

# Understanding a Student Writer: A Qualitative Analysis from the Socio-Cultural Perspective

**Assist. Prof. Dr. Arzu Atasoy**  
Gaziantep University-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-7871-1713  
arzuatasoy@gantep.edu.tr

## Abstract

The primary objective of this study is to thoroughly examine the writing process of an undergraduate student in a Turkish Language Teaching program from a socio-cultural perspective. The participant, a passionate sophomore, was interviewed and their bookstagram posts and related commentary were critically analyzed. Three main themes, social dynamics, politics, and resources, emerged from the interview data, providing insight into the participant's writing behavior. Descriptive analysis revealed that the participant read an average of 28 books with an average of 280.55 words per post on their bookstagram. They received an average of 249.45 likes and responded to comments from followers with an average of 4.1. Additionally, followers made an average of 3.95 comments on the participant's posts. The commentary on the participant's bookstagram posts was divided into two categories: feedback from followers and the participant's responses. Comments were further categorized based on their subject, including the participant, the book under review, the book's author, or non-relevant topics. The participant's responses were grouped under a single theme of 'response', with expressions of agreement, gratitude, and 'liking' being the most frequent. The study concludes with a discussion of the findings and proposes recommendations for improving writing skills. These include fostering unique writing communities, exploring the relationship between group objectives and members' characteristics with their writing skills, allocating time for writing assignments during coursework, establishing a potent feedback mechanism, and integrating reading and writing activities. By considering the socio-cultural aspects of writing, this study provides valuable insights into understanding and enhancing writing competence.

**Keywords:** Turkish education, Teaching writing, Socio-cultural theory, Student writer



**E-International  
Journal of Educational  
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 551-575

Research Article

Received: 2023-04-05  
Accepted: 2023-10-18

## Suggested Citation

Atasoy, A. (2023). Understanding a student writer: a qualitative analysis from the socio-cultural perspective, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 551-575. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1277598>

## Extended Abstract

**Problem:** Writing encompasses a multifaceted skill-set, interlinking understanding of its nature with its evolution. Conversations concerning written discourse and pedagogical practices predominantly revolve around cognitive, psychological, and socio-cultural axis. These three dimensions of writing are intrinsically intertwined, such that advancements in one dimension incite interactions with the others. Writing is an acquired ability, cultivated through the educational process. Here, education embodies a process that nurtures an individual's cognition, psychology, social aptitude, culture, and civil engagement. Thus, when discussing written proficiencies, it is crucial to consider its socio-cultural, historical, and institutional dynamics in concert with cognitive and psychological dimensions.

The sociocultural perspective situates writing within its social and cultural milieu. This theoretical stance elucidates the reasons behind the act of writing and its learning process, emphasizing the pervasive influence of the social context. It posits that individuals engage in writing as a means to participate in societal activities, either explicitly or implicitly referencing prior texts, while continually adapting to shifting conditions (Bazerman, 2016). Notable characteristics include the interaction between the final written product and its audience, the facilitation of societal contributions and transformations, as well as the utilization of writing as a communication and interaction medium, underlining the social facet of writing. Writers' growth occurs in tandem with the fluctuating social necessities, opportunities, resources, and technological advances of their spatial and temporal context. However, the unequal access to these social leverages and technologies results in an inequitable distribution of writing development across diverse societies (Graham, 2006). Still, writing serves as a determinant and modifier of individuals' social existence. Consequently, writing transcends being a mere communicative tool to become a process of discourse generation and identity formation (Bazerman, 2016). Such a transformative process suggests that writing fosters the creation of distinct communities, institutions, and cultures.

Graham's (2018) "Writer(s)-Within-Community" model posits a nested structure of writers within communities, amalgamating both sociocultural and cognitive perspectives. The architectural formalization of the model is a spiral, with the author and his/her personal elements lodged at the core. As the spiral unfurls, it reveals sociocultural factors intricately entwined around the writer. Ordered from the proximal core to the periphery, these elements encompass individual writers, partnered figures, community members, objectives of the writing community, shared historical underpinnings of the community, and extensions into the physical/social milieu. At the spiral's fringe are wider overarching social communities, along with institutional, political, historical, societal, and cultural dynamics, all wielding influence over the enclosed writing community. According to this model, the author's control over the influencing variables diminishes as we traverse from the center to the periphery. Counterintuitively, the elements at the remotest region impart more potent influence on the core elements.

**Method:** This investigation was carried out utilizing a case study, a prevalent design within qualitative research frameworks. Cases within these studies can be constituted by an individual, group, or organization. In this given research, the case under examination is "a writing student". The recruitment of the student participant was steered by criterion sampling, a type of purposive sampling technique. Consequently, the basis for choosing this specific study participant is the strong association she maintains with writing, as the overarching goal of this research is to comprehend the dynamics of a student engaged in writing.

Research Methodology utilized in this study was criterion sampling, a technique within the scope of purposeful sampling modalities, in the recruitment of a student participant. The fundamental premise of criterion sampling entails the investigation of all instances meeting a pre-established set of selection criteria. These guiding selection criteria can either be novelly designed by the researcher or adapted from pre-existing criteria lists (Yıldırım & Şimşek, 2013). Falling within the scope of this study's participant criteria was a student progressing in her second year of undergraduate studies in Turkish language education. The researcher had observed the writing coursework of this student during her initial academic year. Her thoughtful composition and insightful critique of her peers' writings sparked the researcher's interest. Further investigation revealed her proclivity towards avid reading in a post-course

dialogue. Motivated by this discovery, the researcher aimed to scrutinize this student's relationship with writing. Thus, the motive behind the participant's selection was her pre-existing intimate connection with writing, aligning with the central research objective of understanding the dynamics of a student involved with writing.

Within the paradigm of this investigation, purposed to explore the writerly behaviorisms of a learner writer via a socio-cultural lens, the process of data accumulation was achieved through engagement in semi-structured interviews and analysis of commentary within a bookstagram framework. Pertinent research material (Çıldır & Ergün, 2021; Graham, 2021; Saban & Sarıçelik, 2018) was referenced in the design phase of the interview script. Under the theme of the analytical subject matter presented within the research and the personal experiences of the investigator, a series of inquiries were compiled. An expert in the field carried out a preliminary evaluation of these drafted questions, upon which an agreement was reached on the amendment and removal of certain lines of inquiry. Consequently, the definitive interview script comprised the progressed questions exhibited: "Can you illustrate your narrative journey (the origins of your writing path? Insights into your first writerly experience? Recall periods of writing hiatus or prolificacy? Your rationale for writing? Your process for disseminating your work? Are there individuals or platforms from which you receive feedback? If there are any significant areas which I have not covered, or aspects you wish to add, would you kindly indicate these?". Additionally, throughout the interview process, there was fluidity within the questions' order, and additions or removals were implemented as required, following the ebb and flow of the interview.

The data underwent content and descriptive analytical procedures for evaluation. In carrying out the content analysis, the schema proposed by Braun and Clarke (2021) guided the operational stages. Within the purview of the Bookstagram account, comments underneath the posts were subject to dichotomous categorization: comments originating from the participant's followers and the respective responses provided by the participant to these comments.

**Findings and Discussion:** In this investigation premised on sociocultural perspective study exploring the determinants impacting a student writer's behavioral pattern, the data derived from interviewing a second-year undergraduate student of Turkish language teaching was content scrutinized. Additionally, a content analysis was performed on the bookstagram account and its underlying comments. Three overarching themes that explicate writing behavior as perceived from the interview included: social dynamics, policies, and resources. Under the umbrella of social dynamics, the elements of the community and social feedback were established, while the policy section encompassed teaching methods and evaluative feedback. The resource categorization was comprised of varying reading categories. Upon examining the Bookstagram account, three discrete themes came to light: the review's author, the book under review, and the writer of the reviewed work. It was observed that the comments in scrutiny touched upon three distinct identities: the Bookstagram account holder's role, the writer, and the individual viewpoint. Post the Bookstagram comments analysis, various themes took shape for the reviewer, book under review, its author and off-topic deliberations. Reviewers communicated approval, wishes, invites, collaborations, appreciation, assistance requests, accolades, endorsements, demands, motivation and interests. Reviews of the book garnered appreciation, aspirations, inspiration, motivation, curiosity, invites, acclaim, partnerships, anxieties, critiques, endorsements, contributions, and demands. The book's author received comments revolving around expressions of approval, partnerships, and criticisms. Lastly, off-topic chats included private messages and ensuing activities.

In the "social dynamics" theme, two subcategories are distinguished: the community and social responses. Drawing from the study's findings, several individuals significantly influence the subject's proclivity to initiate and sustain writing activities, or conversely, to abstain from them; these influencers chiefly include the subject's mother, friends, teachers, and readers. The notion of a writing community is delineated in Graham's (2018) Writer(s)-Within-Community model as a faction of individuals bound by shared objectives, leveraging writing to attain these ends. Aligning with this study's revelations, the subject appears to engage in a writing community, promoting convergent goals. However, it should be noted that writing communities do not inherently embody permanent structures, as their existence may either be ephemeral or long-lasting. Furthermore, they embody a heterogeneous nature, allowing a single individual to affiliate with multiple distinct writing communities. Instances such as a language course where writing skills are honed, a digital platform facilitating writer collaborations and support, or

a parent-child duo who create narratives for their mutual enjoyment can be classified as writing communities (Graham, 2018). The subject of this research, for instance, constructed various communities converging with her parents, peers, instructors, and readers, each community characterized by unique objectives. Hence, the association with a diverse range of communities, each exhibiting distinct purposes and dynamics, emerges as a facilitator of the subject's writing behaviour.

Delving into the theme of social dynamics, two notable facets emerge that impact the participant's writing behaviour: community interaction and social response. Derived from the study's findings, it is perceivable that the nature of reactions - either supportive or obstructive, hold significant influence on the participant's writing conduct. As an exemplar, during her middle-school tenure, the participant's writing technique amplified due to the supportive influence of her mother and educator. However, conversely, during her high-school years, the writing conduct attenuated due to her placement in an unwelcoming environment lacking support from both educators and peers. Furthermore, the prominent classification under the "evaluator" theme within the participant's bookstagram account is constituted by expressions of gratitude and likes. Frequent reception of appreciation and endorsement on her shared evaluation articles suggest that positive social interactions play a cardinal role in the continuation of her writing behaviour. Following Graham's (2018) viewpoints, the interpersonal connections amongst community members, membership tenure and commitment, notions about community associates, along with power and independence perception and exercise might either impede or boost the endeavours manifested by a community.

In the investigated study, an additional theme delineating the participant's writing behavior was established as "policy", characterized by dual categorizations: "teaching" and "feedback." A parallel study executed in Türkiye by Yengin Sarpkaya and Elitok Kesici (2014) cited the primary reasons for lack of inclination towards writing among students to be their rigorous preparation for nationwide examinations. The absence of scrutiny of writing capabilities within these national assessments is elucidated by the expectancy-value theory. This concept (proposed by Eccles, 1983; 2005; Wigfield & Eccles, 2000; 2004) postulates "value" as an individual's conviction regarding the essentiality of task completion. In this particular study, the participant demonstrated substantial intrinsic value. The participant vehemently negated the proposition of national exams negatively impinging on her writing behavior when queried. However, "usefulness value", emphasizing the significance of a writing behavior for forthcoming aspirations, must be distinguished from "cost belief"—the latter connects to the inability to concentrate on writing due to associated drawbacks, ensuing certain consequences. Critical assessment of writing teaching policies in Türkiye implies that both the perceived "usefulness value" and 'cost belief' related to writing are low. To elucidate, despite proficient writing skills not carrying substantial "usefulness value", the potential consequences or "costs" associated with deficient writing skills should be deemed insignificant.

The policy theme's secondary division pertains to feedback, recognized as a crucial factor that nurtures and stimulates writing in pedagogical practices. The study participant highlighted the consequential impact of the feedback she received on her writing behavior, demonstrating a particular reliance on teacher feedback. Feedback instances are divisible into two categories according to who evaluates the text: teacher and peer feedback (Coşkun & Tamer, 2015). Differing fundamentally in characteristics, teacher feedback is theoretically expected to encompass a vast range and identify errors more astutely compared to peer feedback. However, research findings (Tamer, 2013; Ülper, 2012), contradict this perception by illustrating that teacher feedback is predominantly restricted to formal aspects, spelling and punctuation errors.

The participant's Bookstagram account data corroborates the theme of politics. Notably, the comments on the posts function as an enlightening form of feedback for the participant, evolving into a structure that enhances her reading and writing abilities. This platform, exceeding school boundaries, gives rise to an alternative learning context beyond the confines of traditional classrooms that have restrictive writing time. The participant transfers his/her reading and writing behaviours from the academically restrictive school environment to an alternative space. The applauds, acclaims, interest, and

aspirations for his/her posts within this space, combined with critique, insights, and contributions concerning the books reviewed, all act as a developmental catalyst.

The final theme delineating a student writer's writing behavior is reading, underscoring the intimate connection between reading and writing practices. Research (De Smedt et al., 2020) establishes a correlation positing individuals inclined towards reading also harbor writing motivation. The research participant exhibits a high intensity of reading engagement, confessing to reading a minimum of 50 pages daily with a diverse genre range. It was also expressed that her reading habit originated during high school. A document analysis reveals the inclusion of reviews, evaluations, and selected quotations from books read, all of which are present on the participant's blog. Consequently, findings from the document analysis align with and support the reading theme gleaned from interview analysis results.

