/alınamayacak noktalar belirlenmiştir. Daha sonrasında araştırmacı tarafından belirlenen ve hazırlanan çok katmanlı gezi yazıları da bu tartışma ortamında değerlendirilmiştir. Bu metinlerden hareketle katılımcıların kendi yazılarını değerlendirmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Özellikle yazı-görsel, mekân, jest, resim, ses ve video gibi farklı katmanların anlam inşa etmedeki rolü, birbiri ile uyumları, metnin yüzey ve derin anlamına etkileri, sayfa yapısı ve tasarımına etkileri örneklerle açıklanmış ve bu konu hakkında sınıf içinde tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin dikkati bu noktaya çekilmiştir. Dersin kalan kısmında eğitim süreci sonunda hazırlanacak gezi yazıları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

8. Hafta

Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma etkinlikleri sonucunda katılımcıların yazdıkları çok katmanlı gezi yazıları toplanmıştır. Ayrıca söz konusu öğrenme etkinliklerinin çok katmanlı okuryazarlığa, yazma özyeterliliğine, yazma tutumuna etkisinin belirlenmesi amacıyla son test uygulamaları yapılmıştır.

Uygulamalar sonunda sekiz hafta süreyle yapılan öğrenme etkinlikleri gözden geçirilmiş, planlanan süreçle ve hazırlanan materyallerin kullanımı ve gerçekleşen eğitimin uyumu değerlendirilmiştir. Bu gözden geçirme sürecinde saptanan bir eksiklik olmamıştır.

3.5.Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı yazma süreçlerinin incelendiği bu çalışmanın veri toplama süreci, veri toplama araçlarının belirlenmesi veya geliştirilmesi ve diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve çalışmada kullanılacak ölçeklerin gerekli izinlerinin alınması ile başlamıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesi ve izinlerin alınmasının ardından Akdeniz Üniversitesinden Etik Kurul İzni (Ek-1) ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Uygulama İzni (Ek-2) alınmıştır. Çalışmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türk Dili II dersinde uygulama izinleri alındıktan sonra zaman çizelgesi oluşturulmuş ve uygulamanın dersin beşinci haftasından itibaren başlamasına karar verilmiştir. Uygulama sürecinin başında öğrencilerle tanışılmış ve öğrencilere süreçle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Uygulamanın ilk haftasında araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formlarının doldurmaları istenmiş ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına göre olacağı, verilerin gizli kalacağı ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Çalışmaya 48 öğretmen adayı katılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının araştırmacı tarafından kişisel bilgi formunda yer alan bilgilere göre belirlenmesinin ardından ön test aşaması başlamıştır. Bu kapsamda katılımcılardan çok katmanlı gezi yazısı oluşturmaları istenmiş ve çok katmanlı okuryazarlık ölçeği, öğretmen adayı yazma özyeterlik ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeğinin içtenlikle ve titizlikle doldurulması istenmiştir.

İlk hafta ön test verileri kapsamında elde edilen çok katmanlı gezi yazıları ve ölçekler analiz edilerek mevcut durumun analizi ve eksikliklerin giderilmesi için eğitim sürecinin planlanması ve yürütülmesine katkıda bulunması sağlanmıştır. Sekiz hafta olarak planlanan öğretim sürecinde araştırmacı deney grubunun yazma etkinliklerini süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre planlanan programla gerçekleştirirken kontrol grubunun yazma etkinlikleri mevcut Türkçe öğretmenliği lisans müfredatında yer alan programla gerçekleştirmiştir. Öğretim sürecinin son haftasında katılımcılardan ön testte olduğu gibi son test verileri içinde çok katmanlı gezi yazıları alınmış, çok katmanlı okuryazarlık ölçeği, öğretmen adayı yazma özyeterlik ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği formlarının doldurulması istenmiştir. Son test verilerinin toplanmasının ardından veriler analiz edilmiş ve deney grubuyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere deney grubunda yer alan 24 öğretmen adayından çok katmanlı gezi yazılarından elde ettikleri puanlara, cinsiyete ve diğer ölçek puanlarına göre belirlenen 16 öğretmen adayı katılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların da onayı alınarak veri kaybının önlenmesi için ses kaydı alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu verilerin analizleri veri türüne uygun şekilde yapılmıştır.

Öncelikle nicel verilerin analizi yapılmıştır. Bu kapsamda çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin ileri analizleri öncesinde normallik varsayımlarının sınanması amacıyla istatistik analiz programları aracılığıyla çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımında Shapiro-Wilk testi deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler üzerinde normallik varsayımlarının sınanması için kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler üzerinde normallik varsayımlarının sınanması için kullanılmıştır. Çalışma ya da örneklem grubunun 50 kişiden az olduğu durumlarda normallik varsayımının sınanması için normallik varsayımını değerlendirmek amacıyla kullanılan en güçlü testlerden olarak görülen Shapiro-Wilk testinin (Shapiro, Wilk ve Chen, 1968; Yap ve Sim, 2011) kullanılması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2018; Rovai, Baker & Ponton, 2014; Shapiro ve Wilk, 1965;). Testte ulaşılan bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir:

Tablo 3.4. Normallik Varsayımı Bulguları

		Grup	Shapiro-Wilk		
Uygulama			Değer	sd	p
Çok Katmanlı Metin Yazma Puanı	Ön Test Çok Katmanlı Metin Yazma Toplam	Deney Grubu	.963	24	.500
		Kontrol Grubu	.966	24	.581
	Son Test Çok Katmanlı Metin Yazma Toplam	Deney Grubu	.962	24	.471
		Kontrol Grubu	.958	24	.402
	Ön Test Metin Oluşturma Alt Boyutu	Deney Grubu	.952	24	.306
		Kontrol Grubu	.911	24	.037
	Son Test Metin Oluşturma Alt Boyutu	Deney Grubu	.945	24	.216
		Kontrol Grubu	.966	24	.575
	Ön Test Gezi Yazısı Özelliklerini Yansıtma Alt Boyutu	Deney Grubu	.910	24	.035
		Kontrol Grubu	.978	24	.855
	Son Test Gezi Yazısı Özelliklerini Yansıtma Alt Boyutu	Deney Grubu	.935	24	.126
		Kontrol Grubu	.971	24	.692
	Ön Test Çok Katmanlı Yapı Oluşturma Alt Boyutu	Deney Grubu	.945	24	.209
		Kontrol Grubu	.933	24	.115
	Son Test Çok Katmanlı Yapı Oluşturma Alt Boyutu	Deney Grubu	.881	24	.009
		Kontrol Grubu	.771	24	.000
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	Ön Test Yazmaya Yönelik Tutum	Deney Grubu	.946	24	.222
		Kontrol Grubu	.976	24	.811
	Son Test Yazmaya Yönelik Tutum	Deney Grubu	.971	24	.697

Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Ölçeği	Ön Test Yazma Özyeterlik	Kontrol Grubu	.962	24	.474
		Deney Grubu	.925	24	.074
	Son Test Yazma Özyeterlik	Kontrol Grubu	.979	24	.878
		Deney Grubu	.924	24	.073
Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği	Ön Test Çok Katmanlı Okuryazarlık Toplam	Kontrol Grubu	.945	24	.206
		Deney Grubu	.965	24	.537
	Son Test Çok Katmanlı Okuryazarlık Toplam	Kontrol Grubu	.977	24	.834
		Deney Grubu	.903	24	.025
	Ön Test Kendini İfade Etme Alt Boyutu	Kontrol Grubu	.931	24	.100
		Deney Grubu	.921	24	.062
	Son Test Kendini İfade Etme Alt Boyutu	Kontrol Grubu	.900	24	.021
		Deney Grubu	.958	24	.407
	Ön Test İçeriği Anlamlandırma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	.873	24	.006
		Deney Grubu	.930	24	.098
	Son Test İçeriği Anlamlandırma Alt Boyutu	Kontrol Grubu	.956	24	.364
		Deney Grubu	.961	24	.458
	Ön Test Tercih Etme Alt Boyutu	Kontrol Grubu	.894	24	.016
		Deney Grubu	.938	24	.145
	Son Test Tercih Etme Alt Boyutu	Kontrol Grubu	.916	24	.048
		Deney Grubu	.939	24	.152
		Kontrol Grubu	.885	24	.011
		Deney Grubu			

Tablo 2.1'deki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları incelendiğinde çok katmanlı metin yazma toplam puanı deney ve kontrol grubu ön test, çok katmanlı metin yazma toplam puanı deney ve kontrol grubu son test, metin oluşturma alt boyutu deney grubu ön test, metin oluşturma alt boyutu deney ve kontrol grubu son test, gezi yazısı özelliklerini yansıtırma alt boyutu kontrol grubu ön test, gezi yazısı özelliklerini yansıtırma alt boyutu deney ve kontrol grubu son test, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu deney ve kontrol grubu ön test, yazmaya yönelik tutum deney ve kontrol grubu ön test, yazmaya yönelik tutum deney ve kontrol grubu son test, öğretmen adayı yazma özyeterliği ön test, öğretmen adayı yazma özyeterliği deney ve kontrol grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık toplam deney ve kontrol grubu ön test, çok katmanlı okuryazarlık toplam kontrol grubu son test, çok

katmanlı okuryazarlık kendini ifade etme alt boyutu deney grubu ön test, çok katmanlı okuryazarlık kendini ifade etme alt boyutu deney grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık içeriği anlamlandırma alt boyutu deney ve kontrol grubu ön test, çok katmanlı okuryazarlık içeriği anlamlandırma alt boyutu deney grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık tercih etme alt boyutu deney grubu ön test, çok katmanlı okuryazarlık tercih etme alt boyutu deney grubu son test puanlarının ortalamaların normal dağılım sergilediği ($p>.05$) görülmüştür.

Metin oluşturma alt boyutu kontrol grubu ön test, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu deney grubu ön test, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu deney ve kontrol grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık toplam deney grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık kendini ifade etme alt boyutu kontrol grubu ön test, çok katmanlı okuryazarlık kendini ifade etme alt boyutu kontrol grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık içeriği anlamlandırma alt boyutu kontrol grubu son test, çok katmanlı okuryazarlık tercih etme alt boyutu kontrol grubu ön test, çok katmanlı okuryazarlık tercih etme alt boyutu kontrol grubu son test uygulamalarından elde edilen puan ortalamalarının normallik varsayımını sağlamadığı gözlenmiştir ($p>.05$).

Shapiro-Wilk testinin sonuçları bağlamında hangi analizlerin yapılacağına karar verilmiştir. Çalışmada toplanan ön test ve son test verilerinde iki grup arasındaki fark normal dağılım gösteren verilerin analizinde *Bağımsız Örneklem t-Testi*, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde *Mann – Whitney U Testi* kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının grup içi ön test son test farklarının saptanması için normal dağılım gösteren verilerde *Bağımlı Örneklem t-Testi*, normal dağılım göstermeyen verilerde *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinin yapıldığı *Bağımsız Örneklem t-Testi* ve *Bağımlı Örneklem t-Testi* sonuçlarında anlamlı farklılık çıktığı durumlarda etki büyüklüğünün belirlenmesi için Cohen *d* katsayısına da bakılmıştır. *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*'nde ortaya çıkan farkın yönünün belirlenmesinde sonucun pozitif veya negatif sıralara dayalı olmasına bakılmıştır.

Nitel veri analizinde Cresswell (2016) tarafından belirtilen biçimde verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerin tamamına hâkim olunması için dikkatle okunması, verilerin kodlanması, kodlar aracılığıyla tema/kategorilere ulaşılması, verilerin betimlenmesi ve okuyucuya sunumu ve yorumlanması adımları takip edilmiştir. Nitel veri analizi için yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları katılımcı sırasına göre yazıya aktararak analize hazır hâle getirilmiştir. Hazırlanan ham veriler araştırmacının da dâhil olduğu Türkçe eğitimi alanında alan uzmanı olan üç kodlayıcı tarafından analiz edilmiştir.

Analize başlamadan önce veri seti kodlayıcılar tarafından okunmuş ve verinin bütüncül görünümüne hâkim olunması sağlanmıştır. Bu işlemlerin ardından verilerin analizine geçilmiş ve her kodlayıcı ayrı ayrı analiz sürecine başlamıştır. Analiz sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve tema/kategori etrafında birleştirilmesi ve okuyucuya anlamlı şekilde sunulması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlayıcılar tarafından yapılan analizler sonucunda kodlamaların tutarlılıkların belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) tarafından önerilen Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası tutarlılık %82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %70 (Tavşancıl ve Aslan, 2001) %80 (Miles ve Huberman, 2015) üstünde olması kodlayıcılar arası tutarlılığın yüksek olduğunu ve yapılan veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tam nesnelliğin sağlanamadığı nitel araştırmalarda araştırmacının etkisinin olmadığı ve bulgu ve yorumlarının teyit edilebilir olduğunun gösterilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu açıdan yapılan analizler sonucu oluşan kod, alt tema ve temalar sisteminin son hâli diğer kodlayıcılar ve katılımcılarla da paylaşılmıştır. Çalışmada aktarılabilirliğin sağlanması için kod ve temalar öğrenci görüşleriyle desteklenmiş ve gizliliğin sağlanması için katılımcılara ÖA1 (Öğretmen adayı 1), ÖA5 (Öğretmen adayı 5) gibi kodlar verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

İç içe karma araştırma desen ile yürütülen bu araştırmada araştırmacı planlama, veri toplama, uygulama ve veri analizi sürecinde yer almıştır. Bu kapsamda çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmış ve araştırmacı sürecin bir parçası olmuştur. Nitel araştırmaya dayalı çalışmalarda ya da karma yöntemle yürütülen çalışmalarda araştırmacı, sadece nicel yönü olan araştırmalarda olduğu gibi yalnızca “belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen, bu konuya ilişkin veriler toplayan ve bu verileri sayısal analizlere tabi tutarak sunan kişi” değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016.). Bu araştırmada, araştırmacı uygulama süreci boyunca çalışma grubunun Türk Dili II derslerine girmiş ve hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolünü beraber üstlenmiştir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan aksaklıklara anında müdahale etmiş, hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için gerekli aşamaları ve uygulamaları yapmıştır. Katılımcılara öğrenme sürecinde rehberlik ederek onların uygulama sürecindeki öğrenme ortamına katılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının ortaya koyduğu çok katmanlı gezi yazısı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Betimsel İstatistikler

	Çok Katmanlı Metin Yazma	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Deney ön test	Metin oluşturma	24	6.00	14.00	9.5417	1.97768
	Gezi yazısı özelliklerini yansıtma	24	11.00	20.00	14.7917	2.70232
	Çok katmanlı yapı oluşturma	24	7.00	12.00	9.6667	1.30773
	Çok katmanlı metin yazma toplam	24	28.00	43.00	34.0000	3.92318
Deney son test	Metin oluşturma	24	8.00	14.00	10.9583	1.36666
	Gezi yazısı özelliklerini yansıtma	24	16.00	23.00	19.4583	1.95558
	Çok katmanlı yapı oluşturma	24	10.00	15.00	12.4167	1.55806
	Çok katmanlı metin yazma toplam	24	38.00	49.00	42.8333	2.46129
Kontrol ön test	Metin oluşturma	24	7.00	12.00	9.5833	1.52990
	Gezi yazısı özelliklerini yansıtma	24	10.00	21.00	15.5000	2.63752
	Çok katmanlı yapı oluşturma	24	5.00	13.00	9.6250	1.66322
	Çok katmanlı metin yazma toplam	24	27.00	46.00	34.7083	4.44756
Kontrol son test	Metin oluşturma	24	6.00	14.00	10.0417	1.85283

Gezi yazısı özelliklerini yansıtma	24	11.00	20.00	15.9583	2.17654
Çok katmanlı yapı oluşturma	24	8.00	12.00	9.3333	.86811
Çok katmanlı metin yazma toplam	24	28.00	42.00	35.3333	2.98790

Tablo 4.1’de deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının puan ortalamaları metin oluşturma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 9.5417$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 10.9583$; gezi yazısı özelliklerini yansıtma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 14.7917$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 19.4583$; çok katmanlı yapı oluşturma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 9.6667$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 12.4167$ olarak bulunmuştur. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma toplam puan ortalamaları ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 34.0000$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 42.8333$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamaları metin oluşturma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 9.5833$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 10.0417$; gezi yazısı özelliklerini yansıtma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 15.5000$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 15.9583$; çok katmanlı yapı oluşturma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 9.6250$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 9.3333$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma toplam puan ortalamaları ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 34.7083$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 35.3333$ olarak ortaya konmuştur.

4.1.1.1. Çok Katmanlı Metin Yazma Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubuna dahil olan Türkçe öğretmeni adaylarının ön test sonuçlarında, çok katmanlı metin yazma toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla normal dağılan veriler Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Çok katmanlı yapı oluşturma	Deney	24	9.6667	1.30773	-.096	46	.924	-.387
	Kontrol	24	9.6250	1.66322				
Çok katmanlı metin yazma toplam puan	Deney	24	34.0000	3.92318	-.585	46	.561	.215
	Kontrol	24	34.7083	4.44756				

Tablo 4.2’de yer alan analiz sonuçlarına göre çok katmanlı metin yazma toplam puan ($t(46) = -.585, p > .05$) ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu ($t(46) = -.096, p > .05$) ön test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=9.6667$), ($\bar{X}=9.6250$) deney grubu lehine ve çok katmanlı metin yazma toplam ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=34.0000$), ($\bar{X}=34.7083$) kontrol grubu lehine kısmen farklı olsa da istatistiksel olarak fark oluşmamıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklükleri çok katmanlı yapı oluşturma ($d=-.387$) ve çok katmanlı metin yazma toplam puan ($d=.215$) farkının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu veriler ön test aşamasında deney ve kontrol gruplarının çok katmanlı metin yazma toplam ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Deney ve kontrol grubunda dahil olan Türkçe öğretmeni adaylarının ön test sonuçlarında, çok katmanlı metin yazma toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla normal dağılmayan veriler Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Metin yazma	Deney Grubu	24	23.96	658.00	275	-274	.784
	Kontrol Grubu	24	25.04	518.00			
Gezi yazısı özelliklerini yansıtırma	Deney Grubu	24	22.42	538.00	238	-1.040	.298
	Kontrol Grubu	24	26.58	638.00			

Tablo 4.3’teki sonuçlar ele alındığında, deney ve kontrol grubu Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturma alt boyutu ($U = 275; p > .05$); gezi yazısı özelliklerini yansıtırma alt

boyutu ($U = 238$; $p > .05$) ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, metin oluşturma ve gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutlarında kontrol grubu puanlarının deney grubu puanlarından biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve ön testte deney ve kontrol grupları arasında çok katmanlı metin yazma puanı metin yazma ve gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazmaya yönelik ön test puanları yapılan normallik testi sonuçları doğrultusunda istatistiksel olarak normal dağılan (Bağımsız Örneklem t-Testi) ve normal dağılmayan verilerin analizleri (Mann – Whitney U Testi) uygun biçimde yapılmıştır. Çok katmanlı metin yazma toplam puanı ve metin oluşturma alt boyutu, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu ön test puanlarında deney ve kontrol gruplarının farklılaşmadığı görülmüştür.

4.1.1.2. Çok Katmanlı Metin Yazma Son Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının son test sonuçlarında, çok katmanlı metin yazma toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için normal dağılan veriler Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Son Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Metin oluşturma	Deney	24	10.9583	1.36666	1.951	46	.057	.452
	Kontrol	24	10.0417	1.85283				
Gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya	Deney	24	19.4583	1.95558	5.860	46	.001*	1.692
	Kontrol	24	15.9583	2.17654				
Çok katmanlı metin yazma toplam	Deney	24	42.8333	2.46129	.544	46	.001*	2.740
	Kontrol	24	35.3333	2.98790				

Tablo 4.4'te gösterilen son test analiz sonuçları ele alındığında; gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu ($t(46) = 5.860$, $p < .05^*$) çok katmanlı metin yazma toplam puan ($t(46) = .544$, $p < .05^*$) son test puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak metin oluşturma alt boyutu ($t(46) = 1.951$, $p > .05$) son test puanlarında

gruplar arasında farklılık oluşmadığı söylenebilir. Metin oluşturma alt boyutu son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =10.9583), ($\bar{X}$ =10.0417) deney grubu lehine olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Gezi yazısı özelliklerini yansıtırma alt boyutu son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =19.4583), ($\bar{X}$ =15.9583) deney grubu lehine; çok katmanlı metin yazma toplam son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =42.8333), ($\bar{X}$ =35.3333) deney grubu lehine farklı olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak da anlamlı görüldüğü belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklükleri metin oluşturma alt boyutunda (d=.452) farkın orta düzeyde olduğunu, gezi yazısı özelliklerini yansıtırma alt boyutu (d=1.692) ve çok katmanlı metin yazma toplam (d=2.740) puanlarında farkın çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma toplam puanları ve alt boyutlarından almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı normal dağılmayan veriler için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	Z	p
Çok katmanlı yapı oluşturma	Deney Grubu	24	35.69	856.50	19.5	-5.660	.001*
	Kontrol Grubu	24	13.31	319.50			

Tablo 4.5'teki sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubu Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma puanı çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu (U = 19.5; p < .05) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu puan ortalamalarının (35.69), kontrol grubu puan ortalamalarından (13.31) daha yüksek olduğu ve bu farkın deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu, son testte deney ve kontrol grupları arasında çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilebilir.

Çok katmanlı metin yazmaya yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının son test puanlarından elde edilen verilerde normal dağılan (Bağımsız Örneklem t-Testi) ve normal dağılmayan verilerin analizleri (Mann – Whitney U Testi) uygun şekilde yapılmıştır. Hem çok katmanlı metin yazma toplam puanı hem de gezi yazısı özelliklerini yansıtırma alt boyutu ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu son test puanlarında deney ve kontrol gruplarının deney

grubu lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Metin oluşturma alt boyutu son test puanı ortalamalarında deney grubu lehine kısmen fark olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

4.1.1.3. Çok Katmanlı Metin Yazma Ön-Son Test Değişimleri

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması amacıyla normal dağılım gösteren verilere Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda erişilen bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Deney Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Metin oluşturma	Deney-Ön test	24	9.5417	1.97768	-3.093	23	.005*	-.631
	Deney-Son test	24	10.9583	1.36666				
Çok katmanlı metin yazma toplam	Deney-Ön test	24	34.0000	3.92318	-9.726	23	.001*	-1.985
	Deney-Son test	24	42.8333	2.46129				

Tablo 4.6’da yer alan deney grubu analiz sonuçlarına göre metin oluşturma ($t(23) = -3.093$, $p < .05^*$), çok katmanlı metin yazma toplam ($t(59) = -9.726$, $p < .05^*$) puanlarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında testler arasındaki sonuçların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan metin oluşturma alt boyutunda etki büyüklüğü ($d = -.631$) farkın orta düzeyde olduğunu ve çok katmanlı metin yazma toplam puanında etki büyüklüğü ($d = -1.985$) farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yapılan müdahalenin yani gerçekleştirilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması amacıyla normal dağılım gösteren verilere Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda erişilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Kontrol Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Gezi yazısı özelliklerini yansıtma	Kontrol-Ön test	24	15.5000	2.63752	-.582	23	.566	-.119
	Kontrol-Son test	24	15.9583	2.17654				
Çok katmanlı metin yazma toplam	Kontrol-Ön test	24	34.7083	4.44756	-529	23	.602	.150
	Kontrol-Son test	24	35.3333	2.98790				

Tablo 4.7’de yer alan kontrol grubu analiz sonuçlarına göre gezi yazısı özelliklerini yansıtma ($t(23) = -.582$, $p > .05$), çok katmanlı metin yazma toplam ($t(59) = -529$, $p > .05$) puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Test sonucu hesaplanan gezi yazısı oluşturma alt boyutunda düşük düzeyde etki büyüklüğü ($d = -.119$) ve çok katmanlı metin yazma toplam puandaki etki büyüklüğü ($d = .150$) farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, kontrol grubu ön-son test sonuçlarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen çok katmanlı gezi yazısı puanı verilerinden normal dağılım göstermeyen ön, son test ölçümlerindeki değişime ilişkin anlamlı farklılık durumu Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Gezi yazısı özelliklerini yansıtma	Negatif Sıralar	2	3.00	6.00	-4.123 ^c	.001*
	Pozitif Sıralar	22	13.36	294.00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				
Çok katmanlı yapı oluşturma	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.033 ^c	.001*
	Pozitif Sıralar	21	11.00	231.00		
	Eşit	3				
	Toplam	24				

c. Negatif sıralar

Tablo 4.8'e göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutunun ön ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ($z(24) = -4.123$; $p < .05^*$). Ayrıca, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutunun ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z(29) = -4.033$, $p < .05^*$). Bu sonuçlar, yapılan müdahalenin yani gerçekleştirilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının pozitif sıralar (son test) lehine olması uygulanan eğitimin gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen eğitimin etkili olduğuna işaret etmektedir.

Kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen çok katmanlı gezi yazısı puanı verilerinden normal dağılım göstermeyen ön, son test sonuçlarındaki değişime ilişkin anlamlı farklılık durumu Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Metin Yazmaya Yönelik Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Metin oluşturma	Negatif Sıralar	9	9.17	82.50	-.846 ^c	.398
	Pozitif Sıralar	11	11.59	127.50		
	Eşit	4				
	Toplam	24				
Çok katmanlı yapı oluşturma	Negatif Sıralar	11	8.05	88.50	-1.073 ^b	.283
	Pozitif Sıralar	5	9.50	47.50		
	Eşit	8				
	Toplam	24				

b. Pozitif sıralar, c. Negatif sıralar

Tablo 4.9 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının metin oluşturma alt boyutunun ön ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı ($z(24) = -.846$; $p > .05$); çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutunda ise ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlılık görülmediği ($z(29) = -1.073$, $p > .05$) gözlenmiştir. Bu sonuçlar, kontrol grubu ön-son test sonuçlarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazmaya yönelik bağımlı grup ön-son test puanlarından elde edilen verilerden normal dağılım gösterenler Bağımlı Örneklem t-

Testi ile normal dağılım göstermeyenler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Çok katmanlı metin yazma toplam puanı ile gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu deney grubu ön-son test puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Metin oluşturma alt boyutu son test puanı ortalamalarında deney grubu ön-son testlerinde son test lehine kısmen fark olsa da istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir. Bu sonuçlar uygulanan eğitimin başarılı olduğuna işaret etmektedir. Kontrol grubu ön-son test verileri incelendiğinde; çok katmanlı metin yazma toplam puanı ile metin oluşturma, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.1.2. Çok Katmanlı Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler

	Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Deney ön test	Kendini ifade etme	24	9,00	25,00	19,2083	4,02146
	İçeriği anlamlandırma	24	20,00	33,00	26,4167	4,02078
	Tercih etme	24	14,00	25,00	20,6667	2,74522
	Çok katmanlı okuryazarlık toplam	24	51,00	79,00	66,2917	7,52664
Deney son test	Kendini ifade etme	24	16,00	25,00	20,2500	2,54097
	İçeriği anlamlandırma	24	23,00	35,00	30,1250	3,24791
	Tercih etme	24	16,00	25,00	20,2500	2,81687
	Çok katmanlı okuryazarlık toplam	24	62,00	82,00	70,6250	5,31456
Kontrol ön test	Kendini ifade etme	24	5,00	25,00	19,2500	4,74800
	İçeriği anlamlandırma	24	18,00	35,00	25,7500	4,79356
	Tercih etme	24	12,00	25,00	19,5000	3,17600
	Çok katmanlı okuryazarlık toplam	24	48,00	83,00	64,5000	8,31447
Kontrol son test	Kendini ifade etme	24	7,00	25,00	18,8750	3,68679
	İçeriği anlamlandırma	24	19,00	32,00	27,4583	3,36192
	Tercih etme	24	10,00	24,00	19,1667	3,55903
	Çok katmanlı okuryazarlık toplam	24	44,00	77,00	65,5000	7,27115

Tablo 4.10’da deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının puan ortalamaları kendini ifade etme ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 19,2083$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 20,2500$; içeriği anlamlandırma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 26,4167$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 30,1250$; tercih etme ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 20,6667$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 20,2500$ olarak bulunmuştur. Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık toplam puanı ortalamaları ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 66,2917$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 70,6250$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamaları kendini ifade etme ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 19,2500$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 18,8750$; içeriği anlamlandırma ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 25,7500$, son test

için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 27,4583$; tercih etme ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 19,5000$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 19,1667$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık toplam puan ortalamaları ön test için $\bar{x}_{(\text{ön test})} = 64,5000$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 65,5000$ olarak ortaya konmuştur.

4.1.2.1. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki Türkçe öğretmen adaylarının ön test puanları arasında çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunun incelenmesi amacıyla normal dağılım gösteren veriler Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
İçeriği anlamlandırma	Deney	24	26.4167	4.02078	.522	46	.604	.151
	Kontrol	24	25.7500	4.79356				
Çok katmanlı okuryazarlık toplam	Deney	24	66.2917	7.52664	.783	46	.438	.226
	Kontrol	24	64.5000	8.31447				

Tablo 4.11’de gösterilen sonuçlara göre çok katmanlı içeriği anlamlandırma alt boyutu (t (46) = .604, p>.05) ve çok katmanlı okuryazarlık toplam (t (46) = .604, p>.05) ön test puanlarının iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farka neden olmadığı bulunmuştur. İçeriği anlamlandırma alt boyutu ön test deney grubu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =26.4167), kontrol grubu puan ortalamaları ($\bar{X}$ =25.7500) ve çok katmanlı okuryazarlık toplam ön test puan ortalamaları deney grubu ($\bar{X}$ =66.2917), kontrol grubu ($\bar{X}$ =64.5000) şeklinde ortaya çıksa da buradaki farklar istatistiksel olarak ayrılmamaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü içeriği anlamlandırma alt boyutunda (d=.151) ve çok katmanlı okuryazarlık toplam puanında (d=.226) farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda çok katmanlı okuryazarlık toplam puan ve içeriği anlamlandırma alt boyutlarında ön testte deney ve kontrol gruplarının farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan Türkçe öğretmen adaylarının ön test puanları arasında çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt boyutları arasında

anlamlı bir farklılık olma durumunun incelenmesi için normal dağılım göstermeyen veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilerek sonuçlar 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kendini ifade etme	Deney Grubu	24	23.90	573.50	273.500	-.301	.763
	Kontrol Grubu	24	25.10	602.50			
Tercih etme	Deney Grubu	24	27.42	658.00	218.000	-1.456	.145
	Kontrol Grubu	24	21.58	518.00			

Tablo 4.12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının çok çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinin kendini ifade etme alt boyutu ($U = 273.500$; $p > .05$) ve tercih etme alt boyutu ($U = 218$; $p > .05$) ön test puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında; kendini ifade etme alt boyutunda kontrol grubu lehine ve tercih etme alt boyutunda deney grubu lehine bir farklılık görülmektedir. Ancak bu farkların istatistiksel olarak $p > .05$ anlamlılık düzeyinde farka neden olmadığı ve ön testte çok katmanlı okuryazarlık ölçeği alt boyutları olan kendini ifade etme ve tercih etme başlıklarında deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık ön test puanlarıyla yapılan normallik testi sonuçları çerçevesinde istatistiksel olarak normal dağılım gösteren veriler (Bağımsız Örneklem t-Testi) ve normal dağılım göstermeyen veriler (Mann – Whitney U Testi) uygun testlerle analiz edilmiştir. Çok katmanlı okuryazarlık toplam puanı ve kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma ve tercih etme alt boyutlarında ön test puanları deney ve kontrol gruplarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

4.1.2.2. Çok Katmanlı Okuryazarlık Son Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubu Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık toplam puanları ve alt boyutlarından elde ettikleri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı son test verileri normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular 4.13’te aktarılmıştır.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	Z	p
Kendini ifade etme	Deney Grubu	24	26.81	643.50	232.500	-1.153	.249
	Kontrol Grubu	24	22.19	532.50			
İçeriği anlamlandırma	Deney Grubu	24	29.42	706.00	170.000	-2.451	.014*
	Kontrol Grubu	24	19.58	470.00			
Tercih etme	Deney Grubu	24	25.98	623.50	252.500	-.738	.460
	Kontrol Grubu	24	23.02	552.50			
Çok katmanlı okuryazarlık toplam	Deney Grubu	24	28.79	691.00	185.000	-2.128	.033*
	Kontrol Grubu	24	20.21	485.00			

Yukarıdaki tabloda gösterilen sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların son test çok katmanlı okuryazarlık ölçeği kendini ifade etme alt boyutu ($U = 232.500$; $p > .05$) ve tercih etme alt boyutu ($U = 252.500$; $p > .05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kendini ifade etme alt boyutu ve tercih etme alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu puanlarının [(26.81), (25.98)] kontrol grubu puanlarından [(22.19), (23.02)] kısmen yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak fark yaratmayarak son testte deney ve kontrol gruplarının çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinin söz konusu alt boyutlarında benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öte yandan içeriği anlamlandırma alt boyutu ($U = 170$; $p < .05$) ve çok katmanlı okuryazarlık ölçeği toplam puanları ($U = 185$; $p < .05$) deney ve kontrol grubu katılımcılarının son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık ölçeği son test puanları neticesinde elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için Mann – Whitney U Testi ile verilerin analizi yapılmıştır. Kendini ifade etme alt boyutu ve tercih etme alt boyutu son test puanlarında sıra ortalamaları açısından deney grubu puanları kısmen yüksek olsa da deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı ancak son test puanlarında deney ve kontrol gruplarının içeriği anlamlandırma alt boyutu ve çok katmanlı okuryazarlık ölçeği toplam puanlarında deney grubu lehine ayrıştığı belirlenmiştir.

4.1.2.3. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön-Son Test Değişimleri

Çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinden ve alt boyutları elde edilen deney grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla istatistiksel olarak dağılımı normal olan verilere Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Deney Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Kendini ifade etme	Deney-Ön test	24	19.2083	4.02146	-.970	23	.342	-.198
	Deney-Son test	24	20.2500	2.54097				
İçeriği anlamlandırma	Deney-Ön test	24	25.7500	4.79356	-1.632	23	.116	-.333
	Deney-Son test	24	27.4583	3.36192				
Tercih etme	Deney-Ön test	24	20.6667	2.74522	.472	23	.641	-.096
	Deney-Son test	24	20.2500	2.81687				

Tablo 4.14'teki bilgiler çerçevesinde kendini ifade etme ($t(23) = -.970$, $p > .05$) içeriği anlamlandırma ($t(59) = -1.632$, $p > .05^*$) ve tercih etme ($t(59) = .472$, $p > .05$) puanlarının ön test ve son test sonuçları kıyaslandığında ön test-son test puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Test sonucu hesaplanan kendini ifade etme alt boyutunda etki büyüklüğü ($d = -.198$) ve tercih etme alt boyutu etki büyüklüğü ($d = -.096$) farkın düşük düzeyde olduğunu; içeriği anlamlandırma alt boyutu etki büyüklüğü ($d = -.333$) ise farkın orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık ölçeği kendini ifade etme alt boyutu ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 19.2083$), son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 20.2500$) ve içeriği anlamlandırma ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 25.7500$), son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 27.4583$) incelendiğinde son test ortalama puanlarının kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitimin kısmen etkili olduğuna işaret etmektedir.

Çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinden ve alt boyutları elde edilen kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla istatistiksel olarak normal dağılım gösteren verilere Bağımlı Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar alttaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Kontrol Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Çok katmanlı okuryazarlık toplam	Kontrol-Öntest	24	64.500	8.31447	-.474	23	.640	-.097
	Kontrol-Sontest	24	65.500	7.27115				

Tablo 4.15'te yer alan kontrol grubunun ön test- son test sonuçlarına göre katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık ölçeği toplam puanlarının ($t(23) = -.474, p > .05$) ön test ve son test sonuçları arasında farklılaşmadığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -.097$) farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kontrol grubunda ön-son test sürecinde anlamlı bir değişim olmadığını ifade etmektedir.

Deney grubundaki katılımcılardan toplanan veriler neticesinde çok katmanlı okuryazarlık puanı ön, son test ölçümlerindeki değişime ilişkin anlamlı farklılık durumu normal dağılım göstermeyen veriler için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Deney Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Çok Katmanlı Okuryazarlık Toplam	Negatif Sıralar	8	11.19	89.50	-1.730c	.084
	Pozitif Sıralar	16	13.16	210.50		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

c. Negatif sıralar

Çok katmanlı metin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim sürecine deney grubunda katılan 24 Türkçe öğretmeni adayının, süreç öncesi çok katmanlı okuryazarlık toplam puanları ile süreç sonrası puanları arasında bir fark olup olmadığının ortaya konulması için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre katılımcıların eğitim

süreci öncesi ve sonrası puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($z(24) = -1.730$; $p > .05$). Fark puanlarının pozitif sıralar (son test) lehine olması uygulanan eğitimin çok katmanlı okuryazarlık üzerinde kısmen etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen eğitimin etkili olduğuna işaret etmektedir.

Kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen çok katmanlı okuryazarlık puanı verilerinden normal dağılım göstermeyen ön, son test sonuçlarındaki değişime yönelik durum Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Kontrol Grubunun Deney Grubunun Çok Katmanlı Okuryazarlık Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini ifade etme	Negatif Sıralar	12	12.79	153.50	-.473 ^b	.636
	Pozitif Sıralar	11	11.14	122.50		
	Eşit	1				
	Toplam	24				
İçeriği anlamlandırma	Negatif Sıralar	6	14.33	86.00	-1.586 ^c	.113
	Pozitif Sıralar	17	11.18	190.00		
	Eşit	1				
	Toplam	24				
Tercih etme	Negatif Sıralar	11	11.77	129.50	-.489 ^b	.625
	Pozitif Sıralar	10	10.15	101.50		
	Eşit	3				
	Toplam	24				

b. Pozitif sıralar, c. Negatif sıralar

Çok katmanlı metin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim sürecinde kontrol grubunda yer alan 24 Türkçe öğretmeni adayının, eğitim süreci öncesi ve sonrasındaki çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma ve tercih etme puanları arasında farklılığın belirlenmesi için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre kontrol grubunda yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesi ve sonrası puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir (kendini ifade etme = $z(24) = -.473$; içeriği anlamlandırma = $z(24) = -1.586$; tercih etme = $z(24) = -.489$ $p > .05$). Fark puanları; kendini ifade etme ve tercih etme alt boyutlarında negatif sıralar (ön test) lehine içeriği anlamlandırma alt boyutunda ise pozitif sıralar (son test) lehine olarak gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık ölçeği ön-son test puanlarından elde edilen verilerden normal dağılım gösterenler Bağımlı Örneklem t-Testi ile normal dağılım göstermeyenler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Gruplar arası son test analizleri incelendiğinde çok katmanlı okuryazarlık ölçeği ve içeriği anlamlandırma alt boyutundan kontrol grubu son test puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken kendini ifade etme ve tercih etme alt boyutlarında fark gözlenmemiştir. Çok katmanlı okuryazarlık ölçeği toplam ve içeriği anlamlandırma alt boyutu puanlarında, kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma ve tercih etme alt boyutlarında deney grubunda ön-son test puanlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı olmayan ancak ortalama puanlara yansıyan bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuçlar çok katmanlı metin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan eğitimin çok katmanlı okuryazarlık becerileri üzerinde de kısmen etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu ön-son test verileri incelendiğinde; çok katmanlı okuryazarlık ölçeği toplam, kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma ve tercih etme alt boyutlarında puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.1.3. Yazma Tutumuna Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerinin incelendiği bu çalışmada, öncelikle öğretmen adaylarının yazma tutumu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Yazma Tutumuna Yönelik Betimsel İstatistikler

	Grup	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
ön test	Deney grubu	24	64.00	122.00	97.2083	13.41634
	Kontrol grubu	24	84.00	112.00	97.500	5.92709
son test	Deney grubu	24	79.00	126.00	150.250	10.62094
	Kontrol grubu	24	71.00	130.00	98.8750	14.09074

Tabloya göre deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının puan ortalamaları ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 97.2083$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 150.250$; kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ön test için $\bar{x}_{(\text{ön-test})} = 97.500$, son test için $\bar{x}_{(\text{son-test})} = 98.8750$ şeklinde gözlenmiştir.

4.1.3.1. Yazma Tutumu Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının ön test sonuçlarında, yazmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma tutumu	Deney	24	95.2083	13.41634	-.765	46	.448	-.221
	Kontrol	24	97.5000	5.92709				

Yazmaya yönelik tutum puanlarının ölçülmesi amacıyla yapılan ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonucuna göre yazma tutumu ($t(46) = -.765, p>.05$) ön test puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir. Yazma tutumu ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=95.2083$), ($\bar{X}=97.5000$) kontrol grubu lehine kısmen farklı görünse de istatistiksel olarak fark gözlenmemiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-.221$) farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda yazma tutumu ön test puanlarında deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları ifade edilebilir.

4.1.3.2. Yazma Tutumu Son Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının son test sonuçlarında, yazmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Tutumuna Yönelik Son Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma tutumu	Deney	24	105.2500	10.62094	1.770	46	.083	.511
	Kontrol	24	98.8750	14.09074				

Tablo 4.20’de verilen son test analiz sonuçlarında; yazma tutumu ($t(46) = 1.770, p>.05$) son test puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Yazma tutumu son test puan ortalamaları ($\bar{X}=105.2500$), ($\bar{X}=98.8750$) deney

grubu lehine görünmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=.511$) farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da son testte deney grubu yazma tutumu puanlarının kısmen daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.1.3.3. Yazma Tutumu Ön-Son Test Değişimleri

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması amacıyla normal dağılım gösteren verilere Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Deney Grubunun Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma tutumu	Deney-Öntest	24	95.2083	13.41634	-2.890	23	.008*	-.590
	Deney-Sontest	24	105.2500	10.62094				

Deney grubunda yer alan katılımcı öğretmen adaylarının yazma tutumu puanlarının ön-son testler arasında farklılaşma durumu Bağımlı Örneklem t-Testi ile sınanmış ve söz konusu testin sonuçlarına göre yazma tutumu ($t(23) = -2.890$, $p<.05^*$) puanlarının ön test ($\bar{x}=95.2083$) ve son test ($\bar{x}=105.2500$) sonuçları karşılaştırıldığında testler arasındaki sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-.590$) farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yapılan eğitimin yazma tutumu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması amacıyla Bağımlı Örneklem t Testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Kontrol Grubunun Yazma Tutumuna Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma tutumu	Kontrol-Öntest	24	97.5000	5.92709	-.434	23	.669	-.089
	Kontrol-Sontest	24	98.8750	14.09074				

Kontrol grubunda yer alan katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutumu puanlarının ön-son testler arasında farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulması amacıyla

yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre yazma tutumu ($t(23) = -.434, p>.05$) puanlarının ön test ($\bar{x}=97.5000$) ve son test ($\bar{x}=98.8750$) sonuçları karşılaştırıldığında testler arasındaki sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı ancak son test puan ortalamalarında küçük bir artışın görüldüğü tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-.089$) farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ile kontrol grubu ön-son test sonuçlarında yazma tutumuna yönelik katılımcılarda istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.4. Yazma Özyeterliliğine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerinin incelendiği bu çalışmada, öncelikle öğretmen adaylarının ortaya koyduğu yazma özyeterliliğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Çok Katmanlı Yazma Özyeterliliğine Yönelik Betimsel İstatistikler

	Grup	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
ön test	Deney grubu	24	16.00	42.00	33.1250	5.75071
	Kontrol grubu	24	26.00	46.00	34.8750	5.10168
son test	Deney grubu	24	26.00	50.00	37.500	4.65319
	Kontrol grubu	24	26.00	42.00	34.8750	3.93332

Tablo 4.23'e göre deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özyeterliliği puan ortalamaları ön test için $\bar{x}(\text{ön-test}) = 33.1250$, son test için $\bar{x}(\text{son-test}) = 37.500$; kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ön test için $\bar{x}(\text{ön-test}) = 34.8750$, son test için $\bar{x}(\text{son-test}) = 34.8750$ olarak saptanmıştır.

4.1.4.1. Yazma Özyeterliliği Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının ön test sonuçlarında, yazma özyeterliliği puanları arasında anlamlı bir farklılığın görülüp görülmediğinin saptanması amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Özyeterliği Ön Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma özyeterliği	Deney	24	33.1250	5.75071	-1.115	46	.271	-.322
	Kontrol	24	34.8750	5.10168				

Yazma özyeterliği ön test sonuçlarındaki katılımcı puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farka neden olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonucuna göre yazma özyeterliği ($t(46) = -1.115, p > .05$) ön test puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı ancak kontrol grubu ön test ortalamalarının kısmen deney grubu ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -.322$) farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede yazma özyeterliği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı söylenebilir.

