



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 276-300

Received	Reviewed	Published	Doi Number
15.07.2017	11.08.2017	27.09.2017	10.18298/ijlet.1830

**The Effect of Reflective Teaching Activities on Academic Writing Skills
in Turkish Language and Literature Pre-Service Teacher Education**

Gülnur AYDIN ¹

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of reflective teaching practices and activities which are used to develop the candidate teachers' writing skills on academic article writing successes. Within this scope, weekly two hours academic reflective writing activities were done with 46 freshman candidate teachers who were attending the Turkish I: Written Expression course in Turkish Language and Literature department in Kâzım Karabekir Faculty of Education at Atatürk University for whole semester (14 weeks) during 2012-2013 academic year. Experimental design based on single group pretest-posttest applications was used in the research. At the beginning of the research, candidate teachers were instructed to find a topic and to write an academic article; then, they were all informed and taught about how to write an academic article by reflective teaching activities step by step. They were required to write daily journal related to the course. The course was video-recorded and the researcher also recorded her field notes and observations on observation sheets. At the end of the process, findings from the students' pre-test articles and their post-test articles after 14 weeks were analyzed and transformed into quantitative form using academic article evaluation rubric. The findings obtained using the SPSS analyses showed that reflective teaching activities caused to happen significant academic writing skills in candidate teachers comparing to the first ones. Quantitative findings obtained from this research suggest us that employing reflective teaching practices in contemporary teacher education and developing academic writing skills of candidate teachers may be so effective in particular.

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

**Türk Dili ve Edebiyatı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı
Öğretim Uygulamalarının Akademik Yazma Becerilerine Etkisi ²**

ÖZET

Bu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde yansıtıcı öğretim uygulamalarının etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2012-2013 akademik yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören "Türkçe I: Yazılı Anlatım" dersini alan 46 birinci sınıf öğrencisi üzerinde, bir dönem (14 hafta) boyunca, haftada 2 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Araştırmada tek gruplu ön test-son test uygulamalarına dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Süreç başında hazırlanan ders izlenesine uygun olarak, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarından süreç öncesi, ön-test mahiyetinde, bir konu belirleyip makale yazmaları istenmiş, daha sonra aşama aşama makalenin nasıl yazılacağı yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla öğretilmiştir. Her hafta dersle ilgili günlük tutmaları istenmiş, dersler kamera ile kayıt altına alınmış; araştırmacı da gözlemlerini ve değerlendirmelerini oluşturduğu gözlem formuna kaydetmiştir. Süreç sonunda öğrencilerden toplanan ön test niteliğindeki makaleler ile son-test niteliğindeki makaleler *akademik makale değerlendirme rubriği* ile değerlendirilerek sayısal verilere dönüştürülmüştür. SPSS programında analizi yapılan bulgular, öğretmen adaylarının akademik makale yazma konusunda, ilk yazılan makalelere oranla, ciddi bir başarı kaydettiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulardan hareketle, yansıtıcı öğretim uygulamalarının ülkemizin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen yetiştirmede kullanılmasının etkili olacağı; daha da özelden, çok fazla sorun yaşanan akademik yazma becerisinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, yansıtıcı öğretim, yazma eğitimi, Türk dili ve edebiyatı eğitimi.

¹ Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, gulnur.aydin@adu.edu.tr

² Bu makale, yazarın Prof. Dr. Ali KAFKASYALI danışmanlığındaki "Türk Dili ve Edebiyatı Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Akademik Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

İletişimin temel gerekçesi varlığından haberdar etmektir. Birey, duygularını düşüncelerini, umutlarını, hayallerini bazen yakın çevresi, bazen de bütün toplumla paylaşma arzusuyla hareket eder. Bu paylaşım yollarından biri olarak *yazmak*, varoluşa tanık aramak, sonraya kalmaktır. Yazma, "bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri" (MEB- TDP, 2006: 7) olarak tanımlanmaktadır. Hughey (1983) de yazmayı, "insanlar için temel bir iletişim biçimi, eleştirel düşünme ve problem çözme aracı, bireyin kendini yenilemesi ve çevresini kontrol etmede yardımcısıdır." şeklinde açıklamaktadır. Kısacası yazma, "değerlendirmeyi ve problem çözmeyi gerektiren analitik bir eylemdir." (Sharples, 1999: 6)

Yazma becerileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde, yazma/metin türleri ile ilgili pek çok sınıflamayla karşılaşmak mümkündür (rn; Ataman, 2011: 25; zdemir, 2005: 185-218; Emre ve arkadaşları 2008: 151-235; İleri, 1998: 105; nsal, 2008: 50; Akyol, 2006: 139-169; Günay, 2007: 230 gibi...). Emre, Alkayış, Tuğluk, ve N. Emre, (2008: 151-235) yazma türlerini, a) *resmi yazılar* (dilekçe, öz geçmiş, rapor, iş mektupları ve resm mektuplar, tutanak), b) *yaratmaya dayalı yazılar* (masal, destan, şiir, öykü, roman, tiyatro), c) *düşünce ve bilgiye dayalı yazılar* (deneme, makale, fıkra, eleştiri, mektup, anı, günlük, röportaj, gezi yazısı) olmak üzere üç gruba ayırırken; İleri (1998: 105) de benzer şekilde *düşünce değer* olan yazılar, *sanat değer* olan yazılar ve *yazışmalar* şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Akyol (2006: 139-169) ve Coşkun (2009: 251-259) ise, daha genel bir sınıflama ile *hikye edici metinler* ve *bilgi vermeye dayalı metinler* olarak ele almışlardır. Tasnif kriteri ne olursa olsun, çoğunlukla amaç, yapı ve işleve göre benzer adlandırmalar söz konusudur.

Bilgilendirici yazı türlerinden biri olan akademik/bilimsel yazma, ileri düzey yazma becerilerini gerektiren, bir sorunun tespitiyle başlayıp, plnlama, teknik kuralları uygulama, sürekli araştırma yapma ve konuyu işleyişteki yaratıcılığı ortaya koyma safhalarından oluşan yazma türüdür. "Yazıya ait genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan bütün ilkelere ve o sürecin kendisine, araştırmanın metinleştirilmesine 'akademik yazma' adı verilir." (Bahar, 2014: 208). Genellikle uzun süren bir araştırma-inceleme ve düşünme sürecini içeren akademik yazma, nesnel bilgilerin raporlanması olarak da ifade edilebilir.

Bayat (2009: 51), üzerinde bilimsel çalışma yapılan konuların, üniversitelerde öğrencilerin en çok yaptığı dev ve çalışma konuları arasında olduğunu, her birinin nesnel karşılığı olan yazılar yazmayı gerektirdiğini; bu yönüyle akademik yazıların kullanmalık yazı türünden olup kurgusal yazılardan farklı olduğunu belirtir.