## Yazan Bir Öğrenciyi Anla(t)mak: Sosyokültürel Perspektiften Nitel Bir Çözümleme

**Dr. Öğr. Üyesi Arzu Atasoy**

Gaziantep Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-7871-1713

arzuatasoy@gantep.edu.tr

### Özet

Yazma becerisi zaman içinde farklı teorilerle açıklanmıştır. Yapılan son araştırmalarda ise yazmanın sosyokültürel dinamiklerine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, yazan bir öğrenciyi sosyokültürel perspektiften anlamak ve anlatmaktır. Araştırmanın katılımcısı Türkçe öğretmenliği lisans programı 2. sınıf öğrencisidir. Katılımcı, yazmaktan hoşlanan, yazmaya zaman ayıran, daha iyi yazmak için çaba gösteren, yazmaya değer veren, şu an olduğu gibi geçmiş yaşantılarında da yazmakla ilgilenmiş bir öğrencidir. Veriler katılımcı ile yapılan görüşme ve katılımcının hesabında (bookstagram) paylaştığı gönderilere yapılan yorumlardan elde edilmiştir. Toplanan veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşmenin çözümlenmesi sonucunda katılımcının yazma davranışını sosyokültürel perspektiften açıklayan temalar sosyal dinamikler, politika ve kaynak olarak tespit edilmiştir. Betimsel analiz neticesinde katılımcının okuduğu eser sayısı 28, gönderilerindeki ortalama kelime sayısı 280,55, beğeni sayısı 249,45, katılımcının takipçilerinin yorumlarına verdiği yanıt ortalaması 4,1 ve takipçilerin yaptıkları ortalama yorum sayısı 3,95'tir. Katılımcının bookstagram hesabındaki yorumlar takipçilerin yorumları ve katılımcının takipçilerinin yorumlarına verdiği yanıtlar şeklinde iki başlık altında değerlendirilmiştir. Takipçilerin yorumlarının analizi sonucu ortaya çıkan temalar değerlendirilene yönelik, değerlendirilen kitaba yönelik, değerlendirilen kitabın yazarına yönelik ve konu dışı olarak belirlenmiştir. Katılımcının takipçilerinin yorumlarına verdiği yanıtlar kısmında katılımcı yanıtları olmak üzere tek tema ortaya çıkmıştır. En sık tekrar edilen kategoriler beğeni, teşekkür, onay şeklinde olmuştur. Araştırma bulguları tartışılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden bazıları öğrencilerin farklı yazma toplulukları oluşturmaları, öğretmenlerin yazma toplulukları oluşturmaya yönelik çalışmalarını desteklemeleri, araştırmacıların bu toplulukların amaç, araç, eylem ve üyelerine dair özellikler ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeleri; ders içi yazma çalışmalarına zaman ayrılması, geri bildirim sürecinin etkin işletilmesi, okuma ve yazmanın eş güdümlü olarak yürütülmesi ve dijital platformların yazma gelişimini destekleyici bir unsur olarak öğretim sürecine entegre edilmesi şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, Yazma öğretimi, Sosyokültürel teori, Öğrenci yazar



**E-Uluslararası  
Eğitim  
Araştırmaları  
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 551-575

Araştırma Makalesi

556

Gönderim: 2023-04-05

Kabul: 2023-10-18

### Önerilen Atıf

Atasoy, A. (2023). Yazan bir öğrenciyi anla(t)mak: sosyokültürel perspektiften nitel bir çözümleme, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 551-575-. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1277598>

## GİRİŞ

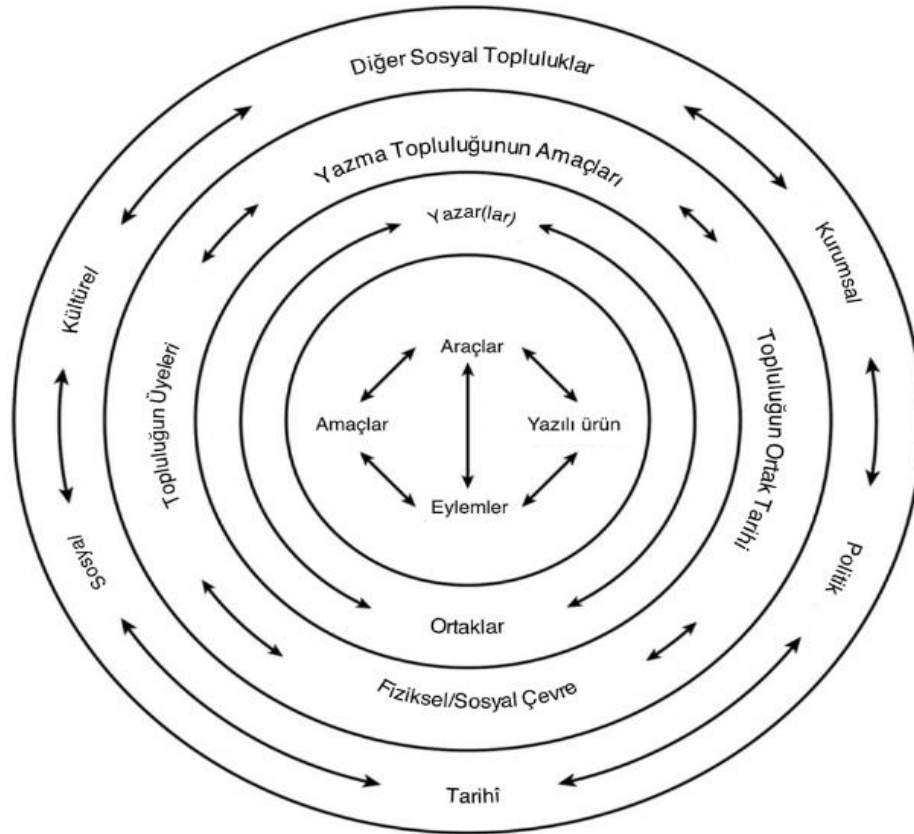
Yazma, karmaşık bir beceridir. Bu karmaşıklık hem yazma becerisinin ne olduğunu hem de nasıl geliştiğini anlamaya ilişkindir. Yazma becerisine ve öğretimine yönelik tartışmalar genel olarak bilişsel (Hayes ve Flower, 1980), psikolojik (Hayes, 1996) ve sosyal (Bazerman, 2011) ekseninde gerçekleştirilmektedir. Yazmanın bahsedilen bu üç boyutu birbiri içine geçmiş/giriftir bir şekildedir. Öyle ki bir boyuttaki gelişim diğer boyutlarla etkileşim içindedir. Yazma, okullaşma süreci ile birlikte öğrenilen bir beceridir. Okullaşma bireyi bilişsel, psikolojik, toplumsal, kültürel ve sosyal yönden destekleyen bir süreci ifade eder. Dolayısıyla yazma becerisi ile ilgili tartışmalar gerçekleştirilirken bilişsel ve psikolojik boyutlarla birlikte onun sosyal, kültürel, tarihî ve kurumsal dinamiklerini de dikkate almak önemli görülmektedir.

Yazma becerisine yönelik yapılan ilk dönem deneysel (Hayes ve Flower, 1980; Bereiter ve Scardamalia, 1987) araştırmalar yazarın zihnine odaklanarak bilişte gerçekleşen işlemleri açıklamaya yönelik olmuştur. Zaman içinde yazma sürecinde psikolojik faktörlerin de etkili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla sosyo bilişsel teori yazma sürecini, onu zihnin içine hapseden bilişsel teoriden çıkararak davranışsal, çevresel ve duygusal bir ekseninde tartışmıştır (Atasoy, 2022). İlk zamanlarda bilişsel, sonrasında sosyo bilişsel yaklaşımlarla açıklanan yazma becerisinin, günümüzde sosyokültürel bakış açısıyla ele alındığı, bu doğrultuda da yazmanın sınırlarının yazarın zihninin çok ötesine geçtiği ifade edilebilir (Bazerman, 2011; Bazerman, 2016). Zihin sadece bazı mekanik işlemleri yerine getiren bir aygıt değildir. Zihnin işleyişinde kültürel bağlamın, sosyal unsurların, duyguların etkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yazara odaklanan bilişsel modellerde dahi yazarın zihninin ön planda tutulması, aslında yazarın geçmişi, duyguları, etkileşimleri bağlamında değerlendirildiğinde sosyal bir varlık olan insanı/yazarı sosyokültürel bağlama oturtmaktadır. Günümüzde araştırmacılar yazma becerisini artık bilişsel, psikolojik ve sosyal bağlam içinde değerlendirmektedirler. Berninger (2015) de anaokulundan üniversiteye kadar olan dönemde (K-12) yazma gelişimi ile etkileşime giren beş alanı duyuşal-motor (sensorimotor), dil, bilişsel, sosyal-duyuşal ve dikkat-yürütücü (attention/executive) işlevler olarak sınıflandırmıştır. Dolayısıyla yazma becerisinin bilişsel, duyuşal ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir beceri olduğu söylenebilir.

Sosyokültürel yaklaşım yazma becerisini sosyal ve kültürel bağlam içinde değerlendirir. Sosyokültürel teori yazmanın neden, nasıl yapıldığı, nasıl öğrenildiği gibi bir dizi soruya sosyal bağlamı vurgulayarak yanıt verir. Bu teoriye göre yazarlar sosyal etkinliklere katılmak için, önceki metinlerle açık ya da örtük bir biçimde ilişki kurup sürekliliği sağlayan koşullara uyum sağlayarak yazarlar (Bazerman, 2016). Yazma süreci sonunda elde edilen ürünün okuyucu ile buluşması, yazma amacının topluma katkı sağlamak, toplumsal değişikliklere zemin hazırlamak, yazarak iletişim kurmak, etkileşime girmek olması gibi özellikler yazmanın sosyal yönünü vurgulamaktadır. Yazarlar, yaşadıkları zaman ve mekânın değişen sosyal ihtiyaçları, fırsatları, kaynakları, teknolojileriyle ilişkili olarak gelişirler. Ancak, herkes sosyal fırsatlara, kaynaklara ve teknolojilere aynı şekilde erişemediği için, yazma gelişimi toplumlar arasında adil bir şekilde dağılmamaktadır (Graham, 2006). Bununla birlikte yazmak, kişilerin sosyal varoluşlarını belirleyen ve değiştiren bir unsur olarak karşımızda durur. Öyle ki basit bir iletişim aracı olmanın ötesinde sosyal bir eylem olan yazma (Prior, 2008) söylem ve kimlik inşa etme sürecidir (Bazerman, 2016). Bu süreç yazmanın belirli türde topluluklar, kurumlar ve kültürler oluşturması olarak düşünülebilir.

Graham'ın (2018) sosyokültürel ve bilişsel bakış açılarını birleştirdiği "Topluluklar İçinde Yazarlar" modelinde yazarlar topluluklar içinde konumlandırılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü üzere modelin sarmal bir görünümü vardır. Sarmalın merkezinde yazar ve ona ait unsurlar bulunur. Sarmal genişledikçe yazarı çevreleyen sosyokültürel unsurlar görülmektedir. Bu unsurlar içeriden dışarıya doğru yazarlar, ortaklar, topluluğun üyeleri, yazma topluluğunun amaçları, topluluğun ortak tarihî, fiziksel/sosyal çevre şeklindedir. Sarmalın en dışında yer alan halkadaki unsurlar ise yazma topluluğunu etkileyen makro düzeydeki diğer sosyal topluluklar, kurumsal, politik, tarihî, sosyal ve kültürel güçler şeklindedir. Graham'ın yazma topluluğunun temel bileşenlerini ortaya koyduğu bu model, merkezden dışarı doğru

gidildikçe yazarın kendisini etkileyen değişkenler üzerindeki kontrolünün azalacağı, en dıştaki unsurların merkezdeki unsurları daha güçlü bir şekilde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.



