

PAPER DETAILS

TITLE: Egitim Fakóltesi Ögrencilerinin Akademik Yazilarinin Dilsel Özellikleri

AUTHORS: Sümeyye KONUK,Yusuf KARAKAHRAMAN

PAGES: 730-753

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2971184>



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Yazılarının Dilsel Özellikleri*

Sümeyye KONUK**
Yusuf KARAKAHRAMAN***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarındaki ölçülebilir dil özelliklerinin bir resmini elde etmeye çalışmaktır. Araştırmada; Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Almanca öğretmenlik programlarında okuyan 162 öğrenciye ait 162 metin, 2.111 cümle ve 26.766 sözcükten oluşan bir derlemin incelemesi yapılmıştır. Kullanılan yöntem kesitsel tarama desenidir. Metinlerdeki dil özelliklerini görmek için çok boyutlu bir çerçeve kullanılmıştır. Üstsöylem, cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metnin paragraf yapısı inceleme boyutlarını oluşturmaktadır. Genel olarak metin niteliğini değerlendirmek için metin güçlüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre metinlerin güçlük düzeyi %51,23 oranıyla “orta güçlük” ve %37,65 oranıyla “zor” düzeyinde ağırlık göstermektedir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazdığı metinler Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğrencilerine oranla “zor” ve “çok zor” düzeyinde daha fazladır. Üstsöylem belirleyicilerinin sözcükler içindeki oranı %4,55’tir. Bu oran içinde en yüksek payı %3,18 ile kendini anma üstsöylemi almaktadır. Metinlerde, %3,95 oranında etkileşimsel %0,61 oranında etkileşimli üstsöylem belirleyiciler kullanılmıştır. Bağlaçların sözcükler içindeki oranı %7,44’tür. Metinlerde, en çok sıralama bağlaçları, onu takiben açıklama, sebep, sonuç, üsteleme, zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları kullanılmıştır. Metinlerde en sık kullanılan cümle türü %34,96 ile basit, %27,52 ile girişik birleşik cümledir. Metinlerde 8 farklı düşünceyi geliştirme yolu kullanılmıştır, en fazla kullanılanlar %51,06 ile örnekleme, %18,09 ile karşılaştırma ve %13,56 ile tanımlamadır. Metinlerdeki noktalama yanlışlarının oranı %0,63 iken yazım yanlışlarının oranı %0,81’dir. Noktalamadaki yanlışlar sırasıyla en çok nokta, virgül ve kesme işareti kullanımında bulunmaktadır. Yazım yanlışlarında en yüksek payı sırasıyla büyük harflerin kullanıldığı yerler ve sözcüklerin yazılışı almaktadır. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı başlık ve paragraflı metin yapısı hususuna dikkat etmemiştir. Sonuç olarak bu çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarının niteliğinin belirlenmesinde fikir vermektedir. Her bir dil özelliğine ilişkin sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, öğretmen adayları, üstsöylem belirleyicileri, okunabilirlik, bağlaçlar, cümle türü, dış-yapı

Linguistic Properties in Academic Essays of Educational Faculty Students

Abstract

The main aim of this study was to obtain a picture of quantifiable linguistic properties in the academic writings of educational faculty students. In the study, a corpus consisting of 162 texts, 2,111 sentences and 26,766 words of 162 students who studied in Turkish, Social Sciences, English, and German Teaching Departments was analyzed. The method used was cross-sectional screening. A multi-dimensional framework was used in order to determine linguistic properties in the texts.

* Bu çalışma 1919B012106855 proje numarası ile TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, sumeyyekonuk@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0896-0711>

*** Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, yusufkarakahraman@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-1746>

Dimensions of the research consisted of metadiscourse, sentence types, connectors (transitions), ways of expanding ideas, spelling, punctuation and paragraph structure of the text. In order to evaluate the quality of the text in general, text difficulty was calculated. According to the results of the study, the texts were mostly “moderately difficult” by 51.23% and “difficult” by 37.65%. The texts written by Foreign Languages Department students were found to be more at the level of “difficult” and “very difficult” compared to the texts of Turkish and Social Sciences students. The rate of metadiscourse markers in words was determined as 4.55%. The highest percentage in this rate was self-mentions with a rate of 3.18%. In the texts, interactional metadiscourse markers with a rate of 3.95% and interactive metadiscourse markers with a rate of 0.61% were used. The rate of conjunctions among the words was 7.44%. The most used conjunction type used in the texts was coordinate conjunctions, which was followed by explanatory, cause, result, addition, and contrasting sentence connectors. The sentence type used mostly in the texts was simple sentence by 34.96% and compound sentence by 27.52%. In the texts, 8 different ways of expanding ideas were used, and the ones used mostly were exemplifying by 51.06%, comparison by 18.09% and describing by 13.56%. While the rate of punctuation errors in the texts was 0.63%, the rate of spelling mistakes was 0.81%. Punctuations mistakes were found to be in the use of full stop, comma, and apostrophe, respectively. The highest rate in spelling mistakes was found in the use of capital letters and misspelled words. Almost half of the teacher candidates did not pay attention to writing a title and paragraph structure of the text. As a result, this study gave an idea in determining the quality of academic writings of educational faculty students. Results regarding each linguistics properties were discussed in line with the literature.

Keywords: Academic writing, teacher candidates, metadiscourse markers, readability, conjunctions, sentence types, mechanics

Giriş

Bu çalışma akademik yazı alanı içinde çerçevelenmektedir. Akademik yazıların daha çok akademik ve bilimsel kurumlarda kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Akademik yazımda ana odak noktası, yazarın eleştirel muhakemesiyle bilgilerin açık ve doğru bir şekilde sunulmasıdır. Akademik yazılar temelde fikirleri, bilgileri ve araştırmaları daha geniş akademik topluluklara ileten bir türdür. Bu türü iki alt dala ayırmak mümkündür. Bunlardan birincisi okullarda ve üniversitelerde araştırma ödevlerini içeren öğrenci akademik yazıları; ikincisi akademik bir dergide veya kitapta yayımlanması amaçlanan bilim insanlarının akademik yazılarıdır. Akademik yazı alt türleri, acemi yazar olarak kabul edilen öğrenciler tarafından yazılanlar (basit ders ödevlerinden lisansüstü tezlere kadar) ve ayrıca dergi makaleleri gibi uzman akademik yazarlar tarafından yazılanlar olarak sınıflandırılabilir (Imani ve Habil, 2014; Tarnopolsky, 2005). Her iki akademik yazı türünün de (öğrenci ve uzman) üslup, içerik, kanıtlanabilirlik gibi konularda ortaklaşan dilsel özellikleri bulunmaktadır. Oshima ve Hogue (2007)’ya göre akademik yazılar, lise ve üniversite derslerinde kullanılan yazı türüdür ve özenli bir şekilde kaleme alınan resmi yazılardır. Johns (1997), akademik yazıyı, akademi içerisindeki öğrencilerinin düşünce metni çözümlemeleri, röportajlar, katılımcı gözlemler yoluyla kendini yansıtmaya becerisi edinmeleri ve kendi okuryazarlık süreçlerini keşfetmeleri olarak ifade eder. Böylece öğrenciler kendi akademik disiplin alanlarında okuryazarlığın doğasına yönelik araştırmaya nasıl katılabileceklerini anlayabilirler. Oshima ve Hogue (2007) akademik yazı alanı içinde, günlük hayatta yer alan siyasetten benzinin maliyetine kadar herhangi bir konuda bir görüş ifade etmeyi, onu resmi bir üslupla desteklemeyi ve ayrıntılandırmayı gerektiren görüş yazılarını (*opinion essay*) öne çıkarır. Uluslararası kabul gören IELTS sınavındaki akademik yazma testinde katılımcılardan benzer bir uygulama yapmaları istenmektedir. İki bölümden oluşan akademik yazma sınavının ikinci bölümde katılımcılara, tartışmaya açık bir konu verilerek bu konuya dayalı bir görüş oluşturup mantıklı argümanlarla destekleyecekleri 250 sözcükten oluşan bir görüş yazısı yazmaları istenir.

Çeşitli türlerde araştırma ödevlerini içeren akademik yazılar üretmek üniversite öğrencilerinin sıklıkla karşılaştıkları bir görevdir. Ancak araştırma yapmak ve yapılanları yazılı olarak ifade edebilmek karmaşık bir iştir. Akademisyenler öğrencilerden ciddi bir üslupla kendi fikirlerini ifade etmesini ve kendi görüşlerini destekleyebilmesini beklerler (Oshima ve Hogue, 2007). Çoğu zaman öğrenciler yeterli yazma becerisine sahip olamamakta ve hocalarının beklentilerini karşılama noktasında zorlanabilmektedir. Bu bağlamda akademik yazma becerisinin akademik başarıyı etkilemesi

kaçınılmazdır. Öğretmenlik doğası gereği araştırma ve araştırmaları raporlama faaliyetlerinin sıkça yapıldığı ve aynı performansın öğrencilerden de beklendiği bir meslektir. Öğretmen adaylarının üniversite sonrasındaki mesleki geleceklerinde akademik yazılar yazmaları ve akademik yazmayı öğrencilerine öğretmeleri gerekir. Bayat (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleriyle akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Güncel araştırmalar öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Bayat, 2014; Seyedi, 2019). Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde akademik yazma araştırmalarının yapılması bir gerekliliktir.

Bu araştırmada, çözümleme çerçevesini oluşturan ulamları belirlemek için öğrencilere okul ve akademi içindeki akademik yazmayı öğretmek üzere tasarlanmış iki akademik yazma kitabı (Oshima ve Hogue, 2007; Savage ve Shafeil, 2006) incelenmiştir. Kitaplardaki “cümle türleri (*sentence structure*), bağlaçlar (*conjunctions*), düşünceyi geliştirme yolları (*developing supporting details*), yazım (*spelling*), noktalama (*punctuation*), paragraf yapısı (*essay organization -three parts of an essay*)” gibi ölçülebilir özellikler birer inceleme konusu haline getirilmiştir. Bunun yanı sıra alanyazın taranmış ve akademik yazı alanı içinde üstsöylem ve metin güçlüğü hususlarının araştırmalara konu olduğu görülmüştür. Akademik yazım alanyazınında önemli bir yer kaplayan üstsöylem (Hyland ve Hse, 2004), ulamlara dâhil edilmiştir. Ayrıca öğrencilere ait akademik yazıların okunabilirliğini inceleme fikri yeni yeni araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Avila, Lavadia, Sagun ve Miraña, 2020; Kouachi, 2021). Yenilikçi bir yaklaşım olarak bu husus da ulamlara eklenmiştir. Bu bağlamda okunabilirlik, üstsöylem, cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metin yapısı araştırmada incelenen dil özellikleridir. Bu özelliklerin ortak noktası sayısal olarak ölçülebilir olmasıdır.

Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Katılımcıların yazdıkları metinlerin güçlük düzeyleri hangi seviyededir?
2. Katılımcıların yazdıkları metinlerde kullandıkları üstsöylem belirleyicileri nelerdir?
3. Katılımcıların yazı yazarken kullandıkları cümle türleri nelerdir?
4. Katılımcıların yazı yazarken kullandıkları bağlaçlar nelerdir ve hangi işlevlerde kullanmıştır?
5. Katılımcılar yazı yazarken hangi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmıştır?
6. Katılımcıların yazı yazarken dış yapı unsurlarını (noktalama, yazım, başlık, paragraf yapısı, kâğıt düzeni) kullanım durumları nasıldır?

Uluslararası düzeyde akademik yazma becerisinde cümle türlerine ilişkin araştırmalar oldukça yaygındır. Oshima ve Hogue (2007) cümle türlerine (*simple sentences, compound sentences, complex sentences, compound-complex sentences*), İngilizce akademik yazma öğretimi kitaplarında önemli bir bölüm ayırmıştır. Demirezen (2019) İngilizce akademik yazmada dört temel cümle türünün öğrencilerin akademik yazma becerileri geliştirmek için çok önemli olduğuna dikkat çeker. Saragih ve Hutajulu (2020) akademik yazmada, kadın ve erkek akademisyenlerin dergi makalelerinin özetlerinde kullandıkları cümle türlerini çözümlemiştir. Sonuç olarak yazarlar hem kadınların hem de erkeklerin İngilizcedeki dört temel cümle çeşidini kullandığını, cümle türü seçiminde kadınlar ve erkekler arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Saragih ve Hutajulu, 2020). BBC haber makalelerindeki cümle kalıpları inceleyen başka bir araştırma en sık kullanılan türün karmaşık cümle olduğunu ortaya koymaktadır (Andriani ve Bram, 2021). Farklı bir araştırma ise IELTS’deki akademik yazma görevlerinde basit cümle kullanımının sınav puanına negatif etki ettiğini ortaya koymaktadır (Tran ve Truong, 2021). Alanyazına bakıldığında İngilizce akademik yazımda cümle türlerine ilişkin geniş bir derlem bulunduğu ve araştırmalarla da oluşmaya devam ettiği görülmektedir.

Akademik yazma öğretimi kitaplarında bağlaç kullanımı hususu cümle türlerinin öğretimi ile eşzamanlı verilmektedir. Akademik yazmada, cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkileri gösteren, cümleleri ve fikirleri birbirine bağlayan sözcükler bağlaçlardır (Oshima ve Hogue, 2007). Akademik yazmada bağlaçların sıklığı ve uyumu, metnin sınırlarını anlamada, anlam kurmada okuyucuya yardımcı olur ve metnin niteliğini değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Chanyoo, 2018; Qasim, Shah ve Sibtain, 2021). İngilizce akademik yazmada bağlaçlar (*connecting devices*), Oshima ve Hogue (2007) tarafından cümle bağlacı (*sentence connectors*), birleştirme bağlacı (*coordinating conjunctions*), yan cümle bağlacı (*subordinating conjunctions*) olarak, Halliday ve Hasan (1976) tarafından ekleyici (*additive*), çeliştirici (*adversative*), nedensel (*causal*) ve zamansal sıralayıcı (*temporal*) olarak

sınıflandırılmıştır. Bağlaç sınıflamaları her dilin kendine özgüdür. Bağlaçların akademik yazmadaki yerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Zhao (2017) İngilizce akademik yazımda bağlaç kullanımında ana dili kullanıcılarının, ikinci dil kullanıcılarından daha avantajlı olup olmadığını incelemiş, birçok niteliksel farklılığa rağmen bu avantajlı olma durumunun düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Qasim, Shah ve Sibtain (2021), İngilizce akademik yazmada, ikinci dil kullanıcılarının bağlaçlar yoluyla akademik metin bağlantısı mekaniklerinde ulaşmada zorlandığı sonucuna ulaşırken Zhao (2017), yetkin bir yazar olabilmek için hem ana dili kullanıcılarının hem de ikinci dil kullanıcılarının akademik yazı türüne aşina olması gerekliliğinin altını çizmektedir. İngilizce akademik yazmada cümle türlerinde olduğu gibi bağlaçlar hususunda araştırmalarla geniş bir derlem oluşmuş gibi görünmektedir. Öyle ki sadece akademik yazmada “*although*” bağlacının yerini görmek için bile araştırmaya rastlamak mümkündür (Spycher, 2007). Bu durum Türkçe akademik yazımda bağlaçlar hususunda araştırmaların genişletilmesine işaret etmektedir.

Düşünceyi geliştirme yolları akademik söylemin bir parçasıdır. Akademik yazımda, metindeki bilgilerin örnekler, alıntılar, istatistikler, gerekçeler, kanıtlar ve özetler yoluyla verilmesi destekleyici ayrıntılardır (*developing supporting details*) (Oshima ve Hogue, 2007; Savage ve Shafeil, 2006). Düşünceyi geliştirme yolları anlatılmak istenen konuyu daha etkili ve doğru bir şekilde anlatmaya yarar. Türkçe alanyazında, bilgilendirici, tartışmacı, ikna edici yazmada düşünceyi geliştirme yollarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Kana ve Şener (2021) bilgilendirici metin yazmada düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı, metnin niteliğini değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak belirlemişlerdir. Tanımlama, sayısal verilerden yararlanma, örnekleme, alıntı yapma, tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yolları akademik söylem veya yazıların bulunduğu her ortamda bulunmaktadır. Tiryaki (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerindeki düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının 203 kez gerekçelendirme 99 kez çürütme amacıyla düşünceyi geliştirme yollarını kullandığını tespit etmiştir. Gökçe ve Çelebi (2015) Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarını incelemiş altmış beş metinden ellisinde düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığını tespit etmiştir. Düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı ve özellikleri Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında çeşitli kademelerde öğretilmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında 7. sınıfta okumakta olan bir öğrencinin dinleme/ izleme becerisi bağlamında düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmesine yönelik kazanımlar bulunmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu kazanımlar sarmal bir şekilde öğrencilere farklı alt başlıklarla tekrar sunulmaktadır. 7. sınıfta yazma becerisi başlığı altında öğrencilerin yazdıkları metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları istenmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu sarmal döngü aynı sınıf kademelerinde farklı becerilerde olduğu gibi üst sınıflara geçişlerde de devam etmektedir. 8. sınıf düzeyinde dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileri bağlamında düşünceyi geliştirme yollarını kullandıran kazanımlar bulunmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Programda, sadece anlatım becerilerinde değil anlama becerilerinde de düşünceyi geliştirme yollarının fark edilmesine yönelik kazanımların bulunması ve bunların pratiğe dökülmesi için ortam oluşturulması tavsiye edilmektedir. Akademik anlatımda düşünceyi geliştirme yolları önemli bir etkiye sahiptir. Düşünceyi geliştirme yollarını hem bilen hem de öğreten konumda olan öğretmenlerin eğitiminde bu husus önemlidir.

Akademik metinlerde, birey kendisini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmek metnin dış yapı unsurlarına dikkat etmelidir. Yazım kuralları, iletiyi doğru anlamak için dil kullanıcısı olan kişiler tarafından uyulması gereken kurallar vasıtasıyla ifadenin yanlışsız yazılmasıdır (Acar, 2011). “Dili belirli kurallar doğrultusunda yazıya geçirme işine yazım (imlâ) denir.” (Bağcı, 2011, s. 695). Yazım kurallarına uymak ve noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmak anlatımda oldukça önemlidir (Uludağ, 2002). Yazı okuyucuya ulaştıktan sonra düzeltilme imkânı yoktur (Kemiksiz, 2020). Bu bağlamda akademik anlatımda bu kurallar hayati işlev görür. Şentürk (2009) tarafından kullanılan planlı yazma puanlama ve değerlendirme ölçeğinde düşünceyi geliştirme yolları, yazım ve noktalama kuralları, kâğıt düzeni, başlık birer ölçüt olarak belirlenmiştir. Hamzadayı ve Dölek (2022) tarafından hazırlanan bilgilendirici metinlerin başarımını değerlendirme ölçeğinde yazım ve noktalama, geçiş ve bağlantı ifadeleri, başlık, kâğıt düzeni ölçütleri bulunmaktadır. Arıcı (2008) sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının %68,6’lık kısmının yazılı anlatımda yazım yanlışları yaptığını tespit etmiştir. Calp (2019) Türkçe

öğretmeni adaylarının raporlarında, en fazla yanlış kullanım sıklık değerinin noktalama işaretlerinde olduğunu tespit etmiştir. Yazılı anlatım kuralları dilin doğru kullanılması ve ulaştırılmak istenen mesajın sorunsuz bir şekilde aktarılması açısından önemlidir. Bu sebeple akademik yazı yazarken metnin dış yapı unsurlarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Üstsöylem, akademik metinleri anlamak ve anlamlandırmak açısından büyük önem taşır. Akademik metinlerde yazar, metnin anlamlandırılması, takip edilmesi ve okuyucunun metne dâhil edilmesi amacıyla üstsöylem (*metadiscourse*) öğelerini kullanır (Tarcan, 2019). Üstsöylem, metin üreticisinin anlatmak istediği konunun alıcı tarafından anlamlandırabilmesi için en verimli katkının nasıl yapılabileceğine odaklanır (Şen, 2021). Üstsöylem belirleyicileri, okuyucunun anlama ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak, düzenlemek ve yönlendirmek için kullanılan sözcük veya sözcük gruplarıdır (Karapınar ve Küçükavşar, 2021). Üstsöylem belirleyicileri, yazarın veya okuyucunun sorumluluk derecesini azaltmak ve anlamı güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Üstsöylem belirleyicileri, yazar ve okur arasında köprü görevi yapan sözcük veya sözcük öbekleridir (Karapınar ve Küçükavşar, 2021). Yazar okuyucu arasındaki ilişkiyi inşa etmeye ve anlatılanları daha etkili bir biçimde anlatmaya yarar. Bu bağlamda, anlam yoğunluğuna sahip akademik metinlerde, üstsöylem belirleyicileri daha farkında ve kasıtlı kullanmak gerekir. Üstsöylem alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve konuşma becerisi alanına yönelik yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan araştırmalar özetle bu paragrafın devamında anlatılmaktadır. Özbek (1998) konuşma dilinde kullanılan üstsöylem belirleyicilerini tespit etmeyi amaçlamış ve bir iki dakikalık bir söylem belirleyicisinin bile iletişimi derinden etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Esmer (2009) konuşmada ki'nin işlevlerinin ezgiyle desteklenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Yine Esmer (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerinde bulunan üstsöylem belirleyicilerinin nasıllığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin yazdığı metinleri incelemiş, öğrencilerin metinlerde üstsöylem belirleyicilerini etkin bir şekilde kullanamadıklarını görmüştür. Karapınar ve Küçükavşar (2021) iki dilli ve tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini incelemiştir, tek dillilerin, iki dillilere göre anlamlı derecede daha fazla üstsöylem belirleyici kullandığını görmüştür. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) uluslararası öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini bildiri özet metinlerinde yeterli ve etkin bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Soyşekerci, Öztürk ve İşeri (2022) dilbilim ve genel dilbilim alanında yazılmış lisansüstü tezlerin sonuç bölümlerinde üstsöylem belirleyicilerinin betimlemesini yapmıştır. Görüldüğü üzere üstsöylem belirleyiciler akademik metinlerin anlatımında önemli bir işleve sahiptir. Pek çok araştırmada ölçüt olarak kullanılan bir üstsöylem sınıflamasını Hyland ortaya koymuştur. Hyland ve Hse (2004) üstsöylem belirleyicileri okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olan etkileşimli üstsöylem belirleyiciler ve okuyucuyu metne dâhil eden etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri olarak iki ana başlık altında değerlendirir. Farahani (2019), 6,968,089 sözcükten oluşan İngilizce akademik metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerin etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerden daha yaygın kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Hyland ve Hse (2004) biyoloji, elektrik mühendisliği, bilişim, işletme, kamu yönetimi ve uygulamalı dil bilim alanlarından 4 milyon kelimelik 240 yüksek lisans tezinin analizine dayanarak bir üstsöylem analizi yapmıştır. Araştırmada, uygulamalı dilbilim alanı haricinde diğer bilim alanlarında etkileşimli üstsöylemlerin, etkileşimsel üstsöylemlerden daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır (Hyland ve Hse, 2004). Benzer bir şekilde Kan (2006) akademik metinlerde, Türkçe Eğitimi alanında Edebiyat alanına göre etkileşimsel üstsöylemin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır (Kan, 2016). Tarcan (2019) tarih, felsefe, sosyoloji, psikoloji, turizm, eğitim bilimleri ve dilbilim alanlarındaki 145.448 sözcükten oluşan derlemi incelemiş ve üstsöylem belirleyicisi kullanımının genel görünümünü ortaya koymuştur. Araştırma, akademik metinlerde en çok sorumluluk belirleyicileri, tanıtlayıcılar ve bağlayıcılar kullanıldığını göstermektedir (Tarcan, 2019). Öğretmen adaylarının akademik anlatımda söylem belirleyicileri kullanım durumları tespit etmek mevcut araştırmanın amaçlarından biridir.

Metinlerin güçlük düzeyleri farklı olduğundan bazı metinler kolayca okunurken bazılarının okunması zordur. Akademik yazımda da metnin genel niteliğini değerlendirmek için okunabilirliği bir ölçüt olarak kullanan araştırmalar bulunmaktadır (Avila, Lavadia, Sagun ve Miraña, 2020; Kouachi, 2021). Bir metnin okur tarafından kolay veya zor olarak nitelendirilmesi okunabilirlikle ilgilidir

(Ateşman, 1997). Özellikle okunabilirlikle ilgili yapılan çalışmalar akademik ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin daha zor olduğunu göstermektedir (Bağcı ve Ünal, 2013; Şimşek ve Çinpolat, 2021). Örneğin Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin okunabilirlik seviyeleri zor düzeyinde yığılırken öyküleyici metinler kolay kategorisinde yığılma göstermektedir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007). Aslında okunabilirlik dille ilgili bir kavramdır ve belirli düzeydeki bir metnin okuyucu tarafından anlamlandırılmasıdır (Solmaz, 2009). Metinlerin belirli düzeydeki bir okuyucuya uygun olup olmadığını saptamak için okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Okunabilirlik formülleri metnin yapısal özelliklerini temel alarak, metinleri sınıflandırmayı amaçlayan araçlardır (Çetinkaya, 2010). Okunabilirlik, genellikle metinleri sayısal verilerle ortalama sözcük uzunluklarının, cümle uzunluklarının oranlarıyla metnin zorluk derecesine açıklık getirmeyi hedefler (Şakiroğlu, 2020). Okunabilirliğin hesaplanması amacıyla farklı dillere ait birçok formül bulunmaktadır. Türkçeye uygun ilk okunabilirlik formülünü Ateşman (1997) Türkçeye uyarlamıştır. Sonrasında Çetinkaya ve Uzun tarafından 2010 yılında geliştirilen yeni bir formül ortaya çıkmıştır. Çetinkaya formülünü kullanan çeşitli yayınların ortaokul ve lise düzeyindeki kitaplardaki metinlerin güçlük düzeyini incelediği görülmüştür. Örneğin Lise 1 fizik ders kitabının okunabilirliğini inceleyen bir araştırma, ders kitabının okunmasında öğrencilerin zorluklar yaşayabileceğini ve kitabın küçük yaş grupları için zorlayıcı olabileceğini ortaya koymaktadır (Tekbıyık, 2006). Bir çalışmada ortaokul düzeyinde bulunan öykülerin okunabilirlik puanları hesaplanmış ve metinlerin orta güçlükte, kolay ve çok kolay düzeyinde olduğu görülmüştür (Şakiroğlu, 2020). Bağcı ve Ünal (2013) ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunabilirlik seviyelerinin çoğunluğunun orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Baki (2019) Türkçe dersi 8. sınıf kitabında bulunan 22 adet okuma metninin orta güçlükten, çok kolay ve kolaya doğru bir sıra takip ettiğini, bu durumun öğretimin kolaydan zora ilkesiyle çeliştiği ve ayrıca bazı metinlerin sınıf seviyesinin üzerinde bazılarında ise altında olduğunu ortaya koymaktadır. Bora ve Arslan (2021) sınıf seviyeleri arttığı halde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin zorluk düzeyinin artmadığını tespit etmiştir. Bozlak (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin okunabilirlik açısından sınıf seviyesine uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Farklı bir araştırma, Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların okunabilirlik düzeylerinin sınıflar arasında büyük bir değişime uğramadığı ve metinlerin okunabilirlik seviyelerinin kolay olduğunu göstermektedir (Zorbaz, 2007). Okunabilirlikle ilgili araştırmaların pek çoğu belirli bir eğitim seviyesi için hazırlanmış metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığını incelemektedir. Ateşman (1997) ve Çetinkaya (2010) okunabilirlik formülleri Türkçe alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır. Okunabilirlik formüllerini karşılaştıran araştırmaların sonuçları da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Okur ve Arı (2013), Türkçe ders kitaplarındaki metinleri farklı okunabilirlik formülleriyle incemiş her iki formülde metin türlerine göre elde edilen sonuçların değiştiğini ortaya koymuştur. Güder ve Bilgen (2021) ise Matematik korsanları hikâye setinin okunabilirlik düzeyini iki farklı okunabilirlik formülüne göre incelemiş çıkan sonuçların tutarlı olduğunu tespit etmiştir. Okunabilirlik formüllerinin güvenilirliğine ilişkin araştırmalar devam etmektedir.

Bu çalışma, çok boyutlu bir çerçeve kullanarak akademik metinlerdeki dil özelliklerini taramıştır. Akademisyenlere kıyasla acemi yazarlar olarak kabul edilen eğitim fakültesindeki üniversite öğrencilerin akademik metinlerinin dil özelliklerini ortaya koyduğundan keşfedici bir yapısı bulunmaktadır. Araştırma, acemi yazarlar tarafından oluşturulan akademik metinlerindeki metin güçlüğü, üstsöylem, bağlaç, cümle yapısı, metin dış yapısı gibi hususların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği programlarında okuyan öğrencilerin akademik yazılarının dilsel özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir tarama çalışmasıdır. Tarama deseni bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013). Alanyazın taramasında, İngilizce akademik yazım yayınlarının çoğunun akademik yazının dil özelliklerine ilişkin geniş bir derleme katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının

Türkçe akademik yazım alanı içindeki dil özelliklerine ilişkin bir derlem oluşması ve bu derleme katkı sağlamak üzere bu araştırmada tarama deseni tercih edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, tekil tarama modeli tercih edilmiştir. Tekil tarama modelinde ilgilenilen olay madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve durumlara ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar, 2009). Bu bağlamda mevcut araştırmada cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama, metin yapısı ve okunabilirlik, üstsöylem şeklindeki akademik yazının dil özellikleri ayrı ayrı betimlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde okuyan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde eğitim alan, çeşitli sınıf kademelerinde bulunan 162 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu kolay ulaşılabilir (Baltacı, 2018) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Katılımcıların Özellikleri

	<i>f</i> (frekans değeri)	% (Yüzdelik değerleri)
Cinsiyet		
Kadın	101	%62,35
Erkek	61	%37,65
Uyruk	<i>f</i>	%
Türkiye Cumhuriyeti	150	%92,59
Uluslararası	12	%7,41
Anabilim Dalı	<i>f</i>	%
İngilizce Eğitimi	67	% 41,36
Türkçe Eğitimi	38	% 23,46
Sosyal Bilimler Eğitimi	35	% 21,60
Almanca Eğitimi	22	% 13,58
Toplam	162	%100
Sınıf düzeyi	<i>f</i>	%
4. Sınıf	3	% 1,85
3. Sınıf	39	% 24,07
2. Sınıf	43	% 26,54
1. Sınıf	77	% 47,53
Toplam	162	%100

Araştırma grubu ana dili eğitimi, yabancı dil eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğretmen adaylarının kaleme almış oldukları görüş yazılarıdır. Görüş yazılarının (*opinion essay*) konuları, Oshima ve Hogue’un (2007) kitaplarında belirtilen özelliklere göre kurgulanmış ve ayrıca konular için uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılara beş konu verilmiş ve bunlardan birini seçmeleri veya istedikleri bir konu hakkında görüş yazısı yazmaları istenmiştir. Akademik metinler ön hazırlık gerektiren düşünceye ve araştırmaya dayalı türler olduğundan metin konuları iki hafta önceden sanal sınıflarda katılımcılara duyurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler 2021-2022 akademik yılı güz döneminde, yüz yüze sınıf ortamlarında toplanmıştır. Tarama desenine göre eşit şartlarda veri toplama süreci oluşturmak, kontrol dışı durumları önlemek için yüz yüze veri toplama süreci tercih edilmiştir. Ayrıca veriler tek seferde toplanarak kesitsel bir

tarama (Creswell, 2013), yapılmıştır. Metin yazma uygulaması için her öğretmenlik grubunda yapılan uygulama toplam 60 dakika sürmüştür. Uygulama altı farklı sınıfta yürütülmüştür. Veriler çeşitli gruplardaki öğretmen adaylarının almış oldukları Türk Dili 1, Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Yazma Becerileri II, Yazma Becerileri dersleri kapsamında toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümülenmesi metin değerlendirme formu yoluyla yapılmıştır. Bu form sekiz ana başlıktan oluşan hacimli bir defterdir. Defterdeki başlıkları okunabilirlik, üstsöylem, bağlaçlar, cümle türleri, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metin yapısı oluşturmaktadır. Verilerin çözümlemesinde nicel verilerin çıkarımsal olarak ifade edildiği betimsel çözümleme takip edilmiştir (Creswell, 2013). Her bir başlığa ilişkin sıklık değerleri Excel formlarına aktarılmıştır. Bu sıklık değerleri için Excel’de yüzde hesaplama formülleri yazılmış ve nicel veriler betimsel olarak tablolarda sunulmuştur.

Veri çözümleme süreci on üç oturum sürmüştür. Bu bölümde, değerlendirme formu defteri ile yapılan on üç oturumluk veri çözümleme süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Birinci ve ikinci oturumlarda metinlerin güçlük derecelerini belirlemek amacıyla Ateşman (1997) tarafından hazırlanan Türkçe okunabilirlik formülü kullanılarak katılımcıların yazdıkları yazıların okunabilirlik seviyeleri ölçülmüştür (bk. Tablo 2). Bu çalışmanın esas aldığı formül Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülüdür. Çetinkaya (2010) okunabilirlik formülü daha güncel olmakta birlikte ortaokul ve lise öğrencileri göz önünde bulundurularak hazırlandığından mevcut araştırmada ise üniversite öğrencileri ile çalışıldığından tercih edilmemiştir. Çetinkaya’nın (2010) okunabilirlik formülü, okunabilirlik düzeylerini 3 kategori altında ele almaktadır. Bu kategorilere karşılık gelen eğitim düzeyleri 5. sınıftan 12. sınıfa kadar sıralanmaktadır (0-34 puan: Engelli düzey (10., 11 ve 12. sınıf) / 35-50 puan: Eğitsel okuma (8. ve 9. sınıf) / 51+: Bağımsız okuma (5., 6. ve 7. sınıf)). Bu araştırmanın alanyazın bölümünde de yer aldığı üzere Çetinkaya formülünü kullanan çeşitli yayınların ortaokul ve lise düzeyindeki kitaplardaki metinlerin güçlük düzeyini incelediği görülmüştür. Ateşman’ın (1997) çalışmasında okunabilirlik ölçüsü nerede kullanılır sorusuna: “Değişik ölçümler sonucu elde edilen okunabilirlik ölçüsü değişik amaçlarla kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin kompozisyon ve ödevlerinin değerlendirilmesinde, yazın yapıtlarına ait üslup özelliklerinin çözümlemesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil düzeylerinin belirlenmesinde ya da metin üretiminde...” cevabı verilmiştir (Ateşman, 1997, s.72). Bu cevaptan yola çıkılarak mevcut çalışmada bu formül kullanılmıştır (bk. Tablo 2).

Tablo 2.

Ateşman’ın Okunabilirlik Formülü Ateşman (1997)

Formül	Okunabilirlik puanı = 198.825 - 40.175 x X1 - 2.610 x X2 X1 = hece olarak ortalama sözcük uzunluğu X2 = sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu		
Türkçe için (hece olarak) sözcük ve (sözcük olarak) cümle ortalamaları	Hece olarak (sözcük uzunluğu)	Sözcük olarak (cümle uzunluğu)	
	En kolay metin	2.2	4
	En zor metin	3.0	30
Okunabilirlik puanına göre metnin okunabilirlik düzeyleri	Okunabilirlik düzeyi	Okunabilirlik puan aralıkları	
	Çok kolay	90-100	
	Kolay	70-89	
	Orta Güçlükte	50-69	
	Zor	30-49	
	Çok zor	1-29	

Üçüncü ve dördüncü oturumlarda katılımcıların kullandıkları üstsöylem belirleyicileri ve bu belirleyicilerinin kullanım sıklıkları Tarcan (2019) tarafından hazırlanan doktora tezinde sunulan Hyland'ın üstsöylem kuramı belirleyicileri listesi ölçüt alınarak tespit edilmiştir (bk. Tablo 3).

Tablo 3.

Hyland'ın Üstsöylem Kuramı (Tarcan, 2019)

Ulam	İşlev	Örnekler
Etkileşimli	Okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olur	Araçlar
Bağlayıcılar	Ana tümceler arasındaki ilişkileri ifade eder.	Yani; ama; böylece; ve
Çerçeve belirleyiciler	Söylem eylemlerine, dizilerine ve sahnelerine gönderimde bulunur.	Sonunda, sonuç olarak, amacım
Metiniçi belirleyiciler	Metnin bir diğer bölümündeki bilgiye gönderimde bulunur.	Yukarıdaki gibi, bakınız şekil 1.1, 2. Bölümde
Tanıtlayıcılar	Diğer metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunur.	A'ya göre, B..... şeklinde açıklar.
Kod çözümleyiciler	Önermesel anlamları ayrıntılandırır.	Şöyle ki, örneğin, gibi başka bir deyişle
Etkileşimsel	Okuyucuyu metne dâhil eder.	Araçları
Kaçınsamalar	Sorumluluğu ve açık diyalogları kısıtlar.	Belki, olası, mümkün, yaklaşık olarak, olabilir
Vurgulayıcılar	Kesinliği ya da yakın diyalogları güçlendirir.	Aslında; kesinlikle; açıktır.
Tutum belirleyicileri	Önermeye yazarın tutumunu gösterir.	Maalesef, katılıyorum, beklendiği üzere
Kendini anma	Yazar(lar)a olan açık gönderim	Ben; biz; benim; bizim
Bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri	Okuyucuyla olan ilişkiyi açıkça inşa eder	Not; düşünün; göreceksiniz

Beşinci ve altıncı oturumlarda yazılar TDK'nin web sayfasında yer alan yazım ve noktalama kuralları esas alınarak değerlendirilmiş ve yapılan yanlışlar belirlenerek sıklık değerleri oluşturulmuştur. Yedinci ve sekizinci oturumlarda Korkmaz (2003) tarafından hazırlanan "Türkiye Türkçesi Grameri" isimli eserde yer alan sınıflandırma ve dağılımlar esas alınarak bağlaçların kullanım alanları ve kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada, bağlayıcılar değil yalnızca bağlaçlar ele alınmıştır. Dokuzuncu ve onuncu oturumlarda yazılar sayfa düzeni, paragraf oluşturma ve başlık kullanımı bağlamında değerlendirilmiştir. On birinci oturumda yazılarda kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. On ikinci oturumda önceki oturumlarda değerlendirme defterine alınan notların kontrol edilmesi ve verilerin düzenlenmesi işlemleri yapılmıştır. On üçüncü oturumda veriler Microsoft Excel programına aktarılmış ve yüzde hesaplama formülleri yazılarak incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için metin konularının belirlenmesi hususunda uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda katılımcılara yazma konularıyla ilgili bir yönerge verilmiştir. Doğru veri elde edebilmek için çalışmaya katılan 177 katılımcıdan sadece 162'sinin görüş yazısı incelemeye alınmıştır. Bunun sebebi bazı katılımcıların yazılarının okunaklı olmaması ve kâğıtlarda yer alması gereken bazı bölümlerin bulunmamasıdır. On üç oturumluk veri analizi sürecine geçmeden önce katılımcıların yazdıkları yazıların dâhil edilmesi ve hariç tutulması konusunda araştırmacılar arasında görüş birliği oluşturulmuştur. Veri çözümleme süreci araya zaman konarak on üç oturuma yayılmış ve metinler aşama aşama incelenmiştir. Bu incelemeler süresince uzman görüşü alınmış ve elde edilen veriler analiz bitiminden sonra excel formlarına aktarılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

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

Kurul adı = Trakya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 25.05.2022

Belge sayı numarası= E-29563864-050.04.04-26109

Bulgular

Mevcut araştırmanın bulguları her bir araştırma sorusunun cevabını verecek şekilde alt başlıklarla sunulmuştur.

Okunabilirlik

Araştırma derleminde 26.766 sözcükten oluşan 162 metin bulunmaktadır.

Tablo 4.

Kullanılan Sözcük Sayısı

	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü(YDEB)	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (TSBEB)	Toplam
Sözcük sayısı	13923	12843	26.766
%	%52,02	%47,98	%100

Metinlerde kullanılan sözcüklerin %52,02’si YDE bölümü öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Tablo 5’te metinlerin güçlük düzeyleri bulunmaktadır.

Tablo 5.

Metinlerin Okunabilirlik Puanları

	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (YDEB)	%	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (TSBEB)	%	Toplam	%
Kolay 89-70	5	%3,09	6	%3,70	11	%6,79
Orta güçlükte 69-50	42	%25,93	41	%25,31	83	%51,23
Zor 49-30	38	%23,46	23	%14,20	61	%37,65
Çok zor 29-0	4	%2,47	3	%1,85	7	% 4,32
Toplam	89	%54,94	73	%45,06	162	%100

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların %51,23 oranında orta güçlükte, %37,65 oranında zor düzeyinde metinler yazdığı görülmektedir. Bunu takiben %6,79 kolay ve %4,32 oranında çok zor düzeyinde metinler yazmışlardır. Araştırma derleminde “çok kolay” (90-100) düzeyinde metin

bulunmamaktadır. YDE bölümü öğrencileri TSBE bölümü öğrencilerine kıyasla zor düzeyinde daha fazla metin üretmişlerdir.

Okunabilirlik açısından katılımcıların metinlerin ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına göre özellikleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Metinlerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunluklarını Gösteren Tablo

	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü(YDEB)	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (TSBEB)
Sözcük uzunluğu ortalaması	2,80	2,85
Cümle uzunluğu ortalaması	13,60	11,95

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yazdıkları metinlerin ortalama sözcük uzunluklarının en zor metin olarak nitelendirilen 3,0 oranına yakın olduğu görülmektedir.

Üstsöylem Belirleyicileri

Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde 1.220 üst söylem belirleyici bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamındaki derlem değerlendirildiğinde okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olan etkileşimli üstsöylem belirleyici sıklığı %0,61 olarak hesaplanmıştır (bk. Tablo 7).

Tablo 7.

Etkileşimli Üstsöylem Kullanımı

Etkileşimli üstsöylem belirleyicileri	Toplam sözcük sayısı içindeki etkileşimli belirleyici frekansı	%
a) Bağlayıcılar	93	%0,35
b) Çerçeve belirleyiciler	34	%0,13
c) Kod çözümleyiciler	32	%0,12
d) Tanıtlayıcılar	4	%0,01
Toplam etkileşimli belirleyici sıklığı	163	%0,61
Toplam sözcük sayısı	26766	

Tablo 7’de toplam sözcük sayısı içinde 163 etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanılmıştır. En yüksek kullanımın %0,35 ile metinde yazılanlar arasındaki bağlantıları yorumlama konusunda okuyucuya yardımcı olan bağlayıcılarda; en düşük kullanımın ise %0,01 oranıyla anlatılan konunun başka bir kaynakta da geçtiğini söylemek amacıyla kullanılan tanıtlayıcılarda olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yazılan metinlerde metniçi belirleyiciler bulunamamıştır.

Bu çalışma kapsamındaki derlem içerisinde okuyucuyu metne dâhil eden etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin sıklığı %3,95 olarak hesaplanmıştır (bk. Tablo 8).

Tablo 8.

Etkileşimsel Üstsöylem Kullanımı

Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri	Toplam sözcük sayısı içindeki etkileşimsel belirleyici frekansı	%
1. Kendini anma	852	%3,18
2. Tutum belirleyicileri	73	%0,27
3. Kaçınsamalar	66	%0,25
4. Vurgulayıcılar	66	%0,25
Toplam etkileşimli belirleyici sıklığı	1057	%3,95
Toplam sözcük sayısı	26766	

Tablo 8’de görüldüğü üzere toplam sözcük sayısı içerisinde 1057 adet etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi kullanılmıştır. Etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinde en yüksek oran %3,18 ile yazarın kendisini metinde açıkça belirtip belirtmediğini gösteren kendini anma kategorisindedir. En düşük oranlar ise %0,25 ile kaçınınsamalar ve vurgulayıcılarda bulunmaktadır. Metinlerde bilgi açısından sorumluluk belirleyiciler tespit edilememiştir.

Bağlaçlar

Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde 1.942 bağlaç bulunmaktadır. Metinlerdeki bağlaçların dağılımı incelendiğinde %43,98 oranla sıralama bağlaçlarının birinci, %31,47 ile cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçların ikinci, %19 ile pekiştirme bağlaçlarının üçüncü, %4,12 ile denkleştirme-karşılaştırma bağlaçlarının dördüncü, %1,34 ile daha başka işlevlerde kullanılan cümle bağlayıcılarının beşinci ve %0,10 ile nöbetleşme bağlaçlarının sonuncu sırada olduğu görülmektedir (bk. Tablo 9.).

Tablo 9.

Bağlaçların Kullanım Durumları

	f	%
1) Sıralama bağlaçları	854	%43,98
2) Cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçlar	611	%31,46
a) Açıklama bildiren cümle bağlayıcıları	312	%16,07
b) Sebep bildiren cümle bağlayıcıları	34	%1,75
c) Sonuç bildiren cümle bağlayıcıları	84	%4,33
d) Üsteleme bildiren cümle bağlayıcıları	89	%4,58
e) Zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları	92	%4,74
3) Pekiştirme bağlaçları	369	%19
4) Denkleştirme-karşılaştırma seçme bağlaçları	80	%4,12
5) Daha başka işlevlerde kullanılan cümle bağlayıcıları	26	%1,34
6) Nöbetleşme bağlaçları	2	%0,10
Bağlaçların genel toplamı	1942	%100

Metinlerde en yoğun kullanılan bağlaç grubu sıralama bağlaçları olmuştur.

Cümle Türleri

Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde 2.111 cümle bulunmaktadır. Cümle türlerinin dağılımına bakıldığında öğrencilerin görüş yazılarında en çok basit cümle, en az şartlı birleşik cümle kurdukları görülmektedir (bk. Tablo 10.).

Tablo 10.

Kullanılan Cümle Türlerinin Bölümlere Göre Dağılımı

	f	%
Basit cümle	738	%34,96
Girişik birleşik cümle	581	%27,52
Bağlı cümle	371	%17,57
Sıralı cümle	296	%14,02
İç içe birleşik cümle	30	%1,42
Eksilteli cümle	29	%1,37
Devrik cümle	28	%1,33
Ki’li birleşik cümle	19	%0,90
Şartlı birleşik cümle	19	%0,90
Toplam	2.111	%100

Basit cümle, girişik birleşik cümle, bağlı cümle ve sıralı cümle öğrencilerin en çok kullandıkları cümle türleri olmuştur.

Düşünceyi Geliştirme Yolları

Tablo 11 metinlerdeki kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının dağılımını göstermektedir. Öğrenciler, 162 metinde, 8 farklı düşünceyi geliştirme yolunu 376 defa kullanmıştır.

Tablo 11.

Düşünceyi Geliştirme Yollarının Bölümlere Göre Dağılımı

	f	%
Örnekleme	192	%51,06
Karşılaştırma	68	%18,09
Tanımlama	51	%13,56
Sayısal verilerden yararlanma	31	%8,24
Retorik soru	21	%5,59
Tanık gösterme	9	%2,39
Alıntı yapma	3	%0,80
Benzetme	1	%0,27
Toplam	376	%100

Öğrenciler %51,06 oranıyla en çok örnekleme yolunu tercih etmiştir. Bunu takiben ikinci sırada %18,09 ile karşılaştırma, üçüncü sırada %13,56 ile tanımlama, dördüncü sırada %8,24 ile sayısal verilerden yararlanma yolunu kullanmışlardır.

Dış Yapı (Noktalama)

Noktalama kuralları hususunda, 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde, 171 yanlış tespit edilmiştir. Sözcük sayısına oranla noktalama yanlışlarının yüzdesi %0,63'tür.

Tablo 12.

Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Yapılan Yanlışların Dağılımı

	f	%
Nokta	69	%40,35
Virgül	45	%26,32
Kesme işareti	34	%19,88
Kısa çizgi	6	%3,51
Noktalı virgül	5	%2,92
Soru işareti	4	%2,34
Tırnak işareti	4	%2,34
İki nokta	4	%2,34
Toplam	171	%100

Tablo 12'ye göre noktalama işaretlerinde %40,35'lik oranla nokta kullanımı hususundaki yanlışların birinci sırada olduğunu görülmektedir. Katılımcıların noktalama işaretlerindeki yanlışlarının %86,55'i sırasıyla nokta, virgül ve kesme işareti kullanımında bulunmaktadır.

Dış Yapı (Yazım)

Yazım kuralları hususunda 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde, 218 yanlış tespit edilmiştir. Sözcük sayısına oranla yazım yanlışlarının oranı %0,81'dir.

Tablo 13.

Yazım Kurallarının Kullanımında Yapılan Yanlışların Dağılımı

	f	%
Büyük harflerin kullanıldığı yerler	91	%41,74
Sözcüklerin yazılışı	69	%31,65
Bağlaç olan da, de'nin yazılışı	14	%6,42
Hece yapısı ve satır sonuna sığmayan sözcükler	12	%5,50
Bağlaç olan ki'nin yazılışı	8	%3,67
Düzeltilme işareti	8	%3,67
Bulunma durumu eki -da/ -de / -ta / -te'nin yazılışı	7	%3,21
Ayrı yazılan birleşik sözcükler	2	%0,92
Alıntı sözcüklerin yazılışı	2	%0,92
Büyük ünlü uyumu	1	%0,46
Yabancı özel adların yazılışı	1	%0,46
İkilemelerin yazılışı	1	%0,46
Bitişik yazılan birleşik sözcükler	1	%0,46
Sayıların yazılışı	1	%0,46
Toplam	218	%100

Yazım kuralları hususundaki yanlışların başında %41,74 oranıyla büyük harflerin kullanıldığı yerler gelmektedir. İkinci sırada %31,65 ile sözcüklerin yazılışı yer almaktadır. Üçüncü sırada %6,42 ile bağlaç olan da, de'nin yazılışı, dördüncü sırada %5,50 ile hece yapısı ve satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazılışı gelmektedir. Bu yanlışlar yazım yanlışlarının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Dış Yapı (Başlık, Paragraf Yapısı, Kâğıt düzeni)

Tablo 14'te metinlerde başlık kullanımı, paragraf yapısı ve kâğıt düzenine ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 14.

Metin Yapısına İlişkin Özelliklerin Kullanım Durumu

	f	%
Yazıda başlık kullanılmamıştır.	84	%51,85
Yazıda başlık kullanılmıştır.	78	%48,15
Kâğıt düzeni vardır.	112	%69,14
Kâğıt düzeni yoktur.	50	%30,86
Giriş gelişme sonuç paragrafları mevcuttur.	95	%58,64
Giriş gelişme sonuç paragrafları mevcut değildir.	67	%41,36

Metinlerin %51,85'inde başlık bulunmamaktadır. Kâğıt düzenine uyulmayan metin oranı %30,86'dır. Paragraf yapısına bulunmayan metin oranı %41,36'dır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarındaki ölçülebilir dilsel özelliklerin bir resmini elde etmeye çalışmaktır. Dilsel özellikleri görmek için sekiz ölçüt kullanılmıştır. Öğrencilerin genel metin niteliğini değerlendirmek için metin güçlüğü hesaplanmıştır. 162 metin ve 26.766 sözcükten oluşan bu derlemin sonuçları eğitim fakültesi öğrencilerin akademik yazılarında okunabilirlik, üstsöylem, cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metnin paragraf yapısı bağlamında mevcut durumunu betimlemeyi sağlamıştır. Bu ölçütler akademik yazının niteliğinin belirlenmesinde fikir vermesi bakımından önemlidir. Araştırmaya konu olan her bir dil özelliğine ilişkin sonuçlar alanyazın ışığında tartışılarak aşağıda sunulmuştur.

Okunabilirlik (metnin güçlük düzeyi). Araştırma sonuçlarına göre incelenen metinlerin güçlük düzeyi %51,23 oranıyla “orta güçlük” ve %37,65 oranıyla “zor” düzeyinde ağırlık göstermektedir. YDE bölümü öğrencilerinin yazdığı metinler TSBE bölümü öğrencilerine oranla “zor” ve “çok zor” düzeyinde daha fazladır. Okunabilirlik bağlamında yapılan çalışmalara bakıldığında, alanyazın taramasında da değinildiği gibi araştırmalar genellikle okuma kitabı ve ders kitaplarındaki metinlerin güçlük düzeylerinin ölçümü üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalardan farklı olarak Temur (2002) ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yazdığı metinlerle Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik seviyelerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya göre ders kitaplarındaki metinlerin güçlük düzeyleri öğrenci kompozisyonlarının üzerinde olmakla birlikte beşinci sınıf öğrenci metinleri 77,3 okunabilirlik puanıyla kolay, ders kitapları 65,2 okunabilirlik puanıyla orta güçlük düzeyinde bulunmaktadır. Mevcut araştırmadaki metinlerin büyük bir bölümü orta güçlükte ve zor düzeyindedir. Temur (2002) araştırmasında, beşinci sınıf öğrencileriyle çalışıldığından mevcut araştırmadaki üniversite öğrencilerin metinlerinin güçlük düzeyinin onlardan daha yüksek olması olası bir sonuçtur. Ayrıca mevcut araştırmada, üretilen metinlerin %88’inin orta güçlük düzeyi ve üzerinde olması akademik anlatım bağlamında öğrencilerin beklenen düzeyi yakaladığını göstermektedir. Akademik metinler, birden çok anlam katmanına sahip olduğundan edebi metinlere göre güçlük düzeyi daha yüksektir (Coleman ve Pimentel, 2012). Ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler ile hikâye edici metinleri güçlük düzeyi bakımından karşılaştıran pek çok makale bulunmaktadır (Bağcı ve Ünal, 2013; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Şimşek ve Çinpolat, 2021). Gelecek araştırmalarda, öğretmen adaylarının akademik metinleri ve hikâye edici metinlerinin güçlük düzeylerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

Üstsöylem. Üstsöylem belirleyicilerinin sözcükler içindeki oranı %4,55’tir. Bu oran içinde en yüksek payı %3,18 ile kendini anma üstsöylemi oluşturmaktadır. Kendini anma “ben, biz, benim, bizim” gibi yazarın kendisine açık gönderimidir (Tarcan, 2019). Akademik söylem bağlamında yazarın kendine atıf yapması gerekli olmakla birlikte, bu yoğunlukta olması yazarın metindeki fikirlerini değil, kendisini vurgulamasına neden olabilir. Nitekim Önel (2020) Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kendini anma belirleyicilerinin kullanılmadığını, ilişki belirleyicilerin %1,22, vurgulayıcıların %24,92, kaçınımların %34,81 ve tutum belirleyicilerin %39,05 oranında kullanıldığını ortaya koymaktadır. Uygulamalı dilbilim alanındaki akademik yazılarda en çok kaçınımlar en az tutum belirleyiciler kullanılmıştır, bununla birlikte kendini anma da tutum belirleyicilere yakın bir oranla oldukça az kullanılmıştır (Hyland ve Hse, 2004). Mevcut araştırmanın sonuçları ile karşılaştırınca uzmanların yazdığı akademik metinler ve öğrenci akademik metinleri kendini anma üstsöylemi bağlamında farklılaşmaktadır. Metinlerde kullanılan diğer üstsöylem belirleyiciler sırasıyla bağlayıcılar (%0,35), tutum belirleyiciler (%0,27), kaçınımlar (%0,25), vurgulayıcılar (%0,25), çerçeve belirleyiciler (%0,13), kod çözümleyiciler (%0,12), tanıtlayıcılar (%0,01). Alanyazında da değinildiği gibi üstsöylem belirleyiciler etkileşimli ve etkileşimsel olarak ikiye ayrılır. Etkileşimli üstsöylem belirleyicileri, okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olurken, etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri ise okuyucuyu metne dâhil eder (Tarcan, 2019). Mevcut araştırmada, katılımcılar %3,95 oranında etkileşimsel %0,61 oranında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini kullanmıştır. Kan (2016) akademik metinlerde, Türkçe Eğitimi alanında Edebiyat alanına göre etkileşimsel üstsöylemin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Hyland ve Hse (2004) biyoloji, elektrik mühendisliği, bilişim, işletme, kamu yönetimi ve uygulamalı dil bilim alanlarından 4 milyon kelimelik 240 yüksek lisans tezinin analizinde sadece uygulamalı dilbilim alanındaki akademik yazılarda etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin etkileşimli üstsöylem belirleyicilerine göre daha fazla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde Tarcan (2019) pek çok bilim alanı içinde eğitim bilimleri alanında etkileşimsel üstsöylemlerin etkileşimli üstsöylemlerden daha çok kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, eğitim fakültesindeki öğrencilere ait akademik metinlerin, uygulamalı dil bilim ve eğitim bilimleri alanındaki uzmanların yazdığı akademik metinlerle benzeştiği görülmektedir. Öğrenciler üstsöylem belirleyicileri, okuru metin boyunca yönlendirme işleviyle kullanmak yerine daha çok okuyucuyu metne dâhil etme işleviyle kullanmışlardır.

Bağlaçlar. Bağlaçların sözcükler içindeki oranı %7,44’tür. Metinlerde, en çok %43,98 ile sıralama bağlaçları, onu takiben %31,42 oranıyla açıklama, sebep, sonuç, üsteleme, zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları ve %19 ile pekiştirme bağlaçları kullanılmıştır. Bağlaçlar, akademik söylemin birbiriyle

ilişkilendirilmesi ve anlatılmak istenen düşüncenin bir bütün halinde okuyucuya sunulması amacıyla yazarın yararlandığı öğelerdendir. İngilizce akademik yazım alanında farklı bağlaç sınıflamalarını kullanan araştırmalar bulunmakla birlikte (Halliday ve Hasan, 1976; Oshima ve Hogue, 2007; Zhao, 2017) bunları Türkçe metinlerdeki bağlaç sınıflamaları ile karşılaştırmak diller arası yapısal farklılardan dolayı pek mümkün değildir. Ancak Kurtul (2011) araştırmasında, bağlaçların tek tek kendisini İngilizce metinlerde ve Türkçe metinlerde karşılaştırmıştır. Araştırmacı ana dili Türkçe olan ve yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilere kanıtlayıcı metinler yazdırmıştır. Öğrencilerin İngilizcede en çok %40 oranı ile “and” bağlacını, Türkçe de ise %31 oranıyla “ve” bağlacını kullandığını ortaya koymuştur. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçları uyumludur. Türkçe alanyazına bakıldığında, öykülerde (Baytekin, 2022), romanlarda (Kaplan, 2022) bağlaçların kullanımına ilişkin çalışmaların olduğu görülmüş ancak Türkçe akademik metinlerde bağlaç kullanımına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Arıcı'nın (2021) çalışması, Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımdaki yanlışlarının %11,02'sinin bağlaçların yanlış kullanılması olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma, öğrenci akademik yazılarında bağlaçların sınıflamasına göre bağlaçların kullanım sıklığı ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda, Türkçe akademik yazılarda bağlaçların uygun, yetersiz ve hatalı kullanımları daha derinlemesine incelenebilir, öğrenci yazıları ile uzmanların yazıları bağlaç kullanımı hususunda karşılaştırılabilir. Bu bağlamda Türkçe akademik metinlerde bağlaçların ne şekilde kullanıldığına ilişkin yeni araştırmaların ortaya koyulması bir ihtiyaç gibi görünmektedir.

Cümle türleri. Metinlerde en sık kullanılan cümle türü %34,96 ile basit, %27,52 ile girişik birleşik cümle, %17,57 ile bağlı cümle ve %14,02 ile sıralı cümle olmuştur. Ernawati (2014) üniversite öğrencilerinin İngilizce akademik metinlerinde sırasıyla en çok basit cümle, bileşik cümle, karmaşık cümle, bileşik – karmaşık cümle kullandığını gözlemlemiştir. Saragih ve Hutajulu (2020) akademisyenlerin dergi makalelerinin özetlerinde kullandıkları cümle türlerini incelemiş ve kullandıkları cümlelerin yarısının basit cümleler olduğunu ortaya koymuştur. Akademik yazıda basit cümle kullanımı bağlamında bu üç araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe alanyazına bakıldığında romanlarda cümle türlerini inceleyen araştırmalar (Demir, 2019; Okumuş, 2018; Ünsal, 2010) bulunmakta ancak Türkçe akademik metinlere ilişkin böyle bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Akademik metinler anlam yoğunluğu içerdiğinden daha çok basit cümle türü kullanımına ilişkin tavsiyeler (Konuk, 2019) olmakla birlikte Türkçe akademik metinlerde cümle türü kullanımına yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Düşünceyi geliştirme yolları. 162 metinde, 8 farklı düşünceyi geliştirme yolu kullanmıştır. Bu düşünceyi geliştirme yolları içinden en fazla %51,06 ile örnekleme, %18,09 ile karşılaştırma, %13,56 ile tanımlama, %8,24 sayısal verilerden yararlanma, %5,59 retorik soru kullanma, %2,39 tanık gösterme, %0,80 alıntı yapma ve son olarak %0,27 ile benzetme kullanılmıştır. Akademik anlatımda en sık gördüğümüz düşünceyi geliştirme yolları alıntı yapma, tanık gösterme, kaynak gösterme, sayısal veri kullanma iken mevcut araştırmada bu yolların ağırlıklı olarak kullanılmadığı görülmektedir. Alanyazında, öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerde düşünceyi geliştirme yollarının kullanımına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Tiryaki (2017) Türkçe öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerini taramış, katılımcıların %38,91 açıklama, %23,15 örnekleme, karşılaştırma %15,27, benzetme %12,31, zıtlıklardan yararlanma %6,89, tanık gösterme %3,44 oranında kullandığını tespit etmiştir. Temizkan (2015) öğretmen adaylarının bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumlarını incelemiş, katılımcıların en fazla %34,25 ile karşılaştırma en az %0,25 ile benzetme yolunu kullandıklarını tespit edilmiştir. Mevcut araştırma ve bahsi geçen bu iki araştırma en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yolları bakımından farklılık göstermektedir. Gökçe ve Çelebi (2015) öğretmen adaylarının en sık açıklama ve örnekleme yöntemini en az benzetme, sayısal verilerden yararlanma, zıtlık ve tanık gösterme yollarını kullandığını tespit etmiştir. Bu araştırma ile mevcut araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Bununla birlikte akademik metinlerde daha sık kullanılması beklenen alıntı yapma, tanık gösterme, kaynak gösterme, sayısal veri kullanma gibi yolların ağırlıklı olarak kullanılabilesidir. Gelecek araştırmalarda öğrenci akademik metinleri ile uzmanların yazdığı akademik metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yolları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Dış yapı (noktalama ve yazım). Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde noktalama yanlışlarının oranı %0,63 iken yazım yanlışlarının oranı %0,81'dir. Noktalama işaretlerindeki yanlışların

%86,55'i sırasıyla nokta, virgül ve kesme işareti kullanımında bulunmaktadır. Yazım yanlışlarının %73,39'u sırasıyla büyük harflerin kullanıldığı yerler ve sözcüklerin yazılışında bulunmaktadır. Güner Yıldız (2018) özel eğitim öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında, en sık büyük-küçük harf kullanımı, virgül kullanımı ve özne tümleç eksikliğinden kaynaklı yanlışlar yaptığını tespit edilmiştir. Dumanlı Kadızade (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışlarını kategorilere ayırmış ve en fazla yanlış yapılan kategorilerin birleşik sözcükler, "de" bağlacı, büyük harf kullanımı olduğunu tespit etmiştir. Tanrıkulu (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada sözcüklerin yazılışında yanlışlıklar olduğunu tespit etmiştir. Yazım ve noktalama yanlışları hususunda bu dört araştırmanın sonucu birbirini desteklemektedir. Kemiksiz (2020) hece yapısı ve satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazılışının öğretmen adaylarının en az yanlış yaptığı kural olarak tespit etmiştir. Mevcut araştırmada oransal olarak dördüncü sırada bulunan bu yanlış kategorisindeki sıklığın Kemiksiz'in (2020) çalışmanın sonucuna bakılarak yüksek olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretmenlik dallarını birbiri ile karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır. Kemiksiz (2020) çalışmada üç farklı öğretmenlik dalını karşılaştırmış, yazım yanlışlarının %40'ının sosyal bilgiler, %33'ünün ilköğretim matematik, %27'sinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yaptığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Baki ve Karakuş (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının %52,63 Türkçe öğretmeni adaylarının %64,28 oranında yazım kuralları konusunda problem yaşadığını tespit edilmiştir. Baki ve Karakuş'un çalışması ile benzer bir sonuca Arıcı da (2021) ulaşmıştır. Arıcı (2021) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yaptığı yazılı anlatım yanlışlarını incelemiş sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, noktalama ve yazım kuralları konusunda öğretmen adaylarının bölüm fark etmeksizin becerilerini geliştirmeleri gerektiği görülmekte bu durum Türkçe öğretmeni adayları için daha acil gibi durmaktadır.

Dış yapı (başlık, paragraf yapısı, kâğıt düzeni). Mevcut araştırmada, katılımcıların başlık kullanmama oranları %48,15'tir. Metinlerin %30,76'sında kâğıt düzeni bulunmamaktadır. Ayrıca giriş, gelişme ve sonuç paragrafları bulunmayan metin oranı %41,36'dır. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı başlık ve paragraflı metin yapısı hususuna dikkat etmemiştir. Arıcı (2008) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada başlık kullanımı hususunda adayların sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları ile Arıcı'nın araştırmasının sonuçları birbiri ile örtüşmektedir. Şentürk (2009) sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazarken yazma konusunu başlık olarak kullandıklarını, metnin başlığını metinden bağımsız gördüklerini ve metin başlığına yeterli önemi vermeme anlayışının öğrencilerin çoğu kez başlıksız metin yazmalarına sebep olduğunu tespit etmiştir. Ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında böyle bir benzerlik olması düşündürücüdür. Çelik (2010) ortaokul öğrencilerinin % 76,7'si "Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur." kazanımına uygun hareket ettiğini tespit etmiştir. Çelik'in araştırma sonucuna göre başlık kullanımı açısından lisans düzeyindeki katılımcıların ortaokul düzeyindeki katılımcılara göre daha başarısız olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin de metin yapısı ve yazım kuralları konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Şentürk (2009) ve ayrıca Kana ve Şener (2021) ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazarken en çok giriş gelime ve sonuç paragraflarını yazmada zorlandıkları tespit etmiştir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının %41,36'lık kısmının giriş, gelişme ve sonuç paragrafı oluşturamadığı tespit edilmiştir. Demir (2019) tarafından ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada "Kâğıt ve sayfa düzenine uyar." başlığına %60 gibi bir oranda uyulduğu ve "Yazım ve noktalama kurallarına uyar." başlığına %39 gibi düşük bir düzeyde uyulduğu tespit edilmiştir. Akademik yazmada metin yapısı, yazım ve noktalama en temelde yer alır. Hem öğrencilerin hem öğretmen adaylarının bu hususlarda kendilerinin geliştirmeleri gerektiği görülmektedir.

Akademik metinler, pek çok dil özelliğine sahiptir. Özetle bu araştırma, akademik metinlerde bulunan bazı özelliklerin betimlemesini nicel olarak sunmaktadır. İleri araştırmalarda, Türkçe akademik metinlerde olması gereken özellikler üzerine ölçme araçları geliştirilebilir. Bu çalışma, akademik yazı alt türleri içinde acemi yazar olarak kabul edilen öğrenci yazılarını değerlendirmek için geliştirilecek ölçme

araçları için temel oluşturabilecek niteliktedir. Mevcut çalışma 26.766 sözcükten oluşan 162 metne ait öğrenci metinlerindeki akademik dilin sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde ölçülebilir dil özellikleriyle sınırlıdır. Akademik yazıların niteliğinin ölçülmesinde sözcük ve cümle özellikleri oldukça önemlidir (Langan, 2002) ancak yeterli değildir. Ayrıca çalışma kesitsel bir taramanın sonuçlarını sunmaktadır. Bu çalışmanın sınırlılıklarını aşmak için akademik dili farklı açılardan ele alan gelecek araştırmaların yapılması önerilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Trakya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 25.05.2022
Belge sayı numarası= E-29563864-050.04.04-261091

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların makaleye katkı oranları 1. yazar %60, 2. yazar %40’tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma 1919B012106855 proje numarası ile TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir. Teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Acar, Ü. (2011). *Özel Servergazi lisesinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma oranlarının kıyaslanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Andriani, E., & Bram, B. (2021). Syntactic analysis of sentence patterns and types of BBC news articles. *Lingua*, 16(1), 25-34.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, B. (2021). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım hataları. *Temel Eğitim*, 3(2), 42-50.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe’de okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Avila, E. C., Lavadia, M. K. S., Sagun, R. D., & Miraña, A. E (2020). Readability analysis of college student’s written outputs using Grammarly Premium and Flesch Kincaide Tools. Virtual Conference on Engineering, Science and Technology (ViCEST). Erişim adresi: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1933/1/012120/pdf>
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6(1). 693-706
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 30-46.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-169.
- Baytekin, S. (2022). *Simin-i Danişver'in İntihab isimli eserinin ilk sekiz öyküsünün bağlaçlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Bozlak, Ü. G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 209-234.
- Calp, M. (2019) Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin gözlem raporlarında kullandıkları cümle yapıları ile dil ve yazım yanlışları üzerine bir durum çalışması. *SETSCI Conference Proceedings*, 4(4), 21-41.
- Chanyoo, N. (2018). Cohesive devices and academic writing quality of thai undergraduate students. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 994-1001.
- Coleman, D., & Pimentel, S. (2012). Revised publishers' criteria for the Common Core State Standards in English language arts and literacy, grades 3–12 Achieve. Erişim adresi: https://education.alaska.gov/AKStandards/ela/PublishersCriteria_Literacy_3-12.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (F. Güngör, çev.). Ankara, Eğiten Kitap.
- Çelik, M. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir, E. (2019). *Sabahattin Ali'nin "İçimizdeki Şeytan" adlı romanındaki birleşik cümle türlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demirezen, M. (2019). Identification of sentence types for writing skill in teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 98-110.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama becerileri üzerine değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(21), 527 – 537.
- Ernawati, A. (2014). An analysis types of sentences used by the students' essay writing at the third semester of IAIN Tulungagung in the 2013/2014 academic years. Tulungagung: (Thesis) IAIN Tulungagung.
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 216-228.
- Esmer, E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1, 1-16.
- Farahani, M. V. (2019). Metadiscourse in academic English texts: A corpus-based probe into British academic written English corpus. *Kalbu Studijos/Sstudies Abaout Languages*, 34, 56-73.
- Gökçe, B., & Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşüncüyü geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-30.
- Güder, O., & Bilgen, M. (2021). Matematik korsanları hikâye setinin okunabilirlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 273-301.
- Güner Yıldız, N. (2018). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Türkçe kullanım hataları: Cümleye küçük harfle başlayan öğretmen olur mu? *HAYEF: Journal Of Education*, 15, 85-96.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Hyland, K., & Hse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Imani, A., & Habil, H. (2014). Lexical features of academic writing. *LSP International Journal* 1(1), 41-50.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context devoloping academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kan, M. O. (2016). The use of interactional metadiscourse: A comparison of articles on Turkish education and literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 16(5), 1639-1648.
- Kaplan, A. (2022). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın romanlarında bağlaçlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karapınar, Y., & Küçükavşar, A. (2021). Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 911-930.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 35-55.
- Konuk, S. (2019). Eylem araştırmasında raporlaştırma. A.S. Saracaloğlu ve A.K. Eranıl (Ed.). *Eğitimde eylem araştırmaları içinde* (s. 363-400). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kouachi, R. (2021). *A Corpus-Based study of the lexical density and readability of student's academic writings* (Thesis). Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi.
- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizcedeki bağlaçların yazılı metinlerde kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 3899-3923.
- Langan, J. (2002). *English skills with readings*. New York: McGraw-Hill.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye kurulu Başkanlığı.
- Okumuş, G. (2018). *Mehmet Rauf'un "Eylül" adlı romanında cümlelerin bağlanış şekilleri ve cümle türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson Education.
- Önel, M. A. (2020). *Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin betimlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özbek, N. (1998). Türkçede söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-47.
- Qasim, H. M., Shah M. I., & Sibtain, M. (2021). Locus of conjunctions in academic writing: A corpus-driven approach to developing writing among efl learners. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 5(2), 432-443.
- Saragih, W., & Hutajulu, C. (2020). Types of sentences used by male and female writers in journal article abstracts. *LingLit Journal Scientific Journal for Linguistics and Literature*, 1(1), 1-11.
- Savage, A., & Shafeil, M. (2006). *Effective academic writing: The one paragraph*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Seyedi, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Soyşekerci, G., Aydın Öztürk, E., & İşeri, K. (2022). Lisansüstü tezlerin sonuç bölümlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 766-794.
- Spycher, P. (2007). Academic writing of adolescent English learners: Learning to use “although”. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 238-254.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: Tanım, modeller, çözümlemeler çerçevesinde bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 275-299.
- Şener, G. E., & Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, Y., & Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 233-250.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 129-143.
- Tarcan, Ö. (2019) *Sosyal bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarnopolsky, O. (2005). Creative EFL writing as a means of intensifying English writing skill acquisition: A Ukrainian experience. *TESL Canada Journal*, 23(1). 76-88.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik 1 ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(14), 441-446.
- Temizkan, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 13-32.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde gerekçelendirmede kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1035-1045.
- Tran, T. T., & Truong, D. M. D. (2021). The influence of single-clause sentences on IELTS writing task 2 band score. *International Journal of TESOL & Education*, 2(1), 23-39.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ünsal, H. (2010). *Sinekli Bakkal romanının cümle türlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zhao, J. (2017). Native speaker advantage in academic writing? Conjunctive realizations in EAP writing by four groups of writers. *Ampersand*, 4, 47-57.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

Extended Abstract

Introduction

This study was limited to academic writing field. Academic writing subtypes can be categorized as those written by students who are considered novice writers (ranging from simple course assignments to postgraduate theses) and those written by expert academic writers such as journal articles (Imani & Habil, 2014; Tarnopolsky, 2005). Both academic writing types have common linguistic properties such as style, content, and provability. Oshima and Hogue (2007) define academic writings

as a writing type used in high school and university courses and describe them as formal writing that is carefully written. In the study, in order to obtain categories, two academic writing books designed to teach students academic writing in school and academic environments (Oshima and Hogue, 2007; Savage and Shafeil, 2006) were analyzed. Quantifiable properties in the books such as “sentence structures, conjunctions, expanding ideas, spelling rules, punctuation rules, and essay organization – three parts of an essay” were each considered an area of analysis. In addition, the literature was reviewed, and it was seen that the issues of metadiscourse and text difficulty were covered by the research in academic writing field. Metadiscourse, which occupies a significant place in academic writing literature (Hyland and Hse, 2004), was included in the categories. Moreover, the idea of examining the readability of students’ academic writings has recently been the subject of academic research (Avila, Lavadia, Sagun and Miraña, 2020; Kouachi, 2021). This issue was also added as an innovative approach to the categories. In this context, readability, metadiscourse, sentence structures, expanding ideas, spelling rules, punctuation rules, and essay organization are linguistic properties analyzed within the scope of the study. The common point of these properties was that they were numerically quantifiable and measurable.

Answers to the following research questions were sought in the study:

1. What are the difficulty levels of the essays written by the participants?
2. What are the metadiscourse markers that the participants used in the essays they wrote?
3. What are the sentence structures that the participants used in their essays?
4. What are the functions of the conjunctions used by the participants in their essays?
5. What idea expansion methods did the participants use in their essays?
6. What is the status of participants regarding the use of mechanics (punctuation, spelling, title, paragraph structure, organization) in their essays?

This study screened linguistic properties in academic texts by using a multidimensional framework. The study had an exploratory nature as it revealed the linguistic properties of academic texts written by university students, who are considered novice writers compared to academicians. The study will contribute to better understanding issues such as text difficulty, metadiscourse, conjunctions, sentence structures, and mechanics in academic texts created by novice writers.

Method

In the study, cross-sectional screening method was used. In addition, singular screening model was preferred in the study. In singular screening model, variables belonging to units and situations such as the event of interest, material, individual, group, institution, subject etc. are separately described (Karasar, 2009). In this context, linguistic properties of academic writing such as sentence structures, conjunctions, supporting ideas, spelling, punctuation, text structure and readability, and metadiscourse were separately described in the present study. The study group consisted of 162 students studying in Turkish, Social Sciences, English and German Teaching programs. The data collection tool used in the study was the opinion essays written by the teacher candidates. The analysis of the data was performed with text analysis form. This form was a voluminous notebook consisting of eight main headings. Data analysis process lasted 13 sessions.

Result and Discussion

The results of this compilation consisting of 162 texts and 26,766 words enabled the description of the present situation in the context of readability, metadiscourse, sentence structures, conjunctions, developing ideas, spelling, punctuation and paragraph structure of the text in the academic essays written by educational faculty students. These criteria are important in terms of providing an idea in the determination of the nature of the academic essay. Results regarding each linguistic property examined in the study were discussed in light of the relevant literature and presented below.

Readability (difficulty level of the text): According to the results of the study, the weighted difficulty levels of the analyzed texts were “moderately difficult” by 51.23% and “difficult” by 37.65%. The essays written by FL (Foreign Language) department students were more in terms of “difficult”

and “very difficult” levels compared to the essays written by TSS (Turkish and Social Sciences) department students. When the studies conducted in the field of readability are examined, it is seen that as mentioned in the literature review section, studies mostly focus on the measurement of difficulty levels of texts in reading books and course books. 88% of the texts produced having moderate difficulty level and above indicated that the students achieved the expected level in terms of academic discourse. As academic texts have more than one semantic layers, their difficulty levels are higher compared to literary texts (Coleman and Pimentel, 2012). There are many articles comparing the informative and narrative texts in course books in terms of difficulty level (Bağcı and Ünal, 2013; Çiftçi, Çeçen and Melanlıoğlu, 2007; Şimşek and Çinpolat, 2021). In future research, studies that compare the difficulty levels of academic and narratives written by teacher candidates can be conducted.

Metadiscourse: The rate of metadiscourse markers in words was found to be 4.55%. In this rate, the highest ratio was the self-mention metadiscourse. Self-mention is the writer’s direct reference to himself/herself such as “I, we, my, our” (Tarcın, 2019). Although the writer’s reference to himself/herself might be required in academic discourse, its intensive use may cause the writer to emphasize himself/herself rather than his/her ideas in the text. In fact, Önel (2020) demonstrated in his study that self-mention markers were not used in master’s degree theses written in the field of Turkish teaching. In academic texts written in applied linguistics field, hedges have been used the most, while attitude markers have been used the least, and self-mention has been used at quite a low rate, close to the rate of attitude markers (Hyland and Hse, 2004). When compared with the results of the present study, academic texts written by experts and those written by students differ in the context of self-mention metadiscourse marker. In the present study, the participants used interactional metadiscourse markers by 3.95%, while they used interactive metadiscourse markers by 0.61%. In the analysis of 240 master’s theses including 4 million words in the fields of biology, electrical engineering, informatics, business, public administration and applied linguistics, Hyland and Hse (2004) demonstrated that interactional metadiscourse markers were used more than interactive metadiscourse markers only in academic texts in applied linguistics field. Similarly, Tarcın (2019) showed that among many fields of science, interactional metadiscourse markers were used more in the field of educational sciences compared to interactive metadiscourse markers. In this context, academic texts written by educational faculty students were similar to academic texts written by experts in applied linguistics and educational sciences. The students mostly used metadiscourse markers in order to engage the reader in the text rather than guiding the reader throughout the text.

Conjunctions: The rate of conjunctions among words was determined to be 7.44%. The highest rate of conjunctions in the text belonged to coordinate conjunctions, followed by explanatory, cause, result, addition, and contrast conjunctions with a rate of 31.42%, and emphasis conjunctions by 19%. When the Turkish literature was reviewed, it was seen that there were studies conducted on the use of conjunctions in short stories (Baytekin, 2022) and novels (Kaplan, 2022), but no studies conducted on the use of conjunctions in academic texts were encountered. In the study conducted by Arıcı (2022), it was shown that 11.02 % of the incorrect usages of Turkish teacher candidates in written texts were related to incorrect use of conjunctions. The present study was limited to usage frequency of conjunctions in students’ academic texts according to the categorization of conjunctions. In future studies, appropriate, inadequate and incorrect usages of conjunctions in Turkish academic texts can be analyzed in depth, and student texts and expert texts can be compared in terms of conjunction use.

Sentence types: The sentence types used mostly in the texts were simple sentences by 34.96%, complex-compound sentences by 27.52%, subordinate clauses by 17.57%, and compound sentences by 14.02%. Ernawati (2014) determined that university students used simple sentences, compound sentences, complex sentences, and complex-compound sentences mostly in English academic texts, respectively. Saragih and Hutajulu (2020) examined sentence types used by academicians in journal article abstracts and demonstrated that half of the sentences used were simple sentences. The results of these three studies are consistent in the context of use of simple sentences in academic writing.

Ways of expanding ideas: 8 different idea expansion methods were used in 162 texts. The highest rate in these idea expansion methods was the exemplification by 51.06%, comparison by 18.08%, description by 13.56%, use of numerical data by 8.24%, use of rhetorical questions by 5.59%,

provision of evidence by 2.39%, quotation by 0.80, and use of analogy by 0.27%. Gökçe and Çelebi (2015) determined that teacher candidates used explanation and exemplification method mostly and used use of analogy, use of numerical data, contrast, and provision of evidence methods the least. The results of this study and the present study support one another. On the other hand, it is expected from writers to employ quotation, inclusion of witness, indication of source, and use of numerical data more frequently in academic texts. In future research, students' academic texts can be analyzed in comparison to the academic texts written by experts in terms of ideas expanding methods.

Mechanics (punctuation and spelling): In 162 texts consisting of 26,766 words, the rate of punctuation mistakes was 0.63%, and the rate of spelling mistakes was 0.81%. 86.55% of the mistakes in punctuations included the use of full stop, comma, and apostrophe. 73.39% of spelling mistakes were related to the use of capital letters and spelling of the words. Güner Yıldız (2018) determined that the most frequent mistakes in the essays written by special education teacher candidates were use of upper-case and lower-case letters, use of commas, and subject complement mistakes. Dumanlı Kadizade (2015) categorized spelling mistakes of Turkish teacher candidates and found that the most frequent mistakes were related to the use of compound sentences, adverb "too" and capital letters. Tanrikulu (2017) found in his study conducted with Turkish teacher candidates that there were misspellings. The results of these four studies are consistent in terms of spelling and punctuation mistakes.

Mechanics (title, paragraph structure, organization): In the present study, the rate of not using a title among the participants was found to be 48.15%. There was no organization in 30.76% of the texts. In addition, the rate of texts in which there was no introductory, development, and conclusion paragraph was 41.36%. Almost half of the teacher candidates did not pay attention to the title and paragraph structure. In the study conducted with teacher candidates, Arıcı (2008) revealed that the teacher candidates experienced problems related to the use of titles. The results of the present study and Arıcı's study overlap in this regard.

The present study was limited to the quantifiable properties of academic language at the sentence and paragraph level used in the 162 student texts consisting of 26,766 words. Word and sentence properties are rather important in measuring the quality of academic essays (Langan, 2002) but not adequate. Besides, the present study presented the results of a cross-sectional research. In order to surpass the limitations of the present study, it is recommended to conduct future studies that deal with academic language from different perspectives.