

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DİL BİLİM ANABİLİM DALI  
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SÖZBİLİMSEL YAPI TEMELLİ BİR METİNDİL BİLİM  
ÇÖZÜMLEMESİ: TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDAKİ  
YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN  
SÖZBİLİMSEL YAPI ÖZELLİKLERİ**

Doktora Tezi

Mustafa Onur KAN

Ankara-2014

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DİL BİLİM ANABİLİM DALI  
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SÖZBİLİMSEL YAPI TEMELLİ BİR METİNDİL BİLİM  
ÇÖZÜMLEMESİ: TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDAKİ  
YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN  
SÖZBİLİMSEL YAPI ÖZELLİKLERİ**

Doktora Tezi

Mustafa Onur KAN

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Ankara-2014

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DİL BİLİM ANABİLİM DALI  
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**SÖZBİLİMSEL YAPI TEMELLİ BİR METİNDİL BİLİM  
ÇÖZÜMLEMESİ: TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDAKİ  
YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN  
SÖZBİLİMSEL YAPI ÖZELLİKLERİ**

Doktora Tezi

Mustafa Onur KAN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Tez Jürisi Üyeleri

**Adı ve Soyadı**

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

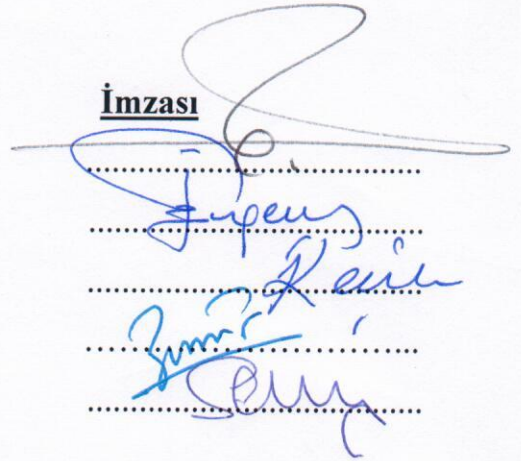
Prof. Dr. İclâl ERGENÇ

Prof. Dr. İlknur KEÇİK

Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Yrd. Doç. Dr. Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI

**İmzası**



Tez Sınav Tarihi: 11.08.2014

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ**  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.  
(11/08/2014)

O.Ky

Mustafa Onur KAN

## ÖN SÖZ

Özellikle 1960'lı yıllardan sonra dilbilim çalışmalarının en çok yoğunlaştığı alanlardan birisi de metindilbilimdir. Metindilbilim, yazılı veya sözlü metinlerin yapılarını inceleyen, niteliklerini belirlemeye çalışan bir alandır. Metindilbilimin amacı, metinlerde dilin kullanımını betimlemeye çalışmaktır.

Metindilbilimin araştırma konularından olan bilimsel metinler üzerine yapılan çalışmalar, özellikle metinlerin sözbilimsel yapısına yöneliktir. Bu çalışmalarda, genellikle uzman yazarlarca yazılan İngilizce bilimsel metinler üzerinde durulmakta ve söz konusu çalışmaların büyük bir kısmında, bilimsel metinlerin tüm bölümlerine birden bakılmadığı görülmektedir. Son yıllarda öğrenciler tarafından üretilen bilimsel metinler üzerine sözbilimsel yapı çalışmaları artmakla birlikte, özellikle lisansüstü tezlerin -uzunluklarından dolayı- metin türü olarak yeterince araştırılmadığı dikkat çekmektedir.

Türkçe yazılmış bilimsel metinlerin sözbilimsel yapısını inceleyen çalışmalar ise oldukça azdır. Bilimsel metin türü olarak genellikle araştırma yazılarının ele alındığı bu çalışmalarda, araştırma yazılarının bir veya birkaç bölümünün sözbilimsel yapısının incelendiği görülmektedir. Türkçe yazılmış yüksek lisans tezlerinin tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından inceleyen bir çalışmanın bulunmayışı da bu tezin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca, alanyazında lisansüstü tezlere yönelik sözbilimsel yapı çalışmalarının azlığı, özellikle doktora tezlerine kıyasla yüksek lisans tezlerine ilişkin çalışmaların eksikliği de bu çalışmada yüksek lisans tezlerinin incelenmesine gerekçe oluşturmuştur. Bu araştırma, Türkçe yazılmış yüksek lisans tezlerinin tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından inceleyen ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

Çalışmamın her aşamasında büyük emeği olan, yoğun mesaisine rağmen bilgi birikimlerini, tecrübelerini ve desteklerini benden esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum hocam Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN'a; tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleriyle çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. İlknur KEÇİK ve Yrd. Doç. Dr. Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI'ya; bu çalışmanın en zor zamanlarında beni yalnız bırakmayan hayat arkadaşım Tuğba KAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

|                  |      |
|------------------|------|
| ÖN SÖZ.....      | iii  |
| İÇİNDEKİLER..... | v    |
| TABLolar.....    | viii |
| ŞEMALAR.....     | ix   |
| KISALTMALAR..... | xi   |

### I. BÖLÜM

|                              |          |
|------------------------------|----------|
| <b>1. GİRİŞ.....</b>         | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu.....     | 1        |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 2        |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 3        |
| 1.4. Tanımlar.....           | 3        |
| 1.5. Sınırlılıklar.....      | 6        |

### II. BÖLÜM

|                                                                                |          |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>                                                | <b>7</b> |
| 2.1. Sözbilimsel Yapı Çözümlemesi.....                                         | 7        |
| 2.1.1. Giriş'e İlişkin Sözbilimsel Hareket ve Adımlar.....                     | 8        |
| 2.1.2. Yöntem'e İlişkin Sözbilimsel Hareket ve Adımlar.....                    | 20       |
| 2.1.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Sözbilimsel Hareket ve Adımlar..... | 25       |

### III. BÖLÜM

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>3. YÖNTEM.....</b>             | <b>36</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli.....        | 36        |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....       | 36        |
| 3.3. Veri Toplama Yöntemleri..... | 37        |
| 3.4. Verilerin Çözümlemesi.....   | 39        |

## **IV. BÖLÜM**

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. BULGULAR.....</b>                                                                                          | <b>40</b> |
| 4.1. Hareket ve Adımların Dilsel Görünümleri.....                                                                | 40        |
| 4.1.1. Giriş'e İlişkin Hareket ve Adımların Dilsel Görünümleri.....                                              | 40        |
| 4.1.2. Yöntem'e İlişkin Hareket ve Adımların Dilsel Görünümleri.....                                             | 73        |
| 4.1.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareket ve Adımların Dilsel Görünümleri.....                          | 99        |
| 4.2. Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Sözbilimsel Yapısı.....                                  | 140       |
| 4.2.1. Giriş'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı.....                     | 140       |
| 4.2.2. Yöntem'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı.....                    | 152       |
| 4.2.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı..... | 166       |
| 4.2.4. Hareketlerin Sıralamaları.....                                                                            | 178       |
| 4.2.4.1. Açılış ve Kapanış Hareketleri.....                                                                      | 178       |
| 4.2.4.2. Döngüsel Hareketler.....                                                                                | 180       |
| 4.2.4.3. Aynı Harekette Yer Alan Döngüsel Adımlar.....                                                           | 183       |

## **V. BÖLÜM**

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5. TARTIŞMA.....</b>                                                                                                                  | <b>187</b> |
| 5.1. Hareket ve Adımların Dilsel Görünümlerinin Değerlendirilmesi.....                                                                   | 187        |
| 5.2. Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Retorik Yapısının Değerlendirilmesi.....                                         | 190        |
| 5.2.1. Giriş'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Almasının ve Tezlere Göre Sıklığının Değerlendirilmesi.....                     | 190        |
| 5.2.2. Yöntem'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Almasının ve Tezlere Göre Sıklığının Değerlendirilmesi.....                    | 200        |
| 5.2.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Almasının ve Tezlere Göre Sıklığının Değerlendirilmesi..... | 207        |
| 5.2.4. Hareketlerin Sıralamalarının Değerlendirilmesi.....                                                                               | 214        |
| 5.2.4.1. Açılış ve Kapanış Hareketlerinin Değerlendirilmesi.....                                                                         | 215        |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.4.2. Döngüsel Hareketlerin Değerlendirilmesi.....                      | 217 |
| 5.2.4.3. Aynı Harekette Yer Alan Döngüsel Adımların Değerlendirilmesi..... | 219 |

## **VI. BÖLÜM**

|                                              |            |
|----------------------------------------------|------------|
| <b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>             | <b>220</b> |
| 6.1. Sonuç.....                              | 220        |
| 6.2. Öneriler.....                           | 222        |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....      | 222        |
| 6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... | 222        |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b> | <b>224</b> |
|----------------------|------------|

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>ÖZET.....</b> | <b>233</b> |
|------------------|------------|

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>ABSTRACT.....</b> | <b>235</b> |
|----------------------|------------|

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>EKLER.....</b> | <b>237</b> |
|-------------------|------------|

## TABLÖLER

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1:</b> Tez Taramasındaki Sınırlamalar.....                                         | 36  |
| <b>Tablo 2:</b> Giriş'e İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması.....                       | 141 |
| <b>Tablo 3:</b> Giriş'e İlişkin Hareketlerin Tezlere Göre Sıklığı.....                      | 142 |
| <b>Tablo 4:</b> GH1'deki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                 | 144 |
| <b>Tablo 5:</b> GH1'deki Adımların Sıklığı.....                                             | 145 |
| <b>Tablo 6:</b> GH2'deki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                 | 147 |
| <b>Tablo 7:</b> GH2'deki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                                | 148 |
| <b>Tablo 8:</b> GH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                 | 149 |
| <b>Tablo 9:</b> GH3'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                                | 151 |
| <b>Tablo 10:</b> Yöntem'e İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması.....                     | 153 |
| <b>Tablo 11:</b> Yöntem'e İlişkin Hareketlerin Tezlere Göre Sıklığı.....                    | 154 |
| <b>Tablo 12:</b> YH2'deki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                | 156 |
| <b>Tablo 13:</b> YH2'deki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                               | 157 |
| <b>Tablo 14:</b> YH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                | 159 |
| <b>Tablo 15:</b> YH3'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                               | 160 |
| <b>Tablo 16:</b> YH4'teki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                | 162 |
| <b>Tablo 17:</b> YH4'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                               | 163 |
| <b>Tablo 18:</b> YH5'teki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                                | 164 |
| <b>Tablo 19:</b> YH5'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                               | 165 |
| <b>Tablo 20:</b> Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması.....  | 167 |
| <b>Tablo 21:</b> Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareketlerin Tezlere Göre Sıklığı..... | 168 |
| <b>Tablo 22:</b> STH1'deki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                               | 170 |
| <b>Tablo 23:</b> STH1'deki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                              | 171 |
| <b>Tablo 24:</b> STH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                               | 173 |
| <b>Tablo 25:</b> STH3'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                              | 174 |
| <b>Tablo 26:</b> STH4'teki Adımların Tezlerde Yer Alması.....                               | 176 |
| <b>Tablo 27:</b> STH4'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı.....                              | 177 |
| <b>Tablo 28:</b> Açılış ve Kapanış Hareketleri.....                                         | 179 |
| <b>Tablo 29:</b> Döngüsel Hareketler.....                                                   | 180 |
| <b>Tablo 30:</b> Aynı Harekette Yer Alan Döngüsel Adımlar.....                              | 184 |

## ŞEMALAR

|                                                                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Şema 1:</b> Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Swales, 1981).....                                                          | 9  |
| <b>Şema 2:</b> Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli (Swales, 1990).....                                                                                          | 10 |
| <b>Şema 3:</b> Bir Araştırma Seçeneği Açma Modeli (Swales, 2004).....                                                                                        | 13 |
| <b>Şema 4:</b> Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Dudley-Evans, 1986).....                                                 | 14 |
| <b>Şema 5:</b> Tıp Alanındaki Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Nwogu, 1997).....                                            | 15 |
| <b>Şema 6:</b> Doktora Tezlerinin Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Bunton, 2002).....                                                             | 16 |
| <b>Şema 7:</b> Çevre Bilimi Alanındaki Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Samraj, 2002).....                                  | 18 |
| <b>Şema 8:</b> Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Kanoksilapatham, 2005).....                            | 19 |
| <b>Şema 9:</b> Tıp Alanındaki Araştırma Yazılarının Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Nwogu, 1997).....                                           | 21 |
| <b>Şema 10:</b> Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Kanoksilapatham, 2005).....                          | 22 |
| <b>Şema 11:</b> İşletme Alanındaki Araştırma Yazılarının Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Lim, 2006).....                                        | 24 |
| <b>Şema 12:</b> Tıp Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Nwogu, 1997).....                               | 27 |
| <b>Şema 13:</b> Uygulamalı Dilbilim Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Yang ve Allison, 2003).....     | 28 |
| <b>Şema 14:</b> Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Kanoksilapatham, 2005).....               | 30 |
| <b>Şema 15:</b> Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Düzenlenmiş) (Kanoksilapatham, 2007)..... | 32 |
| <b>Şema 16:</b> Sosyoloji Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Brett, 1994).....                                     | 34 |

|                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Şema 17:</b> Doğa Bilimleri Alanındaki Makale ve Tezlerin Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Hopkins ve Dudley-Evans, 1988)..... | 35 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## KISALTMALAR

|                |                                                                                      |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ABD</b>     | Anabilim dalı                                                                        |
| <b>Akt.</b>    | Aktaran                                                                              |
| <b>APA</b>     | American Psychological Association                                                   |
| <b>bk.</b>     | Bakınız                                                                              |
| <b>f</b>       | Sıklık                                                                               |
| <b>Ort.</b>    | Ortalama                                                                             |
| <b>örn.</b>    | Örneğin                                                                              |
| <b>T</b>       | Tez                                                                                  |
| <b>TDK</b>     | Türk Dil Kurumu                                                                      |
| <b>YÖK</b>     | Yükseköğretim Kurulu                                                                 |
| <b>vd.</b>     | ve diğerleri                                                                         |
| <b>GH1</b>     | Alan belirtme                                                                        |
| <b>GH1A1</b>   | Önem belirtme                                                                        |
| <b>GH1A2</b>   | Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi verme                           |
| <b>GH1A3</b>   | Terimleri tanımlama                                                                  |
| <b>GH1A4</b>   | Önceki araştırmaları inceleme                                                        |
| <b>GH2</b>     | Yer açma                                                                             |
| <b>GH2A1-A</b> | Karşı iddia geliştirme                                                               |
| <b>GH2A1-B</b> | Araştırma eksikliği belirtme                                                         |
| <b>GH2A1-C</b> | Bir soru ortaya koyma                                                                |
| <b>GH2A1-D</b> | Bir araştırma geleneğini sürdürme                                                    |
| <b>GH3</b>     | Yer tutma                                                                            |
| <b>GH3A1-A</b> | Amaçları belirtme                                                                    |
| <b>GH3A1-B</b> | Araştırma konusunu sunma                                                             |
| <b>GH3A2</b>   | Temel bulguları sunma                                                                |
| <b>GH3A3-A</b> | Tezin yapısını belirtme                                                              |
| <b>GH3A3-B</b> | Bölümün yapısını belirtme                                                            |
| <b>YH1</b>     | Araştırma modeli hakkında bilgi verme                                                |
| <b>YH2</b>     | Evren ve örnekleme/çalışma grubunu betimleme                                         |
| <b>YH2A1</b>   | Evren/örneklemin büyüklüğünü belirtme                                                |
| <b>YH2A2</b>   | Örneklemin özelliklerini belirtme                                                    |
| <b>YH2A3</b>   | Örnekleme yöntemini veya ölçütünü belirtme                                           |
| <b>YH2A4</b>   | Örnekleme gerekliliğini belirtme                                                     |
| <b>YH3</b>     | Veri toplama araçlarını betimleme                                                    |
| <b>YH3A1</b>   | Veri toplama araçlarının amacını belirtme                                            |
| <b>YH3A2</b>   | Veri toplama araçlarının niteliğini (likert, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) belirtme |
| <b>YH3A3</b>   | Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme                |
| <b>YH4</b>     | Veri toplama işlemlerini betimleme                                                   |

|               |                                             |
|---------------|---------------------------------------------|
| <b>YH4A1</b>  | Uygulama/betimleme işlemlerini belirtme     |
| <b>YH4A2</b>  | Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme    |
| <b>YH5</b>    | Veri çözümlemeyi betimleme                  |
| <b>YH5A1</b>  | Veri çözümleme tekniklerini belirtme        |
| <b>YH5A2</b>  | Veri çözümleme tekniklerini gerekçelendirme |
| <b>YH6</b>    | Bölümün yapısını belirtme                   |
| <b>STH1</b>   | Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme      |
| <b>STH1A1</b> | Amaçları belirtme                           |
| <b>STH1A2</b> | Denence veya iddia sunma                    |
| <b>STH1A3</b> | Kuramsal bilgiye değinme                    |
| <b>STH2</b>   | Bulguları belirtme                          |
| <b>STH3</b>   | Bulguları yorumlama                         |
| <b>STH3A1</b> | Bulguları değerlendirme                     |
| <b>STH3A2</b> | Bulguları alanyazın ile karşılaştırma       |
| <b>STH3A3</b> | Bulgulardaki farklılıkları açıklama         |
| <b>STH3A4</b> | Örneklerle açıklama                         |
| <b>STH3A5</b> | Bulguları açıklama                          |
| <b>STH3A6</b> | Bulguları özetleme                          |
| <b>STH3A7</b> | Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme        |
| <b>STH4</b>   | Öneri                                       |
| <b>STH4A1</b> | Genel öneriler sunma                        |
| <b>STH4A2</b> | Yeni araştırmalar önerme                    |
| <b>STH5</b>   | Bölümün yapısını belirtme                   |

## **I. BÖLÜM**

### **1. GİRİŞ**

Bu bölümde, araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. Ayrıca, tezde kullanılan terimlerle ilgili tanımlar yapılmıştır.

#### **1.1. Problem Durumu**

Birçok özelliğe sahip metin yapısının keşfini amaçlayan metinbilim, metindilbilim veya söylem çözümlemesi gibi araştırma alanları diğer pek çok dilbilim alanına göre yeni nitelikli alanlardır; ancak söz konusu alanlar, 60'lı yıllardan günümüze dek ortaya koydukları ile metin yapısına yönelik bilinmezlerin sayısını oldukça azaltmıştır (Uzun, 2002: 203).

Metinbilim ve metindilbilimin araştırma konularından olan bilimsel metinler bu iki alanın en yeni konularından biridir (Uzun, 2002: 203). Bilimsel metinler üzerine yapılan çalışmaların, özellikle metinlerin sözbilimsel yapısına yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, genellikle Swales'in (1981; 1990) ileri sürdüğü hareket çözümlemesi temel alınmaktadır (örn. Bunton, 2002; Kanoksilapatham, 2005; Nwogu, 1997; Samraj, 2002). Belli söylemsel ve metinsel işlevleri gerçekleştiren dilsel birim olarak tanımlanan (Jogthong, 2001: 7) sözbilimsel hareket ve dolayısıyla bu "hareket"i temel alan sözbilimsel yapı, bilimsel çalışmalarla alanyazında önemli bir yer edinmiştir.

Sözbilimsel yapı çalışmalarında, genellikle uzman yazarlarca yazılan İngilizce bilimsel metinler üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmında, Kanoksilapatham'ın (2005: 270) da belirttiği gibi, bilimsel metinlerin tüm

bölümlerine (Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç) birden bakılmadığı görülmektedir (örn. sadece Giriş'i inceleyen: Samraj, 2002; sadece Yöntem'i inceleyen: Lim, 2006; sadece Bulgular, Tartışma, Sonuç'u inceleyen: Brett, 1994; Yang ve Allison, 2003). Son yıllarda öğrenciler tarafından üretilen bilimsel metinler üzerine sözbilimsel yapı çalışmaları artmakla birlikte (örn. Bunton, 2005; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2008), özellikle lisansüstü tezlerin metin türü olarak yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bunton (2002: 57) ve Swales (1990: 188), bu durumu tezlerin uzun olması ile açıklamaktadır.

Türkçe yazılmış bilimsel metinlerin sözbilimsel yapısını inceleyen çalışmalar ise oldukça azdır. Bilimsel metin türü olarak genellikle araştırma yazılarının ele alındığı bu çalışmalarda, araştırma yazılarının bir (örn. sadece Giriş inceleyen: Cem-Değer ve Fidan, 2008; Fidan, 2008; Yazar, 2001) veya birkaç (örn. Giriş ve Sonuç inceleyen: Huber ve Uzun, 2000; 2001) bölümünün sözbilimsel yapısının incelendiği görülmektedir. Türkçe yazılmış yüksek lisans tezlerinin tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından inceleyen bir çalışmanın bulunmayışı da bu tezin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca, alanyazında lisansüstü tezlere yönelik sözbilimsel yapı çalışmalarının azlığı, özellikle -Samraj'ın (2008: 55) da belirttiği gibi- doktora tezlerine kıyasla yüksek lisans tezlerine ilişkin çalışmaların eksikliği de bu çalışmada yüksek lisans tezlerinin incelenmesine gerekçe oluşturmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Türkçe eğitimi alanındaki uygulamalı/betimsel yüksek lisans tezlerinin,

### **a) Giriş**

b) Yöntem

c) Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımların dilsel görünümünü, sıklıklarını ve sıralamalarını belirlemek amaçlanmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Problem Durumu'nda da belirtildiği gibi, sözbilimsel yapı çalışmaları alanyazında önemli bir yer edinmesine rağmen öğrenci temelli bir tür olan yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapısı yeterince incelenmemiştir.

Bu araştırma, Türkçe yazılmış yüksek lisans tezlerinin tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından inceleyen ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Türkçe yazılmış bilimsel metinlerin bir veya birkaç bölümünde yer verilen sözbilimsel hareketleri belirlemeye yönelik az sayıda çalışmanın bulunması nedeniyle tezin bu alanda yapılacak çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir.

Araştırmanın; özellikle yüksek lisans tezi yazan, yani bilimsel metin yazmaya adım atan öğrencilere akademik yazma açısından kaynak oluşturacağı, ayrıca alanyazındaki sözbilimsel yapı tartışmalarına Türkçe üzerinden bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.4. Tanımlar

**Hareket (Move):** Yazarın amacı ile ilgili anlamsal bir birimdir (McKinley, 1983'ten Akt.: Dudley-Evans, 1986). Nwogu (1997: 114), hareketi, genel yönelimi veren ve içinde söylemin içeriğini işaret eden bir metin birimi olarak tanımlar. Hall ve Hewings'e (2001: 72) göre ise, hareket, hem yazarların amaçlarıyla ilgili hem de

iletişim kurmak istedikleri bağlamla ilgili bir birimdir. Swales (2004: 228), hareketi, tutarlı bir iletişimsel işlevi geręekleřtiren sözbilimsel birim olarak tanımlar ve hareketin biçimsel değil, işlevsel bir birim olduğunu belirtir. Connor, Upton ve Kanoksilapatham (2007: 23) da, hareketin; sadece kendi amacı olmadığını, aynı zamanda türün genel iletişimsel amaçlarına da katkı sağladığını belirtir.

Yukarıdaki tanımlar, hareketin dilsel bir birim olduğu noktasında birleşmektedir. Bazı hareketler doğrudan, yani bir adım olmaksızın geręekleřirken bazıları ise aşağıda tanımlanan “adım”lar ile geręekleřir.

**Adım (Step):** Hareketteki bilgiyi oluşturmak için kullanılan oluşturucu ögeler veya yerlerdir (Nwogu, 1997: 122).

**Hareket zmlemesi (Move Analysis):** Bir türü belirlemeye yönelik ve bir türün özelliklerini ortaya koyan çalışmadır (Hall ve Hewings, 2001: 73).

**Szibilim (Rhetoric):** Uzun geçmişinde farklı anlamlara sahip olan ve esasen ikna sanatı anlamına gelen bu terim, bugün metin çözümleme ve yazılı iletişim çalışmalarında merkezî bir kavramdır (Hyland, 2007: 63).

**Bilimsel Metinler (Scientific Texts):** Olgusal bilgi sunumu yapılan bilimsel metinler (Uzun, 2007: 330), bilimsel bilgi üretmeyi ve paylaşmayı sağlarken genel anlamda bilime özel anlamda da bilim alanına katkıda bulunur.

**Söylem Topluluğu (Discourse Community):** Bir disiplin veya özel ilgi alanı içerisinde sahip oldukları tür veya türler aracılığıyla birbirleriyle iletişim kuran ve o tür veya türler için izin verilen yapılar doğrultusunda beklentileri olan topluluktur (Swales, 1990: 26).

**Birincil Kültür/ İkinil Kültür (Primary Culture/Secondary Culture):** Birincil kültür, “tarihsel, toplumsal geşişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve

manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin sn gösteren araçların bütünü”dr (Türk Dil Kurumu, 2005: 1282).

Farklı dil ve kültürlere ye bilimsel toplulukların, bilimsel iletişimi sağlamak amacıyla oluşturdukları (Fidan, 2008: 1) ikincil kültürü Uzun (2002: 207) şu şekilde açıklamaktadır:

Widdowson (1979)’da da belirtildiği gibi, bilimsel bilgi üreten her kültürden insan, bilim düzleminde ortak bir ikincil kültüre sahiptir. Öyle ki, bilimsel araştırma süreci farklı toplumlarla bağlantılı, birincil kültürel sistemden bağımsız ikincil bir kültürel sistem oluşturmaktadır. Yaşam tarzı, inanış, gelenek ve görenekler birincil kültürün değişken görünümleridir. Araştırma sürecinin normları ise ortaktır ve bu özellik ortak ikincil kültürü değişken birincil kültürden ayırmaktadır. İkincil kültürde iletişimi sağlayan bilimsel söylem kavramı, bu kültürü ortaya koyan dilbilime özgü bir kavramdır.

**Akademik Okuryazarlık (Academic Literacy):** Akademide değer gören bilgileri okuma, yorumlama ve üretme becerisidir (Elmborg, 2006: 196). Warren’e (2003: 109) göre, akademik okuryazarlık; konu alanındaki bilginin çözümlenmesi, düzenlenmesi ve iletişim kurulabilmesi için gereken dil, kavram ve beceriye ilişkin kaynakların karışımıdır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırmada, incelenen tezler, metindilbilimsel açıdan değerlendirilmiş, yöntembilimsel açıdan ele alınmamıştır. Örneğin, kullanılan istatistiğin verilere uygunluğu, seçilen örneklemin uygunluğu ve benzerine bakılmamıştır. Bu nedenle, bulguların bu sınırlılıklar bağlamında değerlendirilmesi gerekir.

## **II. BÖLÜM**

### **2. KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde, öncelikle sözbilimsel yapı çözümlemesinden bahsedilmiş, ardından da alanyazında Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine yönelik ileri sürülen sözbilimsel hareket ve adımlara yer verilmiştir.

#### **2.1. Sözbilimsel Yapı Çözümlemesi**

Swales'e (1990: 58) göre tür, "bir dizi iletişimsel amacı paylaşan üyelerden oluşan iletişimsel bir olaydır. Söz konusu amaçlar, söylem topluluğunun uzman üyeleri tarafından bilinir ve böylece o türün mantığını kurar. Bu mantık, söylemin şematik yapısını biçimlendirerek içeriğe ve biçime dair seçimleri etkiler." İnce-Özyıldırım (2010: 20) da, bir türün örneklerinin; belirli bir amaca yönelik ve kendilerine has özellik ve yapıları olduğunu belirtmektedir.

Toplumbilim, yazınbilim, sözbilim, dilbilim, dil eğitimi gibi çeşitli alanlarda kullanılan tür çözümlemesi (Bhatia, 1993: 1), bilimsel metinlerin kapsamlı incelenmesinde kullanışlı ve etkili bir yöntem haline gelmiştir; çünkü söz konusu yöntem söylem topluluklarının iletişimsel amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için kullanılan stratejileri ortaya koyar (İnce-Özyıldırım, 2001: 77).

Araştırma yazılarındaki sözbilimsel yapıyı betimlemek amacıyla sözbilimsel hareketleri kullanan tür çözümlemesi ilk olarak Swales (1981) tarafından ileri sürülmüş ve Swales (1990) ile geliştirilmiştir. Çözümlemenin ayırıcı birimleri "hareket" ve "adım"dır (Swales, 1990). Bazı hareketler doğrudan gerçekleşirken bazı hareketler adım olarak adlandırılan birden çok öge ile gerçekleşir. En az bir önerme içermesi gereken hareketler, çeşitli uzunluklarda olabilir (Connor ve Mauranen,

1999'dan Akt.: Connor, Upton ve Kanoksilapatham, 2007: 24), bir başka deyişle biçimsel değil işlevsel bir birim olan hareketler metnin yüzey yapısında yantümce, tümce, paragraf veya paragraflar olarak yer alabilir (Swales, 2004: 228, 229).

Swales'in (1981) araştırma yazılarının Giriş bölümleri için ileri sürdüğü ve daha sonra geliştirdiği model (1990), bazı araştırmacılar (örn. Anthony, 1999; Bunton, 2002; Cem-Değer ve Fidan, 2008; Fidan, 2008; Hopkins ve Dudley-Evans, 1988; Huber ve Uzun, 2000, 2001; Işık-Taş, 2008; Jogthong, 2001; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002, 2008; Sheldon, 2011; Williams, 1999; Yağız, 2009; Yarar, 2001) tarafından gözden geçirilmiş ve çeşitli alan, kültür ve dillerde bilimsel metinlerin Giriş bölümlerine uygulanmıştır.

Bilimsel metinlerin Giriş dışında, Yöntem (örn. Lim, 2006; Swales ve Lueb, 2002; Wood, 1982); Bulgular, Tartışma, Sonuç (örn. Basturkmen, 2009; Brett, 1994; Bunton, 2005; Dubois, 1997; Holmes, 1997; Huber ve Uzun, 2000, 2001; Hopkins ve Dudley- Evans, 1988; Peng, 1987; Williams, 1999; Yang ve Allison, 2003) bölümlerinin sözbilimsel yapısını inceleyen çalışmalar da olmuştur. Bazı çalışmalar (örn. Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005; Nwogu, 1997; Posteguillo, 1999) da bilimsel metinlerin tüm bölümlerinin sözbilimsel yapısını incelemiştir. Yöntem ve/veya Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerini inceleyen çalışmalarla, Swales'in Giriş bölümlerine uyguladığı sözbilimsel yapı çözümlemesinin diğer bölümlere uygulanarak genişletildiği görülmektedir.

### **2.1.1. Giriş'e İlişkin Sözbilimsel Hareket ve Adımlar**

Giriş'in temel amacı, araştırılan sorunun veya denencenin (hypothesis) genel tartışmasından hareketle, bilimsel çalışmaya mantıklı açıklamalar getirmektir. Diğer

önemli bir amacı da konuya ilgiyi çekmek ve dolayısıyla okuyucuyu metne davet etmektir (Swales ve Feak, 1994: 156). Çalışmanın konusunun sunulduğu Giriş, bilimsel metin üretmede yazar için oluşturulması en zor bölümdür (Swales, 1990: 137).

Bhatia'ya (1993: 82) göre, Giriş'in temel işlevi; çalışmada sunulan her şeyi vermeden çalışmayı sadece tanıtmak, bir başka deyişle alanyazındaki çalışmalar ile sunulan mevcut çalışma arasındaki bağlantıya işaret etmektir. Ayrıca Giriş, okuyucuların beklentilerini sınırlandırır ve okuyucuların uzun metni takip etmelerini kolaylaştırır (Bunton, 2002: 58).

Huber ve Uzun'un (2000: 202) "metin türünün belirleyicisi" olarak nitelendirdikleri Giriş bölümünün sözbilimsel yapısını inceleyen öncü çalışma Swales'in *Makale Girişlerinin Görünüşleri*'dir (1981). Swales (1981: 22), üç farklı alandaki [pozitif bilimler (fizik, elektronik ve kimya mühendisliği), tıp ve sosyal bilimler] araştırma yazılarının Giriş bölümlerini incelemiş ve Şema 1'de yer verilen hareketleri belirlemiştir.

**Şema 1:** Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Swales, 1981)

**Hareket 1:** Alan belirtme

**Hareket 2:** Önceki araştırmaları özetleme

**Hareket 3:** Mevcut çalışma için hazırlanma

**Hareket 4:** Mevcut çalışmayı tanıtmak

Yukarıda yer verilen modelde, ilk hareket (**Alan belirtme**), araştırma konusunun alanyazındaki yerini ve önemini belirtir, ikinci hareket (**Önceki araştırmaları özetleme**), alanyazındaki önceki araştırmaları özetler, üçüncü hareket (**Mevcut çalışma için hazırlanma**), alanın tamamlanmadığını veya genişletilebileceğini gösterir, son hareket (**Mevcut çalışmayı tanıtmak**) ise, çalışmanın amacını veya ana hatlarını sunar (Bunton, 2002: 59).

Swales'in (1981) bu modeline eleştiriler olmuştur. Swales (1990: 140), bazı araştırmacıların (Lopez, 1982; Bley-Vroman ve Selinker, 1984; Crooks, 1986) birinci (**Alan belirtme**) ve ikinci hareketi (**Önceki araştırmaları özetleme**) birbirinden ayırmanın zorluğuna dair görüşleri olduğunu belirtmektedir. Swales (1990: 141), bu eleştirileri dikkate aldığı Bir Araştırma Alanı Yarat modelinde, önceki modeldeki birinci (**Alan belirtme**) ve ikinci hareketi (**Önceki araştırmaları özetleme**) tek bir hareket (**Alan belirtme**) altında birleştirir ve hareket sayısını üçe indirir. Bunton (2002: 60), Bir Araştırma Alanı Yarat (1990) modelinde hareketlerin ve bu hareketlerin adlarının ilk modele (1981) göre iletişimsel amacı daha açık bir şekilde vurguladığını belirtmektedir.

Aşağıda, öncelikle Swales'in (1990: 141) Şema 2'de belirtilen Bir Araştırma Alanı Yarat modeli tanıtılacak, daha sonra alanyazında Giriş bölümleri için ileri sürülen diğer sözbilimsel modellere yer verilecektir.

### **Şema 2: Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli (Swales, 1990)**

#### **Hareket 1: Alan belirtme**

Adım 1: Önem belirtme

ve/veya

Adım 2: Konu ile ilgili genellemeler yapma

ve/veya

Adım 3: Önceki araştırmaları inceleme

#### **Hareket 2: Yer açma**

Adım 1 (A): Karşı iddia geliştirme

veya

Adım 1 (B): Araştırma eksikliği belirtme

veya

Adım 1 (C): Bir soru ortaya koyma

veya

Adım 1 (D): Bir araştırma geleneğini sürdürme

#### **Hareket 3: Yer tutma**

Adım 1 (A): Amaçları belirtme

veya

Adım 1 (B): Araştırma konusunu sunma

Adım 2: Temel bulguları sunma

Adım 3: Araştırma yazısının yapısını belirtme

Giriş bölümünün birinci hareketi (**Alan belirtme**), araştırmanın genel konusunu tanıtır ve var olan eski bilgiye göndermede bulunur. Bu hareket, üç adımdan en az birini kullanarak yazının devamında sunulacak bilgi için okuyucunun zihninde bu bilgiyi konumlandırabileceği ve değerlendirebileceği bir bağlam oluşturur (Fidan, 2008: 21). Birinci hareketin ilk adımı (*Önem belirtme*), çalışmanın alana katkısını sunarak veya alanda çok araştırmacı olduğunu ifade ederek önem belirtir. Genellikle, Giriş bölümünün başında yer alan (Connor, Upton ve Kanoksilapatham, 2007: 26) bu adım, konunun canlı, anlamlı ve yerleşmiş bir araştırma alanının parçası olduğu düşüncesini okuyucuya kabul ettirmeye çalışır. Birinci hareketin ikinci adımı (*Konu ile ilgili genellemeler yapma*), kuramsal veya deneysel yolla edinilmiş bilgi ve gerçekler hakkında yapılan genellemelerdir (Swales, 1990: 144-146). Bu adım, genel durumu yansız biçimde sunar. Hareketin son adımı (*Önceki çalışmaları inceleme*), yazarın seçtiği önceki çalışmaların değerlendirildiği yerdir. Söz konusu adım, alanyazındaki çalışmaların önemli bulgularını belirtir ve mevcut çalışmayı konumlandırır (Connor, Upton ve Kanoksilapatham, 2007: 26).

Bir Araştırma Alanı Yarat modelinin ikinci hareketi (**Yer açma**), sunulan çalışmaya olan ihtiyacı dile getirerek birinci ve üçüncü hareketleri birleştirir (Connor, Upton ve Kanoksilapatham, 2007: 26). Bu hareket; *Karşı iddia geliştirme*, *Araştırma eksikliğini belirtme*, *Bir soru ortaya koyma*, *Bir araştırma geleneğini sürdürme* adımlarından sadece birine yer verilerek gerçekleştirilir.

Swales'in Giriş bölümü için önerdiği son hareket (**Yer tutma**), alana katkı sağlayacak yeni bilginin ne olduğunu belirtir. Ayrıca, Fidan' a (2008: 22) göre

özellikle bu hareket, okuyucu beklentilerini sınırlandırma işlevini de görür ve böylelikle okuyucunun çalışmadan ne alacağı belirginleşir. Yer tutma hareketi, yazarın daha aktif rol oynaması açısından sadece önceki çalışmalara göndermede bulunan veya çalışmaya olan ihtiyacı bildiren birinci ve ikinci hareketlerden farklıdır (Connor, Upton ve Kanoksilapatham, 2007: 27). Bu hareket, *Amaçları belirtme* veya *Araştırma konusunu sunma* adımlarından birine yer verdikten sonra *Temel bulguları sunma* ve *Araştırma yazısının yapısını belirtme* adımları ile yeni araştırmayı sunar.

Swales (1990: 159-161), Giriş bölümündeki sözbilimsel hareketlerin sıklıkla birinci hareketten ikinciye, ikinci hareketten de üçüncüye doğru bir akış gösterdiğini ancak bazen Giriş bölümünün uzunluğu ve araştırma alanındaki konuların dağınıklığı gibi nedenlerle bu akışın tersinin olabileceğini veya hareketlerin döngüsel olarak gerçekleşebileceğini ifade eder.

Swales (2004: 244); çeşitli dil, kültür, alan veya metin türlerini inceleyen çalışmaların, Bir Araştırma Alanı Yarat (1990) modeline ilişkin benzerliklerle beraber bazı farklılıkların da olabileceğini göstermesinden hareketle söz konusu modele alternatif olarak Bir Araştırma Seçeneği Açma (2004) modelini oluşturduğunu belirtmektedir. Swales (2004: 245), bu alternatif modelin, araştırma alanında daha az rekabet içeren ve daha rahat bir söylem topluluğunu öngördüğünü ifade etmektedir. Fidan (2008: 62) da, bu modelde bir araştırmayı gerekçelendirmenin, önceki çalışmalara yönelik bir bilgi boşluğunu ortaya koymaktan daha öncelikli olduğunu ve ders kitabına benzer bir yaklaşımla akademik yazmanın daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşabilmesini sağladığını düşünmektedir. Swales'in (2004: 230-232) Giriş bölümü için ileri sürdüğü Bir Araştırma Seçeneği Açma modeli Şema 3'te gösterilmektedir.

### **Şema 3: Bir Araştırma Seçeneği Açma Modeli (Swales, 2004)**

**Hareket 1:** Alan belirtme

**Hareket 2:** Yer açma

Adım 1 (A): Araştırma eksikliği belirtme

veya

Adım 1 (B): Bilinene eklemeler yapma

Adım 2: Doğruluğu destekleyecek gerekçelendirmeyi sunma

**Hareket 3:** Mevcut çalışmayı sunma

Adım 1: Mevcut çalışmayı, betimleyerek ve/veya amaca yönelik şekilde sunma

Adım 2: Araştırma sorularını veya denencelerini sunma

Adım 3: Tanımları netleştirme

Adım 4: Yöntemi özetleme

Adım 5: Temel bulguları sunma

Adım 6: Mevcut araştırmanın değerini sunma

Adım 7: Araştırma yazısının yapısını belirtme

Swales; Bir Araştırma Alanı Yarat (1990) modelini düzenlediği Bir Araştırma Seçeneği Açma (2004) modelinde, birinci hareketin adımlarını kaldırmıştır. İkinci harekette, önceki modelde yer alan dört seçeneği ikiye indirmiş, ayrıca ikinci harekete *Doğruluğu destekleyecek gerekçelendirmeyi sunma* adında yeni bir adım eklemiştir. Üçüncü harekette ise, hareketin adını *Mevcut çalışmayı sunma* şeklinde değiştirmiş ve bu harekete ilişkin adım sayısını da yediye yükseltmiştir.

Şema 3'te gösterilen model, birinci ve ikinci hareketlerin iletişimsel amaçlarını kapsamlı bir biçimde betimler; ayrıca özellikle üçüncü harekette olmak üzere, çeşitli araştırma alanlarına ilişkin Giriş bölümlerinde oluşan farklılıkları da yansıtır (Connor, Upton ve Kanoksilapatham, 2007: 28). Bununla birlikte, bu model (Swales, 2004) ileri sürüldükten sonra da alanyazındaki çalışmalarda Bir Araştırma Alanı Yarat (Swales, 1990) modelinin temel alınmaya devam ettiği görülmektedir.

Alanyazında bilimsel metinlerin Giriş bölümlerine ilişkin, Dudley-Evans (1986), Nwogu (1997), Bunton (2002), Samraj (2002) ve Kanoksilapatham (2005) tarafından ileri sürülen sözbilimsel modeller de bulunmaktadır.

**Dudley-Evans** (1986: 135), yüksek lisans tezlerinin Giriş ve Tartışma bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemiştir. Çalışmasında Giriş bölümüne ilişkin belirlediği hareket ve adımlara Şema 4’te yer verilmektedir.

**Şema 4:** Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Dudley-Evans, 1986)

**Hareket 1:** Alanı tanıtmak

**Hareket 2:** Genel konuyu tanıtmak (Alan içinde)

**Hareket 3:** Özel konuyu tanıtmak (Genel konu içinde)

**Hareket 4:** Özel konunun kapsamını tanımlama

Adım 1: Araştırma değişkenlerini tanıtmak

Adım 2: Önceki araştırmaları özetleme

**Hareket 5:** Mevcut çalışma için hazırlanma

Adım 1: Önceki araştırmalardaki eksikliği belirtme

Adım 2: Önceki araştırmaların olası genişlemesini (possible extension) belirtme

**Hareket 6:** Mevcut çalışmayı tanıtmak

Adım 1: Araştırmanın amacını belirtme

veya

Adım 2: Uygulanan çalışmayı kısaca betimleme

Adım 3: Araştırmayı gerekçelendirme

Dudley-Evans’ın (1986) modeli ile Swales’in (1990) ileri sürdüğü model arasında çeşitli benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Öncelikle, iki modeldeki hareket tiplerinin sayısına ilişkin farklılık dikkat çekmektedir. Dudley-Evans’ta ilk üç harekette, sırasıyla alan, genel konu ve özel konuya ilerleme varken Swales’te (1990) bunlar tek bir harekette verilmektedir. Dudley-Evans’ta hareket sayısının daha fazla olması, tezlerin Giriş bölümlerinin araştırma yazılarına göre daha uzun olmasıyla açıklanabilir (Bunton, 2002: 61).

Dudley-Evans’ta (1986) yer verilen beşinci hareket (**Mevcut çalışma için hazırlanma**) ile Swales’te (1990) yer verilen ikinci hareket (**Yer açma**), mevcut çalışma ile alanyazın arasındaki bağlantıyı kurma açısından benzerlik göstermektedir. Söz konusu hareketlerin adımlarında da benzerlikler bulunmaktadır. Her ikisinde de önceki araştırmalardaki boşluğu gösteren bir adım yer almaktadır,

ayrıca Swales'teki *Araştırma geleneğini sürdürme* adımı, Dudley-Evans'taki *Önceki araştırmaların olası genişlemesini belirtme* adımına benzerlik göstermektedir.

**Nwogu** (1997: 135), Swales'i (1981; 1990) temel alarak tıp alanındaki araştırma yazılarının tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemiştir. Çalışmasında Giriş bölümüne ilişkin belirlediği hareket ve adımlara Şema 5'te yer verilmektedir.

**Şema 5:** Tıp Alanındaki Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Nwogu, 1997)

**Hareket 1:** Artalan bilgisi sunma

Adım 1: Alandaki daha önce sunulmuş bilgilere göndermede bulunma

Adım 2: Temel araştırma sorunlarına göndermede bulunma

**Hareket 2:** İlgili araştırmayı değerlendirme

Adım 1: Önceki araştırmalara göndermede bulunma

Adım 2: Önceki araştırmaların sınırlılıklarına (limitations) göndermede bulunma

**Hareket 3:** Yeni araştırmayı sunma

Adım 1: Araştırma amacına göndermede bulunma

Adım 2: Temel araştırma işlemlerine göndermede bulunma

*Not:* Nwogu, hareket için şematik birim (schematic unit); adım için oluşturan öge (constituent element) terimlerini

de kullanmaktadır.

Birinci hareket (**Artalan bilgisi sunma**), söylem konusunu açıklayan artalan bilgisini belirtir. Bu hareket, *Alandaki daha önce sunulmuş bilgilere göndermede bulunma* ve *Temel araştırma sorularına göndermede bulunma* adımlarıyla gerçekleştirilir. İkinci hareket (**İlgili araştırmayı değerlendirme**), yeni araştırmayı alandaki devam eden araştırma bağlamına yerleştirerek söylemin gelişimine katkı sağlar. İkinci hareket, *Önceki araştırmalara göndermede bulunma* ve *Önceki araştırmaların sınırlılıklarına göndermede bulunma* adımları ile gerçekleştirilir. Üçüncü hareket (**Yeni araştırmayı sunma**) ise, çoğunlukla araştırma amacını belirterek yeni araştırmayı tanıtır, ayrıca çalışmada kullanılan temel araştırma yöntemlerini de sunar. Bu hareket, *Araştırma amacına göndermede bulunma* ve

*Temel araştırma işlemlerine göndermede bulunma* adımlarıyla gerçekleştirilir (Nwogu, 1997: 124-128).

**Bunton** (2002: 74), farklı alanlara ilişkin (fen bilimleri, tıp, diş hekimliği, mühendislik, mimarlık, sosyal bilimler, eğitim ve sanat) doktora tezlerinin Giriş bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelediği çalışmasında başlangıç noktası olarak hareket düzeyinde Swales'i (1990); adım düzeyinde ise Dudley-Evans'ı (1986) da Swales ile beraber temel almıştır. Şema 6'da, Bunton'un belirlediği hareket ve adımlar yer almaktadır.

**Şema 6:** Doktora Tezlerinin Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Bunton, 2002)

**Hareket 1:** Alan belirtme

Adım 1: Önem belirtme

Adım 2: Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi verme

Adım 3: Terimleri tanımlama

Adım 4: Önceki araştırmaları inceleme

**Hareket 2:** Yer açma

Adım 1 (A): Araştırma eksikliği belirtme

Adım 1 (B): Bir sorunu veya ihtiyacı belirtme

Adım 1 (C): Bir soru ortaya koyma

Adım 1 (D): Bir araştırma geleneğini sürdürme

**Hareket 3:** Mevcut çalışmayı sunma (Yer tutma)

Adım 1: Amaçlar, hedefler veya maksatlar

Adım 2: Uygulanan çalışma

Adım 3: Yöntem

Adım 4: Gereçler veya konular (Materials or subjects)

Adım 5: Bulgular veya sonuçlar

Adım 6: Araştırmanın sonucu/İleri sürülen model

Adım 7: Önem/Gerekçelendirme

Adım 8: Tezin yapısını belirtme

Şema 6'da yer verilen adımlar, Bunton'un (2002) çalışmasında sıklıkla tespit ettiği adımlardır. Bunton'un modelinde, söz konusu adımlar dışında, sık görülmeyen adımlar da yer almaktadır:

- Birinci harekette *Araştırma değişkenleri*,

- İkinci harekette *Karşı iddia geliştirme*,
- Üçüncü harekette *Bölümün yapısını belirtme, Araştırma soruları/denenceler, Kuramsal durum, Terimleri tanımlama, Araştırma değişkenleri, Sonucun uygulanması, Sonucun değerlendirilmesi.*

Bunton'un (2002) modelinin hareket düzeyinde Swales'in (1990) ileri sürdüğü modele benzerlik gösterdiği, ancak hareketlerin gerçekleşmesinde bazı yeni adımların olduğu görülmektedir. Swales (1990) ve Dudley-Evans'ta (1986) yer almayan bu yeni adımlardan bazıları şunlardır:

- *Terimleri tanımlama* (Birinci harekette)
- *Bir sorunu veya ihtiyacı belirtme* (İkinci harekette)
- *Bölümün yapısını belirtme* (Üçüncü harekette)
- *Araştırma soruları/denenceler* (Üçüncü harekette)

Bunton (2002), yukarıda belirtilen değişiklikler dışında, Swales'teki (1990) birinci hareketin ikinci adımı *Konu ile ilgili geneller yapma*'ya "*artalan bilgisi verme*" ifadesini eklemiştir. Bunton (2002: 61), tezlerin Giriş bölümlerinin araştırma yazılarının Giriş bölümlerinden daha uzun olduğu için, alanyazında ileri sürülmeyen adımların ortaya çıktığını belirtmektedir.

**Samraj** (2002: 15), çevre bilimi alanındaki araştırma yazılarının Giriş bölümlerini Swales'i (1990) temel alarak incelediği çalışmasında Swales'in modelini düzenlemiştir. Şema 7'de, Samraj'ın söz konusu modeline yer verilmektedir.

**Şema 7:** Çevre Bilimi Alanındaki Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Samraj, 2002)

**Hareket 1:** Alan belirtme

Adım 1: Önem belirtme

ve/veya

Adım 2: Artalan bilgisini sunma

**Hareket 2:** Yer açma

Adım 1 (A): Karşı iddia geliştirme

veya

Adım 1 (B): Araştırma eksikliği belirtme

veya

Adım 1 (C): Bir soru ortaya koyma

veya

Adım 1 (D): Bir araştırma geleneğini sürdürme

Adım 2: Doğruluğu destekleyecek gerekçelendirmeyi (positive justification) sunma

**Hareket 3:** Yer tutma

Adım 1: Mevcut araştırmanın amaçlarını belirtme

Adım 2 (A): Temel bulguları sunma

veya

Adım 2 (B): Bulguları öngörme (predicting)

Adım 3: Araştırma yazısının yapısını belirtme

Swales'te (1990) olduğu gibi, Samraj'da (2002) da üç hareket yer almakta ve bu hareketlerin adlarında da değişiklik bulunmamaktadır. Bununla birlikte, hareketlerin adımlarında bazı değişiklikler görülmektedir. Samraj; birinci hareketteki “*Önceki çalışmaları değerlendirme*” ve “*Konu ile ilgili genellemeler yapma*” adımlarını çıkarmış, “*Artalan bilgisini sunma*” adımını ileri sürmüştür. İkinci harekette, Swales'in ileri sürdüğü adımlara, “*Doğruluğu destekleyecek gerekçelendirmeyi sunma*” adımını eklemiştir. Üçüncü harekette ise, “*Araştırma konusunu sunma*” adımını çıkarmış ve “*Bulguları öngörme*” adımını ileri sürmüştür.

**Kanoksilapatham** (2005: 290), biyokimya alanındaki araştırma yazılarının tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelediği çalışmasında, alanyazındaki bazı çalışmaları (Anthony, 1999; Chu, 1996; Crookes, 1986; Samraj, 2002; Swales, 1990) göz önünde bulundurarak Giriş bölümlerinde oluşabilen hareket ve adımları

belirlemiştir. Şema 8’de, Kanoksilapatham’ın belirlediği hareket ve adımlar yer almaktadır.

**Şema 8:** Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Kanoksilapatham, 2005)

**Hareket 1:** Alanın önemini belirtme

- Adım 1: Konunun önemini belirtme
- Adım 2: Konu ile ilgili genellemeler yapma
- Adım 3: Önceki araştırmaları inceleme

**Hareket 2:** Mevcut çalışma için hazırlanma

- Adım 1: Araştırma eksikliği belirtme
- Adım 2: Bir soru ortaya koyma

**Hareket 3:** Mevcut çalışmayı tanıtmak

- Adım 1: Amaçları belirtme
- Adım 2: İşlemleri betimleme
- Adım 3: Bulguları sunma

Birinci hareket (**Alanın önemini belirtme**), üç adım ile gerçekleştirilmektedir. Birinci adım (*Konunun önemini belirtme*), ele alınan konunun araştırılmaya değer olduğunu ve araştırma alanının köklü akademik deneyimlere sahip olduğunu ileri sürer. İkinci adım (*Konu ile ilgili genellemeler yapma*), çalışma konusu hakkında genel bilgiler verir. Üçüncü adım (*Önceki araştırmaları inceleme*) ise tartışılan konuya ilişkin olduğu düşünülen önceki araştırmaları sunar (Kanoksilapatham, 2005: 274).

İkinci hareket (**Mevcut çalışma için hazırlanma**), okuyucuların dikkatini alanyazındaki eksikliğe çeker (Kanoksilapatham, 2005: 275). Bu hareket *Araştırma eksikliği belirtme* ve *Bir soru ortaya koyma* adımları ile gerçekleştirilir.

Üçüncü hareket (**Mevcut çalışmayı tanıtmak**) üç adım ile gerçekleştirilir. Birinci adım (*Amaçları belirtme*), araştırmanın amaçlarını veya araştırma sorusunu açık bir biçimde ifade eder. İkinci adım (*İşlemleri betimleme*), sunulan çalışmanın temel özelliklerine odaklanır. Üçüncü adım (*Bulguları sunma*) ise, çalışmanın temel bulgularını açıklar (Kanoksilapatham, 2005: 275).

Kanoksilapatham (2005: 286, 287), incelediği metinlerin Giriş bölümlerinin genel olarak Swales'in (1990) sözbilimsel modeline uyduğunu; ancak disiplinsel farklılıklardan dolayı bazı ayrılmaların olduğunu belirtmiş ve bu nedenle söz konusu modelde bazı değişiklikler yapmıştır. Örneğin, üç hareketin de adını değiştirmiştir. Ayrıca, incelenen metinlerde ikinci harekete ilişkin *Karşı iddia geliştirme* ve *Bir araştırma geleneğini sürdürme* adımları yer almadığı için söz konusu adımları modelden çıkarmıştır. Üçüncü harekette de, *Araştırma konusunu sunma* ve *Araştırma yazısının yapısını belirtme* adımlarını modelden çıkarmış; bununla birlikte, Swales'te yer almayan "*İşlemleri betimleme*" adımını modele eklemiştir.