**Şekil 1:** Yazma topluluğunun temel bileşenleri (Graham, 2018. Çeviri araştırmacıya aittir)

Graham'ın (2018) sosyokültürel ve bilişsel bakış açılarını birleştirdiği "Topluluklar İçinde Yazarlar" modelinde yazarlar topluluklar içinde sarmal bir biçimde konumlandırılmıştır. Sarmalın merkezinde yazar ve ona ait unsurlar bulunur. Sarmal genişledikçe yazarı çevreleyen sosyokültürel unsurlar görülmektedir. Bu unsurlar içeriden dışarıya doğru yazarlar, ortaklar, topluluğun üyeleri, yazma topluluğunun amaçları, topluluğun ortak tarihi, fiziksel/sosyal çevre şeklindedir. Sarmalın en dışında yer alan halkadaki unsurlar ise yazma topluluğunu etkileyen makro düzeydeki diğer sosyal topluluklar, kurumsal, politik, tarihî, sosyal ve kültürel güçler şeklindedir. Graham'ın yazma topluluğunun temel bileşenlerini ortaya koyduğu bu model, merkezden dışarı doğru gidildikçe yazarın kendisini etkileyen değişkenler üzerindeki kontrolünün azalacağı, en dıştaki unsurların merkezdeki unsurları daha güçlü bir şekilde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Topluluklar içinde yazma modelinin bileşenlerinden biri sosyal bağlamdır. Yazma topluluğu, temel bir dizi hedef ve varsayımı paylaşan ve amaçlarına ulaşmak için yazmayı kullanan bir grup insan olarak tanımlanır. Bu toplulukların sosyal bağlamları, üyeleri arasındaki ilişkileri içerir. Sosyal ilişkiler yazmayı geliştirebilir veya engelleyebilir, üyelerin yakınlık ve aidiyet duygularını etkileyebilir, diğer topluluk üyeleri hakkında basmakalıp inançlar üretebilir ve güç ve özerkliğin nasıl algılanacağını ve hayata geçirileceğini etkileyebilir. Sosyal bağlam hoş (pleasant) veya düşmanca (hostile); öz yönetimli (self-governing) veya kontrolcü (controlling); tarafsız (neutral), destekleyici (supportive) veya düşmanca (hostile) olabilir (Bazerman, 2008; Graham, 2023). Dolayısıyla sosyal bağlam ve yazma davranışı arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Yazma davranışı ile ilgili olan bir diğer faktör politikadır. Yazma, genel olarak dil sanatları dersinde öğretilen, diğer derslerde de kullanılan bir beceridir. Ülkenin genel öğretim ve dil öğretimi politikaları yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkilidir. Öğretim programlarındaki yazma kazanımları, ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri, öğretmenlerin yazma becerisine yönelik bakış açıları, yazma becerisinin okullarda nasıl öğretildiği, bu beceriye ne kadar zaman ayrıldığı, okul dışı yazma aktivitelerinin desteklenmesi gibi hususlar yazma gelişiminde rol oynayan politik faktörler olarak değerlendirilebilir.



Skar ve diğerleri (2021) Covid-19 pandemisi öncesi ve sırasında birinci sınıf öğrencilerinin yazma kalitesi (writing quality), el yazısı akıcılığı (handwriting fluency) ve yazmaya karşı tutumlarını (attitude toward writing) değerlendirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yazma becerilerinin pandemi sırasında, pandemi öncesine göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Norveç'te pandemi sırasında okulların 6 hafta kapandığı ve online eğitime geçildiği dönemde gerçekleştirilen bu araştırma, tarihî gelişmelerin ve uygulanan politikaların yazma becerisi üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Gelineen noktada yazma becerisinin sosyal, kültürel, tarihî ve politik düzeydeki pek çok makro unsurla ilişki içinde olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla yazma performansını sadece yazarın yetenek ve çabası oranında açıklamak yazma becerisinin yeterince anlaşılmasına neden olacaktır. Bu nedenle yazma becerisinin sosyokültürel kavramlar etrafında değerlendirilmesi ona dair kapsamlı bir anlayış sunacaktır.

Yazmayı besleyen önemli kaynaklardan biri okumaktır. Öyle ki nihayetinde başkaları okusun diye yazar ve başkalarının yazdıklarını okuruz (Graham, 2020). İyi yazarların yüksek içerik ve yazma bilgisine sahip oldukları bilinmektedir. İçerik bilgisi ile metin kalitesi arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Buna göre genç yazarlar yazacakları konu hakkında daha çok bilgiye sahip oldukça daha güçlü argümanlar ve daha iyi bilgilendirici metinler oluşturmaktadırlar (Olinghouse vd., 2015). Yapılan pek çok araştırmada da iyi yazan öğrencilerin yazma bilgilerinin yüksek olduğu (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Galbraith, 2009; Saddler ve Graham, 2007) bulunmuştur. İçerik ve yazma bilgisi okuma yoluyla gelişebilmektedir. Okuma yazmayı destekleyebilir, yazmak için yapılabilir. Dolayısıyla bazen yazmak için okur bazen de okumak için yazarız.

Bu araştırmada yazan bir öğrencinin yazma davranışını belirleyen dinamikler sosyokültürel perspektif ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın temel sorusu; "Yazan bir öğrencinin yazma davranışını açıklayan sosyokültürel dinamikler nelerdir?" şeklindedir.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, katılımcının seçimi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte bu araştırmanın etik aykırılık barındırmadığı ve araştırmanın uygunluğu Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun 04.01.2023 tarih ve 275236 sayılı, 01 nolu toplantısının 22 nolu kararında belirtilmiştir.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. (Creswell, 2013). Durum çalışmalarında birey, grup ya da kuruluş durum olarak belirlenebilir. Bu araştırmadaki durum, "yazan bir öğrenci"dir. Durum çalışmaları benzersiz, kendine ait özellikleri olan bir durumu ortaya koymak, açıklamak üzere gerçekleştirilebilir. Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi veya meseleyi ve problemi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum veya durumları anlamak olabilir. Bu araçsal bir durum olarak adlandırılır (Stake, 1995). Bu araştırmanın meselesi ise yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen sosyokültürel dinamiklerin anlaşılması ve açıklanmasıdır.

### **Katılımcının seçimi**

Bu araştırmada bir öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programı 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenci kent geçmişlidir. Cinsiyeti kadındır. Annesi ev hanımı, babası mühendis olan katılımcı üç kardeştir.

Araştırmacı birinci sınıfta katılımcının yazma derslerine girmiştir. Katılımcı gerek yazdığı metinler gerekse de diğer arkadaşlarının yazdığı metinlerin ders sürecinde değerlendirilmesinde metinlere yönelik yaptığı yorumlar ile araştırmacının dikkatini çekmiştir. Ders sonrasında yapılan kısa bir konuşmada katılımcı araştırmacıya okumayı çok sevdiğinden ve sürekli okuduğundan bahsetmiştir. Edindiği bu bilgi ile araştırmacı, öğrenciyi yazma ile kurduğu ilişki bağlamında anlamak istemiştir. Dolayısıyla bu araştırmada katılımcının seçilme nedeni yazma ile sıkı bir ilişkisinin olmasıdır. Zira bu araştırmanın temel amacı yazan bir öğrenciyi anlamaktır.

Bu araştırmada “yazan bir öğrenci”, yazma ile sıkı bir ilişkisi olan öğrenci olarak tanımlanmıştır. Sıkı bir ilişki ile kast edilen düzenli yazan, yazma deneyimi olan, yazmaya ilgi duyan, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmiş, sadece okul sürecinde pragmatik amaçlarla değil okul dışında da farklı amaçlarla yazan kişidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde katılımcı, yazmaktan hoşlanan, yazmaya zaman ayıran, daha iyi yazmak için çaba gösteren, yazmaya değer veren, geçmiş yaşantılarında yazmaya yer ayırmış bir öğrencidir.

### **Veri toplama araçları ve verilerin toplanması**

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını sosyokültürel perspektiften çözümlenmeyi amaçlayan bu araştırmada veriler katılımcı ile yapılan görüşme ve onun bookstagram hesabı aracılığıyla toplanmıştır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veri çeşitliliğine ulaşmak amacıyla katılımcının yazmaya ilişkin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir araç olan (Briggs, 1986) görüşme kullanılmış ve okuma-yazma deneyimine yönelik oluşturduğu bookstagram hesabındaki veriler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında bazı araştırmalar (Çıldır ve Ergün, 2021; Graham, 2021; Saban ve Sarıçelik, 2018) incelenmiştir. Bu bağlamda hem araştırmacının alandaki deneyimlerinden hem de literatür incelemelerinden hareketle bazı sorular belirlenmiştir. Belirlenen ilk sorular bir alan uzmanı ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda bazı soruların değiştirilmesi ve çıkarılması gerektiği ile ilgili görüş birliğine varılmıştır. Yapılan düzenleme ile nihai olarak karar verilen sorular, “Yazma serüveninden biraz bahseder misin? (Yazmaya nasıl başladığın, ilk yazma deneyiminle ilgili hatırladıkların, Yazmaya ara verdiğin ya da daha çok yazdığın dönemleri hatırlıyor musun?), Yazma sürecinde seni yazmaya iten etkenler neler oldu? Yazdıklarını paylaşıyor musun? Geri bildirim aldığın kişiler ya da platformlar var mı? Benim sormadığım ama senin aklına gelen, sormam gerektiğini düşündüğün, eklemek istediğin şeyler varsa lütfen belirtir misin?” şeklinde olmuştur. Bununla birlikte görüşmenin gidişatına göre eklenen, çıkarılan, sırası değiştirilen sorular olmuştur. Görüşme için hem araştırmacının hem de katılımcının uygun olduğu bir gün ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme 26 dakika sürmüştür. Katılımcı, görüşme esnasında, okuduğu kitaplara yönelik değerlendirme yazılarının yer aldığı bir hesabının olduğunu paylaşmıştır. Bunun üzerine katılımcının bookstagram hesabı da veri toplamak üzere incelemeye alınmıştır.

Katılımcının bookstagram hesabı doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme için doküman inceleme formu geliştirilmiştir. Bu form, incelenen bookstagram hesabının sistematik olarak analiz edilmesine katkı sağlamıştır. Doküman incelemesi formunda yer alan maddeler a) betimsel özellikler (tarih, yazar, kitap, tür; beğeni, katılımcı ve takipçi yorum sayısı), b) yorumların özellikleri (metin, emoji, devam, etiket), c) yorumların öznesi (katılımcı, takipçi), d) metin yorumlarının anlamları (teşekkür, temenni, talep vb.) şeklinde olmuştur. Bookstagram hesabı üzerinde yapılan incelemeler, hazırlanan doküman incelemesi formuna işlenmiştir.

Bookstagram hesabında yer alan gönderilerdeki yorumların incelenme nedeni, katılımcının yazma davranışını açıklayan sosyokültürel dinamiklerin izini, dijital platformda oluşturduğu sayfada sürebilmek olmuştur. Yorumlar, sosyokültürel etkileşimin sağlandığı ve görüşme sonucu elde edilen verileri bütünleyici bir alan olarak düşünülmüştür.

### Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. İç geçerlik için inandırıcılığa, dış geçerlik için aktarılabilirliğe; iç güvenilirlik için tutarlılığa, dış güvenilirlik için ise teyit edilebilirliğe yönelik ölçütler karşılanmıştır.

#### Çizelge 1. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar

İç Geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim	Araştırmacının katılımcının yazma dersine girmesi
		Uzman incelemesi	Veri toplama araçlarının (görüşme formu ve doküman inceleme formu) incelenmesi
		Doğrudan alıntı Çeşitleme	Araştırmacının tüm bölümlerinin okunması Katılımcının düşüncelerine yer verilmesi Farklı veri toplama (görüşme ve doküman inceleme) ve veri analiz (betimsel ve içerik analizi) yöntemlerinin kullanılması
Dış Geçerlik	Aktarılabilirlik	Amaçlı çalışma grubu Ayrıntılı betimleme	Yazan bir katılımcının seçilmesi Araştırma sürecinin olabildiğince detaylı anlatılması
İç Güvenirlik	Tutarlılık	Bulguları yorumlamamak Kod kılavuzu	Araştırmacının yansıtıcı düşünmesi Araştırmacının analiz boyunca kod kılavuzundaki anlamları takip etmesi
Dış Güvenirlik	Teyit edilebilirlik	Uzman incelemesi	Araştırma sonuçlarının verilerle karşılaştırılması

Araştırmacı bir dönem boyunca katılımcının yazma dersine girmiş, bu süreçte katılımcı ile ilgili bazı izlenimler edinmiştir. Araştırmacının edindiği bu izlenimler onu bu çalışmaya yönlendirmiştir. Bu durum araştırmacının inandırıcılığını sağlayan yollardan biri olmuştur. İnandırıcılığı sağlayan yollardan diğeri görüşme sorularının, doküman inceleme formunun ve araştırmacının tüm bölümlerinin bir alan uzmanı tarafından okunarak değerlendirilmesidir. Hazırlanan taslak görüşme soruları ve doküman inceleme formu bir alan uzmanı ile tartışılmıştır. Bu tartışmalar neticesinde görüşme formunda yer alan bazı sorular çıkarılmış bazıları ise değiştirilmiştir. Bununla birlikte doküman inceleme formunda ilk başta yer almayan “yorumların öznesi (katılımcı, takipçi)” maddesi uzman görüşü neticesinde forma eklenmiştir. Çalışmada belirlenen kodlar, katılımcının görüşmedeki ve bookstagram hesabında paylaştığı metinlerdeki doğrudan ifadelerine yer verilerek alıntılarla desteklenmiştir. Bu sayede araştırmacının inandırıcılığı sağlanmıştır. Son olarak veri toplama ve analiz aşamalarında farklı yöntemlerin kullanılmasıyla veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Bu da inandırıcılığı artıran yollardan biri olmuştur. Araştırmacının aktarılabilirliğini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcının bu çalışmada yer almasının ölçütü, düzenli olarak yazan biri olmasıdır. Bununla birlikte okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbirleriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledebilirlik derecesini görmek amacıyla (Merriam, 2018) detaylı betimlemeler yapılarak araştırmacının aktarılabilirliğine hizmet edilmiştir.