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

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

1. Akademik yazma, kişisel yazılarda olmayan birçok şey içerir. (Yapısal kurallar, giriş, gelişme ve sonuç paragrafları gibi.)
2. Akademik yazılar ve diğer yazı türleri arasındaki ikinci fark, yayımlanmış eserlerden alıntılar yapmaya dayalı olmasıdır.
3. Akademik yazılarda gramer ve noktalamaya dikkat edilmesi gerekir. Özellikle yazıyı en son kullanan kişiler, bir arkadaştan farklı olarak, her zaman sizin ne söylemek istediğinizi anlamayabilirler.
4. Geleneksel olarak akademik konular, somut bir kalıba koyamayacağımız fikirler ve konseptler gibi soyut konular üzerine odaklıdır.
5. Akademik yazma, kendi kural ve uygulamaları olan özel bir yazı türüdür.

Türü ne olursa olsun “iyi yazamama, bir eğitim sorunudur” (İpşiroğlu, 2006: 12). Yazmanın, çoğu zaman öğrencilerin çekindiği, başarılı olamadığı bir beceri alanı olduğu dikkate alınrsa, konu, ileri yazma yetkinliği isteyen akademik yazma olunca, durum daha da karmaşık hâle gelmektedir. Lisans/lisansüstü üniversite öğrencileri, öğretmenler/öğretmen adayları ve hatta araştırmalarına bakılırsa kimi akademisyenlerin bile akademik yazma konusunda yetersiz kaldıkları gözlenmektedir (Demir, 2005; Çoşkun ve Kan, 2013; Kan ve Uzun, 2014; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015). Güney (2016: 982) de öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin bazı yazma yöntem ve teknikleri kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin yazılı anlatım konusundaki –daha da özelden, akademik yazma konusundaki- eksiklikleri, yanlış uygulamalar ve yönlendirmeler, bireyin hayatı boyunca yazma çalışmalarına bakışının da negatif olmasına neden olmaktadır. “Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum ya da ön yargının kalıcı olmaması, öğretmenin sınıf ortamındaki tespitlerini takiben kullandığı yöntem ve tekniklerinin niteliğiyle sınırlıdır” (Özbay ve Barutçu, 2013: 964). İşte bu doğrultuda, yansıtıcı öğretim, öğretmen adaylarının akademik yazma becerisine katkı sağlayabilecek önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı öğretimin yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olmasının nedeni, hizmet öncesinde öğretmenlere ‘öğretmen gibi düşünmeyi’ birçok yolla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtma ve uygulamalarını sağlamasıdır” (Jay ve Johnson, 2002; akt. Köksal ve Demirel, 2008: 190).

Bigge ve Shermis (1999) yansıtıcı düşünmeyi, “hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisi” olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme faaliyetleri, aktif, ısrarlı, bilinçli ve sistematik bir süreçtir (Dewey, 1910: 6). Atay (2003: 54)’a göre ise yansıtıcı düşünme, herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belirli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir.

Yansıtıcı düşünme, eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenin rehberliğinde kullanıldığı zaman yansıtıcı öğretim adını alır. Yansıtıcı öğretim aynı zamanda bir öğretim yaklaşımıdır. “Yansıtıcı öğretim uygulamalarının katkısıyla öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdüleyebilir, başkalarının duygularına önem verebilir, empati kurabilir, yaratıcı sorun çözme becerilerini geliştirebilir, düşünceleri sorgulayabilir, farklı düşüncelere saygı duyabilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler” (Hua, 2008; Henderson, 1996; Bölükbaş, 2004; Ünver, 2003).

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

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

Alanyazında geleneksel, beceri, uygulanmış bilim ve yansıtıcı olmak üzere dört öğretmen yetiştirme yaklaşımına vurgu yapılmaktadır (Eisner, 2002; Ekiz, 2003; Ekiz ve Yiğit, 2007; Şahin, Turan, Toprak, 2010).

"Yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür" (Henderson, 1996).

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

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

Yansıtıcı öğretim, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde kullanılabilen önemli fırsatlar sunmaktadır. Savran ve arkadaşları (2005: 565) da, öğretmen adaylarının ileri düzeyde yansıtıcı düşünebilmeleri için daha fazla deneyim kazanmaları gerektiğini belirtmiştir. Posnanski (2002), yansıtmayı kullanan öğretmenlerin pedagojik gelişmelerden haberdar olduklarını ve bunları eğitim-öğretim ortamında daha profesyonelce uyguladıklarını vurgulamışlardır.

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

Yansıtıcı öğretimin bütün bu avantajları dikkate alındığında, yazma becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayabileceği açıktır. Burada önemli olan, bu becerilerin geliştirilmesinde en önemli sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin yetkinliğinin sağlanmasıdır. "Bütün öğretmenler aynı zamanda deneyimli bir yazar olmadıkça, bu konuları (yazarlık, yazma ve bu becerinin öğretimi) kendi sahalarının dışında görmekte veya bu tür sıkıntısı olan öğrencilerin yazarlığa uygun bir aday olmadığı sonucuna varmaktadırlar" (Brandt, 2006: 13).

Öğretim sürecinde belli bir aşamaya gelmiş, hatta yükseköğretimde olmasına rağmen, halen düşünce ve duygularını yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaşmak mümkündür (Coşkun, 2005; Karatay, 2010). Bu eksiğin giderilmesi noktasında, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öğretmenlik eğitimi aldıkları fakültelerde belirli ön şartları yerine getirmeleri, önce kendi eksiklerini kapatmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu türdeki başarılarının artması, hem mesleki hayatlarında hem de yüksek lisans, doktora programlarına devam etmeleri durumunda etkili olacaktır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmayla, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yansıtıcı öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının akademik yazma becerisi başarıları (*Akademik Makale Değerlendirme Rubriği*'nde yer alan *Genel Özellikler, Özet, Giriş, Yöntem, Bulgular ve Yorum, Sonuç ve Öneriler ve Kaynakça* boyutlarına göre) hangi düzeydedir?
2. Yansıtıcı öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının akademik yazma becerisi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Desen

Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, *deneysel desen* benimsenmiştir. Deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin araştırmacı tarafından üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2006: 87). Diğer yandan, araştırma uygulamalarının Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri üzerinde yapılacak olması; ancak her sınıf seviyesine ait sadece bir şubenin olması, araştırmacının kontrolü dışında olduğu için, araştırmanın çalışma grubunun seçilmesi bunlara bağlı olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak da çalışmanın tek gruplu *zayıf deneysel bir yaklaşımla desenlenmesi* gereği ortaya çıkmıştır.