Kanoksilapatham (2007: 76), 2005'teki modelinde bazı değişiklikler yapmıştır. Birinci hareketin (**Alanın önemini belirtme**) adını **Konu belirtme** biçiminde değiştirmiş ve bu hareketin adımlarını da kaldırmıştır.

### 2.1.2. Yöntem'e İlişkin Sözbilimsel Hareket ve Adımlar

Yöntem bölümünde, evren ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçları, işlemler ve veri çözümlemeye ilişkin bilgilere yer verilir. Bu bölüm; okuyucuya, ne yapıldığını ve bunun nasıl yapıldığını sunarak okuyucuların çalışma yönteminin uygunluğunu, sonuçların güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirebilmelerini; ayrıca, deneyimli araştırmacıların çalışmayı yineleyebilmelerini sağlar (APA, 2009: 41, 44). Lim (2006: 283) de, Yöntem bölümü olmadan yazarların; bulguların elde edilmesinde kullanılan aracın geçerliliğine okurları ikna edemeyeceğini belirtmektedir.

Yöntem bölümünde, araştırmanın nasıl yürütüldüğü ayrıntılarıyla anlatılır (APA, 2009: 41). Bununla birlikte, söylem topluluğu içinde uygun yöntem

konusunda var olan ortak düşünceler, yöntemle ilgili ayrıntı oranını etkilemektedir (Swales, 1990: 170).

Alanyazında bilimsel metinlerin Yöntem bölümleri için; Nwogu (1997), Kanoksilapatham (2005) ve Lim (2006) tarafından ileri sürülen sözbilimsel modeller bulunmaktadır. Bununla birlikte, Kanoksilapatham'ın (2005: 287) da belirttiği gibi, Yöntem bölümüne ilişkin ileri sürülen sözbilimsel modeller arasında, Swales'in (1990) Giriş için oluşturduğu model gibi genel kabul gören bir model bulunmamaktadır.

**Nwogu** (1997:135), tıp alanındaki araştırma yazılarının tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemiştir. Çalışmasında Yöntem bölümüne ilişkin belirlediği hareket ve adımlara Şema 9'da yer verilmektedir.

**Şema 9:** Tıp Alanındaki Araştırma Yazılarının Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Nwogu, 1997)

**Hareket 1:** Veri toplama işlemlerini betimleme

Adım 1: Veri kaynağını belirtme

Adım 2: Verinin büyüklüğünü belirtme

Adım 3: Veri toplama ölçütlerini belirtme

**Hareket 2:** Deneysel işlemleri betimleme

Adım 1: Temel araştırma araçlarını tanımlama

Adım 2: Deneysel süreci anlatma

Adım 3: Başarı ölçütünü belirtme

**Hareket 3:** Veri çözümlemeyi betimleme

Adım 1: Terimleri tanımlama

Adım 2: Veri sınıflandırma sürecini belirtme

Adım 3: Çözümleme aracını/teknikini belirtme

Adım 4: Araçta/teknikte yapılan değişikliği belirtme

Birinci hareket (**Veri toplama işlemlerini betimleme**); veri belirleme, seçme ve sınırlama (delimitation) süreciyle ilgilidir (Nwogu, 1997: 128). Bu hareket, *Veri kaynağını belirtme*, *Verinin büyüklüğünü belirtme* ve *Veri toplama ölçütlerini belirtme* adımlarıyla gerçekleştirilir.

Deneysel çalışmalarda ortaya çıkan ikinci hareket (**Deneysel işlemleri betimleme**), deney sürecindeki işlemleri ve aşamaları sırayla sunar. Ayrıca, araştırmada kullanılan araç tiplerini de belirtir (Nwogu, 1997: 129). Bu hareket, *Temel araştırma araçlarını tanımlama, Deneysel süreci anlatma ve Başarı ölçütünü belirtme* adımlarıyla gerçekleştirilir.

Üçüncü hareket (**Veri çözümlemeyi betimleme**) ise, çalışmada kullanılan istatistiksel araçları (statistical tools) belirtir ve bu araçların çalışmada kullanılma nedenlerini açıklar. Ayrıca, söz konusu istatistiksel araçlarda yapılan değişikliği de sunar (Nwogu, 1997: 130). Bu hareket, *Terimleri tanımlama, Veri sınıflandırma sürecini belirtme, Çözümleme aracını/teknikini belirtme ve Araçta/teknikte yapılan değişikliği belirtme* adımlarıyla gerçekleştirilir.

**Kanoksilapatham** (2005: 290), biyokimya alanındaki araştırma yazılarının tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelediği çalışmasında, alanyazındaki bazı çalışmaları (Nwogu, 1997; Swales ve Luebs, 2002; Wood, 1982) göz önünde bulundurarak Yöntem bölümlerinde oluşabilen hareket ve adımları belirlemiştir. Şema 10'da, Kanoksilapatham'ın belirlediği hareket ve adımlar yer almaktadır.

**Şema 10:** Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Kanoksilapatham, 2005)

**Hareket 1:** Gereçleri (materials) betimleme

Adım 1: Gereçleri listeleme

Adım 2: Gereçlerin kaynağını ayrıntılarıyla anlatma

Adım 3: Gereçlerin arka planını belirtme

**Hareket 2:** Deneysel işlemleri betimleme

Adım 1: Oluşturulan işlemleri tanıtmak

Adım 2: İşlemleri ayrıntılarıyla anlatma

Adım 3: İşlemlerin arka planını belirtme

**Hareket 3:** Araç-gereçleri (equipment) ayrıntılarıyla anlatma

**Hareket 4:** İstatistiksel teknikleri betimleme

Birinci hareket (**Materyalleri betimleme**), üç adıma yer vermektedir. Birinci hareketin ilk adımı (*Gereçleri listeleme*), kullanılan maddeleri (substances) veya gereçleri ayrıntılarıyla anlatır. Bu hareketin ikinci adımı (*Gereçlerin kaynağını ayrıntılarıyla anlatma*), bu gereçlerin nasıl elde edildiğini belirtir. Bu hareketin son adımı (*Gereçlerin arka planını belirtme*) ise, gereçlerin betimlenmesini, özelliklerini (property) veya ayırt edici özelliklerini (characteristics) içerir (Kanoksilapatham, 2007: 78).

Yöntem bölümüne ilişkin ikinci hareket (**Deneysel işlemleri betimleme**), üç adıma yer vermektedir. Hareketin ilk adımı (*Oluşturulan işlemleri tanıtmak*), oluşturulan deneysel süreçleri alandaki araştırmacılara anlatır. Bu hareketin ikinci adımı (*İşlemleri ayrıntılarıyla anlatma*), daha sonraki araştırmacıların çalışmayı yineleyebilmelerine olanak sağlamak için araştırmaya dair işlemlerin ayrıntılı betimlemesini yapar. Deneysel işlemleri betimleme hareketinin son adımı (*İşlemlerin arka planını belirtme*), teknik veya işlem tercihinin gerekçelendirir. Üçüncü hareket (**Araç-gereçleri ayrıntılarıyla anlatma**), kullanılan araç-gereçleri tanıtır. Dördüncü hareket (**İstatistiksel teknikleri betimleme**) ise, çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verir (Kanoksilapatham, 2007: 78, 79).

**Lim** (2006: 287), işletme alanındaki araştırma yazılarının Yöntem bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemiştir. Çalışmasında belirlediği hareket ve adımlar Şema 11’de gösterilmektedir.

**Şema 11:** İşletme Alanındaki Araştırma Yazıların Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Lim, 2006)

**Hareket 1:** Veri toplama işlemlerini betimleme

Adım 1: Örneklemi betimleme

Adım 2: Veri toplama aşamalarını anlatma

Adım 3: Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme

**Hareket 2:** Değişkenleri ölçmek için işlemleri betimleme

Adım 1: Modele ilişkin genel bir bakış sunma

Adım 2: Değişkenleri ölçme yöntemlerini açıklama

Adım 3: Değişkenleri ölçme yöntemlerini gerekçelendirme

**Hareket 3:** Veri çözümlemeyi açıklama

Adım 1: Veri çözümleme tekniklerini ilişkilendirme (veya anlatma)

Adım 2: Veri çözümleme tekniklerini gerekçelendirme

Adım 3: Bulguları önizleme (previewing)

Birinci hareket (**Veri toplama işlemlerini betimleme**); örnekleme ve veri toplama aşamalarına ilişkin bilgilere yer verir, ayrıca veri toplama işlemlerini gerekçelendirir. Bu hareketteki birinci adım (*Örneklemi betimleme*), evren/örneklem büyüklüğü, örneklemin özellikleri ve örnekleme yöntemleri veya ölçütüne dair açıklamalar içerir. Bu hareketteki ikinci adım (*Veri toplamadaki aşamaları anlatma*), veri toplama aşamalarını sırasıyla belirtir. Bu hareketteki üçüncü adım (*Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme*), okurların ilgili işlemlerin kabuledilebilirliğini (acceptability) ve özelliklerini anlamalarını sağlar. Bu adımın gerçekleşmesi, birinci hareketteki ikinci adımın gerçekleşmesine bağlıdır (Lim, 2006: 286-291).

İkinci hareket (**Değişkenleri ölçmek için işlemleri betimleme**), modele ilişkin genel bir bakış ve değişkenleri ölçme yöntemlerini sunar. Ayrıca, önceki araştırma yöntemlerine göndermede bulunarak ve yöntemin kabuledilebilirliğini vurgulayarak değişkenleri ölçme yöntemlerini gerekçelendirir. İkinci hareketteki birinci adım (*Modele ilişkin genel bir bakış sunma*), modele ilişkin genel bir açıklama içerir. İkinci hareketteki ikinci adım (*Değişkenleri ölçme yöntemlerini*

*açıklama*), anketler veya veritabanlarında kullanılan maddelerin; gözlemlerde kullanılan yöntemlerin veya değişkenlerin belirtilmesini içerir. Bu hareketteki üçüncü adım (*Değişkenleri ölçme yöntemlerini gerekçelendirme*), kullanılan yöntemleri, ilgili araştırma modelinin kabuledilebilirlik derecesini göstermek amacıyla gerekçelendirir (Lim, 2006: 292-296).

Son hareket (**Veri çözümlemeyi açıklama**) ise, veri çözümleme tekniklerine yer verir ve bu teknikleri gerekçelendirir. Üçüncü hareketteki birinci adım (*Veri çözümleme tekniklerini ilişkilendirme*), veri çözümleme tekniklerine odaklanır ve bu teknikleri sırasıyla anlatır. Üçüncü hareketteki ikinci adım (*Veri çözümleme tekniklerini gerekçelendirme*), verinin uygun yollarla çözümlendiğini göstermek amacıyla belli çözümleme tekniklerinin (örn. tek yönlü varyans analizi, t-testi) seçilmesini gerekçelendirir. Bu hareketteki üçüncü adımda (*Bulguları Övizleme*), sunulan veri; daha sonra bulguları elde etmek için yorumlanabilen ön bulgular gibi görünür (Lim, 2006: 298-300).

### **2.1.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Sözbilimsel Hareket ve Adımlar**

Bulgular bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilir. Bu bölümde bulguların yorumlanması ve tartışılması uygun değildir (Balcı, 2010: 304; Büyüköztürk vd., 2008: 292). Bir başka deyişle, bulgular; yorumdan ayrı, onunla karıştırılmadan sunulmak zorundadır (Karasar, 2006: 248).

Tartışma bölümünde, bulguların ne anlama geldiği belirtilir ve alanyazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla değerlendirilmesi yapılır. Bu bölümde temel bulgular tekrara düşülmeden özetlenir ve alanyazın da dikkate alınarak bulguların

anlam ve önemi tartışılır. Tartışma bölümü, kısa olduğu durumda, Bulgular ile birleştirilebilir, bu durumda başlık “Bulgular ve Sonuçlar” veya “Bulgular ve Tartışma” olarak konur (Balcı, 2010: 305; Büyüköztürk vd., 2008: 293). Benzer şekilde, Swales (1990: 170) de, Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerinin bazen birleşik olabildiğini belirtmektedir. Ancak bu durumda, bulgular ile yorumların birbirinden rahatça ayırt edilmesine dikkat edilmelidir (Karasar, 2011: 38).

Sonuç bölümünde, bulgular yorumlar eşliğinde betimlenir (Swales ve Feak, 1994: 157). Benzer şekilde, alanyazındaki araştırmalarda (Brett, 1994; Nwogu, 1997; Posteguillo, 1999) da bilimsel metinlerin Sonuç bölümlerinde, bulguların sadece sunulmadığı, aynı zamanda yorumlandığı bulunmuştur. Bulguların tekrarı olmaması gereken Sonuç bölümü, Giriş bölümünde belirtilen soruların yanıtlarını içermeli ve problemin bütününe yanıt verir nitelikte olmalıdır. Huber ve Uzun’a (2000: 203) göre, “bilimsel metinlerde Sonuç bölümü, okuyucunun zihninde Giriş bölümünde oluşturulan beklenti nedeniyle, içerdiği önermeler açısından Giriş bölümüyle bağıntılılık taşımaktadır.”

Alanyazında bilimsel metinlerin Sonuç ve Tartışma bölümleri için; Nwogu (1997), Yang ve Allison (2003) ve Kanoksilapatham (2005) tarafından ileri sürülen sözbilimsel modeller bulunmaktadır. Bu modeller dışında, sadece Sonuç (Brett, 1994) veya Tartışma’ya (Hopkins ve Dudley-Evans, 1988) yönelik model ileri süren çalışmalar da bulunmaktadır. Bununla birlikte, Bulgular, Sonuç, Tartışma bölümlerine ilişkin ileri sürülen sözbilimsel modeller arasında, Swales’in (1990) Giriş için oluşturduğu model gibi genel kabul gören bir model bulunmamaktadır.

Nwogu (1997: 135), tıp alanındaki araştırma yazılarının tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemiştir. Çalışmasında Sonuç ve Tartışma bölümlerine ilişkin belirlediği hareket ve adımlara Şema 12’de yer verilmektedir.

**Şema 12:** Tıp Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Nwogu, 1997)

**Sonuç**

**Hareket 1:** Olası gözlemleri (consistent observations) belirtme

Adım 1: Genel gözlemi vurgulama

Adım 2: Özgün gözlemleri belirtme

Adım 3: Yapılan gözlemlerin nedenini açıklama

**Hareket 2:** Olası olmayan gözlemleri (non-consistent observations) belirtme

**Tartışma**

**Hareket 3:** Genel araştırma sonucunu vurgulama

**Hareket 4:** Özgün araştırma sonucunu açıklama

Adım 1: Özgün bir bulgu belirtme

Adım 2: Bulguyu yorumlama

Adım 3: Bulgunun önemini belirtme

Adım 4: Mevcut ve önceki bulguları karşılaştırma

Adım 5: Bulguların sınırlılıklarını belirtme

**Hareket 5:** Araştırma vargılarını belirtme

Adım 1: Araştırma sezdirimlerini (implications) belirtme

Adım 2: İleriki araştırmaları destekleme

Şema 12’de, Sonuç bölümüne ilişkin iki hareket tipi yer almaktadır. Birinci hareket (**Olası gözlemleri belirtme**); genel gözlemi vurgular, özgün gözlemleri belirtir ve yapılan gözlemlerin nedenlerini açıklar. İkinci hareket (**Olası olmayan gözlemleri belirtme**) ise, çalışmadaki olası olmayan gözlemleri sunar (Nwogu, 1997: 130, 131).

Şema 12’de, Tartışma bölümüne ilişkin üç hareket tipi yer almaktadır. Üçüncü hareketin (**Genel araştırma sonucunu vurgulama**) en önemli işlevi, araştırmanın temel amacı çerçevesinde elde edilen bulguları onaylamak veya reddetmektir. Dördüncü hareket (**Özgün araştırma sonucu açıklama**), çalışmada elde edilen temel bulguları yeniden ifade eder ve bunların önemini gösterir. Ayrıca

bu hareket, çalışmada tercih edilen işlemlere göndermede bulunarak bulguları yorumlar ve gerekçelendirir. Beşinci hareket (**Araştırma vargılarını belirtme**), çalışmanın alana yaptığı katkılara ilişkin yazarın görüşlerini özetler, ayrıca çalışmanın vargılarına ilişkin bilgiyi de içerir (Nwogu, 1997: 132, 133).

**Yang ve Allison** (2003: 374, 376), uygulamalı dilbilim alanındaki araştırma yazılarının Sonuç ve Tartışma bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemişlerdir. Çalışmalarında belirledikleri hareket ve adımlar Şema 13'te gösterilmektedir.

**Şema 13:** Uygulamalı Dilbilim Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Yang ve Allison, 2003)

**Sonuç**

**Hareket 1:** Hazırlayıcı bilgi

**Hareket 2:** Bulguları belirtme

**Hareket 3:** Bulguları yorumlama

Adım 1: Bulguları yorumlama

Adım 2: Bulguları alanyazın ile karşılaştırma

Adım 3: Bulguları değerlendirme

Adım 4: Bulguları açıklama

**Hareket 4:** Bulguları özetleme

**Hareket 5:** Çalışmayı değerlendirme

Adım 1: Sınırlılıkları belirtme

Adım 2: Önemi/avantajı belirtme

**Hareket 6:** Araştırmayı kaynak olarak kullanarak tahmine dayalı sonuçlar

Adım 1: Yeni araştırmalar önerme

**Tartışma**

**Hareket 7:** Artalan bilgisi

**Hareket 8:** Bulguları belirtme

**Hareket 9:** Bulguları özetleme

**Hareket 10:** Bulguları yorumlama

Adım 1: Bulguları yorumlama

Adım 2: Bulguları alanyazın ile karşılaştırma

Adım 3: Bulguları açıklama

Adım 4: Bulguları değerlendirme

**Hareket 11:** Çalışmayı özetleme

**Hareket 12:** Çalışmayı değerlendirme

Adım 1: Sınırlılıkları belirtme

Adım 2: Önem/avantaj belirtme

Adım 3: Yöntemi değerlendirme

**Hareket 13:** Araştırmayı kaynak olarak kullanarak tahmine dayalı sonuçlar

Adım 1: Önerilerde bulunma

Adım 2: Yeni araştırmalar önerme

Adım 3: Eğitimsel sezdirimleri düzenleme

Şema 13'te, Sonuç bölümüne ilişkin altı hareket tipi yer almaktadır. Birinci hareketin (**Hazırlayıcı bilgi**), bölümler arasını hatırlatma ve bağlama işlevi bulunmaktadır. Ayrıca bu hareket, bulguların sunumu için hazırlık yapar. İkinci hareket (**Bulguları belirtme**), çalışmanın bulgularını, genellikle istatistikler ile sunan merkezî harekettir. Üçüncü hareketin (**Bulguları yorumlama**) temel amacı, araştırma bulgularının ilgili alandaki anlam ve önemini ortaya koymaktadır (Yang ve Allison, 2003: 381, 382).

Şema 13'te, Tartışma bölümüne ilişkin yedi hareket tipi yer almaktadır. Yedinci hareket (**Artalan bilgisi**); araştırma soruları, amaçlar, kuramsal veya yöntemsel bilgi gibi önemli konuların işlevsel amaçlarla yinelenmesiyle Tartışma bölümü ile çalışma arasındaki ilişkiyi kurar. Sekizinci hareket (**Bulguları belirtme**), araştırmanın bulgularını sunar. Bu harekette, sayısal değerler, grafikler ve tablolar yer almaktadır. Dokuzuncu hareket (**Bulguları özetleme**) ise, bulguların sadece özetini sunar. Onuncu hareketin (**Bulguları yorumlama**); çalışmanın bulguları hakkında öznel yargıları oluşturma, bulguları yorumlama ve çalışmayı alanyazın ile karşılaştırma gibi amaçları vardır. On birinci hareket (**Çalışmayı özetleme**), çalışmanın tamamını özetler. On ikinci hareket (**Çalışmayı değerlendirmek**); sınırlılıkları, destekleri belirterek veya yöntemi değerlendirerek çalışmanın tamamının değerlendirilmesini sağlar. On üçüncü hareket (**Araştırmayı kaynak olarak kullanarak tahmine dayalı sonuçlar**), ilgili alanlara sonraki araştırma konuları için veya araştırmada belirtilen problemlere ileri tartışma içeren çözümler için öneriler sunar (Yang ve Allison, 2003: 382, 383).

**Kanoksilapatham** (2005: 290, 291), biyokimya alanındaki araştırma yazılarının tüm bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelediği çalışmasında,

Sonuç bölümleri için Thompson (1993) ve Williams'ı (1999); Tartışma bölümleri için de Dubois'i (1997) göz önünde bulundurarak söz konusu bölümlerde oluşabilen hareket ve adımları belirlemiştir. Şema 14'te, Kanoksilapatham'ın belirlediği hareket ve adımlar yer almaktadır.

**Şema 14:** Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Kanoksilapatham, 2005)

### **Sonuç**

#### **Hareket 1:** Yöntemleri belirtme

- Adım 1: Amaçları ve hedefleri belirtme
- Adım 2: Araştırma sorularını belirtme
- Adım 3: Denence oluşturma
- Adım 4: İşlemleri ve yönteme ilişkin teknikleri belirtme

#### **Hareket 2:** Yöntemi veya işlemleri gerekçelendirme

- Adım 1: Yönteme ilişkin genel bilgiye atıfta bulunma
- Adım 2: Önceki araştırmalara göndermede bulunma

#### **Hareket 3:** Bulguları belirtme

- Adım 1: Bulguları destekleme (substantiating)
- Adım 2: Bulguları geçersiz kılma (invalidating)

#### **Hareket 4:** Bulguları yorumlama

- Adım 1: Bulguları açıklama
- Adım 2: Bulguları genelleme veya yorumlama
- Adım 3: Bulguları değerlendirme
- Adım 4: Sınırlılıkları belirtme
- Adım 5: Özetleme

### **Tartışma**

#### **Hareket 5:** Çalışmayı uygun bağlama yerleştirme

- Adım 1: Oluşturulan bilgiyi betimleme
- Adım 2: Genellemeleri, iddiaları, tahmine dayalı sonuçları veya araştırma boşluklarını sunma

#### **Hareket 6:** Bulguları güçlendirme (consolidating)

- Adım 1: Yöntemi (amaçlar, araştırma soruları, denence ve işlemler) tekrar belirtme
- Adım 2: Seçilmiş bulguları belirtme
- Adım 3: Alanyazına göndermede bulunma
- Adım 4: Bulgulardaki farklılıkları açıklama
- Adım 5: Açık iddialar sunma/genelleme yapma
- Adım 6: Örneklerle açıklama

#### **Hareket 7:** Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme

- Adım 1: Bulgulara ilişkin sınırlılıklar
- Adım 2: Yönteme ilişkin sınırlılıklar
- Adım 3: Oluşturulan iddialara ilişkin sınırlılıklar

#### **Hareket 8:** Yeni araştırmalar önerme

Kanoksilapatham (2007), 2005'teki modelinde bazı değişiklikler yapmıştır. Sonuç bölümünde; birinci, ikinci ve üçüncü hareketlerin adını değiştirmiştir. Ayrıca, ikinci hareketteki adımların tamamını kaldırmış ve üçüncü harekete *Bulguları sunma* adımını eklemiştir. Tartışma bölümünde de, beşinci hareketin ikinci adımının (*Genellemeleri, iddiaları, tahmine dayalı sonuçları veya araştırma boşluklarını sunma*) adını “*Genelleme, iddia oluşturma, önceki bilgiyi kullanarak tahmine dayalı sonuç çıkarma*” biçiminde değiştirmiştir. Ayrıca, yedinci hareketin adımlarına bu modelinde yer vermemiştir. şema 15'te, Kanoksilapatham'ın (2007) düzenlenmiş modeline ilişkin hareket ve adımlar gösterilmektedir.

**Şema 15:** Biyokimya Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç ve Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Düzenlenmiş) (Kanoksilapatham, 2007)

### **Sonuç**

**Hareket 1:** Yönteme ilişkin konuları yeniden belirtme

Adım 1: Amaçları ve hedefleri belirtme

Adım 2: Araştırma sorularını belirtme

Adım 3: Denence oluşturma

Adım 4: İşlemleri veya yönteme ilişkin teknikleri belirtme

**Hareket 2:** Yönteme ilişkin konuları gerekçelendirme

**Hareket 3:** Bulguları belirtme

Adım 1: Bulguları sunma

Adım 2: Bulguları destekleme

Adım 3: Bulguları geçersiz kılma

**Hareket 4:** Bulguları yorumlama

Adım 1: Bulguları açıklama

Adım 2: Bulguları genelleme/yorumlama

Adım 3: Bulguları değerlendirme

Adım 4: Sınırlılıkları belirtme

Adım 5: Özetleme

### **Tartışma**

**Hareket 5:** Araştırmayı uygun bağlama yerleştirme

Adım 1: Oluşturulan bilgiyi betimleme

Adım 2: Genelleme, iddia oluşturma, önceki bilgiyi kullanarak tahmine dayalı sonuç çıkarma

**Hareket 6:** Bulguları güçlendirme

Adım 1: Yöntemi (amaçlar, araştırma soruları, denence ve işlemler) tekrar belirtme

Adım 2: Seçilmiş bulguları belirtme

Adım 3: Alanyazına göndermede bulunma

Adım 4: Bulgulardaki farklılıkları açıklama

Adım 5: Açık iddialar sunma /genelleme yapma

Adım 6: Örneklerle açıklama

**Hareket 7:** Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme

**Hareket 8:** Yeni araştırmalar önerme

Şema 15'te, Sonuç bölümüne ilişkin dört hareket tipi yer almaktadır. Birinci hareket (**Yönteme ilişkin konuları yeniden belirtme**), çalışmadaki verilerin nasıl elde edildiğine odaklanır. Bu hareket, *Amaçları ve hedefleri belirtme*, *Araştırma sorularını belirtme*, *Denence oluşturma*, *İşlemleri veya yönteme ilişkin teknikleri belirtme* adımlarından en az biri ile gerçekleştirilir. İkinci hareket (**Yönteme ilişkin**

**konuları gerekçelendirme**), araştırmacıların belirli deneysel yöntemler, işlemler veya teknikleri tercih etmelerindeki etkenleri gösterir. Üçüncü hareket (**Bulguları belirtme**), üç adım aracılığıyla gerçekleştirilir. Birinci adım (*Bulguları sunma*), temel bulguları sunar. İkinci adım (*Bulguları destekleme*), söylem topluluğunu; bulguları uzlaşım sal bilginin (consensual knowledge) parçası olarak dikkate almaları için ikna eder. Üçüncü adım (*Bulguları geçersiz kılma*) ise, araştırma tarafından üretilen ve sonraki araştırmalar için değerli olabilecek yeniliği vurgular. Dördüncü hareket (**Bulguları yorumlama**), bulguların sadece belirtilmediği aynı zamanda yorumlandığı yerdir (Kanoksilapatham, 2007: 79, 80).

Şema 15'te, Tartışma bölümüne ilişkin dört hareket tipi yer almaktadır. Beşinci hareket (**Araştırmayı uygun bağlama yerleştirme**) iki adım ile gerçekleştirilmektedir. Birinci adım (*Oluşturulan bilgiyi betimleme*), sunulan anlamada anahtar rol yüklenen, konuya ilişkin oluşturulan bilgiyi tanıtır veya ilgili önceki araştırmalara göndermede bulunur. İkinci adım (*Genelleme, iddia oluşturma, önceki bilgiyi kullanarak tahmine dayalı sonuç çıkarma*), bulguların önceki araştırma bulgularıyla nasıl ilişki kurduğunu betimler. Altıncı hareket (**Bulguları güçlendirme**), çalışmanın; güçlü yönlerini vurgular ve önemini belirtir. Bu hareket, altı adım aracılığıyla gerçekleştirilir. Yedinci hareket (**Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme**), yöntem, bulgular ve bulgulara dayanılarak oluşturulan iddialara ilişkin sınırlılıkları belirginleştirir. Sekizinci hareket (**Yeni araştırmalar önerme**) ise, araştırma soruları ve araştırma yöntemindeki ilerlemeleri belirleyerek yeni araştırmalarda izlenecek yol için önerilerde bulunmaya olanak sağlar (Kanoksilapatham, 2007: 81, 82).

**Brett** (1994), sosyoloji alanındaki araştırma yazılarını sözbilimsel yapı açısından incelemiştir. Çalışmasında Sonuç bölümüne ilişkin belirlediği hareketler Şema 16'da gösterilmektedir.

**Şema 16:** Sosyoloji Alanındaki Araştırma Yazılarının Sonuç Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Brett, 1994)

1. Üstmetinsel (metatextual) kategoriler
  - 1.1. İşaretçi
  - 1.2. Bölümün yapısı
2. Sunum kategorileri
  - 2.1. Yöntemsel
  - 2.2. Denenceyi yeniden belirtme
  - 2.3. Verinin belirtilmesi
3. Yorum kategorileri
  - 3.1. Bulguları alanyazın ile karşılaştırma
  - 3.2. Değerlendirme
  - 3.3. Önerilen yeni çalışmalar
  - 3.4. Sezdirimler
  - 3.5. Özetleme

*Not:* Brett, çalışmasında hareket terimi için kategori (category) terimini de kullanmaktadır.

**Üstmetinsel kategoriler**, okuyucuyu tablo ve şekillerdeki veriye gönderir veya metnin nasıl düzenlendiğini belirtir (Williams, 1999: 347). Burada, *İşaretçi*, okuyucuyu tablo ve şekillerdeki veriye gönderir (Posteguillo, 1999: 145); *Bölümün yapısı*, okuyucuya metnin düzenini ve içeriğini gösterir (Brett, 1994: 52).

**Sunum kategorileri**, bulguları nesnel bir şekilde sunar veya bulguların nasıl elde edildiğini belirtir (Williams, 1999: 347). *Yöntemsel*, verinin nasıl çözümlendiğini açıklar. *Denenceyi yeniden belirtme*, çalışmanın denence ve/veya amaçlarına yeniden yer verir (Posteguillo, 1999: 146). *Verinin belirtilmesi*, sayısal veriyi aktarır (Brett, 1994: 53).

**Yorum kategorileri** ise, doğrudan veri ile ileri sürülmeyen yazar temelli (author-based) öznel ifadeleri sunar (Williams, 1999: 347). *Bulguları alanyazın ile karşılaştırma*, elde edilen bulgular ile diğer araştırmacıların bulguları arasında ilişki

kurar. *Değerlendirme*, adının da gösterdiği gibi, çalışmanın bulgularını değerlendirir. *Önerilen yeni çalışmalar*, mevcut çalışmadan hareketle yeni çalışmalar önerir. *Sezdirimler*, sonuçları ortaya koyar. *Özetleme*, çalışmanın bulgularını özetler (Posteguillo, 1999: 147, 148).

**Hopkins ve Dudley-Evans** (1988: 118), doğa bilimleri alanındaki araştırma yazıları ve tezlerin Tartışma bölümlerini sözbilimsel yapı açısından incelemişlerdir. Çalışmalarında belirledikleri hareketler Şema 17’de gösterilmektedir.

**Şema 17:** Doğa Bilimleri Alanındaki Makale ve Tezlerin Tartışma Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı (Hopkins ve Dudley-Evans, 1988)

**Hareket 1:** Bilgi

**Hareket 2:** Sonucun belirtilmesi

**Hareket 3:** Bulgu

**Hareket 4:** Beklenen/Beklenmeyen sonuç

**Hareket 5:** Önceki araştırmalara göndermede bulunma

**Hareket 6:** Açıklama

**Hareket 7:** İddia

**Hareket 8:** Sınırlılık

**Hareket 9:** Öneri

Şema 17’ye göre, Hopkins ve Dudley-Evans’ta (1988), Tartışma bölümüne ilişkin dokuz hareket yer almaktadır. Swales (1990), Giriş’e ilişkin hareketler belirlediği çalışmasında Tartışma’ya ilişkin yeni hareketler ileri sürmemiştir, ancak, Dudley-Evans ile birlikte Peng’i (1987) de göz önünde bulundurarak sekiz hareketten oluşan bir liste önermiştir. Bu listede; **Artalan bilgisi, Sonuçların belirtilmesi, Beklenen/Beklenmeyen sonuç, Karşılaştırma veya destek için önceki araştırmalara göndermede bulunma, Açıklama, Örneklerle açıklama, Tahmine dayalı sonuç ve denence ve Öneri** hareketleri yer almaktadır. Swales (1990: 173), söz konusu listenin kullanışlı bir çerçeve olduğunu belirtmektedir.

### III. BÖLÜM

#### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemleri ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

##### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006: 77).

##### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada incelenecek tezlere ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezine ait veri tabanından yararlanılmıştır. 28 Mayıs 2012 tarihinde Ulusal Tez Merkezi tarama sayfasında (<http://tez2.yok.gov.tr/>) Tablo 1’de belirtilen sınırlamalarla yapılan taramalarda 3786 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

**Tablo 1:** Tez Taramasındaki Sınırlamalar

| Sınırlama           | Tercih                                                                                                  |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anabilim dalı (ABD) | Türkçe eğitimi, Türkçe, Türkçenin eğitimi ve öğretimi, eğitim bilimleri, ilköğretim, sınıf öğretmenliği |
| Tez durumu          | Yüksek lisans/onaylandı                                                                                 |
| İzin                | İzinli                                                                                                  |
| Dil                 | Türkçe                                                                                                  |
| Yıl                 | 2006-2011                                                                                               |

3786 yüksek lisans tezinden 3392’si doğrudan Türkçe eğitimiyle ilişkilendirilemediği (sadece edebiyat, dil veya eğitim bilimleri ile ilgili tezler)

ve/veya uygulamalı/betimsel olmadığı için, 55'i de tez erişim kısıtlamasından dolayı incelemeden çıkarılmıştır. Çalışma evrenini oluşturan 339 tezin [Türkçe eğitimi ABD (f=264), Türkçenin eğitimi ve öğretimi ABD (f=4), Türkçe ABD (f=7), eğitim bilimleri ABD (f=14), sınıf öğretmenliği ABD (f=16)] tamamının değerlendirilmesi çalışmanın sınırlılıkları açısından mümkün görülmediğinden sistematik örnekleme yöntemiyle tezlerin %10'u (f= 34) değerlendirmeye alınmıştır.

Sistematik örnekleme yönteminde, evren listesindeki her n. (n: örneklem büyüklüğünün evren büyüklüğüne bölünmesiyle bulunan örneklem aralığı) birim örnekleme eklenmek için seçilir (Fraenkel ve Wallen, 2006: 98). Bu yöntemde örneklem içinde başlangıç noktasının kura ile belirlenmesi beklenir ve bu durumda birimlerin örnekleme eşit seçilme olasılıkları olur (Büyüköztürk vd., 2008: 87). Sistematik örnekleme yönteminin uygulanması kolaydır ve bu yöntem basit rastlantısal örnekleme yöntemine göre daha az uygulama hatası içerir (Ural ve Kılıç, 2006: 39).

Bu çalışmada evrendeki tez sayısı (f=339) belirlendikten sonra tezlerin % 10'u (f=34) anabilim dallarına ayrılmadan yukarıda tanıtılan sistematik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bunun için tezler numaralandırılmış ve 7. tezdten başlanarak sırasıyla her 10. tez örnekleme alınmıştır (7. tez, 17. tez, 27. tez gibi). İncelenen tezler Ek-1'de yer almaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Yöntemleri**

Bu çalışmada, Türkçe eğitimi alanındaki uygulamalı/betimsel yüksek lisans tezlerinin Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümleri incelenmiştir. Ayrı bir kuramsal bölümü olan tezlerde de, söz konusu bölüm Giriş'e dâhil edilmiş ve bu

kapsamda incelenmiştir. Ayrıca, Swales'in (1990: 170) de belirttiği gibi, Bulgular, Tartışma, Sonuç bazen birleşik olabildiği veya bu bölümlere ilişkin çeşitli başlıklar görülebildiği için bu çalışmada Bulgular, Tartışma, Sonuç bir bütün olarak ele alınmıştır.

Bu çalışmada, öncelikle bölümlerde ortaya çıkabilecek hareket ve adımlar belirlenmiştir. Bu belirlemede Giriş için, alanyazında genel kabul gören Swales'in (1990) modeli temel alınmıştır. Ancak bu çalışmada, yüksek lisans tezleri incelenirken Swales araştırma yazılarını incelediği için, Swales'in modelinin hareket düzeyinde yeterli, adım düzeyinde yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, Swales'in adımlarına Bunton'un (2002) ileri sürdüğü Terimleri tanımlama ve Bölümün yapısını belirtme adımları da eklenmiştir. Ayrıca, Swales'in modelindeki Konu ile ilgili genellemeler yapma adımına -Bunton'da olduğu gibi- "kuramsal bilgi verme" ifadesi de ilave edilmiştir. Yöntem ve Bulgular, Tartışma, Sonuç için ise alanyazında -Swales'in Giriş için ileri sürdüğü model gibi- genel kabul gören bir model bulunmamaktadır. Bu nedenle alanyazındaki modeller (Yöntem için: Kanoksilapatham, 2005; Lim, 2006; Nwogu, 1997; Bulgular, Tartışma, Sonuç için: Hopkins ve Dudley-Evans, 1988; Kanoksilapatham, 2005; Nwogu, 1997; Yang ve Allison, 2003) göz önünde bulundurularak çerçeve sözbilimsel hareket ve adımlar listesi oluşturulmuştur. Listenin son şekli metindilbilim alanında uzmanlaşmış 3 öğretim üyesine sunulmuştur. Söz konusu uzmanlardan görüş alındıktan sonra tezler Ek-2'de sunulan sözbilimsel hareket ve adımlar listesine göre incelenmiştir.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi; belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır ve özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir (Büyüköztürk vd., 2008: 263). İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Bu çalışmada belirlenen hareketler, Kanoksilapatham'ın (2005) alışlagelmiş (conventional) ve seçimlik (optional) hareketler ayrımına göre değerlendirilmiştir. Bu ayrıma göre bir hareket tezlerin en az %60'ında görülüyorsa alışlagelmiş; %60'ından azında görülüyorsa seçimlik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için uzman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, nitel veri çözümleme ve metindilbilim alanında uzman 1 öğretim üyesi ile değerlendirme toplantısı yapılarak tezlerin incelenmesiyle elde edilen verilerin tamamına dair görüş birliği sağlanmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe Eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımların dilsel görünüşleri, sıklıkları ve sıralamaları yer almaktadır.

#### 4.1. Hareket ve Adımların Dilsel Görünüşleri

##### 4.1.1. Giriş'e İlişkin Hareket ve Adımların Dilsel Görünüşleri

Swales'in (1990) Giriş'e ilişkin ileri sürdüğü *Alan belirtme*, *Yer açma* ve *Yer tutma* hareketlerinin tamamı adımlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünüşleri aşağıda sunulmaktadır.<sup>1</sup>

#### 1. Hareket: Alan Belirtme

Alan belirtme hareketi, Swales'in (1990) Bir Araştırma Alanı Yarat modelinde, *Önem belirtme*, *Konu ile ilgili genellemeler yapma* ve *Önceki araştırmaları inceleme* adımları ile gerçekleşmektedir. Bu adımların dışında, Swales'te yer almayan, ancak Bunton (2002) tarafından ileri sürülen ve bu çalışmada da tespit edilen *Terimleri tanımlama* adımı da Alan belirtme hareketi kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca, *Konu ile ilgili genellemeler yapma* adımı; Bunton'da *Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi verme* olarak yer almaktadır, bu çalışmada da Bunton'daki şekliyle değerlendirilmiştir. Bu adımların dilsel görünüşleri aşağıda yer almaktadır.

---

<sup>1</sup> 4.1.'deki örneklerin tamamında, hareket ve adımların dilsel görünüşleri koyu punto ile gösterilmektedir.

## 1. Hareket 1. Adım: Önem Belirtme

Bu adım, adımı işaretleyen *Önem* (örn. T4, T8), *Araştırmanın Önemi* (örn. T5, T14, T30), *Çalışmanın Önemi* (örn. T6, T18, T19), *Alanla İlgili Yapılmış Olan Çalışmalar* (örn. T2, T11), *İlgili Araştırmalar* (örn. T15, T22), *Literatür Taraması* (örn. T31) gibi başlıklar altında da; adımı işaretlemeyen *Giriş* (örn. T13, T34) altında da görülebilmektedir.

Önem belirtme adımı, çalışmanın alana katkısının sunulması veya Swales'in (1990: 144) de belirttiği gibi, çalışma konusunun güncel veya yerleşmiş bir alan olduğunun gösterilmesiyle gerçekleşmektedir. Çalışmanın alana katkısının sunulmasıyla gerçekleşen örneklerde yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “önem taşımak, ortaya çıkmak, etkili olmak, katkı sağlamak, önemli olmak, (önem) arz etmek” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mAktAdır”, “-AcAktır”, “-mİştIr”, “-Ebilir” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir. Yüklemlerin adıl olduğu örneklerde, “önemli” sözcüğü “-DİR” bildirme biçimbirimiyle kullanılmaktadır.

Çalışmanın güncel veya yerleşmiş bir alan olduğu belirtilerek gerçekleşen örneklerde ise, “son yıllarda, 20. yy. 2. yarısından itibaren” gibi zaman gösteren sözcük grupları; “birçok araştırma, çok sayıda çalışma, birçok çalışma, birçok dilbilimci” gibi önad tamlamaları kullanılmaktadır. Burada, “yapılmak, görülmek, bilinmek, önem kazanmak, ilgi odağı olmak, konu olmak, (artış) göstermek, artmak, yoğunlaşmak” gibi eylem/eylem gruplarının “-mİştIr”, “-mAktADır” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

- Yapılan çalışma, kelime türlerinden sıfatların dilbilgisi yönünden değil, yazılı anlatma ve iletişime katkısı yönünden incelenmesi üzerine olduğu için **önem arz etmektedir**. T2
- Alanyazında da görüldüğü gibi görsel okuryazarlık, görsellerin eğitimdeki etkileri, okuduğunu anlama konuları üzerine **birçok araştırma yapılmıştır**. T3
- Bu çalışmanın temelini oluşturan üslûpbilim de zaten bu ikisini barındırmasıyla **20. yy 2. yarısından itibaren ilgi odağı olmuştur**. T5
- Eleştirel düşünme, **son yıllarda çok önem kazanmıştır**. T8
- Araştırma, çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken unsurlar, çocukları düşünmeye sevk eden durumların ortaya konması açısından **önemlidir**. Ayrıca Bilgin ADALI'nın çocuk kitaplarının aranan özelliklere sahip olup olmamasının belirlenmesi açısından da **önem taşımaktadır**. T8
- Kelime hazinesi araştırmaları üzerine yapılan literatür taramasında, konuyla ilgili olarak özellikle İngilizce **çok sayıda çalışmanın bulunduğu bilinmektedir**. T9
- ... başta Türk Dil Kurumu olmakla birlikte **birçok dilbilimci** batı kökenli sözcüklerin dilimize etkisi konusu üzerine **yoğunlaşmakta** ve bu sorunun ortadan kaldırılması hususunda çıkış yolu aramaktadır. T11
- ... **son yıllarda** yaratıcılığın **önemi** oldukça **artmıştır**. Yaşamın tüm yönlerini etkiliyor olması sebebiyle yaratıcılık, **birçok araştırmaya konu olmuştur**. T12
- Literatür incelendiğinde ilköğretim programları ile ilgili **çok sayıda çalışma** yapılmış olduğu **görülmektedir**. T15

- ... 10-14 yaş grubuna hitap eden eserlerde (çocuk kitaplarında) hangi cümle türlerinin kullanılması gerektiği, **ortaya çıkacaktır**. T18
- Çalışma ve çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulacak sözlükler eğitimcilere ve benzer çalışmalara kaynak, ana dil ve kelime öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin bulunmasına fikir olabileceğinden **önemlidir**. T19
- 2005 yılında Türkçe ders Programı'nın değişmesiyle birlikte bu alanında yapılan **çalışmalar artış göstermiştir**. T22
- Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar, yazılı anlatımın Türkçe dersinin en önemli unsuru olduğunun ve öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde etkili bir yöntem olduğunun belirlenmesinde **etkili olmuştur**. Aynı zamanda gelecekte yapılacak benzer çalışmalara da **katkı sağlayabilir**. T23
- Yaratıcı drama yönteminin kullanımı ile ilgili Türkçenin öğretimine yönelik **birçok çalışma yapılmaktadır**. T30
- ... ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğine yönelik **çalışmalar** hızla **artmaktadır**. T31
- ... öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi, yüksek ve düşük olan kaygı düzeylerinin orta düzeye getirilmesi amacıyla eğitim-öğretimde yapılabilecek çalışmaların belirlenmesi açısından **önemli olabilir**. T33

Bunların dışında, adıma sadece yer açılan ancak adımın gerçekleşmediği örneğe de rastlanılmıştır.

- Araştırmanın Amacı ve Önemi T17

## 1. Hareket 2. Adım: Konu ile İlgili Genellemeler Yapma ve Kuramsal Bilgi Verme

Bu adım, adımı işaretleyen *Kavram ve Tanımlar* (örn. T2, T11), kuramsal başlıklar (örn. T5, T22, T30) altında da; adımı işaretlemeyen *Giriş* (örn. T13, T23, T34), *Problem* (örn. T8, T13, T16), *Problem Durumu* (örn. T1, T9, T21) gibi başlıklar altında da görülebilmektedir.

Söz konusu adımın gerçekleşmesinde atıf/göndermelere başvurulabilmektedir ve bu tür örneklerde “-E göre” ile kurulan ilgeç grupları; “şu şekilde” önad tamlaması; “olarak” ulacı; “şöyle” belirteci kullanılabilmektedir. Bununla birlikte, atıf/gönderme olmayan örneklere de rastlanılmıştır, bu tür örneklerde ise, “bilinen, olgu” gibi sözcükler tercih edilebilmektedir.

Burada eylemlerin, adımı belirtici bir işlev yüklenmediği dikkat çekmektedir, ancak, görüş bildiren atıf/göndermelerde “ifade etmek, belirtmek, dile getirmek, ileriye sürmek” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemler “-mAktAdır”, “-mİştIr”, “-(I)r” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Yüklemin eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanıldığı bu adımda, yüklemelerin adcıl olduğu örneklerde “-DIr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- ... Anadilinin önemine ve dört temel bil becerisinin bir bütün olduğuna ilişkin görüşlerini **Sedat SEVER** şu şekilde ifade etmektedir: “ Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi dört temel becerinin bir bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü dilsel becerilerden birinin

gelişimi öteki becerilerin gelişimine de katkı sağlar. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte, bu durum bireyin yazma, konuşma becerilerini de etkileyerek, onun daha iyi ve etkili yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlamaktadır.”<sup>3</sup> T2

- ... **Özcan DEMİREL** ise konuyla ilgili **olarak** “Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yöntemini temel ilkesi “yazdırmaktır.” **görüşünü ileriye sürmektedir...**

**Enise KANTEMİR’ e göre** doğru ve düzgün yazma iletişimi kolaylaştırır, daha rahat anlaşmayı sağlar; ancak bunun yanında bireyi düzenli bir ruha, iradeli ve sağlam bir kafa yapısına ve sanat eğitimine erişebildiğini de gösterir.<sup>176</sup>

**Turan TEMUR** ise yazılı anlatım ve okul başarısı hakkında **şu görüşleri dile getirir:** “Yazılı anlatım ilkelerine uygun olarak duygularını, düşüncelerini, tasarılarını yazıya geçirebilen bireyler, Türkçe öğretiminin kazandırmayı amaçladığı kümelerden birini kazanmış demektir. Bu durum onların hem okul hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacaktır. Dilin özelliklerini, yasının ve sınıfının gerektirdiği sınırlar içinde yeteri kadar öğrenememiş bir birey, ilköğretimin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisinin çeşitli ilgi alanlarına, üst sınıflarda ise diğer derslerin konularına ilgi duyabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla da bu derslerde başarılı olabilmesi olanaksızdır.”<sup>177</sup> ... T2

- Göz hareketleri soldan sağa doğru olma eğiliminde olduğundan dikey çizgiler göz hareketlerini durdurur. Yatay çizgiler sabitlik ve denge duygusunu yaşatır. Düşey çizgiler, gözün dikkatini çizginin uçlarına çeker ve güce işaret eder. Köşegen çizgiler dinamizm ve hareketi simgeler. Çapraz çizgiler uyumsuzluk, eğimli çizgiler hareket duygusu verir (**Heinrich, Molenda ve Russell, 1993**). T3
- Bu sistemlerin iletişimde kullanılan basit birer araç olmadığı, birey ve toplum için birer etkileşim çevresi oluşturduğu **bilinen bir olgudur**. T3
- ... Edebî metinlerin (anlatıların) yapısal çözümlemesinde Kıran (2005: 75) metin ve metindışı arasındaki ayrımı temel ölçüt olarak görür ve bunu **şu şekilde belirtir**:
  - 1- Anlatının, her şeyden önce, dilsel öğelerden oluşan bir dizge olarak düşünülmesi;
  - 2- Anlatının “ dış dünya” ile olan ilişkileriyle değil de, iç düzenlenişi, yani içyapısıyla ilgilenilmesi;
  - 3- Neden anlatı bu şekilde düzenlenmiştir? Amacı nedir? İlkeleri nelerdir? gibi olası sorular yerine anlatı “nasıl” işler, sorusuna ayrıcalıklı yer verilmesidir (**2000: 75**).” T5
- Oluşturmacı anlayışa sahip öğretmenlerin genel özelliklerini **şöyle** sıralandırmak mümkündür:
  - “- Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir...
  - Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.”<sup>55</sup> T10

- ... Thorndike, Spearman'ın "g" faktörünü reddetmiş ve zekânın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini; faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu **belirtmiştir**... T13
- ... **Gardner** zekânın özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Armstrong, 2000, s.8-9; Selçuk ve ark, 2004, s.12):  
 1. Her insan, kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir...  
 8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulun**maktadır**...  
 T13
- ... Atasözlerinin biçim özelliklerini Aksoy (2000: 16) şöyle **belirtmiştir**... T14
- ... Yazma, ilköğretim birinci sınıfta çizgi çalışmalarıyla başlar. Bakarak yazma ve dikte çalışmalarıyla da devam eder. Bundan sonraki süreç ise öğrencinin yazılı anlatıma gereksinim duyduğu yerde rahatlıkla kullanması veya kendine ait yaratıcı yazılar (kurgusal, bilgi veren) yazmasını kapsar.  
 T23
- ... "bir dilsel göstergede biçim ile kavram arasındaki bağ nedensizdir, her dil bir kavrama kendine göre bir biçim yakıştırır. O dili konuşan topluluk bu konuda bir uzlaşmaya varmış sayılır"(Akerson,2007:81)... T28
- **Göğüş (1978: 61-62)** bilinen bir sözcüğün zihinde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesinin olduğunu, gözün, sözcüğü görür görmez, bu imgeyi tanıdığını, görsel imgenin zihninde daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırdığını; böylece anlamın kavrandığını ve algılandığını **belirtmektedir**.  
 T31

### 1. Hareket 3. Adım: Terimleri Tanımlama

Bu adım, adımı işaretleyen *Tanımlar* (örn. T3, T17, T32), kuramsal başlıklar (örn. T4, T22, T30) altında da; adımı işaretlemeyen *Giriş* (örn. T13, T16, T27), *Problem Durumu* (örn. T1, T9, T21) gibi başlıklar altında da görülebilmektedir.

Bu adımın gerçekleşmesinde, *Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi* adımı olduğu gibi, atıf ve göndermelerden yararlanılabildiği görülmektedir. Bununla birlikte, bu adımın atıf veya gönderme içermeyen örneklerine de rastlanılmıştır. Ayrıca, bu adımda “tanım, terim, diye, şöyle, olarak, şeklinde” sözcükleri yer alabilmektedir.

Söz konusu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “tanımlanmak, bulunmak, denilmek, açıklanmak, adı verilmek, denmek, tanımlamak, söz etmek, (tanımını) vermek, anlamına gelmek, ifade etmek, yer almak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mAktAdır”, “-mİştİr”, “-(I)r” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemlerin adıl olduğu örneklerde ise, “-Dİr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bazı örneklerde, “-Dİr” bildirme biçimbirimi eksiltilmiş olarak da kullanılmaktadır.

Terimlerin, madde başı olarak tanımlandığı örneklere de rastlanılmıştır.