İçerik analizlerinde tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından bir kod kılavuzu oluşturulmuştur. Tüm analiz süreci boyunca araştırmacı bu kod kılavuzundaki kategorilerin anlamlarına sadık kalmış ve kodlamalarını bu şekilde sürdürmüştür. Bunlarla birlikte tutarlılığı sağlamaya yönelik olarak araştırmacı sonuçları etkileyebilecek nitelikte olan kendi varsayımlarını, ön yargılarını araştırma sürecine yansımamıştır. Nitel bir çalışmanın tekrarlanması aynı sonuçları ortaya çıkarmayabilir. Çünkü aynı veriler hakkında sayısız yorum yapılabilir. Nitel araştırmalar için daha önemli olan ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2018). Bu çalışmada da toplanan veriler ile ulaşılan sonuçlar arasındaki uyum, uzman değerlendirmeleri ile sağlanmaya çalışılmıştır.

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, bookstagram hesabına ilişkin genel görünümü yansıtmak; içerik analizi ise görüşme verilerini ve bookstagram hesabındaki yorumları derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öyle ki betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Hem görüşmenin hem de bookstagram hesabındaki yorumların analizinde öncelikle elde edilen veriler için veri dosyaları oluşturulmuştur. Görüşme için 26 dakikalık ses kaydı yazıya dökülmüş, bookstagram hesabındaki tüm içerikler ise bir dosyaya toplanmıştır. *Veri setine alışmak* için öncelikle veri dosyaları çokça kez okunmuştur. Ardından *verilerin kodlanması* aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verilerden anlamlar çıkarmaya çalışmıştır. Anlam çıkarılan *veri birimi* bazen kelimeler bazen kelime grupları bazen de cümleler olmuştur. Kodlama aşamasında araştırmacı tarafından bir *kod kılavuzu* oluşturulmuştur. Bu bölümdeki kodlamalar verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılmıştır.

#### Çizelge 2. Okuma temasına ilişkin örnek kodlama

Kişi	Süre	Konuşma	Kodlama
A	[00:02:49]	Kitap okuyorsun anladığım kadarıyla. Yoksa şey mi yani sosyal medyadan da mesela okuduğumuz materyaller olabiliyor ya da işte okuduğumuz gönderiler postlar olabiliyor. O tip bir okuma da olabilir belki ama bunun haricinde bir kitap okuması da var anladığım kadarıyla. Hmmm.	Okuma
K	[00:03:08]	Evet var. Kurgu dışı da var, kurgu eserler de var yani o değişiyor. Aslında <i>çok çeşitli bir skalası var</i> kitap okuma serüvenimin, bunu söyleyebilirim.	Farklı türler

(A: Araştırmacı, K: Katılımcı)

Çizelge 2'de okuma temasına ilişkin örnek bir kodlamaya yer verilmiştir. Kodlanan bölüm italik olarak gösterilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere *çok çeşitli bir skalası var* bölümü farklı türler olarak kodlanmıştır.

#### Çizelge 3. Politika temasına ilişkin örnek kodlama

Kişi	Süre	Konuşma	Kodlama
A	[00:15:41]	Lise döneminde biraz daha yazmaktan geri durmanın sebeplerini daha çok kişisel sebepler ve öğretmen faktörü olarak değerlendirdin. Peki burada sınav kaygısı, üniversite sınavına hazırlık ve benzeri gibi faktörlerin de etkisi olmuş muydu?	Öğretim
K	[00:16:04]	Hiç olmadı. Sadece hocamla alakalı sorun yaşadım ben destek görmeyince. Bir de benim sınıfım sayısal sınıftı. Bizde eşit ağırlık bile açılmadı. Son dönemde açıldı ve benim açıkçası hiç alakam yoktu sayısalla. Bizim <i>edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu</i> . Hoca kestirip kestirip atıyordu ve matematik öğretmeni geliyordu derse böyle olunca hani ben edebiyat dersini çok seviyorum ama edebiyat dersi bile işleniyor.	Yazmaya ayrılan zaman

(A: Araştırmacı, K: Katılımcı)

Çizelge 3'te politika temasına ilişkin örnek bir kodlamaya yer verilmiştir. Kodlanan bölüm italik olarak gösterilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere *edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu* bölümü yazmaya ayrılan zaman olarak kodlanmıştır.

#### Çizelge 4. Bookstagram hesabındaki yorumlara ilişkin örnek kodlama

Kişi	Yorum	Kodlama
T	<i>Vadideki Zambak kitabını okuduysanız ya da okuyacaksanız onun yorumunu da sizden görüp okumayı çok isterim.</i>	Talep Vadideki Zambak...
K	James Joyce okumanın kolay olmadığını ve dilinin ağır olduğunu söylerler. Ben daha önce eserlerini okumamıştım bu yüzden beklentim yüksekti. Ama <i>şüirleri gayet basit</i> geldi bana. Tam istediğimi bulamadım diyebilirim.	Katkı James Joyce...

(K: Katılımcı, T: Takipçi)

Çizelge 4'te katılımcının bookstagram hesabında yer alan yorumlara ilişkin örnek bir kodlamaya yer verilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere *sizden görüp okumayı çok isterim* bölümü "talep", *kolay olmadığını ve dilinin ağır olduğunu söylerler, şüirleri gayet basit* bölümleri ise "katkı" olarak kodlanmıştır.

Tüm kodlar bir araya getirildikten sonra bu kodları belirli başlıklar altında toplayabilen kategorilere ulaşılmıştır. Örneğin *ellerinize sağlık, elinize, dilinize sağlık, emeğinize sağlık, teşekkür ederim, yorumunuza sağlık, emeğine yüreğine sağlık* kodları "teşekkür" kategorisi altında toplanmıştır. Benzer şekilde bu teşekkür ifadelerinin ortak yönlerine dikkat edilerek temalar oluşturulmuştur. Örneğin, bu teşekkür ifadeleri takipçilerin katılımcının bookstagram hesabında paylaştığı değerlendirme yazılarına yönelikse "değerlendirene yönelik", katılımcının takipçilerine verdiği yanıtlar ise "katılımcının yanıtları" teması altında değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde bulgular iki alt başlık hâlinde sunulmuştur. İlk olarak görüşme analizi, sonrasında ise doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Görüşme analizi sonucu elde edilen bulgular

Bu başlık altında görüşme analizi sonucu elde edilen bulgular başlıklar hâlinde sunulmuştur. Bu başlıklar yazma davranışını etkileyen sosyal dinamikler, yazma davranışını etkileyen politik unsurlar ve yazma davranışını etkileyen kaynaklar şeklindedir.

**Çizelge 5.** Görüşme verilerinin analizi sonucu elde edilen tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod
Sosyal Dinamikler	Topluluk	Anne Öğretmen Arkadaş Okur
	Sosyal tepki	Destek Engel
Politika	Öğretim	Sınıf içi yazma etkinlikleri Yazma yarışmaları Yazmaya ayrılan zaman
	Geri bildirim	Öğretmenin değerlendirmeleri Öğretmenin yönlendirmeleri
Kaynak	Okuma	Farklı türlerde yapılan okumalar

Çizelge 5'te görüldüğü üzere yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen unsurlar sosyal dinamikler, politika ve kaynak temaları altında değerlendirilmiştir. Sosyal dinamikler temasının altında yer alan kategoriler topluluk ve sosyal tepki şeklindedir. Topluluk kategorisine ait kodlar anne, öğretmen, arkadaş ve okur; sosyal tepki kategorisine ait kodlar ise destek ve engeldir. Politika temasının altında yer alan kategoriler öğretim ve geri bildirimdir. Öğretim kategorisine ait kodlar sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman şeklindedir. Geri bildirim kategorisine ait kodlar öğretmenin değerlendirmeleri ve öğretmenin yönlendirmeleridir. Yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen son tema ise kaynak olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait kategori okuma, kod ise farklı türlerde yapılan okumalar şeklindedir.

### 1.1. Yazma davranışını etkileyen sosyal dinamikler

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen unsurlardan ilki sosyal dinamikler olarak belirlenmiştir. Sosyal dinamikler, yazan öğrenciyi çevreleyen bağlam ve bu bağlam ile kurulan ilişki biçiminde tanımlanmıştır. Bu temanın altında topluluk ve sosyal tepki olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Topluluk, yazan öğrencinin içinde bulunduğu bağlamı; sosyal tepki ise bu bağlamla kurulan ilişkinin yönünü ifade etmektedir. Yazanın hem içinde bulunduğu bağlam hem de bu bağlamla girdiği etkileşimler dinamiktir. Yazma serüveni boyunca çeşitli topluluklara dahil olup bu topluluklardaki üyeler ile farklı etkileşimlere girilebilir. *Topluluk kategorisine ait kodlar anne, öğretmen, arkadaş ve okur; sosyal tepki kategorisine ait kodlar ise destek ve engel şeklindedir.*

**1.1.1. Topluluk:** Topluluk, yazma bağlamında ortak amaçları olan ve bu amaçlara yönelik ortak faaliyetlerde bulunan bir grup insanı ifade eder. Topluluk kategorisi altında yer alan kodlar anne, öğretmen, arkadaşlar ve okur olarak belirlenmiş ve aşağıda bu kodları biçimleyen görüşme ifadelerinden birer alıntıya (yanına hangi kodun alıntısı olduğu parantez içinde verilerek) sunulmuştur:

*Annem de hep çok güzel yazar. Ve annem de çok kitap okur. Zaten kitap okuma alışkanlığım annemden geliyor. Annemin devasa bir kitaplığı vardı ben küçükken. Şu an benim kitaplığım onunkinden çok daha büyük. Ki zaten bu kitaplığı oluşturmamın en büyük nedeni annem. (Anne)*

*İkinci sınıfta bir hikâye yazmıştım. 64 sayfa idi o bayağı uzun bir hikâyeydi. Yanlış hatırlıyorsam iki fare, biri köy faresi, biri şehir faresi ve bir tane de kızın hikayesi. Bu üçünün arasındaki ilişkiydi. Hatta resimle süslemiştim. Çok iyi hatırlıyorum ama şu an bende o yok. O yüzden çok hani ne yazdım açıkçası bir fikrim yok. Beşinci sınıftan itibaren benim Türkçe öğretmenim beni çok destekledi bu konuda. Ben fabl da yazdım, hikâye de yazdım, deneme de yazdım, mektup yarışmalarına da katıldım. Yani neredeyse her türde yazdığımı söyleyebilirim. (Öğretmen)*

Çok kitap okuyan bir arkadaşım var ve onun da yazma serüveni varmış belli bir yaşa kadar. Şu an yazmıyor kendisi ama benim yazdıklarımı da değerlendiriyor. Ona güveniyorum bu konuda. Aslında böyle iki tane arkadaşım var. Biri çok güzel şiir yazıyor ama tıp fakültesinde. Yani istemeyerek gitti. Ama edebiyat okumak hep en büyük hayalimdi. Ona çok güveniyorum o konuda. O yüzden yazdıklarımı, onunla çok paylaşıyorum. Öyle bir dostluğumuz var, dostluğumuz var. Şu an da bu sene içerisinde kazandığım bir dostum var. Bu şekilde paylaştığım. Yani iki tane arkadaşım var sadece yazdıklarımı paylaştığım. (Arkadaş)

Bu zamana kadar hiç olumsuz bir yorum almadım. Hep çok destekleyici yorumlar aldım. Tanımadığım hesaplardan, tanımadığım, benim gibi blog hesabı olan arkadaşlarım var. Bir kitap dostluğumuz var. O şekilde birbirimizi hiç tanımıyoruz, isimlerimizi bilmiyoruz ama kendi birbirimizi her şekilde destekliyoruz. Onun dışında mesela ben dün bir kitap paylaştım ve onun yazarının hesabı varmış. Ben bunu bilmiyordum. Yazar gönderiyi beğenip hikayesinde paylaşmış. Bu beni çok mutlu etti. Çünkü bir yazara ulaşabilmişim ve bir yazarın kitabını değerlendirmişim. Yazar da o değerlendirmemi okumuş. Bi öncelikle kendimi kötü hissettim, daha sonra mutlu oldum ya çok tuhaf bir histi. Yazara bir de ulaşabiliyorum ki 200 kişi, 300 kişi beğeniyor o gönderiyi. Birçok kişi okuyor, birçok kişi yorum yazıyor. (Okur)

1.1.2. Sosyal Tepki: Sosyal tepki, yazan öğrencinin yazma davranışına, yazma becerisine ya da yazılı metinlerine ilişkin aldığı sözel, davranışsal, olumsuz ya da olumlu karşılıkları ifade eder. Sosyal tepki kategorisi altında yer alan kodlar destek (çevreden alınan olumlu karşılıklardır) ve engel (çevreden alınan olumsuz karşılıklardır) şeklindedir.