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

Tek grup ön test-son test desenlerde işlem tek bir grup üzerinde gerçekleştirilir. Katılımcılar ve ölçme araçları aynı olup uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test uygulanır. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Tek grup n test-son test desen

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 akademik yılı gz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören ve "Türkçe I: Yazılı Anlatım" dersini alan 54 birinci sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Fakat, 7 ğrenci derse devam etmediğinden uygulama sürecine dahil olmamış; 1 ğrenci de derse devam ettiği halde yabancı uyruklu (Azerbaycan) olduğundan dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Kalan 46 ğrenci uygulama sürecine dahil edilmiştir. Uygulama sürecindeki öğrencilerle ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Cinsiyetlerine Göre Katılımcı ğretmen Adayları

Cinsiyet	f	%
Kız	23	50
Erkek	23	50
Toplam	46	100

Çalışmaya katılan ğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımının eşit olması, uygulama açısından bir avantaj olarak düşünülebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrenci performansını değerlendirmede tek boyutlu yaklaşımlar çoğu zaman hatalara neden olmaktadır. Çünkü performans öğrencinin potansiyelini sergilemede pek çok alt boyut ve durumları içerebilir. "Rubrik, belli bir ğretim süreci sonunda beklenen ğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir" (Sezer, 2006: 63).

İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrenciler için yapılan lme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, performansın doğru değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Tek bir boyuta odaklanarak toplam boyutu baz alan değerlendirmelerin gerçek başarıyı yansıtması mümkün değildir. İşte bu noktada, alternatif lme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Rubrikler bu araçlardan biridir. Çok boyutlu bir yapı arz eden analitik rubrikler, performansın çok boyutlu değerlendirmesini içermektedir.

Bu araştırmada, ğretmen adaylarının ortaya koydukları akademik yazıların srec öncesi ve sonrası düzeyini belirlemek için araştırmacının kendisi tarafından Razi (2015)'dan (yayımlanmadan önceki hazırlık sürecinde) yararlanarak 'analitik' türde geliştirilen, APA kriterlerini esas alan; *Genel zellikler* (19 madde), *zet* (6 madde), *Giriş* (11 madde), *Yöntem* (3 madde), *Bulgular ve Yorum* (4 madde), *Sonuç ve öneriler* (4 madde) ve *Kaynakça* (3 madde) olmak üzere 7 boyuttan oluşan, 50 maddelik *Akademik Makale Değerlendirme Rubriği* kullanılmıştır. Rubrikteki maddeler üç basamaklı likert tipi (zayıf, kabul edilebilir, başarılı) olarak tasarlanmıştır. Puanlama "Başarılı (2), Kabul edilebilir (1), Zayıf (0)" olacak

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

Araştırmanın, Akademik Makale Değerlendirme Rubriği ile nicel hale getirilen verilerinin istatistiksel analizinde SPSS 22.00 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Rubrikte yer alan her bir boyuta ait maddelerin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için *ki-kare testi*; her bir temel boyutun ön test ve son test değerlendirmeleri açısından birbiri ile karşılaştırılmasına yönelik farkı belirlemek için *tek yönlü varyans analizi*; ön test ve son test değerlendirmeleri açısından hangi temel boyutlar arasında fark olduğunu belirlemek için *LSD post hoc testi* kullanılmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

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

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

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

Ön-test uygulamasını izleyen ilk haftadan itibaren, çalışma grubuna 13 hafta boyunca yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik makale yazma eğitimi verilmiştir. Bu amaçla, yansıtıcı öğretimin temel bileşenlerinden olan aşağıdaki işlemler uygulanmıştır:

Yansıtıcı günlükler: Süreç başında öğretmen adaylarından dersle ilgili her hafta yansıtıcı günlükler tutmaları istenmiş, günlük tutarken nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Her haftaya ait günlükler, bir sonraki hafta toplanarak analiz edilmiştir.

Video kayıtları: Dönem boyunca akademik yazma eğitimlerinin gerçekleştirildiği bütün dersler kamera ile kayıt altına alınmış, öğretmen adayları, bu kaydın kimseyle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

Gözlem formu: Araştırmacı tarafından, her hafta derslerde olanlar (sorunlar, çözüm önerileri, derse katılım, materyaller, dönütler) bu forma kaydedilmiştir.

Araştırmacı günlüğü: Sürecin başında sonuna kadar araştırmacı, derste olanları, video kayıtları ve gözlem formundan da yararlanarak günlük olarak kaydetmiştir. Böylelikle hem öğrencilerin durumu, hem sürecin işleyişi, hem de araştırmacının kendisini değerlendirmesi noktasında önemli bilgiler yansıtılmıştır.

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

Öğretmen adayları süreçte aktif olarak yer almış, araştırmacının isteği üzerine dersle ilgili ürün dosyası (portfolyo) oluşturmuşlardır. Ürün dosyalarına, süreç öncesinde yazdıkları makale konusunun akademik metin oluşturma basamaklarına göre [(1) başlık, (2) yazar bilgisi, (3) özet, (4) giriş, (5) yöntem, (6) bulgular ve yorum, (7) sonuç ve öneriler (8) kaynakça] yeniden yazılmasıyla ilgili verilen ödevler aşama aşama yerleştirilmiş ve araştırmacı tarafından her hafta kontrol edilmiştir.

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

Araştırmada uygulanan deneysel düzen Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubuna Uygulanan Deneysel İşlemler