4.1.4.2. Yazma Özyeterliği Son Test Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özyeterliği son test sonuçlarında, yazmaya yönelik özyeterlik puanları arasında anlamlı bir fark görülüp görülmediğinin tespit edilmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Özyeterliği Son Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma özyeterliği	Deney	24	37.5000	4.65319	1.541	46	.130	.445
	Kontrol	24	35.5833	3.93332				

Tablo 4.25'e göre yazma özyeterliği son test verilerinin analiz sonuçlarında; yazma özyeterliği ($t(46) = 1.541, p > .05$) son test puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Yazma özyeterliği son test puan ortalamaları deney grubu ($\bar{X} = 37.5000$), kontrol grubu ($\bar{X} = 35.5833$) incelendiğinde ortalamaların deney grubu lehine kısmen farklı olduğu görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = .445$) farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlılık taşımasa da

yazma özyeterliği son test puan ortalamalarında deney grubu puanlarının kısmen daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.4.3. Yazma Öz Yeterliği Ön-Son Test Değişimleri

Deney grubunun yazma öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülüp görülmediğinin belirlenmesi amacıyla Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda erişilen bulgular Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Deney Grubunun Yazma Özyeterliğine Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma özyeterliği	Deney-ön test	24	33.1250	5.75071	-2.420	23	.024	-.494
	Deney-son test	24	37.5000	4.65319				

Deney grubunda yer alan katılımcı öğretmen adaylarının yazma özyeterliği puanları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre yazma öz yeterliği ön-son testler arasında farklılaşma durumu Bağımlı Örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve testin sonuçlarına göre yazma öz yeterliği ($t(23) = -2.420, p < .05^*$) puanlarının ön test ($\bar{X}=33.1250$) ve son test ($\bar{X}=37.5000$) sonuçları kıyaslandığında testler arasındaki sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-.494$) farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Söz konusu fark yapılan eğitimin yazma öz yeterliği konusunda etkinliğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Bağımlı Örneklem t Testi uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Kontrol Grubunun Yazma Özyeterliğine Yönelik Ön Test- Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen d
Yazma özyeterliği	Kontrol-ön test	24	34.8750	5.10168	-.566	23	.577	-.116
	Kontrol-son test	24	35.5833	3.93332				

Tablo 4.27’de kontrol grubunda yer alan katılımcı grubunun yazma özyeterliği puanlarının ön-son testler arasında farklılaşma durumunun saptanması amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre yazma özyeterliği ($t(23) = -.566, p>.05$) puanlarının ön test ($\bar{X}=34.8750$) ve son test ($\bar{X}=35.5833$) sonuçları kıyaslandığında testler arasındaki sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmasına neden olmadığı fakat son test puan ortalamaları lehine kısmen bir artışın yaşandığı gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-.116$) farkın oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde yazma özyeterliği açısından kontrol grubu ön test son test arasında önemli bir değişimin görülmediği söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmada süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının benimsenerek çok katmanlı metinlerin gezi yazısı türündeki en iyi örnekleri üzerinden başlayan yazma eğitimi sürecinde deney grubunda yer alan katılımcılar, yazı türüne ve çok katmanlı yapı oluşturma sürecine ilişkin öğrenme-uygulama süreçlerinden geçmiştir. Bu kapsamda elde edilen nicel bulguların nitel verilerle desteklenerek çok katmanlı yazma sürecinin derinlemesine incelenmesi ve elde edilen bulguların derinliğinin ve genişliğinin artması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Çok katmanlı metin yazma sürecinde verilen eğitim ve yazma sürecine ilişkin detayların anlaşılabilmesi ve katılımcılar üzerindeki etkilerinin ortaya konulabilmesi hedeflendiği için görüşmeler deney grubunda yer alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, gönüllü 16 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde çok katmanlı metin yazma sürecinin etkileri, çok katmanlı yapıdaki metinlerin yazma becerisine etkileri, yazma sürecini kolaylaştıran ya da zorlaştıran etmenlerin belirlenmesi, çok katmanlı metinlerin öğrenme ortamına yansımaları ve sonraki yazma yaşantısına taşıyacakları deneyimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analize hazırlandıktan sonra içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve “*çok katmanlı metin yazma sürecinin katkıları, yazma sürecine etkisi, kolay - zor yönleri, öğrenme ortamına etkisi ve sonraki yazma yaşantısına olası yansımaları*” temaları altında toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda oluşan tema, alt tema ve kodlar Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

Çok Katmanlı Metin Yazma Süreci



Şekil 4.1. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecine Yönelik Tema ve Alt Temalar

Son yazma görevi sonrasında deney grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle oluşturulan ilk tema, çok katmanlı metin yazma sürecinin katkıları olarak belirlenmiş ve bu temada yer alan katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Katkılarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt tema	Kod	Katılımcılar
İfade gücü	Düşünceyi geliştirme yollarını etkin kullanıyorum	ÖA2, ÖA5
	Nesnel ve öznel ifadelerin birlikte kullanıyorum	ÖA12, ÖA,14
	Farklı katmanların birlikte kullanımının ilgi çekiciliğini kullanıyorum	ÖA1, ÖA11
Yazma tutumu	Yazma isteğim arttı	ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA13, ÖA14
	Yazılarımı zenginleştirmek için farklı katmanlar kullanmayı istiyorum	ÖA3, ÖA11
Özgüven	Yazdıklarımın okunmasını istiyorum	ÖA1
	Daha iyi metinleri yazabileceğimi fark ettim	ÖA3, ÖA4
	Bu süreçte kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum	ÖA7, ÖA15
	Yazma konusunda zorluk çekmeye başladım	ÖA8
Çok katmanlı yapı oluşturmaya yönelik yeni öğrenmeler	Farklı katmanları birlikte kullanmayı ve anlam/bağlam kurmayı öğrendim	ÖA1, ÖA7, ÖA9, ÖA10
	Resim, video, görsel vb. oluşturma/düzenlemeyi öğrendim	ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA12
	İnternet tabanlı uygulamalar ve yazma araçlarını kullanmaya başladım	ÖA7, ÖA13
Yazma becerisi	Planlı yazma sürecini özümstedim	ÖA5, ÖA8
	Yaratıcı yazma becerilerim gelişti	ÖA4, ÖA5, ÖA10
	Yazma alışkanlığı kazandım	ÖA2, ÖA14
	Metin türlerinin özelliklerine göre yazma becerimi geliştirdim	ÖA1, ÖA8, ÖA10, ÖA12
	Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımını öğrendim	ÖA16

Tablo 4.28'e göre öğretmen adaylarının süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma sürecinin katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ifade gücü, yazma tutumu, özgüven, çok katmanlı yapı oluşturmaya yönelik yeni öğrenmeler ve yazma becerisi başlıklarında toplanan katkılardan söz edildiği görülmektedir.

Tablo 4.28'de yer alan ilk temada öğretmen adayları çok katmanlı yazma sürecinin ifade güçlerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda metin içerisinde düşünceyi

geliştirme yollarının etkin kullanımı, nesnel ve öznel ifadelerin birlikte kullanımı ve farklı katmanların metinle bütünlük içerisinde kullanımının ilgi çekiciliği öne çıkan görüşler olarak belirlenmiştir. Bu görüşlere yönelik kanıtlayıcı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Etkili bir anlatım için farklı yöntemleri kullanarak, betimleme, açıklama, bilgilendirme ve karşılaştırma gibi, yazmam gerektiğini geç de olsa anladım ve kullanmaya başladım.” (ÖA5)

“Araştırıp öğrendiğim nesnel bilgilerimle gezip görerek edindiğim öznel düşüncelerimi harmanlayarak kullanmam gerektiğini uygulayarak öğrendim.” (ÖA14)

“Yazımın nasıl daha etkileyici, dikkat çekici olacağını video, ses, resim ve görsellerle zenginleştirince fark ettim.” (ÖA1)

Gerçekleştirilen süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma sürecinin katkılarına yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu sürecin yazma tutumuna katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerden bazıları yazma isteğinin arttığından bahsederek uygulama öncesi yazma konusunda isteksiz olsalar da şu an yazmaya olumsuz yaklaşmadıkları görüşlere yansımıştır. Buna ek olarak çok katmanlı yapıdaki metinlerin sadece yazıdan oluşan metinlere göre daha etkileyici olduğu ve bu nedenle farklı katmanlarla yazılarını zenginleştirmek istediklerini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu görüşlere ilişkin kanıtlayıcı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Farklı katmanlar kullanarak yazmak işimi kolaylaştırdı ve daha verimli yazmamı sağladı. Bu nedenle sosyal medyada çok katmanlı yapıda daha sık yazmaya da başladım.” (ÖA1)

“Yazmayı seven biri değildim ama farklı katmanlar kullanarak yazmak bende bile yazma isteği uyandırdı.” (ÖA11)

Çok katmanlı metin yazma sürecinin katkılarına yönelik üçüncü alt tema özgüven olmuştur. Öğretmen adaylarının bazıları söz konusu etkinlikler sürecinde özgüvenlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtirken bir öğretmen adayı ise çok katmanlı metin yazma konusunda zorlandığını ve bu nedenle kendine güveninin azaldığını ifade etmiştir. Özgüven alt temasında katılımcılar yazdıklarının okunmasını isteme, daha iyi metinleri yazabileceğini fark etme ve söz konusu süreçte kendini geliştirme görüşlerini öne çıkarmışlardır. Bu görüşlere ilişkin kanıtlayıcı ifadeler şu şekildedir:

“Yazdıklarımı sosyal medyada paylaşıyorum. Bloguma davet ediyorum arkadaşlarımı.” (ÖA1)

“Plan ve taslak yaparak daha iyi yazdığımı gördüm.” (ÖA4)

“Yazma konusunda kendime bir güven geldi, artık yazma konusunda kendimi geliştirmeye başladığımı düşünüyorum”. (ÖA7)

“Kalem kâğıtla yazarken sorun yok ancak bilgisayarım olmadığı ve telefonum eski olduğu için internet ya da wordde yazmakta zorlanıyorum.” (ÖA8).

Çok katmanlı yapı oluşturmaya yönelik yeni öğrenmeler alt temasında öğretmen adayları yazılarında resim, video, görsel, tablo, ses, efekt vb. unsurları kullanabilmeleri için yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymuşlardır. İhtiyaç duyulan katmanların oluşturulması ya da düzenlenmesi için kullanılacak program ya da web tabanlı uygulamalar (resim, ses, video vb. kayıt/indirme/düzenleme) ve yazılacak metinde bu unsurların etkili kullanımına imkân sağlayacak alt yapının belirlenmesi ve kullanımı (blog oluşturma siteleri, internet sitesi oluşturma, Microsoft Word /Google Dokümanlar, Canva, Adobe uygulamaları vb.) bu süreçte öğretmen adaylarının karşısına çıkmıştır. Araştırmacı önderliğinde bu uygulamaların belirlenmesi ve kullanılması için etkinlikler yapılarak öğretmen adaylarının metin yazma sürecinde söz konusu uygulamaları kullanmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda öğrenci ifadelerinde öne çıkan başlıca noktalar; farklı katmanları birlikte kullanmayı ve anlam/bağlam kurmayı öğrenme; resim, video, görsel vb. oluşturma/düzenlemeyi öğrenme ve internet/web tabanlı uygulamalar ile yazma araçlarını kullanma olarak belirlenmiştir. Bu görüşleri destekleyici katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bundan sonra yazacağım gezi yazılarında metinde geçen yere ya da bilgiye okurun hayal gücünün erişmesi için görseller eklemeliyim ve metinle bir bütün oluşturarak okuru içine çekmeliyim.” (ÖA9)

“Pigma, Canva gibi siteleri kullanmayı öğrendim. Bunlar sayesinde kolayca resim ve video gibi içerikler hazırlayabilirim.” (ÖA4)

“Bloggerda sayfa açtım ve metnimi yazdım. İşim bittiğinde bunu benim yazdığımı bir an inanamadım”. (ÖA7)

Yazma becerisinin gelişmesi ve etkili yazı yazma Türkçe öğretmeni adayları için önem arz eden bir konudur. Bu nedenle yapılacak etkinliklerin bu becerinin gelişimine hizmet etmesi gerekir. Uygulanan eğitim sürecinin katkıları bu açıdan incelendiğinde katılımcıların en çok bu temada toplanan görüşlerinin olduğu söylenebilir. Planlı yazma sürecini benimseme, yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesi, yazma alışkanlığı kazanmaya başlama, metin türlerinin özelliklerine göre yazma becerisinin gelişmesi ve süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre yapılan etkinliklerin yazma sürecine katkıları öğretmen adayları tarafından öne çıkarılan görüşler olmuştur. Bu görüşlere ilişkin kanıtlayıcı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Planlı bir yazma süreci beni çok rahatlatan durumdu. Bu alışkanlığı edinmeye başladım ve yazma alışkanlığı da beraberinde geliyor.” (ÖA5)

“En iyi örneklerden hareketle yazma fikri çok hoşuma gitti ve ne yapmam gerektiğini örnek metne bakarak anlayabiliyorum.” (ÖA16)

“Çok katmanlı metin ne, gezi yazısı ne, nasıl yazılır ve neleri içermeli bunları öğrendim.” (ÖA10)

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazmaya yönelik yapılan etkinlerin yazma etkisine yönelik görüşleriyle oluşturulan ikinci temaya ait alt tema ve kodlar Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Çok Katmanlı Metinlerin Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Yazma Aşaması	Örnek metinlerden hareketle yazmak zevkliydi	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA13, ÖA16
	Plan yapma ve taslak oluşturmak çok yararlı oldu	ÖA4, ÖA10, ÖA16
	Yazmayı kolaylaştırıyor	ÖA6
	Sayfa düzenini sağlamak önemli	ÖA4, ÖA11
Gezi Yazısı	Gezi yazısı türünün özelliklerini öğrendim	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA12, ÖA15
	Gezeceğim yerle ilgili genel araştırma yaptım	ÖA2, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12, ÖA16
	Yolculuğu anlattım	ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8
	Nesnel ve öznel anlatımı harmanladım	ÖA2, ÖA5, ÖA9, ÖA11, ÖA12
	Gezilen yerin özelliklerini yansıttım	ÖA1, ÖA8, ÖA10, ÖA14
	İlk yazım turist rehberi gibiydi	ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA11, ÖA12, ÖA14
Çok Katmanlılık	Çok katmanlı olması anlamayı ve anlatmayı etkili hâle getiriyor	ÖA4, ÖA10, ÖA11
	Katmanlar arasında bağ kurmak önemli	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA13, ÖA14
	Ortaya çıkan metin ilgi çekici oluyor	ÖA1, ÖA5, ÖA7, ÖA9
	Metne uygun resim, video vb. katmanlar kullanmak zorlayıcı olabiliyor	ÖA1, ÖA13
	Katmanların birlikte nasıl kullanılacağını öğrendim	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA13, ÖA14

Tablo 29’da deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma etkinliklerinin yazma sürecine etkisine yönelik görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların çoğunluğu bu etkinliklerin yazma sürecini farklı açılardan olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Yazma sürecine etkisi teması altında toplanan görüşler etrafında yazma aşaması, gezi yazısı ve çok katmanlılık alt temaları ortaya çıkmıştır.

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları çok katmanlı yazma etkinliklerinin yazma aşamasını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu etkilere bakıldığında süreç-tür odaklı yazma

yaklaşımı doğrultusunda yapılan örnek metinlerden hareketle yazmanın hem kolaylaştırdığı hem de yazma sürecini zevkli hâle getirdiği, planlı yazma ve taslak oluşturmanın yazma aşamalarında kendilerine olumlu katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklerde kullanılan araçların ve farklı katmanların bir arada kullanılmasının yazma sürecini kolaylaştırdığı belirtilirken metin içinde kullanılan görseller, videolar, sesler vb. katmanların kullanılan farklı platformlarda sayfa düzenini sağlamada zorluk çıkarabildiği ve dikkat edilmesi gerektiği de dile getirilmiştir. Bu görüşleri destekleyici ifadeler şu şekildedir:

“Örnek metinler olması işimi kolaylaştırdı ve beni rahatlattı. Çok katmanlı metinleri bu şekilde yazmayı sevdiğimi söylemeliyim.” (ÖA1)

“Daha önce ne plan ne de taslak yapmakla uğraşmadan kafada kurup yazardım. Ancak farkettim ki plan ve taslak oluşturmak hem bütünlük açısından hem de zamanı verimli kullanma bakımından inanılmaz önemliymiş.” (ÖA10)

“Çok katmanlı metinlerde içeriğin güzel görünmesi ve yazının etkisinin artması için sayfadaki görünüm ve düzen çok önemli. Ekranı bakınca yazı ve diğer şeyler ahenk içinde görünmeli.” (ÖA4)

Çok katmanlı yazma etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında katılımcılardan gezi yazısı türünde bir metin hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinlikler çerçevesinde gezi yazısı türüne yönelik bilgiler ve süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı kapsamında örnek metinler sunulmuştur. Katılımcıların bazıları ön değerlendirme için yazdıkları yazıları beğenmemiş ve yazdıklarının gezi yazısı türü özelliklerini yeterince yansıtmadığını ifade etmiştir. Yapılan etkinlikler ve sekiz haftalık öğrenme süreci sonunda katılımcılar gezi yazısı türünün özelliklerini öğrendiklerini ve buna bağlı olarak gezi yazısı için ön araştırma yapma, yolculuk bilgilerine yer verme, nesnel ve öznel bilgileri harmanlama ve gezilen yerin özelliklerini yansıtmaya gibi başlıkları öne çıkarmışlardır. Bu görüşleri kanıtlayıcı ifadeler şu şekildedir:

“Gezi yazısını bildiğimi düşünüyordum ama yazmaya başlayınca fark ettim ki en çok bilinen yerler ve görülmesi gerekenleri yazmakla gezi yazısı değil turiste yazı gibi olmuş. Neyse ki süreç içerisinde hatalarımızı düzelttik.” (ÖA3)

“Gezeceğim yere karar verince orayı araştırmaya başladım ve ilginç bir yolculuk olunca onu da anlattım yazımda. Zaten gezi yazısını güzelleştiren kısımlar buralar.” (ÖA5)

“Gezdiğim yerde gördüğüm hissettiğim ne varsa araştırmalarımındaki bilgilerle harmanlayarak yazdım.” (ÖA14)

Metinlerde çok katmanlı yapı oluşturmaya yönelik uygulanan eğitim süreci ve etkinliklerin yazma süreci etkisine bağlı çok katmanlılık alt temasında öğretmen adayları gezi yazılarında resim, video, görsel, tablo, ses, efekt vb. katmanları metin içinde kullanmaya çalışmışlardır. Uygulanan eğitim sürecinin çok katmanlı yapı oluşturmaya genel olarak olumlu yansıdığı öğrenci ifadelerinde göze çarpmaktadır. Ayrıca çok katmanlı bir metnin yazıdan oluşan metinlere kıyasla daha göze hoş gelen ve ilgi çekici görünüme sahip olduğu bunun da okura ulaşmak açısından önemli bir aracı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmen adayları katmanlar arası bağ kurmanın ve bütüncül bir metin oluşturmanın önemli olduğunu katmanların birbiriyle nasıl uyum sağlayacağını bilmesi gerektiğine dikkat çekmişler bazı katılımcılar da çok katmanlı yapıdaki bir metni yazma sürecinin zorlayıcı olduğu ve neyi nasıl kullanacağına zaman zaman karar veremediğini ifade etmiştir. Bu görüşleri destekleyici katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Çok katmanlı metinlerin anlatımı ve anlamayı kolaylaştırdığını anladım.” (ÖA4)

“Yazdığım konuyla ilgili çok katmanlı metin kullanmanın konuyu hem anlamsal hem bağlamsal olarak pekiştirdiğini düşünüyorum.” (ÖA11)

“Bazen diğer katmanla metin uydu mu diye aklımda soru işareti kalıyor ve bu beni zorluyor. Arkadaşlarıma gösterince içim rahatlıyor.” (ÖA14)

Çok katmanlı metin yazma sürecinin kolay ve zor yönleri teması çerçevesinde ortaya çıkan alt tema ve kodlar Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Kolay ve Zor Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Kolay	Fotoğraf, video, görsel vb. içerikleri işlemek/bulmak	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA10, ÖA16
	Yazıya nesnel bilgiler eklemek	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12
	Metin yazma (yazı) aşaması	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA13, ÖA16
	Yazma platformunda katman eklemek	ÖA1, ÖA14
	Gezdiğim yerlere ilişkin görüş ve deneyimlerimi aktarmak	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15
	Yazma platformlarının ve farklı düzenleme araçlarını kullanmayı öğrenmek	ÖA3, ÖA7, ÖA13, ÖA16
Zor	Nesnel bilgilerle öznel yargıları birleştirmek	ÖA1, ÖA13, ÖA14
	Plan oluşturmak	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA12
	Resim, video vb. düzenlemek	ÖA3, ÖA5, ÖA9, ÖA10
	Katmanlar arası uyumu sağlamak	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA11, ÖA14
	Gezi yazısı özelliklerini yansıtmak	ÖA5, ÖA8, ÖA11, ÖA16
	Yazma platformunu verimli kullanmak	ÖA1, ÖA2, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA15
	Etkili bir giriş ve sonuç bölümü yazmak	ÖA3, ÖA4, ÖA11, ÖA13

Amaçlı biçimde yürütülen çok katmanlı metin yazma süreci katılımcı öğretmen adayları için yeni bir durumu ortaya çıkarmıştır. Lisans eğitiminin ilk yılında olan ve önceki eğitim yaşantılarındaki yazma görevlerinden farklı olarak karşlarına çıkan bu duruma, hazır bulunuşlukları ve yazma motivasyonları etki etmiştir. Bu süreçte katılımcılar için kolay yapılabilen ya da öğrenilebilen durumlar; fotoğraf, video, görsel vb. içerikleri bulmak, yazıya nesnel bilgiler eklemek, metin yazma (yazı) aşaması, yazma platformunda katman eklemek, gezilen yerlere ilişkin görüş ve deneyimlerimi aktarmak, yazma platformlarının ve farklı düzenleme araçlarını kullanmayı öğrenmek olarak öne çıkmıştır. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Gezdiğim yerle ilgili yazarken kendi çektiğim video ve fotoğrafları kullandım, benim için çok kolay oldu.” (ÖA16)

“Sanırım en kolayı da gezdiğim yerle ilgili tarihî bilgileri ve diğer araştırmalarımı eklemektir.” (ÖA2)

“Canva bilmeyen birine ilk bakışta karmaşık gelebilir ama biraz uğraşınca çok güzel özellikler olduğunu fark ettim. Sonrasında ise içeriklerimi düzenlemek çok basitti.” (ÖA14)

Çok katmanlı metin yazma sürecinde katılımcıların zorlandıklarını ifade ettikleri hususlar; nesnel bilgilerle öznel yargıları birleştirmek, plan oluşturmak, resim, video vb. düzenlemek, katmanlar arası uyumu sağlamak, gezi yazısı özelliklerini yansıtmak, yazma platformunu verimli kullanmak ve etkili bir giriş ve sonuç bölümü yazmak olarak belirlenmiştir. Bu hususlar incelendiğinde metin türünün özelliklerini yansıtmak, plan oluşturma, nesnel ve öznel yargıları harmanlama ve giriş-sonuç bölümleri yazma başlıklarında belirtilen zor ya da zorlanma durumu yazma alışkanlığı ve ilgili alandaki ön bilgilerle ilişkili olarak görünürken; resim, video vb. katmanları hazırlama ve düzenleme, katmanlar arası uyumun sağlanması, yazma platformunun kullanımı hususları ise teknoloji ve çok katmanlı okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilebilir. Bu bilgileri destekleyici örnek ifadeler:

“Teknolojiyle aram pek iyi değil bu nedenle yazma için kullanılan araçlardan sadece Word’ü kullanabildim. Onda da istediğim gibi katman ekleme, resim video düzenleme yapamadım.” (ÖA12)

“Gezi yazısı özelliklerini bildiğim hâlde yazarken bunları tam olarak yapabilmek kolay değildi.” (ÖA11)

“Beni en çok zorlayan kısım etkileyici bir giriş ve sonuç yazma aşamasıydı.” (ÖA3)

Katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan dördüncü tema çok katmanlı metin yazma sürecinin öğrenme ortamına etkisi olarak belirlenerek buna ilişkin alt tema ve kodlar Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Öğrenme Ortamına Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Teknolojik Yönü	Teknoloji destekli öğrenme ortamı oluşturma	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA14, ÖA16
	Uzaktan ve çevrim içi eğitimde kullanılabilirlik	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA15, ÖA16
	Gündelik yaşama uygun öğrenme ortamı sağlaması	ÖA2, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA15
Bilişsel ve Duyuşsal Yönü	İçerik sunumunun zenginleştirilmesi ve ilgi çekici olması	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA16
	Öğrenme isteği ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA16
	Dikkat süresinin uzaması	ÖA2, ÖA7
	Farklı öğrenme stillerine uygun olması	ÖA3, ÖA4, ÖA9, ÖA11, ÖA12

Tablo 4.31 incelendiğinde çok katmanlı metin yazma sürecinin ve çok katmanlı metinlerin öğrenme-öğretme ortamına etkilerine yönelik katılımcı görüşlerinden teknolojik ve bilişsel-duyuşsal bağlamda öne çıkanlar görülmektedir. Teknolojinin hayatın her alanına yayıldığı bu dönemde öğretmen adayları katılımcılar da sıklıkla bu durumu vurgulayarak özellikle elektronik ve dijital araçlarla oluşturulacak çok katmanlı öğrenme içeriklerinde teknoloji kullanımının önemli olacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda etrafımızı saran bu teknoloji içerisindeki yaşam düşünüldüğünde yeni tip yaşama ve ihtiyaçlara da uygun bir öğrenme ortamının oluşturulacağı, uzaktan ve çevrim içi eğitim için de çok uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Çok katmanlı metinlerin öğrenme ortamına teknolojik açıdan etkilerine yönelik örnek katılımcı ifadeleri:

“Teknoloji artık yaşamın her yerinde. Bu nedenle yaşama hazırlanılan eğitim ortamının da bundan ayrı olması düşünülemez. Çok katmanlı metinler sınıf içinde teknolojik ekipman ve yazılımların kullanılmasında önemli bir yere sahip olur.” (ÖA5)

“Uzaktan eğitimlerde öğrenme sınıftaki gibi olmuyor maalesef ama çok katmanlı metinler uzaktan eğitimde kullanılırsa öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve ilgi çekici olacağını düşünüyorum.” (ÖA16)

“Herkesin elinde bir telefon evinde bir bilgisayar, tablet ve televizyon var artık. Burda gördüğümüz her şey çok renkli ve çok katmanlı. Hatta devletin yaptığı sınavlar bile öyle. Buna uyum sağlamak için özellikle ders kitapları da çok katmanlı olmalı ve dijitalleşmeli.” (ÖA7)

Çok katmanlı metinlerin öğrenme ortamına etkileri öğretmen adaylarının görüşleri etrafında incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal bazı noktalar öne çıkmaktadır. Resim, ses, grafik, video, tablo, harita vb. katmanların metinde yer alması farklı zekâ alanlarına ve öğrenme stillerine hitap etmektedir. Bu aynı zamanda içeriğin zengin ve ilgi çekici olmasına da katkı sunarken dikkat süresini de arttırmaktadır. Bu bağlamda oluşturulan bir öğrenme ortamının da katılımcı görüşlerine göre kalıcı öğrenme ve öğrenme isteği üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Çok katmanlı metinlerin öğrenme ortamındaki bilişsel-duyuşsal etkilerine yönelik örnek ifadeler:

“Öğrenciler bu çağda doğar doğmaz bilgisayar, akıllı telefon ve tablete maruz kaldıkları için okulda sadece yazıdan oluşan metinleri öğrenip görmek hem öğrencinin dikkatini toplayamamasına hem dersten iyi bir verim alamamasına hem de kalıcı bir öğrenme sağlayamamasına neden olur.” (ÖA2)

“Öğrenci açısından baktığımızda öğretmenin anlattığı konunun resim, video, görsel, şema vb. ile desteklenmesi hem daha renkli bir sunum hem de farklı duyulara ve zekâ tiplerine hitap etmeye yarar.” (ÖA3)

“Sadece yazıdan oluşan bir içeriğe odaklanma ile çok katmanlı bir içeriğe odaklanma ve dikkat süreleri bence çok farklı.” (ÖA7)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan beşinci tema çok katmanlı metin yazma sürecinin sonraki yazma yaşantısına olası yansımaları olarak belirlenerek buna ilişkin alt tema ve kodlar Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Çok Katmanlı Metin Yazma Sürecinin Sonraki Yazma Yaşantısına Olası Yansımalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt tema	Kod	Katılımcılar
Süreç ve Tür Odaklı	Plan ve taslak oluşturma aşamalarını tüm yazılarımda kullanacağım	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA13
	Yazma sürecini kolaylaştırdığı için kullanacağım	ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA15
	Farklı türlerdeki yazma görevlerinde kullanacağım	ÖA2, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA12
	Kendime ait bir site/blog vb. açarak kullanacağım	ÖA8, ÖA12, ÖA14, ÖA15
Okur Odaklı	Öğrencilerimin dikkatini çekmek için kullanacağım	ÖA5, ÖA8, ÖA14
	Yazdıklarımın ilgi çekici olması için kullanacağım	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA16
	Anlatımı güçlendirmek için kullanacağım	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA15

Tablo 4.32’ye bakıldığında çok katmanlı metin yazma sürecinin Türkçe öğretmeni adayları katılımcıların sonraki yazma yaşantılarına olası etkilerine yönelik görüşlerin süreç/tür odaklı ve okur odaklı olarak alt temalarda birleştiği görülmektedir. Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları için en az diğer branşlardaki öğretmenler kadar önemli bir beceri olan yazma becerisinin geliştirilmesi ve yaşam boyu etkin kullanılması önemlidir. Yazmaya yönelik edinilen bilgilerin işe koşulması ve kalıcı olması bu açıdan önemlidir. Çok katmanlı metin yazma eğitimi süresince yapılan etkinliklerde ve aktarılan bilgilerden öğretmen adaylarının sonraki yaşantılarında bu bilgi ve becerileri yansıtmaları öğrenmenin kalıcılığını ve etkililiğini gösterecektir. Bu açıdan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının plan ve taslak oluşturma aşamalarını benimsedikleri ve çok katmanlı metinlerle birlikte ele alındığında yazma sürecinin kolaylaştırdığı için sonraki yazma çalışmalarında kullanacakları söylenebilir. Ayrıca bu süreçte edindikleri bilgileri farklı türlerdeki metin çalışmalarında ve kendileri için oluşturacakları kişisel internet sitesi, blog, wiki vb. alanlarda da kullanacaklarını katılımcı ifadelerinde görmek mümkündür.

“Plan ve taslak oluşturmaya bu süreçten önce de biliyordum. Ancak bu kez tüm aşamalarını ve yollarını öğrendim. Bundan sonra her yazımda mutlaka kullanacağım.”
(ÖA12)

“Çok katmanlı metinler anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırdığı için yazma süreci de verimli hâle geliyor. Yazıyla daha zor anlatılabilecek bir durum farklı katmanlarla çok kolay hâle gelebiliyor.” (ÖA7)

“Kendi internet sitemi kurduğumda, kendime ait bir blog, bir sayfa açtığımda içeriklerimi üretirken çok katmanlı metinlerin özelliklerinden yararlanacağım. Ayrıca bir hikâyede, bir masalda, bir anımı anlatırken ya da kendi alanımla ilgili herhangi bir konuda bilgi verirken çok katmanlı metin oluşturma süreçlerini kullanabilirim.” (ÖA12)

Okur odaklı alt temasında yer alan kodlara bakıldığında katılımcıların çok katmanlı metin yazma sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri anlatımı güçlendirmek, içeriğin ilgi çekici olması ve gelecekteki öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanacaklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Çok katmanlı metinler benim bile dikkatimi çekiyor ve bende okuma isteği uyandırıyor. Gelecekte öğrencilerimin de derse dikkatini çekmek için kullanacağım.” (ÖA5)

“Gezi yazısı yazmayı sevdim. Bu yüzden ilerde gezdiğim yerleri yazıya dökerek biriktirmek istiyorum. Yazdıklarımın başkalarının da ilgisini çekmesi için çok katmanlı yapıda olması gerektiğini düşünüyorum. Burada öğrendiklerimi gelecekte kullanabilirim.” (ÖA16)

“Yazma konusunda kendime güvenim azdı. Çok katmanlı metin yazdığımda daha çok aşama kaydettim. Artık tüm yazılarımda yazma aşamalarına göre yazmaya çalışıyorum, görselleri ve diğer katmanları ekleyerek anlatımımı güçlendiremeye çalışıyorum. Ayrıca uygun olan müzikleri, grafikleri, tabloları, renkli arka planları da ekliyorum.” (ÖA9)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIRŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında çok katmanlı metin yazma sürecinin geliştirilmesine yönelik süreç-tür odaklı yazma yaklaşımıyla yapılandırılan sekiz haftalık eğitim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen program, Türkçe öğretmenliği Türk Dili II dersinde yazma etkinlikleri kapsamında uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yazma süreçlerinde, tür özellikleri ve farklı katmanların birlikte kullanımına uygun bulunması nedeniyle gezi yazısı türü tercih edilmiştir. Öğrenci ürünlerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından derecelendirilmiş puanlama anahtarı geliştirilmiş ve çok katmanlı gezi yazıları bu anahtarla değerlendirilerek çok katmanlı metin yazma puanı elde edilmiştir. Çok katmanlı metin yazma sürecini etkileyecek becerilerin incelenmesi amacıyla çok katmanlı okuryazarlık ölçeği kullanılmış ayrıca yazma sürecine ve başarısına etki eden psikolojik faktörlerin incelenmesi amacıyla yazma tutumu ölçeği ve yazma özyeterliliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarıyla ön test ve son test uygulamaları gerçekleştirilmiş, son test uygulaması sonrası deney grubunda yer alan katılımcılarla görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarıyla çok katmanlı metin yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğrencilerden çok katmanlı gezi yazıları yazmaları istenmiştir. Elde edilen bu metinler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve metin oluşturma, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutlarından oluşan çok katmanlı metinlere yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarı (gezi yazısı) aracılığıyla puanlanarak çok katmanlı metin yazma puanları belirlenmiş ve bu puanlar ile ön test ve son test verileri deney ve kontrol grupları için elde edilmiştir. Ön test verilerinin analizi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında çok katmanlı metin yazma toplam puanı, metin oluşturma alt boyutu, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu ve çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu puanlarında etki büyüklükleri düşük düzeyde kısmi farklar oluşsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonrası gerçekleştirilen son testte yazılan metinlerin

analizinde ise deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine fark olduğu tespit edilmiştir. Gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu ve çok katmanlı metin yazma toplam puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve deney grubu lehine oluşan yüksek düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. Metin oluşturma alt boyutu son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine bir fark olduğu görülse de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir. Son test verilerinin elde edilmesinin ardından uygulama sürecinin etkisini görmek amacıyla grup içi ön-son test kıyaslamaları yapılmıştır. Buna göre deney grubunda yer alan katılımcıların metin oluşturma alt boyutu, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu ve çok katmanlı metin yazma toplam puanlarında son uygulama lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların metin oluşturma alt boyutu, gezi yazısı özelliklerini yansıtmaya alt boyutu, çok katmanlı yapı oluşturma alt boyutu ve çok katmanlı metin yazma toplam puanlarında ön test son test ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, kontrol grubu için ön-son test sonuçlarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak uygulama sürecinde elde edilen veriler kapsamında yapılan müdahalenin başarılı olduğu ve deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı metin yazma becerilerinin işlem öncesine ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre geliştiği söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında uygulanan eğitim programının uygun zaman diliminde ortaya konulabilecek amaç ve hedeflerle yapılandırılmış olması ve belirlenen bir metin türüne bağlı olarak etkinliklerin yapılması gösterilebilir. Bu yargıyı destekleyen Antsey ve Bull (2010) tarafından yapılan çalışmada, çok katmanlı metin yazma sürecindeki başarının metin türüne yönelik bilgilerin ve yeni okuryazarlık türlerine uygun dijital teknolojiyi kullanma becerilerinin kazandırılmasına bağlı olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılan çok katmanlı metin yazma eğitimi sürecinin çok katmanlı okuryazarlık becerilerine etkisi bu amaçla kullanılan ölçekten elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Söz konusu çok katmanlı okuryazarlık ölçeği kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma ve tercih etme alt boyutlarından oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu ile yapılan ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler analiz için kullanılmıştır. Ön test verilerinin analizi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma ve tercih etme alt boyutları ve çok katmanlı okuryazarlık toplam

puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı ve ön testte deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında toplanan son test verilerinden elde edilen deney ve kontrol grubu çok katmanlı okuryazarlık puanları incelendiğinde; içeriği anlamlandırma alt boyutu ve çok katmanlı okuryazarlık toplam puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test çok katmanlı okuryazarlık ölçeğinden elde ettiği puanlar incelendiğinde kendini ifade etme alt boyutu ve tercih etme alt boyutu puanlarının deney grubu lehine kısmen yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak fark oluşturmadığı görülmüştür. Son test ölçümleri sonucunda ön test-son test grup içi farklarına bakıldığında deney grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık ölçeği ve alt boyutlarından uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde ettikleri puanlarında kısmen son ölçüm lehine fark görülse de istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu farkların etki büyüklüğüne bakıldığında kendini ifade etme ve tercih etme alt boyutlarında, düşük içeriği anlamlandırma alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarla, deney grubuyla gerçekleştirilen eğitim sürecinin çok katmanlı okuryazarlık becerileri üzerinde kısmen etkili olduğu yorumu yapılabilir. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarına göre katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık ölçeği toplam ve kendini ifade etme, içeriği anlamlandırma, tercih etme alt boyutu puanlarının uygulamalar arasında farklılaşmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak gerçekleştirilen çok katmanlı metin yazma eğitimi kapsamında deney grubunda yer alan katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık becerileri uygulama öncesine göre grup içi değerlendirmelerde kısmen ve uygulama sonrası elde edilen kontrol grubu verilerine göre içeriği anlamlandırma alt boyutu ve çok katmanlı okuryazarlık toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı, kendini ifade etme alt boyutu ve tercih etme alt boyutu puanlarında kısmen artış göstermiştir. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin yapılan eğitim süresinden daha uzun bir sürede geliştirilebileceği ve buna yönelik yazma etkinlikleri dışında da çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Antsey ve Bull'a (2010) göre geleneksel metin yapısına alışık bireyler çok katmanlı metinlerle karşılaştıklarında bunu teknoloji ve dijital öğelerle ilişkilendirirler. Bu durum yapılan birçok çalışmada da çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi pek çok alt okuryazarlık alanıyla ilişkilendirildiği (Bulut vd., 2015; Özdemir Erem ve Kırkkılıç, 2015; Potter, 2001; Ulu, 2021; UNESCO, 2004) görülmektedir. Antsey ve Bull'a (2020) göre çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin çok yönlü bir öğretim bilgisi gerektirdiği ve bu sürecin uzun süreli ve tutarlı şekilde öğretmenler tarafından planlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu bilgilerle çalışma sürecinde uygulanan eğitimin çok

katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ancak daha kapsamlı ve uzun süreli bir öğretim planlamasına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan Yi ve Choi (2015), çok katmanlı içeriklerin öğrenim yaşantısına aktarılmasında sorunlar yaşanabileceğini, Şahin (2015) ise çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından çok katmanlı metinlerin ve içeriklerin kullanım oranının oldukça yüksek ifade edildiği ancak gerçekleşen uygulamalarda çok katmanlı yapı kullanımının oldukça düşük düzeyde kaldığını belirtmiştir. Tüzel (2013) de Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini çok katmanlı okuryazarlık öğretiminde yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Bu kapsamda yapılacak çok katmanlı okuryazarlık becerilerine yönelik eğitimlerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişiminde önemli olacağı ve uzun süreli ve kapsamlı planlamalara ihtiyaç duyulacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çok katmanlı metin yazma öğretimi sürecinin çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutumları üzerine etkisinin incelenmesine yöneliktir. Bu kapsamda uygulama öncesi ve sonrası veriler toplanmış ve süreç içerisindeki olası değişimler belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test puan ortalamaları deney ve kontrol grupları açısından ele alındığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Yazma tutumu ön test puan ortalamalarında kontrol grubu lehine kısmen bir fark gözlemlense de bu farkın düşük düzeyde olduğu ve ön test puanlarında deney ve kontrol gruplarının benzer düzeyde oldukları yorumu yapılabilir. Uygulama sonrası elde edilen yazma tutumu son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın deney grubu lehine olduğu gözlemlenmiştir. Ön test ve son test ölçümlerinde grup içi değişimlerin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerle, uygulama sonrasında deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutumu ortalama puanlarının uygulama öncesine göre artış gösterdiği ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip bir farka neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç çok katmanlı metin yazma öğretimi sürecinin deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ön test-son test değişimleri kontrol grubunun yazma tutum puan ortalamaları üzerinden incelendiğinde, ölçümler arasında küçük bir artışın gözlemlendiği ancak bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir farkı göstermediği ve etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlarla kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasında yazma tutumu ortalama puanlarında anlamlı bir değişimin olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutumunun eğitim süreci içerisinde olumlu etkilendiği görülmüştür. Çalışmanın bulgularını destekler

şekilde, Tan ve Matsuda (2020) yaptıkları çalışmalarında çok katmanlı metinlerin yazma tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Ryu ve Boggs (2016) da geleneksel yöntemlerin öğrencilerin yazma konusunda isteksiz olmalarına neden olduğunu, teknoloji destekli metin yazma uygulamalarında çok katmanlılığın öğrencilerin yazma motivasyonunu ve isteğini olumlu etkilediğini bildirmiştir. Öte yandan Yi ve Choi (2015) öğretmenlerin çok katmanlı metinler ve ders içeriği oluşturma sürecinde endişeleri olduğunu belirtmiş, Antsey ve Bull (2010) da çok katmanlı metinlerle karşılaşıldığında teknolojik ve dijital becerilerin akla geldiğini ve bunun yazma süreci üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda çok katmanlı metinlerle yapılan yazma çalışmalarında yazma tutumunu etkileyebilecek teknolojik ve dijital yetkinliklerin önemli olduğu ve yazma sürecinin planlanmasında göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çok katmanlı metin yazma öğretimi uygulamalarının Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan çalışma grubunun yazma özyeterliklerine etkisinin incelenmesine yöneliktir. Bu doğrultuda uygulama öncesi ve sonrası yazma özyeterliği verileri toplanmış ve değişimler istatistiksel analizlerle betimlenmiştir. Uygulama öncesi elde edilen ön test verilerinde deney ve kontrol grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özyeterlik ortalama puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olmayan ve düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip bir fark gözlemlenmiştir. Son test ölçümleri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma özyeterlik puan ortalamalarında küçük bir fark belirlenmiştir. Deney grubu lehine oluşan bu farkın etki büyüklüğü orta düzeydedir ancak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Uygulama süreci öncesi ve sonrası oluşan yazma öz yeterlik puanlarına bakıldığında kontrol grubunda oldukça düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan son test lehine bir fark gözlemlenirken deney grubu ölçümlerinde son test puan ortalamalarının ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen çok katmanlı metin yazma öğretimi sürecinin katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özyeterlikleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Yazma sürecinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri kapsadığı sosyal ve kültürel öğeler barındırdığı düşünüldüğünde yazma sürecini bir alışkanlık hâline getirmek için verilecek yazma eğitimi önemlidir (Göçer, 2010; Şengül, 2013). Antsey ve Bull (2020) da çok katmanlı yazmanın öğretilmesi, öğrenilmesi ve değerlendirilmesinin çok yönlü olduğunu ve içeriğinde psikolojik unsurların da bulunduğunu vurgulamıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında çok

katmanlı okuryazarlıklar konusunda yazma özyeterliği konusunda farklı bulguların olduğu görülmektedir. Mills (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çok katmanlı ve dijital uygulamalarda beklenildiği kadar yetkin olmadıkları belirtilirken Ajayi'nin (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yeni iletişim teknolojileri ile değişen okuryazarlık biçimleri, uygulamaları ve okuryazarlık öğrenimi/öğretimi hakkında farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu konuda yüksek güvene sahip oldukları belirtilmiştir. Mills (2010) tarafından da vurgulanan çok katmanlı yazma sürecinde öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklenmesi eğitimcilerin ve okulların yeni okuryazarlıkların öğretimi konusunda sorumluluk alması gerekliliğinin çok katmanlı yazma sürecindeki yazma özyeterliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Hoch ve diğerleri (2019) de öğretmenlerin kullanılacak kaynakları ve malzemeleri dikkatli seçmesinin önemine dikkat çekerken, Maher (2011) çok katmanlı okuryazarlık eğitimi sürecinde teknolojik araçlardan yararlanmanın yazma sürecinde olumlu katkıları olduğuna vurgu yapmaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı da öğretmenlerin, öğretim sürecini desteklemek amacıyla teknolojik kaynakları doğru kullanmasını, öğrenciler tarafından kullanılacak kaynakların seçiminde özenli olunmasını istemektedir (MEB, 2017b). Bu kapsamda çalışma sürecinde Türkçe öğretmen adaylarının yazma özyeterliğinde görülen olumlu sonuç, belirli bir amaca yönelik yapılan eğitimin ve kullanılan malzemelerin doğru yapılandırılmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi çok katmanlı metin yazma öğretimi sürecine yönelik deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda uygulama süreci bittikten sonra deney grubunda yer alan 16 katılımcı öğretmen adayıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve “çok katmanlı metin yazma sürecinin katkıları, yazma sürecine etkisi, kolay-zor yönleri, öğrenme ortamına etkisi ve sonraki yazma yaşantısına olası yansımaları” temaları etrafında katılımcı görüşleri toplanmıştır.

Katılımcı öğretmen adayları çok katmanlı metin yazma etkinlikleri uygulama sürecinin yazılı anlatımlarında ifade gücünü arttırdığını, yazdıklarının değerlendirilmesi ve paylaşılması konusunda güvenlerinin arttığını, metin içinde farklı katmanları kullanabilecek bilgi ve beceriler kazandıklarını, ifade etmişlerdir. Katılımcı ifadeleri sonucu ortaya çıkan bu bilgilere benzer şekilde Archer (2010) anlam oluşturmak için birbirini tamamlayan farklı katmanlar kullanmanın yazma verimini arttırdığını, metinleri oluştururken en uygun görülen biçimlerin yazar tarafından bir araya getirildiğini, yazarın bağlamsal yapıyı kuracak öğeleri ve bağlantıları kendisinin seçtiğini belirtir. Katılımcılar ayrıca bu süreçte yazma alışkanlığı kazanarak planlı

ve yaratıcı yazma süreçlerine yönelik kazanımlar elde ettiklerini ve yazma isteği ile tutumunun olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Tan ve Matsuda (2020) çok katmanlı metinlerin öğrencilerin farkındalığını ve eleştirel düşünme yeteneğini ve alan bilgisini arttırdığını, Shanahan (2013b) çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için üst-düzey düşünme becerilerinin gelişmesi gerektiğini, Oğuz Haçat ve Demir (2019) ile Edwardsa, Ivanic ve Manniona (2009) okuryazarlığın eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini kapsadığını belirtmişlerdir. Tok ve diğerlerine (2014) göre yazma alışkanlığı kazanılmasında kişisel merak, yayımlanan yazılar, öğretmenin yazmaya düzenli zaman ayırması, olumlu geri bildirim vermesi ve farklı yöntemler kullanması gibi faktörler etkili olmaktadır. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından yazma çalışmalarına düzenli zaman ayrılmış, farklı yöntem, teknik ve araçlar kullanılmış ve geri bildirimde bulunulmuştur. Bu bakımdan katılımcı ifadelerinde yer alan yazma alışkanlığı kazanma ve yazmaya yönelik isteğin artmasında araştırmacının rolünün olduğu söylenebilir. Ayrıca yazılan ürünlerin paylaşılması ve beğenilmesi yazma sürecine teşvik eden önemli bir etkidir (Karatay, 2011). Bu bağlamda kendine ait bir site/blog vb. açarak yazdıklarını paylaşacağını belirten katılımcı görüşleri dikkat çekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) ve Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde (MEB, 2017a) de öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri paylaşması ve öğretmenlerin buna yardımcı olması beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinin toplandığı çok katmanlı metin yazma eğitiminin yazma sürecine etkisi temasında yer alan görüşler incelendiğinde plan ve taslak yaparak yazmanın ve yazıda farklı katmanlar kullanmanın yazma sürecini kolaylaştırdığı ifadeleri öne çıkmaktadır. Nitekim Ahıskalı (2020) da yazma sürecinde planlama yapma ve taslak oluşturmanın yazma başarısını arttırdığını ve yazma sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu süreçte örnek metinlerden hareketle yazma çalışmaları sonucunda gezi yazısı türüne ilişkin bilgilerinin arttığı ve gezilen yerin özelliklerinin verilmesinin yanında gezi sürecine dair de bilgilerin öznel ve nesnel bilgi ve gözlemlerle harmanlanarak verilmesi gerektiğinin fark edildiği katılımcı görüşlerinde yer almaktadır. Anılan (2005); Erdoğan (2012); İzdeş (2011); Karatosun (2014); Sever (2013) tarafından yapılan çalışmalarda örnek metinlerden hareketle yazma uygulamalarının yazma başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çok katmanlı gezi yazısı yazma sürecinde kullanılan süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ve örnek metinlerden hareketle yazma tekniğinin uygulama sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları yazma sürecinde çok katmanlı metin oluşturma aşamalarında katmanlar arası bağ kurmanın önemini vurgulanmış ve çok katmanlı yapıda ortaya çıkarılan metnin ilgi çekici olduğunu, anlama ve anlatma sürecinde etkili olduğunu söylemişlerdir.