Biz oturup annemle düzenli kitap okuruz, daha sonra okuduğumuz kitaplar hakkında konuşuruz. Annem de dediğim gibi çok güzel yazı yazar, o yüzden anneme okuturum. Derim ki eksikler var mı, işte anlatım bozuklukları var mı sence şuna da değil mi vesaire falan. En büyük destekçim annem bu konuda. (Destek)

Tıp okuyan arkadaşımın zaten lisede arkadaşlık onunla yine paylaşıyordum ama bu kadar sık değilmiş açıkçası. Çünkü birkaç defa paylaştım ve olumlu bir yanıt almadım. Geri dönüş almadığım için bu benim motivasyonumu çok düşürdü. O yüzden paylaşmamaya karar verdim. Ama fark ettim ki bu birkaç sene içerisinde kendimi daha da geliştirdim ya da arkadaşım daha ilimli yaklaşıma başladı. O yüzden şu an paylaşıyorum. (Engel)

## 1.2. Yazma davranışını etkileyen politik unsurlar

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen unsurlardan diğeri politika olarak belirlenmiştir. Politika, ülkedeki paydaşların (veya belli bir kesimin) bir araya gelerek ortaya koydukları temel ilkeler bütünü olarak düşünülebilir. Bir ülkede belirlenen esaslar ve bunların uygulanma biçimleri politika ile doğrudan bağlantılıdır. Ana dili öğretimine yönelik izlenen politikaların izlerini öğretim programlarında, ders kitaplarında, ulusal değerlendirme sınavlarında, okuldaki ders işleyiş sürecinde görmek mümkündür. Politika temasının altında öğretim ve geri bildirim olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Öğretim, okuldaki yazma faaliyetlerini; geri bildirim ise öğrencilerin yazma gelişimlerine ilişkin dönütleri ifade etmektedir. Öğretim kategorisi, sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman kodlarından; geri bildirim kategorisi ise öğretmenin değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri kodlarından oluşmaktadır.

1.2.1. Öğretim: Yazan öğrencinin yazma davranışında etkili olan politik unsurlardan biri öğretimdir. Öğretim kapsamında sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman vardır. Bu faaliyetler katılımcının yazmayı devam ettirmesi, sonlandırması ya da azaltması üzerinde etkilidir.

Bizim edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu. Hoca kestirip kestirip atıyordu ve matematik öğretmeni geliyordu derse böyle olunca hani ben edebiyat dersini çok seviyorum ama edebiyat dersi bile işlenmiyor. (Sınıf içi yazma etkinlikleri)

Beşinci sınıftan itibaren benim Türkçe öğretmenin beni çok destekledi bu konuda. Ben fabl da yazdım, hikâye de yazdım, deneme de yazdım, mektup yarışmalarına da katıldım. Yani neredeyse her türde yazımı söyleyebilirim. Ama ondan sonra bıraktım. Liseye geçince sadece günlük yazmaya başladım. Blog hesabımı açmamla beraber de artık kitap yorumları yazmaya başladım. Şu an hala günlük yazıyorum ama hikâye dersiniz roman tarzı bu tarz şeyler yazmıyorum. (Yazma yarışmaları)

Sadece hocamla alakalı sorun yaşadım ben destek görmeyince bir de benim sınıfım sayısal sınıftı. Bizde eşit ağırlık bile açılmadı. Son dönemde açıldı ve benim açıkçası hiç alakam yoktu sayısal. Bizim edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu. Hoca kestirip atıyordu ve matematik öğretmeni

geliyordu derse böyle olunca hani ben edebiyat dersini çok seviyorum ama edebiyat dersi bile işlenmiyor. Hoca zaten hiç benim sorularuma yanıt vermiyor. Hocadan ben hep kitap önerisi isterdim. 3 tane kitap önerirdi. Kürk Mantolu Madonna, Kuyucaklı Yusuf bir de Kardeşimin Hikayesi. Hocam okudum ben onları yeni önerin dediğim zaman yine hep aynısını önerildi. Yani kitap okumayan bir edebiyat öğretmenim vardı. Bu da beni çok demoralize etti açıkçası. Hocam böyle olunca ben de üzuldüm açıkçası. Bu yüzden kendimi hep geri çektim. Yazsam bile sonuçta fark edilmeyecek düşüncesini vardı. (Yazmaya ayrılan zaman)

1.2.2. Geri bildirim: Yazan öğrencinin yazma davranışında etkili olan politik unsurlardan bir diğeri geri bildirimdir. Geri bildirim öğretmenin değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri olmak üzere iki koda sahiptir.

Benim ortaokul hocam hala görüşüyorum kendisiyle Türkçe öğretmenim. Hep beni metheder. Öğrencilerine de hep beni örnek gösterir. Benim kardeşimin de öğretmenidir. Ben arada derslerine giriyordum. Yazdıklarımı, çok güzel okuduğumu, kendimi çok güzel ifade ettiğimi söyler, çok özgüvenliydim onun dersine girerken. Ama lisedeyken edebiyat öğretmenimden öyle bir destek almadım açıkçası. Hatta ben kendisini zorladım birkaç defa. Hocam ben yarışmaya katılmak istiyorum, beni hazırlar mısınız gibi. Ama kendisi bana destek olmayınca ben birdenbire pustum. (Öğretmenin değerlendirmeleri)

Ortaokulda en son sekizinci sınıftaydım. Sekizinci sınıfın sonuna doğru uluslararası mektup yarışmasına katıldım. 3-4 sayfalık bir mektup yazmıştım. Mektubun konusu da şuydu. Nasıl bir dünyada yaşamak istersiniz diye. Bunu yazdım. Hocama da okutmuşum hatta hocamın gözleri dolmuştu. Benimle gurur duymuştu ve ben de çok beklenti içerisindeydim açıkçası. En azından bir hani Teşekkür ederiz katılımınız için gibi bir şey bekliyordum ama olmadı. Ama yine de üzülmedim. Çünkü gerçekten çok tatmin olmuşum o yazdığım yazıdan şu an hala saklıyorum onu. Bir tane fabl yazmıştım beşinci sınıftayken. O fabl da çok beğenmişti ve okul dergisinde yayınlanmıştı tüm okul beni konuşuyordu. Gerçekten gurur duymuştum. (Öğretmenin yönlendirmeleri)

### 1.3. Yazma davranışını etkileyen kaynaklar

1.3.1. Okuma: Yazan bir öğrencinin yazma davranışında etkili olan kaynak okumadır.

Her gün illaki okurum, en az 50 sayfa okurum. Kurgu dışı da var, kurgu eserler de var yani o değişiyor. Aslında çok çeşitli bir skalası var kitap okuma serüvenimin, bunu söyleyebilirim.

Ben kendimi hep gelişmeye açık bir okur olarak değerlendiriyorum. Hiç hiçbir zaman gelişmiş bir okur olmayacağım açıkçası bunu da kabul ediyorum. Okudukça geliyorum.

### 2. Doküman analizi sonucu elde edilen bulgular

Bu başlık altında, katılımcının yazılarına yer verdiği bookstagram hesabı farklı başlıklar altında incelenmiştir. Bookstagram genel olarak instagram isimli sosyal medya uygulamasında kitaplarla ilgili üretilen içeriklerin yer aldığı ortamlar olarak tanımlanabilir. Bookstagramlarda kitaplarla ilgili paylaşımlar yapılmaktadır. Bu paylaşımlar kitap tanıtımı, kitap özeti, kitap incelemesi, kitap alıntıları gibi farklı temalara yönelik olabilmektedir.

Bu aşamada ilk olarak bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler değerlendirilmiştir. Ardından takipçilerin gönderilere yaptığı yorumlar, son olarak da katılımcının takipçilerinin yaptığı yorumlara verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

#### 2.1. Bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler

Katılımcının bookstagram hesabı 960 takipçisi, 35 gönderisi olan, ilk paylaşımını 16 Eylül 2022 tarihinde yapmış bir hesaptır (04.02.2023 tarihi itibarıyla). Katılımcı kendisiyle yapılan görüşmede hesabını 2022 yılının yaz döneminde açtığını belirtmiştir. Çizelge 6'da bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler yer almaktadır. Bu veriler paylaşımın yapıldığı tarih; değerlendirilen kitabın yazarı, ismi, türü; değerlendirme yazısının kelime, beğeni, yorum sayıları ve ortalamaları şeklindedir.

Katılımcının bookstagram hesabında roman, hikâye, şiir, deneme, tiyatro ve araştırma gibi farklı kitap türlerine yönelik değerlendirmelerin olduğu görülmektedir. Türk ve dünya edebiyatından farklı örneklerin yer aldığı hesapta roman türünde 20; hikâye türünde 3; şiir türünde 2; deneme, tiyatro ve araştırma türlerinde ise 1'er değerlendirme yazısına yer verilmiştir. Çizelge 6'ya göre katılımcının bookstagram hesabında yer alan tüm değerlendirme yazılarının toplam kelime sayısı 7061; ortalama

kelime sayısı 252,17'dir. Toplam beğeni sayısı 7017, ortalama beğeni sayısı 250,60'tır. Toplam katılımcı yorumu sayısı 116, ortalama katılımcı yorum sayısı 4,14'tür. Son olarak toplam takipçi yorum sayısı 122, ortalama takipçi yorum sayısı ise 4,35'tir.

**Çizelge 6.** Katılımcının bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler

Tarih	Yazar	Kitap	Tür	OES	Kelime	KO	Beğeni	BO	KY	KYO	TY	TYO	
19.09.2022	Gabriel Garcia Marquez	Aşk ve Öbür Cinler	Roman		242		262		5		8		
20.09.2022	H. P. Lovecraft	Karanlıkta Fısıldayan	Roman		177		291		1		2		
26.09.2022	Paulo Coelho	Veronika Ölmek İstiyor	Roman		287		275		7		6		
27.09.2022	Albert Camus	Yabancı	Roman		191		256		1		3		
03.10.2022	Pınar Kür	Asılacak Kadın	Roman		407		269		4		4		
05.10.2022	Emile Zola	Germinal	Roman		302		250		3		4		
11.10.2022	Boris Vian	Mezarlarınıza Tüküreceğim	Roman		260		253		4		5		
13.10.2022	Emile Zola	Hayvanlaşan İnsan	Roman		292		282		7		7		
14.10.2022	Leonid Andreyev	Kızıl Kahkaha	Roman		333		288		3		2		
17.10.2022	Fiona Barton	Dul	Roman	20	354	280,55	269	249,45	3	4,1	1	3,95	
12.12.2022	Jack London	Martin Eden	Roman		414		318		9		6		
16.12.2022	Georges Perec	Uyuyan Adam	Roman		444		221		6		4		
18.12.2022	Natsume Soseki	Madenci	Roman		342		218		2		0		
20.12.2022	Alexandre Dumas Fils	Kamelyalı Kadın	Roman		199		240		7		7		
03.11.2022	Sibylle Berg	Hayat İçin Teşekkürler	Roman		141		287		2		3		
26.12.2022	Osamu Dazai	İnsanlığımı Yitirirken	Roman		230		222		1		1		
28.12.2022	Yu Hua	Yaşamak	Roman		115		283		7		7		
11.01.2023	Mehmet Rauf	Eylül	Roman		295		181		3		3		
19.01.2023	Giulio Cavalli	Dalga	Roman		310		170		6		6		
23.01.2023	John Fowles	Mantissa	Roman		276		154		1		0		
16.09.2022	Osamu Dazai	Yeşil Bambu ve Diğer Fantastik Öyküler	Hikâye		194		325		10		12		
19.10.2022	Ferit Edgü	İşte Deniz, Maria	Hikâye	3	293	242	302	258,33	5	6,6	6	7,6	
04.02.2023	Ferit Edgü	Çiğlik	Hikâye		239		148		5		5		
31.10.2022	Cahit Zarıfoğlu	Yedi Güzel Adam	Şiir	2	76	66	288	241	4	3	3	3,5	
21.12.2022	James Joyce	Oda Müziği/Bütün Şiirleri	Şiir		56		194		2		4		
29.09.2022	Montaigne	Denemeler	Deneme	1	266	266	261	261	7	7	10	10	
23.09.2022	Federico Garcia Lorca	Kanlı Düşün	Tiyatro	1	183	183	253	253	1	1	2	2	
03.12.2022	Roger Garaudy	İnsanlığın Medeniyet Destanı	Araştırma	1	143	143	257	257	0	0	1	1	
Toplam					<b>28</b>	<b>7061</b>	<b>252,17</b>	<b>7017</b>	<b>250,60</b>	<b>116</b>	<b>4,14</b>	<b>122</b>	<b>4,35</b>

(OES: Okuduğu Eser Sayısı, KO: Kelime Ortalaması, BO: Beğeni Ortalaması, KY: Katılımcı Yorumu, KYO: Katılımcı Yorumu Ortalaması, TY: Takipçi Yorumu, TYO: Takipçi Yorumu Ortalaması)

### 2.1.1. En fazla okunan eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında en fazla okuduğu ve değerlendirme yazısına yer verdiği eser türü 20 adet ile romandır. Roman türünü 3 adet ile hikâye takip etmektedir. Katılımcının 2 adet şiire yer verdiği hesabında deneme, tiyatro ve araştırma türlerinde ise 1'er değerlendirme yazısı bulunmaktadır. Aşağıda, roman ve hikâye türlerine ilişkin katılımcının bookstagram hesabında yer verdiği değerlendirme yazılarından bazı örnekler sunulmuştur.