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

3. Bulgular ve Yorumlar

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

3.1. “Genel Özellikler” Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “*Genel Özellikler*” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. "Genel Özellikler" Boyutu Ön Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü	Zayıf		Kabul edilebilir		Başarılı	Ki-kare	p
		n	%	n	%			
1 Makale formatı (Yazı puntosu-12, 1,5 satır aralığı, iki yana yaslı 3 cm kenar boşlukları, sayfa numaraları)	Ön test	n 39	% 92,9	n 2	% 4,8	n 1	73,572	,000
	Son test	n 0	% ,0	n 9	% 21,4	n 33		
2 Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)	Ön test	n 22	% 52,4	n 16	% 38,1	n 4	5,957	,051
	Son test	n 12	% 28,6	n 20	% 47,6	n 10		
3 Makalenin ana başlığı	Ön test	n 34	% 81,0	n 6	% 14,3	n 2	16,823	,000
	Son test	n 16	% 38,1	n 14	% 33,3	n 12		
4 Yazar adı ve adres bilgisi	Ön test	n 42	% 100,0	n 0	% ,0	n 0	84,000	,000
	Son test	n 0	% ,0	n 7	% 16,7	n 35		
5 Başlıklar ve alt başlıklar (APA kriterlerine göre)	Ön test	n 41	% 97,6	n 1	% 2,4	n 0	73,172	,000
	Son test	n 2	% 4,8	n 4	% 9,5	n 36		
6 Dil bilgisi/ İmla/ Noktalama/	Ön test	n 8	% 19,0	n 26	% 61,9	n 8	16,347	,000
	Son test	n 0	% ,0	n 19	% 45,2	n 23		
7 Kelime seçimi	Ön test	n 9	% 21,4	n 25	% 59,5	n 8	14,334	,001
	Son test	n 0	% ,0	n 22	% 52,4	n 20		
8 Cümlelerin karmaşıklık/anlaşılabilirlik derecesi	Ön test	n 8	% 19,0	n 24	% 57,1	n 10	13,703	,001
	Son test	n 0	% ,0	n 19	% 45,2	n 23		
9 Tarafsız/akademik dil kullanımı	Ön test	n 25	% 59,5	n 14	% 33,3	n 3	36,119	,000
	Son test	n 1	% 2,4	n 21	% 50,0	n 20		
10 Edilgen yapıların kullanımının dengeli olması	Ön test	n 28	% 66,7	n 10	% 23,8	n 4	45,022	,000
	Son test	n 0	% ,0	n 17	% 40,5	n 25		
11 Argo, jargon ve klişe ifadelerden kaçınma (Günlük dil)	Ön test	n 10	% 23,8	n 26	% 61,9	n 6	27,835	,000
	Son test	n 0	% ,0	n 14	% 33,3	n 28		
12 Ucu açık/kişiden kişiye değişen anlam ifadelerinden kaçınma	Ön test	n 9	% 21,4	n 26	% 61,9	n 7	28,455	,000
	Son test	n 0	% ,0	n 12	% 28,6	n 30		
13 Bağlayıcı ifadelerin uygun kullanımı (ilk olarak, öncelikle, vs..)	Ön test	n 17	% 40,5	n 21	% 50,0	n 4	28,929	,000

		Son test	n	1	17	24		
			%	2,4	40,5	57,1		
14	Fikirlerin akışkanlığı	Ön test	n	35	6	1		
			%	83,3	14,3	2,4		
		Son test	n	4	32	6	46,002	,000
			%	9,5	76,2	14,3		
15	Paragraf içi bağlantılar	Ön test	n	27	13	2		
			%	64,3	31,0	4,8		
		Son test	n	1	25	16	38,821	,000
			%	2,4	59,5	38,1		
16	Paragraflar arası akış	Ön test	n	35	6	1		
			%	83,3	14,3	2,4		
		Son test	n	4	30	8	46,085	,000
			%	9,5	71,4	19,0		
17	Paragraf uzunluklarının uygunluğu	Ön test	n	28	11	3		
			%	66,7	26,2	7,1		
		Son test	n	3	20	19	34,411	,000
			%	7,1	47,6	45,2		
18	Makalenin uzunluğu (2000-2500 kelime arası)	Ön test	n	42	0	0		
			%	100,0	,0	,0		
		Son test	n	0	13	29	84,000	,000
			%	,0	31,0	69,0		
19	Araştırma etiğine uygunluk	Ön test	n	36	6	0		
			%	85,7	14,3	,0		
		Son test	n	5	25	12	47,084	,000
			%	11,9	59,5	28,6		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin "Genel Özellikler" boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, "Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)" maddesine ait ki-kare değeri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunurken, diğer maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin "Genel Özellikler" boyutunun "Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)" maddesi dışındaki diğer tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki "Genel Özellikler" boyutunun "Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)" maddesi haricindeki bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir. Yansıtıcı öğretimin "Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)" maddesine etkisinin zayıf olmasının, öğretmen adaylarının konu sınırlandırmayı bilmemelerinden dolayı genel konuları tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

3.2. "Özet" Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin "Özet" boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. "Özet" Boyutu Ön Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

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

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin "Özet" boyutu öntest ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin "Özet" boyutunun tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki "Özet" boyutuna ait bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir.

3.3. "Giriş" Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin "Giriş" boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. "Giriş" Boyutu Ön Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	p
26 Konunun açıklanması ve sınırlandırılması	Ön test	n	36	6	0	24,823 ,000
		%	85,7	14,3	0,0	
	Son test	n	14	22	6	
		%				

					%	33,3	52,4	14,3		
27	Problem konması	durumunun ortaya	Ön test	n	37	5	0		12,822	,002
				%	88,1	11,9	0,0			
			Son test	n	23	13	6			
				%	54,8	31,0	14,3			
28	Amaç ve önemin sunulması		Ön test	n	42	0	0		16,800	,000
				%	100,0	0,0	0,0			
			Son test	n	28	9	5			
				%	66,7	21,4	11,9			
29	Kuramsal alt yapının oluşturulması		Öntest	n	42	0	0		16,800	,000
				%	100,0	0,0	0,0			
			Son test	n	28	11	3			
				%	66,7	26,2	7,1			
30	Gerektiği zaman atıf yapılması		Ön test	n	42	0	0		21,313	,000
				%	100,0	0,0	0,0			
			Son test	n	25	13	4			
				%	59,5	31,0	9,5			
31	İkincil kaynakların uygun kullanımı ve kullanım oranı (akt.)		Ön test	n	42	0	0		10,080	,006
				%	100,0	0,0	0,0			
			Son test	n	33	6	3			
				%	78,6	14,3	7,1			
32	Aktarılan ifadelerin ve özetlerin sunumu (Dolaylı cümleler ve özetlemeler/yeniden yapılandırma)		Ön test	n	41	1	0		18,186	,000
				%	97,6	2,4	0,0			
			Son test	n	25	12	5			
				%	59,5	28,6	11,9			
33	Metin içi atıf kurallarının uygun kullanımı (yazar, tarih: sayfa/ tırnak kullanımı vs.)		Ön test	n	42	0	0		66,128	,000
				%	100,0	0,0	0,0			
			Son test	n	5	8	29			
				%	11,9	19,0	69,0			
34	Yeteri kadar kaynağa atıf yapılması		Ön test	n	42	0	0		15,380	,000
				%	100,0	0,0	0,0			
			Son test	n	29	9	4			
				%	69,0	21,4	9,5			
35	Atıfta bulunulan kaynakların güvenilirliği		Ön test	n	41	1	0		62,348	,000
				%	97,6	2,4	0,0			
			Son test	n	5	22	15			
				%	11,9	52,4	35,7			
36	Konuya odaklanma (Kişiselleştirmeden uzak durma)		Ön test	n	24	14	4		35,030	,000
				%	57,1	33,3	9,5			
			Son test	n	1	18	23			
				%	2,4	42,9	54,8			

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Giriş” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Giriş” boyutunun tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Giriş” boyutuna ait bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir.