- ... *Dil bilgisi kitaplarında yer alan bu tanımların dışında Emin Özdemir’in makalesinde de şu tanım bulunmaktadır: “Cümle, en yalın bir tanımla, isteğimizi anlatmaya yarayan bir yargı birimidir.”<sup>15</sup> T1*

- Söзде Özne:... geçişli edilgen yükleme kurulan cümlelerin nesnesi genellikle “özne” olarak değerlendirilir ve bir varsayıma dayanması nedeniyle “ söзде özne” **diye adlandırılırlar.** <sup>23</sup> T1
- ... “ Nesnelerin özelliklerini belirten kelimelere sıfat **denir.**”<sup>8</sup>... T2
- Varlıkları niteledikleri için ön ad, özne, nesne, tümleç olarak yan cümlecik kurdukları için eylem gibi sayılan sözcüklere ön ad eylem( ortaç) **denilir.**<sup>95</sup> T2
- ... “ Anı, bir kimsenin başından geçen ya da karşılaştığı olayları ve kişileri, kendi görgüsü ve bilgisine dayanarak yazılan yazılardır. Anılar, yazan kişinin de karışıp rol aldığı gerçek olaylar **demektir.**”<sup>109</sup> T2
- Sıfat terimine genel olarak baktığımızda dil çalışmalarında ön ad (sıfat, adiectivum) adı verilen ögeler genel olarak çeşitli nitelik ve durumları; sayı ve ölçüleri belirten kelimeler**dir.** T2
- Dinleme, seslerin konuşmaların içerdiği mesajların, pürüzsüz olarak anlaşılması ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğ**dir** (Demirel, 1999). T3
- **Özdemir (2002)**, eleştirel okumayı “ bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi” **şeklinde tanımlamıştır...** T3
- Bireyi çevreleyen yazılı ve görsel basın, radyo, televizyon, sinema gibi bilgi, haber ve mesaj yayan odaklara genel olarak kitle iletişim araçları, bu araçların oluşturduğu sistemlere de kitle iletişim sistemleri **adı verilmektedir.** T3

- ... Ferit Develioğlu hazırladığı Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat (2004: 633)da; “metn (a.i.c: mütûn): Bir yazıyı şekil ve noktalama hususiyetleriyle birlikte meydana getiren kelimelerin topu” **tanımını verir...** T5
  - “Söz varlığıyla ilgili olan sıklık, sözcük biliminde araştırma konusu olan bir kavramdır ve bir dildeki sözcüklerin öteki sözcüklere oranla daha çok ya da daha seyrek kullanılması **anlamına gelir...**”<sup>38</sup> T6
  - **Kantemir (1997: 178)** sözcüğü “anlam taşıyan ve cümlelerin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğu” olarak **tanımlar.** T9
  - Bir okuma parçası ya da temanın işlenişinde kavranılması gereken temel sözcüklere “anahtar sözcükler” **denir.** T9
  - ... TDTK Türkçe sözlükte yaratmak sözlüğü “Zeka, düşünce ve hayal gücünden yararlanılarak, daha önce olmayan bir şeyi yapmak, üretmek, gerçekleştirmek veya ortaya koymak”; yaratıcılık sözcüğü “herkeste var olduğu kabul edilen yeni ve özgün bir şeyi tasarlama, bulma, gerçekleştirme yeteneği” **olarak açıklanmaktadır (Demirel, 2005).**
- Torrance** ise yaratıcılığı **şöyle tanımlamıştır**; “Yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm aranma, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu ortaya koyma’dır.” (Sungur, 1992: 20)... T12
- Literatür incelendiğinde, bu konuda çalışan bilim adamlarının zekâyı farklı farklı tanımladıkları görülmüştür. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına örnekler verilmiştir (Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya, 1968, s, 64; Koman, 2001):

Binet zekâyı; “iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendini eleştirme kapasitesi”,

Terman; “kavram oluşturma ve bunların önemlerini belirleyebilme yeteneği”...

Gardner ise (2004, s.xi); “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” **olarak tanımlamıştır**. T13

- Gardner, **dahi terimi** ile insani yetkinliklerden birinde vaktinden önce gelişmiş bir bireyden; idiot savant terimi ile de başka alanlarda son derece geri kalmış bir performansın yanı sıra, belli bir becerinin gelişmesinden **söz etmektedir**. T13
- Okuduğunu anlama: Okurun metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendi var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci (Pardo, 2004)... T16
- ... Sözcük: Ses dilinde belli anlamı ya da tümce kuruluşunda görevi bulunan anlatım aracı... T17
- Yüklem Türkçe sözlükte **şöyle yer almaktadır**: “Cümlede oluş, iş ve hareket bildiren kelime veya kelime grubu, haber.” (TDK, 1998)... T18
- Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. T23
- ... Öge (Kurucu) Bir cümleyi oluşturan özne, yüklem, tümleç vb. birimlerinden her biri.<sup>35</sup> ... T32
- ... Varış (1996, s. 17) program geliştirmeyi, “gerek okul içinde ve gerekse okul dışında Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle

*geliştirilmesine yönelik koordineli çabaların tümü” şeklinde tanımlamaktadır.*

*Fidan (1996, s. 23) ise, program geliştirmeyi; “taslak programın veya basılı olarak hazırlanan programın uygulamada ve uygulama sonunda sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetleri ile daha etkili duruma getirilmesi işi” olarak ifade etmektedir... T34*

#### **1. Hareket 4. Adım: Önceki Araştırmaları İnceleme**

Bu adım, *İlgili Araştırmalar* (örn. T15, T16, T32), *Literatür Taraması* (örn. T31), *İlgili Yayın ve Araştırmalar* (örn. T12, T17) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; adımı işaretlemeyen kuramsal başlıklar (örn. T1, T9), *Giriş* (örn. T33), *Problem* (örn. T13, T16, T34) altında da görülebilmektedir.

Önceki araştırmaları inceleme adımında, atıf/göndermelerden yararlanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, önceki araştırmaları kaynak göstermeden inceleyen, yani atıf/gönderme yapılmayan örneklerle de rastlanılmıştır.

Burada, “bazı araştırmalar, çeşitli çalışmalar, bazı çalışmalar, yapılan araştırmalar, yaptığı çalışmada” gibi önad tamlamaları; “(kaynak)’(n)In çalışmasında, (kaynak)’(n)In araştırmasında” gibi ad tamlamaları da kullanılabilmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “belirlenmek, anlaşılacak, görülmek, belirtilmek, tespit edilmek, ulaşılacak, varılmak, ortaya konmak, bulunmak, saptanmak, ortaya koymak, etkili olmak, belirtmek, göstermek, saptamak, ulaşmak, bulmak, tespit etmek, ortaya çıkmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mİştİr”, “-mAktAdİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemlerin adcıl olduğu örneklerde ise, “-Dİr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- *Okul başarısına ilişkin **yapılan araştırmalarda** anlatım gücünün (yazılı ve sözlü) gelişmiş ülke çocuklarının başarısında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.*<sup>179</sup> T2
- ... yazılı anlatım, okul başarısı ve dil ediniminde sıfatlar üzerine **çeşitli çalışmalar** yapılmıştır.

*Bu çalışmalar:*

**Turan TEMUR**, “ İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki” <sup>182</sup>adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde Ankara’nın Çankaya ilçesi sınırları içersinde bulunan ilköğretim okullarından 7 okul seçmiş ve bu seçimde okulların bulunduğu mahallelerin ekonomik durumlarını göz önünde alarak okulları üst, orta, alt olarak sınıflandırmıştır. Bu okullardaki 440 tane 5. sınıf öğrencisi random yöntemiyle seçilmiştir. Öğrencilere, birinci olarak 30 soruluk Yazılı Anlatım Beceri Testi uygulamış ikinci olarak ise “ Sizi Mutlu ya da mutsuz eden bir olay anlatınız” konulu bir kompozisyon yazdırmıştır. Son aşamada ise araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ders başarılarını almıştır. Bu verileri değerlendirerek yukarıdaki derslerle yazılı anlatım başarısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır... T2

- ... **Koenke (1968)** de çalışmasında metinlere eklenen resimlerin öğrencilerin paragraftaki anafikri ifade edebilme ve açıklayabilme yeteneğine katkı sağlamadığını **belirlemiştir** (Aktaran: Samuels, 1970)...

Anaokuluna giden üç-dört yaş çocukları **üzerine yapılan bir araştırmada**, sesli olarak okunan cümlelerle resmin eklenmesinin, metnin hatırlanmasına yoğun etkide bulunduğu, yazı ile eşleşmiş resimlerin de öğrenmeye katkıda bulunduğu **anlaşılmıştır (Presley, Pigott ve Bryant, 1982)**...

Sever (2000), araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin “bilgi, kavrama ve toplam eriş” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada geleneksel yöntemle tam öğrenme yöntemi arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmıştır. **Araştırma sonucunda** bilgi düzeyindeki davranışlar için bir fark çıkmamış; kavrama ve toplam eriş düzeyindeki davranışların kazandırılmasında tam öğrenme yöntemi **etkili olmuştur**. T3

- Sözcük listesi içeren çalışmalardan biri Vedide Baha Pars ve Cahit Baha Pars tarafından 1954 yılında yapılmıştır. Çalışmada ilkokul birinci sınıfta öğretilecek sözcükleri belirlemek amacıyla 698 sözcüğün bulunduğu bir liste oluşturulmuştur. Bu çalışmada yöntem olarak; kaynak taraması ve gözleme dayalı tahmin ile mukayese yöntemi kullanılmıştır. Başlangıç aşamasında ilk okuma kitaplarındaki sözcükleri tespit eden araştırmacılar, bu sözcüklere Aritmetik ve Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan sözcükleri de ilave ettiklerini **belirtmişlerdir**...

**Tosunoğlu (1998)**’nin “İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Öğrenmeden Önceki Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, 135 öğrenciden ses kaydı yoluyla 842 cümle derlenmiş ve

bunların incelenmesi sonucu 3365 toplam kelime **tespit edilmiştir** (Tosunoglu, 1998)... T9

- **Araştırmalar** etkili ve iyi okuyucuların, okuduğunu anlama etkililiğini artırmak ve sürdürmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı bilişsel etkinlikler kullandığını **ortaya koymaktadır** (Anderson, 1980; Brown, 1980; Bingham, 2001; Ciardiello, 1998; aktaran Kılıç, 2005). T12
- **Jiazeng, Yanbao & Wei Wenxian (1997)** araştırmasında Southeast Üniversitesindeki öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine yönelik testlere dayanarak öğrencilerin yaratıcı düşünme özellikleri incelenmiştir... Buluntular ise şöyledir; esneklik kadar akıcılık yaratıcı düşünmenin toplam değeri ile yakından ilişkilidir. Akıcı düşünmenin geliştirilmesine küçük yaşlarda başlanması önemlidir. Ayrıca esneklik eğitim ve çalışma ile edinilir, yaratıcı düşünme ile ilişkili olsa da yaş ile ilişkisi yoktur. T12
- Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğu **belirlenmiştir** (Yangın, 1999, s.67). **Fidan ve Baykul'un (1994) araştırmasında**, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki **bulunmuştur**. T13
- ... **yapılan bazı araştırmalar**, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını **göstermektedir**. **Dökmen (1990)**, lise ve üniversite öğrencilerinin üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendilerine verilen bir metni hem yavaş okudukları hem de bir okuyuşta yeterince anlayamadıkları sonucuna **ulaşmıştır**. **Tekin (1980)** ise yaptığı araştırmada,

lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisi”ni yeterli düzeyde kazanamamış olduklarını **saptamıştır**. T13

- **Erdem (2008)**... Araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenirken ve öğretmenlerin öğretirken en çok zorlandıkları konular; sırasıyla fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir...

**Dengiz ve Yılmaz (2007)** tarafından yapılan araştırma Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2004 İlköğretim Programı’nın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içinde ele aldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır... Programlara bu açıdan olumlu bakan öğretmenlerin oranı yalnızca %25.4’**tür**. T15

- Bayram (1990), “İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti” adlı araştırmasını, Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi’ne bağlı Gezici Kütüphane’nin Aydınlikevler İlkokulu öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. 450 öğrenci üzerine yaptığı araştırmada, okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini belirleyen etkenlerin, sırasıyla, öğrencilerin kendi isteği, ailesi ve öğretmenleri olduğunu, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğunu, öğrencilerin %57.2’sinin okuma alışkanlığı kazanmadığını, kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran daha fazla kitap okuduğunu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha çok çizgi roman okumayı tercih ettiklerini **bulmuştur**...

T20

- *Okul başarısına ilişkin, yapılan ulusal ve uluslar arası araştırmalarda anlatım gücü çocukların başarısında önemli bir rol oynamaktadır. T23*
- **Temur (2001)**, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır... Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki **vardır**. T23
- ... Bozel(2008), yaptığı çalışmada Türkiye Türkçesindeki türemiş adların aldıkları yapım eklerine göre anlam ve görev özellikleri incelenerek; bu konudaki bilgi ve bulguların ilköğretim 2. kademe Türkçe (dilbilgisi) derslerinde nasıl kullanıldığını araştırmaktadır.

Araştırmanın sonucunda addan ad yapan eklerin sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Addan ad yapmak en çok tercih edilen üretme biçimidir. 72’si addan ad yapan, 58’i eylemden ad yapan olmak üzere toplam 130 adet ad yapan ek **saptanmıştır**. Bazı dillerde birkaç sözcükle hatta uzun cümlelerle anlatılabilen kavramların Türkçede eklerle kolayca karşılanabildiği ve Türkçede dili işletme yükünün eklerin üzerinde olduğu **ortaya konmaktadır**... Altas(2009), **yaptığı çalışmada**, Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihî gelişimi ve dil bilgisi öğretim metotları incelemiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin günümüze kadar gelişimi ve geçirdiği değişimler, bu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine ne derece yansıdığı ve öğretim metotlarından temel kabul edilebilecek görev ve içerik odaklı metotlar karşılaştırmaya çalışmıştır.

**Bu araştırma sonucunda,** dil öğretiminde, metni esas alan Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi metodu daha etkili bir rol oynadığı **görülmüştür**. Ayrıca öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar olduğu **ortaya konmuştur**. T29

- ... Tekbıyık (2006), okunma yaşını gösteren FOG testi ile Lise Fizik 1 ders kitabını değerlendirmiştir. Araştırma sonunda ders kitabının okunma yaşının düşük seviyeli öğrenciler için yüksek olabileceği sonucuna **varılmıştır**...

Zorbaz (2007) Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme adlı çalışmada ders kitaplarına alınan masalların cümle uzunluğu yönüyle, öğrencilerin yaşlarına ve eğitim düzeylerine göre değişmediği ve öğrencileri bu yönde geliştirici bir özellik göstermediğini **tespit etmiştir**...

Hızarcı (2009) ilköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerini incelemeyi amaçladığı çalışmada İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarından özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplardan seçilen metinler arasında en yüksek okunabilirlik düzeyi öyküleyici anlatım tekniği ile hazırlanan metinlerde **görülmüştür**. Ayrıca Yayınevine bakılmaksızın üç farklı anlatım tekniği ait okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde; en yüksek okunabilirlik düzeyinin öyküleyici metinlerde ve öğretimsel düzeyde olduğu, MEB yayınevi ve özel yayınevi tarafından yayınlanan açıklayıcı, öyküleyici ve tartışmacı metinlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir okunabilirlik farkı olduğu sonucuna **ulaşılmıştır**... T31

- Akman, İzgi, Bağçe ve Akıllı (2007)’nın, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının sınav kaygı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile Fen Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki **ortaya çıkmıştır**. T33

## **2. Hareket: Yer Açma**

Yer açma hareketi, Swales’in (1990) Bir Araştırma Alanı Yarat modelinde, *Karşı iddia geliştirme, Araştırma eksikliği belirtme, Bir soru ortaya koyma* ve *Bir araştırma geleneğini sürdürme* adımları ile gerçekleşmektedir, ancak incelenen tezlerde *Karşı iddia geliştirme* ve *Bir soru ortaya koyma* adımları yer almamaktadır. Bu iki adım dışında, tespit edilen adımların dilsel görünüşleri aşağıda sunulmaktadır.

### **2. Hareket 1. Adım (B): Araştırma Eksikliği Belirtme**

Bu adım, amacın sunulduğu *Çalışmanın Amacı* (örn. T1); önemin sunulduğu *Araştırmanın Önemi* (örn. T16), *Çalışmanın Önemi* (örn. T18); sorunun sunulduğu *Problem Durumu* (örn. T6, T24), *Problem* (örn. T13, T16, T34) ve alanyazında konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmaların sunulduğu *Alanla İlgili Yapılmış Olan Çalışmalar* (örn. T2, T11), *Konu Alanıyla İlgili Araştırmalar* (örn. T24), *Literatür Taraması* (örn. T31), *İlgili Araştırmalar* (örn. T15) gibi doğrudan adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Araştırma eksikliği belirtme adımında, “-mA” olumsuzluk biçimbirimi; “ancak, fakat” gibi zıtlık bildiren bağlaçlar; olumsuzluk bildiren belirteçlerden olan

“az” sözcüğü; eksiklik bildiren “yetersiz olduğu, yeterli olmadığı” sözcük grupları yer alabilmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde, olumsuzluk biçimbirimini içeren “yapılamamak, yapılmamak, rastlanmamak, incelenmemek, bilinmemek” gibi eylemler ve söz konusu biçimbirimi içermeyen olumsuz çağrışımlı olan “eksik kalmak” eylemi yer almaktadır ve bu eylemler “-mAktAdır”, “-mİştIr” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Yüklemlerin adıl olduğu örneklerde ise, “yok, değil, sınırlı sayıda” sözcük/sözcük grupları “-DIr” bildirme biçimbirimi ile kullanılmaktadır.

- ***Ancak** bu ediplerle öğrencilerin yazıları arasında nasıl bir korelasyon olduğu tam olarak **bilinmemektedir**. T1*
- *Sıfatlar üzerine çalışmalarda da sıfatlar dilbilgisindeki kelime türlerinden biri olarak ele alınmış ve gramer açısından sorunlu yönleri üzerinde durulmuş **fakat** sıfatların anlatımdaki rolü **incelenmemiştir**. T2*
- *Dilbilgisi incelemelerinin temel alındığı incelemelerde somut verilere dayalı çalışmalar **yapılamamıştır**, çalışmalar üslûp biçimlerini belirlemede **eksik kalmıştır**. T5*
- ***Ancak**, beşinci sınıf Türkçe öğretiminde, çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısı ve derse ilişkin tutum üzerindeki etkililiğini sınavan bir **çalışmaya rastlanmamıştır**.*

*Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde, ülkemizde geleneksel yöntem alternatif öğretim yöntemlerinin Türkçe dersindeki akademik başarı üzerindeki*

etkilerine yönelik deneysel çalışmaların oldukça **yetersiz olduğu görülmektedir.** T13

- **Ancak** Türkçe dersi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar çok fazla **değildir.** T15
- ... Türkiye’de yayınlanmış çocuk edebiyatı ürünlerinin dil yönünden incelenmelerine yönelik çalışmaların **yeterli olmadığı** fikrinden hareketle bu tip çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı alanında, özellikle bir yazarın tüm çocuk romanları üzerinde sadece cümle türleriyle ilgili yapılmış çok fazla çalışma **yoktur.** T18

- *İsim cümleleri hakkında daha önceleri ayrıntılı bir şekilde araştırma yapılmamıştır* ve yapılan araştırmalar da **sınırlı sayıdadır.** T25
- Türkiye’de günümüze kadar okunabilirlik üzerine yapılmış **çok az** sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. T31

## **2. Hareket 1. Adım (D): Bir Araştırma Geleneğini Sürdürme**

İncelenen tezlerde tespit edilen örnekte, bu adımın “dayanarak” ulacını içeren bir yantümce şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca, “Sorell” örneğinde olduğu gibi, araştırmanın dayandığı kaynak da gösterilmektedir.

- **Sorell’in** soru tiplerine **dayanarak** incelenen ders kitaplarında... T7

## **3. Hareket: Yer Tutma**

Yer tutma hareketi, Swales’in (1990) Bir Araştırma Alanı Yarat modelinde, *Amaçları belirtme, Araştırma konusunu sunma, Temel bulguları sunma ve Araştırma yazısının yapısını belirtme* adımları ile gerçekleşmektedir. Bu adımların dışında,

Swales'te (1990) yer almayan, ancak Bunton (2002) tarafından ileri sürülen ve bu çalışmada da tespit edilen *Bölümün yapısını belirtme* adımı da Yer tutma hareketi kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca, *Araştırma yazısının yapısını belirtme* adımı da, Bunton'da (2002) olduğu gibi, *Tezin yapısını belirtme* adı ile değerlendirilmiştir. Bu adımların dilsel görünümleri aşağıda yer almaktadır.

### **3. Hareket 1. Adım (A): Amaçları Belirtme**

Bu adım, *Çalışmanın Amacı* (örn. T1, T6, T19), *Araştırmanın Amacı* (örn. T5, T15, T32), *Amaç* (örn. T4, T8, T13) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Problem Durumu* (örn. T6, T9, T10), *Problem* (örn. T9, T13, T30), *Problem Cümlesi* (örn. T3, T14, T31), *Alt Problemler* (örn. T3, T14, T31) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Amaçları belirtme adımının başında, “bu araştırma, bu çalışma” gibi önad tamlamaları yer alabilmektedir. Ayrıca “amacıyla” ilgeç grubu da bu adımda kullanılabilmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde, “amaçlanmak, incelenmek, denmek, yapılmak, cevap aranmak, amaçlamak, oluşturmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemler “-mAktAdır”, “-AcAktır”, “-mİştİr” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Yüklemlerin adcıl olduğu örneklerde ise, “mİ” soru biçimbirimi; “ne” soru adılı veya “değerlendirmek, belirlemek, incelemek, göstermek, araştırmak” gibi eylemler “-Dır” bildirme biçimbirimiyle kullanılmaktadır.

- **Bu çalışma;** “de”, “ki” bağlaç ve eklerinin ilköğretim ikinci kademedeki öğretimini daha nitelikli duruma getirmeyi, bu bağlaç ve eklerin doğru kullanımının, yazımının işlevini, önemini farklı öğretim etkinlikleri düzeyinde ele almayı **amaçlamaktadır.** T4
  - **Bu araştırma** ile Türkçe derslerinde metin işlenişinde, dilbilim ve edebiyatbilim yöntemlerinden yararlanılarak, metin çözümlemesine üslûpbilim açısından farklı bir bakış açısı getirilmesi **amaçlanmaktadır.** T5
  - **Çalışmanın amacı,** Uşak ili Sivaslı ilçesindeki 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda kullandıkları aktif kelime servetini **belirleyebilmektir.** T6
  - **Bu çalışmayla** öğrencilerin geçmişte öğrendikleri anahtar sözcüklerin ne kadarını söz varlıklarına kattıklarını tespit etmek **amaçlanmıştır.**
4. ve 5. sınıf Türkçe eğitim programında geçen “Sağlık ve Çevre” teması ile ilgili anahtar sözcüklerin söz varlığını geliştirmeye etkisi **nedir?**
- Araştırmanın amacı,** 4. ve 5. sınıf Türkçe Eğitim Programında geçen “Sağlık ve Çevre” teması ile ilgili anahtar sözcüklerin kavranmışlık düzeyleri ve söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini **belirlemektir...** T9
- **Bu çalışma** ise dilimize batı dillerinden giren kelimelerin, öğrencilerin dilinde kullanılma oranını ortaya koymak **amacıyla yapılmıştır.** T11
  - Gülten Dayıoğlu’nun “Fadiş” romanında geçen sözcük gruplarının tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi.
- Yapılan bu araştırmayla, yukarıda verilen temel probleme bağlı olarak şu alt problemler **cevap aranacaktır:** Eserde;
1. Kaç tane sözcük grubu tespit edilmiş?
  2. Hangi sözcük gruplarıyla daha çok karşılaşılmış?

3. Sözcük gruplarının kuruluşunda değişik kurallar uygulanmış mı?

4. Yazarın anlatımında sözcük gruplarının etkisi nedir?

5. Sözcük gruplarının Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi **nedir**? T17

- Bu araştırmanın problemini “İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersinde, yapım eklerinin işlevlerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının başarıya etkisi nedir?” sorusu **oluşturmaktadır**.

1. Deney grubu öğrencilerinin yapım eklerine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir farklılık var **mıdır**?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin yapım eklerine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir farklılık var **mıdır**?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım eklerine ilişkin son test puanları arasında manidar bir farklılık var **mıdır**?

**Bu araştırmanın amacı** ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinde Türkçe dersinde dil bilgisi becerileri açısından yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını **belirlemektir**. T30

- ... bu araştırmanın amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kurdukları cümleleri **incelemek**, yazılı anlatımlarını kurucu yanlışlarından kaynaklanan anlatım bozuklukları açısından **değerlendirmek** ve yanlış cümlelerin doğru kuruluşlarını **göstermektir**. T32

- **Araştırmanın amacı**, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi **incelenmektir**. Ayrıca, bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik

*tutumlarında ve sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmaktır.* T33

### **3. Hareket 1. Adım (B): Araştırma Konusunu Sunma**

Bu adım, adımı işaretleyen *Tez Konusu* (örn. T25) altında da; adımı işaretlemeyen *Problem Durumu* (örn. T6, T17, T32), *Problemin Tanımı* (örn. T15), *Araştırmanın Amacı* (örn. T21), *Giriş* (örn. T5, T13, T28), *Araştırmanın Önemi* (örn. T34) gibi başlıklar altında da görülebilmektedir.

Burada, “bu çalışma, bu çalışmada, bu araştırmada, bu tezin konusunu, çalışmanın konusunu” gibi sözcük grupları; “tezimizde, çalışma, çalışmamızda” gibi adlar tümce başında yer almaktadır.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde, “araştırılmak, ele alınmak, çalışılmak, incelenmek, değerlendirilmek, bulunmak, araştırılmak, belirlenmek, oluşturmak” gibi eylemler yer almaktadır ve söz konusu eylemlerin “-mAktAdır”, “-mİştİr”, “-AcAktır” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir. Yüklemlerin adcıl olduğu örneklerde ise, “-Dır” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- ***Tezimizde;***

*Reşat Nuri Güntekin’in eserlerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan cümle tipleri ve ortaya çıkan tablonun yorumları,*

*İlköğretim okullarının 4. sınıf öğrencilerinin cümle tipleri ve ortaya çıkan tablonun yorumları,*

*İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin cümle yapıları ile Reşat Nuri Güntekin'in eserlerindeki cümle yapılarının karşılaştırılması **bulunmaktadır**. T1*

- *Odak noktası olarak Türkçe derslerindeki temel araç olan metinleri ele alan bu çalışma, okur-metin ve üslup üçlü ayağı üzerine oturtulmuş, bu çerçevedeki konular tartışılmış ve nitelikli okur yetiştirmede alternatif bir okuma yöntemi sunulmaya **çalışılmıştır**...*

***Bu çalışmada** Türkçe dersinde seçilen öykü örneklerinden üçünün metin çözümlemelerinin üslûp açısından ne şekilde yapılabileceği gösterilmeye **çalışılacaktır**. T5*

- ***Bu çalışmada**, sözcük kavramı üzerinde yapılan tanımlamaları ve açıklamaları ortaya koyarak; seçilen “Sağlık ve Çevre” temasına ait anahtar sözcükler çeşitli etkinliklerle öğrencilere buldurulmaya **çalışılmıştır**. T9*
- ***Bu araştırmada** Türkçe derslerinde atasözleri öğretimi **incelenecek** ve öğrencilerin atasözlerini algılama düzeyleri **belirlenecektir**. T14*
- *Türkçe müfredatı kazanımlarından okuma alanı kazanımları **ele alınmıştır**. T15*
- ***Çalışmamızda**... sözcük gruplarının dil edimine katkısı **araştırılmıştır**. T17*
- ***Bu çalışmada**, çocukları önemseyen, daha çok çocuklara yönelik eserler veren, çocuklar tarafından ilgiyle okunan, kısacası çocuk edebiyatı alanında kendini kanıtlamış bir yazar olan Gülten Dayıoğlu'nun 10–14 yas grubu için kaleme aldığı on dört romanındaki cümle türleri **incelenmiştir**. T18*
- ***Çalışma**, Uşak ilinin Banaz ilçesinin merkezindeki ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetlerinin belirlenmesine **yöneliktir**.*

*Kelime servetinin derecesinde, bireylerin sosyo-ekonomik seviyeleri, cinsiyet vb. faktörler belirleyici olduğundan çalışmada öğrenciler, sosyo-ekonomik seviyelerine, cinsiyetlerine ve verdikleri yazılı verilerin türlerine (anı, serbest konu, otobiyografi) göre **değerlendirilmiştir**. T19*

- *Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler karşısında dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeylerinin değişip değişmediği **ele alınmıştır**. T21*

- ***Bu tezin konusunu**, Tarık Buğra'nın "Küçük Ağa" romanındaki isim cümlelerinin incelenmesi ve Türkçe eğitimi açısından değerlendirilmesi **oluşturmaktadır**. T25*

- ***Bu çalışmada**, Türk Edebiyatı öğretiminin 1924 Müfredat Programı'yla başlayan 2005 Müfredat Programı'na kadarki seyri incelenmiştir. Bu süreler içinde uygulanan öğretim programları, bu konuda çalışmaları bulunan araştırmacılarımızın verdiği bilgiler doğrultusunda **incelenmiştir**. T28*

- ***Bu çalışmada** ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları incelenerek özellikle kurucu yanlışlıklarından kaynaklanan anlatım bozuklukları tespit edilmeye **çalışılmıştır**. Öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları cümlelerdeki anlatım bozuklukları nelerdir ve bu anlatım bozukluklarına kurucu yanlışlıklarının ne derecede etkisi vardır sorularına cevap alınmaya çalışılmıştır. Bu problemten hareketle yanlış cümlelerin doğru kuruluşları da verilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla **çalışmanın konusunu** 8. sınıf öğrencilerine ait cümlelerdeki kurucu yanlışlıkları ve bu cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması **oluşturmaktadır**. T32*

- ***Bu çalışma ile TDÖP dinleme/izleme alanında yer alan amaçlar, kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme unsurları hakkında öğretmen görüşleri belirlenmiştir.*** T34

### **3. Hareket 2. Adım: Temel Bulguları Sunma**

Bu adım, adımı işaretlemeyen *Araştırmanın Önemi* (örn. T24), *Giriş* (örn. T10, T28) ve kuramsal başlıklar (örn. T11) altında görülebilmektedir.

Burada, “araştırma sonucunda, yapılan incelemeler sonucunda, araştırma sonucunda” gibi mevcut çalışmayı işaret eden sözcük grupları yer alabilmektedir. Ayrıca “varılmak, rastlanmak, görülmek, yer verilmemek” eylemleri “-mİştir”, “-DI” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Söz konusu adımın yantümce olarak gerçekleştiği örneğe de rastlanılmıştır.

- ***Yapılan incelemeler sonucunda** bu modelin pek çok olumlu yönü olduğu ve bu olumlulukların Türk eğitim sistemine ve özelinde Türkçe öğretimine olumlu katkılar sunabileceği ve onu geliştirebileceği görüşüne **varıldı**. Yalnız her değişimde olabileceği gibi bunda da birtakım aksaklıklar ve uygulama eksikliklerine **rastlandı**.* T10
- ***Araştırma sonucunda** da göreceğiniz gibi, çocukların dillerinde tespit edilen batı kökenli sözcük sayısının ders kitaplarına göre **iki kat fazla oluşu**...* T11
- *... incelenen kitaplardaki temalar, sevgi değerine dayalı olduğu hâlde sevgiyi konu alan hiçbir kazanıma ve hedefe **yer verilmemiştir**.* T24

- ... **araştırma sonucunda**, bu programının hazırlanmasında Dilbilim, Göstergebilim, Yorumbilim, Alımlama Estetiği, Metinler Arası İlişkiler gibi çağdaş kuramlardan etkilenildiği **görölmüştür**. T28

### 3. Hareket 3. Adım (A): Tezin Yapısını Belirtme

Bu adım, *Problem Durumu* (örn. T25), *Giriş* (örn. T10) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Tezin yapısını belirtme adımında, sıralama bildiren “birinci bölümde, ikinci bölümde, son bölümde” gibi önad tamlamalarının ve “önce, ardından, daha sonra” gibi yönlendirici zaman belirteçlerinin kullanıldığı görölmektedir.

Burada, “tamamlanmak, üzerinde durulmak, geçilmek, tanıtılmak, anlatılmak, sona ermek, vurgulanmak, bilgi verilmek, değinmek, oluşmak, yer vermek” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mİştİr”, “-DI”, “-mAktAdİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görölmektedir.

- Bu çalışmada, ‘giriş, sorun, amaç, önem, sınırlılık ve yöntem’ kavramları ele alındıktan sonra, **birinci bölümde** çalışmanın kuramsal temelleri **tanıtıldı**. **İkinci bölümde** girişte ve kuramsal temellerde belirtilen özelliklerden yola çıkılarak “de”, “ki” bağlaç ve eklerinin ilköğretim ikinci kademe düzeyinde öğretimine yönelik çalışmalara **geçildi**. Çalışmamız ‘bulgular ve yorum, özet, yargı ve öneri’den oluşan **sonuç bölümüyle tamamlandı**. T4
- Araştırmada, **önce** “düşünme”, “eleştirel düşünme” kavramları açıklanmış, “eleştirel düşünme becerileri” **üzerinde durulmuştur**. **Ardından** eleştirel düşünen bireyin özellikleri **anlatılmış**, eleştirel düşünme davranışının

kazandırılmasıyla ilgili olarak çocuk ve çocuk kitapları arasında **bağ kurulmuş** ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kitapların önemi **vurgulanmıştır**.

**Daha sonra** bu araştırmaya konu olan yazar, Bilgin Adalı'nın yasamı ve yapıtları hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya konu olan kitaplarından elde edilen bulguların sunulmasına **geçilmiştir**. T8

- **Çalışmamızın birinci bölümünde;** eğitimin farklı eğitimciler tarafından yapılan tanımlarına yer verilerek, eğitimin de tıpkı insan gibi gelişerek ve kendini yenileyerek devamlılığını sağlayabildiğine **dikkat çekildi**. İnsan için amaç belirlemenin gerekliliğinden hareketle, eğitimde amaç ve yöntem ilişkisi ve bu iki kavramın toplumsal gelişim ve ilerleme açısından önemi **üzerinde duruldu**.

**Çalışmamızın ikinci bölümünde;** Türk Eğitim Sistemi'nde yeniden yapılanmaya neden oluşturan aksaklıklar **belirtildi** ve Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli hakkında **bilgi verildi**. Bu yapılırken Öğrenci Merkezli Eğitim kuramlarından Tam Öğrenme, Çoklu Zekâ ve Oluşturmacılık Kuramları da tanıtılarak, Öğrenci Merkezli anlayışın Türkçe Öğretimi'ne ne gibi yenilikler ve düzenlemeler getireceği konusu **tartışıldı**.

**Çalışmamızın son bölümünde;** Yenilen Yapılanma bağlamında hazırlanan Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarından bazıları incelenerek, yapılan metin çalışmaları hakkında değerlendirmeler **geliştirildi**. T10

- Tezimiz giriş, inceleme ve sonuç kısımlarından **oluşmaktadır**. İnceleme kısmı “Küçük Ağa” romanındaki isim cümleleri ve romandaki isim cümlelerinin Türkçe eğitimi açısından değerlendirilmesi bölümlerinden **oluşmaktadır**.

*Giriş kısmında cümle ve cümlenin özelliklerine değindikten sonra cümlenin öğeleri başlığı adı altında, yüklem, özne, yer tamlayıcısı, zarf tümleci, nesne ve cümle dışı unsurlar konusuna **değindik**. Daha sonra isim cümleleri ana başlığı altında, isim cümlesinin özellikleri, isim cümlelerinde yüklem yapı, isim soylu sözcüklerle oluşan yüklem, isim cümlesinde zaman, durum gösterme ekleriyle kurulan isim cümleleri, isim cümlesinde nesne ve yapılarına göre isim cümleleri başlıklarını **ele aldık**. Ayrıca isim cümlelerinin Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesine de **yer verdik**. Tezimizde kullandığımız örnekler araştırdığımız romanda geçen cümlelerden oluşmaktadır.*

*Tezimiz, araştırmamızda yararlandığımız kaynakların gösterildiği kaynakça bölümüyle **sona ermektedir**. T25*

### **3. Hareket 3. Adım (B): Bölümün Yapısını Belirtme**

Bu adım, *Araştırmaya Giriş* (örn. T17), *Giriş* (örn. T3, T9, T31), *Kavramsal Çerçeve* (örn. T18, T24, T33) gibi başlıkların hemen altında görülebilmektedir.

Bölümün yapısını belirtme adımı, “bu bölümde, araştırmanın bu kısmında” gibi “-DA” bulunma biçim birimini içeren sözcük grupları ve bu gruplardan sonra “Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi” gibi bölümde yer verilen başlıklar yer almaktadır.

Bu adımda, “ele alınmak, bilgiler sunulmak, açıklanmak, bilgi verilmek, sunulmak, üzerinde durulmak, yer verilmek, yer almak” gibi eylemlerin “-mİştİr”, “-mAktAdİr”, “-AcAktİr” biçim birimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

- **Bu bölümde**, araştırmaya konu olan problem durumu ve araştırma ile ilgili kavram ve tanımlara **yer verilmiştir**. Bu kavram ve tanımlar arasında incelenen kaynaklardaki benzerlik ve farklılıklar **ele alınmıştır**. Alan ili ilgili literatür taraması yapılarak konuyla ilgili yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgiler **sunulmuştur**. T2
- **Bu bölümde**; problem durumu, problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar **yer almaktadır**. T9
- **Bu bölümde** problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlılar ve kısaltmalar **açıklanacaktır**. T12
- **Bu bölümde** araştırmanın önemi, problemin tanımı ve araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın sayıtlıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar **açıklanmıştır**. Problem tanımlanırken bu araştırmanın yapılmasına niçin gerek duyulduğu hakkında **bilgi verilmiştir**. T15
- **Araştırmanın bu kısmında** kelime gruplarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalara **yer verilmiştir**. T17
- **Bu bölümde** dil, edebiyat, çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatında edebî türler, çocuklar için yazılan edebî eserlerde olması gereken özellikler **üzerinde durulmuştur**. T18
- **Bu bölümde** araştırmanın temelini oluşturan ana dil, Türkçe öğretiminin amaçları, yazılı anlatım, yabancı dil öğretimi kavramlarına ilişkin kavramsal açıklamalara, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlere **yer verilecektir**. T23

- **Bu bölümde;** *problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.* T30
- **Bu bölümde** *problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar* **yer almıştır.** T32

#### 4.1.2. Yöntem’e İlişkin Hareket ve Adımların Dilsel Görünümleri

Yöntem’e ilişkin *Evren ve örnekleme/çalışma grubunu betimleme, Veri toplama araçlarını betimleme, Veri toplama işlemlerini betimleme ve Veri çözümlemeyi betimleme* hareketleri adımlar aracılığıyla gerçekleşmekte; *Araştırma modeli hakkında bilgi verme ve Bölümün yapısını belirtme* hareketleri ise bir adım olmaksızın gerçekleşmektedir. Söz konusu hareket ve adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

##### 1. Hareket: Araştırma Modeli Hakkında Bilgi Verme

Araştırma modeli hakkında bilgi verme hareketi, bir adım olmaksızın gerçekleşmektedir. Hareketin dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

Bu hareket, *Araştırma Modeli* (örn. T2, T15, T30), *Araştırmanın Modeli* (örn. T14, T23, T34) gibi hareketi işaretleyen başlıklar altında da; *Yöntem* (örn. T25), *Araştırma Yöntemi* (örn. T26), *Araştırmanın Yöntemi* (örn. T21) gibi hareketi işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Söz konusu hareketin gerçekleştiği örneklerde mevcut araştırmayı işaret eden, “bu çalışma, bu çalışmada, bu araştırma, bu araştırmada” gibi önad tamlamaları ve “araştırma, araştırmada, çalışma, çalışmada” gibi sözcükler yer alabilmektedir.

Ayrıca, “tarama modeli, deneme modeli, deneysel desen” gibi modeli belirten sözcük grupları kullanılmaktadır.

Bu harekette yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde, “kullanılmak, yapılmak, yapılandırılmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mİştİr”, “-AcAktİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemin adcıl olduğu örneklerde ise, “araştırma, çalışma” sözcükleri “-Dİr” bildirme biçimbirimi ile kullanılmaktadır.

- *... bu çalışma betimsel nitelikli bir korelasyonel araştırmadır.* T2
- *Araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılacaktır.* T5
- *Bu araştırmada nitel araştırma yöntemine bağlı olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır.* T9
- *... araştırma deneme modelinde bir araştırmadır.* T13
- *Bu çalışmada araştırma dizaynlarından kesitsel çalışma (cross-sectional study) araştırma dizaynı kullanılmıştır.* T15
- *... çalışma deneme modelinde bir araştırmadır.* T16
- *Araştırmada tahlil yöntemi ve araştırma-inceleme modeli kullanılmıştır.* T17
- *Bu araştırma nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.* T18
- *Bu araştırma, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi (Karasar,1999:77)” amaçladığından tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır.* T29

- ... *çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.*

T30

## **2. Hareket: Evren ve Örneklemi/Çalışma Grubunu Betimleme**

Evren ve örneklemi/çalışma grubunu belirtme hareketi; *Evren/örneklem*in büyüklüğünü belirtme, *Örneklem*in özelliklerini belirtme, *Örnekleme* yöntemini veya ölçütünü belirtme ve *Örnekleme*yi gerekçelendirme adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

### **2. Hareket 1. Adım: Evren/Örneklem**in Büyüklüğünü Belirtme

Bu adım, *Örneklem* (örn. T2), *Evren* (örn. T3), *Evren ve Örneklem* (örn. T5, T12, T32), *Çalışma Grubu* (örn. T13, T29, T33) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Yöntem* (örn. T4, T25), *Çalışmanın Yöntemi* (örn. T1), *Araştırma Yöntemi* (örn. T26) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Söz konusu adımın gerçekleşmesinde, “araştırma evreni, çalışma grubu, örneklem, tüm, tamamı, toplam” gibi sözcük/sözcük grupları yer alabilmektedir. Ayrıca, rakamla veya yazıyla gösterilen sayıların kullanıldığı görülmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “seçilmek, katılmak, ulaşılmak, toplanmak, oluşturmak, oluşmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mİştİr”, “-mAktAdİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemlerin adıl olduğu örneklerde ise, evren/örneklem büyüklüğünü belirten sözcüklerle (örn. tamamı) veya rakamla gösterilen sayılarla (örn. 1500) “-Dİr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- ... incelenen **cümle sayısı 1500'tür**. T1
- ... **örneklem toplam 240** öğrenciden **oluşmaktadır**. T2
- **Araştırma evrenini**, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında eğitim görmekte olan **tüm öğrenciler (10.175 öğrenci) oluşturmaktadır**. T3
- ... **örnekleme** ise [Uşak ili Sivash ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının (31 Ağustos İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Muammer Yazgan İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu) 5. sınıfında okuyan] **114 öğrencinin tamamıdır**. T6
- ... **toplam 150** öğrenci **seçilmiştir**. T11
- Toplam **157** öğrenciden, uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar evren dışı kalmıştır. **126 öğrenci** uygulamaya **katılmıştır**. T12
- Uygulama yapılan okulun beşinci sınıflarından üç derslikte okuyan **toplam 115** öğrenci, deney ve kontrol gruplarını **oluşturmuştur**. T13
- ... **23** sınıf öğretmenine ve **768** öğrenciye **ulaşmıştır**. T20
- **Çalışma grubu** (Türkçe Öğrenen Moğollar ve Moğolistan Milli Üniversitesi Yabancı Diller ve Kültürler Fakültesi Türkoloji Bölümü II. ve III. sınıfta öğrenim gören) **35** öğrenciden **oluşmaktadır**. T26
- ... **15** sekizinci sınıf Türkçe öğretmeninden derinlemesine ve ayrıntılı veri **toplanmıştır**. T34

## 2. Hareket 2. Adım: Örneklem Özelliklerini Belirtme

Bu adım, *Örneklem* (örn. T2, T3), *Evren ve Örneklem* (örn. T5, T17, T23), *Çalışma Grubu* (örn. T13, T16, T29) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Yöntem* (örn. T4, T25), *Çalışmanın Yöntemi* (örn. T1), *Araştırma Yöntemi* (örn. T26) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Söz konusu adımın gerçekleşmesinde, “araştırma örnekleme, çalışma grubu, araştırmanın örnekleme, bu araştırmanın grubunu” gibi sözcük grupları ve “örneklem” sözcüğü yer alabilmektedir. Ayrıca, “cinsiyet, başarı durumu, anne baba öğrenim durumu/aylık gelir” gibi örneklem özelliğine ilişkin kullanımlar da görülebilmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “gerçekleştirilmek, toplanmak, oluşturmak, oluşmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mAktAdır”, “-mİştIr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir. Yüklemin adcıl olduğu örneklerde ise, “-DIr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

Bu adımın gerçekleşmesinde tablolardan da yararlanılabilmektedir. Bu tür örneklerde, “gösterilmek, görülmek, verilmek” eylemleri yer almaktadır ve söz konusu eylemler “-mİştIr”, “-mAktAdır” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Ayrıca bu adım örneklem büyüklüğünün de belirtildiği tümcelerde yer alırsa yantümce olarak da görülebilmektedir.

- ***Araştırma örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarından kümeleme yolla seçilen okulların beşinci sınıflarında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. T3***

- ... örnekleme ise Uşak ili Sivasslı ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının (31 Ağustos İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Muammer Yazgan İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu) 5. sınıfında okuyan (114 öğrencinin tamamıdır.) T6
- Öğrencilerin bir önceki dönemdeki başarı durumlarına göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1...**

**Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmektedir.**

**Tablo 3.2...**

**Tablo 3.2 incelendiğinde cinsiyetlere göre dağılımda öğrencilerin %50’sinin kız öğrenciler, %50’sinin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.**

**Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları ise Tablo 3.3’te verilmiştir**

**Tablo 3.3...**

**Tablo 3.3’e göre anne öğrenim durumu ilkokul mezunu öğrenciler %48, 41 ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. En düşük ise %5,55 ile annesi üniversite mezunu olanlar.**

**Babanın öğrenim durumuna göre dağılımlar ise Tablo 3.4’te verilmiştir.**

**Tablo 3.4...**

**Tablo 3.4’e göre babası ilkokul mezunu olanlar %38,09 ile en yüksek yoğunluğa sahiptir. En düşük yüzdeye sahip olan ise okuryazar olanlar. Anne öğrenim durumuna göre baktığımızda ise baba öğrenim durumunun daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir.**

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre dağılımları **Tablo 3.5’de** verilmiştir.

**Tablo 3.5...**

**Tablo 3.5 incelendiğinde** öğrencilerin %38,09’unun orta, %30,95’inin orta altı, %19,84’ünün ise orta üstü düzeyde aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. T12

- *Bu araştırma, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Adana ili Feke ilçesi Mustafa Kemal-YİBO’daki 5/A sınıfı öğrencileri ile İsmet İnönü-YİBO’daki 5/A sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. T16*
- *Araştırmanın örnekleme, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili ile Silvan ilçesi ve Silvan ilçesine bağlı köylerde random yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencileridir. T 20*
- *Tablo... T20*
- *Çalışma grubu Türkçe Öğrenen Moğollar ve Moğolistan Milli Üniversitesi Yabancı Diller ve Kültürler Fakültesi Türkoloji Bölümü II. ve III. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır. T26*
- *Bu araştırmanın grubunu 2010 - 2011 eğitim - öğretim yılında İstanbul ili Bayrampaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Cevatpaşa İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. T30*
- *... 15 sekizinci sınıf Türkçe öğretmeninden derinlemesine ve ayrıntılı veri toplanmıştır. T34*

## 2. Hareket 3. Adım: Örneklem Yöntemini veya Ölçütünü Belirtme

Bu adım, *Örneklem* (örn. T2, T3), *Evren ve Örneklem* (örn. T9, T23, T31), *Çalışma Grubu* (örn. T30) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Çalışma Yöntemi* (örn. T1) gibi adımı işaretlemeyen başlık altında da görülebilmektedir.

Bu adımda, örneklem yöntemi belirten “random yöntemiyle, rastlantısal yolla, seçkisiz yöntemle” gibi ilgeç grupları; “kar topu veya zincirleme yöntemi, basit tesadüfi örneklem yöntemi, kolay ulaşılabilir durum örnekleme” gibi sözcük grupları kullanılabilmektedir.

Örneklem yöntemi veya ölçütünü belirtme adımında, “incelenmek, bulundurulmak, seçim yapılmak, oluşturulmak, alınmak, belirlenmek, kullanılmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Bu adım, örneklem büyüklüğünün de belirtildiği tümcelerde yer alırsa yantümce olarak da görülebilmektedir.

- ... 20 eserinin 17. sayfası başlangıç noktası olarak kabul edilmiş ve her eserin 75. cümlesi **incelenmiştir**. T1
- Okullar üç gruba ayrıldıktan sonra her grubu temsil etmek üzere gruptaki okullara arasından iki okul **random yöntemiyle seçilmiştir**. T2
- Okullar bulundukları yerleşim birimi ve sosyo- ekonomik çevre durumuna göre kümelenmiş, bu kümelerden **rastlantısal yolla** kümenin evren içindeki ağırlığı göz önünde bulundurularak **seçim yapılmıştır**.

Bu öğrencilerin %10’ una denk gelecek kadar sayıda 5. sınıf öğrencisi seçilen okullardan **rastlantısal yolla alınarak örneklem oluşturulmuştur**. T3

- ... görüşmenin örnekleme **“Kartopu veya Zincirleme Örnekleme”** alınmıştır. T9
- Araştırmanın örnekleme yansızlık ilkesine uyularak **‘basit tesadüfi örnekleme’ yöntemi ile belirlenmiştir.** T20
- Deney ve kontrol grupları **seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.** T30
- Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden **kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.** T34

## 2. Hareket 4. Adım: Örneklemeyi Gerekçeleştirme

Bu adım, adımı işaretleyen *Evren ve Örneklem* (örn. T9) başlığı altında görülebilmektedir.

Burada, “nedeniyle” ilgeç grubu ve “nedenler, açısından” sözcükleri kullanılabilmektedir. Bu adımda eylemlerin, adımı belirtici bir işlev yüklenmediği dikkat çekmektedir. Söz konusu eylemlerin “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca, gerekçeleştirmenin alanyazına dayandırılarak yapıldığı örneğe de rastlanılmıştır.

- Türkçe öğretim programında “de”, “ki” bağlaç ve eklerinin öğretimi konusuna 6. sınıflarda yer verilmesi **nedeniyle**, çalışmamızın uygulaması Çarşamba Kenan Evren İlköğretim Okulu 6-A, 6-B, 6-C, 6-D sınıflarında gerçekleştirilmiştir. T4

- Bu araştırma alanının seçilmesinde etken olan **nedenler (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 54)**:
  - a) Araştırma evrenine kolay ulaşılabilirlik,
  - b) Araştırmacının alandaki bireylerle güvene dayalı ve etkili bir iletişim kurabilmesi,
  - c) Elde edilen bulguların kalitesi ve geçerliliği konusunda şüphelerinin bulunmamasıdır. T9
- Ulaşacağımız sonuçların daha geçerli ve güvenilir olması **açısından**, ders kitaplarında bulunan metin sayısı ile kompozisyon sayısı eşit ve ders kitaplarında geçen toplam kelime sayısı ile kompozisyonlarda kullanılan toplam kelime sayısı birbirine çok yakın tutulmuştur. T11

### **3. Hareket: Veri Toplama Araçlarını Betimleme**

Veri toplama araçlarını betimleme hareketi; Veri toplama araçlarının amacını belirtme, Veri toplama araçlarının niteliğini belirtme ve Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

#### **3. Hareket 1. Adım: Veri Toplama Araçlarının Amacını Belirtme**

Bu adım, Veri Toplama Araçları başlığına bağlı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (örn. T16), Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (örn. T33), Yazılı Anlatım Başarı Testi (örn. T23) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Veri toplama araçlarının amacını belirtme adımında, “için, üzere” gibi ilgeçler ve “amacıyla” gibi ilgeç grupları kullanılabilir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “kullanılmak, amaçlanmak, uygulanmak, oluşturmak, amaçlamak, hedeflemek” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mAktAdır”, “-mİştIr” biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir. Yüklemlerin adıl olduğu örneklerde ise, “-Dır” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

Birden çok ölçme aracının kullanıldığı tezlerde, söz konusu ölçme araçlarına ilişkin amaçların tablo ile verildiği örnekler de bulunmaktadır.

- TYDT’nin sözel ve şekilsel testlerinde yer alan alt testler, ...düşünceleri ortaya çıkarmayı **amaçlamaktadır**. Araştırmada, TYDT bazı değişkenlere göre öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerini **incelemek amacıyla kullanılmıştır**. T12
- Öğrencilerin, grupta çalışma konusunda düşüncelerini öğrenmek ve grupta çalıştıkça bu düşüncelerinin değişip değişmediğini belirlemek **için** “Grup Çalışmalarını Değerlendirme Formu” (Ek.14) **kullanılmıştır**. T13
- ... Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

| Ölçme Aracı                        | Ölçme Aracının Kullanım Amacı                                               | Kimin Yanıtlayacağı | Araştırmanın hangi aşamasında kullanıldığı |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------|
| Okuduğunu Anlama Başarı Testi      | Akademik başarının ölçülmesi                                                | Öğrenci             | ...                                        |
| Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği       | Okumaya yönelik tutumun ölçülmesi                                           | Öğrenci             | ...                                        |
| Kişisel Bilgiler Formu             | Öğrencilerin hem kendileri hem de aileleri hakkındaki bilgilerin toplanması | Öğrenci             | ...                                        |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | Öğrencilerin çalışma ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi                   | Öğrenci             | ...                                        |

T16

- İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı konusunda sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapmak **üzere** araştırmacı tarafından [12 soruluk görüşme formu (Ek-2)] hazırlanmıştır. T20
- Yazılı anlatım başarı testleri; öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları bilgileri ölçmek **amacıyla uygulanmıştır**. T23
- Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdemleri, mezun oldukları üniversite ve bölüm, görev yaptıkları okulları öğrenmek **amacıyla oluşturulmuştur**.  
... Bu bölümdeki maddeler de öğretmenlere göre ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dil bilgisi konularının hangilerini daha kolay hangilerini daha zor kavradıklarını ortaya koymak **amaçlanmıştır**. T29
- Yapım ekleri testi öğrencilerin yapım ekleri konusundaki bilgilerini ölçmeyi **hedeflemektedir**. T30
- Bu sorular, TDÖP'nin dinleme/izleme alanına ilişkin amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereçler, ölçme-değerlendirme ve TDÖP dinleme/izleme alanını genel olarak nasıl değerlendirdiklerine ilişkin öğretmen görüşlerini öğrenmek **için** hazırlanan **sorulardır**. T34

### 3. Hareket 2. Adım: Veri Toplama Araçlarının Niteliğini (Likert, Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu vb.) Belirtme

Bu adım, Veri Toplama Araçları (örn. T22) başlığına bağlı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (örn. T16), Yazılı Anlatım Başarı Testi (örn. T23),

*Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* (örn. T33) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Söz konusu adımın gerçekleşmesinde, doğrudan veri toplama aracının niteliğini bildiren “açık uçlu soru, beşli likert tipi, on bir madde, çoktan seçmeli soru” gibi önad tamlamaları kullanılmaktadır.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “kullanılmak, hazırlanmak, oluşturulmak, kapsamak, yer almak, oluşmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin, “-mAktAdır”, “-mİştİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir. Yüklemlerin adcıl olduğu örneklerde ise, “-Dİr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- *Kişisel bilgi formu, **on bir maddeyi kapsamaktadır.*** T3
- *Bu araştırmada verilerin toplanmasında, **yarı yapılandırılmış görüşme** ve doküman incelemesi yöntemleri **kullanılmıştır.*** T9
- *Ölçek maddeleri **beşli likert tipinde hazırlanmıştır.*** T12
- *... 28’i olumlu 25’i olumsuz olmak üzere toplam 53 maddelik **beşli Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur.*** T13
- *Bu maddelere ait öğretmen görüşleri **likert tipinde oluşturulan** “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Karasızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde hazırlanan yanıtlarla elde edilmiştir. Üçüncü bölüm ise eklenilmek istenen görüşlerin yer aldığı **açık uçlu** bir sorunun bulunduğu **bölümdür.*** T15

- ... araştırmacı tarafından *yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 10)* *hazırlanmıştır. Görüşme formunda 5 soru bulunmaktadır.* T16
- Anket, birinci bölümde kişisel bilgileri ölçen **13 soru**, ikinci bölümde okuma alışkanlığını ölçen **13 çoktan seçmeli soru**, **23 likert ölçeğiyle ölçeklendirilmiş soru** ve **4 açık uçlu soruya** yer verilmek üzere toplam **53 sorudan oluşmuştur.** T20
- ... ikinci bölümde ise Türkçe dersine yönelik tutumları ölçmeye yönelik **5’li likert tipi 20 soru yer almaktadır.** T33

### **3. Hareket 3. Adım: Araştırmada Elde Edilen Ölçümlerin Psikometrik Niteliklerini Belirtme**

Bu adım, *Veri Toplama Araçları* başlığına bağlı *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* (örn. T16), *Yazılı Anlatım Başarı Testi* (örn. T23), *Dil Bilgisi Testinin Geliştirilmesi* (örn. T21), *Güvenilirlik ve Geçerlilik* (örn. T33) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Burada, “güvenilirlik katsayısı, geçerlilik, yeterlilik değeri, madde güçlükleri” sözcük/sözcük grupları ve “.75, .82” gibi değer gösteren sayılar ile ölçümlerin psikometrik nitelikleri doğrudan belirtilmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “belirlenmek, tespit edilmek, ölçülmek, bulunmak, hesaplanmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mİştİr”, “-mAktAdİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemlerin adlı olduğu örneklerde ise, “.71, .81” gibi değer gösteren sayılar veya “yeterli düzey” gibi önad tamlamaları “-Dır” bildirme biçimiriyle kullanılmaktadır.

Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik nitelikleri tablolar aracılığıyla da sunulabilmektedir.

- Testin **güvenilirlik katsayısı .71’dir.**

*Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .88’dir.* T3

- ... testin **güvenilirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir.**

**Tablo...** (df, p değerleri var) T3

- Elde edilen faktör çözümünün faktör yükleri, maddelerin ortak varyans değerleri, faktörlere ait öz değerler, faktörlerin açıkladığı varyans değerleri, maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri ile madde alt ölçek korelasyon ve alt-üst grup **t değerleri Tablo 3.7.2’de** gösterilmektedir. Bu çözüm için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem **yeterlilik değeri (.92) oldukça yeterli bulunmuştur.** Her iki ölçeğin madde analizi sonucunda madde toplam puan korelasyonlarının .43 ile .73 , aritmetik ortalama değerlerinin 2.92 ile 4.51; standart sapma değerlerinin ise .85 ile 1.66 arasında değiştiği bulunmuştur. İki alt ölçeğin de **Cronbach alfa değerleri yeterli düzeydedir (sırayla .93 ve .90).** Tutum ölçeği Ek.11’de yer almaktadır.

**Tablo...** T13

- ... testte **madde güçlükleri .23 ile 86; ayırcılık güçlükleri .27 ile .66 arasında değişen 28 madde bulunmaktadır (bkz Tablo 3.6.1)**

**Tablo 3.6.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları** T16

- Uygulama sonucu elde edilen verilen faktöriyel geçerliliği için Faktör Çözümlemesi yapılmış, **Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları (CAGK) hesaplanmıştır.**

... Ölçeğin **Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı, 87 olarak hesaplanmıştır.**

**Tablo... T16**

- Uygulama sonucunda “Dil Bilgisi Testi”nde yer alan bütün maddelerin iç tutarlılığı ilişkin **güvenilirlik katsayılarının .30’dan büyük ve testin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .83 olduğu belirlenmiştir.** T21
- Bütün bu kapsamda 24 uzmanın görüşü alınmış ve elde edilen **kapsam geçerlilik oranı Tablo 2’de** verilmiştir.

Tablo 2...

... KMO testi sonucu .65, Barlett küresellik testi de ( $P < 0.01$ ) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır...

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cranbach Alfa değeri **.75 olarak bulunmuştur.** Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cranbach Alfa değeri .79, ikinci faktörüne ilişkin Cranbach Alfa değeri .73, üçüncü faktörüne ilişkin Cranbach Alfa değeri .78, dördüncü faktörüne ilişkin Cranbach Alfa değeri .67 olarak **bulunmuştur...** T29

- Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) **.82 olarak ölçülmüştür.** T33

#### **4. Hareket: Veri Toplama İşlemlerini Betimleme**

Veri toplama işlemlerini betimleme hareketi, *Uygulama/betimleme işlemlerini belirtme* ve *Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme* adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

#### **4. Hareket 1. Adım: Uygulama/Betimleme İşlemlerini Belirtme**

Bu adım, *Verilerin Toplanması* (örn. T2, T11, T21), *Veri Toplama Tekniği* (örn. T5, T18, T31), *Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi* (örn. T22, T24), *Veri Toplama Süreci* (örn. T30), *Veri Toplama Aracının Uygulanması* (örn. T15) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Yöntem* (örn. T4, T8, T25), *Çalışmanın Yöntemi* (örn. T1), *Araştırma Yöntemi* (örn. T26) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Söz konusu adımda, “öncelikli olarak, sırasıyla, ilk (aşama), ikinci (aşama), son (aşama), üçüncü (veri toplama evresi), daha sonra, öncelikle” gibi sıra bildiren kullanımlar; “yedi hafta, 40 dakika” gibi süre bildiren kullanımlar görülmektedir. Ayrıca, “-ken, -ArAk” gibi ulaç biçimbirimleri de kullanılabilmektedir. “Bizzat araştırmacı tarafından” gibi uygulamayı yürütenin belirtildiği örnekler de yer almaktadır.

Burada, “verilmek, istenmek, yapılmak, uygulanmak, işlenmek, hazırlanmak, izletilmek, seçilmek, derlenmek, kullanılmak, gerçekleştirilmek, sürmek, olmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-DI”, “-mİştİr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca, yapılan işlemlerin madde madde sunulduğu örneklerle de rastlanılmıştır.

- ... Uygulama okullarına üç gün arayla **gidilerek sırayla** gezi yazısı, anı, serbest kompozisyon ve test uygulaması çalışmaları gerçekleştirilmiş; bu sırada her öğrenci bir sıraya oturtulmuş ve öğrencilere çalışmayla ilgili bilgiler verilmiştir...

Sıfatlar konusunda herhangi bir olumlu yönlendirme yapılmadan öğrencilerden sadece kompozisyonlarını belirlenen süre içerisinde yazmaları **istenmiştir**. T2

- Test uygulaması öğrencilere **bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır**. Uygulama **iki ders saati (80 dak.) sürmüştür**.

... görsel okuma testi uygulaması **40 dak.'lık süre** içerisinde **yapılmıştır**. T3

- Türkçe dersinde “de”, “ki” bağlaç ve eklerinin öğretimine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında her şubeye dört farklı çalışma kâğıdı **uygulandı**. (Bu kâğıtlarda her bağlaç ve ekle ilgili yirmişer soru yer almaktadır.) Bu bağlaç ve ekler kendi içinde numaralandırılmış ve cevaplar konuyla ilgili tablolara **işlendi**. T4

- Uygulama çalışmalarında **ilk aşamamız** anadili bilinci oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler **olmuştur**...

“de”, “ki” bağlaç ve eklerinin ilköğretim ikinci kademedeki öğretimini etkili kılmak amacıyla, söz, ses ve görselliği birleştiren öğretim etkinlikleri, konuyla ilgili sunular, çalışma kâğıtları **hazırlanmıştır**...

“de”, “ki” bağlaç ve eklerinin öğretimi sürecinde dersin güdüleme bölümünde, ... Karagöz-Hacivat gösterisi **izletildi**. T4

- **Araştırmada öncelikli olarak** aynı yayın evine ait Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarından 3., 4. ve 5. sınıflara ait anahtar sözcükler temalara göre **sınıflandırılmıştır...**

**Araştırmanın ilk aşamasında** anahtar sözcükler verilerek öğrencilerden hikaye yazmaları ve zihin haritası oluşturmaları **istenmiştir** **İkinci aşamasında;** anahtar sözcükler verilmeden sadece tema ismi verilerek, temaya uygun bir hikaye yazmaları ve zihin haritası oluşturmaları **istenmiştir...**

**Son aşamada** ise görüşme soruları öğrencilere sözlü olarak sorulup cevaplar ses kayıt cihazına **alınmıştır...** T9

- Araştırma denencelerini test etmek amacıyla, **sırasıyla** aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1... iki haftası hazırlık olmak üzere **yedi hafta süreyle** ön deneme uygulaması **gerçekleştirilmiştir.**

2. Ön deneme uygulamasından elde edilen bulgular doğrultusunda asıl uygulamanın materyalleri hazırlanmıştır...

11. **Son olarak** deney grubundaki öğrencilerin hem uygulanan yöntemle ilgili görüşlerini belirlemek; hem de kendi zekâ alanlarına yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmeler **yapılmıştır...** T13

- Araştırmaya ilişkin uygulamalar 2008-2009 öğretim yılında I. Dönem sonunda örneklem grubunda belirlenen 10 ilköğretim okuluna **gidilerek yapılmıştır.** Araştırmada kullanılan anket uygulaması için ilgili yerlerden gerekli izinler alınmıştır. Anket araştırmacının denetiminde çalışma

grubundaki öğrencilere, **1 ders saati (40 dk.) içinde uygulanmıştır.** Anketi uygulamadan önce araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmış, anketle ilgili öğrenciler tarafından yöneltilen sorular cevaplanmıştır.

Ayrıca, öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin düşüncelerini alabilmek amacıyla öğretmenleriyle görüşmeler **yapılmıştır.** Öğretmenlere 12 soruluk görüşme formu uygulanarak görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme yaklaşık 15dk sürmüştür.

Öğrencilerin akademik başarıları ise 2008-2009 öğretim yılında I. Dönem sonunda okul yönetimlerinden Türkçe dersi not çizelgelerinin toplanmasıyla elde edilmiştir. T20

- Veri toplamada Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış 8. sınıf Türkçe ders kitapları 8. sınıfta okuyan ve uygulamaya katılmaya istekli olan 10 öğrenciye okutturulmuş ve bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri **istenmiştir.** **Daha sonra** öğrencilerden altı çizilen kelimeleri çizgisiz kâğıtlara aktarmaları istenmiştir. T31
- Araştırmada **öncelikle** öğretmenlerin okulları ziyaret edilmiş ve gönüllü öğretmenlerde görüşme için gün ve saat **istenmiştir.** Görüşmelerin yapılaş zamanının öğretmenlerin boş saatlerine getirilmesine dikkat edilmiş ve görüşmeler öğretmen odasında, kütüphanede, rehberlik odasında veya boş dersliklerde **yapılmıştır.** Görüşmelerde öğretmenlerin izni alındıktan sonra ses kayıt cihazı **kullanılmıştır.** Öğretmenlere kimliklerinin gizli tutulacağına dair bilgiler her görüşmede **açıklanmıştır.**

*Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü ses kayıt cihazının kullanılmasına **izin vermiştir.***

*Görüşmeler 2011 yılının ocak ve şubat aylarında yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık **35–40 dakika sürmüştür.** Görüşme sırasında öğretmenler için uygun ve rahat ortamlar oluşturulmaya çalışılmış ve öğretmenleri yönlendirebilecek tutum ve davranışlardan **kaçınılmıştır.** T34*

#### **4. Hareket 2. Adım: Veri Toplama İşlemlerini Gerekçelendirme**

Bu adım, adımı işaretleyen *Verilerin Toplanması* (örn. T6, T9) başlığı altında görülebilmektedir.

Burada, “çalışılmak, düşünölmek” eylemleri “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanılmaktadır. Ayrıca pozitif etkili (bk. Martin ve White, 2005) “bu sayede, sağlanma, olanak sağlama” gibi kullanımlar da görülebilmektedir.

Söz konusu gerekçelendirmenin alanyazına dayandırılarak yapıldığı örneğe de rastlanılmıştır.

- (... öğrencilere örnek bir otobiyografi okunmamıştır.) **Bu sayede öğrencilerin, örnek biyografi ile aynı tümce kalıplarını kullanmaları engellenmeye çalışılmıştır.** T6
- (... herhangi bir konu sınırlamasına gidilmemiş ve öğrenciler hiçbir şekilde yönlendirilmemiştir.) *Bu sayede öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerini ve sahip oldukları çeşitli konulardaki bilgi birikimlerini yazıya aktarmaları sağlanmaya çalışılmıştır.* T6

- Araştırmada görüşme tekniğinin kullanılmış olmasını nedeni (**Kaptan, 1998: 149**):

1. Konu hakkında derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılması...

5. Görüşmenin daha esnek bir yapıya sahip olması. T9

- Araştırmada anketin yanında görüşme formunun kullanılmasının araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği ve çapraz kontrollere **olanak sağlayacağı düşünülmüştür**. T20

## 5. Hareket: Veri Çözümlemeyi Betimleme

Veri çözümlemeyi betimleme hareketi, *Veri çözümleme tekniklerini belirtme* ve *Veri çözümleme tekniklerini gerekçelendirme* adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

### 5. Hareket 1. Adım: Veri Çözümleme Tekniklerini Belirtme

Bu adım, *Verilerin Çözümlemesi* (örn. T2, T6, T19), *Verilerin Analizi* (örn. T3, T23, T30), *Verilerin Çözümlemesi ve Analizi* (örn. T5, T29), *Veri Çözümleme Teknikleri* (örn. T12, T18, T33), *Verilerin Çözümlemesi* (örn. T13, T16) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Yöntem* (örn. T4, T8), *Çalışmanın Yöntemi* (örn. T1), *Araştırma Yöntemi* (örn. T26) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Burada, doğrudan veri çözümlemeye ilişkin “t testi, anova testi, varyans analizi, kovaryans analizi, içerik analizi” gibi ad tamlamaları yer almaktadır. Bu adımda, “analiz edilmek, uygulanmak, bakılmak, kullanılmak, yapılmak,

karşılaştırılmak” gibi eylemler tercih edilmekte ve bu eylemlerin “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca, veri çözümlemenin madde madde sunulduğu örneklerle de rastlanılmıştır.

- ... Verilerin analizinde başarılı öğrenci grubu ile başarı düzeyi düşük öğrenci grubundaki öğrencilerin test puanlarıyla öğrencilerin başarılı-başarısız olma durumları karşılaştırılmıştır. Burada **t- testi uygulanmıştır**.

Öğrencilerin testten aldıkları puanlar ile sıfat kullanımları arasındaki ilişki ve ders başarılarıyla sıfat kullanımları arasındaki ilişki için **pearson korelasyonuna bakılmıştır**.

OKS sonuçlarına göre seçilen okulların durumu ile öğrencilerin sıfat kullanım düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak için **ANOVA testi kullanılmıştır... T2**

- Verilerin analizinde ilişkisel çalışma yapıldığı için **korelasyon katsayısı hesaplanmış**, ayrıca öğrencilerin görsel okuma düzeyleri arasında bireysel özelliklere göre farkın anlamlılığı **t testi** ve **varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir**. Varyans analizinde fark çıkan maddeler için farkın kaynağını belirlemek üzere **tukey testi yapılmıştır... T3**

- ... **verilerin analizi** aşağıdaki sırayla yapılmıştır:

1. İlk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler formuna verdikleri yanıtlar göz önüne alınmış, gözeneklerin %20'sinden fazlasında beş ve daha az veri olan değişkenler yüzde ve frekans

kullanılarak **betimlenmiştir**. Beşten fazla veri olan değişkenlerde ayrıca **Ki-Kare analizi uygulanmıştır...**

3. Öğrencilerin başarı testi ve tutum ölçeği öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığı **kovaryans analizi** ile **test edilmiştir**. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için ise Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır...

5. ... nitel araştırmalarda kullanılan **içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir**.

6. ... verilerin çözümlenmesinde, yinelenmiş ölçümler için **tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır**. T13

- ... araştırmada öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin düşüncelerini alabilmek amacıyla öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde **içerik analizi yapılmıştır**. T20
- ...“parametrik test”ler **uygulanmıştır**. İkili karşılaştırmalar, bağımsız gruplar için “t” testi, ikiden fazla grup için tek yönlü “varyans analizi” (ANOVA) ile **yapılmıştır**. Bu test ile anlamlı farklılık tespit edilen parametreler Posthoc Tukey testi ile **karşılaştırılmıştır**. Parametreler arası ilişki “Pearson Korelasyon” testi ile **incelenmiştir**. T33
- Nitel verilerin analizinde **içerik analizi yöntemi kullanılmıştır...** T34

## 5. Hareket 2. Adım: Veri Çözümleme Tekniklerini Gerekçelendirme

Bu adım, adımı işaretleyen Veri Çözümleme Teknikleri (örn. T33) başlığı altında görülebilmektedir.

Burada, “olması nedeni ile, o nedenle” gibi nedensel ilişki kuran kullanımlar yer almaktadır. Ayrıca, “tercih edilmek, mümkün olmak” eylemlerinin “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Söz konusu adım, “-DİĞİ için” kullanımıyla neden bildiren yantümce olarak da gerçekleşebilmektedir.

- *Kay kare tekniği ise parametrik olmayan bir test **olması nedeni ile tercih edilmiştir**. Cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi, yerleşim yeri, akademik başarı düzeyi gibi süreksiz, kategorik değişkenlerin karşılaştırılması durumunda parametrik testler kullanılamamaktadır. **O nedenle** değişkenlerin karşılaştırılması ve aralarında anlamlı fark olup olmadığının araştırılması kay kare ile **mümkün olmuştur**. T20*
- *Grupların normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, grupların normal dağıldığı tespit edildiği için* (“parametrik test”ler uygulanmıştır.) T33

## **6. Hareket: Bölümün Yapısını Belirtme**

Bölümün yapısını belirtme hareketi, bir adım olmaksızın gerçekleşmektedir. Hareketin dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

Bu hareket, *Yöntem* (örn. T9, T17, T34) başlığının hemen altında görülebilmektedir.

Söz konusu harekette, “bu bölüm, bu bölümde” gibi sözcük grupları ve bu gruplardan sonra “Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem, Veri Toplama Araçları, Veri Çözümleme Teknikleri” gibi bölümde yer verilen başlıklar yer almaktadır.

Burada, “incelenmek, açıklanmak, üzerinde durulmak, yer verilmek, değinilmek, bilgi verilmek, yer almak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemler “-mİştİr”, “-mAktAdİr” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

- **Bu bölüm** aşağıdaki başlıklar altında **incelenmiştir**:

... 6. Araştırma Modeli

7. Evren

8. Örneklem

9. Verilerin Toplanması

10. Verilerin Çözümlemesi T2

- **Bu bölümde** araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler **açıklanmıştır**. T3
- **Bu bölümde** araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve çözümüne **yer verilmiştir**. T13
- **Bu bölümde** araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü **üzerinde durulmuştur**. T16
- **Bu bölümde** araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama ve çözümleme tekniklerine **değnilmiştir**. T18
- **Bu bölümde**, Araştırma Yöntemi, Kapsam ve Sınırlılıklar, Veri Toplama Tekniği ve Toplanan Verilerin Analizi **yer almaktadır**. T21
- **Bu bölümde** çalışmanın amacına ulaşabilmesi için kullanılan araştırma modeli, araştırma için seçilen evren ve örneklem ile verilerin toplanması ve analizi süreci hakkında **bilgi verilmiştir**. T24

- **Bu bölümde;** araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve araçları ile verilerin analizine ilişkin yapılacak bilgiler **yer almaktadır.**

T30

- **Bu bölümde,** araştırmanın modeli, evren ve örneklemi/çalışma grubu; evren ve örneklemi/çalışma grubu içerisinde nicel ve nitel veriler için oluşturulan örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, **üzerinde durulmuştur.** T34

#### **4.1.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareket ve Adımların Dilsel Görünümleri**

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin *Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme, Bulguları yorumlama ve Öneri* hareketleri adımlar aracılığıyla gerçekleşmekte; *Bulguları belirtme* ve *Bölümün yapısını belirtme* hareketleri ise bir adım olmaksızın gerçekleşmektedir. Söz konusu hareket ve adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

##### **1. Hareket: Çalışmaya İlişin Genel Bilgiler Verme**

Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme hareketi; *Amaçları belirtme, Denence veya iddia sunma* ve *Kuramsal bilgiye değinme* adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

##### **1. Hareket 1. Adım: Amaçları Belirtme**

Bu adım, *Bulgular* (örn. T13, T16, T24), *Bulgular ve Yorum* (örn. T21, T29), *Tartışma* (örn. T34), *Bulgular, Yorumlar ve Tartışma* (örn. T33), *Sonuç* (örn. T15),

*Sonuç ve Öneriler* (örn. T26) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Burada, “amaç, soru, problem” sözcükleri; “amacıyla, problemine ilişkin” gibi ilgeç grupları; “araştırma sorusu, araştırmanın birinci alt amacı” gibi sözcük grupları yer almaktadır.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “yapılmak, yanıt aranmak, çalışılmak, amaçlanmak” gibi eylemlerin “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemlerin adıl olduğu örneklerde ise, “mİ” soru biçimbirimi; “ne” soru adılı veya “ortaya çıkarmak” eylemi “-Dİr” bildirme biçimbirimiyle kullanılmaktadır.

- ***Esas amaç**, seçilen Sait Faik öykülerinin ayrıntılı şekilde belirlenen yöntemlerle incelenmesi sonucu metin üslûbunu **ortaya çıkarmaktır.*** T5
- ***Araştırmanın birinci sorusu** aşağıda ifade edilmiştir. Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin sınıfta uygulanması ile ilgili öğrenci görüşleri **nelerdir?*** T13
- ***Araştırma sorusu 1:** Öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilmelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri **nelerdir?*** T15
- ***İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi **amacıyla** bu çalışma **yapılmıştır.***** T15

- Türkçe derslerinin okuduğunu anlama çalışmalarını İSOTEG tekniği kullanılarak işlenilmesine yönelik öğrenci görüşleri **nelerdir?** T16
- 1. Araştırmanın birinci alt amacında “Öğrencilerin okuma alışkanlıkları nasıldır?” sorusuna cevap aranmaya **çalışılmıştır**.
- 2. Araştırmanın ikinci alt amacında “İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya **çalışılmıştır**. T20
- 1. Deney grubu öğrencilerinin yapım eklerine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir farklılık **var mıdır?** T30
- Araştırmanın problem cümlesinde “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna **yanıt aranmıştır**. T33
- Araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf TDÖP dinleme/izleme alanını bütün boyutlarıyla değerlendirmek **amaçlanmıştır**. T34

### 1. Hareket 2. Adım: Denence veya İddia Sunma

Bu adım, *Bulgular* (örn. T13, T16), *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T11), *Sonuçlar* (örn. T9) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Burada, birinci çokluk iyelik biçimbirimi “-(I)mIz” ile yazarın kodlandığı “hipotezimiz, bizim beklentilerimiz” gibi sözcük/sözcük grupları veya yazarın kodlanmadığı “araştırmanın birinci denencesi” gibi sözcük gruplarının yer aldığı görülmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “beklenmek, doğrulanmak” eylemleri “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanılmaktadır.

Yüklemelerin adcıl olduğu örneklerde ise, “arasında” sözcüğü veya “anamlı bir fark var” sözcük grubu “-Dİr” bildirme biçimbirimi ile kullanılmaktadır.

- *Yazarımızın öğrencilerimize göre daha çok ögeli cümleler kullanması **bizim beklentilerimiz arasındadır.** T1*
- *Bu çalışmada öğrencilerin verilen anahtar sözcükleri temaya uygun kullanmaları **beklenmiştir.** T9*
- *Başlangıçta internet kullanıcısı öğrencilerin dilindeki batı kökenli kelime sayısının daha fazla bulunabileceği sadece bir varsayımdan ibaretken... tespit edilip **hipotezimiz doğrulanmıştır.** T11*
- *Araştırmanın birinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.*

*Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine **anamlı bir fark vardır.** T13*

### **1. Hareket 3. Adım: Kuramsal Bilgiye Değinme**

Bu adım, *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T14, T17), *Tartışma* (örn. T3, T9, T34), *Tartışma ve Yorum* (örn. T16, T20) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Bu adımın gerçekleşmesinde atıf/göndermelere başvurulabilmektedir ve bu tür örneklerde “-E göre” ile kurulan ilgeç grupları; “olarak” ulacı; “şöyle” belirteci; “şeklinde, biçiminde” adları kullanılabilmektedir. Bununla birlikte, atıf/gönderme olmayan örneklere de rastlanılmıştır.

Burada eylemlerin, adımı belirtici bir işlev yüklenmediği dikkat çekmektedir, ancak, tanım veya görüş bildiren atıf/göndermelerde “denmek, belirtmek, tanımlamak, açıklamak, ifade etmek, ortaya atmak, demek, söylemek” gibi eylemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu eylemler “-mİştİr”, “-mAktAdİr”, “-(İ)r” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Yüklemin eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanıldığı bu adımda, yüklem adcıl olduğu örneklerde “-Dİr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- *Kitle iletişim araçları, konuları öğrenciler için daha çekici yaparak, içeriği zenginleştirerek, çeşitli yöntem ve araçları kullanarak eğitim sürecini daha etkili duruma da getirebilmektedir (Özbilgen, 1985) T3*
- *Teknolojik araçlar; öğrencilerin daha hızlı öğrenmesine, eğitimin daha zevkli hale gelmesine ve eğitimin görsel – işitsel her türlü duyuya hitap etmesine izin vermektedir. Ayrıca öğrenciler; teknolojik araçları kullanarak istedikleri bilgilere çok hızlı ulaşabilmekte, hızlı ve aydınlatıcı geri bildirim alabilmektedirler (Yaman, Hanedoğlu, 2001). T3*
- *Widdowson, “biçembilimin dilbilim ve yazınbilim arasında bağlantı kuran bir disiplin olduğunu belirtir ve dil kullanımı ile yaratılan edebiyat yapıtlarındaki dil örüntülerinin dilbilime dayanan biçimsel betimlemeler*

sonucunda daha nesnel olarak belirlenebileceği konusunu **ortaya atar** (aktaran, Ülsever, 2005: 331)” ... T5

- Deyimler; bir kültüre özgü kullanımlardır ve şehir yaşamına göre köy yaşamında ve gündelik konuşmalarda daha fazla kullanılan kalıplaşmış sözler**dir**. T5
- (Ses) “Daha ziyade ses yinelemeleri olarak ortaya çıkan bu olgu öyküye bir canlılık, hareketlilik ve ahenk kazandırmaktadır (Erden, 2002: 338).” T5
- Sapmayı oluşturacak dil kullanımları çeşitli şekillerde olabilmektedir. Erden bunu **şöyle açıklar**:

“Öykülerde sıra dışı sözcük birliktelikleri, olağan dilbilgisi kurallarına aykırı olan tümce yapıları ve koştut tümcelerin yinelenmesi şeklinde ortaya çıkan bu durum, birbirleriyle anlam açısından uyumsuzmuş gibi görünen söz birliktelikleri, mantık dışıymış gibi algılanabilen, ancak yan yana kullanıldıkları zaman birbirlerini tamamlayan ve kavram alanları genişleyen dil kullanımları olarak da adlandırılabilirler. (Erden, 2002: 339).” T5

- ... (Hikâye) Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların, yer ve zaman belirtilerek bir plan dahilinde anlatıldığı yazılardır... T7
- Bu konuda **Baş (2002: 64) şöyle demektedir**:

“Atasözleri sadece öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla, öğretmenler tarafından sınavlarda kullanılabilecek bir konu örneği olarak kalmamalı, öğrencilerin bir atasözü etrafında oluşturdukları ya da sonuçta bir atasözüne vardıkları metinlerden güzel olanları sınıf içinde okunmalıdır.”

T14

- **Oğuzkan (2001)** çocuk romanlarında çocuk düşüncesine aykırı olmayan sade ve gerçekçi bir planla kısa cümle ve paragraflarla kısa, bol ve canlı konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım kullanılması gerektiğini **ifade etmektedir**. T18
- **Güteryüz'e (2002,216) göre**, 9 yaşından başlayıp 12 yaşlarına kadar süren çağ, gerçeklere yönelme çağıdır. Bu dönemin çocuğu masal dönemiyle macera dönemi arasında bir geçiş dönemindedir... T20
- ... **Kükey** cümledeki görevi edat olan bir sözcüğün, ek fiil alıp yüklem görevinde ortaya çıkmadığını ve edattan yüklem olmadığını, edatların birer edat grubu oluşturmadan yüklem olarak kullanılmadığını **belirtmiştir**. (Bk. Kükey 2006: 116) T25
- ... **Hamza Zülfikar** ise tabiat seslerini az veya çok andıran, herhangi bir doğal sesle ilgisi sezilebilen kelimeler **olarak tanımlamıştır**... T25
- ... **Korkmaz**, isim fiili, fiilin kök ya da gövdelerine getirilen –mAk,- mA, -Iş/ - Uş ekleriyle fiilin bir isim gibi kullanılmasıdır **şeklinde açıklamıştır**. (Korkmaz 2007: 131)... T25
- ... **Şimşek**, olumsuzluğun cümlede, yargının gerçekleşmemesi anlamına geldiğini, eylem cümlelerinde bunun, bir kılış ya da oluşun yapılmaması demek olduğunu, isim cümlelerinde olumsuzluğun, bir nesnenin ya da kavramın var olmadığını anlattığını **belirtir**. **Şimşek** ayrıca bir nesnenin ya da niteliğin var olmadığını anlatan olumsuz cümleleri olumsuz ad tümcesi olarak isimlendirerek onların, değil edatı ve yok sözcüğü getirilerek olumsuz yapıldığını **söyler** (Bk. Şimşek 1987: 199- 201)... T25

- *Durum eklerinin bulunduğu isim ve isim soylu sözcükler ek fiil olarak yüklem olurlar.* T25
- *... Deyim aktarması yapılırken bir benzerlik, bir yakınlık ilgisi vardır. Böyle aktarmalar bir çeşit eksiltilmiş benzetme şeklinde de adlandırılabilir. Deyim aktarmaları, benzetmenin temel öğelerinden birinin, benzeyen veya benzetilenin eksiltilmesiyle meydana gelir.*

**Aksan**, deyim aktarmasını “kelimenin dile getirdiği kavramla, onun gösterileniyle bir baksa kavram arasında çoğu kez benzetme yoluyla bir ilişki kurarak kelimeyi o kavrama aktarma olayı” **şeklinde tanımlar (Aksan, 2003b: 183)...** T27

- *Aynı anlamı karşılayan fakat yazılışları farklı kelimeler arasındaki anlam ilişkisine eş anlamlılık **denir.*** T27
- **Doğan Aksan** güzel adlandırmayı "kimi varlıklardan, nesnelerden söz edildiğinde doğacak korku, ürkme, iğrenme gibi duyguların, kötü izlenim ve çağrışımların önlenmesi amacına yönelen ve dünyanın her dilinde rastlanan bir değiştirme olayıdır" **(Aksan, 2003: 98) biçiminde tanımlamaktadır...** T27
- *Kişisel gelişim bireyin çeşitli yönleri ile ilgilenen bir süreçtir; bireyin nasıl gelişeceğini, nasıl başaracağını değerlendireceği yollardır (Irwing and Williams, 1999, s.517, Akt. Çoruk, 2007, s. 7).* T34

## 2. Hareket: Bulguları Belirtme

Bulguları belirtme hareketi, bir adım olmaksızın gerçekleşmektedir.

Hareketin dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

Bu hareket, *Bulgular* (örn. T3, T16, T20), *Bulgular ve Tartışma* (örn. T9), *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T12, T17, T30), *Tartışma ve Yorum* (örn. T13, T16, T20), *Tartışma* (örn. T3, T9, T34), *Bulgular, Yorum ve Tartışma* (örn. T33), *Sonuç* (örn. T5, T15, T28), *Sonuç ve Öneriler* (örn. T26, T31) gibi hareketi işaretleyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Burada, “en çok, en düşük, en az, en yüksek, daha fazla” gibi karşılaştırma bildiren sözcük grupları ve rakamla veya yazıyla gösterilen sayılar kullanılabilmektedir.

Tablo, grafik gibi görsellerle de bulgular sunulabilmektedir. Ayrıca doğrudan tablo ile başlanan örneklere de rastlanılmıştır. Bulgular tablolar aracılığıyla sunulduğunda “Tablo 1 incelendiğinde” gibi ulaç grupları ve “Tablo’da görüldüğü gibi, Tablo 5’te görüldüğü üzere” gibi ilgeç grupları yer almaktadır. Tabloya ilişkin olarak “görülme, sunulmak, verilmek, gösterilmek” eylemlerinin “-mAktAdır”, “-mİştIr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Bu harekette yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde “bulunmak, karşılaşmak, tespit edilmek, yoğunlaşmak, belirtilmek, dile getirilmek, söylenmek, (anlamli bir fark) bulunmamak, (manidar bir fark) bulunmak, rastlanmak, ulaşmak, belirlenmek, oluşturmak, oluşmak, vurgulamak, söylemek, dile getirmek, belirtmek, ifade etmek” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemler “-(I)yor”, “-DI”, “-mAktAdır”, “-mİştIr” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır. Bununla birlikte, olumsuz bulgular bildirilirken “-mA” olumsuzluk biçimbiriminin kullanıldığı görülmektedir (*anlamli bir fark bulunmamaktadır, rastlanmıyor* gibi).

Yüklemlerin adcıl olduğu örneklerde ise, “var, yok” gibi varoluşsal yapı (existential constructions) sözcükleri; “düşük” gibi azlık-çokluk bildiren sözcükler; rakamla veya yazıyla gösterilen sayılar ile “-Dir” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- (Doğrudan tablo ile başlamış)

*Reşat Nuri Güntekin’in söz dizimi incelendiğinde 232 çeşit cümle ile **karşılaşılmıştır**. Bu cümle türlerinin %8,66 ‘lık kısmını Ö+Y türündeki cümleler **oluşturmaktadır**. Bunu %6,53 oranla N+Y tipindeki cümleler ve %5, 13 oranıyla Y’ den oluşan cümleler takip etmektedir. Sadece 1 kez kullanılmış olan **120** tane cümle **bulunmaktadır**... T1*

- **Tablo...**

*İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin söz dizimi incelendiğinde 184 çeşit cümle ile **karşılaşılmıştır**... T1*

- ... Yedi ögeli cümle tiplerinin her birinden bir tane örnek **vardır**.

*Sekiz ve dokuz ögeli cümle tipi **yoktur**... T1*

- (Doğrudan tablo ile başlamış)

***Tablo 1 incelendiğinde** sıfat kullanımı ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkisinin anlamlı olduğu **görülmektedir**...*

*Başarılı öğrencilerin serbest, gezi ve anı yazısı türlerinde kullandıkları sıfat sayısı ile başarı düzeyi düşük öğrencilerin serbest, gezi ve anı yazısı türlerinde kullandıkları sıfat sayısı arasında **anlamlı bir fark bulunmamaktadır**... T2*

- **Tablo...**

**Tablo’da görüldüğü gibi** 503 kız öğrencinin görsel okuma puanları ortalaması 32,54; 550 erkek öğrencinin görsel okuma puanları ortalaması da **31,04’tür...** T3

- Araştırma kapsamına dâhil edilen öğrencilerin “de” bağlacı ve “-de” ekini kullanmalarına ilişkin sayısal veriler, aşağıdaki **tabloda** öğrenciler ve sınıflar açısından karşılaştırmalı olarak **verilmiş** ve bu verilerin daha iyi gözlenmesi için **grafik halinde sunulmuştur:**

**Tablo 1...**

**Grafik 1...** T4

- ... 4. kesitte köy ile ilgili kelimelere **rastlanmıyor.** T5
- (Doğrudan tablo ile başlamış)

|        | KELİME | İKİLEME | DEYİM | ATASÖZÜ |
|--------|--------|---------|-------|---------|
| TOPLAM | 4230   | 13      | 17    | -       |
| ÇEŞİT  | 720    | 11      | 11    | -       |

57 erkek öğrencinin anı türünde verdikleri metinlerde toplam 4230 kelime kullanıldığı **tespit edilmiştir.** Erkek öğrencilerin bu türde kullandıkları çeşit kelime sayısı ise **720’dir.** Bu türde çeşit kelime sayısının toplam kelime sayısı içindeki oranı %17,02’dir. Kullanılan toplam kelimenin **%82,98’i** (3510 kelime) tekrar edilen kelimelerden **oluşmaktadır...** T6

- ... bu grubun sayısal verileri de **grafikte gösterilmiştir.**

**Grafik 2...**

**Tablo 6...** T11

- ... İlgili veriler **Tablo 4.4’te verilmiştir.** T12
- ... Akıcılık düzeyinde **en yüksek** puanın 234, **en düşük** puanın ise 20 olduğu bulgusuna **ulaşılmıştır...** T12

- Görüşme yapılan öğrencilere, dersin ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemiyle işlenmesi sorulduğunda, öğrencilerin tamamı kullanılan yöntemi zevkli/eğlenceli bulduğundan, bu yöntemi “çok güzel/çok iyi bir yöntem” olarak nitelendirmişlerdir. **Öğrencilerden 9’u** bu yöntem sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini **belirtmiş**; **6’sı** bu yöntemle ve grup çalışması sayesinde derse daha çok katılma isteği duyduklarını **söylemiştir**. **Öğrencilerin 4’ü** ise derslerin, bu yönteme göre işlenmesinin önceki Türkçe derslerine göre daha iyi olduğunu **vurgulamışlardır**. T13

- Okuma metinlerindeki başlıkların çok uzun olduğu iki öğretmen tarafından, okuma metinlerinin uzun olduğu on bir öğretmen tarafından **belirtilmiştir**. Bu yüzden okuma metinlerinin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu da **belirtmişlerdir**.

... Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ailelerin yetersiz kaldığı görüşü de bir öğretmen tarafından **dile getirilmiştir**...

Şiir türüne çok az yer verildiğini, aslında öğrencilerin şiiri anlayabilecek düzeyde olduklarını ve edebiyatımızda ün yapmış şairlerin şiirlerinin verilmesi gerektiğini bir öğretmen **dile getirmiştir**.

... Dil ve anlatım, kompozisyon, güzel yazının ayrı bölümler olarak Türkçe dersinde yer alması gerektiği bir öğretmen tarafından **söylenmiştir**. T15

- ... Toplamda ise **%28.1** ile “kararsızım” seçeneğinde **yoğunlaşmıştır**. T15
- “Okumanın duygusal etkileri” alt boyutunda kontrol grubunun kalıcılık **toplam puan ortalaması (X=3.42) son test toplam puan ortalamasından (X=4.06) düşüktür**. T16
- Çalışmanın sonunda tespit edilen sözcük grubu sayısı **şöyledir**:

| <u>Konu Başlığı</u>              | <u>Adet</u> |
|----------------------------------|-------------|
| II: BÖLÜM: SÖZCÜK GRUPLARI ..... | 6775        |
| Tamlamalar .....                 | 3367        |
| İsim Tamlamaları.....            | 1112        |
| ... T17                          |             |

- Çalışmamızda, incelenen 14 çocuk romanında kullanılan cümlelerin anlamına göre sonuçlarına bakıldığında olumlu cümlenin %85,57 oranında, olumsuz cümlenin %11,07 oranında, olumlu soru cümlesinin % 2,88 oranında ve olumsuz soru cümlesinin %0,48 oranında kullanıldığı **tespit edilmiştir**. Anlamına göre **en çok** olumlu cümle kullanılmıştır. Olumlu cümle, olumsuz cümleden yaklaşık 8 kat **daha fazla** kullanılmıştır. **En az** soru cümlesi kullanılmıştır. T18
- Sosyo-ekonomik gücü alt seviyede olan öğrencilerle, sosyo-ekonomik gücü üst seviyede olan öğrenciler karşılaştırıldığında; toplam kelime, çeşit kelime ve toplam ikileme, çeşit ikileme, toplam deyim, çeşit deyim kullanımının en fazla üst seviyede olan öğrencilerde olduğu **belirlenmiştir**. Üst seviyede olan öğrencilerin alt seviyede olan öğrencilerden toplam kelime bakımından 3100, çeşit kelime bakımından 432 kelime **daha fazla** kullandıkları **tespit edilmiştir**... T19
- ... Öğretmenler, öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini geliştirmek için 1.sınıftan bu yana dikte çalışması yaptıklarını ve öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çabaladıklarını **ifade ettiler**. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kitap okumayı sevmediklerini ve kitap okumadıklarını **belirttiler**...

Görüşme yaptığımız 5.sınıf öğretmenlerinden birisi, öğrencilerinin günlük gazetelerde, dergilerde yayımlanan güncel konularla ilgili makaleleri takip ettiklerini, her hafta sınıf listesine göre seçilen 2 öğrencinin sınıfa getirdiği makalelerin incelendiğini, incelenen bu makalelerin olumlu ve olumsuz yönlerinin sınıfça 1 ders saati süresince tartışıldığını **söyledi**. Bu etkinliğin öğrencilere gazete- dergi okuma alışkanlığı, düşüncelerini ifade edebilme yeteneği kazandırdığını **belirtti**. Bunun sonucunda da öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştiğini ve dolayısıyla da yazılı anlatımlarının geliştiğini **ifade etti...** T23

- Yüklem isminin türüne göre isim cümlelerinin incelenen romandaki sayısı şu şekildedir.

#### **Tablo...**

Durum gösterme ekleriyle kurulan isim cümlelerinin incelenen romanda yalın isme durum eklerinin getirilmesiyle oluşan isim cümleleri dokuz, durum ekleriyle kurulmuş sözcük öbekleriyle oluşan isim cümleleri ise **altıdır**. T25

- (Doğrudan tablo ile başlamış)

Kontrol grubunun ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

#### **Tablo 6...**

**Tablo 5'te görüldüğü üzere**, ilişkili gruplarda t testi ile yapılan analiz neticesinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması ile son test puanlarının ortalaması arasında **manidar bir farklılık bulunmaktadır** ( $t=5,59$ ,  $p<0,05$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki puanlarının ortalaması  $X=5,92$  ( $S=1,36$ ) iken, uygulama sonrasında bu değer  $X=7,02$  ( $S=1,51$ ) olduğu **görülmektedir...** T30

- Araştırmamıza göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında deyim ve atasözü yanlışları **görülmemektedir**. T32

### **3. Hareket: Bulguları Yorumlama**

Bulguları yorumlama hareketi; *Bulguları değerlendirme, Bulguları alanyazın ile karşılaştırma, Bulgulardaki farklılıkları açıklama, Örneklerle açıklama, Bulguları açıklama, Bulguları özetleme ve Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme* adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

#### **3. Hareket 1. Adım: Bulguları Değerlendirme**

Bu adım, *Sonuç ve Toplu Değerlendirme* (örn. T6), *Bulgular ve Değerlendirme* (örn. T17), *Değerlendirme* (örn. T10) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Bulgular* (örn. T22, T24, T31), *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T4, T14, T23), *Tartışma* (örn. T3, T9, T34), *Tartışma ve Yorum* (örn. T13, T16, T20), *Sonuç ve Bulgular* (örn. TT25), *Sonuçlar ve Tartışma* (örn. T12), *Sonuç* (örn. T1, T10, T23), *Sonuç ve Öneriler* (örn. T31) gibi doğrudan adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Bulguları değerlendirme adımında, “bu da, bu durum, bu özellik, buna göre” gibi değerlendirilen bulguya işaret eden sözcük grupları kullanılmaktadır. Ayrıca, “yeterli, gösterge” sözcüklerinin de burada kullanıldığı görülmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemlerin eylemcil oduğu örneklerde “söylenmek, yorumlanmak, katkıda bulunmak, göstermek, demek, sağlamak, katkı sağlamak, (uygunluk) arz etmek, (ölçütlere) uymak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu

eylemlerin “-mAktAdIr”, “-(I)r”, “-mİştIr”, “-Ebilir” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, -Iz biçimbirimiyle yazarın kodlandığı “diyebiliriz, söyleyebiliriz” gibi örneklere de rastlanılmıştır. Yüklemlerin adcıl olduğu örneklerde ise, “-DIr” bildirme biçimbirimi kullanılmaktadır.

- [... Yüklemleri isim olan cümlelerin kullanımı Reşat Nuri Güntekin’in eserlerinde %19,06 iken öğrencilerde %15,46’dır. (Bulguları belirtme)] *Bu kendini ifade etmede fiillere daha çok başvurulduğunun da **göstergesidir diyebiliriz.** T1*
- [Uygulama okullarının tümünde başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam sıfat kullanımlarının başarı düzeyi düşük olan öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. (Bulguları belirtme)] **Bu da** sıfat kullanımı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu **göstermektedir.** T2
- [Kız öğrencilerin görsel okuma puanları ortalamaları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. (Bulguları belirtme)] *Eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin görsel okuma becerilerini olumlu yönde gelişimine katkı getirdiği **söylenebilir.** T3*
- [... Bu ders kitabında da diğerlerinde olduğu gibi sözcüklerin ve sözcük gruplarının tümünün anlamı verilmiştir. (Bulguları belirtme)] *Bu durum öğrencileri hazırcılığa itmektedir. Dolayısıyla yanlıştır. T7*
- [... Kitap tamamen beyaz ve siyah renkten oluşmuştur. (Bulgu belirtme)] *Bu özellik, kitaba ilgiyi azaltabileceğinden dikkati dağıtabilir. T7*

- Ders kitaplarına **genel bir bakış açısıyla** yaklaştığımızda yerleşik ders kitabı düzenine **yeni boyutlar getiren bir zenginleşmenin sağlandığını söyleyebiliriz.** T10
- Bu bağlamda, öğrencilerin farklı yönlerini birbirleriyle paylaşımlarına olanak tanıyan kubaşık öğrenme yönteminin, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamasından dolayı derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği **söylenebilir.** T13
- [... öğretmenlerin büyük bir kısmı “katılıyorum” maddesinde yoğunlaşmışlardır. (Bulguları belirtme)] **Bu da** yeni müfredatın okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme kazanımını gerçekleştirmede oldukça **yeterli** olduğunu **göstermektedir.** T15
- [... Yapılan araştırma sonucunda en fazla rastlanan tamlama grubu olarak “sıfat tamlamaları” (1888) belirlenmiştir... (Bulguları belirtme)] Gülten Dayıoğlu da eserinde Türkçenin bu anlatım olanağından **zengin bir şekilde yararlanarak** sıfatların çocuklara öğretilmesinde **büyük bir katkıda bulunmuştur.** Sıfatların kullanımı okuyucunun zihninde romana ait pek çok unsurun **canlanmasını sağlamıştır** T17
- [... yapısına göre cümle türlerinin toplam kullanım oranları sırasıyla %84,97 basit cümle; %5,79 sıralı birleşik cümle; %5,31 iç içe birleşik cümle; %1,51 bağlı birleşik cümle; %1,78 şartlı birleşik cümle ve %0,64 ki’li birleşik cümledir. (Bulguları belirtme)] **Buna göre** Gülten Dayıoğlu’nun çocuk romanları hitap ettiği yaş grubunun anlayabileceği cümle yapısına sahiptir. Dayıoğlu, çocuk romanlarının tamamında büyük oranda yapısına göre basit cümleyi bilinçli olarak kullanmıştır. T18

- *Belirli oranlarda kullanılan birleşik cümle türleriyle de çocukların yapısına göre cümle çeşitlerini tanınmasına, öğrenmesine **katkı sağlamıştır**. T18*
- *[... Olumlu cümle, olumsuz cümleden yaklaşık 8 kat daha fazla kullanılmıştır. En az soru cümlesi kullanılmıştır. (Bulguları belirtme)] Dayıoğlu’nun tüm çocuk romanlarında olumlu cümlelerin büyük oranda, olumsuz cümlenin ve soru cümlesinin daha az miktarda kullanılması çocuk edebiyatına **uygunluk arz etmektedir**. T18*
- *[... fiil cümlesinin %87,77 oranında ve isim cümlesinin %12,23 oranında kullanıldığı görülmektedir. (Bulguları belirtme)] Bu açıdan da Gülten Dayıoğlu’nun 14 çocuk romanı çocuk edebiyatı açısından ölçütlere **uymaktadır**. T18*
- *[... Yazar sıfatlara da az yer vermiştir. (Bulguları belirtme)] Yazarın sıfatlara az yer vermesi, onun ayrıntıya değil esas olana önem verdiğini **gösterir**. T27*

### 3. Hareket 2. Adım: Bulguları Alanyazın ile Karşılaştırma

Bu adım, *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T23, T30), *Tartışma* (örn. T3, T34), *Tartışma ve Yorum* (örn. T13, T16, T20), *Bulgular, Yorumlar ve Tartışma* (örn. T33), *Sonuçlar ve Tartışma* (örn. T12), *Sonuç* (örn. T5, T15, T23) gibi doğrudan adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Bulgular alanyazın ile karşılaştırılırken önceki araştırmalara işaret eden “değişik araştırmacılar; bu sonuçlar; (Kaynak)’(n)In araştırmasının bulgusu; (Kaynak)’(n)In görüşleri, araştırmaları” gibi sözcük grupları kullanılmaktadır. Ayrıca, “bu bulguyu destekler nitelikte, bulgularıyla örtüşmemekle birlikte, çelişen bir durum” gibi sözcük gruplarının; “benzer, tutarlı, paralellik, benzerlik” gibi

karşılaştırmaya ilişkin sözcüklerin ve pekiştirme bağlaçlarından “da”nın kullanıldığı görülmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemelerin eylemcil olduğu örneklerde “bulunmak, paralellik göstermek, benzerlik göstermek, tutarlılık göstermemek, desteklemek, sergilemek, ulaşmak, bulmak, ortaya çıkarmak, belirlemek” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemler “-mİştİr”, “-mAktAdİr” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Yüklemelerin adıl olduğu örneklerde ise, “tutarlı, lehine” gibi sözcükler; “destekler nitelikte, aynı doğrultuda” gibi sözcük grupları “-Dİr” bildirme biçimbirimiyle kullanılarak bu adım gerçekleştirilmektedir.

- *Anılan (1998)’in araştırmasında da özel okul ile devlet okulları arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark özel okullar lehinedir.* T3
- *Değişik araştırmacılar (Bloom,1972; Bransford &Stern, 1993; Guthrie ve Mosenthal, 1987; Slavin,1995) tarafından ifade edildiği gibi akademik başarı ve problem çözme becerisi okuduğunu anlama başarısına bağlıdır. De Hirsch ve arkadaşları da (1996) okuduğunu anlama sorunları olan öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin engellendiğini savunmaktadırlar (Aktaran: Akpınar, 2002).*

*Zihinsel süreçlerle sıkı ilişki içinde olan görsel okuma becerisinin akademik başarıyla yüksek ilişkisi bu çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.* T3

- Çetingöz (2002), Ökten (2005), Uzman (2003)'ın yaptıkları araştırmaların **sonucu da benzer niteliktedir. Bu araştırmalarda da** öğrencilerin ortalama puanları akıcılıktan özgünlüğe doğru düşmektedir. T12
- **Bu bulguya paralel olarak, Susar da (2006),** ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaptığı çalışmada, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğunu **bulmuştur.**

Literatür incelendiğinde, Kuzniewski, Sanders, Smith, Swanson, Urich (1998); Sharp, Ashby (2002); Janes, Koutsopanagos, Mason, Villaranda (2000) ve Hubbard, Newel (1999) tarafından yapılan çalışmalarda **da** kubaşık öğrenmenin ve çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin birlikte kullanılmasının, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğu **bulunmuştur...** T13

- **Bu bulguyu destekler nitelikte, yapılan araştırmalar da,** öğrencilerin birlikte çalışmalarının, paylaşımda bulunmalarının ve derslerde yapılan etkinliklere ve sürece aktif olarak katılmalarının okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, okudukları parçayı daha iyi anlamalarına yol açtığını **ortaya çıkarmıştır** (Demirel, Arslan, Epçaçan, Diker, Çoşkuner ve Seçkin, 2005; Smith, 2005; Chapman, 1991; Wilson, 1991)... T13
- **Susar da (2006)** yaptığı çalışmada **benzer sonuçlara ulaşmıştır.** T13
- **Bu bulguyu destekler nitelikte,** yapılan araştırmalar Kiroğlu (2002), Tok (2003), Paporello (1991), Wander (1996), Cooperman (1996), Hedberg (2002) da İSOTEG tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, okudukları parçayı daha iyi anlamalarına yol açtığını **ortaya**

**çıkarmıştır.** Cooperman'ın (1996) çalışması dikkate alındığında İSOTEG tekniği hatırlamaya yardım ederek daha etkili öğrenmeye olanak sağladığı ve öğrencinin akademik başarısını arttırdığı söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları **bu görüşlerle tutarlıdır.** T16

- Cooperman (1996), Hedberg (2002), Tok (2003) tarafından yapılan çalışmalar **da** İSOTEG tekniğinin metni okuma, hatırlama ve kavramada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları **bu sonuçları desteklemektedir.** T16
- **Bu sonuç Butler (1983)'ın araştırmasının bulgularıyla örtüşmemekle birlikte,** tutumların yaşantı ile kazanılan duyuşsal özellikler olduğu ve kolay bir şekilde değiştirilemeyeceği görüşünü desteklemektedir. T16
- Baş (2006); Yalçın ve Aytaş (2003); Aral ve Gürsoy (2000), Ataseven ve İnandı (2000); Nas (2002); Oğuzkan (2001); Güneş (2000) vb. uzmanların çocuklara yönelik yazılan eserlerdeki cümle yapısı ile ilgili **görüşleri, araştırmaları** bizim çalışmamızın sonuçlarını **desteklemektedir.** T18
- F.D. Cleary'e göre boş zamanları değerlendirme uğraşısı olarak okumanın altın yılı 8 ile 13 yaşlar arasındadır. Bu dönemde çocuklar okumaya ve kütüphanelere gitmeye büyük ilgi göstermektedirler. 13 yaşından sonra okumaya ilgi azalmakta ve kitaplarla ilişki de seyrekleşmektedir (Cleary,1972'den akt. Bamberger,1990,8). **Bu bilgiler araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.** T20
- Akman vd. (2007)'nin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının sınav kaygı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile Fen

Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla **tutarlılık göstermemektedir**. T33

- Yetim (2006)'in, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla **benzerlik göstermektedir**... T33
- Turan Başoğlu (2007), erinlik döneminde sınav kaygısı ile öz güven kavramları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu **belirlemiştir**. Civil (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS'nin öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısını incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadığı sonucuna **ulaşmıştır**. Duman (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırdığı çalışmasında kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu **belirlemiştir**. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla aynı doğrultudadır... T33
- Kaya vd. (2009) ve Ateş (2008), çalışmalarında baba öğrenim düzeyine bağlı olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. **Bu sonuçlar**

*araştırmanın sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Yetim (2006) ise çalışmasında baba öğrenim düzeyine göre ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının değiştiğini **belirlemiştir**. Deniz ve Tuna (2006) da çalışmalarında baba öğrenim düzeyine bağlı olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının değiştiği sonucuna **ulaşmışlardır**. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla **çelişen bir durum sergilemektedir**. T33*

### **3. Hareket 3. Adım: Bulgulardaki Farklılıkları Açıklama**

Bu adım, *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T6) ve *Bulgular, Yorumlar ve Tartışma* (örn. T33) gibi doğrudan adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Bu adımda öncelikle, “sebeup, neden” gibi sözcükler yer almaktadır, devamında da “düşünölmek, olmak” eylemleri “-Ebilir” biçimbirimiyle kullanılmaktadır.