*Zola bu eserinde, demiryolunda geçen bir suç hikâyesi üzerinden bireyi kendisi ile yüzleştiriyor. Benimsediği natüralizm akımı doğrultusunda, bastırmanın imkansızlığı ve kaçınılmaz son üzerinde duruyor. Bunu yaparken bilim adamı titizliliğini elden bırakmıyor. Sadece bir yazar değil aynı zamanda müthiş bir gözlemci vasfıyla kaleme alıyor eserini. Tıpkı Germinal romanında yaptığı gibi. (Roman: Emile Zola-Hayvanlaşan İnsan)*

*Her ne kadar varoluşçuluk ve absürdizm akımının temsilcileri arasında görülse de Camus, kendini hiçbir akımın filozofu olarak görmediğinden kendini varoluşçu ve absürdist olarak da tanımlamaz. Bugün bile "Yabancı" birçok eserin esin kaynağı olmakta. İlginizi çektiyse okumanızı tavsiye ederim. (Roman: Yabancı-Alber Camus)*

*Kesinlikle Ferit Edgü'den okuyacağım son kitap olmayacak. Minimal öykülere bakış açımı değiştiren bir yazar oldu kendisi. Bir sonraki Edgü kitabını merak içinde bekliyorum. Ve sizlerin de okumasını temenni ediyorum. (Hikâye: İşte Deniz, Maria-Ferit Edgü)*

### 2.1.2. Kelime ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde kelime ortalaması en yüksek eser türü 280,55 ile romandır. Roman türünü 266 kelime ortalaması ile deneme türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama kelime sayıları ise sırasıyla hikâye (242), tiyatro (183), araştırma (143) ve şiir (66) şeklindedir. Aşağıda roman ve deneme türlerine ilişkin katılımcının bookstagram hesabında yer verdiği değerlendirme yazılarından bazı örnekler sunulmuştur.

*Bilinç akışı tekniğinin ustaca kullanıldığı bir eser ile karşı karşıyayız. Özellikle ilk iki bölümde bunu çok sık bir şekilde görmekteyiz. Bu nedenle kitabı okurken ufak bir dikkat dağınıklığı yaşamak, eserin bütünlüğü açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Bu da onu okunması zor bir eser hâline getirmekte. Hâliyle*



yazarımız için de oldukça uğraştırıcı bir eser olmuş Asılacak Kadın. Buna, kitabın sonunda yer alan "Pınar Kür'ün Savunması" nı okuduktan sonra tam anlamıyla emin oldum. Şayet yazarımız Melek'in hangi yaşta hangi yörede olduğunu bu doğrultuda nasıl bir ağıza sahip olduğunu, davanın ayrıntılarını ve kişilerini irdelemiş; yazım aşamasında kullandığı teknikler üzerine yıllarca kafa yormuş. Ve evet maalesef kitaba konu olan bu olay gerçek... (Roman: Asılacak Kadın-Pınar Kür)

Ölmeyi istemek ama intiharını elle utulur bir nedene bağlayamamak... Veronika tam da bu çıkmazın içinde. Rahat ve keyfi bir yaşama sahip olmasına karşın kendisine bile itiraf edemediği derin bir memnuniyetsizlik içerisinde. Fark edemediği bir anlam arayışından bitkin çıkmış ve hayatının önemsizliğine(?) karşı çaresiz. Çözümü ise buna bir son vermek. (Roman: Veronika Ölmek İstiyor- Paulo Coelho)

Montaigne düşünmeyi sanat hâline getiren bir adam. Çoğu denemede dillendirmekte zorlandığım düşüncelerin sebebinin doğru sözcükleri bir türlü bulamamak olduğunu anladım ve Montaigne'e olan hayranlığım bu şekilde başladı. Kendisi hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı hissettim. Fark ettim ki sadece Denemeler'i okumak bile yazarımız ve yaşayışı hakkında türlü ayrıntılara ulaşmak için mükemmel bir kaynak. (Denemeler-Montaigne)

### 2.1.3. Beğeni ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde beğeni ortalaması en yüksek eser türü 261 ile denemedir. Deneme türünü 258,33 beğeni ortalaması ile hikâye türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama beğeni sayıları ise sırasıyla araştırma (257), tiyatro (253), roman (249) ve şiir (241) şeklindedir. Aşağıda deneme ve araştırma türlerine ilişkin katılımcının bookstagram hesabında yer verdiği değerlendirme yazılarından bazı örnekler sunulmuştur.

Bundan asırlar önce yazılmış bir eser: Denemeler. Kitabı okumadan önce üç adet önsöz ile karşılaştım. Bu önsözlerden hareketle esere yüksek bir beklenti ile başladım ve beklentilerim fazlasıyla karşılandı. (Deneme: Denemeler-Montaigne)

Bu eser Batı'nın sömürdüğü bilimin/edebiyatın Rönesans sanatçıları tarafından yeniden uyarlandığını ve bunu "yeni" olarak nitelendirdikleri gerçeğini tarihî kronolojik bir anlatım benimseyerek delillendiriyor. (Araştırma: İnsanlığın Medeniyet Destanı- Roger Garaudy)

### 2.1.4. Katılımcı yorum ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde katılımcı yorum ortalaması en yüksek eser türü 7 ile denemedir. Deneme türünü 6,6 katılımcı yorum ortalaması ile hikâye türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama katılımcı yorum sayıları ise sırasıyla roman (4,1), şiir (3), tiyatro (1) şeklindedir. Araştırma türü ile ilgili gönderide katılımcı yorumu bulunmamaktadır.

### 2.1.5. Takipçi yorum ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde takipçi yorum ortalaması en yüksek eser türü 10 ile denemedir. Deneme türünü 7,6 takipçi yorum ortalaması ile hikâye türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama takipçi yorum sayıları ise sırasıyla roman (3,95), şiir (3,5), tiyatro (2) ve araştırma (1) şeklindedir.

## 2.2. Bookstagram hesabındaki etkileşimler

Bu başlık altında katılımcının bookstagram hesabındaki etkileşimler incelenmiştir. Bu etkileşimler, hesaptaki gönderilere katılımcının kendisi ve takipçileri tarafından yapılan yorumların içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

**Çizelge 7.** Değerlendirmeye alınmayan yorumlara ilişkin betimsel veriler

	Emoji	Devam	Etiket	Toplam
<b>K</b>	12	13	13	38
<b>T</b>	11	-	-	11
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>49</b>

(K: Katılımcı, T: Takipçi)

Yorum sayıları katılımcının ve takipçilerinin olmak üzere ayrı şekilde gösterilmiştir. Hesaptaki toplam yorum sayısı 238'dir (Çizelge 6). Bu yorumlardan bazıları değerlendirmeye alınmamıştır. Bunlar katılımcının, paylaştığı gönderideki metin alanında yer kalmadığı (devam) ya da paylaşımlarındaki etkileşimi artırmak için etiketlemelerde bulunmak amacıyla (etiket) yorum alanını kullandığı örneklerdir.

Bunlarla birlikte yapılan yorumlarda yer alan resimcelerin (emoji) kullanımında iki farklı durumun olduğu tespit edilmiştir. İlki, bu emojielerin yazılı metin yorumunu desteklemek veya pekiştirmek üzere

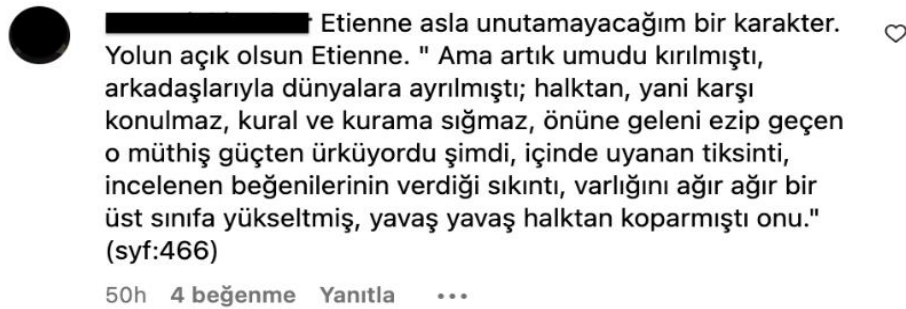
kullanılmış; diğeri ise yorumda yazılı metin olmadan sadece emoji kullanılmış olmasıdır. Birinci durumda, zaten yazılı metin kod oluşturmaya imkân sunduğu için; ikinci durumda ise bu emojilerin hangi kategoriye işaret ettikleri tespit edilemediği için tüm emojiler analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

Değerlendirmeye alınmayan yorum sayısı 49 olarak hesaplanmış ve analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Bu yorumların örnekleri aşağıda sunulmuştur.



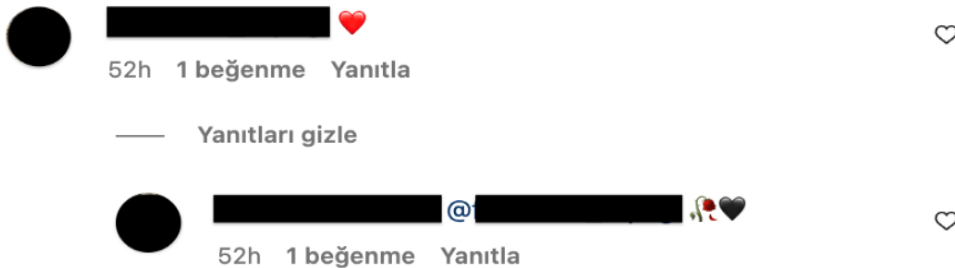
**Görsel 1.** Değerlendirmeye alınmayan yorum örneği

Görsel 1'deki yorumun değerlendirmeye alınmama nedeni, katılımcının etiketlemeler yaparak paylaşımlarındaki etkileşimi artırmak için yorum alanını kullanmış olmasıdır.



**Görsel 2.** Değerlendirmeye alınmayan yorum örneği

Görsel 2'deki yorumun değerlendirmeye alınmama nedeni, katılımcının paylaştığı gönderideki 568  
metin alanında yer kalmaması üzerine yorum alanını kullanmış olmasıdır.



**Görsel 3.** Değerlendirmeye alınmayan yorum örneği

Görsel 3'teki yorumun değerlendirmeye alınmama nedeni, kullanılan emojilerdeki duygu ya da düşünce durumlarının çözümlenememiş olmasıdır.

Değerlendirme dışı tutulan yorumlar göz önünde bulundurulduğunda toplam 189 yorum içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

### 2.2.1. Takipçilerin yorumları

Bookstagram hesabındaki etkileşimleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen takipçi yorumlarının analizinde "değerlendirene yönelik", "değerlendirilen kitaba yönelik", "değerlendirilen kitabın yazarına yönelik" ve "konu dışı" olmak üzere 4 farklı tema ortaya çıkmıştır. İlk tema çizelge 8'den de takip edilebileceği üzere "değerlendirene yönelik" şeklindedir. Buradaki "değerlendiren"den kasıt katılımcının bookstagram hesabındaki profilidir.

"Değerlendirene yönelik" teması oluşturulurken değerlendirilene yönelik yapılan yorumların "hesap sahibi olarak", "yazar olarak" ve "kişisel olarak" şeklinde 3 farklı kimliğe işaret ederek yazıldığı gözlemlenmiştir. Bu gerekçe ile "değerlendirene yönelik" teması analizler neticesinde tespit edilen bu 3 farklı kimlik dikkate alınarak düzenlenmiştir.

**Çizelge 8.** Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “değerlendirene yönelik” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirene yönelik	Hesap sahibi olarak	Beğeni Görsel (2), sayfanız güzel (1) Temenni Hayırlı olsun (1), hızla gelişsin (1), aydınlık olsun (1) Davet Sayfama beklerim (1) Ortaklık Benim de hesabım kapandı (1)
	Yazar olarak	Beğeni İlgi çekici yorum (1), yorumunuz çok güzel (11), çok iyi anlatım (2), çok güzel yazıyorsunuz (3), Bu adreste sık sık buluşmak dileğiyle (1), keyifli okumalar (1), keyifle okuyalım sağlıkla hep birlikte (1), bol keyifli okumalar dilerim (1)
		Teşekkür Ellerinize sağlık (6), elinize, dilinize sağlık (1), emeğinize sağlık (3), teşekkür ederim (17), yorumunuza sağlık (3), emeğine yüreğine sağlık (1),
		Yardım Japon edebiyatı ile tanıştım (1), fikir verdi (1), bu eseri bilmiyordum (1), yorumunuzdan sonra erteledim (1), farklı kalemleri tanımamıza vesile oldunuz (1)
		Övgü Çiçek gibi (1), mükemmel (1), harika (1)
		Tavsiye Casus’u da okumalısın (1)
		Talep Hangi yayınevini tavsiye edersiniz (1) yorumunuzu bekliyorum (1), Vadideki Zambak kitabının yorumunu sizden okumayı isterim (1), ne düşünüyorsun kitap hakkında (1)
		Teşvik Meraklandırdı (3), yorumunuzla dikkatimi çekti (1)
	İlgi Merak ve heyecanla beklediğim bir yorumdu (1)	
	Kişisel olarak	Temenni Sevgiler (2)

“Değerlendirene yönelik” temasının altında yer alan “hesap sahibi olarak” alt temasında beğeni, temenni, davet ve ortaklık kategorileri; “yazar olarak” alt teması altında beğeni, temenni, teşekkür, yardım, övgü, tavsiye, talep, teşvik ve ilgi kategorileri, “kişisel olarak” alt teması altında ise temenni kategorisi yer almıştır. Bunlarla birlikte bu temada en sık tekrarlanan kategori teşekkür, en az tekrarlanan kategori ise “kişisel olarak” alt temasında yer alan temenni olmuştur.