3.4. “Yöntem” Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Yöntem” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Yöntem” Boyutu Ön Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü	Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P	
37 Kullanılan yöntemin seçiliş nedeninin açıklanması	Ön test	n	42	0	0	22,909	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	24	14	4		
		%	57,1	33,3	9,5		
38 Kullanılan yöntemin tanımlanması	Ön test	n	42	0	0	76,364	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	2	9	31		
		%	4,8	21,4	73,8		
39 Varsa evren-örneklem/ çalışma grubu/ veri toplama araçları/ verilerin analizi hakkında bilgilendirme	Ön test	n	42	0	0	39,789	,000
		%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	15	22	5		
		%	35,7	52,4	11,9		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Yöntem” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde *anlamlı* bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Yöntem” boyutunun tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Yöntem” boyutuna ait bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir.

3.5. “Bulgular ve Yorum” Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Bulgular ve Yorum” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. "Bulgular ve Yorum" Boyutu n Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü				Ki-kare	P
		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı		
40 Bulguların etkili sunumu	ön test	n	42	0	76,364	,000
		%	100,0	0,0		
	Son test	n	2	29		
		%	4,8	69,0		
41 Yorumların ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılması	ön test	n	42	0	39,789	,000
		%	100,0	0,0		
	Son test	n	15	19		
		%	35,7	45,2		
42 Benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapma	ön test	n	42	0	31,672	,000
		%	100,0	0,0		
	Son test	n	19	16		
		%	45,2	38,1		
43 Tablo, şekil ve istatistiksel sonuçların gerektiğinde uygun kullanımı	ön test	n	41	1	45,462	,000
		%	97,6	2,4		
	Son test	n	11	25		
		%	26,2	59,5		

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin "Bulgular ve Yorum" boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin "Bulgular ve Yorum" boyutunun tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki "Bulgular ve Yorum" boyutuna ait bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir.

3.6. "Sonuç ve Öneriler" Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin "Sonuç ve Öneriler" boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. "Sonuç ve Öneriler" Boyutu n Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler	Test türü				Ki-kare	P
		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı		
44 Sonuç bölümünün bulgularda sunulanlarla uygunluğu	ön test	n	42	0	42,000	,000
		%	100,0	0,0		
	Son test	n	14	20		
		%	33,3	47,6		
45 Etkili sonuçlar çıkarma	ön test	n	42	0	42,000	,000
		%	100,0	0,0		
	Son test	n	14	21		
		%	33,3	50,0		
46 Etkili öneriler sunma	ön test	n	40	2	27,107	,000
		%	95,2	4,8		
	Son test	n	18	19		
		%				

			%	42,9	45,2	11,9		
47	Aşırı/kesinlik ifadelerinden kaçınma	Ön test	n	18	23	1	28,206	,000
			%	42,9	54,8	2,4		
	Son test	n	5	15	22			
		%	11,9	35,7	52,4			

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Sonuç ve Öneriler” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Sonuç ve Öneriler” boyutunun tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Sonuç ve Öneriler” boyutuna ait bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir.

3.7. “Kaynakça” Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Kaynakça” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Kaynakça” Boyutu Ön Test ve Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Maddeler		Zayıf	Kabul edilebilir	Başarılı	Ki-kare	P		
48	Kaynakları doğru yazma (APA kriterlerine göre)	Ön test	n	42	0	0	63,000	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	6	9	27			
		%	14,3	21,4	64,3			
49	Kaynakları alfabetik olarak sıralama	Ön test	n	42	0	0	44,291	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	13	8	21			
		%	31,0	19,0	50,0			
50	Kaynakçanın atıfta bulunan kaynaklarla eşleşmesi	Ön test	n	42	0	0	60,000	,000
			%	100,0	0,0	0,0		
	Son test	n	7	4	31			
		%	16,7	9,5	73,8			

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin “Kaynakça” boyutu ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ki-kare analizi sonucu, maddelerin tümüne ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Kaynakça” boyutunun tüm maddelerinin ön test ve son test değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğindeki “Kaynakça” boyutuna ait bütün maddelerde etkili olduğu söylenebilir.

3.8. "Akademik Makale Değerlendirme Rubriği"nde yer alan 7 temel boyutun birbiri ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular

3.8.1. Temel boyutların ön test sonuçları ve karşılaştırılması

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğinde yer alan "Genel Özellikler", "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Sonuç ve Öneriler", "Kaynakça" boyutlarının ön test değerlendirmeleri açısından fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. "Genel Özellikler", "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Sonuç ve Öneriler", "Kaynakça" Boyutlarının Ön Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Boyutlar	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	F	p	Fark
1-Genel Özellikler	42	,46	,330			1>2-3-4-5-6-7
2-Özet	42	,00	,000			
3-Giriş	42	,08	,100			3>2-4-5-7
4-Yöntem	42	,00	,000	58,571	,000	
5-Bulgular ve Yorum	42	,01	,039			
6-Sonuç ve Öneriler	42	,16	,154			6>2-3-4-5-7
7-Kaynakça	42	,00	,000			

Tablo 10 incelendiğinde, akademik makale yazımına ilişkin "Genel Özellikler", "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Sonuç ve Öneriler", "Kaynakça" boyutlarının ön test değerlendirmeleri açısından farklara ait F değeri 58,571 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin "Genel Özellikler", "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Sonuç ve Öneriler", "Kaynakça" boyutlarının ön test değerlendirmeleri açısından farklı olduğunu göstermektedir. Hangi boyutlar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi yapılmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, "Genel Özellikler" boyutunun ön test aritmetik ortalamasının "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Sonuç ve Öneriler", "Kaynakça" boyutlarının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, "Giriş" boyutunun ön test aritmetik ortalamasının "Özet", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Kaynakça" boyutlarının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, "Sonuç ve Öneriler" boyutunun ön test aritmetik ortalamasının "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Kaynakça" boyutlarının ön test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak; öğrencilerin, ön testlerde "Genel Özellikler" boyutunda diğer tüm boyutlara göre daha başarılı olduğu, "Giriş" boyutunda "Özet", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Kaynakça" boyutlarına göre daha başarılı olduğu, "Sonuç ve Öneriler" boyutunda ise "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Kaynakça" boyutlarına göre daha başarılı olduğu söylenebilir

3.8.2. Temel boyutların son test sonuçları ve karşılaştırılması

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik makale yazımına ilişkin verilen eğitimin, Akademik Makale Değerlendirme Rubriğinde yer alan “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri açısından fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” Boyutlarının Son Test Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar

Boyutlar	N	Aritmetik	Standart	F	p	Fark
		ortalama	sapma			
Genel Özellikler	42	1,45	,318			1>3-4-5-6
Özet	42	1,27	,445			2>3-4-5-6
Giriş	42	,76	,453			
Yöntem	42	,99	,457	13,017	,000	4>3
Bulgular ve Yorum	42	,91	,549			
Sonuç ve Öneriler	42	,95	,534			
Kaynakça	42	1,42	,607			7>3-4-5-6

Tablo 11 incelendiğinde, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri açısından farklara ait F değeri 58,571 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, akademik makale yazımına ilişkin “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” boyutlarının son test değerlendirmeleri açısından farklı olduğunu göstermektedir. Hangi boyutlar arasında fark olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi yapılmıştır.