Çok katmanlı metin yazma sürecinin kolay ve zor yönleri katılımcı görüşleri çerçevesinde incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun dijital yazma araçlarını ve uygulamalarını kullanmanın kolay olduğunu, çok katmanlı yapı oluşturma aşamasında metne uygun katmanlar bulmanın ve kullanmanın kendilerini zorlamadığını belirttikleri gözlemlenmiştir. Diğer taraftan bazı katılımcılar metne uygun farklı katmanları bulmakta ve kullanmakta zorluk yaşadığını, katmanlar arası uyum sağlamanın zor olduğunu, dijital yazma araçlarını kullanmakta zorlandığını belirtmiş, bazıları da gezi yazısı türü özelliklerinde, plan yapmanın, yazıya başlama ve yazıyı bitirme aşamalarında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Metin içinde uygun katman kullanma ve katmanlar arası uyumun sağlanmasında yaşanan zorlukların ortaya çıkma sebebi Alvermann ve Wilson (2011), Serafini'nin (2011; 2012) çalışmalarında belirttikleri üzere çok katmanlı metinlerin bireyin okuma, yazma ve öğrenme sürecini değiştirerek yazma sürecinde yeni beceri ve stratejilerin kullanılmasını gerektirmesidir. Gomez ve diğerleri (2010); Yılmaz (2015) bu noktada gerekli olan unsurun teknolojiyi kullanma becerisi olduğunu belirtirken, Antsey ve Bull (2010) da çok katmanlı metinlerle çalışmaya başlayan öğretmenlerin teknolojik bilgisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak Archer (2010) çok katmanlı metin yazma sürecinde bir düşüncenin nasıl oluşturulacağı, verilerin nasıl gösterileceği ve katmanlar arası bağlantının nasıl kurulacağının karmaşık bir süreç olduğundan üst düzey düşünme becerileri ve üst bilişin işe koşulmasını gerekli kılmaktadır görüşünü ifade etmiştir. Mills (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin sanılanın aksine çok katmanlı ve dijital uygulamaları kullanma konusunda yetkin olmadıklarını belirtmiştir. Shanahan (2013a) de benzer bir sonuca ulaşarak görsel dil ilişkisini öğrenen öğrencilerin bile çok katmanlı metin yazma sürecinde bunu kullanma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Geleneksel metin yapısı ile yazmaya alışık bireyler çok katmanlı bir metin yazma süreci ile karşılaştığında bunu teknoloji ve dijital öğelerle ilişkilendirirler (Antsey ve Bull,2010). Bu bilgiler ışığında çok katmanlı metin yazma sürecinde bazı öğrencilerin yaşadığı zorluklar, sürece başlarken teknolojik ve dijital beceri düzeylerinin düşük olmasıyla açıklanabilir. Söz konusu becerileri yüksek olan öğretmen adaylarının süreç içinde zorlanmadığı gözlemlenmiştir.

Çok katmanlı metin yazma sürecinin öğrenme ortamına etkisi etrafındaki katılımcı görüşleri incelendiğinde yazma süresince teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlanmasının okul dışı yaşantılarına daha uygun olduğu ve gerçek hayatla okuldaki uygulamaların örtüştüğü ifadeleri öne çıkmaktadır. Bu bulguya benzer şekilde Ryu ve Boggs'un (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin günlük yaşamlarında okul dışında çok katmanlı metinlerle iç içe olduklarını ve bunu sınıf ortamına taşımanın yararlı olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı

öğretmen adayları bu süreçte elde ettikleri bilgi ve becerilerin uzaktan ve çevrim içi eğitime aktarılabilirliğine de vurgu yapmışlardır. Bu bulgu da Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde çok katmanlı metin ve içerikleri yoğun şekilde kullandıklarını belirten sonuçla örtüşmektedir. Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanılan içeriklerin zengin ve ilgi çekici olmasının öğrenme isteğini ve kalıcılığını arttırdığı, dikkat süresini uzattığı ve farklı öğrenme stillerine uygun olduğu öğrenci görüşlerine yansıyan diğer önemli noktalar. Bu kapsamda gerek uzaktan eğitime gerek örgün eğitime yönelik hazırlanabilecek ders içeriklerinde çok katmanlı metinlere yer verilmesiyle derse olan ilgi ve motivasyon artacak ve bu durum öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Teknoloji destekli öğrenme platformu olarak tasarlanan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) çok katmanlı içeriklerin hazırlanması ve derslerde kullanılması için uygun bir altyapı sunmaktadır. Ancak Ateş, Çerçi ve Derman'ın (2015) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim amacıyla hazırlanmış EBA portalındaki Türkçe dersine yönelik içeriklerin etkin bir ders malzemesi olmaktan uzak olduğu ve sunuş tekniğiyle yapılan video anlatımın ilgi çekici olmadığı ve temel dil becerilerine yönelik yeterli içeriğin bulunmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan Şenöz-Ayata (2005), görsel ve işitsel unsurların metni zenginleştirdiğini ve anlamını derinleştirdiğini, Maher (2011) çok katmanlı metinlerin yazılı metinlere göre daha fazla anlam taşıyabileceğini, Tan ve Matsuda (2020) da çok katmanlı metinler kullanmanın öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda teknoloji destekli yapılacak dil öğrenme etkinliklerinde öncelikle öğrenciyi aktif hâle getirecek etkinlikler planlanmalı ve uygun amaçlara yönelik uygun teknolojik malzemeler seçilmeli ve teknoloji kaynaklı araç ve uygulamalar öğrenme sürecinin kolaylaştırıcı unsuru olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmen adayları çok katmanlı metin yazma eğitimi süresince elde ettikleri deneyimlerden edindikleri bilgi ve becerileri sonraki yazma yaşantılarında da kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bunun nedeni olarak çok katmanlı yapı oluşturma yazma sürecini kolaylaştırdığını ve yazılan metnin anlamını güçlendirmek için kullanılabileceğini, yazdıklarının ilgi çekici olması ve öğrencilerinin dikkatini çekmek için yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu bulgunun aksine Yi ve Choi'nin (2015) araştırmasına katılan öğretmenler çok katmanlı metin yazma sürecine yönelik endişeleri olduğunu belirtmiş Yi ve Choi de çok katmanlı teori ve uygulamalarının öğrenme ortamına aktarılmasında sorunlar olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlere ve öğretmen adaylarına gerekli bilgi ve becerilerin uygulama süreci öncesinde kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde uygulanan çok katmanlı metin yazma eğitimi programının, Türkçe öğretmeni adaylarının metin yazma sürecine ve yazma başarısına, yazma tutumuna ve özyeterliliğine, çok katmanlı okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Eğitimde teknolojiye dayalı uygulamaların öğrenme ortamlarını biçimlendirdiği günümüzde geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerinin yazmaya yönelik derslerinde çok katmanlı metinlere dayalı uygulamalar yapılması ve çok katmanlı okuryazarlığı geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi çağın ihtiyaçlarına uygun beceriler kazanmış bireylerin yetişmesi için önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

1. Bu çalışmada çok katmanlı metin yazma etkinlikleri gezi yazısı türünde gerçekleştirilmiştir. Farklı metin türleriyle yapılacak uygulamalar sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlayacağından diğer metin türlerine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
2. Araştırma sürecinde uygulanan çok katmanlı metin yazma eğitimi programının yazma tutumuna ve yazma özyeterliliğine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu çerçevede yazmayı etkileyen diğer psikolojik etkenlerin incelendiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.
3. Çalışma sürecinde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Çok katmanlı metin yazma sürecini olumlu etkileyecek farklı yazma yaklaşımlarıyla yapılacak uygulamalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.
4. Gerçekleştirilen çok katmanlı metin yazma etkinlikleri ile çok katmanlı okuryazarlık becerilerinde kısmen olumlu etki görülmüştür. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik farklı çalışmalar yapılması önerilmektedir.
5. Çok katmanlı metinlerin öğrencilerin yazma sürecini olumlu etkilediği ve sınıf dışı yaşantılarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Sınıf dışı ortamda öğrencilerin karşılaştığı metin türlerinin genellikle çok katmanlı yapıda olduğu farklı araştırmalarda da saptanmıştır. Yazma çalışmalarının yapıldığı derslerde çok katmanlı metin yazma etkinliklerine daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adıyaman, A. (2011). *İletişimsel yöntem ışığında yazınsal bir tür olan kısa öykü ile yaratıcı çalışma biçimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Agai, B., Akyıldız, O., & Hillebrand, C. (Eds.). (2013). Venturing beyond borders: Reflections on genre, function and boundaries in Middle Eastern travel writing. *Ergon in Kommission*.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe'nin kullanımı*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ajayi, L. (2010). Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality. *The Teacher Educator*, 46(1), 6-31. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279>
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Bilgi Paketi (2022). Türkçe Eğitimi Bölümü: Türk Dili I ve Türk Dili II ders içeriği. <https://obs.akdeniz.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=09&curSunit=10010#> adresinden 5 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253(7), 7-13.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

- Alacovska, A. (2015). Genre anxiety: Women travel writers' experience of work. *The Sociological Review*, 63, 128-143.
- Alali, B. A. (2017). *A genre-based analysis of tourist travel guides* [Master's thesis]. Pagoh, Johor: International Islamic University Malaysia.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 121-135.
- Alemdar, K. (1996). *İletişim ve tarih*. İmge Yayınları.
- Altun, A. (2003). E-okur-yazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202- 219.
- Alvermann, D. E., & Wilson, A. A. (2011). Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory into Practice*, 50(2), 116-124.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Anstey, M., & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, 8(16).
- Anstey, M., & Bull, G. (2020). How multimodal text changes the pedagogy of writing. Tessa Daffern & Noello M. Mackenzie (Eds.) In *Teaching writing* (pp. 185-208). Routledge.
- Archer, A. (2010). Multimodal texts in higher education and the implications for writing pedagogy. *Englis in Education*, 44(3), 201-213. doi: 10.1111/17548845.2010.11912415.
- Archer, A. (2011). Clip-art or design: Exploring the challenges of multimodal texts for writing centres in higher education. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 29(4), 387-399. doi: 10.2989/16073614.2011.651938

- Asiltürk, B. (2009). Edebiyatın kaynağı olarak seyahatnameler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(1), 911-996.
- Asutay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 63-86.
- Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Aydın, İ. S., İnnalı H. Ö., Batar M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Aytaş, G., & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi içinde* (2. baskı, ss. 2, 85-126.) Pegem A Yayınları.
- Bağcı, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 382-401.
- Bahçıvan, H. K. ve Çetinkaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162.
- Baki, Y. ve Türk, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(11), s. 37- 58.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (7.edt). Freeman and Company.

- Bang, E., & Luft, J. A. (2013). Secondary science teachers' use of technology in the classroom during their first 5 years. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 118-126.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918-1942.
- Basumatary, B. B. (2018). Importance of travel writing in literature. *International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology*, 4(5), 760-763.
- Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2017). Kâğıttan dijitale yazma tutumu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 58-72.
- Batar, M. ve Aydın, S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Batur, Z., ve Gözlet, D. (2020). Gezi yazısını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 65-80.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(15), 137-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).

- Bayraktar, A. (2009). *An exploration of the teacher-student writing conference and the potential influence of self-efficacy* [Unpublished Dissertation]. Florida State University College of Education.
- Bayram, N. (2002). *Toplum ve iletişim*. Anadolu Üniversitesi.
- Bearne, E. (2012). Multimodal texts: What they are and how children use them. In *Literacy moves on* (pp. 30-44). David Fulton Publishers.
- Bearne, E., ve Wolstencroft, H. (2007). Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-11. Sage Publications. Bezemer, J., ve Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Bearne, E., Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy* (5-11). Sage Publications.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (çev. Hasan Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Bickerton, D. (2012). *Âdem'in dili – insan lisanı nasıl yarattı – lisan insanı nasıl yarattı* (çev. Mehmet Doğan). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Borrelli, N. (2017). From Travelogues to Travel blogs Instagram as an Inter-semiotic Travel Journal in the Age of the Web 2.0. In *The many facets of remediation in travel studies* (pp. 211-230). LAP Lambert Academic Publishing Beau Bassin.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102.
- Brannen, J. & Halcomb, E. J. (2009). Data collection in mixed method research. S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), In *Mixed methods research for nursing and the health sciences*. UK: Willey Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444316490.ch5>.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25–37. doi:10.1207/S15326985EP3501_4.
- Bulut, B., Ulu, H. ve Kan, A. (2015). Multimodal literacy scale: A study of validity and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 45-60.

- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Burgul Adıgüzel, F. (2017). Edebiyat müzeleri ve müzede edebiyat eğitimi. *Millî Eğitim*, 214, 85-104.
- Bülbül, M. (2008). Yazınsal metinlerde anlam oluşturuıcı bileşenler. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(34), 94-101.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrnes, H. (2012). Conceptualizing FL writing development in collegiate settings: A genre-based systemic functional linguistic approach. L2 writing development: *Multiple perspectives*, 190-218.
- Calzati, S. (2016). Paratexts in travel blogs, travel books' hypertextuality, and medial format usage. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 18(2), 11.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Canım, R. (1998). *Şehir ve insan (Şehir izlenimleri)*. Birey Yayıncılık.
- Canlıoğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Carstens, A. (2009). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases* [Doctoral dissertation]. University of Pretoria.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).

- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, (163), 46-63.
- Chen, M. C. ve Lin, H. J. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills*, 109(2), 420-430.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., ve Leu, D. J. (Eds.) (2008b). *Handbook of research on new literacies*. Erlbaum
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 895-910.
- Cooper, J. S. (2004). Babylonian beginnings: The origin of the cuneiform writing system. Stephen D. Houston (Ed.) In *The first writing: Script invention as history and process*, (71-99). Cambridge University Press.
- Coşkun, E. (2013). Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (3. baskı s. 1-12). Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara,
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma araştırma yöntemlerine giriş* (çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, Z. (2019). *Küçürek öykü temelli yazma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin küçürek öykü yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çakmak, E. (2013). Sosyal Bilgiler için çoklu okuryazarlıklar (Ed. Gençtürk, E., Karatekin, K.) *inde Kil tabletten-tablet bilgisayara okuryazarlık*. Pegem Akademi Yayınları.
- Camadan, D. (2020). *Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 136-145.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473.
- Çetin, İ. ve Eskimen, A.D. (2016). Türkiye ve Amerika’da dil-edebiyat öğretimi. *Journal of Language and Literature Education*, (17), 45-69.
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/732260>
- Çetinkaya, G. ve Polat Demir, B. (2017)., *Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik*. H. Ülper (Ed.) içinde (s. 206-221). 9. Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı bildirileri. Pegem Akademi.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 75-8.
- Çevik, A. (2016). *Zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çoruh, L. ve Hidayetoğlu, B. A. (2016). Dijital çağda kitabın dönüşümü. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(2), 180-194.
- Dalkıran, Ö. (2013). Kitabın tarihi. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 201-213.
- Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). *Multimodal texts in disciplinary education: A comprehensive framework*. Springer Nature.
- De Houwer, J., Thomas, S. & Baeyens, F. (2001). Association learning of likes and dislikes: A review of 25 years of research on human evaluative conditioning. *Psychological Bulletin*, 127(6), 853-869.
- Dedova, O.V. (2001). A linguistic approach to hypertext: The main notions and paradigm of terms. *A Journal of the Moscow University*, 4, 22-36 [Rusça].
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 861-878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9277>
- Demir Askeroğlu, E. ve Ersöz Karakulakoğlu, S. (2019). Geleneksel medyadan yeni medyaya geçiş sürecinde değişen gazetecilik ‘Yurttaş Gazeteciliği: Kuşaklar üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 508-536.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/180064> adresinden 5 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, A. (2021). *4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (2010). Eğitimde yeni yönelimler (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demiriş, B. (2002). *Eskiçağ'da kitap. Anadolu araştırmaları*. XVI. İ.Ü.Edebiyat Fakültesi.Üniversite Yayın No. 4317.

- Demirkıran, Y. (2017). 19. yüzyıl erken modern kent karakteri olarak Charles Baudelaire'in Flaneur Kavramı'nın yeni medya'daki izdüşümü. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (20), 105-121.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Teacher opinions on the applicability of the process based writing approach. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 457-486.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. (2 ed.). Oxford University Press.
- Dias, R. (2020). Writing abstracts in the university context: Combining genre-based and process-oriented approaches. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59, 240-263.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Dilbilim ve metin bilgisi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Editör) *Dil eğitiminin temel kavramları içinde*. Asos Yayınları.
- Direkci, B., Şimşek, B. ve Ayvalli, M. (2020). Türkçe öğretmenlerine yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 272-291.
- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt, Brace, & Janovich.
- Edwardsa, R., Ivanic, R. and Manniona, G. (2009). The scrumpled geography of literacies for learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(4), 483-499.
- Edwards-Groves, C. (2012). Interactive creative technologies: Changing learning practices and pedagogies in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, The, 35(1), 99-113.
- Ekşi, G. ve Yakışık, B. Y. (2015). An investigation of prospective English language teachers' multimodal literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Ercilasun, A. B. (2021). Dilin doğuşu ve evrimi: Basamak teorisi. *Dil Araştırmaları*, 29: 1-17.

- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Erem, N. H. Ö. ve Kırkkılıç, H. A. (2015). Türkçe eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerinin öğrenim türlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 285-290.
- Erkan, Y. D. ve Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Ertem, S. (1973). Kırıkkale'ye giderken. *Türk Dili Dergisi*, Gezi Özel Sayısı.
- Farías, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2007). Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 174-199. Sage Publication.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). McGraw-Hill.
- Gardner R. C. (1978). *Attitudes and aptitude in learning French*, University of Western Ontario, Dept. of Psychology, London, Research Bulletin (No: 13, 21 p.)
- Gardner R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek/yazılı anlatıma giriş*. Marka Yayınları.
- Gee, J. P., & Handford, M. (Eds.). (2013). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.

- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Rev. ed.). Palgrave Macmillan.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, (2), 31-42
- Gezer, A. ve Koçer, S. (2008). Uzaktan eğitimde sesli ve görüntülü yayınların Internet üzerinden aktarılması. *Gazi Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 87-92.
- Gezginci, G. (Kasım 2016). Dijital yayıncılıkta hipermetin yazarlığı sorunu. *Beşinci Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu*, 271-282.
- Gomez, M. L., Schieble, M., Curwood, J. S., & Hassett, D. (2010). Technology, learning and instruction: Distributed cognition in the secondary English classroom. *Literacy*, 44(1), 20-27.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Goody, J., & Watt, I. (2005). Kitle iletişim kuramları: Okuryazarlığın sonuçları (Der. Erol Mutlu). Ütopya Yayınları.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2016). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22602/241505> adresinden 5 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Göçer, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1025-1038.
- Göçer, Ali (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gönenç Yapar, A. (2004). İletişim teknolojilerinin medya üzerindeki etkileri. *İletişim Teknolojilerinin Medya Üzerine Etki Sempozyumu* 17-19 Mart, 437-448.

- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536.
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. Cengage Pub.
- Green, J., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative. B. Somekh ve C. Lewin (Ed.), *Research methods in the social sciences*, içinde(ss. 275-282). Sage.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi* (4. baskı). Papatya Yayıncılık.
- Günay, G. ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 162-182. DOI: 10.29000/rumelide.1104172.
- Güneş, A. (2013). Kıl tabletlerden elektronik tabletlere: İletişim araçlarının tarihsel gelişim süreci. *Humanities Sciences*, 8(3), 277-300.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılanma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013d). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246. DOI: 10.29250/sead.634908
- Güneş, F., Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58, 101-114. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7109>.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Haçat, S. O. ve Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.

- Haijing, H. (2015). Multimodal English vocabulary teaching. *International Journal of Arts and Commerce*, 4(5), 40-46.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halmatov, M., Okur Akçay, N. ve Ekin, S. (2017). Teknolojik araçların sınıfta kullanımına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(11), 95-108.
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan, D., & Gerot, L. (1992). *English for specific purposes: A handbook for teachers of adult literacy*. NCELTR.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2021). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 114523, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. S. G. Rogelberg (Ed.), In *Encyclopedia of industrial/organizational psychology* (pp. 705-708). Sage.
- Hetthong, R. ve Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 157-166.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2008). Motivation and writing. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. FitzGerald (Eds.), In *Hand-book of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Hoch, M. L., McCarty, R., Gurvitz, D., & Sitkoski, I. (2019). Five key principles: Guided inquiry with multimodal text sets. *The Reading Teacher*, 72(6), 701-710.

- Hodges, T. S., Landau Wright, K., & McTigue, E. M. (2021). The preservice teacher self-efficacy for writing inventory (PTSWI): A tool for measuring beliefs about writing. *Assessing Writing*, 49, 100545. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100545>
- Howell, D.C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Hutchison, A., & Colwell, J. (2015). *Bridging technology and literacy: Developing digital reading and writing practices in grades K–6*. Rowman & Littlefield.
- Hutchison, A., & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312–333. <https://doi.org/10.1002/RRQ.002>
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>.
- International Reading Association. (2009). *New literacies and 21st-century technologies*. International Reading Association.
- Iser, W. (1988). *Appelstruktur der texte*, hrsg. Von R. Warning, *Rezeptionsaesthetik*, UTB, München.
- İlhan, A. (1950). Napoli içinde aynalı çarşı. *Varlık*, 354, (1 Ocak 1950).
- İnce, M. (2011). *Web 2.0 teknolojileri kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jalkanen, J. (2015). Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning. *Jyväskylä Studies in Humanities*, (265).
- Jean, G. (2006). *Yazı: İnsanlığın belleği*. Yapı Kredi Yayınları.

- Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2011). Exploring adult digital literacy using learners' and educators' perceptions and experiences: The case of the second chance schools in Greece. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 217-227.
- Johnson, A.P. (2008). *Teaching and reading writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman and Littlefied Education.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. Baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), Eğiten Kitap.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications.
- Kablan, Z., & Erden, M. (2008). Bilişsel yük kuramına göre çoklu ortam öğretim materyallerinin tasarım ilkeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(354), 5-10.
- Kaminski, A. (2019). Young learners' engagement with multimodal texts. *ELT Journal*, 73(2), 175-185.
- Karaağaç, G. (2015). *Dil Bilgisi ve anlam çözümlemeleri*. Akçağ Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (2. baskı, s. 265-301). Pegem Akademi.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6, 989-1010.
- Karagül, S. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının incelenmesi (Burdur örneği)*. Türkçenin Eğitimi Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar.
- Karakuş, N., Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-42). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 383-393.
- Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, E. ve Ekiçi, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi yazılarından yararlanma: Gülten Dayıoğlu'nun gezi yazıları örneği. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 19(1), s. 87-115.
- Kayabekir, T. (2019). Mitler, masallar ve resimli kitaplar. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(61), 1083-1089.
- Kayasandık, A., Direkci, B., Yavuz, O. ve Karasoy, Y. (2017). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgisi*. Palet Yayınları.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193491>.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Knain, E. (2006). Achieving science literacy through transformation of multimodal textual resources. *Science Education*, 90(4), 656-659.
- Kongpetch, S. (2006). Using a genre-based approach to teach writing to Thai students: A case study. *Prospect*, 21(2), 3-33.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kurt, B. (2019) Dil bilgisi öğretiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (s. 105-128). Pegem Akademi.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., Aktaş, M. ve Gökmen, A. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 42(200), 28-48.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Küçükali, R. ve Taşgın, Z. (2018). Bilim tarihine katkısı yönüyle “Parşömen Kâğıdı”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 131-140.
- Lavelle, E. (2006). Teacher’s self efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4), 73–84.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Lee, M. (2012). *Teaching genre-based writing to Korean high school students at a basic level* [Doctoral dissertation]. University of Wisconsin.
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2018). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. D. E. Alvermann, N.J. Unrau & R.B. Ruddell (Eds.), In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 319-346). Routledge.
- Lim, J., & Polio, C. (2020). Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 47, 100713.

- Lin, A. (2012). Multilingual and multimodal resources in genre-based pedagogical approaches to L2 English content classrooms. *English—A changing medium for education*, 79, 103.
- Luo, J., & Huang, T. (2015). Genre-based analysis of American tourism brochure. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09), 200.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 689-708. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8007>
- Maden, S. (2008). Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları. Atatürk Üniversitesi *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(37), 147-158.
- Maher, D. (2011). Using the multimodal affordances of the interactive whiteboard to support students' understanding of texts. *Learning, Media and Technology*, 36(3), 235-250.
- Malmelin, N. (2010). What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66. doi: 10.1501/Dilder_00000000056
- Marcia R. O., Guttinger, H. I. & Morris, C. M. (1984). Validation of a writing attitude scale. *Paper Presented at the Thirteenth Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Associations*, November 14-16, New Orleans, Louisiana.
- Markkanen, M. (2021). *Monimediaisen kielenopetuksen vaikutuksia oppijan autonomiaan, motivaatioon ja vapaa-ajan kielen käyttöön* [Doctoral dissertation]. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations, 448
- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. A. Martin & D. Madigan (Eds.), In *Digital literacies for learning* (pp. 3-25). London, UK: Facet.
- Masitoh, S. ve Suprijadi, D. (2015). Improving students' ability in writing descriptive text using genre based approach (GBA) at The eight grade students of SMP Islam Terpadu Fitrah

- Insani. *ELTIN Jorunal, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 3(1), 38-52.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38, 4267435.
- Mcmillan, J. H., Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence Based inquiry* (6th Ed.). Allyn and Bacon.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120. doi: 10.29228/kesit.40368
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.). Pegem A Yayıncılık.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, T. L., & Lignugaris-Kraft, B. (2002). The effects of text structure discrimination training on the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 203-230. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021158221644>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. MEB Yayınları. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Yayınları. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02->

<T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

- Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 35-45.
- Mishra, S. (2014). Travelogues: An innovative and creative genre of literature. *International Journal of English and Literature (IJEL)*, 4(4), 45-50.
- Morgan, D. N. (2010). Preservice teachers as writers. *Literacy Research and Instruction*, 49(4), 352-365.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. Routledge.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- National Commission (2006). *Writing and school reform, report of national commission on writing for america's families, schools and colleges*. College Board.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nielsen, S. M. & Rocco, T. S. (2002, May). Joining the conversation: graduate students' perceptions of writing for publication, Paper presented at the *Annual Meeting of the Adult Education Research Conference*.
- Oğuz Hacı, S., Demir, F.B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Öz, M. (2020). Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ve çoklu modsal betimleme kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(209), 270-294.
- Özer, S., & Türel, Y. K. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitap ve etkileşimli e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 1-23.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, G. (2017). Sözlü iletişimden matbaaya: İletişim devrimleri ve toplum. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7(2), 320.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. doi:10.1080/10573560308222.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. C. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), In *Handbook of writing research* (ss. 158-170). Guilford Press.

- Pajares, F., & Valiante, G. (1996). Predictive utility and causal influence of the writing self-efficacy beliefs of elementary students. <https://eric.ed.gov/?id=ED394144> adresinden 20 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012> adresinden 5 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language teaching*, 37(2), 87-105.
- Panel, I. L. (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT literacy*. A report of the International ICT Literacy Panel, Educational Testing Service.
- Pantaleo, S. (2012). Middle-school students reading and creating multimodal texts: A case study. *Education 3-13*, 40(3), 295-314.
- Pascual, D. (2019). Learning English with travel blogs: A genre-based process-writing teaching proposal. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21(1), 157-172.
- Pilancı, H. (2015). Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 253-267.
- Poşul, S., & Görcelioğlu, E. (2004). Kâğıt, kitap ve kütüphaneler. *Journal of the Faculty of Forestry Istanbul University*, 54(2), 83-96.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Sage.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). Process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In. CA McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.) *Handbook of writing research* (pp. 275-290). Guilford.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process* [Unpublished master thesis] Biola University, California.

- Relles, S. R. & Tierney, W. G. (2013). Understanding the writing habits of tomorrow's students: Technology and college readiness. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 477-505.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS analysis* (2nd. ed.). Watertree Press.
- Rukancı F. & Anameriç H. (2004). Bilgi Toplumu ve toplumun bilgilenmesinde kütüphanelerin rolü. Yay. Haz. Arslantekin & F. Özdemirci, *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu Bildiriler 21-24 Ekim*, 330-338. Ankara.
- Ryu, J., & Boggs, G. (2016). Teachers' perceptions about teaching multimodal composition: The case study of Korean English teachers at secondary schools. *English Language Teaching*, 9(6), 52-60.
- Sakman, S. (2020). Animasyon teknikleriyle çoklu ortam öğrenme materyallerinin zenginleştirilmesi. *Fine Arts*, 15(2), 116-126.
- Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(3), 2191-2215.
- Sarı, İ. F. (1993). İnteraktif multimedya. *Macintosh Dünyası*, 34-39.
- Sarıkaya, İ. (2021). Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanterinin uyarlanması: Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili inançları ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-194.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL Learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126-1132.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.
- Selvaraj, M., & Aziz, A. A. (2019). Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 450-473.
- Selvi, Ö. (2012). Bilgi toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(3), 191-214.

- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1), 26-32.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Shanahan, L. E. (2013a). Lessons in multimodal composition from a fifth grade classroom. *Multimodal composing in classrooms: Learning and Teaching in the Digital World*, 97-113.
- Shanahan, L. E. (2013b). Composing “kid-friendly” multimodal text: When conversations, instruction, and signs come together. *Written Communication*, 30(2), 194-227.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Shapiro, S. S., Wilk, M. B., & Chen, H. J. (1968). A comparative study of various tests for normality. *Journal of The American Statistical Association*, 63(324), 1343-1372.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. Routledge Pub.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz. (Editör). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84 (1), 65-77.

- Sohrabi, N. (2012). *Taken for wonder nineteenth-century travel accounts from Iran to Europe*. Oxford University Press.
- Soylu, M. Y. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.
- Street, B. (2012, March). *Literacy and multimodality*. In *Inter-Disciplinary Seminars o Laboratório SEMIOTEC*, Belo Horizonte, Brazil.
- Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337.
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.doi:10.9779.pauefd.684858
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Şahin, H. ve Göçer, G. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 131-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59470/854573> adresinden 1 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, H. İ. (2021). In-service teachers' beliefs, attitudes, preferences, and actual practices regarding multimodal instruction in distance education –a comparative research [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Şenöz-Ayata, C., (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual Yayınları.

- Şimşek, B., Direkci, B. & Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882-902. DOI: 10.30622/tarr.960468
- Şişman, S. (2021). Çin yazısının tarihsel serüveni. *International Journal of Language and Translation Studies*, 1(1).
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tan, X., & Matsuda, P. K. (2020). Teacher beliefs and pedagogical practices of integrating multimodality into first-year composition. *Computers and Composition*, 58(2020), 102614. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102614>
- Tandiana, S. T., Abdullah, F., & Saputra, Y. (2020). Learning multimodality through genre-based multimodal texts analysis: Listening to students' voices. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 9(2), 101.
- Tang, K. S., Delgado, C., & Moje, E. B. (2014). An integrative framework for the analysis of multiple and multimodal representations for meaning-making in science education. *Science Education*, 98(2), 305-326.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.

- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB yayınları örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 155-176.
- Tiryaki, E. N., & Bilgili, S. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının tür odaklı yazma yaklaşımı bağlamında karşılaştırılması. A., Okur, İ., Güleç ve B., İNCE (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler 2* (s. 79-99). Sakarya Gelişim Ofset.
- Tok, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının metin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 245-263.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292. DOI: 10.17152/gefd.36525
- Tolppanen, S., Rantaniitty, T., McDermott, M., Aksela, M., & Hand, B. (2013). Effectiveness of a Lesson on Multimodal Writing in Science Education. *LUMAT*, 1(5), 503-522.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Prentice Hall.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tüfekçi, Ş. (2014). Çok-modlu eleştiri yöntemi ile bir karma-metin okuması: Bize kuş dili öğretildi. *Monografi*, (2), 43-89.
- Türk Dil Kurumu (2022). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Türkben, T. (2021). Examination of classroom writing practices in the context of process-based approach to teaching writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 619-644.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim*

- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Tüzel, M. S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(2), 133-151.
- Uçgun, D. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi*. Eğitim ve Bilim, 39(175).
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Ulu, H. (2021). Türkiye’deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 256-280.
- Ulu, H. ve Avsar-Tuncay, A. (2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 763-778.
- Ulu, H., Avsar-Tuncay, A. ve Bas, Ö. (2017). The relationship between multimodal literacy of pre-service teachers and their perception of self-efficacy in critical reading. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 85-91.
- UNESCO (2004). *La pluralité de l’alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, Paris: UNESCO.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.

- Unsworth, L., Cope, J., & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128-139.
- Unsworth, L., ve Wheeler, J. (2002). Re-valuing the role of images in reviewing picture books. *Reading*, 36(2), 68-74.
- Uygur, N. (2002). *Çağdaş ortamda teknik: Denemeler, değişler*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Alkım Yayınları.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ürün Karahan, B. (2020). Yazmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(3), 314-324. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.29>
- Vaish, V. & Towndrow, P.A. (2010). Multimodal literacy in language classrooms. N. H. Hornberger ve S.L. McKay (Eds.), In *Sociolinguistics and language education* (pp.317-345). Multilingual Matters.
- Varank, İ. ve Ergün, S. S. (2005). Eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme yeterliliklerinin belirlenmesi ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bu yeterlilikle sahip olma derecelerinin incelenmesi için bir araştırma önerisi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 14. Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli
- Varol, O. (2017). Urartu dili ve yazısı: Urartuca-Türkçe bir bütüncü oluşturma önerisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 2(2). Doi:10.26899/inciss.65.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Waldrip, B., Prain, V., & Carolan, J. (2006). Learning junior secondary science through multimodal representations. *Electronic Journal of Science Education*, 11(1), 87-107.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.

- Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: How is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.
- Walsh, M. (2006). The textual shift: Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.
- Wetzel, K., Buss, R., Foulger, T. S., ve Lindsey, L.-A. (2014). Infusing educational technology in teaching methods courses: Successes and dilemmas. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30, 89–103.
- Wikan, G., Mølster, T., Faugli, B., & Hope, R. (2010). Digital multimodal texts and their role in project work: Opportunities and dilemmas. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 225-235.
- Williams, B. T. (2016). Genre inside/genre outside: how university students approach composing multimodal texts. In *Multimodality in higher education* (pp. 114-135). Brill.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
<http://dx.doi.org/10.1177/00224669050390010201>
- Yalçın, Z. S. (2015, Ekim). Okuma kültürü oluşturmada gençlik ve edebiyat. II. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 383-410.
- Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkököl öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.
- Yan, G. (2005). A process genre model to teaching writing. *English Language Teaching Journal*, 43(3), 18-26.
- Yancey, K. B. (2009, February). A call to support 21st century writing. *Urbana, IL: National Council of Teachers of English*, 1(9).
- Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayınları.

- Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(12), 2141-2155. <https://doi.org/10.1080/00949655.2010.520163>
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 143-152.
- Yeh, H. C., & Tseng, S. S. (2020). Enhancing multimodal literacy using augmented reality. *Language Learning & Technology*, 24(1), 27-37.
- Yengin, D. ve Bayrak, T. (2018). Tüketime oyunlaştırılmasıyla artırılmış gerçeklik. *Etkileşim*, (1), 56-77.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, F. Ç. (2016). Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 258-270. http://www.ijoess.com/Makaleler/2146189320_15.%20258270%20Kas%c4%b1m%20Y%c4%b1ld%c4%b1r%c4%b1m.pdf adresinden 10 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2003). *Antikçağ kütüphaneleri*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

- Yılmaz Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2233-2242. doi:10.24106/kefdergi.3423.
- Yılmaz, E. (2015). *Ortaokullarda katılımcı kültürün geliştirilmesi: Çok katmanlı okuryazarlık eğitimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yi, Y., & Choi, J. (2015). Teachers' views of multimodal practices in K-12 classrooms: Voices from teachers in the United States. *TESOL Quarterly*, 49(4), 838-847. <https://www.jstor.org/stable/43893789>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yücel, F. (1997). *Bilgi teknolojileri ve ulusal bilgi ağı*. Kütüphane Haftası Bildirileri, Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi Yayını.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları: Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000. DOI: 10.16916/aded.748300.
- Zammit, K. (2015). Extending students' semiotic understandings: Learning about and creating multimodal texts. In *International handbook of semiotics* (pp. 1291-1308). Springer, Dordrecht.
- Zhang, Y. (2018). Exploring EFL learners' self-efficacy in academic writing based on process-genre approach. *English Language Teaching*, 11(6), 115-124.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir*. Cem Yayınları.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International journal of science education*, 25(9), 1081-1094.

EKLER

EK-1 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2022-309357



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 03.03.2022
TOPLANTI SAYISI : 04
KARAR SAYISI : 86

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ**'nin danışmanlığını, **Serdar AKBULUT**'un araştırmacılığını üstlendiği, *"Türkçe Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Metin Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

**EK-2 AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
UYGULAMA İZİNİ**



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
7	2	14.03.2022
KARAR 02: Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ danışmanlığındaki 20175420004 numaralı öğrencisi Serdar AKBULUT' un "Türkçe Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Metin Oluşturma Süreçlerinin İncelemesi" isimli tez konusu kapsamında Fakültemizde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine ekte belirtilen ölçekleri 15.03.2022 - 27.05.2022 tarihleri arasında uygulayabilme isteğine ilişkin, eğitim ve öğretimi aksatmayacak ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapmasının uygunluğuna; Mevcutun oy birliğiyle/oy çokluğuyla kabulüne karar verilmiştir. Doç. Dr. Mustafa CANER Başkan Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ ÜYE Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ÜYE Doç. Dr. Sinem SEZER ÜYE Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ ÜYE		

**EK-3 ÇOK KATMANLI METİNLERE YÖNELİK DERECELENDİRİLMİŞ
PUANLAMA ANAHTARI (GEZİ YAZISI)**

Ölçüt	Düzey			
	Yetersiz	Geliştirilmeli	Yetersiz	Çok iyi
Metin Oluşturma	Yazım ve noktalama yanlışları ile sözcükte /cümlede yapısal ve anlamsal hatalar çok sayıda yapılmıştır	Yazım ve noktalama yanlışları ile sözcükte /cümlede yapısal ve anlamsal hatalar az sayıda yapılmıştır ancak edebi bir anlatım yapılmamıştır	Yazım ve noktalama yanlışları ile sözcükte /cümlede yapısal ve anlamsal hatalar yapılmamış ancak edebi bir anlatım yapılmamıştır	Yazım ve noktalama yanlışları ile sözcükte /cümlede yapısal ve anlamsal hatalar yapılmamış ve edebi bir anlatım yapılmıştır
	Gözlem ve deneyime dayalı öznel bilgilere veya araştırmaya dayalı nesnel bilgilere yer verilmemiştir	Gözlem ve deneyime dayalı öznel bilgilere ve araştırmaya dayalı nesnel bilgilere kısmen bilgilere yer verilmiştir	Gözlem ve deneyime dayalı öznel bilgilere ve araştırmaya dayalı nesnel bilgilere yer verilmiş ancak aralarında ilişki kurulamamıştır	Gözlem ve deneyime dayalı öznel bilgilere ve araştırmaya dayalı nesnel bilgilere yer verilmiş ve bütünlük sağlanmıştır
	Düşünceyi geliştirme yolları (<i>açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma vb.</i>) kullanılmamıştır	Düşünceyi geliştirme yolları kısmen kullanılmıştır	Düşünceyi geliştirme yolları (<i>açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma vb.</i>) kullanılmamıştır	Düşünceyi geliştirme yolları yeterince kullanılmış ve bütünlük sağlanmıştır
	Gezi yazısı türü özellikleri ve buna uygun giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer verilmemiştir	Gezi yazısı türü özellikleri ve buna uygun giriş, gelişme, sonuç bölümleri yeterince yansıtılmamıştır	Gezi yazısı türü özellikleri ve buna uygun giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer verilmemiştir	Gezi yazısı türü özellikleri ve buna uygun giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturularak giriş bölümünde ilgi çekici ve merak uyandırıcı bilgilerle sonuç bölümünde öznel değerlendirmelere yer verilmiştir
Gezilen Yerin Özelliklerini Yansıtma	Gezilen yerle ilgili ön araştırma yapılmamıştır	Gezilen yerle ilgili ön araştırma yapılmış ancak eksiklikler fark edilmektedir	Gezilen yerle ilgili ön araştırma yapılmamıştır	Gezilen yerle ilgili ön araştırma yapılmış ve öne çıkan bilgiler metinle uyumlu biçimde sunulmuştur.
	Seyahat bilgilerine yer verilmemiştir	Seyahat bilgilerine kısmen yer verilmiş ancak alternatif güzergahlar ile konum bilgilerinde eksiklikler vardır	Seyahat bilgilerine yer verilmemiştir	Seyahat bilgilerine kısmen yer verilmiş ve alternatif güzergahlar ile konum bilgilerine yer verilerek kişisel deneyimler de aktarılmıştır
	Gezilen yerin gelenek, âdet, yemek gibi kültürel özelliklerine yer verilmemiştir	Gezilen yerin gelenek, âdet, yemek gibi kültürel özelliklerine kısmen yer verilmiştir	Gezilen yerin gelenek, âdet, yemek gibi kültürel özelliklerine yer verilmemiştir	Gezilen yerin gelenek, âdet, yemek gibi kültürel özelliklerine yer verilmiş ve öznel ve nesnel bilgiler arasında ilişki kurularak bütünlük sağlanmıştır
	Gezilen yerin tarihine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir	Gezilen yerin tarihine ilişkin bilgilere kısmen yer verilmiştir	Gezilen yerin tarihine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir	Gezilen yerin tarihine ilişkin bilgilere yer verilmiş ve öznel ve nesnel bilgiler arasında ilişki kurularak bütünlük sağlanmıştır

	Gezilen yerdeki ekonomik ve sosyal yapı hakkında bilgilere verilmemiştir	Gezilen yerdeki ekonomik ve sosyal yapı hakkında bilgilere kısmen yer verilmiştir	Gezilen yerdeki ekonomik ve sosyal yapı hakkında bilgilere verilmemiştir	Gezilen yerdeki ekonomik ve sosyal yapı hakkında bilgilere yer verilmiş ve öznel ve nesnel bilgiler arasında ilişki kurularak bütünlük sağlanmıştır
	İklim, coğrafi bilgiler ve canlı çeşitliliği gibi ön plana çıkan bilgilere yer verilmemiştir	İklim, coğrafi bilgiler ve canlı çeşitliliği gibi ön plana çıkan bilgilere kısmen yer verilmiştir	İklim, coğrafi bilgiler ve canlı çeşitliliği gibi ön plana çıkan bilgilere yer verilmemiştir	İklim, coğrafi bilgiler ve canlı çeşitliliği gibi ön plana çıkan bilgilere yer verilmiş ve öznel ve nesnel bilgiler arasında ilişki kurularak bütünlük sağlanmıştır
	Mimari yapı ve doğal güzellikler hakkında bilgilere yer verilmemiştir	Mimari yapı ve doğal güzellikler hakkında bilgilere kısmen yer verilmiştir	Mimari yapı ve doğal güzellikler hakkında bilgilere yer verilmemiştir	Mimari yapı ve doğal güzellikler hakkında bilgilere yer verilmiş ve öznel ve nesnel bilgiler arasında ilişki kurularak bütünlük sağlanmıştır
Çok Katmanlı Yapı Oluşturma	Çok katmanlı bir yapıya yer verilmemiştir	Katmanlar arası biçimsel yerleştirme düzeninde sorunlar vardır	Çok katmanlı bir yapıya yer verilmemiştir	Katmanlar arası biçimsel yerleştirme düzeni sağlanmış ve hem anlamsal hem de okunabilirlik açısından doğru şekilde sunulmuştur
	Seçilen diğer katmanların metnin konusu ve amacıyla ilgisi kurulamamıştır	Seçilen diğer katmanların metnin konusu ve amacıyla ilgisi yeterince açık değildir	Seçilen diğer katmanların metnin konusu ve amacıyla ilgisi kurulamamıştır	Seçilen diğer katmanların metnin konusu ve amacıyla hizmet etmekte ve metinle anlamsal bütünlük sağlanmıştır
	Yazılı metinde diğer katmanlara atıfta bulunulmamıştır	Yazılı metinde diğer katmanlara yalnızca atıfta bulunulmuştur ancak önemine vurgu yapılmamıştır.	Yazılı metinde diğer katmanlara atıfta bulunulmamıştır	Yazılı metin ve diğer katmanların metnin anlaşılmasında ortak rehberlik etmiştir
	Konu ile ilgili metin içinde resim, görsel, video, animasyon, grafik, şema, çizim, tablo vb. katmana yer verilmemiştir	Konu ile ilgili metin içinde resim, görsel, video, grafik, şema, tablo, malzeme vb. katmanlardan yalnızca birine yer verilmiştir	Konu ile ilgili metin içinde resim, görsel, video, animasyon, grafik, şema, çizim, tablo vb. katmana yer verilmemiştir	Konu ile ilgili metin içinde resim, görsel, video, grafik, şema, tablo, malzeme vb. katmanlardan birden fazlası kullanılmış ve katmanlar arasındaki ilişkide anlamsal- yapısal bütünlük sağlanmıştır

EK-4 YAZMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yazmayı severim.	1	2	3	4	5
2	Yazarak daha kolay iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
3	.....	1	2	3	4	5
4	.....	1	2	3	4	5
5	.....	1	2	3	4	5
6	Yazarken planlamaya dikkat ederim.	1	2	3	4	5
7	Yazmak benim için önemli bir ihtiyaçtır.	1	2	3	4	5
8	.....	1	2	3	4	5
9	.....	1	2	3	4	5
10	Yazmak, duygularımı anlatmanın en güzel yoludur.	1	2	3	4	5
11	Yazmak, düşüncelerimi aktarabilmem için gereklidir.	1	2	3	4	5
12	Yazmak benim için nefes almak gibidir.	1	2	3	4	5
13	.....	1	2	3	4	5
14	.....	1	2	3	4	5
15	.....	1	2	3	4	5
16	Yazmanın mesleğimde önemli bir yer kapsaması beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
17	Yazma ile ilgili etkinlik ve çalışmalar yapmaktan keyif alırım.	1	2	3	4	5
18	Sınıfta yazma ile ilgili her türlü çalışmayı yapmak isterim.	1	2	3	4	5
19	.....	1	2	3	4	5
20	.....	1	2	3	4	5
21	.....	1	2	3	4	5
22	Yazarken imlaya dikkat ederim.	1	2	3	4	5
23	Yazdıklarımın açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
24	.....	1	2	3	4	5
25	.....	1	2	3	4	5
26	.....	1	2	3	4	5

EK-5 YAZMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Ölçek kullanım izni



Purchase Order
Ben >
Klasör: Gelen Kutusu

🔒 16 şubat saat 19:24

Merhaba

Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

From: Serdar Akbulut

Sent: Wednesday, February 16, 2022 3:40 PM

To:

Subject: Ölçek kullanım izni

Sayın hocam;

Sizin tarafınızdan geliştirilen ve "Yazmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması" çalışmasında yayımlanan "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

Arş. Gör. Serdar AKBULUT

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



EK-6 ÖĞRETMEN ADAYI YAZMA ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Faktör (Ölçek)	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Faktör 1. Öğretmen Adaylarının Yazma Öz-yeterlikleri	1. Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendimi izleyebilirim (yazımı kontrol edebilirim).					
	2. Yazmaya ayırdığım zamanın çoğu, daha çok, zevk içindir.					
						
						
						
	6. Genel olarak, yazmaya karşı olumlu duygular besliyorum.					
	7. Genel anlamda yazma becerilerime güveniyorum.					
						
						
	10. Lisans eğitimi kapsamında, yazılı değerlendirmede, öğretmenin nasıl etkili bir model olacağını öğrendim.					

EK-7 ÖĞRETMEN ADAYI YAZMA ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Ynt: Ölçek kullanım izni



İSMAİL SARIKAYA
Ben >
Klasör: Abonelikler

🔒 16 şubat saat 22:02

Serdar Hocam merhabalar,
Elbette kullanabilirsiniz. Atf yaptığınız taktirde ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kolaylıklar dilerim. İyi çalışmalar.

Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARIKAYA
Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Gönderen: Serdar Akbulut

Gönderildi: 16 şubat 2022 Çarşamba 17:02:12

Kime: İSMAIL SARIKAYA

Konu: Ölçek kullanım izni

Sayın hocam;
Tez çalışmamda sizin tarafınızdan geliştirilen ve "Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Envanterinin Uyarlanması: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma ile İlgili İnançları ve Yazma Başarıları Arasındaki İlişki" çalışmada yayınlanan ölçeği izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Saygılarımla



EK-8 ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Benim İçin Hiç Uygun Değil Tamamen Uygun 1	Benim İçin 5				
	1	2	3	4	5
1. Müzik, görsel ve animasyon gibi unsurlardan yararlanarak etkileşimli bir sunu hazırlarım.	1	2	3	4	5
2. Yazılarımda grafik, tablo, resim ve fotoğraf gibi görseller kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yazı, ses ve görüntünün bir arada olduğu ortamlarda kendimi daha rahat ifade ederim.	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
8. Görsel, işitsel ve yazılı unsurların bireyleri nasıl etkilediğini fark ederim.	1	2	3	4	5
9. Farklı medya araçlarında yer alan görsel ve sözel bilgiyi birbiriyle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
14. Yazı, ses ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı iletişimden sıkılırım.	1	2	3	4	5
15. Görsel, işitsel ve yazılı unsurların bir arada kullanıldığı elektronik ortamlarda dikkatim dağınık.	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

EK-9 ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Ölçek kullanım izni



Hacer ULU
Ben >
Klasör: Gelen Kutusu

14 şubat saat 14:13



Çok katmanlı
okury...1).docx

İyi günler. Kullanabilirsiniz tabiki.

1. faktör: Çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme: 1, 2, 3, 4, 5
2. faktör: Çok Katmanlı Yapıda Kullanılan İçeriği Anlamlandırma: 6, 7, 8, 9, 10,11,12
3. faktör: Çok Katmanlı Yapıyı Tercih Etme: 13, 14, 15, 16, 17

1-12 maddeler olumlu, 13-17 maddeler olumsuz

Serdar Akbulut

, 14 Şub 2022 Pzt, 12:06 tarihinde şunu yazdı:

Sayın hocam;
Tez çalışmamda sizler tarafından geliştirilen "Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Bu doğrultuda ölçeğin maddeleri ve değerlendirmeye ilişkin bilgilerini paylaşabilir misiniz?

Saygılarımla

EK-10 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere sizinle ilgili bilgi edinmek amacıyla hazırlanmış ve elde edilen bilgiler kişisel bilgilerin gizliliği sağlanarak sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Lütfen aşağıda yer alan sorularla ilgili size uygun olan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz. Bu çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Desteğiniz ve özeniniz için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Üniversite öncesi öğrenim yaşantınızda yazmaya yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

3. Üniversite öncesi öğrenim yaşantınızda web tasarıma ya da dijital içerik oluşturmaya yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

4. Size ait bir bilgisayar ya da tablet var mı?

Evet () Hayır ()

5. Günlük internette (telefon, tablet, bilgisayar) ne kadar süre geçiriyorsunuz?

.....
.....

6. Size ait bir internet sitesi, blog, wiki vb. bir sayfanız var mı?

Evet () Hayır ()

7. Kullanmayı bildiğiniz web tasarım araçlarını ya da içerik tasarlamanızı sağlayan bilgisayar, mobil ya da web tabanlı uygulamaları yazınız?

.....
.....

EK-11 YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Uygulama süresi boyunca öğrendiğiniz çok katmanlı metin oluşturma süreçlerinin size nasıl katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çok katmanlı metin oluşturma aşamalarını bilmek ve kullanmak yazmaya yönelik düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler ortaya çıkardı?
3. Çok katmanlı gezi yazısı oluşturma etkinliğindeki yazma aşamalarını değerlendirir misiniz?
4. Uygulama süresi boyunca öğrendiğiniz çok katmanlı metin oluşturma etkinliklerinde en kolay ve en zor gerçekleştirdiğiniz işlemler hangileri oldu?
 - 4.1. Çok katmanlı metin oluşturma sürecinde işinizi kolaylaştıran etmenler nelerdi?
 - 4.2. Çok katmanlı metin oluşturma sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdi?
5. Uygulama süresi boyunca öğrendiğiniz çok katmanlı metin oluşturma süreci bir bilgilendirici metin türü olan gezi yazısı yazma becerinize nasıl katkı sağladı?
6. Çok katmanlı metinlerin ve çok katmanlı içeriklerin öğretmen açısından öğrenme ortamına etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Çok katmanlı metinlerin ve çok katmanlı içeriklerin öğrenci açısından öğrenme ortamına etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Uygulama süresi boyunca öğrendiğiniz çok katmanlı metin oluşturma süreçlerini daha sonraki yazma görevlerinizde nasıl kullanırsınız?

EK- 12. DERS PLANLARI

1. Hafta Ders Planı
Süre: 3 Ders Saati
İçerik: Tanışma ve süreç hakkında bilgilendirme Kişisel bilgi formu ve öntest için ölçeklerin doldurma Öntest verisi için çok katmanlı gezi yazısı yazma
Kazanımlar Formları yönergelerine uygun şekilde doldurur Planlanan uygulama sürecini kavrar Çok katmanlı gezi yazısı yazar
Malzemeler: Kişisel bilgi formu Ölçek formları Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet A4 kâğıdı
Süreç: Uygulama süreci ve planlamayla ilgili bilgi verilir. Ön test verisi oluşturmak için bireysel olarak çok katmanlı gezisi yazısı yazdırılır. Ön test verisi oluşturmak için ölçek formları ve kişisel bilgi formu doldurulur.

2. Hafta Ders Planı
Süre: 3 Ders Saati
İçerik: Ön bilgileri harekete geçirme Gezi yazısı tür ve özelliklerini kavrama Çok katmanlı metinlerin yapısını analiz etme Metin değerlendirme
Kazanımlar Yönergelere uygun metin değerlendirme yapar Metin tür ve özelliklerini kavrar Metin yapısını analiz eder

Malzemeler: Çok katmanlı metinlere yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarı Öğrenci ürünleri (gezi yazısı) Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet A4 kâğıdı
Süreç: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek metin türleri hakkında ve gezi yazısı türü hakkında bilgi verilir. Ardından çok katmanlı metinlerle ilgili sınıf içi beyin fırtınası etkinliğine dayalı bir öğretim süreci yapılarak öğrencilerin konu hakkında ve metin türünün yapısı hakkında bilgi edinmeleri sağlanır. Önceki hafta yazılan metinlerin öz değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi “Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)” aracılığıyla yapılır ve sınıf içinde durum analizi yapılır.

3. Hafta Ders Planı
Süre: 3 Ders Saati
İçerik: Örnek metin inceleme Kâğıt tabanlı çok katmanlı metin yazma etkinliği yapma Çok katmanlı yapı oluşturma sürecini değerlendirme Plan ve taslak çalışması yapma
Kazanımlar Örnek metinlerin tür özelliklerini kavrar Örnek metinlerin içerik öğelerini analiz eder Kâğıt tabanlı çok katmanlı metin yazar Çok katmanlı metinlerin bağlantı unsurlarını analiz eder Yazı çalışmalarında plan ve taslak yapar
Malzemeler: Çok katmanlı örnek metin Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet A4 kâğıdı Kalem, boya, gazete ve dergilerden elde edilmiş çeşitli görseller

Süreç: Sınıf ortamına getirilen basılı ve dijital çok katmanlı metin örnekleri analiz edilir. Ardından öğrencilerle kâğıt tabanlı çok katmanlı metin (afiş, görsel, poster, mektup, haber metni vb.) yazma etkinliği yapılır. Bu etkinlikle öğrencilerin çok katmanlı yapı özelliklerini fark etmeleri amaçlanır. Çok katmanlı metinlerdeki katmanlar arası bağlantı kurmanın önemi ve bağ kurma süreci tartışılır. Yazı çalışmalarında plan ve taslak hakkında bilgi verilir.

4. Hafta Ders Planı

Süre: 3 Ders Saati

İçerik:

Örnek çok katmanlı metin inceleme

Örnek metnin tek katmanlı ve çok katmanlı şekillerini karşılaştırma

Dijital ve elektronik ortamda çok katmanlı metin yazma uygulama ve araçlarını tanıma

Plan ve taslak çalışması yapma

Kazanımlar

Örnek çok katmanlı metinlerin dil ve tasarımını analiz eder

Örnek metinleri (tek ve çok katmanlı) anlam oluşturunucular açısından karşılaştırır

Dijital ve elektronik ortamda çok katmanlı metin yazma uygulamalarının özelliklerini kavrar

Yazı çalışmalarında plan ve taslak yapar

Malzemeler:

Çok katmanlı örnek metin

Tek katmanlı örnek metin

Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet

Süreç: Örnek nitelikli metin olarak belirlenen çok katmanlı gezi yazısı sınıf ortamında incelenir ve metnin yalnızca yazıdan oluşan şekli ile anlam ve tasarım unsurları açısından karşılaştırılır. Ardından öğrencilerin çok katmanlı metin oluşturabilecekleri dijital araç ve bilgisayar programları (Canva, Blogger, Tumblr, Word Press, Wix, Microsoft Word, Google Dokümanlar, Adobe In Design) tanıtılır ve örnekler gösterilir. Uygun görülen program ve araçlarla örnek yazma çalışmaları gerçekleştirilir. Yazı çalışmalarında plan ve taslak oluşturma etkinliği yapılır.

5. Hafta Ders Planı
Süre: 3 Ders Saati
İçerik: Çok katmanlı metin yapısında yer alan görsellerle çalışma Görsel ve resim düzenleme programlarını kullanma Örnek metni görsellerin kullanımını ve anlamsal etkileri açısından analiz etme
Kazanımlar Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı görselleri seçer Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı görselleri düzenler Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı görselleri düzenlemeye yarayan programları tanır Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı görselleri düzenlemeye yarayan programlarla uygulama yapar Örnek metni görsellerin kullanımını ve anlamsal etkileri açısından analiz eder
Malzemeler: Çok katmanlı örnek metin Öğrenci tarafından seçilen görseller Görsel ve resim düzenlemeye yönelik bilgisayar ve mobil uygulamalar, dijital araçlar Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet
Süreç: Çok katmanlı metin oluşturma sürecinde ve gezi yazılarında kullanabilecekleri unsurlar arasında yer alan resim ve görsellerin bulunması, düzenlenmesi ve metin içinde kullanılması hakkında örneklerle anlatılır ve sınıfta farklı yöntemler üzerine görüşler alınır. Ücretsiz ve lisanslı resim ve görsel temin edebilecekleri kaynaklar tanıtılır buralardan temin edecekleri ya da kendi çektikleri/oluşturdukları resim ve görsellerin düzenlenmesi için kullanılabilecek araçlar hakkında öğrencilerden kendi deneyimledikleri uygulamaları sınıfta tanıtımları istenir sonrasında araştırmacı tarafından önerilen program ve kaynaklar incelenir. Önerilen ya da mevcutta kullanılan kaynaklar ve programlarla bir uygulama yapılır ve süreç üzerine tartışma yapılır. Ardından nitelikli örnek metin olarak belirlenen örnek bir gezi yazısı üzerinde görsellerin kullanımı ve etkileri tartışılır. Ders sonunda gezi yazısı yazma çalışmalarına başlamaları için öğrenciler bilgilendirilir.

6. Hafta Ders Planı
Süre: 3 Ders Saati

İçerik: Öğrenci ürünlerini değerlendirme Çok katmanlı metin yazma sürecinde video, ses, jest ve mekân katmanlarını kullanma Ses ve video düzenleme programlarını kullanma Örnek metni video, ses, jest ve mekân katmanlarının kullanımı ve anlamsal etkileri açısından analiz etme Öğrenci ürünlerini geliştirme
Kazanımlar Yönergelere uygun metin değerlendirme yapar Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı ses ve video içeriklerini seçer Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı ses ve video içeriklerini düzenler Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı ses ve video içeriklerini düzenlemeye yarayan programları tanır Çok katmanlı metin yazma sürecinde kullanacağı ses ve video içeriklerini düzenlemeye yarayan programlarla uygulama yapar Örnek metni video, ses, jest ve mekân katmanlarının kullanımı ve anlamsal etkileri açısından analiz eder
Malzemeler: Çok katmanlı metinlere yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarı Öğrenci ürünleri (gezi yazısı) Çok katmanlı örnek metin Öğrenci tarafından seçilen ve metin içerisinde yer alabilecek unsurlar Ses ve video düzenlemeye yönelik bilgisayar ve mobil uygulamalar, dijital araçlar Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet
Süreç: Öğrenci ürünü olarak bir önceki hafta verilen görevle ortaya konulan gezi yazılarının incelemesi ile ders başlar. “Çok Katmanlı Metinlere Yönelik Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (Gezi Yazısı)” ile öz ve akran değerlendirme yapılır. Metin özellikleri, düşünceyi geliştirme yolları ve gezi yazısı türünün gereklilikleri ve özelliklerinin yansıtılması başlıkları etrafında sınıf içinde tartışma ortamı oluşturulur. Ardından video, ses, jest ve mekânsal katmanların metin içinde kullanımı tartışılarak örnek olarak belirlenen çok katmanlı gezi yazısı üzerine analiz ve değerlendirme yapılır. Ardından video, ses, jest ve mekânsal unsurların oluşturulması ve düzenlenmesine yönelik mobil uygulamalar ve bilgisayar programları tanıtılır ve öğrencilerin hali hazırda

kullandıkları programlarla ve önerilen uygulama ve programlarla uygulamaya dayalı örnek düzenlemeler gerçekleştirilir.

Bir önceki hafta yazma sürecine başlanan ve dersin başında değerlendirmesi yapılan çok katmanlı gezi yazılarının verilen geri dönüşlere uygun şekilde geliştirilerek sosyal medya/ arkadaş grubu vb. ortamlarda paylaşılması önerilir. Sonraki hafta öğrencilerin beğendikleri çok katmanlı gezi yazılarını gelecek derse getirmeleri istenir.

7. Hafta Ders Planı

Süre: 3 Ders Saati

İçerik:

Öğrencilerin belirlediği örnek metinlerin analizini yapma

Nitelikli örnek metinlerin analizini yapma

Örnek metinlerle öğrenci ürünlerini karşılaştırma ve değerlendirme

Çok katmanlı metinlerin tasarım ve anlam öğelerinin analizini yapma

Kazanımlar

Örnek nitelikli metin belirler

Belirlediği nitelikli metni analiz eder

Örnek metni görsel tasarım ve anlam oluşturma açısından analiz eder

Örnek metinlerle kendi metin çalışmasını karşılaştırır

Örnek metinlerle kendi metin çalışmasını anlam inşası, tür özellikleri ve tasarım açısından değerlendirir

Malzemeler:

Öğrenci ürünleri (gezi yazısı)

Nitelikli çok katmanlı örnek metin

Çok katmanlı örnek metin (öğrenciler tarafından seçilir)

Öğrenci tarafından seçilen ve metin içerisinde yer alabilecek unsurlar

Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet

Süreç: Öğrencilerin beğenerek sınıfa getirdiği örnek çok katmanlı gezi yazıları arasından ders sürecinde incelenecek örnek metinler seçilir ve metin analiz edilir. Araştırmacı tarafından belirlenen örnek metin incelenir ve önceki metinlerle karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sırasında öğrenciler tarafından yazılan metinlerde değerlendirilme sürecine dahil edilerek tartışma ortamı oluşturulur. Çok katmanlı gezi yazılarında yazı-görsel, mekân, jest, resim, ses ve video gibi farklı katmanların anlam inşa etmedeki rolü, birbiri

ile uyumları, metnin yüzey ve derin anlamına etkileri, sayfa yapısı ve tasarımına etkilerine dikkat çekilir. Dersin kalan kısmında eğitim süreci sonunda hazırlanacak gezi yazıları üzerine değerlendirme yapılır.

8. Hafta Ders Planı
Süre: 3 Ders Saati
İçerik: Kişisel bilgi formu ve sontest için ölçeklerin doldurma Sontest verisi için çok katmanlı gezi yazısı yazma Süreç hakkında değerlendirme yapma
Kazanımlar Formları yönergelerine uygun şekilde doldurur Çok katmanlı gezi yazısı yazar Çok katmanlı gezi yazısı yazma sürecini değerlendirir
Malzemeler: Kişisel bilgi formu Ölçek formları Kişisel bilgisayar, telefon veya tablet
Süreç: Son test verisi oluşturmak için bireysel olarak çok katmanlı gezisi yazısı yazdırılır. Son test verisi oluşturmak için ölçek formları doldurulur. Eğitim süreci hakkında öğrenci görüş ve değerlendirmeleri alınır

EK- 13. ÖRNEK ÇOK KATMANLI GEZİ YAZILARI

NAPOLİ İÇİNDE AYNALI ÇARŞI



Abbas İhan

Pazartesi günü bütün yerler satılmış dediler. Perşembeye kadar kafamızı hangi taş katıya ona vurduk. O gün, ne sihirdir ne keramet, yerler açılıverdi. Ve ertesi günü yolculuk! Şimdi sen bir sonbahar gününde kalbini dertop edip yerine oturt ve tümen tümen işi bir avucuna sığdır: İçin boğalmış gibi oradan oraya kaşmak; her tramvay penceresinden, her otobüs penceresinden: "Bu sonuncudur," diye bakınmak. Ben bütün bunları yakamozlu bir nehirde gider gibi yaptım. Veda sahneleri hoşuma gitmez. Gece çocuklar içtiler. Halli'yi kayıpla geçtik. Yıldızlar çil çil idi. İki kuyudan düdüklü deliriyordu: Serseri, bekçi düdüklüleri.

Davran bre yağmuruna kurban olduğum İstanbul şehri! Davran bre serseriler kralı! Bak, bu giden cümle âleme namı bilinir Ankara vapurudur. Ankara vapuru gıcı gıcı yenidir. İşin garibi bozuk da çıkmamıştır. Bu vapurun en esaslı mevkîinde biz varız: Abbas bir kere, sonra sen sağdıç ve bir de kim: Nam-ı diğer Mirc. En esaslı mevkî dördüncü mevkîdir. Ayıp olmasın diye adına 3-B demişler ya, edepsizlik! İnsan dördüncü mevkîde de, sınıksız mesut, aşk, heyecan ve kuş sesleri içinde Akdeniz'e çıkabilir. Hele mevsim son bahar olursa. Hele İstanbul'un üstünde salkım saçak martılar, senin kalbinde dünya iklimlerinin karanfil, mansolya, karabiber ıvır zıvır her şey kokan rüzgârları eserse. Davran bre İstanbul! Hoş gelmişim, beş giderim, on giderim oğlu giderim! Bu ihtimada mendil savuranlar arasında benim kimlerim vardır? Onların mendillerini, gözlerini, evet bilhassa gözlerini seçiyorum. Ben onların gözlerinde her daim yaşıyorum.



Ankara Vapuru



Yine Marmara! Geminin tam burnuna oturmuşuz. Geminin burnu açık denizlere sesleniyor: "Vardaaa!" Kalbim, kalbim saatli bomba mı nedir? Ha patladı ha patlayacak! Geminin burnundayız, gidiyoruz. Sahiden, hızlı ve emin gidiyoruz. İçimde çan sesleri. İçimde yangınlar. Dudakları nemli, gözleri gök mavisi çocuklar. Ulan ne halt karıştırıyor bu içim? İstanbul ufalıyor. İstanbul küçülüyor. Gözlerimizi sonuna kadar açmış ona bakıyoruz. O kim bilir kimlere bakıyor. İşte minareleri de kaybettik.

Yok artık, İstanbul filan yok. Artık biz üç kişi bizzat İstanbul'uz....

İşte Çanakkale boğazı. İşte tekrar Çanakkale! Işıklar... Ateşböcekleri... Zambaklar... Nilüferler... Yakamozlar... Kalbim, Allah'ın belâsı kalbim. Gökyüzü... Çalgınlık... Şahane

KIRIKKALE'YE GİDERKEN

Ankara kalesi, telsiz direkleri ve bir tünel... Yarım dakika karanlık. Ankara geride kaldı. Bu yol, bütün bozkırı geçer, Karadeniz'e dek ulaşır.



İsmet Paşa yıllardır fikir döktü, ray döşedi. Şimdi ben, bu ray üstünden fikir taşıyan kültür savaşının zırhlı trenine yetişmek için kilometrelerin sekişini sayıyorum. Tren yolunda... Gezici eğitim sergisi Kırıkkale istasyonunda... Tren yolunda dediğim zaman dudaklarımızda yabansı bir kıvrıntı seziyor gibiyim. Sezmeye de gerek yok gerçekten:

"Tren yolunda da laf mı a canım." diyebilirsiniz. Eğer siz, bir zamanlar Yahşihan'a dek böyle gidip gelen eski tren bozuntusunu anımsarsınız hiç de böyle düşünmezsiniz. Hele benim gibi Yahşihan yolunda tuhafıklara tanık olmuşsanız... Size, istasyonların kimi bodurumsu, kimi kavaklar gibi birbirlerinin Sırtından sırttan uzun dalı ağaçlarından, çeşmelerinden, bayrak direklerinden, makaslarından, telgraf direklerine tünemiş güvercinlerinden, yol kenarında doygun doygun treni seyreden öküzlerden, özgür ve neşeli sıpalardan söz edeceğimize bizim orta Anadolu'ya kültür ve yeninin aşkını taşıyan trene rast gelinceye dek bugünkü güzel trenin yerindeki o eski tren ve ray bozuntusundan söz edeyim her halde canımız sıkılmaz.

Yıl 1921, İnönü ile Sakarya savaşının araları... Ankara'dan Kayseri'ye doğru bir akın var. Kağnı kağnı, kağnı... Yollardan, dağlardan, taşlardan gıcırtıdan geçilmiyor. Mumyalanmış bir eşeğe benzeyen cılız, sanki tenekeden yapılmış bir lokomotif, ince, uzun hörgücünü kaldırmış, bitkin develeri anımsatan vagonlar da bunların arasında Kayseri yolunu tutuyor.



Her nedense o zaman burada işleyen dekovilde, sudan geçmeyen hayvanın inadına benzer bir inat vardı. Zaman zaman tutarağı tutardı. Bakarsınız, tıpış tıpış giderken birdenbire zink

ÜSKÜP'TEN KALKANDELEN'E

Bulgaristan-Makedonya gümrük kapısı, Kriva Palanka Dağı'nda... Buranın eski kaynaklardaki ismi Eğridere veya Bayrampaşa Hisarı... Akşam ezanı ile birlikte Makedonya sınırına ulaşmış bulunuyoruz. Son derece güzel geçen yolculuğumuz sinir kapısında tatsız sürprizlere dönüşüyor. Önce, sebebini anlayamadığımı, dört saate varan bir bekleme; ardından, kapıda uyuşturucu kontrolü, aramalar, aramalar... Gezimizin tadı büsbütün kaçıyor.. Makedonya için yıllardır yüreğimizde taşıdığımız güzel duygulara neredeyse gölge düşüyor...

Akşamın ilerleyen saatlerinde Makedonya topraklarında, Üsküp'e doğru yol alıyoruz.. Önce Kumanova ve nihayet Üsküp.. Yahya Kemal'in yurdu Üsküp...

Bugün yaklaşık 700.000 nüfusu var Üsküp'ün... Bunun yaklaşık 100.000'i ise çingene.. Sevgili Kadir'in rehberliğinde gecenin karanlığında Üsküp sokaklarında Kapistec Hotel'i arıyor ve sonunda buluyoruz...

...Üsküp'teki bu en güzel Cumartesi sabahına güzel bir kahvaltı ile başlıyoruz. Dışarı çıktığımızda ilk ziyaret yerimizin Üsküp Kalesi ve onun hemen altında, şehre hakim bir tepede 1492 yılında kurulmuş bulunan Mustafa Paşa Camii olacağını söylüyor rehberimiz Kadir İriş... Evet, işte yaklaşık bir metre yüksekliğindeki taş duvarların çevrelediği bir gül bahçesi içerisinde kamelyalı mükemmel bir şadırvan ve Mustafa Paşa Camii... Camiinin yanında Mustafa Paşa türbesi.. Bu noktadan Yahya Kemal'in doğup büyüdüğü, çocukluğunu yaşadığı yamaçları çok daha net görebiliyoruz.. O anda büyük şairin annesinin ölümünü anlattığı hatıraları canlanıveriyor gözümde.. İşte şurada annesinin ölüm salâsının verildiği Alaca ve Sultan Murad Camileri.. İşte annesinin defnedildiği İsa Bey Camii.. Üzerindeki tarihi Fatih Sultan Mehmed köprüsü ile türkülerini dinleye dinleye büyüdüğüm canım Vardar nehri, tıpkı Filibe'de olduğu gibi eski ve yeni Üsküp'ü birbirinden ayırıyor.

**Vardar akar hızlı hızlı /
Kenarları karlı buzlu /
Benim yârim kara gözlü..**



İsa Bey Camii



Alaca Camii



Mustafa Paşa Camii



EK- 14. ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINA YÖNELİK ÖRNEK ÇOK KATMANLI GEZİ YAZILARI

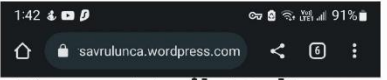
Paşa'nın adapte ettiği Moliere'in "Meraklı" adlı oyunu sahnelenmişti. Bugün kullanılan tiyatro binası ise 1935 yılında o zamanın valisi Şefik Soyer tarafından Halkevi binası olarak yaptırılmış. Bina, 1950-1951'de Dr. Edip Akyürek tarafından genişletilerek bugünkü şeklini almış ve sinema (Marmara Sineması) olarak kullanılmış. Bursa Devlet Tiyatrosu'na tahsis edilen bu bina, 28 Eylül 1957'de "Ahmet Vefik Paşa Tiyatrosu" adıyla perdelerini açmış.



yerinin en zamanında devlet görünümlü olan Osmangazi heykelini meydana yerleştirdi.



Sanayisi gelişmiş olduğu için sürekli göç alan birçok etnik milleti barındıran bir şehir Bursa. Bu insan kalabalığı, beklediğimden çok daha fazla. Şehir ölüyor, biz de oturup izliyoruz bu sırada. Nüfus kaç oldu acaba? TÜİK verilerine bakıyorum, onlar da Bursa'nın kalabalık nüfus durumu



Bursa: Tarih Paltosu Giyen Şehir

Ruhum daralıyor, her şey değişiyor. Tutunabileceğim, mantığımı kullanmadan duygularımın esiri olabileceğim birtakım şeyler istiyorum. Dönmek geliyor aklıma, başladığım yere dönmek. İnsan zihninden kurtulamadıkça nereye giderse gitsin kaçmak istedikleri onunla gelecek, buraya da kalıyorsa. Dili ve ahlakı aynı değilse...

FATİH ÖZDEMİR SEYAHATNAMESİ

Nisan 30, 2022



FATİH ÖZDEMİR SEYAHATNAMESİ

2017 senesinin yazında sıradan bir ikindi vaktiydi. Sıcaktan yorulmuş, bunalmış, sıkılmışım. Ta ki İstanbul'da yaşayan akrabam Faruk abim babamın telefonunu kaldırına kadar. Telefon görüşmesinde daha önceden de anlaştığımız gibi Faruk abim bizi İstanbul'a davet ediyordu. Teklif üzerine heyecana kapıldım. Abimin de ne düşündüğü yüzündeki kocaman gülümsemeden belliydi. Babam da buna dünden razıydı. Biz de bunu fırsat bilip kabul ettik. Hafta sonunu İstanbul'da geçireceğimizi konusunda anlaştık. İstanbul'a ilk gidişim değildi ama her gidişim ilk gidişim gibiydi; mutlu, meraklı, heyecanlı.

Yeni bir maceraya çıkıyorduk üstelik bu maceranın adı İstanbul'du. Nice imparatorluklara ev sahipliği yapan, devletler kurup yıkan, çağ açıp kapatan, uğruna şiirler, şarkılar yazılan İstanbul. İçimdeki merakı durduramadım ve apar topar bilgisayarımın başına geçtim. İstanbul hakkında bilgi toplamaya başladım. Nerelerde, nasıl gezeceğimizi, ne yiyip içeceğimizi dair biraz fikir edindim. Sonrasında yol arkadaşlarımla beraber (artık babam ve abime yol arkadaşım diyordum 😊) seyahat planı yapmaya koyulduk. Yoksa bu devasa şehir değil iki gün iki ömür verseler bitmezdi. Sultanahmet Meydanı, Topkapı Sarayı, Ayasofya Müzesi, Eminönü, Galata Kulesi, İstiklal Caddesi, Çamlıca Tepesi gibi İstanbul silüetleri süsleyen başlıca yerleri gezmekte karar kıldık. Ama evdeki hesap çarşıya uymadı.

Heyecanlı bekleyişim yaklaşık bir buçuk gün sürdü. Yarın sabah yola çıkacaktık ve her anlamda hazırдық. Şimdi sırada uyuyup yarını beklemek kaldı ki bu en zoruydu. Kalbim küt küt atıyordu. saatler benim için geçmiyordu. sabahı zor ettim ama ettim. Yarın yamalak uykuya yola çıktım. Babam defalarca "heyecana gerek yok" dese de benim için pek bir şey ifade etmedi. Önce kendi aracımızla memleketim Derebucak'tan Beyşehir'e gittik. Oradan da otobüse binip 🚌 yolla çıktık. Isparta, Afyonkarahisar, Kütahya, Kocaeli güzergâhı üzerinden İstanbul'a ulaşacağız. Konya'dan uçak ve trenle de ulaşım sağlanabiliyor. Abim biletlerimizi arka dörtlüden almış. Pencere kenarını da ona kaptırmışım. Abimin yanına ben, benim yanıma babam oturdu. Son koltuk Afyon'a kadar boş kaldı. Afyon'da altmışlı yaşlarında bir amca oturdu. Yol boyunca amca ile babamın sohbetini dinledim. Bu sırada Kocaeli' de mola verdik. "E baba Kocaeli'de pişmaniye alınmaz mı?" alalım biz de. Yavaş yavaş yolun sonuna geliyoruz bir taraftan heyecan bir taraftan yorgunluk bastırıyor derken otobüs koltuğu abime seslendim "abii haydi uyaan!" diye. "Uyumuyorum kiii" demesi neydi peki? 🤔

Faruk abim otogarda bizi bekliyor. Buluştuk, sandık derken evine doğru yola çıktık. Evi otogara yaklaşık kırk dakika mesafede. Acıktığımızı düşünerek (kurtlar gibi açtım 🐺) İstanbul'un meşhur



yemeklerinden 'Sultanahmet Köftesi' yapmışlar. Köftenin yanında piyaz, biber, salata, ayran ikram edilmiş. Parmaklarını yiyecektim.

E hepimiz yol yorgunuyuz. Yarı gezilemek için dinlenmemiz gerekiyor. Gelirken aldığımız pişmaniye bile yiyemeden yataklarımıza geçtik. Sabah uyanığımızda geziye nereden başlayacağımızı soruyoruz yol arkadaşlarımla. Rehberimiz rahatlıkla cevap veriyor: "haydi kahvaltıya". Kahvaltıda yine İstanbul mutfağından 'Sarıyer Böreği' var.

kemerimi gevşetmek zorunda kaldım bu tat karşısında. Sonunda vakit geldi. Yola koyulduk. İstikamet Sultanahmet Meydanı. Belki normal İstanbul buydu belki hafta sonundan olsa gerek, dayanılmaz bir trafik var. Normalde bir saatlik yolu iki saatte geldik. Trafik beni yordu fakat Sultanahmet'e geldiğimizi öğrenince yorgunluk yerini meraka bıraktı. Hava, yazın İstanbul nasıl olursa öyle; otuz- otuz beş derece, sıcak, güneşli. 🌞 Arabandan iner inmez heyecanlı adımlarla meydana yöneldim. Geniş bir alana yayılmış meydana camiler, saraylar, müzeler, hayratlar turistleri kendine çekiyor bu sayede boza, simit,dondurma,midye,mısır satan seyyar satıcılar da ekmeğini kazanıyor. meydana oturup sohbet edecek, çay içecek kafeler de var. İnsan buraya gelince fark ediyor ne küçük yer kaplıyoruz dünyada. Bambaşka kültürler, bambaşka milletler, bambaşka ten renkleri, Herkes başka giyinmiş, başka dilden konuşuyor, başka dinden. Sahi ne acızmış insanoğlu.



Meydan bolca ağaç ve çiçekle yeşillendirilmiş. Topkapı Sarayı, Sultanahmet Cami, Yerebatan Sarnıcı bu meydana. Rehberimizin tercihi üzere gezimize Sultanahmet Cami'den başladık. Sultan 1. Ahmet tarafından 1616 yılında yaptırılan caminin kapısı herkese açık. Caminin duvarlarında yirmi bini aşkın mavi çini bulunduğu için 'Mavi Cami'de deniyormuş. Camiyi yaptıran 1. Ahmet on altıncı Osmanlı padişahı

Dünyanın En Sakin Şehri



Her zaman yaptığımız seyahatler gibi bu yolculukta da kaderimizin istediği yere gidiyoruz.İçinden İç Anadolu geçiyor ama kader kısmet Akdeniz bölgesinden Burdur çıktı.

Bu yolculukta her zaman yaptığım motorla değilde bisikletle yapasım geldi , bu yolculuk beni biraz yoracağı benziyor 122 km boyunca pedal çevirecek.

- Yeryüzünü aydınlatan güneşin ilk ışıklarıyla yola çıkacağız.Güzargah Antalyadan başlayıp Bucak , İnsuyu Mağarası,merkez(merkezi vardığında anlatacağım),Salda Gölü ve eve dönüş.



Burdur hakkında hiçbir fikrim yok.Araştırdığım kaynaklarda Burdur ismini şehrinin kuran Türkmen boylarından Kınalı aşireti mensupları burayı bulduklarında, bölgenin güzelliği karşısında "Cennet buradadır. Burda dur!" demişler ve "Burda dur!" sözü zamanla halk arasında "Burdur" haline dönüşmüş.Çok merak ediyorum ,nasıl bir yer olduğunu tek bildiğim çok küçük ve sakın bir şehir olduğunu .



Bu Antalya'nın trafiği beni öldürüyor, hiçkimsenin birbirine saygısı yok aa kalsın araba esecetti.Ben mi bisikleti sürdüm bisiklet mi beni sürdü anlamadım .Tövbe bir daha bisikletle yola çıkarsam,Bucak'a nasıl vardığımı bilmiyorum,yorgunluktan.Yol boyunca kaç litre su içtiğimi hatırlamıyorum.3 saatin sonunda varmışım.Şuan saat 10.57 yolumu direk tostçuya doğru çevirdim.Açım, aç aç



Yemek bulduysan ye dayak bulduysan kaç

Düğüne beni de çağırdı bende çok merak ettim ve daveti kabul ettim.Davul ve zurna düğün evinin yerini zaten belli ediyordu bir telaş havası vardı.Tam vardığımızda yemek dağıtım zamanıymış bizde bir masaya oturduk.Yemekleri tavuk çorbası, nohut yemeği,cacık,ve kavurmalı piring pilavıyla birlikte un helvası veriyorlar.Hepi birbirinden lezzetli.Cacık sevmediğim için içmedim.Yemekler köy tarzı tabaklarda geliyordu,yani anlayacağınız herkes ortak bir tabaktan yiyorlardı. Burada önemli olan kimle yediğin eğer yanında ki adamlar düğün sahibinin yakınıysa yemekler torpilli gelir .Beni de düğüne çağıran abi ,düğün sahibinin askerlik arkadaşımış kavurmalı pilavın yanında sadece ayrıca masaya özel kavurma tabağı gelmişti.Köyün gençleri yemekleri dağıtıyorlardı ,yemekleri yapan köyün hanımları önemli günlerde-mevlüt,düğün nişan,asker uğurlama- hep birlikte imece usulü yardım ediyorlardı.



Yemekten sonra bir bardak çay ikram ettiler.Çayımı alıp davul ve zurnanın uzaktan hoş gelir deyip uzak bir kenara geçtik.Yanımda beni davet eden abi vardı yine .Çocuklar kız kaçıran ,torpil gibi oyunlar oynayıp insanları rahatsız ediyorlardı.Bu çocuklar cam soda içine torpilli koymuşlar ,torpil patlayınca tabi cam

etrafı saçılmış, o camda bir çocuğun az kalsın gözüne girecekti.Bu çocukta düğün sahibinin torunuymuş sonradan öğrendiğim kadıyla .Dede toruna bir şamar patlatı .Çocuk ağlayarak gitti.Korktu adamcağız çocuğa bir şey oldu diye ama biraz fevri davrandı.



Yemekten sonra yöre halkı geleneksel danslarını oynamaya başladı çok güzeldi .Biraz izledikten sonra dansı öğrendim ve bende oynamaya başladım. Her zaman düğünlerde oynanan danslarımız.Bu köyün gençleri yöresel dans kıyafetleri giymişti.En sevdiğim ise gaydiri gumbak cemilem .



Denizin Dibinde Hatcam

Evlerinin önünde pınarlar harlar

ALANYA'DA GÜNÜBİRLİK GEZİNTİ

Pandemi öncesi ailemle hemen her sene yazda doğru yaptığımız Alanya gezintileri benim için unutulmazdır. Kendi yaşadığım ilçemden Alanya'ya doğru gitmek için sabah erkenden yola çıkar ve belki de ülkemizin en zorlu ama en güzel yollarından biri olan Antalya-Mersin yoluna koyulurduk. Yolculukta bir tarafımızın yemyeşil orman diğer tarafımızın masmavi deniz olması her seferinde arabayı durdurup defalarca fotoğraf çekmemize neden olurdu.



Üç yüz bin kişilik nüfusu ve gelişmişlik düzeyiyle sadece ülkemizde değil dünyada da adı bilinen bir yer olan ilçeye gelince ilk olarak durağımız hem mola vermek hem de güzel bir kahvaltı için Dıncaya olurdu. Altın akan soğuk suyun üzerine kurulmuş çardaklarda oturmak gerçekten güzeldir. Yazın Akdeniz'in kavurucu sıcağında bu çayın suları doğal klima görevi görüyor. Kendine güvenen bazı turistlerin o buz gibi suya atladıkları da olurdu. Biz de ailecek çıktığımız iki saatlik virajlı yolun yorgunluğunu burada atardık.

Dıncaya'ndan sonra ise ilçe merkezine geçerdik. Alanya benim için pek çok şehirden daha gelişmiş ve imkanları bol olan bir yerdi. Buraya her geldiğimde kalabalığı, turist sayısı, canlılığıyla beni şaşırtırdı.



İskele tarafında teknelerin olduğu yerde yürüyüş yapmak benim için en eğlenceli kısımdır. Gerçekten uzun ve güzel bir sahile sahip olan Alanya'nın bu bölgesinde çok çeşitli teknelerde turlar yapılır. Bu teknelerden bazılarının korsan gemisi, bazılarının Viking gemileri şeklinde insanın dikkatini çekecek tarzda olur. Tur sırasında tekne kaptanları ve birkaç mağaranın önünde durur ve rehber bize oluşumları anlatırdı.

Tekneden indikten sonra kaleye geçmeden önce biraz daha karşıda dolaşırdık. Burada gezinirken en çok dikkatimi çeken şeylerden biri de elbette kulağa gelen

yabancı dil yoğunluğu idi. Hemen her esnaf aşağı yukarı üç dil biliyor diyebilirim. Büyük mağaza sahiplerinden hariç en küçük seyyar satıcısına kadar insanlar burada yabancı dilleri kendi ana dilleri gibi konuşuyor. Bu durum benim gözümde burada yaşayan insanları çok avantajlı duruma getirdi.



Alanya Kalesi diğer pek çok denize kıyısı olan yerleşim yerlerindeki gibi denizin kenarına kuruludur. Kalenin iç kısmı oldukça geniş ve yukarı doğru çıktıkça şehrin manzarası inanılmaz derecede güzelleşiyor.

Alanya Kalesi, Bizans döneminde Kalınoros adıyla bilinirmiş ve gemiciler için önemli bir belirlenme noktasıymış. Ayrıca bu bölge Akdeniz'in işlek limanlarındanmış. Anadolu Selçuklu Devleti'nin bu

bölgeyi fethetmesi ile büyük bir güç elde edilmiş ve aynı zamanda önemli imar faaliyetlerinde bulunulmuş.

Burası önemli bir ticaret ve liman kenti haline gelmiş ve günümüz için de bunun önemini yitirmemiş olduğu belli.



Alanya'da insan yapılarından başka doğal yapı olarak en beğendiğim yerlerden birisi Damlataş Mağarasıydı. Bu mağaranın en önemli özelliği ise astım hastalarına iyi gelmesiydi. İçeriye girer girmez nem ve rutubet fark edilir. Yukarıdan aşağıya doğru basamak basamak inerken her tarafa ıslaklığı ve nemi hissetmişim. Mağaranın benim için en güzel yanıysa aşağıya doğru sarkan küçük veya kocaman sarkıtlar ve bunların yaptığı dikitlerdi. Bir taraftan her an yere çökülebileceği gibi korkunç bir sönümlenmiş sunarken diğer yandan da enevrörkemli

görülmüşlerdi. İnş kısmı her ne kadar eğlenceliyse çıkışı da bizi bir o kadar yormuştu. Benim için kısmen havasız olan bu ortamın astım hastalarına iyi geliyor olması da o zamanlar beni şaşırtmıştı.



Manzara seyretmek için Kale kadar güzel olan diğer yerse seyir terasıydı. Buraya gündüz değil akşam gelmek benim için daha güzel çünkü şehrin ışıkları resmen şov gösterisidir. Tepeden aşağı manzarayı seyretmek ve park alanlarında oturmak vakit geçirmek için gayet hoştu.

Gezimizden elimde video kalmadığı için Alanya'yı tanıtmak kısa bir videoyu bu kısma eklemek isterim.

Böylece buranın ne kadar görülesi ve güzel bir yer olduğunu sizler de daha net anlayabilirsiniz.



Gezimiz akşam saatlerinde bitirdi ve biz yeniden yola koyulurduk. Trafik ve büyük otellerin ardından yeniden iki saatlik dağlık yolları geçtik ve evimize dönerdik.

EK- 15. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Serdar AKBULUT

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Makaleler

Say, S., & Akbulut, S. (2021). Investigation of primary-school teachers' attitudes towards educational game according to different variables. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – Special Issue*, 79-84.

Akbulut, S., Aslan, Y., & Ahıskalı, E. E. (2021). Native language awareness of preservice teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 67-78.

Direkci, B., Şimşek, B. ve Akbulut, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 278-293.

Canbulat, M., Direkci, B., Çorapçıl, A., Şimşek, E. E., Asma, B., Tezci, İ. H., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2020). The psychometric properties of school belonging scale for primary school students: a validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 19(3), 1422-1438.

Canbulat, M., Direkci, B., Akbulut, S., Çorapçıl, A., Tezci, İ. H., Şimşek, E. E., Şimşek B. ve Asma, B. (2020). Okul müdürlerinin gözünden “OKUL 2023” projesinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 570-584.

Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.

Aslan, Y., & Akbulut, S. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Duyarlılığına Yönelik Görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 66-79.

Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.

Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2019). Examining Reading Cultures of Pre-Service Teachers: A Case Study from an Education Faculty in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 197-210.

Akkaya, N., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2018). Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının “kitap” kavramı üzerine algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 1-28.

Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465-490.

Akbulut, S., Özdemir, E. E., & Çıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine metaforik algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 30-43.

Akbulut, S., Erol, A., & Say, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-11.

Akbulut, S. & Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi a1-a2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 35-46.

Kitap Bölümleri

Direkci, B., Şimşek, B. ve Akbulut, S. (2021). Türkiye’de eğitim alan Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerinde Türkçe yeterliklerinin önemi. Hamarta, E., Arslan, C., Çiftçi, S. ve Uslu, M. (Ed.). İçinde *Akademik araştırmalar 2021 (Cilt 2)* (s. 309-317). Konya: Çizgi Kitapevi.

Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2021). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin metaforik algıları. Direkci, B., Yastı, M., Gülmez, M. ve Küçükballı, F. M. (Ed.). İçinde *Prof. Dr. Orhan Yavuz Armağanı*. Konya: Palet Yayınları.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

2013-2014, MEB Tekirdağ, Ergene, Ulaş Ortaokulu Türkçe Öğretmeni

2014, - , Manisa Celal Bayar Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi /Araştırma Görevlisi

2014-2017, Pamukkale Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Araştırma Görevlisi

2018-2022, Akdeniz Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Araştırma Görevlisi

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih : Ağustos 2022

EK- 16. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

31.08.2022

Serdar AKBULUT

EK- 17. BENZERLİK RAPORU

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SÜREÇ-TÜR ODAKLI YAZMA YAKLAŞIMI İLE YAPILANDIRILMIŞ ÇOK KATMANLI METİN YAZMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 13	% 6	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
3	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Dokuz Eylul Universitesi Öğrenci Ödevi	%1
5	acikerisim.pau.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	utek2019.com İnternet Kaynağı	<%1
7	www.academia.edu İnternet Kaynağı	<%1
8	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080