**Çizelge 9.** Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “değerlendirilen kitaba yönelik” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirilen kitaba yönelik	Beğeni	Güzel (6), çok sevdiğim bir kitap (3), naif ve güzel bir eser (1)
	Temenni	Keşke devam etseydi (1), umarım bir gün cesaretimi toplayıp denerim (1)
	Teşvik	Artık ilgim var (1), hemen başlıyorum (1), en kısa zamanda başlayacağım (1), iyice merak ettim (1), ekledim listeme (3), sayende aldım (1), minimal öyküyü merak ettim (1), okuma isteği geldi (1)
	İlgi	Japon yazarlar merceğimde (1), sabırsızlanıyorum (1), merak ettiğim bir kitap (4), şiir kitapları hep ilgimi çekmiştir (1), altı yıldır almak istediğim bir kitap (1)
	Davet	Telegram kanalına katılın (1),
	Övgü	Harika (1), uzun süre etkisinden çıkamadım (1), başucu eserlerinden (1), dört dörtlük bir eser (1), muhteşem ve bir o kadar da akılda kalıcı (1), hayatım boyunca en sevdiğim eserler arasında olacak (1), okuyunca nefessiz kalmıştım (1), o kadar dokunaklı ki (1), okuduğum en en güzel kitap (1), her sayfasında ağlamış olabilirim (1), mükemmel (2)
	Ortaklık	En sevdiğim Coelho eserlerinden, kitaplığında (2), okudum (6), okuma planımda (3), Ferit Edgü okumayı seviyorum (1),
	Endişe	Cesaret edemiyorum (1), korkuyorum (2), erteleyebilirim (1)
	Eleştiri	Sonu olmamış (2), çeviri şiir kitaplarına mesafeliyim (1)
	Onay	Adından da zor bir kitapmış gibi duruyor zaten (1), tabii ki zaten önemli olan bu (1), hakikaten öyle (1), aynen katılıyorum (1) evet okurken çok gerildim (1), ben de yer yer çok rahatsız oldum (1)
	Çıkarım	Merhamet ve sevgi eksikliğinin varlık üzerinde ne kadar da etkili olabileceğini gördüm (1), Kronik depresyon (distimi) gibi (1), önyargının ne kadar kötü bir kavram olduğunu gözler önüne seriyor (1), teslimiyet duygusunu düşünmeye itti (1),
	Katkı	... der Oktay Sinanoğlu Hoca (1), bazı okurlar yazar kendi hayatını yazdığını düşünüyor (1), çok çabuk alışıp bağlanma sonra da hayal kırıklığı yaşama eğilimindeyiz (1), kişiliği oturmamış kızcağıza üzülmüştüm, ablasının anlayışına şaşırtmıştım (1)
	Talep	Sonu nasıl (1)

“Değerlendirilen kitaba yönelik” temasının altında yer alan kategoriler beğeni, temenni, teşvik, ilgi, davet, övgü, ortaklık, endişe, eleştiri, onay, çıkarım, katkı ve talep şeklinde olmuştur. Bunlarla birlikte bu temada en sık tekrarlanan kategori beğeni, en az yer alan kategori ise talep şeklindedir.

**Çizelge 10.** Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “değerlendirilen kitabın yazarına yönelik” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirilen kitabın yazarına yönelik	Beğeni	Kalemi farklı (1) tarzı çok başarılı (1),
	Övgü	Etkisinden çıkamadım (1), edebiyatımızın zarif prensi (1),
	Eleştiri	Maalesef bizden bir Emile Zola çıkmadı (1),
	Ortaklık	Yazarın bu eseri listemde (1),

“Değerlendirilen kitabın yazarına yönelik” temasında beğeni, övgü, eleştiri ve ortaklık olmak üzere 4 farklı kategori belirlenmiştir. Bunlardan beğeni ve övgü kategorileri ikişer kez, eleştiri ve ortaklık kategorileri ise birer kez tekrarlanmıştır.

**Çizelge 11.** Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “konu dışı” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Konu dışı	Özel mesaj	Dm (6),
	Geri takip	Gt (1)

“Konu dışı” temasında özel mesaj ve geri takip olmak üzere 2 farklı kategori belirlenmiştir. Bunlardan özel mesaj kategorisi 6, geri takip kategorisi ise 1 defa tekrarlanmıştır.

### 2.1.2. Katılımcının takipçilerinin yorumlarına yanıtları

Bu başlık altında, katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarına verdiği yanıtlar analiz edilmiştir.

**Çizelge 12.** Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarına verdiği yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler

Tema	Kategori	Kod
Katılımcının yanıtları	Teşekkür	Teşekkür ederim (34),
	Memnuniyet	Yardımcı olabildiysem ne mutlu (1), bu beni mutlu eder (1), faydalı olabildiysem ne mutlu (2), dikkatinizi çekebilirdiyse ne mutlu (1), bunu duymak çok güzel (1)
	Onay	Gerçekten... (2), ben de uzun bir süre... (1), güzel bir karar (1), kesinlikle... (1), öyleydi (1), maalesef... (1), evet... (4), şiir okumanın tadı başka hiçbir şeyde yok, öyleydi (1), aynı şekilde... (2), muhteşemdi... (1), kesinlikle (2), asla unutamayacağım bir eser (1), ...bir kitap (1), katılıyorum (1), tüm yazarlar aynı kanaatte (1), sizinle hemfikiriz (1)
	Temenni	İyi okumalar dilerim (11), en yakın zamanda okumanızı isterim (2), çok bekletmeyelim (1), umarım beğenirsiniz (2), okumanızı isterim (1), hazır hissettiğinizde okumanızı isterim (2)
	Teşvik	Listeme dahil edildi (1), siz okuyun (1), şiddetle tavsiye ederim (1), kesinlikle okunmalı (1)
	Destek	Bitirmek için kendinizi zorlamanıza gerek yok (1), oysa hayat başkalarını memnun etmeye çalışmak için çok kısa (1), cesaretini toplamanı bekleriz biz de (1), farklı bir deneyim olur (1)
	Ortaklık	Benim de... (3), bana belirttiğin kitap (1)
	Haberdar etme	Bu hafta yorumunu gireceğim (1), Çok güzeldi (1), müthiş (1)
	Talep	Okumanızı ve yorumlamanızı isterim (1), Sizin yorumunuzu merak ediyorum (1), Bir de sizden okuyalım (1)
	Yönlendirme	Çok da önerebileceğim bir eser değil (1)
	Katkı	James Joyce okumanın... (1), karakterler arasında beni en çok şaşırtan... (1), beklediğim bir sondu ve bu sonu da sevdim (1), Hakkârî’de Bir Mevsim... (1)

“Katılımcının yanıtları” temasında teşekkür, memnuniyet, onay, temenni, teşvik, destek, ortaklık, haberdar etme, talep, yönlendirme ve katkı olmak üzere 11 farklı kategori belirlenmiştir. Bunlardan en sık tekrarlananlar teşekkür ve onay; en az tekrarlanan ise yönlendirmedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını açıklayan unsurların sosyokültürel perspektiften incelendiği bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programı 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile görüşülmüş ve görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin dijital bir platformda oluşturmuş olduğu, bookstagram olarak isimlendirilen hesabı incelenmiş, paylaştığı gönderilerde yer alan yorumlar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşme neticesinde yazma davranışını açıklayan üç tema tespit edilmiştir. Bunlar sosyal dinamikler, politika ve kaynak şeklindedir. Sosyal dinamikler teması topluluk ve sosyal tepki, politika teması öğretim ve geri bildirim,

kaynak teması ise okuma kategorilerinden oluşmaktadır. Bookstagram hesabına ilişkin yapılan analizler neticesinde ise değerlendirilene yönelik, değerlendirilen kitaba yönelik ve değerlendirilen kitabın yazarına yönelik olmak üzere 3 farklı tema belirlenmiştir. Değerlendirene yönelik temasına ilişkin incelenen yorumların hesap sahibi olarak, yazar olarak ve kişisel olarak olmak üzere 3 farklı kimliğe yöneldiği gözlenmiştir. Bookstagram yorumlarının analizi neticesinde değerlendirilene yönelik temasında ortaya çıkan kategoriler beğeni, temenni, davet, ortaklık, teşekkür, yardım, övgü, tavsiye, talep, teşvik, ilgi; değerlendirilen kitaba yönelik temasında beğeni, temenni, teşvik, ilgi, davet, övgü, ortaklık, endişe, eleştiri, onay, çıkarım, katkı, talep; değerlendirilen kitabın yazarına yönelik temasında beğeni, övgü, ortaklık, eleştiri ve son olarak konu dışı temasında özel mesaj ve geri takip şeklindedir.

Yazan öğrencinin yazma davranışını açıklayan ilk tema sosyal dinamiklerdir. Sosyal dinamikler teması topluluk ve sosyal tepki olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre katılımcının yazma davranışını başlatma ve sürdürmesinde, bazen de yazmaya ara vermesinde bazı kişilerin etkisi bulunmaktadır. Bunlar katılımcının annesi, arkadaşları, öğretmenleri ve okurlarıdır. [Graham \(2018\)](#) topluluk içinde yazarlar modelinde yazma topluluğunu (writing community) tanımlar. Bu modele göre yazma topluluğu, temel bir dizi amacı paylaşan ve amaçlarına ulaşmak için yazmayı kullanan bir grup insanı ifade eder. Bu araştırmanın bulgularına göre de katılımcının içinde bulunduğu ve ortak amaçları paylaştığı bazı yazma toplulukları vardır. Yazma toplulukları geçici veya kalıcı oluşumlar olabilirler. Bu topluluklar çeşitlidir ve bir kişinin birçok farklı yazı topluluğuna ait olması muhtemeldir. Örneğin öğrencilerin yazmayı öğrendikleri bir dil sınıfı, yazarların birbirlerinin yazma çabalarını paylaştığı ve desteklediği çevrimiçi bir web sitesi veya çocuğunu eğlendirmek için birlikte hikayeler yazan bir ebeveyn ve çocuk yazma topluluğunu oluşturabilir ([Graham, 2018](#)). Bu çalışmada da katılımcının ebeveyni, okul arkadaşları, öğretmenleri ve okurları ile oluşturduğu farklı topluluklar ve bu topluluklardan her birinin farklı bir dizi amacı bulunmaktadır. Bu noktada katılımcının bookstagram hesabı üzerinde birkaç cümle ile özellikle durmak anlamlı olabilir. Zira katılımcının bu hesabı oluşturmasındaki temel itkililerden birkaçı okuma ve yazma bağlamında kendi benzerleri ile buluşmak istemesi, okul sınırlarının ötesinde yeni bir alan yaratmak istemesidir. Bu durum onun yazma davranışını sürdürmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Sonuç olarak amaçları ve dinamikleri birbirinden farklı olan çeşitli topluluklara ait olmak katılımcının yazma davranışını destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte takipçilerin yorumları ve katılımcının takipçilerin yorumlarına verdikleri yanıtlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde beğeni, temenni, onay, teşvik, destek gibi benzer kategorilerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu durum, katılımcı ve takipçiler arasındaki iletişimin hiyerarşik değil, denk bir düzlemde ilerlediğini düşündürmektedir.

Katılımcının yazma davranışını etkileyen sosyal dinamiklerden diğeri sosyal tepkidir. Bu çalışmada sosyal tepki yazan öğrencinin yazma davranışına, yazma becerisine ya da yazılı metinlerine ilişkin aldığı olumlu ya da olumsuz karşılıklar olarak tanımlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcının yazma davranışı üzerinde engelleyici ya da destekleyici tepkiler etkili olmaktadır. Örneğin ortaokul döneminde annesinin ve öğretmenin desteğini almak katılımcının yazma davranışı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Bununla birlikte lise dönemine tekabül eden sonraki dönemde katılımcı kendisini ait hissetmediği bir ortamda olduğu ve hem öğretmeninden hem de arkadaşlarından destekleyici bir tepki alamadığı için yazma davranışına ara vermiştir. Diğer yandan, katılımcının bookstagram hesabının analizinin neticesinde ortaya çıkan sonuçlardan biri, değerlendirilene yönelik temasının altında en sık tekrarlanan iki kategorinin teşekkür ve beğeni olmasıdır. Bunun anlamı, katılımcının hesabında gönderi olarak paylaştığı değerlendirme yazılarına teşekkür ve beğeni ifade eden yorumların sıklıkla gelmesidir. Bu durum, olumlu sosyal tepkilerin katılımcının yazma davranışını sürdürmesinde önemli bir nokta olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öyle ki [Graham'a \(2018\)](#) göre de topluluk üyeleri arasındaki sosyal ilişkiler, üyelerin aidiyet ve bağlılık duygusu, topluluk üyeleri hakkındaki basmakalıp inançlar ve güç ve özerkliğin nasıl algılandığı ve uygulandığı bir topluluğun üstlendiği işi engelleyebilir veya geliştirebilir.