LSD Post Hoc testi sonucu, “Genel Özellikler”, “Özet” ve “Kaynakça” boyutlarının son test aritmetik ortalamasının, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler” boyutlarının son test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

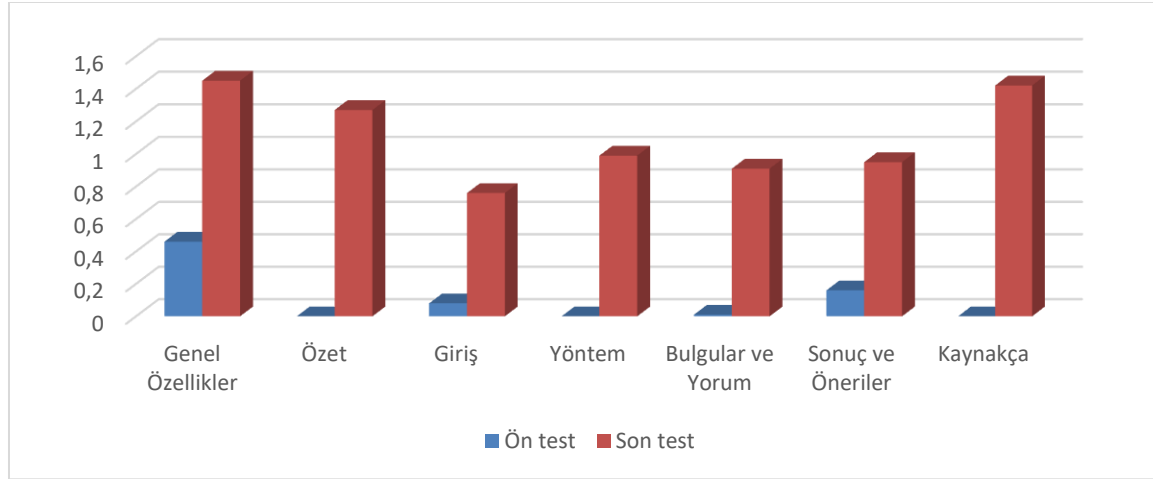
LSD Post Hoc testi sonucu, “Yöntem” boyutunun son test aritmetik ortalamasının “Giriş” boyutunun son test aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin, son testlerde “Genel Özellikler”, “Özet” ve “Kaynakça” boyutlarında diğer tüm boyutlara göre daha başarılı olduğu, “Yöntem” boyutunda “Giriş”, boyutuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

3.8.3. Temel boyutların ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

Akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan temel boyutlara ait başarı değerleri ön ve son uygulamalara göre ciddi bir değişiklik göstermiştir. Her boyut için yüksek bir başarıdan söz etmek mümkündür. Ancak genel bir değerlendirme yapılırsa, “Giriş” boyutuna ait başarı, diğer bütün boyutlara göre daha düşüktür. Bunun sebebinin “giriş” bölümünün taşıması gereken bazı özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Konunun tanıtılıp sınırlandırılması, problem durumu ve

amacın sunulması gibi maddelerin yanında, kuramsal çerçevenin oluşturulması için yeterli kaynağa atıfta bulunma, atıf kurallarına uyma ve kaynakların güvenilirliği gibi konulardaki eksikliklerin tam olarak giderilemediği tespit edilmiştir. Çünkü öğrencilerin araştırma yaparken yeteri kadar kaynağa ulaşım sentez yapmaya, uygun yerlerden alıntılarla fikirlerini desteklemeye alışkın olmadıkları düşünülmektedir (bkz. Grafik 1).



Grafik 1. "Genel Özellikler", "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorum", "Sonuç ve Öneriler", "Kaynakça" boyutlarının ön test ve son test değerlendirmeleri

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarına Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi kapsamında toplam 14 hafta ve 28 ders saati yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla akademik yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede yansıtıcı öğretim uygulama ve etkinliklerinin akademik yazma öğretimi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre:

Yansıtıcı öğretim uygulamalarına dayalı akademik yazma öğretiminin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının süreç öncesi ve sonrası akademik makalelerine ilişkin;

- "Genel Özellikler" boyutu ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında "Konu seçimi (bilimsellik/orijinallik)" maddesi dışındaki, bütün maddelerin anlamlı çıktığı; "Özet", "Giriş", "Yöntem", "Bulgular ve Yorumlar", "Sonuç ve Öneriler" ve "Kaynakça" boyutları ön test ve son test değerlendirmelerine bakıldığında ise bütün maddelerin anlamlı çıktığı tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında, yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik makale yazmanın her bir boyutu için etkili olduğu ve ciddi bir başarı getirdiği görülmüştür. Öte yandan akademik makale değerlendirme rubriğinde yer alan boyutların birbiriyle karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre ise öğretmen adayları;

- Ön test değerlendirmelerinde en fazla başarıyı *genel özellikler* boyutunda gösterirken, en az başarıyı özet, yöntem ve kaynakça bölümlerinde göstermişlerdir. Genel özellikler boyutunu, sırasıyla *sonuç ve öneriler*, *giriş* ve *bulgular ve yorum* boyutları izlemiştir.

- Son test değerlendirmelerinde en fazla başarıyı *genel özellikler, kaynakça ve özet* boyutlarında gösterirken, bunları sırasıyla *yöntem, sonuç ve öneriler, bulgular ve yorum* izlemiştir. En az başarı ise *giriş* bölümünde tespit edilmiştir.
- Ön test ve son test sonuçları boyutlara göre karşılaştırıldığında, en fazla başarıyı *özet ve kaynakça* boyutlarında göstermişlerdir. Bunları *genel özellikler, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler* ve son olarak *giriş* bölümü izlemiştir.

21. yüzyıl öğretmen yetiştirme anlayışı, artık geleneksel öğretmen yetiştirme çok çok ötesindedir. Bilgiyi hazır olarak alan bireyin yerini bilgi üreten birey, bireysel gelişimini bir başkasından beklediği desteğe bağlayan bireyin yerini ise kendisini etkileşim içinde sosyal ve kültürel olarak sağlam temellere oturtmuş birey almıştır. Düşünen, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan bireylerin önemi günden güne artmaktadır. Hal böyle olunca, yükseköğrenim seviyesine gelmiş öğrencilerin de bu niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Ancak ya eğitim sistemindeki eksikliklerden ya da gelişime katkı sağlayan bireylerin donanımlarına yönelik eksikliklerden, durum istenilen düzeyde olamamaktadır. Daha da kötüsü Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının bu noktadaki eksiklikleridir.

Bugün, yetiştirilen öğretmen adaylarının çağın gereklerine ayak uydurmaları, düşünen ve üreten bireyler olmaları gerekmektedir. Artık değişime ve gelişime açık bir anlayışla, iş birliği ve etkileşime önem veren, yazılı ve sözlü iletişimi güçlü, bakış açıları geliştirebilen ve farklı bakış açılarını destekleyen öğretmen adayları yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu çalışmada, hedeflenen öğretmen niteliklerine göre Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirmede etkili olabilecek yansıtıcı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, eğitim sisteminde temele alınan yapılandırıcılık yaklaşımı, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile araştırma-sorgulama becerilerini odağa alan bir yaklaşımı esas almaktadır.

Eraut'a (1994) göre, öğretmen adayları öğrendikleri kuramsal bilgilerden uygulamada çok fazla yararlanamamaktadırlar. Bu çalışmanın, teorik bilgiyi beceriye dönüştürmek adına pratik uygulamalara yeterli düzeyde yer veren bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayı, biliş-ötesi süreç ve sahip olduğu becerilerle yapmış olduğu uygulamaları değerlendirerek, ideal uygulamalar ile karşılaştırmalarda bulunabilir ve alternatifler arayabilir. İdeal uygulamaları gerçekleştirme çabası ise mesleki gelişime olumlu yönde katkıda bulunur (Calderhead, 1988). Biliş ve biliş üstü etkinliklere yaratıcılık, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama gibi temel boyutlarıyla destek sağlayan yansıtıcı öğretimin, öğretmen adayını geliştirecek nitelikte bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Ekiz ve Yiğit (2007) yansıtıcı öğretmen yetiştirme modelinin, adaylar tarafından desteklenmesinin en belirgin nedenini, adayların bu model aracılığıyla daha etkin, yaratıcı, kuram ve uygulamayı sorgulayıcı öğretmen olabileceklerine inanmalarından ileri gelebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarına yazma becerisinin en önemli alt başlıklarından biri olan bilimsel makale yazma konusunda bir dönem boyunca yansıtıcı uygulama ve etkinlikler sunulmuş; akademik başarı ve derse karşı eğilim önemli ölçüde geliştirilmiştir. Bu bulgu, ilgili literatür incelendiğinde, yansıtıcı öğretimin akademik başarı ve derse karşı eğilimi olumlu etkilediğine yönelik çalışmaların bulgularıyla örtüşür niteliktedir (Altınok, 2002; Bölükbaş, 2004; Lee, 2005; Evans, 2007; Semerci, 2008; Ersözlü, 2008; Tok, 2008; Şahin, 2010).

Altınok (2002), Lee (2005), Evans (2007) ve Semerci (2008) ğretmen eğitimine yönelik; Bölükbaş (2004), Tok (2008) ve Ersözlü (2008), ise ilköğretim ikinci kademeye yönelik yaptıkları yansıtıcı ğretim içerikli çalışmalarında yansıtıcı öğretimin etkililiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde de yansıtıcı ğretim uygulamalarını kullanmanın başarıyı artırmada etkili bir yaklaşım olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bayat (2009: 61-62), Türkçe ve İngilizce ğretmen adaylarının akademik yazılarındaki yapısal özellikleri incelediği araştırmasında, Türkçe ğretmenliği ğrencilerinin akademik yazıların yapısal özelliklerini kullanma yeterliliklerinin (%25.4), İngilizce ğretmenliği ğrencilerinin akademik yazıların yapısal özelliklerini kullanma yeterliliklerinden (%42) daha düşük olduğunu tespit etmiş; bunun sebebinin ise, İngilizce ğretmenliği programlarında görev yapan yazılı anlatım dersi hocalarının ve İngilizce yazılı anlatım kitaplarının akademik yazının yapısal özelliklerini ve kurallarını önceleyen nitelikte olmasına bağlanabileceğinden bahsetmiştir. Herhangi bir lisans programı ile karşılaştırma yapılmamış olsa da Türk dili ve edebiyatı ğretmenliği ğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarının, yansıtıcı ğretim stratejisinin de etkisiyle Bayat (2009)'a göre daha pozitif olduğu söylenebilir.

Akademik yazma; bir problemi belirleyip tanımlamak, sınırlarını çizmek, çözüm için araştırmalar yapıp bilgi toplamak ve onları değerlendirmek, farklı bakış açılarını karşılaştırmak/sentezlemek, karar vermek noktalarında yetkinlik gerektirmektedir. Yine Bayat (2014: 165)'ın ğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışması; eleştirel düşünmenin, akademik yazmanın alt boyutlarından biri olarak ele alınabileceğini ve ğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Yansıtma döngüsünde yer alan eleştirme-sorgulama becerisi ile akademik yazma başarısı arasında bir bağlantının olması bu araştırmayı destekler niteliktedir. Benzer şekilde Green ve Klug (1990) da çalışmalarında, eleştirel düşünme yeterliliğinin yazma becerisini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Bahar (2014), "lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi" başlıklı kuramsal çalışmasında, öğrencilerin tez önerilerini, tezlerini, bildiri ve makalelerini hazırlarken akademik yazma açısından birbirinden farklı birçok nedenden kaynaklanan sorunlar yaşadığından bahsetmiş; bu sorunları aşmak için araştırma sürecinde izlenmesi gereken yollar, araştırma metninin bölümleri, biçim ve slp özellikleri, etik ve kaynak gösterimi hakkında bilgiler vermiştir. Bu çalışmada kullanılan Akademik Makale Değerlendirme Rubriğinde de bahsedilen konular madde olarak yer aldığından ve ğretmen adayları bu doğrultuda değerlendirildiğinden, iki çalışma birbirini desteklemektedir.

Bütün yazınsal türlerde olduğu gibi akademik yazılarda da belirli bir biçim ve içerik düzeni söz konusudur. Bu düzenin, araştırmanın niteliğine göre bazen tercihe bağlı kalan yanları olsa da genellikle belirli standartları vardır. Standartların tarandığı meta-analiz çalışmaları akademik yazma konusunda hangi düzeyde olunduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Kan ve Uzun (2014; 2015; 2016), Türkçe ğretimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri üzerine çalışmalar yapmış ve bazı eksiklikler (araştırma sorusu, denence/iddia sunma, buguları özetleme, örnekleme ve veri toplama/çözümlleme işlemlerini gerekçelendirme, vs.) tespit etmiştir. İşeri ve şen (2017) de yabancılara Türkçe ğretimi alanında Türkçe yazılan bilimsel metinleri inceledikleri araştırmalarında, 64 makalenin 2'sinde giriş, ana ve sonuç bölümlerinde beklenen işlevsel adımların hiçbirinin bulunmadığını; giriş, ana ve sonuç

bölümlerindeki işlevsel adımların tamamının yer aldığı bir çalışmanın olmadığını ortaya koymuşlardır.

Kan ve Gedik (2016), Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturmaya yönelik görüşlerini derlediği nitel çalışmalarında; katılımcıların, teze başlamadan önce akademik yazma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, tezin temel bölümlerini yazmakta çeşitli zorluklar yaşadıkları, yüksek lisans bittikten sonra kendilerini daha yeterli buldukları ve programda akademik yazma dersinin yer alması gerektiğine dair görüş bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Yansıtıcı öğretim destekli akademik yazmaya odaklanan bu çalışmanın sonuçlarının; Kan ve Gedik (2016), Kan ve Uzun (2014; 2015; 2016), İşeri ve Şen (2017)'in tespit ettiği eksikliklerin giderilmesine katkı sağladığı, programda akademik yazma derslerinin yer alması gerektiği fikrini doğruladığı düşünülmektedir.

Çalışmada, ileri düzey yazma tekniklerinden biri olan akademik yazmanın yansıtıcı uygulamalarla öğretilmesinin, nitelikli akademik metinler oluşturmak için etkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Yansıtıcı öğretim yaklaşımı sadece yükseköğretimde değil, ilköğretimden itibaren bütün öğretim seviyelerinde, dil ve anlatım derslerine uyarlanarak kullanılabilir.
- Yansıtıcı öğretim uygulamalarının diğer dil beceri alanlarına etkisini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yansıtma döngüsüne dayalı program geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinin müfredatlarına “ileri yazma teknikleri” ya da “akademik yazma” dersi konabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atkaş, E., Uzuner Yurt S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale Özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(7). P73-96.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 66-73.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pagem Akademi.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4). 209-233.
- Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Pres, 202-214
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*. (145). 48-63.

- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). 155-168.
- Bigge, M. L. ve Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers*. New York: Longman Inc.
- Binyazar, A., Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/ Yazma sanatı – Yaratıcı yazma dersleri* (3. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Bowker, N. (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (Reflective Teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Brande, D. (2006). *Yazar olmak* (Çev. Mustafa Yıldırım). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Brookfield, S. (1995). The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important. From *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995 (Forthcoming): 07.08.2014 tarihinde <http://nlu.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfieldWisdom.cfm> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (pp. 51-64). London & New York: The Falmer Press.
- Canning, C. (1991). What teachers say about reflection. *Educational Leadership*. 48(6), 18-21.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi (ss. 231-283), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*, (2. Baskı, Editörler: A. Kırkkılıç, H. Akyol). Ankara: PegemA Yayınları.
- Coşkun, E., Kan, O. (2013). Lisansüstü tezlere ait özet metinlerinin yazım tekniği bakımından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4), s. 299-313.
- Demir, N. (2005). Bilimsel dergilerde yayın dili sorunu. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayınlar ve Bilgi Teknolojileri Sempozyumu, Bildiriler*. Ankara: Yeni Avrasya Yay. S.191-208.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: M.A: D.C. Heath & CO.
- Doyle, W. (1993). Constructing curriculum in the classroom. In *Effective and responsible teaching*. (Eds.F. K. Oser, A. Dick, J. Party). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-385.
- Ekiz, D. (2006). Self-Observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student-teachers. *Elementary Education Online*, 5(1), 45-57.

- Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkındaki görüşleri: 17.06.2014 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/158/ekiz.htm> adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkındagörüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi, *Türk EğitimBilimleri Dergisi*, 5(3), 543-555.
- Emre, İ., Alkayış, F., Tuğluk, İ. H. ve Emre, N. (2008). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraut, M. (1994). The acquisition and use of educational theory by beginning teachers. G. R. Harvard ve P. Hodkinson (Eds.), *Action and Reflection in Teacher Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Evans, C. (2007). Becoming a reflective technology teacher. *Technology Teacher*, 66, 28-30.
- Green, C. S. & Klug, H.G. (1990). Teaching critical thinking and writing through debates: An experimental evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462-471.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(2), 970-985.
- Gürol, M. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. 27. 04. 2014 tarihinde <http://www.manas.kg./pdf/sbdpdf7/Gürol.pdf>. Adresinden alınmıştır.
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective teaching*, (2nd Edition). Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Hua, L. (2008). Assessing EFL teachers` reflective thinking: A case study of two in- service secondary teachers. *Trends Applied Sciences Research*, 3(1): 36-44.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- İleri, C. (1998). Yazılı anlatım türleri. *Sözlü ve yazılı anlatım* içinde (Editör: Hülya Pilancı). (ss. 105-155) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İşeri, K., Şen, E. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçe yazılan bilimsel metinlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5(1). p. 434-446.
- Kan, M. O., Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi lanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 6(3). p. 402-408.
- Kan, M. O., Uzun, L. G. (2014). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(3), s.1-19.

- Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin giriş bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 7(3): 3-52.
- Kan, M. O., Uzun, L. G. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı zellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi*. 12(1). 331-343.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7)13, 373-385.
- Kent, K. M. (1993). The need for school-based teacher reflection. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 83-91.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi leğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Köksal, N., Demirel, . (2008). Yansıtıcı dşnmenin ğretmen adaylarının ğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 189-203.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6), 699-715.
- MEB (2006). *İlkğretim Türkçe dersi (6-8. Sınıflar) ğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: TTK Yayınları.
- Monippally, M. M., Pawar, B. S. (2010). *Academic writing – A guide for management students and researchers*. New Delhi: Vivek Mehra for Response Books.
- zbay, M., Barutu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe ğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Trkenin Eğitimi ğretimi zel Sayısı*.11, 933-973.
- zdemir, E. (2005). *Szl yazılı anlatım sanatı: Kompozisyon*. (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 189-220.
- Razı, S. (2015). Development of a rubric to assess academic writing incorporating plagiarism detectors. *SAGE Open*. 5(2). 1-13. DOI: 10.1177/2158244015589993.
- Savran, A., akıroğlu, J., ve Tekkaya, C. (2005). Yansıtıcı ğretmen eğitimi: Bir eylem araştırması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, (28-30 Eyll2005). Cilt 1, 561-565. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Semerci, . (2007). Öğretmen ve ğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) leğinin geliştirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*,7(3), 1351-1377.
- Semerci, . (2008). *Mikro-yansıtıcı ğretim yönteminin ğretmen adaylarının sunu performansını ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro ğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi rneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Sezer, S. (2005). Öğrencilerin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Sharples, M. (1999). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge 11 New Fetter Lane, EC4P 4EE.
- Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarına öğretim tekniklerinin yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları (DAUM) Dergisi*, 9(1), 28-33.
- Şahin, S., Turan, E. ve Toprak N. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme modellerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 239-253.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi derslerine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568. 29.11.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zeichner, K. ve Klehr, M. (1999). Teacher Research as Professional Development In One Urban School District. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.