- [Hayriye Ünsal’ın çalışmasında ise erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla kelime kullanmışlardır. (Bulguları alanyazın ile karşılaştırma)] Sözlü anlatımda erkek öğrencilerin, bizim çalışmamızda da kızların daha başarılı olmalarının **nedeni**, erkeklerin sözlü anlatımda kızlara göre daha rahat davranabildikleri, kızların sözlü biçimde anlatamadıklarını yazılı yolla daha rahat anlatabildikleri olarak **düşünölebilir**. T6
- [... Bu sonuç araştırmanın sonucuyla tutarlılık göstermemektedir. (Bulguları alanyazın ile karşılaştırma)] Fen bilgisi dersinin Türkçe dersine göre

*öğrenciler açısından öğrenilmesi daha zor bir ders olarak değerlendirilmesi bu durumun sebebi olabilir.* T33

### **3. Hareket 4. Adım: Örneklerle Açıklama**

Bu adım, *Bulgular* (örn. T13, T20, T34), *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T14, T23), *Yorumlar* (örn. T24), *Bulgular ve Değerlendirme* (örn. T17), *Değerlendirme* (örn. T10), *Tartışma* (örn. T9), *Tartışma ve Yorum* (örn. T16), *Sonuç* (örn. T17, T27, T28) gibi doğrudan adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Burada, “örnek, örnekler” gibi adlar, “örneğin” gibi ilgeçler yer almaktadır. Ayrıca, “aşağıda, aşağıdaki şekilde, şu şekilde” gibi sözcük/sözcük grupları da kullanılmaktadır.

Söz konusu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemin eylemcil olduğu örneklerde, yukarıda belirtilen sözcük, sözcük grupları ve ilgeçlerden de yararlanarak “verilmek, yer almak, yer verilmek, bulunmak, sunulmak, belirtmek, kullanmak, dile getirmek, görülmek” gibi eylemler yer almaktadır. Söz konusu eylemlerin “-mAktAdır”, “-mİştIr” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Yüklemin adcıl olduğu örneklerde ise, “aşağıdaki şekilde” sözcük grubunun “-DİR” bildirme biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca bu adımın, ilişkin olduğu *Bulguları belirtme* adımından önce gerçekleştiği örneklerde “gibi” ilgeci kullanılabilmektedir.

- [... Ancak aynı çalışmada anahtar sözcüğün yerine günlük hayatta kullanılan sözcükler de kullanılmıştır. (Bulguları belirtme)] **Örneğin;** hastalık anahtar

sözcüğünün yerine şarbon sözcüğünü, ilaç anahtar sözcüğünün yerine ası, kese anahtar sözcüğünün yerine poşet, sıçramak anahtar sözcüğünün yerine de zıplamak sözcüklerini kullandıkları **görölmüştür**. T9

- [... Öğrencilerin 4'ü ise derslerin, bu yöntemle göre işlenmesinin önceki Türkçe derslerine göre daha iyi olduğunu vurgulamışlardır. (Bulguları belirtme)] Aşağıda öğrenci görüşlerinden **örnekler yer almaktadır**:

“Ben bu yöntemle Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım. Bu yöntem biraz daha bize göre oldu sanki. Şimdi etkinlikler ve kümelerle daha iyi oldu... (E12).”

“...Başarımı arttırdı. Küme çalışması beni memnun etti, eğlenceli geçti. Derse daha çok katılma isteği duydum (E3).”

“Bence çok güzel ve eğlenceli oldu. Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladım... (K14).” T13

- [... Öğrencilerin 4'ü bu teknikle işlenen Türkçe derslerini daha iyi anladıklarını belirtmiş; 5'i de bu teknikle işlenen Türkçe dersinin daha güzel ve daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. (Bulguları belirtme)] **Aşağıda** öğrenci görüşlerinden **örnekler bulunmaktadır**.

“Türkçe dersleri artık daha güzel, eskiden Türkçe derslerinde sıkılıyordum, bu teknikte ise hep ben yaptığım için sıkılmıyorum (K6).”

“Güzel oluyor, Türkçe dersine daha fazla katılıyorum, bu da benim dersleri daha iyi anlamamı ve derslerin eskisi gibi sıkıcı geçmemesini sağlıyor. Resimleri daha iyi yorumluyorum (E2).”

“İyi oldu, konuları iyi anladım. Derslere daha çok katıldım, çalışma kitabından daha iyi ve daha zevkli (E8).” T16

- [... sorusuna öğretmenlerin çoğu (19 öğretmen) etkisinin olduğunu söylerken, öğretmenlerin bir kısmı (4 öğretmen) etkisinin olmadığını düşünmektedir. (Bulguları belirtme)] Öğretmenlerin kendi ifadeleri ile ‘Öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde ailelerin ekonomik ve sosyal yönünün ne derece etkisinin olduğuna’ ilişkin görüşme metninden **örnekler aşağıda sunulmuştur.**

‘Tabiki. Ekonomik yönünden veli eğer yüksek bir potansiyele sahipse öğrenciye daha fazla kitap alıyor ve daha fazla öğrenciyi bu yöne yönlendiriyor ve okuması daha iyi oluyor öğrencinin. Gerek kitap olsun gerek internet, gazete, basında çıkan şeyler olsun bunlara daha çok yöneliyor öğrenci. Dolayısıyla ekonomik faaliyetler ne kadar iyi olursa okuması o oranda daha iyi olur.’(Ö-15)

‘Özellikle sosyal yönünün etkisi daha fazla. Ailelerin eğitim düzeyinin farklı olması çocukların okuma alışkanlığını da etkilemekte.’(Ö-5)

‘Kesinlikle. Çünkü ailenin ekonomik düzeyi eğer eğitim kaynaklı gelişmişse bunun okuma üzerinde de etkili olacağını düşünüyorum.’ (Ö-3)... T20

- Romanda “Ev temelinden sallanıyor...” (s. 7), “Geçen gün annemle beraber çarşıya gitmiştik orada gördüm...” (s. 46) **cümlelerindeki gibi** [temel anlamlı kelimeler mecazi anlatımın olmadığı, doğrudan anlatımın gerçekleştiği cümlelerde yer almıştır. (Bulguları belirtme)] T27

- [Yapısal dilbilimin etkisiyle programda yenilikler göze çarpmaktadır. Bu yenilik programda belirtilmiştir. (Bulguları belirtme)] **Örneğin** bu programdan önce hazırlanmış edebiyat programlarının hiçbirinde ünite esas alınmamış, devir ve kişiler ile konu başlıkları bölümler halinde listelenerek

verilmekle yetinilmiştir. Bu programda ise her sınıfta üzerinde durulacak üniteler belirlenmiştir. Hangi beceri ve anlayışın nerede, niçin, nasıl kazandırılacağı soruları ünite adı verilen birimler çevresinde ele alınmıştır. Ayrıca üniteler arasında da ilişki kurulmuştur. T28

- [... Dil gelişimine katkısı olduğunu düşünen öğretmenlerden beşi, amaç ve kazanımların dil kurallarının öğrenilmesinde yardımcı olduğunu, ikisi öğrenciyi aktif hale getirdiğini ifade etmiştir. (Bulguları belirtme)] Böyle düşünen öğretmenlerden bazılarının düşünceleri **aşağıdaki şekildedir:**

“Çocuğun en çok bulunduğu ortamlardan biridir okul. Dinlemeye yönelik amaç ve kazanımlar da çocuğun dil gelişimini hızlandırır ve dilin kurallarını öğretir.”. (Ö12)

“Öğrenci dinlerken aynı zamanda Türkçeyi de öğreniyor. Arkadaşını konuşmasını dinlemesi oldukça önemli ama öğrenci genellikle dinlemeyi değil de konuşmayı tercih ediyor. Yoksa olumlu katkısı var.” (Ö3)... T34

- [... araştırmaya katılan öğretmenlerin 14’ü dinleme/izleme alanına yönelik temaları yeterli bulurken, bir öğretmen ise, yeterli bulmamıştır. (Bulguları belirtme)] Temaları yeterli bulan öğretmenlerden bazıları görüşlerini **şu şekilde belirtmişlerdir:**

“Genel olarak yeterli ancak bu temalar da ders saati konusunda bizim sıkıntımız var. Mesela aylık olarak görüyoruz. Hepsini birden o sürede bile yetiştiremiyoruz bazen. Aynı zamanda birbiriyle bağlantılı aynı temaları görünce çocuk mesela, Atatürkçülük konusundaki temalar bölüm bölüm verilmiş, o güzel. 23 Nisan haftasına, 19 Mayıs haftasına dağıtabiliyoruz. Mesela kişisel değişimle ilgili bir tema var. Dört konuda onunla ilgili mesela

bunlar karmaşık verilirse çocuk için daha farklı bir şey olabiliyor yani. Ama daha çok böyle toplumsal konulara değinen onlarla bire bir bağlantılı olan, işte toplum hayatıyla ilgili, kişisel gelişimle ilgili, iletişimle ilgili konulara öncelik veriyor çocuklar. Diğer böyle resmi yazılarda, makalelerden falan sıkılıyorlar.”(Ö2) T34

- [... araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u etkinlikleri her zaman uyguladıklarını belirtmişlerdir. (Bulguları belirtme)] Etkinlikleri her zaman uyguladıklarını belirten öğretmenlerden altısı görüşlerini **aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:**

“Etkinliklerden uygulamadığım olmuyor. Her zaman uyguluyorum. Hemen hemen hepsini uyguluyorum ben; çünkü etkinlikler metinle ilgili olduğu için, onları uyguladığımız zaman öğrenci daha iyi anlıyor. Metni daha iyi çözümlüyor. Zaten biz eski müfredata göre yaptığımız çalışmalarda ben ön ayak olup deftere yazdırıyordum. Şimdi çalışma kitabı olduğu için metinle ilgili her türlü etkinliği biz orda uyguluyoruz yani.”(Ö1)

“Sürekli uyguluyorum. Hiçbir şekilde yani kesinti yapmamaya çalışıyorum. Mutlaka hepsini uygulamaya çalışıyorum. Zaten Türkçe dersi bir hayat dersi ve bu derste canlı olmalı, hayatla bağlantılı olmalı. Sadece okuyarak şu etkinliği kalk yap şekli değil. Her şeyimiz etkinlik zaten. Biz her şeyi oyunla yapıyoruz. Ekstra kendi yaptığım etkinlikler de var zaten. Ama çoğunu uygulamaya çalışıyorum.”(Ö2)... T34

- [... Öğretmenlerden dördü dinlediklerinden yola çıkarak resim yapma, ikisi hikâye özetleme, biri dinlenen metnin başlığını tahmin etme ve biri dinlediklerinden yararlanarak yeni metin oluşturma etkinliklerinin

öğrencilerin ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir. (Bulguları belirtme)]  
Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlikler hakkında açıklama yaparken şu ifadeleri **kullanmışlardır**:

“Hikâye ve masal tamamlama etkinlikleri öğrencilerin ilgisini oldukça çekiyor.”(Ö4)

“Masalın, hikâyenin başını tamamla kendini kahramanın yerine koyma etkinleri ilgilerini çekiyor.” (Ö6)... T34

- [... Üç öğretmen ise, etkinliklerin uygulamasını öğrencilere açıklarken zorluk yaşamaktadır. Etkinliklerin uygulanmasını açıklarken zorluk yaşadığını belirten öğretmenler, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasını neden olarak göstermişlerdir. (Bulguları belirtme)] Böyle düşünen yedi öğretmenin düşüncelerine **aşağıda yer verilmiştir**:

“Yaşıyorum, birçok öğrencim yapmadan daha ne olduğunu anlayamıyor. Yaparken de yanlış yapıyor. Tamamen anlayamıyorlar. Performans ödevini söylerken bile yapımında çok yardımcı olmamız gerekiyor. Bunun nedenini ise öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Okumayan, yazmayan okumakta ve yazmakta zorluk çeken bir öğrenci sizi anlamakta da zorluk çekiyor.” (Ö2)

“Evet, çok sıkıntı yaşanıyor. Çok fazla soru alıyorum ve çok defa öğrencilere açıklıyorum. Çocuklar anlamadığı için de sürekli etkinlikleri geçmek zorunda kalıyorum. Sürem de yetmiyor ve çocukların seviyelerine etkinlikler uygun değil.”(Ö3)... T34

### 3. Hareket 5. Adım: Bulguları Açıklama

Bu adım, *Bulgular* (örn. T13), *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T14, T23), *Bulgular, Yorumlar ve Tartışma* (örn. T33), *Tartışma* (örn. T3, T9, T34), *Tartışma ve Yorum* (örn. T13, T16, T20), *Sonuçlar ve Tartışma* (örn. T12), *Sonuç* (örn. T2, T15, T28), *Sonuç ve Öneriler* (örn. T26) gibi doğrudan adımı işaretlemeyen başlıklar altında görülebilmektedir.

Burada, açıklanan bulguyu işaret eden “bu, bu durum” gibi sözcük/sözcük grupları; önceki bulguyu açıklayan “çünkü” bağlacı kullanılmaktadır. Ayrıca, “neden, sebep” sözcüklerinin de kullanıldığı görülmektedir.

Bulguları açıklama adımı, “açıklanmak, düşünölmek, kaynaklanmak, söylenmek, bağlanmak, akla getirmek, bağlamak, olmak” gibi eylemler “-mİştİr”, “-mAktAdİr”, “-Ebilir” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Eğer söz konusu adım, açıkladığı bulgudan önce gelirse yantümce olarak gerçekleşmektedir. Bu tür örneklerde, “olduğundan”, “-(n)In doğal bir sonucu olarak”, “-Dİğİ için” gibi neden-sonuç ilişkisi kuran kullanımlar yer almaktadır.

- [Ailedeki kişi sayısına göre görsel okuma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında 1-3 ve 4-5 kişilik ailelerde yaşayan öğrencilerin görsel okuma puanlarının kalabalık ailelerde yaşayanlara göre yüksek olduğu görölmektedir. (Bulguları belirtme)] **Bu durum** anne-babanın çocuklarına ayırabileceğı zamanın, sağlayabileceğı maddi ve sosyal olanakların artması **ile açıklanabilir**. T3
- [Evde gazete bulunma sıklığına göre görsel okuma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında evlerine günlük gazete

alınan öğrencilerin görsel okuma puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. (Bulguları belirtme)] **Bu durumun** dergi ve gazetelerdeki görsellerin birer görsel uyarıcı olarak devreye girmesi ve uyarıcıların çeşitli, nitelikli ve sürekli olmasıyla görsel okuma becerisinin gelişimine katkısının bir sonucu olduğu **söylenebilir**. T3

- [... başarılı öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük puanlarının aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. (Bulguları belirtme)] **Bunun nedeni**, başarılı öğrencilerin bilişsel düzeylerinin başarısız öğrencilerden daha yüksek olmasına **bağlanabilir**. T12
- Her hafta yapılan etkinlikler farklı **olduğundan**, [öğrencilerin sevdikleri etkinlikler de farklılık göstermektedir. Öğrencilerin en çok sevdikleri etkinlikler, ilk iki hafta için; masal oluşturma, atasözü bulmacası, afiş hazırlama, bilen etrafını çevir; dördüncü ve beşinci hafta için; duvar gazetesi, şarkı yazma, iç-dış çemberler, bilmece hazırlama, 5N1K; altıncı ve yedinci hafta için; karış-don-eşleş, bulmaca hazırlama, duvar gazetesi, fotoğraf oluşturma etkinlikleri olmuştur... (Bulguları belirtme)] T13
- [... 45 öğrencinin 314 tanesini yani %69.7'si sorudaki tüm eşleştirmeleri doğru yapmıştır. Diğer sorularda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorulardaki tüm maddelere doğru cevap vermedikleri ancak ikinci soruda ve bu soruda görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu sorudaki tüm maddeleri doğru cevaplamıştır... (Bulguları belirtme)] Öğrencilerin bu sorularda istenilen düzeyde olmamaları atasözlerini bilmemelerinden **kaynaklanmaktadır**. T14

- [... Toplamda ise %28.1 ile “karasızım” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. (Bulguları belirtme)] **Bu**, ailelerin kitap okumamasından kaynaklanıyor **olabilir**. T15
- **Eserin büyük kısmının köy yaşantısını ele almasının doğal bir sonucu olarak** [eserde halk diline ait söyleyişlere rastlayabilmekteyiz. (Bulguları belirtme)] T17
- [... Kız öğrencilerle, erkek öğrenciler karşılaştırıldığında; toplam kelime, çeşit kelime ve toplam ikileme, çeşit ikileme kullanımının en fazla kız öğrencilerde olduğu belirlenmiştir... (Bulguları belirtme)] Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarının **nedeni**; duygu ve düşüncelerini yazılı olarak daha rahat ifade ettiklerini, erkek öğrencilere oranla daha çok kitap okuduklarını **akla getirebilir**. T19
- [... 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler programın öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almadan hazırlandığını belirterek diğer öğretmenlerden farklı düşündüklerini göstermişlerdir. (Bulguları belirtme)] Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin öğrencilerin alt yapılarını eksik bulmalarındaki en önemli **neden**, eski programdan alıştıkları ezber sistemine alışık olmaları **düşünülebilir**. T22
- [... Çalışma kitaplarını nitelik ve nicelik yönünden yeterli bulurlarken, etkinlik sayılarının fazla oluşu, zamanın kısıtlı olması gibi durumları yetersiz bulmuşlardır. (Bulguları belirtme)] **Çünkü** etkinliklerin belli bir zaman diliminde uygulanması, kavratılması ve yetiştirilmesinin zor olması öğretmenlerin böyle düşünmesinde etkili olduğu **düşünülebilir**. T22

- Moğolcada /-san/, /-son/, / sen/, /sön/ görülen geçmiş zaman eki aynı zamanda geçmiş zaman sıfat fiil eki olarak da **kullanıldığı için**, [öğrenciler Türkçedeki /-TI/ geçmiş zaman ekini de geçmiş zaman sıfat fiil eki olarak kullanmışlardır. (Bulguları belirtme)] T26
- [... Kız öğrencilerin duyuşsal sınav kaygısı ( $X= 27,56$ ), kuruntu sınav kaygısı ( $X= 17,68$ ) ve toplam sınav kaygısı ( $X= 45,25$ ) puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin duyuşsal sınav kaygısı ( $X= 25,45$ ), kuruntu sınav kaygısı ( $X=16,87$ ) ve toplam sınav kaygısı ( $X=42,31$ ) puan ortalamalarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. (Bulguları belirtme)] **Bu durumun sebebi**, kızların erkeklere göre ergenlik dönemine daha erken girmeleri, duygusal olmaları yani kaygı, korku gibi duyguları daha yoğun yaşamaları ve geleceğe yönelik toplumsal bir statüye, ekonomik bağımsızlığa kavuşma konusunda endişe duymaları **olabilir**. T33
- [Hem anket uygulanan hem de görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı amaçları yeterli bulduklarını, eklenmesini ve çıkarılmasını önerdikleri amaç ya da amaçların olmadığını belirtmişlerdir. (Bulguları belirtme)] Öğretmenlerin bu konuda herhangi bir öneride bulunmamaları, mevcut amaçlara ulaşılması ile öğrencilerin dinleme/izleme alanına yönelik ihtiyaçlarının karşılanacağını düşünmelerinden **kaynaklanabilir**. T34

### 3. Hareket 6. Adım: Bulguları Özetleme

Bu adım, adımı işaretleyen *Araştırma Bulguları Özeti* başlığı altında görülebilmektedir.

Burada, çalışmanın alt problemleri sıra bildiren önadlarla (ikinci, üçüncü gibi) madde madde belirtilmekte ve devamında da bu alt problemlere ilişkin bulgular özetlenmektedir. Ayrıca, söz konusu adımda, “görölmek” eylemi “-mİştİr” biçimbirimiyle kullanılmaktadır.

- *Birinci alt problem olan, öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilmelerine ilişkin... Öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilmeleri hakkında öğretmenlerin büyük bir kısmının “katılıyorum” maddesinde yoğunlaştıkları **görölmüştür.***

*İkinci alt problem olan, öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümleyebilmelerine ilişkin... Öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümleyebilmeleri hakkında öğretmenlerin büyük bir kısmının “katılıyorum” maddesinde yoğunlaştıkları **görölmüştür.***

*Üçüncü alt problem olan, öğrencilerin okuduğu metni değerlendirebilmelerine ilişkin anket maddelerine verdikleri cevaplara göre.. . Öğrencilerin okuduğu metni değerlendirebilmeleri hakkında öğretmenlerin büyük bir kısmının “katılıyorum” maddesinde yoğunlaştıkları **görölmüştür.***

*Dördüncü alt problem olan, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirebilmelerine ilişkin... Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirebilmeleri hakkında öğretmenlerin büyük bir kısmının “katılıyorum” maddesinde yoğunlaştıkları **görölmüştür.***

*Beşinci alt problem olan, öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanabilmelerine ilişkin anket maddelerine verdikleri cevaplara göre... Öğrencilerin okuma*

*alışkanlığını kazanabilmeleri hakkında öğretmenlerin büyük bir kısmının “katılıyorum” maddesinde yoğunlaştıkları **görölmüştür**. T15*

Bunun dışında, adıma sadece yer açılan ancak adımın gerçekleşmediği örneğe de rastlanılmıştır:

- ... *adlı araştırmanın bulguları şöyle **özetlenebilir**...* T10

### **3. Hareket 7. Adım: Çalışmanın Sınırlılıklarını Belirtme**

Bu adım, doğrudan adımı işaretlemeyen *Sonuç ve Değerlendirme* (örn. T19) ve bulguların sunulduğu bir başlık (örn. T27) altında görülebilmektedir.

Burada, olumsuzluk biçimbirimi “-mE” veya olumsuz çağrışımlı “ortadan kalkmak” eylemi kullanılmaktadır. Ayrıca, eylemlerin “-mAktAdır” ve “-AcAktır” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

- ... *orta seviyede olan öğrencilerin sayısının alt ve üst seviyede olan öğrencilerin sayısından fazla olması nedeniyle net bir karşılaştırma yapma imkânı **ortadan kalkmaktadır**. Çünkü artan kişi sayısının toplam kelime ve çeşit kelime miktarını arttırdığı, toplam kelime kullanımının artmasının da kelime tekrarını arttırdığı düşünülmektedir.* T19
- *Yalnız bir eserden yola çıkarak yapılan üslup çalışması **çok net sonuçlar vermeyecektir**, ancak bu roman yazarın üslubu hakkında bazı fikirler oluşturabilir.* T27

#### 4. Hareket: Öneri

Öneri hareketi, *Genel öneriler sunma* ve *Yeni araştırmalar önerme* adımları ile gerçekleşmektedir. Söz konusu adımların dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

##### 4. Hareket 1. Adım: Genel Öneriler Sunma

Bu adım, *Sonuç ve Öneriler* (örn. T24, T26, T31); *Öneriler* (örn. T3, T8, T29), *Uygulamaya Yönelik Öneriler* (örn. T13, T20, T34) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Sonuç* (örn. T15), *Sonuç ve Bulgular* (örn. T25) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Bu adımda yüklem, eylemcil veya adcıl oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır. Yüklemelerin eylemcil olduğu örneklerde eylemlerin, adımı belirtici işlev yüklenmediği dikkat çekmektedir. Burada yer alan eylemlerin -mAlıdır”, “-Ebilir” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca -bu adımdaki diğer eylemlerden farklı şekilde- “gerekmek” eylemi “-(I)r, -mAktAdır” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

Yüklemelerin adcıl olduğu örneklerde ise, “öneriler” sözcüğü ile birlikte “mümkün, şunlar” sözcüklerinin “-Dır” bildirme biçimbirimiyle kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, “öneriler” sözcüğü olmadan “gerekli” sözcüğünün “-Dır” bildirme biçimbirimi ile kullanıldığı örneklerle de rastlanılmıştır.

Söz konusu adımda öneriler, madde madde de sunulabilmektedir.

- ... resmi devlet okullarındaki yerleşim yeri farklılıkları (fiziksel ve eğitsel donanım, öğretmen yeterlilikleri gibi) ortadan kaldırılabilir.

9. Türkçe derslerinde eleştirel okuma ve okuduğunu anlama becerilerini yükseltici etkinliklere yer verilebilir... T3

- 1. ... dilbilgisi kurallarını öğretmek yerine, bu kuralların işlevini sezdirmek **gerekir**. T4
- Hazırlık sınıfı Türkçe dersi ve ders kitaplarının incelenmesi sonucu **aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:**

1. Hazırlık sınıfı Türkçe dersleri Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile hazırlık sınıfı Türkçe programına uygun şekilde yürütülmelidir.

2. Öğretimin her kademesinde olduğu gibi hazırlık sınıflarında da Türkçe dersinin önemi göz ardı edilmemelidir.

3. Hazırlık sınıflarında ağırlıklı yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin Türk kültürü ve edebiyatından mahrum kalmamaları için hazırlık sınıfı Türkçe öğretmenlerinin çok özen göstermesi **gerekmektedir**...

10. Konuların hazırlanması ve düzenlenmesine öğrencilerin, ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır... T7

- Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak program geliştirmeciler, ilköğretim okulları, Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, diğer eğitimciler ve bu alanda çalışan araştırmacılar için getirilen **öneriler şunlardır:**

1. Doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılığın gelişmesi için demokratik, özgür, eğitim materyal ve kaynakları gelişmiş bir ortam sağlanmasına yönelik düzenlenmeler yapılabilir

2. Ders programları öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici etkinlikler içermelidir... T12

- Çocuk kitapları, görsel ve dilsel bir uyaran olarak, okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara, anadillerini gerçekleştirebilecekleri doğal bir uygulama alanı yarat**malıdır**. Çocukların yazın kültürü dil ustalarının yapıtlarıyla temellendiril**melidir**. Bu süreçte, çocukların değişik türlerin en özgün örnekleriyle karşılaştırılması için duyarlı davranıl**malıdır**. T17
- ... 3- Kütüphanelerden yararlanma konusunda her türlü kolaylığın sağlanması **gereklidir**. Çocuğun ihtiyaç duyduğu yerde ve zamanda bu hizmetin ona sunulması **gerekir**. Bu nedenle kütüphanelerin yaygınlaştırılması **gerekmektedir**. Kütüphanelerde ihtiyaca yönelik nicelik ve nitelikte kitaplar bulundurulması **gerekir**. T20
- ... okullarda kız öğrencilere yönelik bireysel veya grup olarak rehberlik hizmetleri verile**bilir**. T33

#### 4. Hareket 2. Adım: Yeni Araştırmalar Önerme

Bu adım, *Sonuç ve Öneriler* (örn. T24, T31); *Öneriler* (örn. T4, T12, T21), *Araştırmacılara Öneriler* (örn. T9), *Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler* (örn. T13, T16, T23) gibi adımı işaretleyen başlıklar altında da; *Sonuç* (örn. T5, T15), *Sonuç ve Toplu Değerlendirme* (örn. T6) gibi adımı işaretlemeyen başlıklar altında da görülebilmektedir.

Burada, “araştırma, yapılacak benzer çalışmalarda, benzer araştırmalar” gibi sözcük/sözcük grupları tercih edilmektedir. Ayrıca bu adımda, “araştırılmak, yapılmak, incelenmek, uygulanmak, kullanılmak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemlerin “-mAIDır”, “-Ebilir” biçimbirimleriyle kullanıldığı görülmektedir.

Söz konusu adımda öneriler, *Genel öneriler sunma* adımında olduğu gibi, madde madde de sunulabilmektedir.

- 11. Görsel okumanın diğer dil becerileriyle (dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu) ilişkisi **araştırılabilir**. T3
- Onun bütün eserlerinden yola çıkılarak yapılacak bir incelemeyle seçtiği mekânlar üzerine bir saptama yapılabileceği gibi, yazdığı karakterlerin ortak özellikleri de **çıkartılabilir**. T5
- 1- Farklı il ve ilçeleri kapsayan **benzer araştırmalar yapılabilir**.  
2- Tüm ilköğretim öğrencilerini kapsayan **benzer araştırmalar yapılabilir...**  
T9
- 8. Farklı sınıflar ve dersler için de öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri hakkında **araştırma yapılmalıdır**. T12
- 1. Söz konusu etkinliklerin diğer dil becerileri üzerindeki etkileri **incelenenbilir...**  
5. Benzer çalışmalarda, çoklu zekâ kuramı farklı öğretim yaklaşımlarıyla birleştirilerek kullanılabilir (örneğin; ÇZK destekli proje tabanlı öğrenme) ve bu yöntemler birbirleriyle karşılaştırılarak hangisinin daha etkili olduğu **araştırılabilir...**  
7. Kubaşık öğrenme yönteminin çoklu zekâ alanlarına yönelik tercihler üzerindeki etkisi **incelenenbilir**. T13
- ... 2- Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuma alışkanlıkları belirlenip okuma alışkanlıklarının sınıf seviyeleri açısından incelemesi **yapılabilir**.

*3- Yapılacak benzer çalışmalarda çalışmanın daha çok nitel boyutu üzerinde veriler toplamak amacıyla gözlem tekniği kullanılabilir. T20*

- *Aynı araştırma başka illerde, başka okullarda ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir. T33*

## **5. Hareket: Bölümün Yapısını Belirtme**

Bölümün yapısını belirtme hareketi, bir adım olmaksızın gerçekleşmektedir. Hareketin dilsel görünümleri aşağıda sunulmaktadır.

Bu hareket, *Bulgular* (örn. T3, T13, T18), *Bulgular ve Tartışma* (örn. T9), *Bulgular ve Yorumlar* (örn. T12, T14, T23), *Tartışma ve Yorum* (örn. T13, T16), *Sonuç* (örn. T15), *Sonuç ve Öneriler* (örn. T29, T32, T34) gibi başlıkların hemen altında görülebilmektedir.

Söz konusu harekette, “bu bölüm, bu kısımda, bu bölümde, çalışmanın/araştırmanın bu bölümünde” gibi sözcük grupları yer almaktadır. Ayrıca, sıra bildiren “öncelikle, sonra, daha sonra, önce, ardından” gibi belirteçlerin de kullanılabildiği görülmektedir.

Burada, “işlenmek, yer verilmek, yapılmak, üzerinde durulmak, sunulmak, verilmek, yer almak” gibi eylemler yer almaktadır ve bu eylemler “-mAktAdır”, “-mİştİr”, “-AcAktır” biçimbirimleriyle kullanılmaktadır.

- *Bu bölümde OKS’de okulların gösterdikleri başarıya üst, orta, düşük derecede başarılı şeklinde gruplanan okullardan elde edilen verilerin imceleme sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulardan hareketle araştırmacının konu ile ilgili yorumları yer almaktadır. T2*

- **Çalışmanın bu bölümünde** ana çizgileriyle aktardığımız kuramsal temele dayanarak gerçekleştirilen yeniden yapılanma doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitapları metin isleme boyutuyla değerlendirilecektir. Yeniden yapılanmanın (2004) öngördüğü anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının değerlendirilmesi burada ilköğretim düzeyinde ders kitaplarına yönelik olarak geliştirilecek ve iki ana başlıkta işlenecektir. Dolayısıyla **önce** 1-5. sınıflara yönelik ders kitaplarında yer alan metinlerin değerlendirilmesi, **ardından da** ilköğretim ikinci kademe sınıfları olan 6-8. sınıflara yönelik ders kitaplarının değerlendirmesi **yapılacaktır**. T10
- **Bu bölümde**, çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemi ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve öğrencilerin görüşleri **tartışılmıştır**. T13
- Araştırmanın **bu bölümünde** anket sonuçlarından elde edilen veriler ve verilerin istatistiksel analizleri **yer almaktadır**. Analizlerden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerini ortaya koyacak şekilde tablolar ve şekiller halinde gösterilmiş, bu tablo ve şekillere ait açıklamalar **sunulmuştur**. T15
- **Bu bölümde**, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar **üzerinde durulmuştur**. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere **yer verilmiştir**. T16
- **Bu bölümde** araştırmaya konu olan Gülten Dayıoğlu'nun 14 çocuk romanına ilişkin bulgulara **yer verilmiştir**. **Öncelikle** 14 çocuk romandaki cümle

türlerinin genel tablosu verilmiştir. **Sonra** sırasıyla her kitabın cümle türleri tek tabloda gösterilmiştir. **Daha sonra** ise her romanın cümleleri kendi içinde yapısına göre, anlamına göre, yüklemine göre ve yüklemine göre cümleler hâlinde ayrı ayrı tablolarda verilmiştir. T18

- **Bu kısımda** Gülsen Dayıoğlu'nun 14 çocuk romanında kullandığı cümle türlerine ilişkin sonuçlara **yer verilmiştir**. T18
- **Araştırmanın bu bölümünde** problem cümlesine ve alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumu **verilecektir**. T29
- ... **bu bölümde**, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara **yer verilmiştir**. **Öncelikle** nicel verilere ait bulgular, **daha sonra** da nitel verilere ait bulgular tablolar halinde **sunulmuştur**. T34

#### 4.2. Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Sözbilimsel Yapısı

Bu bölümde, Türkçe Eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımların sıklıkları ve sıralamaları yer almaktadır.

##### 4.2.1. Giriş'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı

###### 4.2.1.1. Giriş'e İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı

Giriş'e ilişkin Alan belirtme (GH1), Yer açma (GH2) ve Yer Tutma (GH3) hareketlerinin tezlerde yer alması Tablo 2'de, tezlere göre sıklığı ise Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 2:** Giriş’e İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması

| <b>Tezler</b> | <b>GH1</b> | <b>GH2</b> | <b>GH3</b> | <b>Toplam</b> |
|---------------|------------|------------|------------|---------------|
| T1            | +          | +          | +          | 3             |
| T2            | +          | +          | +          | 3             |
| T3            | +          | +          | +          | 3             |
| T4            | +          | -          | +          | 2             |
| T5            | +          | +          | +          | 3             |
| T6            | +          | +          | +          | 3             |
| T7            | +          | +          | +          | 3             |
| T8            | +          | -          | +          | 2             |
| T9            | +          | +          | +          | 3             |
| T10           | +          | -          | +          | 2             |
| T11           | +          | +          | +          | 3             |
| T12           | +          | +          | +          | 3             |
| T13           | +          | +          | +          | 3             |
| T14           | +          | -          | +          | 2             |
| T15           | +          | +          | +          | 3             |
| T16           | +          | +          | +          | 3             |
| T17           | +          | -          | +          | 2             |
| T18           | +          | +          | +          | 3             |
| T19           | +          | -          | +          | 2             |
| T20           | +          | +          | +          | 3             |
| T21           | +          | +          | +          | 3             |
| T22           | +          | -          | +          | 2             |
| T23           | +          | -          | +          | 2             |
| T24           | +          | +          | +          | 3             |
| T25           | +          | +          | +          | 3             |
| T26           | -          | -          | +          | 1             |
| T27           | +          | -          | +          | 2             |
| T28           | +          | -          | +          | 2             |
| T29           | +          | -          | +          | 2             |
| T30           | +          | +          | +          | 3             |
| T31           | +          | +          | +          | 3             |
| T32           | +          | -          | +          | 2             |
| T33           | +          | -          | +          | 2             |
| T34           | +          | +          | +          | 3             |
| <b>Toplam</b> | 33         | 20         | 34         |               |
| <b>Yüzde</b>  | 97.06      | 58.82      | 100        |               |

Not. + işareti, incelenen tezde hareketin yer aldığını; - işareti ise, hareketin yer almadığını göstermektedir.

\* işareti, hareketin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 2’ye göre, GH1, incelenen tezlerin tamamına yakınında (%97.06); GH2, tezlerin yarısından fazlasında (%58.82); GH3 ise, tezlerin tamamında (%100) görülmektedir. Bu bulgulara göre, GH1 ve GH3 incelenen tezlerde alışlagelmiş hareketler olarak yer almakta, GH2 ise seçimsel hareket olarak yer almaktadır.

20 tezde Giriş'e ilişkin hareket tiplerinin tamamı görülmektedir. 1 tezde ise, Giriş'e ilişkin tek hareket tipi (GH3) yer almaktadır.

Ayrıca, GH2 1 tezde, GH3 de 3 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında görülmektedir.

**Tablo 3:** Giriş'e İlişkin Hareketlerin Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | GH1        | GH2  | GH3       | Toplam |
|------------------------|------------|------|-----------|--------|
| T1                     | 4          | 2    | 2         | 8      |
| T2                     | 3          | 1    | 4 (1'i *) | 8      |
| T3                     | 4          | 1    | 3 (1'i *) | 8      |
| T4                     | 3          | 0    | 3 (1'i *) | 6      |
| T5                     | 5          | 1    | 2 (1'i *) | 8      |
| T6                     | 4          | 1    | 2         | 7      |
| T7                     | 1          | 1*   | 1*        | 3      |
| T8                     | 3          | 0    | 3 (1'i *) | 6      |
| T9                     | 4          | 1    | 3         | 8      |
| T10                    | 1          | 0    | 1         | 2      |
| T11                    | 4          | 1    | 4 (1'i *) | 9      |
| T12                    | 3          | 1    | 3         | 7      |
| T13                    | 5          | 1    | 3         | 9      |
| T14                    | 4          | 0    | 2         | 6      |
| T15                    | 4          | 1    | 3         | 8      |
| T16                    | 5          | 2    | 2         | 9      |
| T17                    | 3 (1'i **) | 0    | 3         | 6      |
| T18                    | 4          | 1    | 3         | 8      |
| T19                    | 2          | 0    | 1         | 3      |
| T20                    | 4          | 2    | 2         | 8      |
| T21                    | 3          | 1    | 2         | 6      |
| T22                    | 3          | 0    | 2         | 5      |
| T23                    | 3          | 0    | 2         | 5      |
| T24                    | 5          | 2    | 4 (1'i *) | 11     |
| T25                    | 2          | 1    | 2         | 5      |
| T26                    | 0          | 0    | 1         | 1      |
| T27                    | 2          | 0    | 1*        | 3      |
| T28                    | 2          | 0    | 3 (1'i *) | 5      |
| T29                    | 3 (1'i *)  | 0    | 2*        | 5      |
| T30                    | 4          | 1    | 3 (1'i *) | 8      |
| T31                    | 2          | 1    | 2 (1'i *) | 5      |
| T32                    | 4          | 0    | 3         | 7      |
| T33                    | 3          | 0    | 3         | 6      |
| T34                    | 4          | 1    | 2         | 7      |
| <b>Toplam</b>          | 110        | 24   | 82        | 216    |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 3.24       | 0.71 | 2.41      | 6.35   |

Not. \* işareti, hareketin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini; \*\* işareti ise, harekete sadece yer açıldığını göstermektedir.

Tablo 3’te belirtildiği gibi, Giriş’e ilişkin toplam 216 hareket tespit edilmiştir. Tez başına ortalama 6.35 hareket görülmektedir.

İncelenen tezlerde, Giriş’e ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en sık kodlanan hareket GH1’dir. Bu hareketin toplam sıklığı 110, tez başına ortalaması da 3.24’tür. GH1 en çok T5, T13, T16 ve T24’te (f=5) görülmektedir. Ayrıca belirlenen GH1’lerden 1’inin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği, 1’ine de sadece yer açıldığı tespit edilmiştir.

Giriş’e ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en az kodlanan hareket GH2’dir. Toplam sıklığı 24 olan bu hareketin tez başına ortalaması 1’in altındadır (0.71). Bu hareket en çok T1, T16, T20 ve T24’te (f=2) görülmektedir. Ayrıca belirlenen GH2’lerden 1’i alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

GH3’ün toplam sıklığı 82, tez başına ortalaması ise 2.41’dir. Bu hareket en çok T2, T11 ve T24’te görülmektedir (f=4). Ayrıca belirlenen GH3’lerden 14’ü alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

Giriş’e ilişkin hareketlerin toplam sıklığına bakıldığında en fazla hareketin olduğu tez T24 (f=11), en az hareketin olduğu tez ise T26’dır (f=1).

#### **4.2.1.2. Giriş’e İlişkin Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

##### **4.2.1.2.1. GH1’deki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

GH1’e ilişkin *Önem belirtme* (GH1A1), *Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi verme* (GH1A2), *Terimleri tanımlama* (GH1A3) ve *Önceki araştırmaları inceleme* (GH1A4) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 4’te, tezlere göre sıklığı ise Tablo 5’te sunulmaktadır.

**Tablo 4:** GH1'deki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | GH1A1 | GH1A2 | GH1A3 | GH1A4 | Toplam |
|---------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| T1            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T2            | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T3            | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T4            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T5            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T6            | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T7            | -     | +     | +     | -     | 2      |
| T8            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T9            | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T10           | -     | +     | +     | -     | 2      |
| T11           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T12           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T13           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T14           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T15           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T16           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T17           | ***   | -     | +     | +     | 3      |
| T18           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T19           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T20           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T21           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T22           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T23           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T24           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T25           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T26           | -     | -     | -     | -     | 0      |
| T27           | -     | +     | +     | -     | 2      |
| T28           | -     | +     | +     | -     | 2      |
| T29           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T30           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T31           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T32           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T33           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T34           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| <b>Toplam</b> | 29    | 32    | 33    | 23    |        |
| <b>Yüzde</b>  | 85.29 | 94.12 | 97.06 | 67.65 |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

\* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini; \*\* işareti ise, adıma sadece yer açıldığını göstermektedir.

Tablo 4'e göre, GH1A1, incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%85.29) görülmektedir. Bu adım 1 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir, 1 tezde de adıma sadece yer açılmıştır.

GH1A2 ve GH1A3, incelenen tezlerin tamamına yakınında (sırasıyla, %94.12, %97.06); GH1A4 ise tezlerin genelinde (%67.65) görülmektedir.

22 tezde bu hareketin tüm adımları yer almakta, 1 tezde ise bu hareketin hiçbirini adımı yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 5:** GH1'deki Adımların Sıklığı

| Tezler                 | GH1A1 | GH1A2 | GH1A3 | GH1A4 | Toplam |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| T1                     | 2     | 6     | 7     | 0     | 15     |
| T2                     | 1     | 14    | 12    | 2     | 29     |
| T3                     | 2     | 16    | 17    | 1     | 36     |
| T4                     | 1     | 4     | 5     | 0     | 10     |
| T5                     | 3     | 21    | 18    | 0     | 42     |
| T6                     | 1     | 6     | 5     | 1     | 13     |
| T7                     | 0     | 1     | 1     | 0     | 2      |
| T8                     | 3     | 6     | 4     | 0     | 13     |
| T9                     | 1     | 21    | 22    | 4     | 48     |
| T10                    | 0     | 11    | 11    | 0     | 22     |
| T11                    | 1     | 5     | 4     | 1     | 11     |
| T12                    | 1     | 20    | 18    | 2     | 41     |
| T13                    | 2     | 24    | 20    | 5     | 51     |
| T14                    | 1     | 4     | 4     | 0     | 9      |
| T15                    | 2     | 7     | 8     | 1     | 18     |
| T16                    | 2     | 22    | 17    | 8     | 49     |
| T17                    | 1**   | 0     | 1     | 1     | 3      |
| T18                    | 1     | 15    | 16    | 1     | 33     |
| T19                    | 1     | 2     | 2     | 1     | 6      |
| T20                    | 1     | 9     | 9     | 1     | 20     |
| T21                    | 1     | 3     | 4     | 1     | 9      |
| T22                    | 2     | 6     | 7     | 1     | 16     |
| T23                    | 1     | 9     | 7     | 3     | 20     |
| T24                    | 2     | 19    | 18    | 1     | 40     |
| T25                    | 1     | 22    | 23    | 0     | 46     |
| T26                    | 0     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T27                    | 0     | 8     | 8     | 0     | 16     |
| T28                    | 0     | 12    | 13    | 0     | 25     |
| T29                    | 1*    | 1     | 2     | 1     | 5      |
| T30                    | 2     | 8     | 7     | 1     | 18     |
| T31                    | 2     | 27    | 14    | 16    | 59     |
| T32                    | 1     | 12    | 14    | 1     | 28     |
| T33                    | 2     | 9     | 5     | 4     | 20     |
| T34                    | 2     | 18    | 18    | 3     | 41     |
| <b>Toplam</b>          | 44    | 368   | 341   | 61    | 814    |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 1.29  | 10.82 | 10.03 | 1.79  | 23.94  |

Not. \* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini; \*\* işareti ise, adıma sadece yer açıldığını göstermektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, GH1'i gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 814, tez başına ortalaması ise 23.94'tür.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım GH1A1'in toplam sıklığı 44, tez başına ortalaması ise 1.29'dur. Bu adım en çok T5 ve T8'de (f=3) görülmektedir. Ayrıca belirlenen GH1A1'lerden 1'inin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği, 1'ine de sadece yer açıldığı tespit edilmiştir.

Söz konusu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım GH1A2'nin toplam sıklığı 368, tez başına ortalaması ise 10.82'dir. GH1A2, en çok T31'de (f=27) görülmektedir.

GH1A3'ün toplam sıklığı 341, tez başına ortalaması ise 10.03'tür. Bu adım en çok T25'te (f=23) görülmektedir.

GH1A4'ün toplam sıklığı 61, tez başına ortalaması ise 1.79'dur. Bu adım en çok T31'de (f=16) görülmektedir.

GH1'deki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T31'dir (f=59). Bununla birlikte 1 tezde, GH1'e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla bu tezde GH1 gerçekleşmemektedir.

#### **4.2.1.2.2. GH2'deki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

GH2'ye ilişkin *Karşı iddia geliştirme* (GH2A1-A), *Araştırma eksikliği belirtme* (GH2A1-B), *Bir soru ortaya koyma* (GH2A1-C) ve *Bir araştırma geleneğini sürdürme* (GH2A1-D) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 6'da, tezlere göre sıklığı ise Tablo 7'de sunulmaktadır.

**Tablo 6:** GH2'deki Adımların Tezlerde Yer Alması

| <b>Tezler</b> | <b>GH2A1-A</b> | <b>GH2A1-B</b> | <b>GH2A1-C</b> | <b>GH2A1-D</b> | <b>Toplam</b> |
|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| T1            | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T2            | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T3            | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T4            | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T5            | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T6            | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T7            | -              | -              | -              | +              | 1             |
| T8            | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T9            | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T10           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T11           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T12           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T13           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T14           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T15           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T16           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T17           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T18           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T19           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T20           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T21           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T22           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T23           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T24           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T25           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T26           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T27           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T28           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T29           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T30           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T31           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| T32           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T33           | -              | -              | -              | -              | 0             |
| T34           | -              | +              | -              | -              | 1             |
| <b>Toplam</b> | 0              | 19             | 0              | 1              |               |
| <b>Yüzde</b>  | 0              | 55.88          | 0              | 2.94           |               |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

\* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 6'ya göre, GH2A1-A ve GH2A1-C incelenen tezlerin hiçbirinde yer almamaktadır. GH2A1-D ise 1 tezde görülmektedir ve bu adım sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşmektedir. GH2'de en sık görülen adım GH2A1-B'de, tezlerin yarısından fazlasında (%55.88) yer almaktadır.

Ayrıca tezlerin yaklaşık yarısında (f=14) bu hareketin hiçbir adımı yer almamaktadır, dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 7:** GH2’deki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | GH2A1-A | GH2A1-B | GH2A1-C | GH2A1-D | Toplam |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| T1                     | 0       | 2       | 0       | 0       | 2      |
| T2                     | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T3                     | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T4                     | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T5                     | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T6                     | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T7                     | 0       | 0       | 0       | 1*      | 1      |
| T8                     | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T9                     | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T10                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T11                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T12                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T13                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T14                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T15                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T16                    | 0       | 2       | 0       | 0       | 2      |
| T17                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T18                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T19                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T20                    | 0       | 2       | 0       | 0       | 2      |
| T21                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T22                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T23                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T24                    | 0       | 2       | 0       | 0       | 2      |
| T25                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T26                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T27                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T28                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T29                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T30                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T31                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| T32                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T33                    | 0       | 0       | 0       | 0       | 0      |
| T34                    | 0       | 1       | 0       | 0       | 1      |
| <b>Toplam</b>          | 0       | 23      | 0       | 1       | 24     |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 0       | 0.68    | 0       | 0.03    | 0.71   |

Not. \* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, GH2’yi gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 24, tez başına ortalaması ise 1’in altındadır (0.71). Bu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım GH2A1-B’nin toplam sıklığı 23, tez başına ortalaması ise 0.68’dir.

#### 4.2.1.2.3. GH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı

GH3'e ilişkin *Amaçları belirtme* (GH3A1-A), *Araştırma konusunu sunma* (GH3A1-B), *Temel bulguları sunma* (GH3A2), *Tezin yapısını belirtme* (GH3A3-A) ve *Bölümün yapısını belirtme* (GH3A3-B) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 8'de, tezlere göre sıklığı ise Tablo 9'da sunulmaktadır.

**Tablo 8:** GH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | GH3A1-A | GH3A1-B | GH3A2 | GH3A3-A | GH3A3-B | Toplam |
|---------------|---------|---------|-------|---------|---------|--------|
| T1            | +       | +       | -     | -       | -       | 2      |
| T2            | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T3            | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T4            | +       | +       | -     | +       | -       | 3      |
| T5            | +       | +       | -     | +       | -       | 3      |
| T6            | +       | +       | -     | -       | -       | 2      |
| T7            | -       | +       | -     | -       | -       | 1      |
| T8            | +       | +       | -     | +       | -       | 3      |
| T9            | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T10           | -       | +       | +     | +       | -       | 3      |
| T11           | +       | +       | +     | -       | -       | 3      |
| T12           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T13           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T14           | +       | +       | -     | -       | -       | 2      |
| T15           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T16           | +       | +       | -     | -       | -       | 2      |
| T17           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T18           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T19           | +       | +       | -     | -       | -       | 2      |
| T20           | +       | -       | -     | -       | +       | 2      |
| T21           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T22           | +       | -       | -     | -       | -       | 1      |
| T23           | +       | -       | -     | -       | +       | 2      |
| T24           | +       | +       | +     | -       | +       | 4      |
| T25           | +       | +       | -     | +       | -       | 3      |
| T26           | +       | -       | -     | -       | -       | 1      |
| T27           | -       | +       | -     | -       | -       | 1      |
| T28           | -       | +       | +     | +       | +       | 4      |
| T29           | +       | -       | -     | -       | -       | 1      |
| T30           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T31           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T32           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| T33           | +       | -       | -     | -       | +       | 2      |
| T34           | +       | +       | -     | -       | +       | 3      |
| <b>Toplam</b> | 30      | 28      | 4     | 6       | 18      |        |
| <b>Yüzde</b>  | 88.24   | 82.35   | 11.76 | 17.65   | 52.94   |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

\* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 8'e göre, GH3A1-A, incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%88.24) görülmektedir. Bu adım 2 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir. GH3A1-B de, tezlerin büyük bir kısmında (%82.35) görülmektedir. Bu adım 9 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

İncelenen tezlerde GH3A2 ve GH3A3-A'nın sık tercih edilme eğiliminde olmadıkları görülmektedir. GH3A2 tezlerin %11.76'sında, GH3A3-A %17.65'inde yer almaktadır. Ayrıca GH3A3-A, 2 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

GH3A3-B, tezlerin yarısı civarında (%52.94) yer almaktadır.

GH3'ün farklı adım tipleriyle gerçekleşmesine bakıldığında 5 tezde söz konusu hareketin tek adım tipi ile gerçekleştiği görülmektedir.

**Tablo 9:** GH3'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | GH3A1-A | GH3A1-B | GH3A2 | GH3A3-A | GH3A3-B | Toplam |
|------------------------|---------|---------|-------|---------|---------|--------|
| T1                     | 1       | 1       | 0     | 0       | 0       | 2      |
| T2                     | 1*      | 2       | 0     | 0       | 1       | 4      |
| T3                     | 1       | 1*      | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T4                     | 1       | 1*      | 0     | 1       | 0       | 3      |
| T5                     | 1       | 1       | 0     | 1*      | 0       | 3      |
| T6                     | 1       | 1       | 0     | 0       | 0       | 2      |
| T7                     | 0       | 1*      | 0     | 0       | 0       | 1      |
| T8                     | 1       | 1*      | 0     | 1       | 0       | 3      |
| T9                     | 1       | 1       | 0     | 0       | 2       | 4      |
| T10                    | 0       | 1       | 1     | 1       | 0       | 3      |
| T11                    | 1       | 1*      | 2     | 0       | 0       | 4      |
| T12                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T13                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T14                    | 1       | 2       | 0     | 0       | 0       | 3      |
| T15                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 2       | 4      |
| T16                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 0       | 2      |
| T17                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 2       | 4      |
| T18                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 3       | 5      |
| T19                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 0       | 2      |
| T20                    | 1       | 0       | 0     | 0       | 1       | 2      |
| T21                    | 1       | 2       | 0     | 0       | 1       | 4      |
| T22                    | 2       | 0       | 0     | 0       | 0       | 2      |
| T23                    | 1       | 0       | 0     | 0       | 1       | 2      |
| T24                    | 1       | 1*      | 1     | 0       | 2       | 5      |
| T25                    | 1       | 1       | 0     | 1       | 0       | 3      |
| T26                    | 1       | 0       | 0     | 0       | 0       | 1      |
| T27                    | 0       | 1*      | 0     | 0       | 0       | 1      |
| T28                    | 0       | 1       | 1     | 1*      | 1       | 4      |
| T29                    | 2*      | 0       | 0     | 0       | 0       | 2      |
| T30                    | 1       | 1*      | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T31                    | 1       | 1*      | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T32                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T33                    | 2       | 0       | 0     | 0       | 1       | 3      |
| T34                    | 1       | 1       | 0     | 0       | 1       | 3      |
| <b>Toplam</b>          | 33      | 31      | 5     | 6       | 24      | 99     |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 0.97    | 0.91    | 0.15  | 0.18    | 0.71    | 2.91   |

Not. \* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, GH3'i gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 99, tez başına ortalaması ise 2.91'dir.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım GH3A1-A'nın toplam sıklığı 33, tez başına ortalaması ise yaklaşık 1'dir (0.97). Bu adım en çok T22, T29

ve T33'te ( $f=2$ ) görülmektedir. Ayrıca belirlenen GH3A1-A'lardan 3'ünün alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği tespit edilmiştir.

GH3A1-A'dan sonra en sık görülen adım GH3A1-B'nin toplam sıklığı 31, tez başına ortalaması ise yaklaşık 1'dir (0.91). Bu adım en çok T2, T14 ve T21'de ( $f=2$ ) görülmektedir. Ayrıca belirlenen GH3A1-B'lerden 9'unun alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Söz konusu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım GH3A2'nin toplam sıklığı 5, tez başına ortalaması ise 0.15'tir. Bu adım en çok T11'de ( $f=2$ ) görülmektedir.

GH3A3-A'nın toplam sıklığı 6, tez başına ortalaması ise 0.18'dir. Ayrıca belirlenen GH3A3-A'lardan 2'sinin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği tespit edilmiştir.

GH3A3-B'nin toplam sıklığı 24, tez başına ortalaması ise 0.71'dir. Bu adım en çok T18'de ( $f=3$ ) görülmektedir.

GH3'teki adımların toplamda en sık görüldüğü tezler T18 ve T24'tür ( $f=5$ ). Ayrıca, 3 tezde bu hareket tek adım tipi ile gerçekleşmektedir.

#### **4.2.2. Yöntem'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

##### **4.2.2.1. Yöntem'e İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

Yöntem'e ilişkin *Araştırma modeli hakkında bilgi verme* (YH1), *Evren ve örnekleme/çalışma grubunu betimleme* (YH2), *Veri toplama araçlarını betimleme* (YH3), *Veri toplama işlemlerini betimleme* (YH4), *Veri çözümlemeyi betimleme*

(YH5) ve *Bölümün yapısını belirme* (YH6) hareketlerinin tezlerde yer alması Tablo 10’da, tezlere göre sıklığı ise Tablo 11’de sunulmaktadır.

**Tablo 10:** Yöntem’e İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | YH1   | YH2   | YH3   | YH4   | YH5   | YH6 | Toplam |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|--------|
| T1            | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T2            | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T3            | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T4            | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T5            | +     | +     | -     | +     | +     | -   | 4      |
| T6            | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T7            | -     | +     | -     | -     | -     | -   | 1      |
| T8            | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T9            | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T10           | -     | -     | -     | -     | -     | -   | 0      |
| T11           | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T12           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T13           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T14           | +     | +     | +     | -     | +     | -   | 4      |
| T15           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T16           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T17           | +     | +     | -     | +     | +     | +   | 5      |
| T18           | +     | +     | -     | +     | +     | +   | 5      |
| T19           | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T20           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T21           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T22           | +     | +     | +     | +     | +     | -   | 5      |
| T23           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T24           | +     | +     | -     | +     | +     | +   | 5      |
| T25           | +     | +     | -     | +     | -     | -   | 3      |
| T26           | +     | +     | -     | +     | +     | -   | 4      |
| T27           | -     | +     | -     | -     | -     | -   | 1      |
| T28           | -     | -     | -     | -     | -     | -   | 0      |
| T29           | +     | +     | +     | -     | +     | -   | 4      |
| T30           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| T31           | -     | +     | -     | +     | +     | -   | 3      |
| T32           | +     | +     | -     | +     | +     | +   | 5      |
| T33           | +     | +     | +     | -     | +     | +   | 5      |
| T34           | +     | +     | +     | +     | +     | +   | 6      |
| <b>Toplam</b> | 23    | 32    | 16    | 27    | 29    | 17  |        |
| <b>Yüzde</b>  | 67.65 | 94.12 | 47.06 | 79.41 | 85.29 | 50  |        |

Not. + işareti, incelenen tezde hareketin yer aldığını; - işareti ise, hareketin yer almadığını göstermektedir.

\* işareti, hareketin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 10’a göre, Yöntem’e ilişkin belirlenen hareketlerden YH1, incelenen tezlerin genelinde (%67.65); YH2, tezlerin tamamına yakınında (%94.12); YH3, tezlerin yaklaşık yarısında (%47.06); YH4, tezlerin genelinde (%79.41); YH5, tezlerin büyük bir kısmında (%85.29); YH6 ise, tezlerin yarısında (%50) görülmektedir. Bu bulgulara göre, YH1, YH2, YH4 ve YH5 incelenen tezlerde

alışlagelmiş hareketler olarak yer almakta, YH3 ve YH6 ise seçimlik hareketler olarak yer almaktadır.

12 tezde Yöntem'e ilişkin hareket tiplerinin tamamı görülmektedir. 2 tezde Yöntem'e ilişkin hiçbir hareket yer almamaktadır. 2 tezde ise, Yöntem'e ilişkin tek hareket tipi (YH2) görülmektedir.

Ayrıca, YH2 3 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında görülmektedir.

**Tablo 11:** Yöntem'e İlişkin Hareketlerin Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | YH1  | YH2       | YH3  | YH4 | YH5  | YH6  | Toplam |
|------------------------|------|-----------|------|-----|------|------|--------|
| T1                     | 0    | 1         | 0    | 1   | 1    | 0    | 3      |
| T2                     | 1    | 1         | 1    | 2   | 1    | 1    | 7      |
| T3                     | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| T4                     | 0    | 2         | 0    | 3   | 1    | 0    | 6      |
| T5                     | 1    | 1         | 0    | 1   | 1    | 0    | 4      |
| T6                     | 0    | 2         | 0    | 2   | 1    | 0    | 5      |
| T7                     | 0    | 1*        | 0    | 0   | 0    | 0    | 1      |
| T8                     | 0    | 1*        | 0    | 1   | 1    | 0    | 3      |
| T9                     | 1    | 1         | 3    | 2   | 1    | 1    | 9      |
| T10                    | 0    | 0         | 0    | 0   | 0    | 0    | 0      |
| T11                    | 0    | 3 (1'i *) | 0    | 1   | 1    | 0    | 5      |
| T12                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| T13                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| T14                    | 1    | 1         | 1    | 0   | 1    | 0    | 4      |
| T15                    | 1    | 2         | 2    | 1   | 1    | 1    | 8      |
| T16                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| T17                    | 1    | 1         | 0    | 1   | 1    | 1    | 5      |
| T18                    | 1    | 1         | 0    | 1   | 1    | 1    | 5      |
| T19                    | 0    | 1         | 0    | 1   | 1    | 0    | 3      |
| T20                    | 1    | 1         | 1    | 2   | 1    | 1    | 7      |
| T21                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| T22                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 0    | 5      |
| T23                    | 1    | 1         | 2    | 2   | 1    | 1    | 8      |
| T24                    | 1    | 1         | 0    | 1   | 2    | 1    | 6      |
| T25                    | 1    | 2 (1'i *) | 0    | 1   | 0    | 0    | 4      |
| T26                    | 1    | 1         | 0    | 1   | 1    | 0    | 4      |
| T27                    | 0    | 1*        | 0    | 0   | 0    | 0    | 1      |
| T28                    | 0    | 0         | 0    | 0   | 0    | 0    | 0      |
| T29                    | 1    | 1         | 1    | 0   | 1    | 0    | 4      |
| T30                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| T31                    | 0    | 1         | 0    | 1   | 1    | 0    | 3      |
| T32                    | 1    | 1         | 0    | 1   | 1    | 1    | 5      |
| T33                    | 1    | 1         | 1    | 0   | 1    | 1    | 5      |
| T34                    | 1    | 1         | 1    | 1   | 1    | 1    | 6      |
| <b>Toplam</b>          | 23   | 38        | 20   | 34  | 30   | 17   | 162    |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 0.68 | 1.12      | 0.59 | 1   | 0.88 | 0.50 | 4.76   |

Not. \* işareti, hareketin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 11’de belirtildiği gibi, Yöntem’e ilişkin toplam 216 hareket tespit edilmiştir. Tez başına ortalama 4.76 hareket görülmektedir.

YH1’in toplam sıklığı 23, tez başına ortalaması da 0.68’dir.

İncelenen tezlerde, Yöntem’e ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en sık kodlanan hareket YH2’dir. Toplam sıklığı 38 olan bu hareketin tez başına ortalaması 1 civarındadır (1.12). Bu hareket en çok T11’de (f=3) görülmektedir. Ayrıca belirlenen YH2’lerin 5’i alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

YH3’ün toplam sıklığı 20, tez başına ortalaması ise 0.59’dur. Bu hareket en çok T9’da (f=3) görülmektedir.

YH4’ün toplam sıklığı 34, tez başına ortalaması da 1’dir. Bu hareket en çok T4’te (f=3) görülmektedir.

YH5’in toplam sıklığı 30, tez başına ortalaması yaklaşık 1’ dir (0.88). Bu hareket en çok T24’te (f=2) görülmektedir.

İncelenen tezlerde, Yöntem’e ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en az kodlanan hareket YH6’nın ise, toplam sıklığı 17, tez başına ortalaması 0.50’dir. Bu hareketin 1’den fazla görüldüğü tez bulunmamaktadır.

Yöntem’e ilişkin hareketlerin toplam sıklığına bakıldığında en fazla hareketin olduğu tez T9’dur (f=9). Bununla birlikte, Yöntem’e ilişkin hiçbir hareketin yer almadığı 2 tez ve sadece 1 hareketin yer aldığı 2 tez tespit edilmiştir.

#### **4.2.2.2. Yöntem’e İlişkin Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

##### **4.2.2.2.1. YH2’deki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

YH2’ye ilişkin *Evren/örneklemenin büyüklüğünü belirtme* (YH2A1), *Örneklemenin özelliklerini belirtme* (YH2A2), *Örnekleme yöntemini veya ölçütünü*

belirtme (YH2A3) ve Örneklemeyi gerekçelendirme (YH2A4) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 12’de, tezlere göre sıklığı ise Tablo 13’te sunulmaktadır.

**Tablo 12:** YH2’deki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | YH2A1 | YH2A2 | YH2A3 | YH2A4 | Toplam |
|---------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| T1            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T2            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T3            | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T4            | +     | +     | -     | +     | 3      |
| T5            | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T6            | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T7            | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T8            | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T9            | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T10           | -     | -     | -     | -     | 0      |
| T11           | +     | +     | +     | +     | 4      |
| T12           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T13           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T14           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T15           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T16           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T17           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T18           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T19           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T20           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T21           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T22           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T23           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T24           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T25           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T26           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T27           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T28           | -     | -     | -     | -     | 0      |
| T29           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T30           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T31           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T32           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| T33           | +     | +     | -     | -     | 2      |
| T34           | +     | +     | +     | -     | 3      |
| <b>Toplam</b> | 32    | 32    | 16    | 3     |        |
| <b>Yüzde</b>  | 94.12 | 94.12 | 47.06 | 8.82  |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

\* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 12’ye göre, YH2A1, incelenen tezlerin tamamına yakınında (%94.12) görülmektedir. Bu adım 3 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir. YH2A2 de, incelenen tezlerin tamamına yakınında (%94.12) görülmektedir. Bu adım 3 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

YH2A3, tezlerin yarıya yakınında (%47.06) görülmektedir. Bu adım 1 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir. YH2A4 ise, tezlerin %8.82'sinde görülmektedir. Bu adım 1 tezde sadece alanyazında belirtilen bölüm dışında tespit edilmiştir.

2 tezde bu hareketin tüm adımları yer almakta, 2 tezde ise bu hareketin hiçbir adımı yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 13:** YH2'deki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | YH2A1 | YH2A2 | YH2A3 | YH2A4 | Toplam |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| T1                     | 2     | 2     | 3     | 0     | 7      |
| T2                     | 1     | 1     | 2     | 0     | 4      |
| T3                     | 2     | 2     | 1     | 0     | 5      |
| T4                     | 1     | 1     | 0     | 1     | 3      |
| T5                     | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T6                     | 1     | 2     | 0     | 0     | 3      |
| T7                     | 1*    | 1*    | 0     | 0     | 2      |
| T8                     | 1*    | 1*    | 0     | 0     | 2      |
| T9                     | 1     | 1     | 1     | 1     | 4      |
| T10                    | 0     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T11                    | 2     | 2     | 1     | 1*    | 6      |
| T12                    | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T13                    | 1     | 2     | 0     | 0     | 3      |
| T14                    | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T15                    | 1     | 1     | 1     | 0     | 3      |
| T16                    | 1     | 2     | 0     | 0     | 3      |
| T17                    | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T18                    | 1     | 1     | 1     | 0     | 3      |
| T19                    | 1     | 2     | 2     | 0     | 5      |
| T20                    | 1     | 2     | 1     | 0     | 4      |
| T21                    | 2     | 1     | 1     | 0     | 4      |
| T22                    | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T23                    | 1     | 2     | 1     | 0     | 4      |
| T24                    | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T25                    | 1     | 1     | 1*    | 0     | 3      |
| T26                    | 1     | 1     | 0     | 0     | 2      |
| T27                    | 1*    | 1*    | 0     | 0     | 2      |
| T28                    | 0     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T29                    | 2     | 2     | 0     | 0     | 4      |
| T30                    | 2     | 2     | 1     | 0     | 5      |
| T31                    | 2     | 2     | 1     | 0     | 5      |
| T32                    | 1     | 1     | 1     | 0     | 3      |
| T33                    | 1     | 2     | 0     | 0     | 3      |
| T34                    | 2     | 3     | 1     | 0     | 6      |
| <b>Toplam</b>          | 40    | 47    | 20    | 3     | 110    |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 1.18  | 1.38  | 0.59  | 0.09  | 3.24   |

Not. \* işareti, adımın alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 13'te görüldüğü gibi, YH2'yi gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 110, tez başına ortalaması ise 3.24'tür.

Bu hareketin gerçekleşmesinde YH2A2'den sonra en sık görülen adım YH2A1'in toplam sıklığı 40, tez başına ortalaması ise 1.18'dir. Ayrıca belirlenen YH2A1'lerden 3'ü alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşmektedir.

Söz konusu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım YH2A2'nin toplam sıklığı 47, tez başına ortalaması ise 1.38'dir. Ayrıca belirlenen YH2A2'lerden 3'ü alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşmektedir.

YH2A3'ün toplam sıklığı 20, tez başına ortalaması ise 0.59'dur. Ayrıca belirlenen YH2A3'lerden 1'i alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşmektedir.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım YH2A4'ün toplam sıklığı 3, tez başına ortalaması ise 0.09'dur. Ayrıca belirlenen YH2A4'lerden 1'i alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşmektedir.

YH2'deki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T1'dir (f=7). 2 tezde ise YH2'ye ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla YH2 gerçekleşmemektedir.

#### **4.2.2.2.2. YH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

YH3'e ilişkin *Veri toplama araçlarının amacını belirtme* (YH3A1), *Veri toplama araçlarının niteliğini belirtme* (YH3A2) ve *Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme* (YH3A3) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 14'te, tezlere göre sıklığı ise Tablo 15'te sunulmaktadır.

**Tablo 14:** YH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | YH3A1 | YH3A2 | YH3A3 | Toplam |
|---------------|-------|-------|-------|--------|
| T1            | -     | -     | -     | 0      |
| T2            | -     | +     | -     | 1      |
| T3            | -     | +     | +     | 2      |
| T4            | -     | -     | -     | 0      |
| T5            | -     | -     | -     | 0      |
| T6            | -     | -     | -     | 0      |
| T7            | -     | -     | -     | 0      |
| T8            | -     | -     | -     | 0      |
| T9            | -     | +     | +     | 2      |
| T10           | -     | -     | -     | 0      |
| T11           | -     | -     | -     | 0      |
| T12           | +     | +     | +     | 3      |
| T13           | +     | +     | +     | 3      |
| T14           | -     | +     | -     | 1      |
| T15           | +     | +     | -     | 2      |
| T16           | +     | +     | +     | 3      |
| T17           | -     | -     | -     | 0      |
| T18           | -     | -     | -     | 0      |
| T19           | -     | -     | -     | 0      |
| T20           | +     | +     | +     | 3      |
| T21           | -     | +     | +     | 2      |
| T22           | -     | +     | -     | 1      |
| T23           | +     | +     | +     | 3      |
| T24           | -     | -     | -     | 0      |
| T25           | -     | -     | -     | 0      |
| T26           | -     | -     | -     | 0      |
| T27           | -     | -     | -     | 0      |
| T28           | -     | -     | -     | 0      |
| T29           | +     | +     | +     | 3      |
| T30           | +     | +     | -     | 2      |
| T31           | -     | -     | -     | 0      |
| T32           | -     | -     | -     | 0      |
| T33           | +     | +     | +     | 3      |
| T34           | +     | +     | +     | 3      |
| <b>Toplam</b> | 10    | 16    | 11    |        |
| <b>Yüzde</b>  | 29.41 | 47.06 | 32.35 |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

Tablo 14'e göre, YH3A1, incelenen tezlerin %29.41'inde; YH3A2, tezlerin yarıya yakınında (%47.06); YH3A3 ise, tezlerin %32.35'inde görülmektedir.

8 tezde bu hareketin tüm adımları yer almakta, 18 tezde ise bu hareketin hiçbirini yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 15:** YH3'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | YH3A1 | YH3A2 | YH3A3 | Toplam |
|------------------------|-------|-------|-------|--------|
| T1                     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T2                     | 0     | 1     | 0     | 1      |
| T3                     | 0     | 2     | 2     | 4      |
| T4                     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T5                     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T6                     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T7                     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T8                     | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T9                     | 0     | 2     | 1     | 3      |
| T10                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T11                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T12                    | 1     | 1     | 1     | 3      |
| T13                    | 5     | 6     | 3     | 14     |
| T14                    | 0     | 1     | 0     | 1      |
| T15                    | 1     | 1     | 0     | 2      |
| T16                    | 5     | 5     | 2     | 12     |
| T17                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T18                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T19                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T20                    | 2     | 2     | 1     | 5      |
| T21                    | 0     | 1     | 1     | 2      |
| T22                    | 0     | 1     | 0     | 1      |
| T23                    | 1     | 2     | 2     | 5      |
| T24                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T25                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T26                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T27                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T28                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T29                    | 1     | 1     | 1     | 3      |
| T30                    | 1     | 1     | 0     | 2      |
| T31                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T32                    | 0     | 0     | 0     | 0      |
| T33                    | 2     | 2     | 2     | 6      |
| T34                    | 2     | 3     | 2     | 7      |
| <b>Toplam</b>          | 21    | 32    | 18    | 71     |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 0.62  | 0.94  | 0.53  | 2.09   |

Tablo 15'te görüldüğü gibi, YH3'ü gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 71, tez başına ortalaması ise 2.09'dur.

YH3A1'in toplam sıklığı 21, tez başına ortalaması ise 0.62'dir. Bu adım en çok T13 ve T16'da (f=5) görülmektedir.

Söz konusu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım YH3A2'nin toplam sıklığı 32, tez başına ortalaması ise 0.94'tür. Bu adım en çok T13'te (f=6) görülmektedir.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım YH3A3'ün toplam sıklığı 18, tez başına ortalaması ise 0.53'tür. Bu adım en çok T13'te (f=3) görülmektedir.

YH3'teki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T13'tür (f=14). 18 tezde ise, YH3'e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla YH3 gerçekleşmemektedir.

#### **4.2.2.2.3. YH4'teki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

YH4'e ilişkin *uygulama/betimleme işlemlerini belirtme* (YH4A1) ve *Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme* (YH4A2) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 16'da, tezlere göre sıklığı ise Tablo 17'de sunulmaktadır.

**Tablo 16:** YH4'teki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | YH4A1 | YH4A2 | Toplam |
|---------------|-------|-------|--------|
| T1            | +     | -     | 1      |
| T2            | +     | -     | 1      |
| T3            | +     | -     | 1      |
| T4            | +     | -     | 1      |
| T5            | +     | -     | 1      |
| T6            | +     | +     | 2      |
| T7            | -     | -     | 0      |
| T8            | +     | -     | 1      |
| T9            | +     | +     | 2      |
| T10           | -     | -     | 0      |
| T11           | +     | -     | 1      |
| T12           | +     | -     | 1      |
| T13           | +     | -     | 1      |
| T14           | -     | -     | 0      |
| T15           | +     | -     | 1      |
| T16           | +     | -     | 1      |
| T17           | +     | -     | 1      |
| T18           | +     | -     | 1      |
| T19           | +     | -     | 1      |
| T20           | +     | +     | 2      |
| T21           | +     | -     | 1      |
| T22           | +     | -     | 1      |
| T23           | +     | -     | 1      |
| T24           | +     | -     | 1      |
| T25           | +     | -     | 1      |
| T26           | +     | -     | 1      |
| T27           | -     | -     | 0      |
| T28           | -     | -     | 0      |
| T29           | -     | -     | 0      |
| T30           | +     | -     | 1      |
| T31           | +     | -     | 1      |
| T32           | +     | -     | 1      |
| T33           | -     | -     | 0      |
| T34           | +     | -     | 1      |
| <b>Toplam</b> | 27    | 3     |        |
| <b>Yüzde</b>  | 79.41 | 8.82  |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

Tablo 16'ya göre, YH4A1, incelenen tezlerin genelinde (%79.41); YH4A2 ise tezlerin %8.82'sinde görülmektedir.

3 tezde hareketin 2 adımı da yer almakta, 7 tezde ise bu hareketin hiçbir adımı yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 17:** YH4'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| <b>Tezler</b>          | <b>YH4A1</b> | <b>YH4A2</b> | <b>Toplam</b> |
|------------------------|--------------|--------------|---------------|
| T1                     | 1            | 0            | 1             |
| T2                     | 2            | 0            | 2             |
| T3                     | 1            | 0            | 1             |
| T4                     | 3            | 0            | 3             |
| T5                     | 1            | 0            | 1             |
| T6                     | 3            | 2            | 5             |
| T7                     | 0            | 0            | 0             |
| T8                     | 1            | 0            | 1             |
| T9                     | 1            | 1            | 2             |
| T10                    | 0            | 0            | 0             |
| T11                    | 1            | 0            | 1             |
| T12                    | 1            | 0            | 1             |
| T13                    | 1            | 0            | 1             |
| T14                    | 0            | 0            | 0             |
| T15                    | 1            | 0            | 1             |
| T16                    | 1            | 0            | 1             |
| T17                    | 1            | 0            | 1             |
| T18                    | 1            | 0            | 1             |
| T19                    | 1            | 0            | 1             |
| T20                    | 1            | 1            | 2             |
| T21                    | 1            | 0            | 1             |
| T22                    | 1            | 0            | 1             |
| T23                    | 2            | 0            | 2             |
| T24                    | 1            | 0            | 1             |
| T25                    | 1            | 0            | 1             |
| T26                    | 1            | 0            | 1             |
| T27                    | 0            | 0            | 0             |
| T28                    | 0            | 0            | 0             |
| T29                    | 0            | 0            | 0             |
| T30                    | 1            | 0            | 1             |
| T31                    | 1            | 0            | 1             |
| T32                    | 1            | 0            | 1             |
| T33                    | 0            | 0            | 0             |
| T34                    | 1            | 0            | 1             |
| <b>Toplam</b>          | 33           | 4            | 37            |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 0.97         | 0.12         | 1.09          |

Tablo 17'de görüldüğü gibi, YH4'ü gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 37, tez başına ortalaması ise 1.09'dur. YH4A1'in toplam sıklığı 33, tez başına ortalaması yaklaşık 1 (0.97); YH4A2'nin ise, toplam sıklığı 4, tez başına ortalaması 0.12'dir.

YH4'teki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T6'dır (f=5). 7 tezde ise YH4'e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla bu tezlerde YH4 gerçekleşmemektedir.

#### 4.2.2.2.4. YH5'teki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı

YH5'e ilişkin *Veri çözümleme tekniklerini belirtme* (YH5A1) ve *Veri çözümleme tekniklerini gerektelendirme* (YH5A2) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 18'de, tezlere göre sıklığı ise Tablo 19'da sunulmaktadır.

**Tablo 18:** YH5'teki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | YH5A1 | YH5A2 | Toplam |
|---------------|-------|-------|--------|
| T1            | +     | -     | 1      |
| T2            | +     | -     | 1      |
| T3            | +     | -     | 1      |
| T4            | +     | -     | 1      |
| T5            | +     | -     | 1      |
| T6            | +     | -     | 1      |
| T7            | -     | -     | 0      |
| T8            | +     | -     | 1      |
| T9            | +     | -     | 1      |
| T10           | -     | -     | 0      |
| T11           | +     | -     | 1      |
| T12           | +     | -     | 1      |
| T13           | +     | -     | 1      |
| T14           | +     | -     | 1      |
| T15           | +     | -     | 1      |
| T16           | +     | -     | 1      |
| T17           | +     | -     | 1      |
| T18           | +     | -     | 1      |
| T19           | +     | -     | 1      |
| T20           | +     | +     | 2      |
| T21           | +     | -     | 1      |
| T22           | +     | -     | 1      |
| T23           | +     | -     | 1      |
| T24           | +     | -     | 1      |
| T25           | -     | -     | 0      |
| T26           | +     | -     | 1      |
| T27           | -     | -     | 0      |
| T28           | -     | -     | 0      |
| T29           | +     | -     | 1      |
| T30           | +     | -     | 1      |
| T31           | +     | -     | 1      |
| T32           | +     | -     | 1      |
| T33           | +     | +     | 2      |
| T34           | +     | -     | 1      |
| <b>Toplam</b> | 29    | 2     |        |
| <b>Yüzde</b>  | 85.29 | 5.88  |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

Tablo 18'e göre, YH5A1, incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%85.29); YH5A2 ise, tezlerin %5.88'inde görülmektedir.

2 tezde bu hareketin iki adımı da yer almakta, 5 tezde ise bu hareketin hiçbir adımı yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 19:** YH5'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | YH5A1 | YH5A2 | Toplam |
|------------------------|-------|-------|--------|
| T1                     | 1     | 0     | 1      |
| T2                     | 1     | 0     | 1      |
| T3                     | 1     | 0     | 1      |
| T4                     | 1     | 0     | 1      |
| T5                     | 1     | 0     | 1      |
| T6                     | 1     | 0     | 1      |
| T7                     | 0     | 0     | 0      |
| T8                     | 1     | 0     | 1      |
| T9                     | 1     | 0     | 1      |
| T10                    | 0     | 0     | 0      |
| T11                    | 1     | 0     | 1      |
| T12                    | 1     | 0     | 1      |
| T13                    | 1     | 0     | 1      |
| T14                    | 1     | 0     | 1      |
| T15                    | 1     | 0     | 1      |
| T16                    | 1     | 0     | 1      |
| T17                    | 1     | 0     | 1      |
| T18                    | 1     | 0     | 1      |
| T19                    | 1     | 0     | 1      |
| T20                    | 2     | 1     | 3      |
| T21                    | 1     | 0     | 1      |
| T22                    | 1     | 0     | 1      |
| T23                    | 1     | 0     | 1      |
| T24                    | 2     | 0     | 2      |
| T25                    | 0     | 0     | 0      |
| T26                    | 1     | 0     | 1      |
| T27                    | 0     | 0     | 0      |
| T28                    | 0     | 0     | 0      |
| T29                    | 1     | 0     | 1      |
| T30                    | 1     | 0     | 1      |
| T31                    | 1     | 0     | 1      |
| T32                    | 1     | 0     | 1      |
| T33                    | 2     | 1     | 3      |
| T34                    | 1     | 0     | 1      |
| <b>Toplam</b>          | 32    | 2     | 34     |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 0.94  | 0.06  | 1      |

Tablo 19’da görüldüğü gibi, YH5’i gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 34, tez başına ortalaması ise 1’dir. YH5A1’in toplam sıklığı 32, tez başına ortalaması yaklaşık 1 (0.94); YH5A2’nin ise, toplam sıklığı 2, tez başına ortalaması 0.06’dır.

YH5’teki adımların toplamda en sık görüldüğü tezler T20 ve T33’tür (f=3). 5 tezde ise YH5’e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla bu tezlerde YH5 gerçekleşmemektedir.

#### **4.2.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç’a İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

##### **4.2.3.1. Bulgular, Tartışma, Sonuç’a İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ait *Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme* (ST1), *Bulguları belirtme* (ST2), *Bulguları yorumlama* (STH3), *Öneri* (STH4) ve *Bölümün yapısını belirtme* (STH5) hareketlerinin tezlerde yer alması Tablo 20’de, tezlere göre sıklığı ise Tablo 21’de sunulmaktadır.

**Tablo 20:** Bulgular, Tartışma, Sonuç’a İlişkin Hareketlerin Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | STH1  | STH2 | STH3  | STH4  | STH5  | Toplam |
|---------------|-------|------|-------|-------|-------|--------|
| T1            | +     | +    | +     | -     | -     | 3      |
| T2            | -     | +    | +     | +     | +     | 4      |
| T3            | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T4            | -     | +    | +     | +     | -     | 3      |
| T5            | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T6            | -     | +    | +     | +     | -     | 3      |
| T7            | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T8            | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T9            | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T10           | -     | +    | +     | +     | +     | 4      |
| T11           | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T12           | -     | +    | +     | +     | +     | 4      |
| T13           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T14           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T15           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T16           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T17           | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T18           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T19           | -     | +    | +     | -     | -     | 2      |
| T20           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T21           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T22           | -     | +    | +     | +     | -     | 3      |
| T23           | -     | +    | +     | +     | +     | 4      |
| T24           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T25           | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T26           | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T27           | +     | +    | +     | -     | +     | 4      |
| T28           | -     | +    | +     | -     | -     | 2      |
| T29           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T30           | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T31           | +     | +    | +     | +     | -     | 4      |
| T32           | +     | +    | -     | +     | +     | 4      |
| T33           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| T34           | +     | +    | +     | +     | +     | 5      |
| <b>Toplam</b> | 25    | 34   | 33    | 30    | 19    |        |
| <b>Yüzde</b>  | 73.53 | 100  | 97.06 | 88.24 | 55.88 |        |

Not. + işareti, incelenen tezde hareketin yer aldığını; - işareti ise, hareketin yer almadığını göstermektedir.

Tablo 20’ye göre, Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin belirlenen hareketlerden STH1, incelenen tezlerin genelinde (%73.53); STH2, tezlerin tamamında (%100); STH3, tezlerin tamamına yakınında (%97.06); STH4, tezlerin büyük bir kısmında (%88.24); STH5 ise, tezlerin yarıdan fazlasında (%55.88) görülmektedir. Bu bulgulara göre, incelenen tezlerde STH1, STH2, STH3 ve STH4

alışlagelmiş hareketler olarak yer almakta, STH5 ise seçimlik hareket olarak yer almaktadır.

13 tezde Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin hareket tiplerinin tamamı görülmektedir.

**Tablo 21:** Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareketlerin Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | STH1  | STH2  | STH3  | STH4 | STH5 | Toplam |
|------------------------|-------|-------|-------|------|------|--------|
| T1                     | 1     | 11    | 9     | 0    | 0    | 21     |
| T2                     | 0     | 5     | 4     | 1    | 1    | 11     |
| T3                     | 2     | 20    | 19    | 1    | 2    | 44     |
| T4                     | 0     | 2     | 1     | 1    | 0    | 4      |
| T5                     | 17    | 54    | 47    | 1    | 0    | 119    |
| T6                     | 0     | 11    | 10    | 1    | 0    | 22     |
| T7                     | 19    | 60    | 47    | 1    | 0    | 127    |
| T8                     | 9     | 34    | 34    | 1    | 0    | 78     |
| T9                     | 3     | 51    | 49    | 1    | 1    | 105    |
| T10                    | 0     | 6     | 9     | 2    | 1    | 18     |
| T11                    | 2     | 6     | 2     | 1    | 0    | 11     |
| T12                    | 0     | 5     | 4     | 1    | 2    | 12     |
| T13                    | 8     | 30    | 24    | 1    | 3    | 66     |
| T14                    | 3     | 42    | 40    | 1    | 1    | 87     |
| T15                    | 7     | 15    | 9     | 1    | 2    | 34     |
| T16                    | 11    | 23    | 16    | 1    | 3    | 54     |
| T17                    | 13    | 21    | 7     | 1    | 0    | 42     |
| T18                    | 5     | 39    | 39    | 1    | 3    | 87     |
| T19                    | 0     | 3     | 2     | 0    | 0    | 5      |
| T20                    | 10    | 59    | 50    | 1    | 3    | 123    |
| T21                    | 13    | 15    | 6     | 1    | 2    | 37     |
| T22                    | 0     | 70    | 62    | 12   | 0    | 144    |
| T23                    | 0     | 17    | 16    | 1    | 2    | 36     |
| T24                    | 8     | 7     | 5     | 1    | 1    | 22     |
| T25                    | 26    | 29    | 1     | 1    | 0    | 57     |
| T26                    | 88    | 98    | 12    | 1    | 0    | 199    |
| T27                    | 23    | 55    | 45    | 0    | 1    | 124    |
| T28                    | 0     | 78    | 78    | 0    | 0    | 156    |
| T29                    | 5     | 6     | 4     | 1    | 2    | 18     |
| T30                    | 3     | 5     | 2     | 1    | 0    | 11     |
| T31                    | 2     | 3     | 4     | 2    | 0    | 11     |
| T32                    | 29    | 26    | 0     | 10   | 1    | 66     |
| T33                    | 10    | 10    | 9     | 1    | 2    | 32     |
| T34                    | 38    | 85    | 74    | 1    | 3    | 201    |
| <b>Toplam</b>          | 355   | 1001  | 740   | 52   | 36   | 2184   |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 10.44 | 29.44 | 21.76 | 1.53 | 1.06 | 64.24  |

Tablo 21’de belirtildiği gibi, Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin toplam 2184 hareket tespit edilmiştir. Tez başına ortalama 64.24 hareket görülmektedir.

STH1’in toplam sıklığı 355, tez başına ortalaması ise 10.44’tür. STH1 en çok T26’da (f=88) görülmektedir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin metnin yüzey yapısında en sık kodlanan hareket STH2’nin toplam sıklığı 1001, tez başına ortalaması ise 29.44’tür. Bu hareket en çok T26’da (f=98) görülmektedir.

STH3’ün toplam sıklığı 740, tez başına ortalaması da 21.76’dır. Bu hareket en çok T28’de (f=78) görülmektedir.

STH4’ün toplam sıklığı 52, tez başına ortalaması ise 1.53’tür. STH4 en çok T22’de (f=12) görülmektedir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin metnin yüzey yapısında en az kodlanan hareket STH5’in toplam sıklığı 36, tez başına ortalaması da 1.06’dır. STH5 en çok T13, T16, T18, T20, T34’te (f=3) görülmektedir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin hareketlerin toplam sıklığına bakıldığında en fazla hareketin olduğu tez T34’tür (f=201), en az hareketin olduğu tez ise T4’tür (f=4).

#### **4.2.3.2. Bulgular, Tartışma, Sonuç’a İlişkin Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

##### **4.2.3.2.1. STH1’deki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

STH1’e ilişkin *Amaçları belirtme* (STH1A1), *Denence veya iddia sunma* (STH1A2) ve *Kuramsal bilgiye değinme* (STH1A3) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 22’de, tezlere göre sıklığı ise Tablo 23’te sunulmaktadır.

**Tablo 22:** STH1’deki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | STH1A1 | STH1A2 | STH1A3 | Toplam |
|---------------|--------|--------|--------|--------|
| T1            | -      | +      | -      | 1      |
| T2            | -      | -      | -      | 0      |
| T3            | -      | -      | +      | 1      |
| T4            | -      | -      | -      | 0      |
| T5            | +      | -      | +      | 2      |
| T6            | -      | -      | -      | 0      |
| T7            | -      | -      | +      | 1      |
| T8            | -      | -      | +      | 1      |
| T9            | +      | +      | +      | 3      |
| T10           | -      | -      | -      | 0      |
| T11           | -      | +      | -      | 1      |
| T12           | -      | -      | -      | 0      |
| T13           | +      | +      | -      | 2      |
| T14           | -      | -      | +      | 1      |
| T15           | +      | -      | -      | 1      |
| T16           | +      | +      | +      | 3      |
| T17           | -      | -      | +      | 1      |
| T18           | -      | -      | +      | 1      |
| T19           | -      | -      | -      | 0      |
| T20           | +      | -      | +      | 2      |
| T21           | +      | -      | -      | 1      |
| T22           | -      | -      | -      | 0      |
| T23           | -      | -      | -      | 0      |
| T24           | +      | -      | +      | 2      |
| T25           | -      | -      | +      | 1      |
| T26           | +      | -      | +      | 2      |
| T27           | -      | -      | +      | 1      |
| T28           | -      | -      | -      | 0      |
| T29           | +      | -      | -      | 1      |
| T30           | +      | -      | -      | 1      |
| T31           | +      | -      | -      | 1      |
| T32           | -      | -      | +      | 1      |
| T33           | +      | -      | -      | 1      |
| T34           | +      | -      | +      | 2      |
| <b>Toplam</b> | 14     | 5      | 16     |        |
| <b>Yüzde</b>  | 41.18  | 14.71  | 47.06  |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

Tablo 22’ye göre, STH1A1, incelenen tezlerin yarıya yakınında (%41.18); STH1A2, %14.71’inde; STH1A3 de tezlerin yarıya yakınında (%47.06) görülmektedir.

2 tezde bu hareketin tüm adımları yer almakta, 9 tezde ise bu hareketin hiçbirini adımı yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 23:** STH1’deki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| <b>Tezler</b>          | <b>STH1A1</b> | <b>STH1A2</b> | <b>STH1A3</b> | <b>Toplam</b> |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| T1                     | 0             | 1             | 0             | 1             |
| T2                     | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T3                     | 0             | 0             | 2             | 2             |
| T4                     | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T5                     | 1             | 0             | 17            | 18            |
| T6                     | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T7                     | 0             | 0             | 19            | 19            |
| T8                     | 0             | 0             | 9             | 9             |
| T9                     | 1             | 1             | 1             | 3             |
| T10                    | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T11                    | 0             | 2             | 0             | 2             |
| T12                    | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T13                    | 4             | 4             | 0             | 8             |
| T14                    | 0             | 0             | 3             | 3             |
| T15                    | 7             | 0             | 0             | 7             |
| T16                    | 1             | 8             | 2             | 11            |
| T17                    | 0             | 0             | 13            | 13            |
| T18                    | 0             | 0             | 5             | 5             |
| T19                    | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T20                    | 6             | 0             | 4             | 10            |
| T21                    | 13            | 0             | 0             | 13            |
| T22                    | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T23                    | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T24                    | 5             | 0             | 4             | 9             |
| T25                    | 0             | 0             | 26            | 26            |
| T26                    | 1             | 0             | 87            | 88            |
| T27                    | 0             | 0             | 23            | 23            |
| T28                    | 0             | 0             | 0             | 0             |
| T29                    | 5             | 0             | 0             | 5             |
| T30                    | 3             | 0             | 0             | 3             |
| T31                    | 2             | 0             | 0             | 2             |
| T32                    | 0             | 0             | 29            | 29            |
| T33                    | 10            | 0             | 0             | 10            |
| T34                    | 1             | 0             | 37            | 38            |
| <b>Toplam</b>          | 60            | 16            | 281           | 357           |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 1.76          | 0.47          | 8.26          | 10.50         |

Tablo 23’te görüldüğü gibi, STH1’i gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 357, tez başına ortalaması ise 10.50’dir.

STH1A1’in toplam sıklığı 60, tez başına ortalaması da 1.76’dır. Bu adım en çok T21’de (f=13) görülmektedir.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım STH1A2'nin toplam sıklığı 16, tez başına ortalaması ise 0.47'dir. Ayrıca, belirlenen STH1A2'lerin yarısı (f=8) tek bir tezde (T16) yer almaktadır.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım STH1A3'ün toplam sıklığı 281, tez başına ortalaması da 8.26'dır. Bu adım en çok T26'da (f=87) görülmektedir.

STH1'deki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T26'dır (f=88). 9 tezde ise, STH1'e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla bu tezlerde STH1 gerçekleşmemektedir.

#### **4.2.3.2.2. STH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı**

STH3'e ilişkin *Bulguları değerlendirme* (STH3A1), *Bulguları alanyazın ile karşılaştırma* (STH3A2), *Bulgulardaki farklılıkları açıklama* (STH3A3), *Örneklerle açıklama* (STH3A4), *Bulguları açıklama* (STH3A5), *Bulguları özetleme* (STH3A6) ve *Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme* (STH3A7) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 24'te, tezlere göre sıklığı ise Tablo 25'te sunulmaktadır.

**Tablo 24:** STH3'teki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | STH3A1 | STH3A2 | STH3A3 | STH3A4 | STH3A5 | STH3A6 | STH3A7 | Toplam |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| T1            | +      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T2            | +      | -      | -      | -      | +      | -      | -      | 2      |
| T3            | +      | +      | -      | -      | +      | -      | -      | 3      |
| T4            | +      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T5            | +      | +      | -      | -      | +      | -      | -      | 3      |
| T6            | +      | +      | +      | -      | +      | -      | -      | 4      |
| T7            | +      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T8            | +      | -      | -      | +      | -      | -      | -      | 2      |
| T9            | +      | -      | -      | +      | +      | -      | -      | 3      |
| T10           | +      | -      | -      | +      | -      | ***    | -      | 3      |
| T11           | +      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T12           | +      | +      | -      | -      | +      | -      | -      | 3      |
| T13           | +      | +      | -      | +      | +      | -      | -      | 4      |
| T14           | +      | -      | -      | +      | +      | -      | -      | 3      |
| T15           | +      | +      | -      | -      | +      | +      | -      | 4      |
| T16           | +      | +      | -      | +      | +      | -      | -      | 4      |
| T17           | +      | -      | -      | +      | +      | -      | -      | 3      |
| T18           | +      | +      | -      | -      | -      | -      | -      | 2      |
| T19           | -      | +      | -      | -      | +      | -      | +      | 3      |
| T20           | +      | +      | -      | +      | +      | -      | -      | 4      |
| T21           | +      | +      | -      | -      | +      | -      | -      | 3      |
| T22           | +      | -      | -      | -      | +      | -      | -      | 2      |
| T23           | +      | +      | -      | +      | +      | -      | -      | 4      |
| T24           | +      | -      | -      | +      | -      | -      | -      | 2      |
| T25           | +      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T26           | -      | -      | -      | -      | +      | -      | -      | 1      |
| T27           | +      | +      | -      | +      | +      | -      | +      | 5      |
| T28           | +      | -      | -      | +      | +      | -      | -      | 3      |
| T29           | +      | +      | -      | -      | -      | -      | -      | 2      |
| T30           | -      | +      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T31           | +      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 1      |
| T32           | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | 0      |
| T33           | -      | +      | +      | -      | +      | -      | -      | 3      |
| T34           | +      | +      | -      | +      | +      | -      | -      | 4      |
| <b>Toplam</b> | 29     | 17     | 2      | 13     | 21     | 2      | 2      |        |
| <b>Yüzde</b>  | 85.29  | 50     | 5.88   | 38.24  | 61.76  | 5.88   | 5.88   |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

\*\*\* işareti, adıma sadece yer açıldığını göstermektedir.

Tablo 24'e göre, STH3A1, incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%85.29); STH3A2, tezlerin yarısında (%50); STH3A3, tezlerin %5.88'inde; STH3A4, tezlerin yarıdan azında (%38.24); STH3A5, tezlerin yarıdan fazlasında (%61.76) görülmektedir.

STH3A6 ise, tezlerin %5.88’inde görülmektedir ve bu adıma 1 tezde sadece yer açılmıştır. STH3A7 de, 34 tezin %5.88’inde görülmektedir.

Bu hareketteki tüm adım tiplerinin yer aldığı bir tez görülmemekle birlikte, 1 tezde bu harekete ilişkin 5 adım tipi yer almaktadır. 1 tezde ise, bu hareketin hiçbir adımını yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 25:** STH3’teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı

| Tezler                 | STH3A1 | STH3A2 | STH3A3 | STH3A4 | STH3A5 | STH3A6 | STH3A7 | Toplam |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| T1                     | 9      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 9      |
| T2                     | 3      | 0      | 0      | 0      | 1      | 0      | 0      | 4      |
| T3                     | 8      | 8      | 0      | 0      | 7      | 0      | 0      | 23     |
| T4                     | 1      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 1      |
| T5                     | 39     | 5      | 0      | 0      | 7      | 0      | 0      | 51     |
| T6                     | 1      | 10     | 4      | 0      | 3      | 0      | 0      | 18     |
| T7                     | 47     | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 47     |
| T8                     | 13     | 0      | 0      | 30     | 0      | 0      | 0      | 43     |
| T9                     | 10     | 0      | 0      | 30     | 10     | 0      | 0      | 50     |
| T10                    | 6      | 0      | 0      | 3      | 0      | 1**    | 0      | 10     |
| T11                    | 2      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 2      |
| T12                    | 2      | 2      | 0      | 0      | 1      | 0      | 0      | 5      |
| T13                    | 7      | 9      | 0      | 11     | 5      | 0      | 0      | 32     |
| T14                    | 16     | 0      | 0      | 9      | 27     | 0      | 0      | 52     |
| T15                    | 7      | 2      | 0      | 0      | 2      | 1      | 0      | 12     |
| T16                    | 4      | 4      | 0      | 7      | 3      | 0      | 0      | 18     |
| T17                    | 6      | 0      | 0      | 4      | 1      | 0      | 0      | 11     |
| T18                    | 39     | 5      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 44     |
| T19                    | 0      | 1      | 0      | 0      | 1      | 0      | 1      | 3      |
| T20                    | 16     | 22     | 0      | 15     | 8      | 0      | 0      | 61     |
| T21                    | 1      | 2      | 0      | 0      | 5      | 0      | 0      | 8      |
| T22                    | 23     | 0      | 0      | 0      | 39     | 0      | 0      | 62     |
| T23                    | 4      | 2      | 0      | 1      | 13     | 0      | 0      | 20     |
| T24                    | 10     | 0      | 0      | 5      | 0      | 0      | 0      | 15     |
| T25                    | 1      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 1      |
| T26                    | 0      | 0      | 0      | 0      | 12     | 0      | 0      | 12     |
| T27                    | 41     | 4      | 0      | 11     | 3      | 0      | 1      | 60     |
| T28                    | 8      | 0      | 0      | 69     | 1      | 0      | 0      | 78     |
| T29                    | 1      | 3      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 4      |
| T30                    | 0      | 2      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 2      |
| T31                    | 4      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 4      |
| T32                    | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      |
| T33                    | 0      | 9      | 1      | 0      | 5      | 0      | 0      | 15     |
| T34                    | 11     | 34     | 0      | 27     | 9      | 0      | 0      | 81     |
| <b>Toplam</b>          | 340    | 124    | 5      | 222    | 163    | 2      | 2      | 858    |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | 10     | 3.65   | 0.15   | 6.53   | 4.79   | 0.06   | 0.06   | 25.24  |

Not. \*\* işareti, adıma sadece yer açıldığını göstermektedir.

Tablo 25'te görüldüğü gibi, STH3'ü gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 858, tez başına ortalaması ise 25.24'tür.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım STH3A1'in toplam sıklığı 340, tez başına ortalaması da 10'dur. Bu adım en çok T7'de (f=47) görülmektedir.

STH3A2'nin toplam sıklığı 124, tez başına ortalaması ise 3.65'tir. Bu adım en çok T34'te (f=34) görülmektedir.

STH3A3'ün toplam sıklığı 5, tez başına ortalaması ise 0.15'tir. Ayrıca, belirlenen STH3A3'lerin tamamına yakını (f=4) tek bir tezde (T6) yer almaktadır.

Bu harekette, STH3A1'den sonra en sık görülen adım STH3A4'ün toplam sıklığı 222, tez başına ortalaması da 6.53'tür. Bu adım en çok T28'de (f=69) görülmektedir.

STH3A5'in toplam sıklığı 163, tez başına ortalaması 4.79'dur. Bu adım en çok T22'de (f=39) görülmektedir.

Bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adımlar STH3A6 ve STH3A7'nin, toplam sıklıkları 2, tez başına ortalamaları ise 0.06'dır. Ayrıca, tespit edilen STH3A6'lardan 1'ine sadece yer açılmıştır.

STH3'teki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T34'tür (f=81). 1 tezde ise, STH3'e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla bu tezde STH3 gerçekleşmemektedir.

#### 4.2.3.2.3. STH4'teki Adımların Tezlerde Yer Alması ve Tezlere Göre Sıklığı

STH4'e ilişkin *Genel öneriler sunma* (STH4A1) ve *Yeni araştırmalar önerme* (STH4A2) adımlarının tezlerde yer alması Tablo 26'da, tezlere göre sıklığı ise Tablo 27'de sunulmaktadır.

**Tablo 26:** STH4'teki Adımların Tezlerde Yer Alması

| Tezler        | STH4A1 | STH4A2 | Toplam |
|---------------|--------|--------|--------|
| T1            | -      | -      | 0      |
| T2            | +      | -      | 1      |
| T3            | +      | +      | 2      |
| T4            | +      | +      | 2      |
| T5            | -      | +      | 1      |
| T6            | -      | +      | 1      |
| T7            | +      | -      | 1      |
| T8            | +      | -      | 1      |
| T9            | +      | +      | 2      |
| T10           | +      | -      | 1      |
| T11           | +      | +      | 2      |
| T12           | +      | +      | 2      |
| T13           | +      | +      | 2      |
| T14           | +      | -      | 1      |
| T15           | +      | +      | 2      |
| T16           | +      | +      | 2      |
| T17           | +      | -      | 1      |
| T18           | +      | +      | 2      |
| T19           | -      | -      | 0      |
| T20           | +      | +      | 2      |
| T21           | +      | +      | 2      |
| T22           | +      | -      | 1      |
| T23           | +      | +      | 2      |
| T24           | +      | +      | 2      |
| T25           | +      | -      | 1      |
| T26           | +      | -      | 1      |
| T27           | -      | -      | 0      |
| T28           | -      | -      | 0      |
| T29           | +      | -      | 1      |
| T30           | +      | -      | 1      |
| T31           | +      | +      | 2      |
| T32           | +      | -      | 1      |
| T33           | +      | +      | 2      |
| T34           | +      | +      | 2      |
| <b>Toplam</b> | 28     | 18     |        |
| <b>Yüzde</b>  | 82.35  | 52.94  |        |

Not. + işareti, incelenen tezde adımın yer aldığını; - işareti ise, adımın yer almadığını göstermektedir.

Tablo 26'ya göre, STH4A1, incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%82.35); STH4A2 ise tezlerin yarından fazlasında (%52.94) görülmektedir.

16 tezde, bu hareketin 2 adımı da yer almakta, 4 tezde ise bu hareketin hiçbir adımı yer almamakta dolayısıyla bu hareket gerçekleşmemektedir.

**Tablo 27: STH4'teki Adımların Tezlere Göre Sıklığı**

| <b>Tezler</b>          | <b>STH4A1</b> | <b>STH4A2</b> | <b>Toplam</b> |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|
| T1                     | 0             | 0             | 0             |
| T2                     | 1             | 0             | 1             |
| T3                     | 1             | 1             | 2             |
| T4                     | 2             | 1             | 3             |
| T5                     | 0             | 1             | 1             |
| T6                     | 0             | 1             | 1             |
| T7                     | 1             | 0             | 1             |
| T8                     | 1             | 0             | 1             |
| T9                     | 1             | 1             | 2             |
| T10                    | 2             | 0             | 2             |
| T11                    | 2             | 1             | 3             |
| T12                    | 1             | 1             | 2             |
| T13                    | 1             | 1             | 2             |
| T14                    | 1             | 0             | 1             |
| T15                    | 2             | 1             | 3             |
| T16                    | 1             | 1             | 2             |
| T17                    | 1             | 0             | 1             |
| T18                    | 1             | 1             | 2             |
| T19                    | 0             | 0             | 0             |
| T20                    | 1             | 1             | 2             |
| T21                    | 3             | 3             | 6             |
| T22                    | 12            | 0             | 12            |
| T23                    | 1             | 1             | 2             |
| T24                    | 3             | 2             | 5             |
| T25                    | 1             | 0             | 1             |
| T26                    | 1             | 0             | 1             |
| T27                    | 0             | 0             | 0             |
| T28                    | 0             | 0             | 0             |
| T29                    | 1             | 0             | 1             |
| T30                    | 1             | 0             | 1             |
| T31                    | 3             | 3             | 6             |
| T32                    | 10            | 0             | 10            |
| T33                    | 1             | 2             | 3             |
| T34                    | 1             | 1             | 2             |
| <b>Toplam</b>          | <b>58</b>     | <b>24</b>     | <b>82</b>     |
| <b>Tez Başına Ort.</b> | <b>1.71</b>   | <b>0.71</b>   | <b>2.41</b>   |

Tablo 27’de görüldüğü gibi, STH4’ü gerçekleştiren adımların toplam sıklığı 82, tez başına ortalaması ise 2.41’dir. STH4A1’in toplam sıklığı 58, tez başına ortalaması 1.71; STH4A2’nin ise, toplam sıklığı 24, tez başına ortalaması da 0.71’dir.

STH4’teki adımların toplamda en sık görüldüğü tez T22’dir (f=12). 4 tezde ise, STH4’e ilişkin hiçbir adım yer almamakta, dolayısıyla bu tezlerde STH4 gerçekleşmemektedir.

#### **4.2.4. Hareketlerin Sıralamaları**

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerindeki açılış ve kapanış hareketleri, döngüsel hareketler ve aynı harekette yer alan döngüsel adımlar aşağıda sunulmaktadır.

##### **4.2.4.1. Açılış ve Kapanış Hareketleri**

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerindeki açılış ve kapanış hareketleri Tablo 28’de gösterilmektedir.

**Tablo 28:** Açılış ve Kapanış Hareketleri

| Tez No | Giriş           |                  | Yöntem          |                  | Bulgular, Tartışma, Sonuç |                  |
|--------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|---------------------------|------------------|
|        | Açılış Hareketi | Kapanış Hareketi | Açılış Hareketi | Kapanış Hareketi | Açılış Hareketi           | Kapanış Hareketi |
| T1     | GH1             | GH1              | YH2             | YH5              | STH2                      | STH2             |
| T2     | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T3     | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T4     | GH1             | GH1              | YH2             | YH4              | STH2                      | STH4             |
| T5     | GH3             | GH1              | YH1             | YH5              | STH1                      | STH3             |
| T6     | GH1             | GH1              | YH2             | YH5              | STH2                      | STH2             |
| T7     | GH1             | GH1              | -               | -                | STH2                      | STH4             |
| T8     | GH1             | GH1              | YH4             | YH5              | STH1                      | STH4             |
| T9     | GH3             | GH1              | YH6             | YH3              | STH5                      | STH4             |
| T10    | GH3             | GH1              | -               | -                | STH5                      | STH3             |
| T11    | GH3             | GH1              | YH2             | YH5              | STH2                      | STH4             |
| T12    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T13    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T14    | GH1             | GH1              | YH1             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T15    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T16    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T17    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH1                      | STH4             |
| T18    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T19    | GH3             | GH1              | YH2             | YH5              | STH2                      | STH3             |
| T20    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T21    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T22    | GH3             | GH1              | YH1             | YH5              | STH2                      | STH4             |
| T23    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T24    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T25    | GH3             | GH1              | YH2             | YH1              | STH2                      | STH4             |
| T26    | GH3             | GH3              | YH2             | YH5              | STH1                      | STH4             |
| T27    | GH1             | GH1              | -               | -                | STH5                      | STH3             |
| T28    | GH3             | GH1              | -               | -                | STH2                      | STH3             |
| T29    | GH1             | GH1              | YH1             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T30    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH1                      | STH4             |
| T31    | GH3             | GH1              | YH2             | YH5              | STH1                      | STH4             |
| T32    | GH3             | GH1              | YH6             | YH5              | STH1                      | STH4             |
| T33    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |
| T34    | GH1             | GH1              | YH6             | YH5              | STH5                      | STH4             |

Not. – işareti, incelenen tezde Yöntem bölümünün olmadığını göstermektedir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, Giriş’e ilişkin bölümler incelendiğinde tezlerin yarıdan fazlasında (f=19) GH3; yarıya yakınında (f=15) da GH1 açılış hareketi olarak belirlenmiştir. Söz konusu bölümlerde, tezlerin neredeyse tamamında (f=33) GH1; 1 tezde de GH3 kapanış hareketi olarak belirlenmiştir. Ayrıca, GH2, açılış veya kapanış hareketi olarak görülmemektedir.

Yöntem bölümünde, tezlerin yarısında (f=17) YH6’nın açılış hareketi olduğu belirlenmiştir. YH2 (f=8), YH1 (f=4) ve YH4 (f=1) de açılış hareketi olarak

görülürken YH3 ve YH5 açılış hareketi olarak görülmemektedir. Bu bölümde, tezlerin genelinde (f=27) YH5'in kapanış hareketi olduğu belirlenmiştir. YH1 (f=1), YH3 (f=1) ve YH4 (f=1) de kapanış hareketi olarak görülürken YH6 ve YH2 kapanış hareketi olarak görülmemektedir. Ayrıca, 4 tezde Yöntem bölümü olmadığı için açılış ve kapanış hareketleri belirlenememiştir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin bölümler incelendiğinde ise, tezlerin yarıdan fazlasında (f=18) STH5'in açılış hareketi olduğu belirlenmiştir. STH2 (f=9) ve STH1 (f=7) de açılış hareketi olarak görülürken STH3 ve STH4 açılış hareketi olarak görülmemektedir. Söz konusu bölümlerde, tezlerin genelinde (f=27) STH4'ün kapanış hareketi olduğu belirlenmiştir. STH3 (f=5) ve STH2 (f=2) de kapanış hareketi olarak görülürken STH1 ve STH5 kapanış hareketi olarak görülmemektedir.

#### 4.2.4.2. Döngüsel Hareketler

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerindeki döngüsel hareketler Tablo 29'da gösterilmektedir.

**Tablo 29:** Döngüsel Hareketler

| Döngüsel Hareketler                        | Görüldüğü Tez Sayısı | Görüldüğü Tezler                                                                                                              |
|--------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Giriş'e İlişkin</b>                     |                      |                                                                                                                               |
| GH1-GH2                                    | 1                    | T1                                                                                                                            |
| GH1-GH3                                    | 10                   | T2, T9, T11, T14, T15, T17, T22, T30, T32, T33                                                                                |
| <b>Yöntem'e İlişkin</b>                    |                      |                                                                                                                               |
| YH2-YH4                                    | 1                    | T6                                                                                                                            |
| YH3-YH4                                    | 2                    | T9, T23                                                                                                                       |
| <b>Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin</b> |                      |                                                                                                                               |
| STH1-STH2                                  | 19                   | T5, T7, T8, T9, T11, T13, T15, T16, T17, T20, T21, T24, T25, T26, T27, T29, T30, T32, T34                                     |
| STH1-STH3                                  | 1                    | T34                                                                                                                           |
| STH2-STH3                                  | 27                   | T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T22, T23, T24, T26, T27, T28, T30, T31, T34 |
| STH2-STH4                                  | 1                    | T22                                                                                                                           |
| STH3-STH4                                  | 1                    | T31                                                                                                                           |

Tablo 29'a göre, Giriş'e ilişkin GH1-GH3 döngüsellği 10 tezde; GH1-GH2 döngüsellği ise 1 tezde görülmektedir. GH1-GH3 döngüsellğine ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

#### T33 GH1-GH3 Döngüsellği

- *Duyuşsal özelliklerden biri olan tutum, öğrencinin kendisiyle ilgili yargılarından, çevrenin -aile, arkadaş- yargılarından, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ile sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarından etkilenmektedir (Sever, 2000: 35; Bağcı ve Temizkan, 2006)... (GH1)*

*Araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Ayrıca, bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ve sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmaktır. (GH3)*

*Tutum, gözlenebilen bir davranış değil, bireyi davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir... (GH1)*

*İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?*

*Öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*

*Öğrencilerin cinsiyetleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*

*Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?... (GH3)*

Yöntem'e ilişkin YH3-YH4 döngüsellği 2 tezde; YH2-YH4 döngüsellği de 1 tezde görölmektedir. YH3-YH4 döngüsellğine ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

#### T9 YH3-YH4 Döngüsellği

- *Bu araştırmada verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. (YH3)/ Araştırmada görüşme tekniğinin kullanılmış olmasının nedeni (Kaptan, 1998: 149):*

*1- Konu hakkında derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılması,*

*2- Görüşmenin yüz yüze bir soruşturma olması ve daha insani bir ilişki olarak değerlendirilmesi,*

*3- Soruşturmanın sözlü oluşu ve soruların tekrar edilebilmesi,*

*4- Soruları cevapsız bırakacak kimselerin olmaması,*

*5- Görüşmenin daha esnek bir yapıya sahip olması. (YH4)*

*... araştırmadaki temel veri toplama araçları; öğrencilerin yazdıkları hikayeler, zihin haritaları ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularıdır. (YH3)*

*... öğrenimlerine devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerine; "Sağlık ve Çevre" teması ile ilgili anahtar sözcükler verilerek hikaye yazma ve zihin haritası yapma çalışması, anahtar sözcükler verilmeden hikaye yazma ve zihin haritası yapma çalışması, sorular sorularak hikaye yazma ve zihin haritası yapma çalışması farklı zaman dilimlerinde aşama aşama yaptırılmıştır...*

**(YH4)**

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin STH2-STH3 döngüsellği tezlerin büyük bir kısmında (f=27); STH1-STH2 döngüsellği ise tezlerin yarıdan fazlasında görölmektedir. Ayrıca, STH1-STH3; STH2-STH4; STH3-STH4 döngüsellikleri de 1'er tezde görölmektedir. STH2-STH3 döngüsellğine ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

#### T23 STH2-STH3 Döngüsellği

- ... Yazılı anlatımlarında öğrencilerin önemli bir kısmının cümle yanlış yaptığı görölmüştür. Öğrencilerin en çok yaptıkları cümle yanlışları, cümlede anlam ve ifade bozukluklarıdır. **(STH2)** Öğrencilerin anlam ve ifade yönünden bozuk cümleler yazmalarının nedeni; kelime hazinelerinin yeterli olmaması ve bu tür yazılı anlatım uygulamalarının öğrencilere uygulanmaması olabilir. **(STH3)**

... Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun el yazıları okunaklı değildir. Harfleri yanlış yazdıkları, kelimeler arasında yeterli boşluk bırakmadıkları görölmektedir. **(STH2)** Zamandan tasarruf edilmesi, görünümün estetik olması gibi yönleri olduğu belirtilen edilen bitiş el yazısına geçiş öğrencilerin el yazılarının okunaklı olmamasının nedeni olabilir. **(STH3)**

#### 4.2.4.3. Aynı Hareketde Yer Alan Döngüsel Adımlar

İncelenen tezlerde, aynı harekette yer alan döngüsel adımlar Tablo 30'da gösterilmektedir.

**Tablo 30:** Aynı Harekette Yer Alan Döngüsel Adımlar

| Aynı Hareketteki Döngüsel Adımlar          | Görüldüğü Tez Sayısı | Görüldüğü Tezler                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Giriş'e İlişkin</b>                     |                      |                                                                                                                                              |
| GH1'de GH1A2-GH1A3                         | 30                   | T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T27, T28, T30, T31, T32, T33, T34 |
| GH1'de GH1A2-GH1A4                         | 4                    | T13, T16, T31, T33                                                                                                                           |
| <b>Yöntem'e İlişkin</b>                    |                      |                                                                                                                                              |
| YH2'de YH2A1-YH2A2                         | 2                    | T29, T34                                                                                                                                     |
| YH3'te YH3A1-YH3A2                         | 2                    | T13, T16                                                                                                                                     |
| YH3'te YH3A2-YH3A3                         | 2                    | T13, T34                                                                                                                                     |
| YH4'te YH4A1-YH4A2                         | 1                    | T6                                                                                                                                           |
| <b>Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin</b> |                      |                                                                                                                                              |
| STH3'te STH3A1-STH3A2                      | 3                    | T5, T13, T18                                                                                                                                 |
| STH3'te STH3A1-STH3A4                      | 1                    | T24                                                                                                                                          |
| STH3'te STH3A1- STH3A5                     | 1                    | T14                                                                                                                                          |
| STH4'te STH4A1-STH4A2                      | 3                    | T21, T24, T31                                                                                                                                |

Tablo 30'da belirtildiği gibi, Giriş'e ilişkin GH1'de; Yöntem'e ilişkin YH2, YH3 ve YH4'te; Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin de STH3 ve STH4'te döngüsel adımlar görülmektedir.

GH1'de, tezlerin büyük bir kısmında (f=30) GH1A2-GH1A3; 4 tezde de GH1A2-GH1A4 döngüsellliği görülmektedir. GH1'de yer alan döngüsel adımlara ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

#### T23 GH1A2-GH1A3 Döngüsellliği

- ... Yazma, ilköğretim birinci sınıfta çizgi çalışmalarıyla başlar. Bakarak yazma ve dikte çalışmalarıyla da devam eder. Bundan sonraki süreç ise öğrencinin yazılı anlatıma gereksinim duyduğu yerde rahatlıkla kullanması veya kendine ait yaratıcı yazılar (kurgusal, bilgi veren) yazmasını kapsar.

**(GH1A2)**

*Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir.*  
**(GH1A3)**

*... Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir.* **(GH1A2)**

*Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir.* **(GH1A3)**

YH2’de, 2 tezde YH2A1-YH2A2 döngüselliği görülmektedir. YH3’te 2 tezde YH3A1-YH3A2 döngüselliği; aynı harekete ilişkin yine 2 tezde YH3A2-YH3A3 döngüselliği görülmektedir. YH4’te, 1 tezde YH4A1-YH4A2 döngüselliği görülmektedir. YH3’te yer alan döngüsel adımlara ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

#### T13 YH3A1-YH3A2 Döngüselliği

- *Deney grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersi ve derste uygulanan “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi” ile ilgili görüşlerini belirlemek; aynı zamanda kendi zekâ alanlarını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla, (YH3A1)/ araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek.13) hazırlanmıştır.* **(YH3A2)**

*Öğrencilerin, grupta çalışma konusunda düşüncelerini öğrenmek ve grupta çalıştıkça bu düşüncelerinin değişip değişmediğini belirlemek için (YH3A1)/ “Grup Çalışmalarını Değerlendirme Formu” (Ek.14) kullanılmıştır. İlk bölümde öğrencilere, açık uçlu sorularla, grupta çalışmaktan hoşlanıp*

*hoşlanmadıkları, sevdikleri, sevmedikleri ve zorlandıkları etkinliklerin neler olduğu sorulmuştur... (YH3A2)*

STH3'te, 3 tezde STH3A1-STH3A2 döngüsellığı; 1 tezde STH3A1-STH3A4 döngüsellığı; yine 1 tezde STH3A1-STH3A5 döngüsellığı görölmektedir. STH4'te, 3 tezde STH4A1-STH4A2 döngüsellığı görölmektedir. STH4'te yer alan döngüsel adımlara ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

#### T31 STH4A1-STH4A2 Döngüsellığı

- ... 5. Sınıf kitaplıklarına öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak seçilen kitapların da okunabilir ve anlaşılabilir nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. **(STH4A1)**/ Bu kapsamda farklı eserlerde de okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

#### **(STH4A2)**

6. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen ders kitapların seçiminde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri de dikkate alınmalıdır. **(STH4A1)**

7. Buna benzer çalışmalar diğer ders kitapları ve eğitimin diğer kademeleri için de yapılmalıdır. **(STH4A2)**

## **V. BÖLÜM**

### **5. TARTIŞMA**

Çalışmanın bu bölümünde, sözbilimsel hareket ve adımların dilsel görünüşleri, sıklıkları ve sıralamalarına ilişkin bulgular, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla birlikte değerlendirilmiştir.

#### **5.1. Hareket ve Adımların Dilsel Görünüşlerinin Değerlendirilmesi**

Hareket ve adım tiplerinin, hareket/adımı işaretleyen başlıklar altında da, böyle bir işlevi olmayan başlıklar altında da görülebildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Bulgular, Tartışma, Sonuç'a kıyasla, Giriş ve Yöntem'e ilişkin daha çok hareket ve adım tipinin, hareket/adımı işaretleyen başlıklar altında görülebildiği dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Lim (2006) ve Zeyrek'te (2002) de, hareket ve adım tiplerinin, hareket/adımı işaretleyen başlıklar altında görülebildiği tespit edilmiştir.

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin hareket ve adım tiplerinde -çalışmamızın Bulgular bölümünde yer verilen- sözcük/sözcük gruplarının tercih edilebildiği belirlenmiştir. Söz konusu sözcük/sözcük grupları hareket ve adımların işaretleyicisi olarak değerlendirilebilir. Alanyazındaki çalışmalarda da Giriş (Fidan, 2008; Fryer, 2012; Işık-Taş, 2008; Jogthong, 2001; Nwogu, 1997; Posteguillo, 1999; Swales, 1990; Yıldız, 2012; Zeyrek, 2002); Yöntem (Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005; Lim, 2006; Nwogu, 1997; Zeyrek, 2002); Bulgular, Tartışma, Sonuç'a (Bunton, 2005; Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005; Nwogu, 1997; Williams, 1999; Yang ve Allison, 2003; Yıldız, 2012; Zeyrek, 2002) ilişkin hareket ve adım tiplerinde belirli sözcük/sözcük gruplarının tercih edilebildiği tespit edilmiştir.

İncelenen tezlerde yer alan hareket ve adım tiplerinin -sadece yantümce olarak gerçekleştiği örnek tespit edilen GH2A1-D hariç- tamamında yüklem eylemcil olduğu örnekler belirlenmiştir. GH2A1-D, sadece 1 tezde yer aldığı için yüklem eylemcil olduğu örnek tespit edilememiştir. Ayrıca birçok hareket ve adım tipinde yüklem adıl olduğu örnekler de tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu hareket ve adımlarda, yüklem adıl veya eylemcil oluşu ayırt edilmeksizin kullanılmaktadır.

Swales (2004: 228, 229), hareket ve adımların biçimsel değil işlevsel bir birim olduğunu, dolayısıyla metnin yüzey yapısında yantümce olarak da kodlanabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, incelenen tezlerde Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin bazı adımların yantümce olarak gerçekleştiği örnekler de tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Lim’de (2006) de Yöntem’e ilişkin bazı adımların yantümce olarak gerçekleşebildiği belirlenmiştir.

Hareket ve adımların eylemcil yüklemle gerçekleştiği örneklerdeki biçimbirimler incelendiğinde Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin hareket ve adım tiplerinin çoğunda “-mAktAdIr” ve “-mİştIr” biçimbirimlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bazı hareket ve adımlarda “-mİştIr” ve “-mAktAdIr”ın kullanılmaması, söz konusu hareket ve adımların içeriksel özellikleri ile açıklanabilir. Örneğin, STH4A1 ve STH4A2’de öneri sunma içeriği vardır, dolayısıyla öneri sunmada “-mİştIr” biçimbiriminin kullanılması beklenmez. Ayrıca incelenen tezlerde bazı hareket ve adım tiplerine dair az sayıda örnek tespit edilmesinin de bu durumda etkisi bulunmaktadır. Benzer şekilde, Zeyrek’in (2002) çalışmasında, Giriş, Yöntem, Sonuç; Yıldız’ın (2012) çalışmasında da Giriş ve Sonuç bölümlerine ilişkin hareket ve adımların çoğunda “-mAktAdIr” ve “-mİştIr” biçimbirimlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Yıldız’ın çalışmasında sadece Giriş ve

Sonuç bölümleri incelendiği için söz konusu biçimbirimlerin Yöntem’e ilişkin hareket ve adımlardaki durumuna dair bulgu yer almamaktadır.

Daha az hareket ve adım tipinin eylemcil yüklemlemlerle gerçekleştiği örneklerde, yukarıda yer verilenler dışında kullanılan biçimbirimler de belirlenmiştir. Örneğin, STH4A1 ve STH4A2’de “-mAIdIr” biçimbiriminin; Giriş ve Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin bazı adımlarda “-Ebilir” biçimbiriminin kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Zeyrek’te (2002) de öneriler sunulurken “-mAId”nın kullanıldığı; Yıldız (2012) ve Zeyrek’te (2002) Sonuç’a ilişkin bazı adımlarda “-Ebilir” biçimbirimin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, özellikle GH2A1-B’de “-mA” olumsuzluk biçimbiriminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Zeyrek’te de söz konusu biçimbirimin kullanıldığı, yine Nwogu’da (1997) da olumsuzluk bildiren bir biçimbirim kullanıldığı belirlenmiştir. Yöntem’e ilişkin hareket ve adım tiplerinde tespit edilmeyen “-mA” olumsuzluk biçimbiriminin, Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin STH2 ve STH3A7’de de kullanıldığı görülmektedir.

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin hareket ve adım tiplerinin adıl yüklemlemlerle gerçekleştiği örneklerde ise hareket ve adım tiplerinin tamamında “-DId” bildirme biçimbiriminin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, sadece GH1A3’te, “-DId” bildirme biçimbiriminin eksiltilmiş olarak da kullanılabildiği görülmektedir. Bu durum, tezlerde sıkça terim tanımlanmasına bağlı olarak yazarların tanımlarına ifade çeşitliliği katma tercihleri ile açıklanabilir. Zeyrek’in (2002) çalışmasında da Giriş, Yöntem, Sonuç’a ilişkin çeşitli adımların adıl yüklemlemlerle gerçekleştiği örneklerde “-DId” bildirme biçimbiriminin kullanıldığı belirlenmiştir.

Yukarıda yer verilen dilsel görünümlemler dışında, Yöntem’e ilişkin YH2A2, YH3A1, YH3A3 ve Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin STH2’de tablolardan

yararlanıldığı belirlenmiştir. Etkili bir anlatım biçimi olan tablolar araştırmacıya çok sayıda veriyi küçük bir yer ayırarak sunma olanağı sağlar (APA, 2009: 158) ve tablolarda, konuya ilişkin bilgiler, veriler bir arada özetlendiği için, bilgilerin, verilerin, kavramların ve olayların anlaşılması kolaylaşır (Karasar, 2011: 76). Alanyazındaki çalışmalarda da (Kanoksilapatham, 2005; Zeyrek, 2002) STH2’de tablolardan yararlanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, Karasar (2006: 248) da, bulguların tablolarla desteklenerek sunulması gerektiğini belirtmektedir.

Yine bazı adımlarda, atıf/göndermelerden yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Giriş’e ilişkin GH1A2, GH1A3 ve GH1A4’te; Bulgular, Tartışma, Sonuç’a ilişkin STH1A3’te atıf/göndermelerden yararlanıldığı görülmektedir. Alanyazında da, Jogthong (2001) GH1A2’de; Jogthong (2001), Nwogu (1997) ve Zeyrek (2002) de -Swales’in (1990: 149) öngördüğü gibi- GH1A4’te atıf/göndermelerden yararlanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca, YH2A4 ve YH4A2’de de gerekçelendirmenin alanyazına dayandırılarak yapılabildiği tespit edilmiştir.

## **5.2. Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Retorik Yapısının Değerlendirilmesi**

### **5.2.1. Giriş’e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Almasının ve Tezlere Göre Sıklığının Değerlendirilmesi**

İncelenen tezlerde GH1 ve GH3’ün (sırasıyla %97.06; %100) alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı, GH2’nin (%58.82) ise seçimlik hareket olarak yer aldığı belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinde, tez yazarlarının önemli bir kısmının metnin yüzey yapısında GH2’yi kodlamadıkları, dolayısıyla çalışmalarına yer açmadıkları görülmektedir ve bu durum Swales’in (1990) modelinden farklılık göstermektedir. Ahmad (1997) ve Fredrickson ve Swales

(1994), rekabet eksikliğinin sözbilimsel yapıya böyle bir etkisi olabileceğini belirtmektedir. Ahmad, rekabet eksikliğini araştırmacıların alanlarında öncü olmalarına; Fredrickson ve Swales, ise söylem topluluğunun boyutuna bağlamaktadır. İncelediğimiz tezlerin yazarları yüksek lisans öğrencileri olduğu için alanlarında öncü olmaları düşünülmez; ancak Türkçe eğitimi alanına dair söylem topluluğunun -hızlı bir şekilde artmakla beraber- henüz büyük bir söylem topluluğu olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla, Fredrickson ve Swales'in gerekçesinin bizim sonuçlarımız için daha açıklayıcı olduğu düşünülebilir. Ayrıca Kanoksilapatham (2005) da, bir çalışmada yerleşmiş araştırma sürdürülürse yazarların; okuyucuların sunulan çalışmanın önceki araştırmalarla aynı biçimde yürütüldüğünü anladığını varsaydığını, dolayısıyla bunun da GH2 kullanımını etkileyebileceğini belirtmektedir.

Çalışmamızda olduğu gibi, alanyazındaki çalışmalarda da (Bunton, 2002; Cem-Değer ve Fidan, 2008; Fidan, 2008; Işık-Taş, 2008; Jogthong, 2001; Kanoksilapatham, 2005; Nwogu, 1997; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002, 2008; Yağız, 2009) GH1 ve GH3'ün incelenen metinlerde en çok yer alan hareketler olduğu ve GH2'nin de en az yer alan hareket olduğu belirlenmiştir.

Giriş'e ilişkin hareketler sıklık açısından değerlendirildiğinde bu bölüme ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en sık kodlanan hareket GH1'in tez başına ortalaması 3.24 (f=110); en az kodlanan hareket GH2'nin ortalaması 1'in altında (0.71) (f=24) ve GH3'ün ortalaması ise 2.41 (f=99) olarak tespit edilmiştir. GH1-GH3 döngüselliliğinin söz konusu hareketlerin sıklığında etkisi bulunmaktadır.

GH1'e ilişkin olarak araştırma yazılarını çözümleyen Cem-Değer ve Fidan'da (2008) GH1'in araştırma yazısı başına ortalaması 1.6, Fidan'da (2008) ise 1.1'dir.

GH3'e ilişkin olarak da Cem-Değer ve Fidan'da GH3'ün ortalaması 1.6, Fidan'da 1.04'tür. Bu durum, bizim çalışmamızda yüksek lisans tezlerinin, Cem-Değer ve Fidan'ın (2008) ve Fidan'ın (2008) çalışmasında araştırma yazılarının incelenmesiyle açıklanabilir, zira yüksek lisans tezleri, araştırma yazılarından genellikle daha uzundur.

GH2'ye ilişkin olarak ise, Cem-Değer ve Fidan'da (2008) GH2'nin araştırma yazısı başına ortalaması 0.9, Fidan'da (2008) ise 0.4'tür. GH2'ye ilişkin bizim bulgularımız ve alanyazındaki anılan çalışmaların bulguları arasındaki farklılığın temel sebebi, bizim çalışmamızda incelediğimiz metinlerin yazarlarının yüksek lisans öğrencileri, Fidan'ın çalışmasında incelenen metinlerin yazarlarının lisans öğrencileri, Cem-Değer ve Fidan'ın çalışmasında ise incelenen metinlerin yazarlarının uzman makale yazarları olmasıdır. Çünkü uzman makale yazarları, tez yazarlarından, tez yazarları da lisans öğrencilerinden bilimsel metin yazmada daha deneyimlidir. Işık-Taş (2008), bu açıklamamızı destekleyecek bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında, araştırma yazılarının neredeyse tamamında GH2'nin kullanıldığını, ancak doktora tezlerinin Giriş bölümlerinde GH2'nin neredeyse hiç kullanılmadığını tespit etmiştir. Zira, bilimsel metin yazmada araştırma yazarları, doktora öğrencilerinden genellikle daha deneyimlidir.

Hareketlerdeki adımlar incelendiğinde GH1'de Swales'ten (1990) adım düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu harekette yer alan *Terimleri tanımlama* adımı Swales'in modelinde yer almayan; ancak Bunton'da (2002) ileri sürülen bir adımdır ve çalışmamızda da tespit edilmiştir. Aynı harekette adım düzeyinde bir diğer farklılık da Swales'te *Konu ile ilgili genellemeler yapma* olarak yer alan; ancak Bunton'da kapsamı genişletilerek *Konu ile ilgili genellemeler yapma*

*ve kuramsal bilgi verme* olarak değerlendirilen adımda görülmektedir. Söz konusu adım, bizim çalışmamızda da bu şekilde değerlendirilmiştir. GH1A3'ün Swales'te yer almaması, Bunton tarafından ileri sürülmesi ve bizim çalışmamızda da görülmesi hem Bunton'da hem de bizim çalışmamızda -araştırma yazılarını inceleyen Swales'ten farklı olarak- tezlerin incelenmesiyle açıklanabilir. Çünkü tezlerde, genellikle araştırma yazılarına göre daha çok terim tanımlanır ve bunlar sıklıklarından dolayı dikkat çekici hâle gelir. Benzer şekilde tezlerde araştırma yazılarına göre daha çok kuramsal bilgi yer aldığı için “kuramsal bilgi” ifadesini genellemelerin yanına ekleyerek söz konusu adımın kapsamını genişletme gereksinimi duyuluyor. Bunton'u da göz önünde bulundurduğunu ifade eden Salom, Monreal ve Olivares (2008) de tezleri inceledikleri çalışmalarında Terimleri tanımlama adımını tespit etmişlerdir ve *Konu ile ilgili genellemeler yapma* adımını *Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi verme* olarak değerlendirmişlerdir.

GH1A1, GH1A2 ve GH1A3'ün incelenen tezlerin büyük bir kısmında (sırasıyla, %85.29, %94.12, %97.06); GH1A4'ün ise tezlerin genelinde (%67.65) yer aldığı belirlenmiştir. Huber ve Uzun (2001: 12), bilimsel metindeki beklentilerden birinin, metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olması, yani çoğul okumaya, çok anlamlılığa ve bulanıklığa yol açmaması olduğunu ve bunun metindeki yansımalarından birinin metnin kuramsal çerçevesinin yüzeysel yapıda açık seçik dile getirilmesi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, incelenen tezlerin tamamına yakınında görülen GH1A2 ve GH1A3 ile kuramsal çerçeve yüzeysel yapıda kodlanmakta ve bu durum da metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olmasına katkı sağlamaktadır. Çalışmamızda olduğu gibi, alanyazındaki çalışmalarda da

(Bunton, 2002; Jogthong, 2001; Posteguillo, 1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002, 2008; Yağız, 2009; Yazar, 2001) kuramsal çerçevenin oluşmasını sağlayan GH1A2'nin incelenen metinlerin büyük bir kısmında yer aldığı belirlenmiştir. Kuramsal çerçevenin oluşmasını sağlayan bir diğer adım GH1A3 de; Salom, Monreal ve Olivares'in çalışmasında benzer şekilde yüksek bir yüzde ile görülmektedir. Bu adımı ileri süren Bunton'un çalışmasında ise nispeten düşük bir yüzde ile yer almaktadır. Bunton'da da lisansüstü tezlerin incelenmesine rağmen, bu farklılığın görülmesi, dil, kültür veya alan farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

GH1A1'in alanyazındaki birçok çalışmada da (Bunton, 2002; Posteguillo, 1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002, 2008; Yağız, 2009) incelenen metinlerin genelinde yer aldığı tespit edilmiştir. Jogthong'da (2001) ise, alanyazının genel sonucunun aksine az sayıda metinde GH1A1'in yer aldığı belirlenmiştir.

GH1A4, tezlerin genelinde görülse de, tezlerin %32.35'inde alanyazın değerlendirilmesi yapılmaması dikkat çekicidir. Alanyazın değerlendirilmesinin yapılmadığı tezlerin yazarlarının alanyazın taramasında veya yapılan alanyazın taramasının yüzey yapıda kodlanmasında eksiklikleri olduğu düşünülebilir. GH1A4'ün alanyazındaki çalışmalarda da (Bunton, 2002; Jogthong, 2001; Kanoksilapatham, 2005; Posteguillo, 1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2008; Yağız, 2009; Yazar, 2001) incelenen metinlerin genelinde görüldüğü belirlenmiştir.

GH1'deki adımlar sıklık açısından incelendiğinde bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım GH1A1'in tez başına ortalaması 1.29 (f=44); en sık görülen adım GH1A2'nin ortalaması 10.82 (f=368); GH1A3'ün ortalaması

10.03 (f=341) ve GH1A4'ün ortalaması ise 1.79 (f=61) olarak tespit edilmiştir. Burada, GH1A2 ve GH1A3'ün sıklıklarının hareketin diğer adımlardan fazla olmasının temel nedeni, bu iki adımın döngüsel gerçekleşebilmesidir. GH1A1 ve GH1A4'ün sıklıklarının diğer adımlardan daha az olmasına dair temel neden ise, GH1A1'in başka bir adımla döngüsel gerçekleşmemesi ve GH1A4'ün de az sayıda tezde (f=4) başka bir adımla döngüsel gerçekleşmesidir. Ayrıca hem GH1A1 hem de GH1A4'ün kendine özgü başlıkları olduğu için araya genellikle başka bir adım girmemekte ve bu durum da sıklığı etkilemektedir. GH1A1'e ilişkin ortalamanın 1'in üzerinde olması da, önem belirtmenin; çalışmanın alana katkısının sunulması veya çalışma konusunun güncel veya yerleşmiş bir alan olduğunun gösterilmesiyle -yani iki şekilde- gerçekleşebilmesinden kaynaklanmaktadır.

GH2'deki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında Swales'in (1990) modelindeki GH2A1-A ve GH2A1-C'nin incelenen tezlerin hiçbirinde görülmediği; GH2A1-D'nin ise sadece 1 tezde görüldüğü ve bu tespit edilen tek örneğin de alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği belirlenmiştir. GH2'de en çok yer alan adım GH2A1-B'nin ise, tezlerin yarısından fazlasında (%55.88) yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, incelenen tezlerde yazarların *Karşı iddia geliştirme*, *Bir soru ortaya koyma* veya *Bir araştırma geleneğini sürdürmektense Araştırma eksikliği belirtme* eğiliminde oldukları söylenebilir. Kanoksilapatham (2005: 286), Araştırma eksikliği belirtmenin sık kullanımının; araştırmacıların, önceki çalışmalardaki boşlukları doldurarak alanı ileri taşıma tercihlerini gösterdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, GH2'de bu adımın diğerlerinden fazla görülmesinde, yüksek lisans öğrencilerinin alanyazın taramasına dair olası sorunlarının da etkisi olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Zira, alanyazın

taramasında sorun olduğunda alanyazın bilgisi eksik kalacaktır. Bu bağlamda da, Fidan'da (2008) belirtildiği gibi, öğrenci yazarların yani deneyimsiz yazarların, uzman yazarlar kadar alanyazın bilgileri olmadığından boşluk belirlemesi yaptıkları da düşünülebilir.

GH2A1-B, alanyazındaki birçok çalışmada da (Bunton, 2002; Fidan, 2008; Jogthong, 2001; Kanoksilapatham, 2005; Posteguillo, 1999; Ruhi, 2002; Samraj, 2002; Yağız, 2009; Yazar, 2001) GH2'ye ilişkin en çok yer alan adım olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, Salom, Monreal ve Olivares'de (2008) ve Cem-Değer ve Fidan'da (2008) da GH2'ye ilişkin ikinci en çok yer alan adımdır.

Çalışmamızda sadece 1 tezde yer alan GH2A1-D, alanyazındaki diğer çalışmalarda da (Bunton, 2002; Fidan, 2008; Jogthong, 2001; Posteguillo, 1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Yağız, 2009) oldukça az yer alan bir adım olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Samraj'da (2002) da incelenen metinlerde hiç yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Cem-Değer ve Fidan'ın (2008) çalışmasında ise GH2'ye ilişkin en sık görülen adım olarak belirlenmiştir.

İncelediğimiz tezlerde yer almayan GH2A1-A, alanyazındaki çalışmalarda da incelenen metinlerde ya görülmemekte (Fidan, 2008; Kanoksilapatham, 2005; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002;) ya da oldukça az (Bunton, 2002; Cem-Değer ve Fidan, 2008; Posteguillo, 1999; Yağız, 2009) görülmektedir. İncelediğimiz tezlerde yer almayan bir başka adım GH2A1-C de alanyazındaki çalışmalarda incelenen metinlerde ya görülmemekte (Samraj, 2002; Fidan, 2008) ya da oldukça az (Bunton, 2002; Cem-Değer ve Fidan, 2008; Jogthong, 2001; Kanoksilapatham, 2005; Posteguillo,1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Yağız, 2009) görülmektedir.

GH2'deki adımlar sıklık açısından değerlendirildiğinde Swales'in (1990) modelinde, söz konusu hareketin doğal yapısından dolayı bir tezde bu harekete ilişkin adımlardan yalnızca birinin görülmesi beklenmektedir. Çalışmamızda da bu adımın görüldüğü tezlerde bu beklenti desteklenmektedir. Bu harekete ilişkin farklı adımlar aynı tezde görülmediği için sıklık, yer almanın toplamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

GH3'teki adımların yer almasına bakıldığında -GH1'de olduğu gibi- Swales'ten (1990) adım düzeyinde farklılıklar bulunmaktadır. Bu hareketteki *Bölümün yapısını belirtme* Swales'in modelinde yer almayan, ancak Bunton'da (2002) ileri sürülen bir adımdır ve çalışmamızda da tespit edilmiştir. Bu durum, hem Bunton'da hem de bizim çalışmamızda -araştırma yazılarını inceleyen Swales'ten farklı olarak- tezlerin incelenmesiyle açıklanabilir. Çünkü tezlerde, araştırma yazılarından farklı şekilde bölümler genellikle daha uzun olduğundan okuyucuya bölümün içeriğine dair bilgi veren GH3A3-B'ye daha yaygın yer verilir. Aslında, araştırma yazılarında da görülebilen GH3A3-B, tezlerde daha yaygın görüldüğü için dikkat çekici hâle gelir. Alanyazındaki, yine tez inceleyen çalışmalardan hem Bunton'da hem de Bunton'u göz önünde bulunduran Salom, Monreal ve Olivares'de (2008) incelenen tezlerde GH3A3-B tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmamızda tezler incelendiği için Swales'te *Araştırma yazısının yapısını belirtme* olarak yer alan GH3A3-A da, Bunton'da (2002) olduğu gibi, *Tezin yapısını belirtme* adı ile değerlendirilmiştir.

GH3A1-A ve GH3A1-B'nin incelenen tezlerin büyük bir kısmında (sırasıyla %88.24; %82.35) yer aldığı; GH3A2 ve GH3A3-A'nın sık tercih edilme eğiliminde

olmadığı (sırasıyla %11.76; %17.65); GH3A3-B'nin de tezlerin yarısı civarında (%52.94) yer aldığı belirlenmiştir.

Huber ve Uzun (2001: 12), bilimsel metindeki beklentilerden birinin, metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olması, yani çoğul okumaya, çok anlamlılığa ve bulanıklığa yol açmaması olduğunu ve bunun metindeki yansımalarından birinin metnin konusunun ve amacının yüzeysel yapıda açık seçik dile getirilmesi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, incelenen tezlerin büyük bir kısmında görülen GH3A1-A ve GH3A1-B ile konu ve amaç yüzeysel yapıda kodlanmakta ve bu durum da metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olmasına katkı sağlamaktadır.

Bir araştırmada, problemin en somutlaştığı yer olan amacın (Karasar, 2006: 67) belirtilmesi, araştırmayı okuyacaklar açısından zaman kaybını ortadan kaldırmayı sağlar. Çalışmamızda tezlerin büyük bir kısmında amacın belirtilmesi de okuyucu beklentileri bağlamında önemli bir işlevin yerine getirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da (Bunton, 2002; Ruhi, 2002; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002, 2008; Yağız, 2009; Yarar, 2001) incelenen metinlerde GH3A1-A'nın genellikle yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, tezleri yöntemsel açıdan inceleyen Altinkurt'un (2007) çalışmasında da tezlerin çoğunda amacın belirtildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Jogthong (2001) ve Posteguillo'nun (1999) çalışmalarında ise bu adımın çok sık yer almadığı belirlenmiştir. Swales'in (1990) modelinde *Amaçları belirtme* ve *Araştırma konusunu sunma* adımlarından birinin kullanıldığı belirtilmektedir, bu iki çalışmada da *Araştırma konusunu sunmanın* yüksek oranda yer aldığı dikkat çekmektedir.

GH3A1-B'nin de, alanyazıdaki birçok çalışmada (Jogthong, 2001; Posteguillo, 1999; Ruhi, 2002; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Yağız, 2009)

incelenen metinlerde genellikle yer aldığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise, bu adım incelenen metinlerde ya yer almamakta (Samraj, 2002, 2008) ya da az (Bunton, 2002) yer almaktadır. Swales'in (1990) amaç veya konunun belirtilmesine dair görüşü burada da açıklayıcı olmaktadır. Zira, bu üç çalışmada da (Bunton, 2002; Samraj, 2002, 2008) *Amaçları belirtmenin* sık görüldüğü dikkat çekmektedir.

İncelenen tezlerde yazarların temel bulgularını sunmayı Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine sakladıkları görülmektedir. GH3A2'nin çalışmamızda olduğu gibi, alanyazındaki birçok çalışmada da (Bunton, 2002; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2002; Swales ve Najjar, 1987; Yağız, 2009) incelenen metinlerde az yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda da (Samraj, 2008; Ruhi, 2002; Jogthong, 2001) hiç yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Kanoksilapatham (2005) ve Posteguillo'da (1999) ise incelenen metinlerde bu adımın genellikle görüldüğü tespit edilmiştir.

GH3A3-A'nın da, alanyazındaki bazı çalışmalarda (Ruhi, 2002; Samraj, 2002; Yağız, 2009) incelenen metinlerde az yer aldığı, hatta Jogthong'da (2001) hiç yer almadığı belirlenmiştir. Ancak bazı çalışmalarda (Bunton, 2002; Posteguillo, 1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Samraj, 2008) incelenen metinlerde bu adımın nispeten daha yüksek oranda yer aldığı tespit edilmiştir.

İncelediğimiz tezlerin yarısında görülen GH3A3-B'nin, yine tez inceleyen Salom, Monreal ve Olivares'de (2008) de, incelenen tezlerin yarısında yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak, bu adımı ileri süren Bunton'un (2002) çalışmasında ise incelenen tezlerde nispeten az görüldüğü belirlenmiştir.

GH3'teki adımların sıklığına bakıldığında hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen iki adım GH3A1-A ve GH3A1-B'nin tez başına ortalamasının yaklaşık 1

olduğu [sırasıyla, 0.97 (f=33); 0.91(f=31)]; en az görülen GH3A2'nin ortalamasının 0.15 (f=5); GH3A3-A'nın ortalamasının 0.18 (f=6); GH3A3-B'nin ortalamasının ise 0.71 (f=24) olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu adımların sıklıklarının az olmasında döngüsel gerçekleşmemelerinin etkisi bulunmaktadır. Ayrıca, belirlenen GH3A1-B'lerden 9'unun alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Huber ve Uzun'da (2000) da GH3A1-B'nin bazı metinlerde Sonuç bölümünde yer aldığı yani alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği belirlenmiştir.

#### **5.2.2. Yöntem'e İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Almasının ve Tezlere Göre Sıklığının Değerlendirilmesi**

İncelenen tezlerde YH1, YH2, YH4 ve YH5'in (sırasıyla %67.65; %94.12; %79.41; %85.29) alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı, YH3 ve YH6'nın (sırasıyla %47.06; %50) ise seçimlik hareketler olarak yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinde, tez yazarlarının önemli bir kısmının metnin yüzey yapısında YH3 ve YH6'yı kodlamadıkları görülmektedir. *Bölümün yapısını belirtme*, okuyucuya bölümde yer verilen konuları sunarak kolaylık sağlayan bir "tercih" olarak değerlendirilebilir; ancak *Veri toplama araçlarını betimleme*, çalışmanın yöntemine, dolayısıyla kabuledilebilirliğine dair olduğu için, tezlerde veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilmemesi büyük bir sorun oluşturmaktadır. Ayrıca, YH1 de, incelenen tezlerde her ne kadar alışlagelmiş bir hareket olarak yer alsada, YH1'in önemli sayıda tezde yer almaması da başka bir sorundur. Zira, model, araştırmanın temel yapısını oluşturur (Carr, 2007). Bu sorunların; tez yazarlarının, model ve veri toplama araçlarına dair

bilgilerinin eksik olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. YH1, Lim'in (2006) çalışmasında *Modele ilişkin genel bir bakış sunma* adıyla bir adım olarak değerlendirilmiş ve incelenen metinlerin çok azında yer aldığı belirlenmiştir. Alanyazındaki yöntemsel çalışmalarda da (Altunkurt, 2007; Karadağ, 2009; Oruç ve Ulusoy, 2008; Polat, 2010) incelenen metinlerin genelinde yer almakla birlikte önemli bir kısmında araştırma modeline dair bilgi verilmediği belirlenmiştir.

Çalışmamızda incelenen tezlerin yarısından fazlasında yer almayan YH3, alanyazındaki çalışmalarda (Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005; Lim, 2006) incelenen metinlerde çok sık yer alan bir hareket olarak belirlenmiştir. Bu farklılığın temel nedeni, söz konusu hareketin Fryer'ın ve Kanoksilapatham'ın çalışmalarında daha kapsamlı bir içerikte değerlendirilmesiyle açıklanabilir. Zira, çalışmamızda YH3 ve YH4 olarak değerlendirdiğimiz hareketler Fryer'de bir hareket olarak (*Deneyisel işlemleri betimleme*) değerlendirilmiştir. Yine, çalışmamızda YH2 ve YH3 şeklinde değerlendirdiğimiz hareketler Kanoksilapatham'da bir hareket olarak (*Materyalleri betimleme*) değerlendirilmiştir. Lim'in çalışmasında da *Değişkenleri ölçmek için işlemleri betimleme* adıyla değerlendirilen hareket, çalışmamızdakinden farklı adımlar içerdiği için hareketin yer alma oranı daha fazladır.

Çalışmamızda olduğu gibi, alanyazındaki çalışmalarda da (Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005; Lim, 2006) YH2'nin incelenen metinlerin çoğunda yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Kanoksilapatham'da ve Lim'de söz konusu hareketin daha geniş bir içeriği olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmamızda incelenen metinlerin genelinde yer alan bir diğer hareket YH4'ün de, alanyazındaki çalışmalarda (Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005; Lim, 2006; Nwogu, 1997) incelenen metinlerin çoğunda yer aldığı belirlenmiştir. Bununla

birlikte, Fryer’de ve Lim’de söz konusu hareketin daha geniş bir içeriği olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

YH5, çalışmamızda olduğu gibi alanyazındaki çalışmalarda da (Fryer, 2012; Lim, 2006; Nwogu, 1997) incelenen metinlerin çoğunda yer alan bir hareket olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, YH5 Kanoksilapatham’da (2005) *İstatistiksel teknikleri betimleme* olarak daha dar bir içerikte değerlendirilmiştir ve söz konusu çalışmada incelenen metinlerin çok azında bu hareketin yer aldığı belirlenmiştir.

Yöntem’e ilişkin hareketler sıklık açısından değerlendirildiğinde YH1’in tez başına ortalaması 1’in altında (0.68) (f=23); bu bölüme ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en sık kodlanan hareket YH2’nin ortalaması 1 civarında (1.12) (f=38); metnin yüzey yapısında en az kodlanan hareket YH6’nın ortalaması 0.50 (f=17); YH3’ün ortalaması 0.59 (f=20); YH4’ün ortalaması 1 (f=34); YH5’in ortalaması ise yaklaşık 1(0.88) (f=30) olarak tespit edilmiştir. Burada, sadece YH2’nin ortalamasının 1’in üzerinde olduğu görülmektedir, bu durum bazı tezlerde birden çok evren, örneklem veya çalışma grubu olması ile açıklanabilir.

Hareketlerdeki adımlar incelendiğinde YH2’ye ilişkin YH2A1 ve YH2A2’nin, incelenen tezlerin tamamına yakınında (%94.12); YH2A3’ün tezlerin yarıya yakınında (%47.06) yer aldığı; YH2A4’ün ise sık tercih edilme eğiliminde olmadığı (%8.82) belirlenmiştir.

Huber ve Uzun (2001: 12) bilimsel metindeki beklentilerden birinin, metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olması, yani çoğul okumaya, çok anlamlılığa ve bulanıklığa yol açmaması olduğunu ve bunun metindeki yansımalarından birinin metin katılımcılarının, örneğin eğer varsa araştırmanın gerçekleştirilmesi aşamasında birlikte çalışılan deneklerin özelliklerinin açık seçik dile getirilmesi olduğunu

belirtmektedir. Bu bağlamda, incelenen tezlerin tamamına yakınında görülen YH2A2 ile örneklem özellikleri metnin yüzey yapısında kodlanmakta ve bu durum da metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olmasına katkı sağlamaktadır.

Çalışmamızda olduğu gibi YH2A1'in, Fryer'de (2012) de incelen metinlerin büyük bir kısmında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, YH2A1 ve YH2A2'yi tek adım (*Örnekleme*yi *betimleme*) olarak değerlendiren Lim'in (2006) çalışmasında da söz konusu adımın incelenen metinlerin tamamında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Huber ve Uzun'un (2001) çalışmasında incelenen bazı metinlerde örneklem özelliklerinin dile getirilmediği belirlenmiştir. Huber ve Uzun'un çalışmasındaki bu farklılık, inceledikleri metinlerin yazarlarının lisans öğrencileri yani daha deneyimsiz yazarlar olması ile açıklanabilir. Alanyazındaki yöntemsel çalışmalarda (Akça Üstündağ, 2009; Altınkurt, 2007; Polat, 2010) örneklem büyüklüğü ve özelliğini örneklem bilgisi olarak beraber incelemiş ve incelenen metinlerin genelinde yer aldığı belirlenmiştir. Yine yöntemsel bir çalışma Karadağ'da (2009) incelenen metinlerin genelinde örneklem özelliğinin belirtildiği tespit edilmiştir.

YH2A3'ün tezlerin yarıdan fazlasında yer almadığı görülmektedir. Örnekleme yöntemi veya ölçütünün belirtilmediği tezlerin yazarlarının yöntem bilgisi eksiklikleri olduğu düşünülebilir. Zira, bir çalışmada evren-örneklem kavramlarına yer verilmişse evrenden seçilen örneklemin bir örnekleme yöntemi ile seçilmesi zorunluluğu bulunmaktadır (Karadağ, 2009: 159). Söz konusu adıma ilişkin yöntemsel çalışmalardan Oruç ve Ulusoy'da (2008) da örnekleme yöntemine dair bilgi vermemenin incelenen metinlerde sıkça yapılan bir hata olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Fryer'de (2012) ve bazı yöntemsel çalışmalarda (Akça Üstündağ, 2009; Karadağ, 2009; Polat, 2010) ise incelenen metinlerde

örnekleme yönteminin -bizim çalışmamıza göre- nispeten daha fazla belirtildiği tespit edilmiştir.

YH2A4'ün incelenen tezlerin tamamına yakınında yer almadığı görülmektedir. Karadağ'da (2009) ise incelenen metinlerde -bizim çalışmamıza göre- nispeten daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Bu farklılık, bizim çalışmamızda yüksek lisans tezlerinin, Karadağ'ın çalışmasında ise doktora tezlerinin incelenmesiyle açıklanabilir. Zira, bilimsel metin yazmada doktora tez yazarları, yüksek lisans tez yazarlarından genellikle daha deneyimlidir.

YH2'deki adımlar sıklık açısından incelendiğinde YH2A1'in tez başına ortalaması 1.18 (f=40); bu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım YH2A2'nin ortalaması 1.38 (f=47); en az görülen adım YH2A4'ün ortalaması ise 0.09 (f=3); YH2A3'ün ortalaması ise 0.59 (f=20) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca sadece 3 örneği tespit edilen YH2A4'lerden 1'inin alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Burada, YH2A1 ve YH2A2'nin ortalamalarının 1'in üzerinde olması, bazı tezlerde birden fazla örneklem kullanılmasıyla açıklanabilir. Ayrıca söz konusu adımlar kendine özgü başlıklar altında gerçekleştiği için araya genellikle başka bir adım girmemektedir. Bu durum da adımların sıklığının 1'in çok üzerinde olmamasını etkilemektedir.

Yöntem'e ilişkin bir başka hareket YH3'teki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında YH3A1'in, incelenen tezlerin %29.41'inde; YH3A2'nin, tezlerin yarıya yakınında (%47.06); YH3A3'ün ise, tezlerin %32.35'inde görüldüğü tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin önemli bir kısmında veri toplama araçlarına ilişkin bilgilerin metnin yüzey yapısında kodlanmaması başka bir yöntemsel sorun olarak değerlendirilebilir. Zira, Karadağ (2009: 228) özellikle geçerlilik ve güvenilirliğe

ilişkin bilgilerin olmayışına dair; hatalı araçlarla elde edilen verilerin hatalı sonuçlar vereceğini ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların inandırıcılığını kuşkuya düşüreceğini belirtmektedir. Alanyazındaki yöntemsel çalışmalardan Altinkurt (2007) ve Karadağ'da (2009) da araştırmaların önemli bir kısmında ölçümlerin psikometrik niteliklerinden geçerlilik ve güvenilirliğin belirtilmediği bulunmuştur. Bununla birlikte, yine yöntemsel çalışmalardan Akça Üstündağ (2009) ve Polat'ta (2010) nispeten daha yüksek oranda araştırmada ölçümlerin geçerlilik ve güvenilirliğinin belirtildiği tespit edilse de söz konusu psikometrik niteliklerin belirtilmediği araştırmalar da tespit edilmiştir.

YH3A1'e ilişkin olarak Karadağ (2009) ve Polat'ta (2010) bulgularımızdan farklı şekilde, incelenen metinlerin büyük bir kısmında veri toplama aracının amacının belirtildiği tespit edilmiştir. Bu farklılık, bizim çalışmamızda yüksek lisans tezlerinin, Karadağ'da doktora tezlerinin, Polat'da ise yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesiyle açıklanabilir. Zira, bilimsel metin yazmada doktora tez yazarları, yüksek lisans tez yazarlarından daha deneyimlidir.

YH3'teki adımlar sıklık açısından incelendiğinde YH3A1'in tez başına ortalaması 0.62 (f=21); bu hareketteki adımların arasında en sık görülen adım YH3A2'nin ortalaması 0.94 (f=32); en az görülen adım YH3A3'ün ortalaması ise 0.53 (f=18) olarak tespit edilmiştir. YH3A2, kendine özgü başlıklar altında gerçekleştiği için araya genellikle başka bir adım girmemektedir. Bu durum da adım sıklığının 1 civarında olmasını etkilemektedir.

YH4'teki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında YH4A1'in, incelenen tezlerin genelinde (%79.41); YH4A2'nin ise tezlerin sadece %8.82'sinde görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, tezlerin büyük bir kısmında uygulama/

betimleme işlemlerinin belirtildiği yani veri toplama aşamalarının anlatıldığı, ancak veri toplama işlemlerinin gerekçelendirilmediği dikkat çekmektedir. Çalışmamızdaki bulgulara benzer şekilde, Lim'in (2006) çalışmasında da YH4A1'in incelenen metinlerin genelinde yer aldığı, ancak YH4A2'nin çok sık yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca, Karadağ'ın (2009) yöntemsel çalışmasında da, incelenen doktora tezlerinin büyük bir kısmında veri toplama işlemlerinin belirtildiği tespit edilmiştir.

YH4'teki adımlar sıklık açısından incelendiğinde YH4A1'in tez başına ortalaması yaklaşık 1 (0.97) ( $f=33$ ); YH4A2'nin ortalaması ise 0.12 ( $f=4$ ) olarak tespit edilmiştir. YH4A1, kendine özgü başlıklar altında gerçekleştiği için araya genellikle başka bir adım girmemektedir. Bu durum da adım sıklığının 1 civarında olmasını etkilemektedir.

Yöntem'e ilişkin başka bir hareket YH5'teki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında YH5A1'in, incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%85.29); YH5A2'nin ise, tezlerin %5.88'inde görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, tezlerin büyük bir kısmında veri çözümleme tekniklerinin belirtildiği; ancak veri çözümleme tekniklerinin gerekçelendirilmediği yani veri çözümleme tekniklerinin verilere uygunluğu açısından değerlendirilmediği dikkat çekmektedir.

Fryer'de (2012), çalışmamızdaki YH5A1'e benzer işlevi olan *İstatistiksel test teknikleri* adımının incelenen metinlerin tamamında yer aldığı belirlenmiştir. Lim'de (2006) de, yine çalışmamızdaki YH5A1'e benzer işlevi olan *Veri çözümleme tekniklerini ilişkilendirme* adımının incelenen metinlerin genelinde yer aldığı belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada, *Veri çözümleme tekniklerini gerekçeleştirme* adımının ise incelenen metinlerin yarıdan fazlasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu,

bizim çalışmamızda ulaştığımız yüzdeden daha yüksek olsa da yine de incelenen metinlerin önemli bir kısmında gerekçelendirmenin yapılmadığı görülmektedir.

YH5'teki adımlar sıklık açısından incelendiğinde YH5A1'in tez başına ortalaması yaklaşık 1 (0.94) (f=32); YH5A2'nin ortalaması ise 0.06 (f=2) olarak belirlenmiştir. YH5A1, kendine özgü başlıklar altında gerçekleştiği için araya genellikle başka bir adım girmemektedir. Bu durum da adımın sıklığının 1 civarında olmasını etkilemektedir.

### **5.2.3. Bulgular, Tartışma, Sonuç'a İlişkin Hareket ve Adımların Tezlerde Yer Almasının ve Tezlere Göre Sıklığının Değerlendirilmesi**

İncelenen tezlerde STH1, STH2, STH3 ve STH4'ün (sırasıyla %73.53; %100; %97.06; %88.24) alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı, STH5'in (%55.88) ise seçimlik hareket olarak yer aldığı belirlenmiştir.

STH1, her ne kadar tezlerin genelinde kodlansa da önemli sayıda tezde bu hareketin kodlanmadığı görülmektedir. Swales (1990: 172), yazarların tartışmalarını genişletmek istediklerinde çalışmamızdaki STH1'e benzer işlevi olan *Artalan bilgisi* hareketini kullanabileceklerini belirtmektedir. Dolayısıyla, STH1'in yer almadığı tezlerde söz konusu tartışmayı genişletme olanağından yararlanılmadığı söylenebilir. STH1, Posteguillo (1999) ve Yang ve Allison'da (2003) da *Artalan bilgisi* hareketi olarak değerlendirilmekte ve çalışmamızda olduğu gibi incelenen metinlerin oldukça azında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Peng'de (1987) ise, çalışmamızdaki STH1'e benzer işlevi olan *Bilgi* hareketinin incelenen tüm metinlerde yer aldığı belirlenmiştir.

Çalışmamızda olduğu gibi, alanyazındaki çalışmalarda da incelenen metinlerin tamamında (Fryer, 2012; Hopkins ve Dudley-Evans, 1988; Kanoksilapatham, 2005; Peng, 1987; Ruhi, 2002) veya tamamına yakınında (Holmes, 1997; Posteguillo, 1999; Williams, 1999; Yang ve Allison, 2003) STH2'nin yer aldığı belirlenmiştir. Yine STH3'ün de, alanyazındaki çalışmalarda da (Kanoksilapatham, 2005; Yang ve Allison, 2003) incelenen metinlerin tamamına yakınında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, Fryer'in çalışmasında *Temel bulguların tartışması* olarak değerlendirilen hareketin incelenen metinlerin tamamında yer aldığı belirlenmiştir.

İncelenen tezlerin büyük bir kısmında STH4 görülse de, bazı tezlerde STH4'ün yer almadığı görülmektedir. Söz konusu tezlerde önerilerin sunulmaması önemli bir eksiklik, zira öneriler sorunun çözümüne katkı sunmak için kullanılır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Peng'de (1987), çalışmamızdaki STH4'e benzer işlevi olan *Tahmine dayalı sonuç* hareketinin incelenen metinlerin tamamında yer aldığı belirlenmiştir. STH4, Fryer'de (2012) *Öneriler/Sonraki araştırmalar için öneriler* adımı olarak değerlendirilmiş ve yine incelenen metinlerin büyük bir kısmında yer aldığı belirlenmiştir.

Tez yazarlarının önemli bir kısmının metnin yüzey yapısında STH5'i kodlamadıkları, dolayısıyla bölümde okuyucuya neyin sunulacağını belirtme eğiliminde olmadıkları dikkat çekmektedir. STH5'in, Posteguillo (1999) ve Williams'da (1999) çalışmamızdakinden de az oranda yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, bizim çalışmamızda tezlerin anılan çalışmalarda ise makalelerin incelenmesi ile açıklanabilir. Zira, Posteguillo (1999: 146), Giriş ile Sonuç arasında birkaç bölüm varsa yazarın metnin düzenlenişine dair yapısal bir açıklama gereksinimi

olabileceğini belirtmektedir. Bir başka deyişle, tezler uzun olduğu için yazarlar bölümün yapısını belirtmeye daha çok gerek duymaktadır.

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin hareketler sıklık açısından değerlendirildiğinde STH1'in tez başına ortalaması 10.44 (f=355); bu bölüme ilişkin hareketler arasında metnin yüzey yapısında en sık kodlanan hareket STH2'nin ortalaması 29.44 (f=1001); en az kodlanan hareket STH5'in tez başına ortalaması 1.06 (f=36); STH3'ün ortalaması 21.76 (f=740); STH4'ün ortalaması ise 1.53 (f=52) olarak tespit edilmiştir. STH2 ve STH3'ün sıklığında, tezlerin uzunluğunun ve STH2-STH3 döngüselliklerinin etkisi bulunmaktadır. Çalışmamızda olduğu gibi, Basturkmen'de (2009) de, incelenen metinlerde çok sayıda STH2 olduğu belirlenmiştir.

STH1'deki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında STH1A1 ve STH1A3'ün tezlerin yarıya yakınında (sırasıyla %41.18; %47.06), STH1A2'nin ise tezlerin oldukça azında (%14.71) yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, tez yazarlarının STH1A2'yi tercih etmedikleri görülmektedir. Posteguillo'da (1999) bu adım *Denence belirtme* olarak değerlendirilmiş ve çalışmamızda olduğu gibi incelenen metinlerin çok azında yer aldığı belirlenmiştir. Bir diğer adım STH1A1'in de incelediğimiz tezlerin yarıdan fazlasında tercih edilmediği görülmektedir. Bazı tez yazarları, Giriş bölümünde *Amaçları belirtme*nin yeterli olacağını düşünmüş olabilir, ancak söz konusu bölümde *Amaçları belirtme*, Giriş'in okuyucuyu metne davet etmesi için (Swales ve Feak, 1994: 156) kullanılırken Sonuç bölümünde *Amaçları belirtme*, Sonuç'u Giriş'e bağlamak için (Huber ve Uzun, 2000) kullanılır. Huber ve Uzun'da da bazı metinlerde bu adımın kullanıldığı belirlenmiştir.

STH1A3'ün ise, yine incelediğimiz tezlerin yarısından fazlasında tercih edilmediği görülmektedir. Burada da -STH1A1'deki açıklamaya benzer şekilde- bazı tez yazarları Giriş bölümünde GH1A2 veya GH1A3'ün yeterli olacağını düşünmüş olabilir, ancak Giriş bölümünde GH1A2 veya GH1A3'ün işlevi konuya ilişkin genel bir bakış verme iken Sonuç bölümünde STH1A3, tartışmaya zemin oluşturmak ve tartışmayı genişletmek için (Swales, 1990: 172) kullanılır.

STH1'deki adımlar sıklık açısından incelendiğinde STH1A1'in tez başına ortalaması 1.76 (f=60); bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adım STH1A2'nin ortalaması 0.47 (f=16); en sık görülen adım STH1A3'ün ortalaması ise 8.26 (f=281) olarak tespit edilmiştir. STH1A1'in ortalamasının 1'in üzerinde olmasında, bazı tezlerde STH1A1'in STH2 ile döngüsel gerçekleşmesinin; STH1A3'ün de ortalamasının yüksek olmasında yine STH2 ile döngüsel gerçekleşmesinin etkisi bulunmaktadır. Belirlenen az sayıda STH1A2'nin yarısının tek bir tezde yer alması da ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır.

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin başka bir hareket STH3'teki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında STH3A1'in incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%85.29); STH3A2'nin tezlerin yarısında (%50); STH3A4'ün tezlerin yarısından azında (%38.24); STH3A5'in tezlerin yarısından fazlasında (%61.76); STH3A3, STH3A6 ve STH3A7'nin ise tezlerin oldukça azında (%5.88) görüldüğü belirlenmiştir.

STH3A1'in her ne kadar tezlerin büyük bir kısmında yer aldığı belirlense de bazı tezlerde yer almaması dikkat çekicidir. Zira, bilimsel metinlerde bulguların değerlendirilmesi beklenir. Posteguillo'da (1999) *Değerlendirme*, Williams'da (1999) da *Bulguların yorumu* adı ile değerlendirilen bu adımın, çalışmamızda olduğu gibi incelenen metinlerin genelinde yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Yang

ve Allison'un (2003) çalışmasında ise, STH3A1'in incelenen metinlerde az yer aldığı tespit edilmiştir.

İncelenen tezlerin yarısında STH3A2'nin yer almadığı, dolayısıyla bu tezlerde dış yorum yapılmadığı görülmektedir. İncelenen tezlerin yazarları yüksek lisans öğrencileri oldukları için araştırma yaptıkları alana dair bilgi eksiklikleri olduğu ve bu durumun da STH3A2'nin yer almasını etkilediği düşünülebilir. Zira, dış yorum yapabilmek için, araştırmacının, araştırmanın yapıldığı alanı çok iyi bilmesi gerekir (Yıldırım, 1966'dan Akt.: Karasar, 2006: 250). Ayrıca, bulguların alanyazın ile karşılaştırılmadığı tezlerin yazarlarının -GH1A4 için de belirtildiği gibi- alanyazın taramasında veya yapılan alanyazın taramasının yüzey yapıda kodlanmasında eksiklikleri olduğu düşünülebilir. Williams (1999) ve Yang ve Allison'da (2003) da STH3A2'nin incelenen metinlerin yarısı civarında yer aldığı belirlenmiştir. Bu adımın, *Önceki araştırmaya göndermede bulunma* adı ile hareket olarak değerlendirildiği Posteguilo'da (1999) da, incelenen metinlerin yarısı civarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Fryer'de (2012) ve bu adımı *Önceki bulgularla karşılaştırma* adı ile hareket olarak değerlendiren Peng'de (1987) ise STH3A2'ün incelenen metinlerin tamamında yer aldığı belirlenmiştir.

Bir tezde STH3A2'nin yer alıp almaması, STH3A3'ün yer almasını doğrudan etkiler. Çünkü bulgulardaki farklılığın açıklanabilmesi için önce alanyazın ile karşılaştırılması gerekir. Bununla birlikte, STH3A2'nin, STH3A3'ten çok daha fazla tezde yer aldığı görülmektedir, yani bulgular alanyazın ile sadece karşılaştırılmakta, farklılıkların nedenleri belirtilmemektedir.

İncelenen tezlerin önemli bir kısmında STH3A4'ün yer almadığı, dolayısıyla bulgulara temel oluşturan veriden bulguları kanıtlayacak örneklerin verilmediği

görülmektedir. Benzer şekilde, Posteguillo'da (1999) *Örnek* adı ile değerlendirilen bu adımın incelenen metinlerin yarısından azında yer aldığı belirlenmiştir.

STH3A5 de her ne kadar tezlerin yarısından fazlasında yer alsa da önemli sayıda tezde bu adımın yer almadığı, dolayısıyla bu tezlerde bulguların neden bu yönde olabileceğine dair bir açıklama yapılmadığı görülmektedir. Çalışmamızda olduğu gibi, alanyazındaki bazı çalışmalarda da (Williams, 1999; Yang ve Allison, 2003) STH3A5'in incelenen metinlerin yarısından fazlasında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu adım Posteguillo'da (1999) *Açıklama* adı ile hareket olarak değerlendirilmiş ve incelenen metinlerin çok azında yer aldığı belirlenmiştir.

STH3A6 ve STH3A7'nin incelenen tezlerin neredeyse tamamında yer almadığı görülmektedir. Buradan hareketle, incelenen tezlerin yazarlarının *Temel bulguları özetleme* ve *Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme* eğiliminde olmadıkları söylenebilir. Bu durum da özellikle tezin sadece Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümünü okuyanların tezin temel bulgularını ve bu bulguların kapsamını anlamalarında sorun oluşturabilir. STH3A6'nın; Posteguillo'da (1999) da, bu adımı aynı adda bir hareket olarak değerlendiren Yang ve Allison'da (2003) da incelenen metinlerin oldukça azında yer aldığı belirlenmiştir. STH3A7'nin de, çalışmamızda olduğu gibi Yang ve Allison'da da incelenen metinlerin oldukça azında yer aldığı belirlenmiştir. Alanyazında bu adımın hareket olarak değerlendirildiği çalışmalarda (Fryer, 2012; Kanoksilapatham, 2005) ise incelenen metinlerin genelinde yer aldığı belirlenmiştir. Fryer ve Kanoksilapatham'ın çalışmalarında sonuçların bizim çalışmamızdan daha yüksek olması, hareket olarak değerlendirilen *Sınırlılık belirtmeye* ilişkin adımların olması ile açıklanabilir.

STH3'teki adımlar sıklık açısından incelendiğinde bu hareketin gerçekleşmesinde en sık görülen adım STH3A1'in tez başına ortalaması 10 (f=340); STH3A2'nin ortalaması 3.65 (f=124); STH3A3'ün ortalaması 0.15 (f=5); STH3A4'ün ortalaması 6.53 (f=222); STH3A5'in ortalaması 4.79 (f=163); bu hareketin gerçekleşmesinde en az görülen adımlar STH3A6 ve STH3A7'nin ortalaması ise 0.06 (f=2) olarak tespit edilmiştir. STH3A1 ve STH3A4'ün daha sık görülmesinde, söz konusu adımların STH2 ile döngüsel gerçekleşmesinin etkisi bulunmaktadır. Belirlenen STH3A3'lerin tamamına yakınının (f=4) tek bir tezde yer alması ve yalnızca 2 örneği belirlenen STH3A6'nın da 1'ine sadece yer açılması ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır.

STH4'teki adımların tezlerde yer almasına bakıldığında STH4A1'in incelenen tezlerin büyük bir kısmında (%82.35); STH4A2'nin ise tezlerin yarıdan fazlasında (%52.94) görüldüğü tespit edilmiştir. STH4A2 ile yazar, ileride yapılmasına gerek duyduğu veya olası araştırma alanlarını açıklar (Zeyrek, 2002: 239). STH4A2'nin az yer almasına dair, yazarların gelecek araştırmaları kendilerinin gerçekleştirmek istemeleri, bu nedenle de araştırma önerilerini sakladıkları düşünülebilir (Kanoksilapatham, 2005: 286). STH4A2'nin, Yang ve Allison'da (2003) da; adımı aynı adda bir hareket olarak değerlendiren Kanoksilapatham (2005) ve Posteguillo'da (1999) da incelenen metinlerin yarısı civarında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca yöntemsel bir çalışma olan Altinkurt'ta (2007) da incelenen metinlerin oldukça azında araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulduğu tespit edilmiştir.

STH4A1'in, çalışmamıza benzer şekilde Yang ve Allison'da (2003) incelenen metinlerin büyük bir kısmında yer aldığı; ayrıca, Altinkurt'ta (2007) da incelenen metinlerin genelinde uygulamaya yönelik önerilerde bulunduğu belirlenmiştir.

STH4'teki adımlar sıklık açısından incelendiğinde STH4A1'in tez başına ortalaması 1.71 (f=58); STH4A2'nin ortalaması ise 0.71 (f=24) olarak tespit edilmiştir. STH4A1'in ortalamasının 1'in üzerinde olması, bazı tezlerde Genel Öneriler ile Araştırmacılara Yönelik Öneriler'in, Öneri başlığı altında birlikte sunulmasıyla açıklanabilir. Zira, söz konusu tezlerde STH4A1 sunulurken araya STH4A2 girmektedir ve bu durum da STH4A1'in sıklığını etkilemektedir.

#### **5.2.4. Hareketlerin Sıralamalarının Değerlendirilmesi**

Giriş'e ilişkin hareketler sıralamaları açısından değerlendirildiğinde Swales'in (1990) modelinde ileri sürülen GH1-GH2-GH3 şeklinde çizgisel sunumun tercih edilmediği ve Giriş'te baskın bir sıralamanın olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yöntem ve Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin hareketlerin de çizgisel olarak sunulmadığı ve söz konusu bölümlerde baskın bir sıralamanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda, sunulan çalışmanın karmaşıklığının (complexity) (Kanoksilapatham, 2005) ve tezlerin uzunluğunun da etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca, incelenen tezlerde, döngüsel hareketlerin yer alması sıralamanın çizgisel olmamasında; açılış veya kapanış hareketlerinin farklılığı da baskın bir sıralamanın olmamasında etkilidir.

Alanyazındaki çalışmalarda da, Giriş (Bunton, 2002; Cem-Değer ve Fidan, 2008; Fidan, 2008; Jogthong, 2001; Kanoksilapatham, 2005; Ruhi, 2002; Salom, Monreal ve Olivares, 2008; Yağız, 2009); Yöntem (Kanoksilapatham, 2005);

Bulgular, Tartışma, Sonuç (Holmes, 1997; Kanoksilapatham, 2005) bölümlerinde çizgisel sunumun tercih edilmediği ve baskın bir sıralamanın olmadığı belirlenmiştir.

#### **5.2.4.1. Açılış ve Kapanış Hareketlerinin Değerlendirilmesi**

Giriş bölümüne dair, Swales'in (1990) modelinde açılış hareketi GH1 iken incelenen tezlerin yarısından fazlasında (f=19) GH3 açılış hareketi olarak belirlenmiştir. Fark kapanış hareketlerinde daha da belirgindir, sadece 1 tezde Swales'in ileri sürdüğü gibi GH3'ün kapanış hareketi olduğu, geriye kalan tezlerin tamamında (f=33) GH1'in kapanış hareketi olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerde yazarların GH1'i kapanış hareketi olarak kullanma eğilimleri olduğu görülmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada (Briones, 2012; Bunton, 2002; Jogthong, 2001; Ruhi, 2002; Samraj, 2002; Yağız, 2009), incelenen metinlerde GH1'in baskın bir şekilde açılış hareketi olarak yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte; Briones, Samraj, Bunton'da -az sayıda da olsa- GH3'ün de açılış hareketi olarak yer aldığı tespit edilmiştir. GH3'ün açılış hareketi olmasına ilişkin, Swales, "önGH3"ün de görülebileceğinden bahseder. Briones (2012: 69) de; önGH3'ün okuyucuya, araştırmanın ne sunduğuna dair kolayca fikir sağlayacağını belirtir. Bu bağlamda, çalışmamızda incelenen tezlerin yazarlarının öncelikle çalışmalarına dair fikir vermek istedikleri düşünülebilir. Çalışmamızda, incelenen tezlerin neredeyse tamamında (f=33) GH1'in kapanış hareketi olarak görülmesi de dikkat çekicidir. Zira, alanyazındaki birçok çalışmada (Huber ve Uzun, 2000; Bunton, 2002; Jogthong, 2001; Yağız, 2009), incelenen metinlerin büyük bir kısmında GH3'ün kapanış hareketi olarak görüldüğü belirlenmiştir. Çalışmamızda, genellikle GH1A2

ve GH1A3'ü içermesi beklenen Kuramsal bölümün de Giriş'e ilişkin olarak değerlendirilmesinin bu farklılıkta etkisi bulunmaktadır.

Yöntem bölümünde, tezlerin yarısında (f=17) açılış hareketinin YH6; tezlerin genelinde (f=27) kapanış hareketinin YH5 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 4 tezde Yöntem bölümü olmadığı için açılış ve kapanış hareketleri belirlenememiştir. İncelenen tezlerde yazarların YH5'i kapanış hareketi olarak kullanma eğilimleri olduğu görülmektedir. Lim'in (2006) çalışmasında da, incelenen metinlerde yöntem bölümünü bitirmenin en yaygın yolunun çalışmamızdaki YH5'e benzer işlevi olan *Veri çözümlemeyi açıklama* hareketi olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin bölümler incelendiğinde ise, tezlerin yarıdan fazlasında (f=18) açılış hareketinin STH5; tezlerin genelinde (f=27) kapanış hareketinin STH4 olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerde yazarların STH4'ü kapanış hareketi olarak kullanma eğilimleri olduğu görülmektedir. Zeyrek (2002: 239) de, önerilerin sonuç bölümünden sonra, yani tüm hareketlerden sonra gelmesinin beklendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, çalışmamızda olduğu gibi, Holmes'te (1997) de incelenen bazı metinlerde STH2'nin açılış hareketi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Huber ve Uzun (2000) da bazı metinlerde STH1'in açılış hareketi olduğu belirlemiştir ve bu tür örneklerde Giriş ve Sonuç bağıntılılığının yer aldığını ifade etmiştir. Çalışmamızda da STH1'in açılış hareketi olduğu tezler görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara kapanış hareketi açısından bakıldığında STH4; Holmes'te de, hareketi *Sonraki araştırma için öneri* adıyla değerlendiren Posteguillo'da (1997) da çalışmamızda olduğu gibi en sık görülen kapanış hareketi olarak tespit edilmiştir.

#### 5.2.4.2. Döngüsel Hareketlerin Değerlendirilmesi

Giriş'e ilişkin, GH1-GH3 döngüselliklerinin 10 tezde; GH1-GH2 döngüselliklerinin ise 1 tezde yer aldığı belirlenmiştir. Fidan (2008), gerekçelendirme ve çerçeve kurma ilişkisinin metinlerde GH1-GH3 döngüselliklerini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada da (Bunton, 2002; Cem-Değer ve Fidan, 2008; Fidan, 2008; Kanoksilapatham, 2005; Salom, Monreal ve Olivares, 2008) GH1-GH3 döngüsellikliği incelenen metinlerde tespit edilmiştir. Giriş'e ilişkin belirlenen diğer döngüsellikğe dair, Swales (1990: 158) de GH1 ve GH2'nin döngüsel görülebileceğini belirtmektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da (Anthony, 1999; Bunton, 2002; Kanoksilapatham, 2005; Posteguillo, 1999; Salom, Monreal ve Olivares, 2008) GH1-GH2 döngüsellikliği incelenen metinlerde tespit edilmiştir.

Yöntem'e ilişkin, YH3-YH4 döngüselliklerinin 2 tezde; YH2-YH4 döngüselliklerinin ise 1 tezde yer aldığı belirlenmiştir. İncelenen tezlerde birden fazla ölçme aracı kullanılmasının YH3-YH4 döngüsellikğinde, birden fazla örneklem olmasının da YH2-YH4 döngüsellikğinde etkisi bulunmaktadır. Kanoksilapatham'da (2005) da çalışmamızdaki YH2 ve YH3'ün birleşimi olan *Materyalleri betimleme* hareketi ile çalışmamızdaki YH4'e benzer işlevi olan *Deneyisel işlemleri betimleme* adımının döngüsel gerçekleştiği belirlenmiştir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin, STH2-STH3 döngüselliklerinin tezlerin büyük bir kısmında (f=27); STH1-STH2 döngüselliklerinin ise tezlerin yarıdan fazlasında görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, bu bölüme ilişkin olarak 1'er tezde görülen başka döngüsellikler de (STH1-STH3; STH2-STH4; STH3-STH4) tespit edilmiştir. Bir araştırmada elde edilen bulguların ayrı ayrı yorumlanmasının STH2-STH3 döngüsellikğinde etkisi bulunmaktadır. Çalışmamıza benzer şekilde,

alanyazındaki çalışmalarda da (Basturkmen, 2009; Dubois, 1997; Hopkins ve Dudley-Evans, 1988; Kanoksilapatham, 2005; Ruhi, 2002; Yang ve Allison, 2003) *Bulguları belirtme* ve *Bulguları yorumlamanın* incelenen metinlerde döngüsel gerçekleşebildiği belirlenmiştir. Ayrıca, Swales (1990: 172, 173) de *Bulguları belirtme* ve *Bulguları yorumlamanın* döngüsel gerçekleşebileceğini belirtmektedir.

STH1-STH2 döngüselliğinde de; Bulgular, Tartışma, Sonuç'ta birden çok amaç/alt amaç ve denence/iddia belirtilmesinin etkisi bulunmaktadır, zira bu tür örneklerde bulgular ilişkin oldukları amaç/alt amaç ve denence/iddialarla ayrı ayrı sunulmaktadır. Holmes'te (1997) de, çalışmamızdaki STH1'e benzer işlevi olan *Artalan bilgisi* ve STH2'nin incelenen metinlerde döngüsel gerçekleşebildiği belirlenmiştir. Swales (1990: 172, 173) de, yukarıda değinilen *Artalan bilgisi* ile STH2'nin döngüsel gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Yine çalışmamızda belirlenen STH1-STH3 döngüselliğine ilişkin olarak Holmes'te de *Artalan bilgisi* ve çalışmamızdaki STH3A2 ile benzer işlevi olan *Önceki araştırmalara göndermede bulunmanın* döngüsel gerçekleşebildiği belirlenmiştir. Çalışmamızda STH1'in çeşitli hareketlerle döngüsel olarak gerçekleşmesine dair, Peng (1987: 94) de çalışmamızdaki STH1A1'e benzer işlevi olan *Araştırma sorularını yanıtlamada* çeşitli döngüselliklerin görülebildiğini belirtmiştir.

STH2-STH4 döngüselliğinde ise, önerilerin ayrı bir başlık altında sunulmaması, yani bulgular ile beraber sunulmasının etkisi bulunmaktadır. Benzer şekilde Posteguillo'da (1999) da STH2 ve çalışmamızdaki STH4A2 ile benzer işlevi olan *Sonraki çalışma için önerinin* döngüsel gerçekleşebildiği belirlenmiştir.

#### 5.2.4.3. Aynı Harekette Yer Alan Döngüsel Adımların Değerlendirilmesi

Giriş'e ilişkin GH1'de; Yöntem'e ilişkin YH2, YH3 ve YH4'te; Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin de STH3 ve STH4'te döngüsel adımlar görüldüğü tespit edilmiştir. Hem yukarıda yer verilen döngüsel hareketlerde hem de aynı hareketteki döngüsel adımlarda, sunulan çalışmanın karmaşıklığı (Kanoksilapatham, 2005) ve tezlerin uzunluğunun da etkisi bulunmaktadır.

GH1'de, tezlerin büyük bir kısmında ( $f=30$ ) GH1A2-GH1A3; 4 tezde de GH1A2-GH1A4 döngüsellliği belirlenmiştir. GH1A2-GH1A3 döngüsellliğinin, tezlerde kuramsal zemini oluşturmak için sıkça kullanıldığı görülmektedir. GH1A2-GH1A4 döngüsellliğine ilişkin olarak da Ruhi'de (2002) incelenen metinlerde benzer şekilde söz konusu döngüsellik tespit edilmiştir.

YH2'de, 2 tezde YH2A1-YH2A2 döngüsellliği; YH3'te, 2 tezde YH3A1-YH3A2 döngüsellliği, yine 2 tezde YH3A2-YH3A3 döngüsellliği ve YH4'te, 1 tezde YH4A1-YH4A2 döngüsellliği belirlenmiştir. Birden fazla evren, örneklem veya çalışma grubunun kullanılmasının YH2A1-YH2A2 döngüsellliğine, birden fazla ölçme aracı kullanılmasının YH3A1-YH3A2 döngüsellliğine ve birden çok uygulama/betimleme gerçekleştirilmesinin de YH4A1-YH4A2 döngüsellliğinde etkisi bulunmaktadır.

STH3'te, STH3A1'in; STH3A2 ( $f=3$ ), STH3A4 ( $f=1$ ) ve STH3A5 ile ( $f=1$ ) döngüsel gerçekleştiği belirlenmiştir. STH4'e dair de, 3 tezde STH4A1-STH4A2 döngüsellliği belirlenmiştir. Bazı tezlerde, Genel Öneriler ile Araştırmacılara Yönelik Öneriler, Öneri başlığı altında birlikte sunulduğunda STH4A1-STH4A2 döngüsellliği ile karşılaşılabilir.

## **VI. BÖLÜM**

### **6. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlarla ilişkili olarak önerilere yer verilmiştir.

#### **6.1. Sonuç**

Bu araştırmada, Türkçe eğitimi alanındaki 34 uygulamalı/betimsel yüksek lisans tezinin, Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımların dilsel görünüşleri, sıklıkları ve sıralamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Hareket ve adım tiplerinin, hareket/adımı işaretleyen başlıklar altında da, böyle bir işlevi olmayan başlıklar altında da görülebildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Bulgular, Tartışma, Sonuç'a kıyasla, Giriş ve Yöntem'e ilişkin daha çok hareket ve adım tipinin, hareket/adımı işaretleyen başlıklar altında görülebildiği tespit edilmiştir. Yine, hareket ve adım tiplerinde -çalışmamızın Bulgular bölümünde yer verilen- sözcük/sözcük grupları ve biçimbirimlerin tercih edilebildiği belirlenmiştir.

Giriş'e ilişkin, Alan belirtme ve Yer tutmanın alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı; Yer açmanın ise seçimlik hareket olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Karşı iddia geliştirme ve Bir soru ortaya koyma adımlarının incelenen tezlerin hiçbirinde yer almadığı; Bir araştırma geleneğini sürdürme adımının sadece 1 tezde yer aldığı; Temel bulguları sunma ve Tezin yapısını belirtme adımlarının ise tezlerin oldukça azında yer aldığı belirlenmiştir.

Yöntem'e ilişkin, Araştırma modeli hakkında bilgi verme, Evren ve örneklemi/çalışma grubunu betimleme, Veri toplama işlemlerini betimleme ve Veri çözümlemeyi betimlemenin alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı; Veri toplama araçlarını betimleme ve Bölümün yapısını belirtmenin ise seçimlik hareketler olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Örnekleme gerekelendirme, Veri toplama işlemlerini gerekelendirme ve Veri çözümleme tekniklerini gerekelendirme adımlarının tezlerin oldukça azında görüldüğü belirlenmiştir.

Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin, Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme, Bulguları belirtme, Bulguları yorumlama ve Önerinin alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı; Bölümün yapısını belirtmenin ise seçimlik hareket olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Denence veya iddia sunma, Bulgulardaki farklılıkları açıklama, Bulguları özetleme ve Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme adımlarının tezlerin oldukça azında yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmada, tezlerin tüm bölümleri incelendiği için alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşen hareket ve adımlar da tespit edilebilmiştir.

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerinde çizgisel sunumun tercih edilmediği ve baskın bir sıralamanın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, söz konusu bölümlerde kapanış hareketlerinde bir eğilim olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu bölümlerde döngüsel gerçekleşen hareketler ve aynı harekette yer alan döngüsel adımlar da tespit edilmiştir.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Lisansüstü öğrencilerin akademik yazma ile ilgili bağımsız bir ders almaları bu konudaki sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Bu ders kapsamında, akademik yazmaya ilişkin metindilbilimsel yaklaşımlardan yararlanılabilir. Öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak önerilen metindilbilimsel yaklaşımlardan biri Tür-tabanlı yazma eğitimidir (Hyland, 2003: 22, 23).

2. Lisansüstü tezlerin niteliğini artırmak için öğrencilerin akademik yazma merkezleri aracılığıyla akademik yazma sertifikası almalarına yönelik bir sistem tartışılmalıdır.

3. Bu araştırmada, -Sınırlılıklar'da da belirtildiği gibi- incelenen tezler, metindilbilimsel açıdan değerlendirilmiş, yöntembilimsel açıdan ele alınmamıştır. Ancak, Yöntem'e ilişkin hareket ve adımların tezlerde yer almasına bakıldığında lisansüstü tez hazırlayan öğrenciler için bilimsel araştırma yöntemleri dersinin zorunlu olması gerektiği düşünülmektedir.

4. Gerekçelendirme adımlarına ilişkin bulgulardan hareketle, temel mantık ve felsefe derslerinin eğitim sürecindeki durumu tartışılmalıdır.

### **6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Türkçe eğitimi alanındaki uygulamalı/betimsel yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapısının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular örneklemdeki tezlerle sınırlıdır.

1. Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezi, makale ve bildiriler,

2. Türkçe eğitimi alanındaki kuramsal çalışmalar,

3. Diğer alanlardaki uygulamalı, betimsel veya kuramsal yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale ve bildiriler, sözbilimsel yapı açısından incelenerek bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Ahmad, U. K. (1997). *Scientific research articles in Malay: A situated discourse analysis* (Unpublished doctoral dissertation), Michigan, Ann Arbor: The University of Michigan.

Akça Üstündağ, D. (2009). *Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altinkurt, L. (2007). Sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 173, 105-113.

Anthony, L. (1999). Writing research articles introductions in software engineering: How accurate is a standard model? *IEEE Transactions on Professional Communication*, 42, 38-46.

APA. (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and masters dissertations in Language Teaching. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 241-251.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

Brett, P. (1994). A genre analysis of the result section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13 (1), 47-59.

Briones, R. R. Y. (2012). Move analysis of philosophy research article introductions published in the University of Santo Tomas. *Philippine ESL Journal*, 9, 56-75.

Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph.D thesis introductions. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). London: Pearson Education.

Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *English for Specific Purposes*, 4, 207-224.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yay.

Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (3), 271-286.

Cem-Değer, A. & Fidan, Ö. (2008). Dilbilim alanında Türkçe yazılmış araştırma yazılarının giriş bölümlerinde gözlenen sözbilimsel eğilim. N. Büyükkantarcıoğlu & E. Yazar (Ed.) 35. *Yıl Yazıları* içinde. İstanbul: Multilingual Yay. 47-61.

Chu, B. (1996). Introductions in state-of-the-art, argumentative, and teaching tips TESL journal articles: Three possible sub-genres of introductions? Unpublished Research Monograph No.12. City University of Hong Kong.

Connor, U., Upton, T. A. & Kanoksilapatham, B. (2007). Chapter 2. Introduction to move analysis. In D. Biber, U. Connor, T. A. Upton (Eds), *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Crookes, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics* 7 (1), 57-70.

Dubois, B. (1997). *The biomedical discussion section in context*. Greenwich CT: Ablex.

Dudley-Evans, T. (1986). Genre Analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of M. Sc dissertations. In M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 128-45). Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.

Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *Journal of Academic Librarianship*, 32, no. 2.

Fidan, Ö. (2008). *Türkiye’de dilbilim alanında öğrenciler tarafından yazılan araştırma yazılarının giriş bölümlerinde türe özgü yapılanmalar* (Yayımlanmamış doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fredrickson, K. M. & Swales, J. M. (1994). Competition and discourse community: Introductions from Nysvenska Studier. In B. L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds), *Text and talk in Professional contexts* (pp. 9-22). Sweden: ASLA.

Fryer, D. L. (2012). Analysis of the generic discourse features of the English-language medical research article: A systemic-functional approach. *Functions of Language*, 19 (1), 5-37.

Hall, D. R & Hewings, A. (2001). *Innovation in English language teaching routledge*, Taylor and Francis Group. TJ International Ltd, Padstow, Cornwall, Great Britain.

Holmes, R. (1997). Genre analysis and the social sciences: An investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16 (4), 321-337.

Hopkins, A. & Dudley- Evans, T. (1988). A genre- based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7 (2), 113–122.

Huber, E. & Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler A. S. Özsoy & E. E. Taylan (Ed.), *XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 201-215.

Huber, E. & Uzun, L. (2001). Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: Bilimsel metin yazma edimi. *Dilbilim Araştırmaları*. 9-35.

Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

Hyland, K. (2007). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.

Işık-Taş, E. E. (2008). *A corpus-based analysis of genre-specific discourse of research: The Phd thesis and the research article in ELT* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnce-Özyıldırım, I. (2010). *Tür çözümlemesi: Türkçe metin incelemeleri ve karşılaştırmalar*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

Jogthong, C. (2001). *Research article introductions in Thai: Genre analysis of academic writing* (Unpublished doctoral dissertation), Morgantown, West Virginia: West Virginia University.

Kanoksilapatham, B. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24, 269-292.

Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. In D. Biber, U. Connor, T. A. Upton (Eds), *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yay.

Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yay.

Lim, J. M. H. (2006). Method sections of management research articles: A pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, 25, 282-309.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *Language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16, 119-138.

Oruç, Ş. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 26, 121-132

Peng, J. (1987). Organisational features in chemical engineering research articles. *ELR Journal*, 1, 79-116.

Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Posteguillo, S. (1999). The schematic structure of computer science research articles. *English for Specific Purposes* 18 (2), 139-160.

Ruhi, Ş. (2002). Türkçe psikoloji makalelerinde tartışma yapısı. L. Uzun & E. Huber (Ed), *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler* içinde. Essen: Die Blaue Eule.

Salom, L. G., Monreal, C. S. & Olivares, M. C. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish PhD theses. *RESLA*, 21, 85-106.

Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21, 1-17.

Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *English for Specific Purposes*, 7, 55-67.

Sheldon, E. (2011). Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 238-251.

Swales, J. M. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit.

Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Swales, J. M. & Luebs, M. (2002). Genre analysis and the advanced second language writer. In E. Barton & G. Stygall (Eds.), *Discourse studies in composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press. 135-154.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: CUP.

Swales, J. M. & Najjar, H. (1987). The writing of research article of introductions. *Written Communication*, 4, 175-192.

Thompson, D. (1993). Arguing for experimental facts in science. *Writing Communication*, 10 (1), 106-128.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ural, A. & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Ayrıntı Yayıncılık.

Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler. L. Uzun & E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler içinde*. Essen: Die Blaue Eule.

Uzun, L. (2007). Bir proje çalışması: Bilimsel metinler, savlama eylemi ve retorik sunumlar. Y. Aksan & M. Aksan (Ed.), *XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları. 328-336.

Warren, D. (2003). A discipline-based approach to developing academic literacy. In D. Gosling & V. D. Andrea (Eds), *International Conference on the Scholarship of Teaching and Learning: Proceedings 2001-2002*. London: Educational Development Centre, City University pp. 109-117.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. London: Oxford University Press.

Williams, R. (1999). Results sections of medical research articles: An analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purpose*, 18, 347-366.

Wood, A. (1982). An examination of the rhetorical structures of authentic chemistry texts. *Applied Linguistics*, 3 (2), 121-143.

Yağız, O. (2009). *The academic writing of Turkish graduate students in social sciences: Approaches, processes, needs and challenges* (Yayımlanmamış doktora tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yang, R. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Yarar, E. (2001). Bilimsel araştırma makalelerindeki “Giriş bölümleri”nin söylem yapıları. Ö. Ekmekçi (Ed.), *XIV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları. 110-123.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, İ. (2012). *A corpus-based analysis of predicates used in the introduction and conclusion sections of Turkish academic texts* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeyrek, D. (2002). Psikoloji makalelerinde üstsöylem belirleyicileri. L. Uzun & E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* içinde. Essen: Die Blaue Eule.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi alanındaki uygulamalı/betimsel yüksek lisans tezlerinin Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımların dilsel görünümelerini, sıklıklarını ve sıralamalarını belirlemektir. Çalışma, betimsel tarama modelinde yapılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramalarda 2006-2011 yıllarında hazırlanan, Türkçe eğitimi alanına ait uygulamalı/betimsel 339 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Çalışmanın evrenini bu tezler oluşturmaktadır. Sistemantik örnekleme yöntemiyle tezlerin % 10'u (f=34) değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışmada, öncelikle bölümlerde ortaya çıkabilecek hareket ve adımlar belirlenmiştir. Bu belirlemede Giriş için, alanyazında genel kabul gören Swales'in (1990) modeli temel alınmıştır. Ancak bu çalışmada, yüksek lisans tezleri incelenirken Swales araştırma yazılarını incelediği için, Swales'in modelinin hareket düzeyinde yeterli, adım düzeyinde yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, Swales'in adımlarına Bunton'un (2002) ileri sürdüğü bazı adımlar da eklenmiştir. Yöntem ve Bulgular, Tartışma, Sonuç için ise alanyazında -Swales'in Giriş için ileri sürdüğü model gibi- genel kabul gören bir model bulunmamaktadır. Bu nedenle alanyazındaki modeller göz önünde bulundurularak çerçeve sözbilimsel hareket ve adımlar listesi oluşturulmuştur. Oluşan hareket ve adım listesinin son şekli metindilbilim alanında uzmanlaşmış 3 öğretim üyesine sunulmuş ve söz konusu uzmanlardan görüş alındıktan sonra tezler sözbilimsel hareket ve adımlar listesine göre incelenmiştir. Çalışmada içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur.

Çalışma sonucunda Giriş'e ilişkin, Alan belirtme ve Yer tutma; Yöntem'e ilişkin, Araştırma modeli hakkında bilgi verme, Evren ve örnekleme/çalışma grubunu betimleme, Veri toplama işlemlerini betimleme ve Veri çözümlemeyi betimleme; Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin de, Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme, Bulguları belirtme, Bulguları yorumlama ve Önerinin alışlagelmiş hareketler olarak yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Giriş'e ilişkin, Yer açma; Yöntem'e ilişkin, Veri toplama araçlarını betimleme ve Bölümün yapısını belirtme; Bulgular, Tartışma, Sonuç'a ilişkin de, Bölümün yapısını belirtmenin seçimlik hareketler olarak yer aldığı görülmüştür. Çalışmada, tezlerin tüm bölümleri incelendiği için alanyazında belirtilen bölüm dışında gerçekleşen hareket ve adımlar da tespit edilebilmiştir.

Giriş; Yöntem; Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerinde çizgisel sunumun tercih edilmediği ve baskın bir sıralamanın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, söz konusu bölümlerde kapanış hareketlerinde bir eğilim olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu bölümlerde döngüsel gerçekleşen hareketler ve aynı harekette yer alan döngüsel adımlar da tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Sözbilimsel yapı, hareket, adım, akademik yazma, yüksek lisans tezi

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the linguistic features, frequencies and sequences of rhetorical move and steps with respect to Introduction; Method; Findings, Discussion, Result sections of applied/descriptive master theses in the field of Turkish language education. The study has been done by descriptive scanning model. The population of the study is 339 applied/descriptive master theses in the field of Turkish language education which were scanned in the National Thesis Center of Higher Education Council. Ten percent ( $f=34$ ) of the theses were evaluated with the method of systematic sampling.

In the study, primarily, move and steps which can occur in sections were identified. In this identification, for Introduction, Swales's (1990) model which widely accepted in the literature was based. However, in this study, master theses were examining whereas Swales was examining research articles. Because of this, it was seen that Swales's model was sufficient for move level, but not sufficient for step level. For this reason, some steps which proposed by Bunton (2002) added to Swales's steps. As for Method and Findings, Discussion, Result, there is not a model that widely accepted -as Swales model for Introduction- in the literature. For this reason, by considering the models in the literature, framework rhetorical move and steps list was constituted. The last form of the occurred move and steps list was presented to 3 faculty members who are experts in the field of textlinguistics. After taking the experts' opinions, theses were examined according to rhetorical move and steps' list. In the study, content analysis was used. Expertisation method was used for raising the research's persuasiveness.

At the end of the study it was obtained that about Introduction, Establishing a territory and Occupying the niche; about Method, Giving information about research model, Describing population and sample/study group, Describing data-collection procedures and Describing data-analysis; about Findings, Discussion, Result, Giving general informations about the study, Stating findings, Commenting on findings and Recommendation as conventional moves. In addition to this, it was seen that about Introduction, Establishing a niche; about Method, Describing data-collection tools and Indicating the chapter structure; about Findings, Discussion, Result, Indicating the chapter structure as optional moves. In the study, because of examining all sections of the theses, some move and steps which occurred out of section declared could be determined.

It was obtained that in Introduction; Method; Findings, Discussion, Result sections linear presentation was not preferred and there wasn't a dominant sequence. In addition to this, it was seen that there was a tendency at the closing moves. Also, in this sections it was determined that moves occurred cyclical and steps which in the same move occurred cyclical.

**Key words:** Rhetorical structure, move, step, academic writing, master thesis.

## EKLER

### Ek-1: Çalışmada İncelenen Yüksek Lisans Tezleri

| Kodu | Tezin Adı                                                                                                                                               | Yazarı          | Üniversite                       | Enstitü                    | Anabilim Dalı  | Yılı |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------------|----------------------------|----------------|------|
| T1   | İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi ile Edebî Söz Dizimin (Reşat Nuri Güntekin) Karşılaştırılması (Uşak Örneği/ Yazılı Anlatım) | Hale KARABULUT  | Afyon Kocatepe Üniversitesi      | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2006 |
| T2   | İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sıfatları Kullanma Becerisi ile Okul Başarıları Arasındaki İlişkiler                                                 | Sabri CEYLAN    | Afyon Kocatepe Üniversitesi      | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2006 |
| T3   | İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki            | Bilge ÇAM       | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | İlköğretim     | 2006 |
| T4   | İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde “de”, “ki”Bağlaç ve Eklerinin Öğretimi                                                                          | Ezgi ALKAN      | Ondokuz Mayıs Üniversitesi       | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2006 |
| T5   | Türkçe Derslerinde Metin Çözümlemesine Üslûpbilim Açısından Yaklaşım (Üslûp Çözümlemesinin Okuma-Anlamaya Katkısı)                                      | Meryem DEMİR    | Marmara Üniversitesi             | Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Türkçe Eğitimi | 2007 |
| T6   | İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Sivaslı Örneği)                                   | Kadir DURU      | Afyon Kocatepe Üniversitesi      | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2007 |
| T7   | Lise Hazırlık Sınıfları Türkçe Dersi ve Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme                                                                             | Gülsüm GÜNDOĞDU | Pamukkale Üniversitesi           | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2006 |
| T8   | Eleştirel Düşünme Kazandırma Yönüyle Bilgin Adalı’nın Çocuk Kitapları                                                                                   | Cemile CİHANER  | Abant İzzet Baysal Üniversitesi  | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2007 |
| T9   | Anahtar Sözcüklerin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi                                                                                                   | Melek SEVİNÇ    | Abant İzzet Baysal Üniversitesi  | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | İlköğretim     | 2008 |
| T10  | Yeniden Yapılanma Bağlamında Türkçe Öğretiminde Metin Çalışmaları                                                                                       | Kamer EĞİLMEZ   | İstanbul Üniversitesi            | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2007 |
| T11  | 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarında ve Ders Kitaplarında Kullanılan Batı Kökenli Sözcüklerin Karşılaştırılması/ İzmir İli                               | Nuriye BOZDEMİR | Afyon Kocatepe Üniversitesi      | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi | 2008 |

|     |                                                                                                                                                    |                        |                                  |                            |                    |      |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|----------------------------|--------------------|------|
| T12 | Başarılı ve Başarısız 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri                         | Savaş YILMAZ           | Dokuz Eylül Üniversitesi         | Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Eğitim Bilimleri   | 2008 |
| T13 | Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi | Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN | Çukurova Üniversitesi            | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Sınıf Öğretmenliği | 2007 |
| T14 | İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Atasözlerini Algılama Düzeyleri                                                                           | Gönül ÖNEL             | Marmara Üniversitesi             | Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Türkçe Eğitimi     | 2008 |
| T15 | İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi                                   | Ertuğrul SAMANCI       | Zonguldak Karaelmas Üniversitesi | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2009 |
| T16 | İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği                  | Aslı Ayşe AYÇİN        | Çukurova Üniversitesi            | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Sınıf Öğretmenliği | 2009 |
| T17 | Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" Romanında Sözcük Gruplarının Tespiti ve Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi                                   | Selin TOPÇU            | Dokuz Eylül Üniversitesi         | Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Türkçe Eğitimi     | 2009 |
| T18 | Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Romanlarında Kullandığı Dil Üzerine Bir İnceleme (Cümle Türleri)                                                         | Faruk TOZMAN           | Mustafa Kemal Üniversitesi       | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2009 |
| T19 | İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Banaz Örneği)                                | Güler HANCI            | Afyon Kocatepe Üniversitesi      | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2007 |
| T20 | İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi                   | Elif GÜNGÖR            | Çukurova Üniversitesi            | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Sınıf Öğretmenliği | 2009 |
| T21 | İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi                                                                          | Nurettin KARTALLIOĞLU  | Abant İzzet Baysal               | Sosyal Bilimler Enstitüsü  |                    | 2008 |
| T22 | 2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği                                                       | Merve KILIÇOĞLU        | Karadeniz Teknik Üniversitesi    | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2009 |
|     |                                                                                                                                                    |                        |                                  |                            |                    |      |

|     |                                                                                                                                                      |                     |                                     |                            |                    |      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------|------|
| T23 | İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi        | İsmet KALEAĞASI     | Çukurova Üniversitesi               | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Sınıf Öğretmenliği | 2009 |
| T24 | İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi                                                  | Şebnem AKYOL        | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2010 |
| T25 | Tanık Buğra'nın "Küçük Ağa" Adlı Romanındaki İsim Cümleleri ve Bu Cümlelerin Türkçe Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi                              | Mehmet Akif KAYA    | Niğde Üniversitesi                  | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2010 |
| T26 | Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi                                               | Fatma ALBAYRAK      | Atatürk Üniversitesi                | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2010 |
| T27 | Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç Adlı Romanının Anlam Bilgisi ve Üslup Bakımından İncelenmesi                           | Kemal ERDEM         | Selçuk Üniversitesi                 | Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Türkçe Eğitimi     | 2010 |
| T28 | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Dilbilim ve Göstergibilim Kuramlarının Etkileri                                                        | Mehmet VİCDAN       | Afyon Kocatepe Üniversitesi         | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2010 |
| T29 | İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri                                                 | Cihan ŞAHİNCİ       | Niğde Üniversitesi                  | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2011 |
| T30 | 6. Sınıflarda Yapım Eklerinin Öğretimine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi                                                                            | Erhan YEŞİLYURT     | Abant İzzet Baysal Üniversitesi     | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2011 |
| T31 | İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi                                                                    | Tuğba ELLİ          | Niğde Üniversitesi                  | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2011 |
| T32 | İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Kurucu Yanlılıklarının Sezdirilmesi ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması | Havva BEDİR HANOĞLU | Erzincan Üniversitesi               | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2010 |
| T33 | İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi                     | Nazik YALÇINKAYA    | Niğde Üniversitesi                  | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | Türkçe Eğitimi     | 2011 |
| T34 | İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi                  | Onur ER             | Çukurova Üniversitesi               | Sosyal Bilimler Enstitüsü  | İlköğretim         | 2011 |

## Ek-2: Sözbilimsel Hareket ve Adımlar Listesi

### Giriş

#### **Hareket 1:** Alan belirtme

- Adım 1: Önem belirtme
- Adım 2: Konu ile ilgili genellemeler yapma ve kuramsal bilgi verme
- Adım 3: Terimleri tanımlama
- Adım 4: Önceki araştırmaları inceleme

#### **Hareket 2:** Yer açma

- Adım 1 A: Karşı iddia geliştirme
- Adım 1 B: Araştırma eksikliği belirtme
- Adım 1 C: Bir soru ortaya koyma
- Adım 1 D: Bir araştırma geleneğini sürdürme

#### **Hareket 3:** Yer tutma

- Adım 1 A: Amaçları belirtme
- Adım 1 B: Araştırma konusunu sunma
- Adım 2: Temel bulguları sunma
- Adım 3 A: Tezin yapısını belirtme
- Adım 3 B: Bölümün yapısını belirtme

### Yöntem

#### **Hareket 1:** Araştırma modeli hakkında bilgi verme

#### **Hareket 2:** Evren ve örnekleme/çalışma grubunu betimleme

- Adım 1: Evren/örneklemin büyüklüğünü belirtme
- Adım 2: Örneklemin özelliklerini belirtme
- Adım 3: Örnekleme yöntemini veya ölçütünü belirtme
- Adım 4: Örnekleme gerektirenleri belirleme

#### **Hareket 3:** Veri toplama araçlarını betimleme

- Adım 1: Veri toplama araçlarının amacını belirtme
- Adım 2: Veri toplama araçlarının niteliğini (likert, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) belirtme
- Adım 3: Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme

#### **Hareket 4:** Veri toplama işlemlerini betimleme

- Adım 1: Uygulama/betimleme işlemlerini belirtme
- Adım 2: Veri toplama işlemlerini gerektirenleri belirleme

#### **Hareket 5:** Veri çözümlemeyi betimleme

- Adım 1: Veri çözümleme tekniklerini belirtme
- Adım 2: Veri çözümleme tekniklerini gerektirenleri belirleme

#### **Hareket 6:** Bölümün yapısını belirtme

### Bulgular, Tartışma, Sonuç

#### **Hareket 1:** Çalışmaya ilişkin genel bilgiler verme

- Adım 1: Amaçları belirtme
- Adım 2: Denence veya iddia sunma
- Adım 3: Kuramsal bilgiye değinme

#### **Hareket 2:** Bulguları belirtme

#### **Hareket 3:** Bulguları yorumlama

- Adım 1: Bulguları değerlendirme
- Adım 2: Bulguları alanyazın ile karşılaştırma
- Adım 3: Bulgulardaki farklılıkları açıklama
- Adım 4: Örneklerle açıklama
- Adım 5: Bulguları açıklama
- Adım 6: Bulguları özetleme
- Adım 7: Çalışmanın sınırlılıklarını belirtme

#### **Hareket 4:** Öneri

- Adım 1: Genel öneriler sunma
- Adım 2: Yeni araştırmalar önerme

#### **Hareket 5:** Bölümün yapısını belirtme