Alan yazında öğrencilerin yazma alışkanlıklarını nitel yöntemlerle inceleyen bazı çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. [Tok ve diğerleri \(2014\)](#) yazma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma nedenlerinden bazılarını öğretmen, ailenin teşvik etmesi, yazma yarışmalarına katılım olarak belirlemişlerdir. Yine bu çalışmada öğretmenin geri bildirim vermesinin, öğrenciyi sözlü olarak güdülemesinin öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. [Ülper ve diğerleri \(2019\)](#) çalışmalarında öğrencileri yazmaya yönlendiren kişiler kişinin kendisi, aile üyeleri,

öğretmen ve arkadaş olarak ifade edilmiştir. [Yengin Sarpkaya ve Kesici Elitok'un \(2014\)](#) araştırmalarında öğrencilerin yazmama nedenlerinden biri yazmaya teşvik edilmemeleri olarak tespit edilmiştir. [Yamaç ve diğerleri \(2016\)](#) ise gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının yazma davranışlarında ailenin, çevrenin, yazmaya teşvik edilmelerinin rolü olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla sosyal dinamiklerin yazma becerisini başlatma, sürdürme ve sonlandırma üzerinde kritik rolünün olduğu ifade edilebilir. Yazma bağlamında destekleyici bir sosyal çevrenin yazma davranışını üzerinde olumlu, engelleyici bir sosyal çevrenin ise yazma üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Tüm bu hususlar yazmanın sosyal bir eylem olduğu ve sosyal dinamiklerden etkilendiği görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırmada katılımcının yazma davranışını açıklayan diğer tema politika olarak belirlenmiştir. Politika öğretim ve geri bildirim olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Katılımcının yazma davranışını açıklayan öğretim kategorisi altında yer alan kodlar sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman şeklindedir. Bu araştırmada katılımcı, ilk ve ortaokul dönemlerinde yazma becerisini geliştirebileceği sınıf içi uygulamalarla karşılaşırken lise dönemiyle birlikte okul çevresi bağlamında bazı engellerle karşılaşmıştır. Bu durum onun yazmaya ara vermesine neden olmuştur. Yazma becerisinin kazandırılması ve öğretiminde okulun önemli bir rolü bulunmaktadır. Zira yazma becerisi okullaşma süreci ile birlikte öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir. Dolayısıyla ülkenin ana dili eğitime yönelik politikalarının, benimsenen yazma yaklaşımının, sınıf içindeki yazma uygulamalarının, yazmaya ayrılan sürenin, yazma becerisini destekleyici etkinliklerin yazma öğretiminde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Yazma becerisi, Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim programlarında ([2006](#); [2015](#); [2019](#)) kazanım sayısı diğer becerilere kıyasla okuma becerisi ile birlikte nispeten daha fazla olan bir beceri olarak yer almıştır. Türkçe ders kitaplarında yazma becerisini geliştirmeye yönelik pek çok etkinliğe yer verilmektedir. Fakat tüm bunlara rağmen öğrencilerin yazma becerisi açısından istenen düzeyde olmadıkları bilinmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri Türkiye'de yazma becerisinin, ulusal sınavlarda ölçülen bir beceri olmamasıdır. Özellikle Türkiye ölçeğinde ölçme değerlendirme sisteminin ders işleyiş sürecini belirlediği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yazma becerilerinin ulusal sınavlarda değerlendirilmemesi öğretime pragmatik yaklaşımın bir bağlam oluşturmakta ve bu durum yazma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesini işlevsiz kılmaktadır. [Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici'nin \(2014\)](#) Türkiye'de gerçekleştirdikleri araştırmada da öğrencilerin yazmamaların en önemli nedenlerinden biri ulusal sınavlara hazırlanmaları olarak tespit edilmiştir. Ulusal değerlendirme sınavlarında yazma becerisinin değerlendirilmemesi beklenti-değer kuramı ile açıklanabilir. Beklenti değer kuramına göre ([Eccles, 1983](#); [2005](#); [Wigfield ve Eccles, 2000](#); [2004](#)) değer, bireyin bir görevi neden yerine getirmesi gerektiğine dair sahip olduğu bazı inançlardır. Bunlar başarıya değeri, içsel değer/ilgi, kullanışlılık değeri ve bedel inancı şeklindedir ([Schunk, 2014](#)). İçsel değer veya ilgi, kişinin yaptığı eylemle ilgili içinden gelen bireysel hazza işaret eder. İçsel motivasyon olarak da düşünülebilir. Bu araştırmadaki katılımcının içsel değerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öyle ki ulusal sınavların kendisinin yazma davranışı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olup olmadığı sorulduğunda kesin bir şekilde olmadığı yönünde yanıt vermiştir. Bununla birlikte kullanışlılık değeri, yazma davranışının gelecekteki bir hedef için taşıdığı önemle; bedel inancı ise yazma ile ilgilenmenin getireceği olumsuzluklardan ötürü o iş üzerine çalışmamak ve bu durumun bazı sonuçları olması ile ilgilidir. Türkiye'de yazma öğretimine yönelik politikalar değerlendirildiğinde, yazmaya yönelik kullanışlılık değerinin ve bedel inancının düşük olduğu ifade edilebilir. Daha açık ifade edilecek olursa iyi bir yazma becerisine sahip olmak pek de "işe yarar" bir şey (kullanışlılık değeri) olmamakla birlikte iyi yazma becerisine sahip olmamanın getireceği bedeller (bedel inancı) ihmal edilebilir düzeyde denebilir. Dolayısıyla katılımcının ifade ettiği üzere Edebiyat derslerinde dahi Matematik konularına yer verilmesi Türkiye'deki sosyokültürel dinamiklerden biri olan politika ve bu politikanın inşa ettiği kültür ile açıklanabilir.

Politika temasında yer alan kategorilerden bir diğeri geri bildirimdir. Geri bildirim genel olarak davranış ile ilgili alınan tepki şeklinde ifade edilebilir. Yazma öğretiminde geri bildirim yazmayı geliştiren ve yazmaya teşvik eden bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki katılımcı da aldığı geri bildirimlerin yazma davranışı üzerinde etkili olduğunu, özellikle öğretmenlerinin geri bildirimlerine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Geri bildirim, metni değerlendiren kişi açısından öğretmen ve akran geri bildirimini olarak ele alınabilir ([Coşkun ve Tamer, 2015](#)). Her iki geri bildirim türünün de kendine ait özellikleri olmakla birlikte akran geri bildirimini ile kıyaslandığında öğretmen geri bildiriminin öğrenciye geniş bir yelpazeden seslenmesi, hataları daha doğru tespit etmesi beklenir. Buna rağmen öğretmen geri bildirimlerinin daha

çok şekilsel özelliklere, yazım ve noktalama hatalarına dönük olduğunu tespit eden araştırma sonuçları (Tamer, 2013; Ülper, 2012) mevcuttur. Bu çalışmada geri bildirim politikası altında yer alan bir kategori olarak değerlendirilmesinin nedeni, geri bildirim yazma sürecinin aşamalarından biri olması ve dolayısıyla ders işleme süreci ile ilişkilendirilmesidir. Zira öğretmenin süreç odaklı bir yazma yaklaşımı benimseyerek ders işleyiş sürecinde düzenleme aşaması ile ilgili çalışmalara yer vermesi uygulanan yazma politikasından ayrı değildir.

Katılımcının bookstagram hesabından elde edilen veriler de politika temasını destekler niteliktedir. Öyle ki gönderilere yapılan yorumlar katılımcıya öğretici geri bildirimler sunmakta, onun okuma ve yazma becerilerini geliştiren bir yapıya dönüşmektedir. Okulun sınırlarını aşan bu platform, yazmaya kısıtlı zaman ayrılan geleneksel sınıfların dışında alternatif bir öğrenme bağlamı oluşturmaktadır. Katılımcı, okul çevresinde yeterince besleyemediği okuma ve yazma davranışını başka bir ortama taşımakta ve bu ortamdaki paylaşımlarına yönelik beğeni, övgü, ilgi, temenniler; değerlendirdiği kitaba yönelik eleştiri, çıkarım, katkılar onun gelişimini teşvik eden bir mekanizma olarak hizmet etmektedir.

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını açıklayan son tema okumadır. Okuma ile yazma arasında sıkı bir ilişki vardır. Öyle ki başkaları okusun diye yazar ve başkalarının yazdıklarını okuruz (Graham, 2020). Yazmak, iletilmek istenen mesaj, anlatılmak istenen durum olarak değerlendirildiğinde ifade edilecek sözlerin okunan kaynaklarla desteklenmesi bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalarda (De Smedt vd., 2020) okumaya motive olan kişilerin yazmaya da motive oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcısı, okuma yoğunluğu fazla olan öğrenci olarak tanımlanabilir. Zira katılımcı her gün mutlaka okuduğunu, en az 50 sayfa okuduğunu, okuduklarının geniş bir çeşitliliğe sahip olduğunu, okuma alışkanlığını ise lise döneminde kazandığını ifade etmiştir. Yapılan doküman incelemesinde de katılımcıya ait olan blogda okunan kitaplar üzerine yazılan inceleme, değerlendirme ve o kitaplardan örneklenen alıntılara yer verildiği görülmektedir. Yapılan doküman incelemesi, görüşme analizi sonucu elde edilen okuma temasını destekler niteliktedir.

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını sosyokültürel perspektiften açıklamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler genel olarak aşağıda ifade edilmiştir.

1. Bu çalışmada ait olunan yazma topluluklarının yazma davranışını destekleyen bir unsur olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin farklı yazma topluluklarının üyeleri olmaları, öğretmenlerin ise bu toplulukları oluşturmaya yönelik çalışmaları desteklemeleri önerilebilir. Bununla birlikte araştırmacılar farklı yazma toplulukları ile ilgili incelemeler gerçekleştirip bu toplulukların amaç, araç, eylem ve üyelerine dair özelliklerin yazma becerisi ile olan ilişkisini inceleyebilirler.
2. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmen geri bildiriminin yazan öğrencinin yazma davranışı üzerindeki etkisine ilişkindir. Buna göre öğretmenin yapıcı, destekleyici geri bildirimleri öğrencinin yazma davranışını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinin yazma görevlerini değerlendirilmeye yönelik çalışmalar yapmaları, onların yazma gelişimlerini bireysel olarak takip etmeleri önerilebilir.
3. Sınıf içinde yazma öğretimine ayrılan zamanın, yapılan sınıf içi uygulamaların yazma davranışı üzerindeki olumlu etkisi de çalışmada ulaşılan bulgulardan biridir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma öğretimine tüm sınıf seviyelerinde yeterli zamanı ayırmaları, sınıf içinde çeşitli yazma uygulamalarına yer vermeleri önerilebilir.
4. Araştırmada dijital oramdaki etkileşimlerin okuma ve yazma becerilerini geliştiren bir yapıda olabileceği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen öğrencilerine farklı dijital yazma ortamları sunabilir, dijital araç ve platformlar yazma öğretimini destekleyici bir unsur olarak sürece entegre edilebilir.
5. Araştırmada yazan öğrencinin yazma davranışında okumanın destekleyici rolünün olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma gelişimlerini sağlamaya yönelik çalışmalarda okuma ve yazmanın birbirini destekleyen iki beceri olduğu dikkate alınarak yazma amacına göre okuma ve yazmanın eş güdümlü olarak yürütüldüğü çalışmalara yer verilebilir. Öğrencilerin yazma süreçleri okuma süreci ile yapılandırılabilir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Atasoy, A. (2022). Yazma öğretimi araştırmalarının görünümüne ilişkin bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1150-1175.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11–23). The Guilford Press.
- Bazerman, C. (2011). Writing, cognition, and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing. In V. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 89-105). England: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1(2), 163–188. <https://doi.org/10.1177/0741088384001002001>.
- Berninger, V. W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best professional practices for serving the needs of all students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(32), 337-372.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çıldır, B. ve Ergün, İ. H. (2021). Okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621. <https://doi.org/10.16916/aded.859734>.
- De Smedt F, Rogiers A, Heirweg S, Merchie E & Van Keer H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Front Psychol*, 28(11), 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. (pp. 105-121). New York: Guilford Press.
- Galbraith, D. (2009) Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, 2(3), 7-22.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2018) A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279, <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>.
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. In R.A. Alves, T. Limpo, & R.M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 313–317). Cham, Switzerland: Springer.
- Graham, S. (2021). The relationship between culture and the learning and teaching of English: A north-eastern Thailand perspective under a socio-cultural lens. *PASAA*, 61, 112-146.
- Graham, S. (2023). Writer(s)-within-community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. In Horowitz, R. (Ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Writing*. Taylor & Francis.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merriam, S. B., ve Bass, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim.



- Olinghouse, N., Graham, S., & Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology, 107*, 391-406. <https://doi.org/10.1037/a0037549>.
- Prior, P. (2008). A sociocultural theory of writing. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. Guilford Press.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 6*(1), 225-252.
- Saddler, B. & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 231-247. <https://doi.org/10.1080/10573560701277575>.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. M. Şahin,) Ankara: Nobel.
- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD, 34*(2), 267-292. <https://doi.org/10.17152/gefd.36525>.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 122-136.
- Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 149-170. Doi: 10.21764/maeuefd.428605.
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z., ve Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 2355-2370.
- Yengin Sarpkaya, P. ve Elitok Kesici, A. (2014). İlköğretim ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları: Aydın İli Örneği. *Millî Eğitim, 201*, 17-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S., (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81. Doi:10.1006/ceps.1999.1015.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S., (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishing.