

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖZ  
DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ:  
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR.MEHMET ÖZDEMİR**

**ARALIK 2017**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖZ  
DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ:  
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR.MEHMET ÖZDEMİR**

**ARALIK 2017**

## BİRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" ve "Devlet Strateji Geliştirme Merkezi Birim Eylem Programları" başlıklı iki kitap, "Yazma Becerileri ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı" ve "Türkiye Eğitim Bilimleri Dalında Akademinin" ve jüri üyesi tarafından kabul edilmiştir.

### BİLDİRİM

Doç. Dr. Y. Doç. Dr. Mahmut ÖZEL

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Doç. Dr. Y. Doç. Dr. Ali Kemal KAPLAN

Doç. Dr. Y. Doç. Dr. Gülşen ARİ

Doç. Dr. Y. Doç. Dr. Nilgün KIRIL AYRANCI

Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

T. demirtas.t.

Tamamını imzalamış ve geçen öğretim yılında bu öğretim üyesi tarafından kabul edilmiştir.



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Öz-düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli: Bir Eylem Araştırması' başlıklı bu doktora tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Yard. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR

Üye: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Üye: Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN

Üye: Doç. Dr. Gökhan ARI

Üye: Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23.02/2018

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana destek sağlayan, üzerimde emeği olan değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu meşakkatli yolda her daim bana destek olan eşime, ilk öğretmenlerim anneme ve babama, kardeşlerime ve son olarak yaşama sevincim, biricik kızım Öykü'ye teşekkür ederim.



## ÖZET

# YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Demirtaş Tolaman, Tuğba

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR

Aralık, 2017. xxiv + 345 Sayfa.

Bu araştırmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ikna edici metinlere ve hikâye edici metinlere yönelik yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli uygulanmış, bu modelin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimlerine etkisi ve öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, yeni bir modeli araştırma ve uygulamanın iç içe olduğu bir yöntemle ele almıştır. Bu sebeple araştırma, konusu ve doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması biçiminde desenlemiştir. Araştırmanın uygulaması, Sakarya ilinin Hendek ilçesinde bulunan bir okulda 24 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde veri toplama araçları olarak öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem notları, video ve ses kayıtları, öğrenciler ve sınıfın Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Toplanan bu veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Uygulama sonunda sınıftaki öğrencilerin çoğunun ikna edici metinlere yönelik yazma stratejilerini iyi ve kısmen iyi bir düzeyde kullandıkları, öz düzenleme stratejilerini ise sınıfın yarısının iyi ve kısmen iyi düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlere yönelik olarak ise öğrencilerin çoğunun yazma stratejilerini ve öz düzenleme stratejilerini iyi ve kısmen iyi düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan bu model, öğrencilerin yazılı anlatımlarında ikna edici metin unsurları ve hikâye edici metin unsurlarına yer verme durumlarında önemli ölçüde gelişim göstermelerini sağlamıştır.

Öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, yapılan bu uygulama öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygularını ortadan kaldırmış, derslerinin eğlenceli geçmesini sağlamış, Türkçe derslerinde ve diğer derslerde işe yaramış, öğrencilerin daha uzun yazılar yazmalarını, yazarken planlama yapmalarını sağlamış ve günlük yaşamda da işe yaramıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli, öz düzenleme stratejileri, yazma stratejileri, ikna edici metinler, hikâye edici metinler.



## **ABSTRACT**

# **SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS: AN ACTION RESEARCH**

Demirtaş Tolaman, Tuğba

Phd Thesis, Department of Turkish and Social Sciens Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR

December, 2017. xxiv+ 345 Page.

In this study Self-Regulated Strategy Development Model was applied to develop writing skills of 7<sup>th</sup> grade students in secondary school for persuasive and narrative texts, and it was tried to determine the effect of this model on the development of their written expression skills and their views about the application.

The study was discussed with a method in which researching and applying a new model were intertwined. Thus, out of qualitative research methods, this one was designed as an action research in subject and nature. The application of the research was made in a school in Hendek, Sakarya within 24 weeks. In the application process, it was benefited from student and researcher diaries, student work sheets, observation notes, video and audio records, interviews with students and Turkish teacher as data collection tools. These data collected were analysed with content analysis and descriptive analysis.

At the end of the application, it was detected that most of the students in class employed writing skills for texts well and partially at a good level, and half of class used self-regulation strategies well and partially at a good level. It was deduced that most of the students used writing strategies and self-regulated strategies well and partially at a good level for narrative texts.

This model applied provided the students for making a significant progress for they employed persuasive and narrative text elements in writing expression.

This application performed depending on the views obtained from the students, removed their negative emotions for writing, made the lessons entertaining, became

useful in Turkish and other lessons and daily life as well, enabled the students to write longer texts and do planning when writing.

**Key Words:** Self-Regulated Strategy Development Model, self-regulation strategies, writing strategies, persuasive texts, narrative texts.



## İÇİNDEKİLER

|  |       |
|--|-------|
| Bildirim .....   | iv    |
| Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....                                      | v     |
| Önsöz .....  | vi    |
| Özet.....  | vii   |
| Abstract .....   | ix    |
| İçindekiler .....  | xi    |
| Şekiller Listesi.....  | xvii  |
| Tablolar Listesi.....  | xviii |
| Fotoğraflar Listesi .....  | xix   |
| Bölüm I, Giriş .....   | 1     |
| 1.1. Amaç .....  | 7     |
| 1.2. Önem .....  | 7     |
| 1.3. Sınırlılıklar .....   | 8     |
| 1.4. Tanımlar .....  | 8     |
| Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar ..... | 10    |
| 2.1.Yazma Becerisi .....   | 10    |
| 2.2.Yazma Eğitimi .....  | 12    |
| 2.2.1.İkna Edici Metin Türü.....                                       | 18    |
| 2.2.2.Hikâye Edici Metin Türü .....                                    | 20    |
| 2.2.3. Yazma Eğitimi Modelleri.....                                    | 23    |
| 2.3.Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme.....                                 | 25    |
| 2.3.1.Farklı Teorilere Göre Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme .....        | 30    |
| 2.3.2.Sosyal-Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme.....   | 32    |

|  |    |
|--|----|
| 2.3.2.1.Öz Düzenlemeye Dayalı Döngüsel Model.....                                  | 35 |
| 2.4.Yazma Becerisine Yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli..... | 41 |
| 2.4.1.Öz Düzenleme Stratejileri .....  | 45 |
| 2.4.2.Yazma Stratejileri.....  | 45 |
| 2.5.İlgili Araştırmalar.....   | 47 |
| Bölüm III, Yöntem.....   | 50 |
| 3.1.Araştırma Modeli .....   | 50 |
| 3.1.1.Eylem Araştırmacısının Rolü.....   | 54 |
| 3.1.2.Eylem Araştırması Sürecinin Aşamaları.....                                   | 55 |
| 3.1.2.1.Problemin Ortaya Koyulması.....  | 57 |
| 3.1.2.2.Eylem Planının Yapılması .....   | 60 |
| 3.1.2.3.Eylemin Uygulanması.....   | 60 |
| 3.1.2.4.Uygulama Süreci.....   | 62 |
| 3.2.Araştırma Ortamı .....   | 66 |
| 3.3.Çalışma Grubu .....  | 67 |
| 3.4.Verilerin Toplanması .....   | 68 |
| 3.5.Veriler Toplama Araçları .....   | 70 |
| 3.5.1.Günlükler .....  | 70 |
| 3.5.2.Görüşmeler.....  | 71 |
| 3.5.3.Video, Ses Kayıtları ve Fotoğraflar .....                                    | 72 |
| 3.5.4.Gözlemler.....   | 73 |
| 3.5.5. Öğrenci Çalışma Kâğıtları.....  | 75 |
| 3.6.Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....   | 75 |
| 3.6.1.Günlüklerin Analizi.....   | 77 |
| 3.6.2.Görüşmelerin Analizleri.....   | 77 |
| 3.6.3.Video ve Ses Kayıtlarının Analizi.....                                       | 78 |



|  |     |
|--|-----|
| 3.6.4.Gözlemlerin Analizi .....  | 78  |
| 3.6.5. Öğrenci Çalışma Kâğıtlarının Analizi.....   | 78  |
| 3.7.Geçerlik ve Güvenirlik.....  | 80  |
| 3.8.Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler .....   | 81  |
| Bölüm IV, Bulgular.....  | 84  |
| 4.1.Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin Uygulanmasına Yönelik Bulgular ..... | 84  |
| 4.1.1.İkna Edici Metinlere Yönelik Bulgular.....   | 84  |
| 4.1.1.1.Ön Bilgilerin Harekete Geçirilmesi Aşaması.....  | 84  |
| 4.1.1.2.Stratejileri Tartışma Aşaması.....   | 93  |
| 4.1.1.2.1.Yazma Stratejileri Öğretimi .....  | 94  |
| 4.1.1.2.1.1.Sözcük Ağı Stratejisi Öğretimi .....   | 94  |
| 4.1.1.2.1.2.Grafik Organize Etme Stratejisi Öğretimi .....   | 95  |
| 4.1.1.2.2.Öz Düzenleme Stratejileri Öğretimi.....  | 101 |
| 4.1.1.2.2.1. Amaç Belirleme Stratejisi Öğretimi.....   | 101 |
| 4.1.1.2.2.2. Kendini İzleme, Kendini Yönlendirme ve Kendini Pekiştirme Stratejileri Öğretimi .....                                   | 102 |
| 4.1.1.3.Model Alma Aşaması.....  | 110 |
| 4.1.1.4.Stratejileri Hafızada Tutma/Ezberleme Aşaması.....   | 114 |
| 4.1.1.5.Stratejileri Geliştirme Aşaması .....  | 120 |
| 4.1.1.5.1.Yazma Stratejileri Kullanımını Geliştirme .....  | 121 |
| 4.1.1.5.1.1.Sözcük Ağı Stratejisi Kullanımını Geliştirme.....  | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.1.5.1.2.Grafik Organize Etme Stratejisi Kullanımını Geliştirme.....   | 124 |
| 4.1.1.5.2.Öz- Düzenleme Stratejileri Kullanımını Geliştirme .....   | 130 |
| 4.1.1.5.2.1.Amaç Belirleme Stratejisi Kullanımını Geliştirme .....  | 131 |
| 4.1.1.5.2.2.Kendini İzleme, Kendini Yönlendirme, Kendini Pekiştirme Stratejileri Kullanımının Geliştirilmesi..... | 131 |
| 4.1.1.6..Bağımsız Performans Aşaması .....  | 135 |
| 4.1.1.6.1.Yazma Stratejileri Kullanımı .....  | 136 |
| 4.1.1.6.1.1.Sözcük Ağı Stratejisi Kullanımı.....  | 136 |
| 4.1.1.6.1.2.Grafik Organize Etme Stratejisi Kullanımı.....  | 142 |
| 4.1.1.6.2.Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı.....  | 152 |
| 4.1.1.6.2.1.Amaç Belirleme Stratejisi Kullanımı .....   | 152 |
| 4.1.1.6.2.2.Kendini İzleme Stratejisi Kullanımı.....  | 153 |
| 4.1.1.6.2.3.Kendini Yönlendirme Stratejisi Kullanımı .....  | 157 |
| 4.1.1.6.2.4.Kendini Pekiştirme Stratejisi Kullanımı .....   | 161 |
| 4.1.2.Hikâye Edici Metinlere Yönelik Bulgular .....   | 163 |
| 4.1.2.1.Aşama: Ön Bilgilerin Harekete Geçirilmesi Aşaması .....   | 163 |
| 4.1.2.2.Aşama: Stratejileri Tartışma Aşaması.....   | 169 |
| 4.1.2.2.1.Yazma Stratejileri Öğretimi .....   | 170 |
| 4.1.2.2.1.1.5N 1K Stratejisi Öğretimi .....   | 170 |
| 4.1.2.2.1.2.Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümleri Oluşturma Stratejisi Öğretimi.....                                  | 173 |
| 4.1.2.2.2.Öz Düzenleme Stratejilerinin Öğretimi .....   | 174 |
| 4.1.2.3. Model Alma Aşaması.....  | 182 |
| 4.1.2.4. Hafızada Tutma/Ezberleme Aşaması .....   | 187 |
| 4.1.2.5. Stratejileri Geliştirme Aşaması .....  | 190 |
| 4.1.2.5.1.Yazma Stratejileri Kullanımının Geliştirilmesi .....  | 190 |
| 4.1.2.5.1.1.5N 1K Stratejisi Kullanımının Geliştirilmesi.....   | 190 |

|   |      |
|---|------|
| 4.1.2.5.1.2.Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümü Oluşturma Stratejisinin Geliştirilmesi .....   | 193  |
| 4.1.2.5.2.Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımını Geliştirme.....   | 194  |
| 4.1.2.6. Bağımsız Performans Aşaması .....  | 207  |
| 4.1.2.6.1.Yazma Stratejileri Kullanımı .....  | 208  |
| 4.1.2.6.1.1.5N 1K Stratejisi Kullanımı .....  | 208  |
| 4.1.2.6.1.2.Giriş Gelişme Sonuç Bölümleri Oluşturma Stratejisi Kullanımı.....   | 212  |
| 4.1.2.6.2.Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı.....  | 216  |
| 4.1.2.6.2.1.Amaç Belirleme Stratejisi Kullanımı.....  | 217  |
| 4.1.2.6.2.2.Kendini İzleme, Kendini Yönlendirme Ve Kendini Pekiştirme Stratejileri Kullanımı .....  | 219  |
| 4.2.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Model'inin Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Unsurlarını Oluşturma Düzeylerine Etkisine Yönelik Bulgular .....               | 224  |
| 4.2.1.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Model'inin Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İkna Edici Metin Unsurlarını Oluşturma Düzeylerine Etkisine Yönelik Bulgular.....   | 224  |
| 4.2.2.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Model'inin Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hikâye Edici Metin Unsurlarını Oluşturma Düzeylerine Etkisine Yönelik Bulgular..... | 2266 |
| 4.3.Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....   | 228  |
| Bölüm V:Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....  | 239  |
| 5.1.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin Uygulamasına Yönelik Sonuçlar.....  | 239  |

|   |     |
|---|-----|
| 5.2.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Unsurlarını Oluşturma Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ..... | 246 |
| 5.3. Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....  | 247 |
| 5.4. Öneriler .....   | 248 |
| Kaynakça.....   | 249 |
| Ekler .....   | 261 |
| Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....  | 345 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |     |
|---|-----|
| Şekil 1. İkna Edici Metin Yapısı .....  | 20  |
| Şekil 2. Öz Düzenlemeye Dayalı Döngüsel Model .....   | 39  |
| Şekil 3. Öz-Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli .....                             | 44  |
| Şekil 4. Eylem Araştırması Döngüsü .....  | 57  |
| Şekil 5. Eylem Planı.....   | 60  |
| Şekil 6. Uygulama Sınıfı Oturma Planı.....  | 67  |
| Şekil 7. Veri Toplama Araçları .....  | 70  |
| Şekil 8. Öğrencilerin Strateji Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Grafik .....         | 107 |
| Şekil 9. Sözcük Ağı Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği .....                                | 136 |
| Şekil 10. Grafik Organize Etme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği.....                      | 143 |
| Şekil 11. Amaç Belirleme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği.....                            | 152 |
| Şekil 12. . Kendini İzleme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği .....                         | 154 |
| Şekil 13. Kendini Yönlendirme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği .....                      | 158 |
| Şekil 14. Kendini Pekiştirme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği .....                       | 161 |
| Şekil 15. Öğrencilerin Strateji Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Grafik .....        | 176 |
| Şekil 16. 5N 1K Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği .....                                    | 208 |
| Şekil 17. Giriş, Gelişme Sonuç Bölümleri Oluşturma Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği ..... | 212 |
| Şekil 18. Öz düzenleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Grafiği .....                           | 217 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 1.Türkçe Öğretim Programı'nda Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar .....                                      | 16  |
| Tablo 2.Uygulama Süreci Takvimi .....  | 62  |
| Tablo 3.Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon W İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... | 225 |
| Tablo 4.Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon W İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ..... | 226 |



## FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| Fotoğraf 1. Afiş Örnekleri.....                        | 88  |
| Fotoğraf 2. Öğrencilerin Afişleri İnceleme Süreci..... | 89  |
| Fotoğraf 3. Gazete Haberi Örneği.....                  | 91  |
| Fotoğraf 4. Afiş Örneği.....                           | 94  |
| Fotoğraf 5. Ağaç Materyali.....                        | 96  |
| Fotoğraf 6. İhsan, Öğrenci Günlüğü (11.12.2015) .....  | 98  |
| Fotoğraf 7. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (11.12.2015) .....  | 99  |
| Fotoğraf 8. Mehtap, Öğrenci Günlüğü (11.12.2015) ..... | 100 |
| Fotoğraf 9. Şule, Çalışma Kâğıdı .....                 | 102 |
| Fotoğraf 10. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (29.12.2015) ..... | 113 |
| Fotoğraf 11. Nisan, Öğrenci Günlüğü (29.12.2015) ..... | 113 |
| Fotoğraf 12. Bade, Öğrenci Günlüğü (29.12.2015) .....  | 114 |
| Fotoğraf 13. Çalışma Kâğıdı Örneği.....                | 116 |
| Fotoğraf 14. Pankart Örnekleri .....                   | 117 |
| Fotoğraf 15. Ders Sürecinden Bir Kesit.....            | 117 |
| Fotoğraf 16. Öğrenci Yazılı Kâğıdı .....               | 118 |
| Fotoğraf 17. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015) ..... | 119 |
| Fotoğraf 18. Didem, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015) ..... | 120 |
| Fotoğraf 19. Ders Sürecinden Bir Kesit.....            | 122 |
| Fotoğraf 20. Berke, Çalışma Kâğıdı .....               | 123 |
| Fotoğraf 21. Ahsen, Çalışma Kâğıdı .....               | 124 |
| Fotoğraf 22. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı .....              | 124 |
| Fotoğraf 23. Seyhan, Çalışma Kâğıdı .....              | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| Fotoğraf 24. Didem, Çalışma Kâğıdı .....    | 126 |
| Fotoğraf 25. Nisan, Çalışma Kâğıdı .....    | 127 |
| Fotoğraf 26. Simay, Çalışma Kâğıdı .....    | 128 |
| Fotoğraf 27. Hale, Çalışma Kâğıdı .....     | 129 |
| Fotoğraf 28. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı .....   | 129 |
| Fotoğraf 29. Murat, Çalışma Kâğıdı .....    | 130 |
| Fotoğraf 30. Mehmet, Çalışma Kâğıdı .....   | 132 |
| Fotoğraf 31. İhsan, Çalışma Kâğıdı .....    | 132 |
| Fotoğraf 32. Hale, Çalışma Kâğıdı .....     | 133 |
| Fotoğraf 33. Nisan, Çalışma Kâğıdı .....    | 134 |
| Fotoğraf 34. Şule, Çalışma Kâğıdı .....     | 134 |
| Fotoğraf 35. Ders Sürecinden Bir Kesit..... | 135 |
| Fotoğraf 36. Seyhan, Çalışma Kâğıdı .....   | 138 |
| Fotoğraf 37. Ertan, Çalışma Kâğıdı .....    | 139 |
| Fotoğraf 38. Şule, Çalışma Kâğıdı .....     | 139 |
| Fotoğraf 39. İhsan, Çalışma Kâğıdı .....    | 140 |
| Fotoğraf 40. Ahsen, Çalışma Kâğıdı.....     | 140 |
| Fotoğraf 41. Ahmet, Çalışma Kâğıdı .....    | 141 |
| Fotoğraf 42. Oğuzhan, Çalışma Kâğıdı.....   | 141 |
| Fotoğraf 43. Gülşah, Çalışma Kâğıdı .....   | 141 |
| Fotoğraf 44. Eda, Çalışma Kâğıdı.....       | 142 |
| Fotoğraf 45. Murat, Çalışma Kâğıdı .....    | 142 |
| Fotoğraf 46. Berke, Çalışma Kâğıdı .....    | 144 |
| Fotoğraf 47. Didem, Çalışma Kâğıdı .....    | 145 |
| Fotoğraf 48. İhsan, Çalışma Kâğıdı .....    | 146 |
| Fotoğraf 49. Murat, Çalışma Kâğıdı .....    | 147 |



|  |     |
|--|-----|
| Fotoğraf 50. Murat, Çalışma Kâğıdı .....                 | 147 |
| Fotoğraf 51. Nisan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 148 |
| Fotoğraf 52. Eda, Çalışma Kâğıdı .....                   | 149 |
| Fotoğraf 53. Bade, Çalışma Kâğıdı .....                  | 150 |
| Fotoğraf 54. Burak, Çalışma Kâğıdı .....                 | 150 |
| Fotoğraf 55. Ertan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 151 |
| Fotoğraf 56. Ahmet, Çalışma Kâğıdı .....                 | 151 |
| Fotoğraf 57. İhsan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 153 |
| Fotoğraf 58. Mehtap, Çalışma Kâğıdı.....                 | 153 |
| Fotoğraf 59. Ahsen, Çalışma Kâğıdı .....                 | 155 |
| Fotoğraf 60. Mehmet, Çalışma Kâğıdı.....                 | 156 |
| Fotoğraf 61. Berke, Çalışma Kâğıdı .....                 | 156 |
| Fotoğraf 62. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı .....                | 157 |
| Fotoğraf 63. Şule, Çalışma Kâğıdı .....                  | 159 |
| Fotoğraf 64. Didem, Çalışma Kâğıdı .....                 | 159 |
| Fotoğraf 65. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı .....                | 160 |
| Fotoğraf 66. Seda, Çalışma Kâğıdı .....                  | 160 |
| Fotoğraf 67. Hale, Çalışma Kâğıdı .....                  | 162 |
| Fotoğraf 68. İhsan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 162 |
| Fotoğraf 69. Eda, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016) .....   | 165 |
| Fotoğraf 70. Ders Sürecinden Bir Kesit.....              | 166 |
| Fotoğraf 71. Ders Sürecinden Bir Kesit.....              | 166 |
| Fotoğraf 72. Gözde, Çalışma Kâğıdı .....                 | 167 |
| Fotoğraf 73. Nisan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 167 |
| Fotoğraf 74. İhsan, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016) ..... | 168 |
| Fotoğraf 75. Şule, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016) .....  | 169 |

|   |     |
|---|-----|
| Fotoğraf 76. Ders Sürecinden Bir Kesit.....             | 170 |
| Fotoğraf 77. Öğrenci Çalışma Kâğıdı .....               | 171 |
| Fotoğraf 78. Seda, Öğrenci Günlüğü .....                | 172 |
| Fotoğraf 79. Simay, Öğrenci Günlüğü.....                | 172 |
| Fotoğraf 80. Ders Sürecinden Bir Kesit.....             | 174 |
| Fotoğraf 81. Didem, Öğrenci Defteri .....               | 174 |
| Fotoğraf 82. Ders Sürecinden Bir Kesit.....             | 175 |
| Fotoğraf 83. Nisan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 177 |
| Fotoğraf 84. İhsan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 177 |
| Fotoğraf 85. Ertan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 178 |
| Fotoğraf 86. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 179 |
| Fotoğraf 87. Mehmet, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) ..... | 179 |
| Fotoğraf 88. Didem, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 180 |
| Fotoğraf 89. Berke, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 180 |
| Fotoğraf 90. Seyhan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) ..... | 181 |
| Fotoğraf 91. Burak, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016) .....  | 181 |
| Fotoğraf 92. Ders Sürecinden Bir Kesit.....             | 184 |
| Fotoğraf 93. Mehmet, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016) ..... | 184 |
| Fotoğraf 94. Bade, öğrenci günlüğü (01.04.2016) .....   | 185 |
| Fotoğraf 95. İhsan, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016) .....  | 185 |
| Fotoğraf 96. Simay, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016) .....  | 186 |
| Fotoğraf 97. Hale, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016) .....   | 186 |
| Fotoğraf 98. Afiş Örnekleri.....                        | 187 |
| Fotoğraf 99. Tahta Resmi.....                           | 189 |
| Fotoğraf 100. Ders Sürecinden Bir Kesit.....            | 191 |
| Fotoğraf 101. İhsan, Çalışma Kâğıdı .....               | 192 |

|  |     |
|--|-----|
| Fotoğraf 102. Ertan, Çalışma Kâğıdı .....    | 192 |
| Fotoğraf 103. Didem, Çalışma Kâğıdı .....    | 193 |
| Fotoğraf 104. Mehmet, Çalışma Kâğıdı.....    | 194 |
| Fotoğraf 105. Ertan, Çalışma Kâğıdı .....    | 195 |
| Fotoğraf 106. Didem, Çalışma Kâğıdı .....    | 196 |
| Fotoğraf 107. Hale, Çalışma Kâğıdı .....     | 196 |
| Fotoğraf 108. Gözde, Çalışma Kâğıdı.....     | 197 |
| Fotoğraf 109. Mehtap, Çalışma Kâğıdı.....    | 198 |
| Fotoğraf 110. Mehmet, Çalışma Kâğıdı.....    | 199 |
| Fotoğraf 111. Eda, Çalışma Kâğıdı.....       | 200 |
| Fotoğraf 112. Bade, Çalışma Kâğıdı.....      | 201 |
| Fotoğraf 113. Ders Sürecinden Bir Kesit..... | 201 |
| Fotoğraf 114. Gözde, Çalışma Kâğıdı.....     | 202 |
| Fotoğraf 115. Seyhan, Çalışma Kâğıdı .....   | 203 |
| Fotoğraf 116. Didem, Çalışma Kâğıdı .....    | 203 |
| Fotoğraf 117. Ahsen, Çalışma Kâğıdı.....     | 204 |
| Fotoğraf 118. Hale, Çalışma Kâğıdı .....     | 205 |
| Fotoğraf 119. Eda, Çalışma Kâğıdı.....       | 205 |
| Fotoğraf 120. Doğukan, Çalışma Kâğıdı .....  | 206 |
| Fotoğraf 121. Nisan, Çalışma Kâğıdı.....     | 206 |
| Fotoğraf 122. Gözde, Çalışma Kâğıdı.....     | 207 |
| Fotoğraf 123. Eda, Çalışma Kâğıdı.....       | 209 |
| Fotoğraf 124. Didem, Çalışma Kâğıdı .....    | 210 |
| Fotoğraf 125. Nisan, Çalışma Kâğıdı.....     | 210 |
| Fotoğraf 126. Doğukan, Çalışma Kâğıdı .....  | 211 |
| Fotoğraf 127. Ahmet, Çalışma Kâğıdı .....    | 211 |

|   |     |
|---|-----|
| Fotoğraf 128. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı .....                | 212 |
| Fotoğraf 129. Seyhan, Çalışma Kâğıdı .....                | 213 |
| Fotoğraf 130. Ertan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 214 |
| Fotoğraf 131. Nisan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 214 |
| Fotoğraf 132. Gülşah, Çalışma Kâğıdı .....                | 215 |
| Fotoğraf 133. Burak, Çalışma Kâğıdı .....                 | 215 |
| Fotoğraf 134. Ahmet, Çalışma Kâğıdı .....                 | 216 |
| Fotoğraf 135. Berke, Çalışma Kâğıdı .....                 | 218 |
| Fotoğraf 136. Ahsen, Çalışma Kâğıdı .....                 | 218 |
| Fotoğraf 137. Seda, Çalışma Kâğıdı .....                  | 218 |
| Fotoğraf 138. Bade, Çalışma Kâğıdı .....                  | 219 |
| Fotoğraf 139. Hale, Çalışma Kâğıdı .....                  | 220 |
| Fotoğraf 140. Nisan, Çalışma Kâğıdı .....                 | 221 |
| Fotoğraf 141. Mehtap, Çalışma Kâğıdı.....                 | 221 |
| Fotoğraf 142. Didem, Çalışma Kâğıdı .....                 | 222 |
| Fotoğraf 143. Seyhan, Çalışma Kâğıdı .....                | 223 |
| Fotoğraf 144. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016).....    | 230 |
| Fotoğraf 145. Didem, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016).....    | 231 |
| Fotoğraf 146. Berke, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016).....    | 232 |
| Fotoğraf 147. Ertan, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015).....    | 233 |
| Fotoğraf 148. Simay, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016).....  | 233 |
| Fotoğraf 149. Ahsen, Öğrenci, Günlüğü (08. 03. 2016)..... | 233 |
| Fotoğraf 150. Çiğdem, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015).....   | 234 |
| Fotoğraf 151. Seda, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016).....   | 234 |
| Fotoğraf 152. Seyhan, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015).....   | 235 |
| Fotoğraf 153. Eda, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016).....      | 236 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Geçmiş yüzyıllardan beri insanlar, edindikleri bilgi ve deneyimlerini önce resimler, çizgiler ardından da sembol ve harfler en son da yazı ile hem kendi çağdaşları ile hem de gelecek nesillerle paylaşmış, medeniyetlerin gelişimine katkı sağlamışlardır. On binlerce yıldan beri resimler, göstergeler ve tasvirler aracılığıyla mesaj iletmenin sayısız yolu bulunmuştur. Ancak yazının kendisi ancak kullanıcıların düşündükleri ve hissettikleri ya da ifade edebildikleri her şeyi somutlaştırıp açıkça belirleyebilecekleri düzenli bir gösterge ya da simgeler bütünü oluşturulduktan sonra ortaya çıkmıştır (Jean, 2012).

Günlük yaşamda birçok alanda kullanılan yazma eylemi, iletişimin önemli bir unsurunu oluşturmakta, bireylerin sanatsal, politik, düşünsel olarak farklı alanlarda kendilerini ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca yazma, öğrenme ve öğretme sürecinde de bir araç niteliği taşımaktadır. “Nitekim yazma, bilgi edinmenin ve bilgiyi uzun sürede hafızada tutmanın en etkili yollarından biridir” (Ungan, 2007: 469).

Günümüzde oldukça çeşitlilik gösteren bir etkinlik olan yazma, alışveriş listeleri yapma, okul ödevlerini yazma, bloglar ve web siteleri düzenlemeden roman, monografi yazmaya kadar sıralanabilir. Bununla birlikte yazı, farklı yollarla (el yazısı, klavye vb.) üretilebilir ve farklı bağlamlarda (kısa mesajlar, mektuplar, basın bültenleri, deneme, şiir, bilimsel makaleler, şirket raporları, hukuki metinler, vs.) kullanılabilir. Yazıyı oluşturan ortak nokta ise yazar hayatta olmadığı bile yapılandırılan ve paylaşılan bilginin anlaşılmasını ve geleceğe aktarılmasını sağlamasıdır (Torrance ve arkadaşları, 2012).

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler işyerlerinin de doğasını değiştirmiştir. Okuma ve yazma tüm çalışanlar için edinilmesi gereken başlıca becerilerden birisi haline gelmiştir. Bu bireylerin yetenekli, yeterli okur ve yazarlar olmalarını sağlamak bir seçenek değil gereklilik haline de gelmiştir (Graham ve Hebert, 2010). Tüm dünyada meslek edinme ve meslekte yükselme konusunda yazma becerisi önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Ekholm, Zumbunn ve Conklin (2014), kişinin mesleği ne olursa olsun yazmanın önemli bir beceri olduğunu vurgulamaktadırlar. Çünkü her meslekte kayıt tutuma, elektronik posta gönderme ve alma, rapor yazmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma becerisi özellikle iyi maaşlı pozisyonlarda işe girme ve işte yükselmede kilit niteliği taşımakta, yazma becerisinin özellikle düzenli maaş veren şirketler için işe alınma ve işte yükselmede önkoşul beceri olduğu belirtilmektedir. Öyle ki şirketler, elemanlarının yazma becerisini iyileştirmek için yılda toplamda 3 milyar dolar harcamaktadırlar (Graham ve Perin, 2007a). Görüldüğü üzere yazma becerisi işe girme konusunda bir ölçüt olmanın yanı sıra kariyerde ilerlemede de geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Yazma becerisi, farklı alanlarda birçok yönden önem taşımaya rağmen dünya genelinde yazma eğitimine yeterli derecede önem verilmediği bilinmektedir. Graham ve Perin (2007b), okuryazarlık kavramının tanımında, hem okuma hem yazma becerilerinin yer aldığını belirterek, eksik yazma becerisine sahip bireylerin toplumda ulusal okuryazarlık krizine sebep olduklarını ifade etmektedirler. “Buna rağmen yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar sınırlı sayıda kalmakta, uluslararası araştırmalarda okuma ve matematikle karşılaştırıldığında etkili yazma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların az olduğu görülmektedir” (Westwood, 2008: 56). Son 20 yılda yazmaya yönelik çalışmalar artsa da, daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde düzenlenen Ulusal Okuma Paneli Raporu’ndan (2000) elde edilen verilere göre, okuma ile ilgili 100,000 den fazla çalışma yapılmışken; yazma araştırmacılar tarafından neredeyse hiç dikkate alınmamaktadır (Graham ve Perin, 2007a). Bir başka ifade ile yazma becerisine yönelik çalışmalar, okuma becerisine yönelik çalışmaların gerisinde kalmıştır.

Araştırmalar, yazma becerisinin nitelikli bir biçimde edinilememesinde öğrencilerden, öğretmenlerden, ders programlarından, ders kitaplarından, sınav

sisteminden ve yazmanın doğasından kaynaklı çeşitli sorunların rol oynadığını belirtmektedirler.

Okullarda yazma becerisinin edinilme düzeyini ele alan bir rapora göre (Ulusal Yazma Komisyonu: İhmal Edilen Yazma, 2003) yazmanın, öğrenciler ve öğretmenler tarafından “*zaman alan bir etkinlik*” olarak görüldüğüne dikkat çekilmektedir. Nitekim yazma becerisi birçok öğrenci tarafından zor, sıkıcı olarak da görülmektedir. Bunun sebeplerini ise (a) yazma hakkında sınırlı bilgiye sahip olmak (b) etkisiz yazı yazma yaklaşımı kullanmak (c) önceden planlama ile uğraşmamak (d) içeriği oluşturmakta zorluk yaşamak (e) nadiren anlamlı düzeltmeler yapmak (f) fonetikle mücadele (g) en az düzeyde sabır göstermek/devam sağlamak (h) gerçek olmayan öz-yeterlik inancı olarak sıralamak mümkündür (Santangelo, Harris, ve Graham, 2007). Sıralanan bu özellikler incelendiğinde, bireylerin hem bilişsel hem psikolojik etkenlerden kaynaklı olarak yazma çalışmalarına daha az ilgi gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yazma becerisine yönelik tutumları, yeterlilikleri de yazma eğitiminin niteliğini etkilemektedir. Graham (2008) öğretmenlerle yaptığı görüşmede birçok öğretmenin yazma eğitimi konusunda yeteri kadar hazır olmadığını gözlemlemiş ve öğretmenlerin yazma eğitimi konusundaki bilgilerinin üniversite yıllarından, bölgelerindeki kimi çalışmalardan ve kendi çabalarından oluştuğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler yazmayı cezalandırma şekli olarak da kullanmaktadır. Dolayısıyla yazma çalışmaları öğrenciler için daha can sıkıcı bir hale gelebilmektedir.

Göçer (2010: 179) okullarda yapılan yazma çalışmalarını ve bu çalışmaların aslında nasıl olması gerektiğini şöyle açıklamaktadır: “Okullarda kompozisyon ve yazılı anlatım kavramlarıyla belirtilen yazı ve yazma çalışması bir konu ile ilgili duyguları, düşünceleri, tasarıları, görülenleri, yaşananları, hayal ve umutları birtakım kurallar çerçevesinde derli toplu anlatabilme tekniğidir. Ancak, geleneksel anlayışın bir sonucu olarak kompozisyon atasözü ya da özdeyişin açıklanması olarak düşünülmekte ve uygulanmaktadır”. Yazma etkinliklerinde asıl amaç ise metni kopyalamak değil, önceki bilgilerden yola çıkarak yeni fikirler üretmektir.

Yazma becerisinin kazandırılmasında Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe ders kitaplarının da önemli bir yeri vardır. Ana dili öğretim programında yazma becerisini ele alan Tabak ve Göçer (2013) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Türkçe Öğretim programları süreç temelli fakat yapılan uygulamalar ürün temellidir. Ürün odaklı yazma anlayışının benimsenmesi ve uygulanması, bu zamana kadar yazma eğitimi alanında istenilen hedeflere ulaşılamamasının en önemli göstergelerinden birisidir. Çünkü bu anlayışta öğretmen merkeze alınarak öğrenci göz ardı edilmekte, bireysel farklılıklar dikkate alınmamakta, öğrencinin yazma gelişimi değil yazdığı dikkate alınmakta, yazma mekanik olarak görülmekte ve yazmanın bilişsel boyutu üzerinde durulmamaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ve uygulanmakta olan bir programa göre düzenlenen öğrenme ve öğretme sürecinde yazma etkinliklerinin ürün odaklı bir anlayışla yürütülmesi, üzerinde durulması gereken bir konudur. Programda süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsenmesine rağmen ürün odaklı yazma yaklaşımının uygulanması bir çelişki olarak düşünülmektedir. Programların yanında öğrenci ders kitapları ve çalışma kitaplarının da yazma becerisi bakımından ele alındığı çalışmalar vardır. Demir Atalay (2015), tarafından yapılan araştırmaya göre ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitabı takımı yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası etkinlikleri bakımından yetersiz bir düzeyde bulunmaktadır.

Bunlarla birlikte yazma becerisinin yeterli düzeyde kazandırılmamasının sebeplerinden bir diğeri de Türkiye'deki sınav sisteminin açık uçlu, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebileceği bir yöntemle değil de çoktan seçmeli testlerle ölçme ve değerlendirme yapmasıdır. Bu sebeple yazma becerisi, sınav başarısına odaklanan öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından ihmal edilmekte, bu becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yeteri kadar vakit ayrılmamaktadır. Sınav sistemine uyum sağlayabilmek amacıyla derslerde yazma becerisinden çok okuma becerisine, okuduğunu anlama ve sınavlarda seçenekler arasından doğru seçeneği seçme becerisinin geliştirilmesine yer verilmektedir. Ungan (2007), yazma eğitimine yönelik olarak Türkiye'de yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli unsurların başında sınav sisteminin geldiğini belirtmektedir. Öğrenciler sınav sisteminin gereklerini yerine getirme sorumluluğu ile yazma çalışmalarına gereken zamanı ayırmamaktadırlar.



İlgili alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada yazma becerisinin doğasından kaynaklı olarak karmaşık ve zor bir süreç olarak açıklandığı görülmektedir. (Tok ve Potur, 2015; Mete, 2015; Demir Atalay, 2015; Keklik, 2016). Yazmanın neden zor ve karmaşık bir süreç olarak görüldüğü farklı araştırmacılar tarafından şöyle açıklanmaktadır: Karatay'a (2011:22) göre, yazma becerisi hem kendi yapısından kaynaklanan "içsel" karmaşık bir süreç olması, hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan "dışsal" sorunlar sebebiyle diğer becerilere göre daha yavaş gelişmekte veya yeteri kadar geliştirilememektedir. Bu görüşle benzer şekilde Yaman (2010: 72), temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisinin içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırladığını, yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorlukların, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırdığını belirtmektedir. Demir Atalay (2013: 86) da yazmanın, dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil beceriden en son ve en zor kazanılan beceri olduğunu, öğrencilerin dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcadıklarını vurgulamaktadır. Ungan (2007:462) yazma eyleminin kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrencilerin bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içinde olduğunu belirtmektedir. Tok ve Potur (2015), yazma becerilerinin yapısından kaynaklanan zorlukların; öğreticiler, öğrenciler, sınav sistemi vb. unsurlardan gelen olumsuzluklarla da birleştiğinde katlanarak devam ettiğini dile getirmektedir. Tabak ve Göçer (2013: 148), yazma hakkında çeşitli mitler (yazma becerisinin doğuştan geldiği, yazmak için özel bir yeteneğe sahip olunması gibi) türetilmesine rağmen yazmanın sanıldığı kadar zor, sanıldığı kadar da kolay bir beceri olmadığını bununla birlikte yazmanın eğitim gerektiren ve uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir dil becerisi olduğunu belirtmektedirler.

Tüm bu açıklamalarla birlikte yazma becerisinin, doğuştan gelen bir yetenek değil, sonradan geliştirilen bir beceri olduğu söylenebilir. Özbay'a (2010:258) göre de yazmak bir yetenek işi değildir. Güzel yazmak yetenekle ilgili olabilir ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir. Yazma

tekniğini, dilin kurallarını bilen ve bu bilgileri sürekli uygulayan herkes zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığını kazanabilir”.

Yazma becerisi, ana dili öğretiminde temel dil becerilerinden olan anlatma becerisinin içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretime kadar gelen süreçte çeşitli yazma çalışmalarına yer verilse de yazma eğitimi, gereksiz ve zaman alıcı olarak görülmekte, yeterli bir düzeyde gerçekleştirilememektedir. Yazma etkinlikleri, ya bir atasözü veya deyimini açıklayan kompozisyon yazma ya da bir metnin aynısını tekrar yazıya geçirme şeklinde ve genellikle eve ödev olarak verilmektedir.

Görüldüğü gibi yazma eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleşmemesi araştırmacıların bu konuya eğilmelerine sebep olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerinin neden geliştirilemediği, yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için neler yapılabileceği ve yazma eğitimindeki sorunlar üzerine yapılan araştırmalar artış göstermeye başlamıştır. Dünya genelinde farklı araştırmacılar tarafından ele alınan bu konular 20 yılı aşkın süredir özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde Steven Graham, Karen Harris ve arkadaşları tarafından da araştırılmaktadır. Graham ve Harris yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için çeşitli öğretim yaklaşımları ve Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli’ni geliştirmişlerdir. İlk yıllarda öz düzenleyici öğrenme stratejileri matematik ve okuma da dâhil olmak üzere farklı alanda kullanılırken Graham ve Harris’in çalışmalarından sonra yazma becerisi üzerine odaklanmıştır (Harris, Graham, ve Mason, 2003). Böylece Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli, farklı ülkelerde, farklı sınıf düzeylerinde, farklı öğrenci grupları ile uygulanmaya başlanmış ve öğrencilerin yazma becerilerinde ilerleme kaydetmelerini sağlamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de bu modelin uygulanmasına yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla Öz düzenlemeye Dayalı Yazma Strateji Geliştirme Modeli uygulanmış ve bu uygulamanın öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelenmiştir.

## 1.1.AMAÇ

Araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin nasıl uygulanabileceğini, bu modelin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimlerine nasıl bir etki edeceğini ve öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Buna yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe dersinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli nasıl uygulanabilir?
  - a. İkna edici metinlere yönelik olarak Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli nasıl uygulanabilir?
  - b. Hikâye edici metinlere yönelik olarak Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli nasıl uygulanabilir?
2. Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin, öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin unsurlarını kullanma durumlarına etkisi nedir?
3. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

## 1.2. ÖNEM

Günlük yaşamda sıkça kullanılan bir iletişim aracı olan yazma, aynı zamanda ana dili öğretiminde öğrencilerin edinmesi gereken temel dil becerilerinden anlatma becerisinin içerisinde yer almaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde ifade edebilmeleri amaçlanmaktadır. “Bunun yanında yazma becerisi kazandırılırken aynı zamanda öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı bakış açısı oluşturmak ve onların konuyla ilgili yeni ve farklı düşünce üretmesini sağlamak da amaçlanmaktadır” (Demir Atalay, 2013: 87). Yazma becerisi Türkçe dersleri kapsamında geliştirilmeye çalışılsa da diğer derslerde de öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılmakta, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta; bu sebeple temel bir beceri özelliği taşımaktadır. Nitekim Fen Bilgisi dersinde rapor yazarken, Matematik dersinde bir problem durumunu açıklarken yine yazma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Buna rağmen,

dünyada ve Türkiye’de yazma becerisinin istenilen düzeyde gerçekleşmemesi araştırmacıların bu konuya eğilmelerine neden olmuştur. Farklı araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebileceği düşünölen çeşitli modeller, yöntemler uygulamalar ortaya atılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli uygulanmıştır.

Bu araştırma:

- Son yıllarda eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde önemli bir yer bulan öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerine yönelik bir araştırma olması bakımından güncel,
- Öz düzenleme süreçlerinin ve yazma stratejilerinin sınıf ortamında uygulama süreçlerini içermesi bakımından uygulayıcılar için gerekli,
- Öz düzenlemeye dayalı süreçlerin ve stratejilerin araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle sunulması bakımından özgün,
- Öz düzenlemeye dayalı süreçlerin ve stratejilerin sınıf ortamında uygulanmasına yönelik örnek etkinlikler içermesi bakımından işlevsel bir araştırma niteliği taşımaktadır.

### **1.3. SINIRLILIKLAR**

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Hendek ilçesinde bulunan bir okulun 7. sınıf düzeyindeki bir sınıfın öğrencileri, sınıfın Türkçe öğretmeni ve araştırmacı ile sınırlıdır.

### **1.4. TANIMLAR**

Yazma: “Duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarmaktır”(Karataş, 2011: 21).

Öz- düzenlemeye Dayalı Öğrenme: “Öğrencilerin bilginin pasif alıcıları olmak yerine, öğrenme hedeflerine aktif olarak katılmalarını sağlama ve bu hedeflere

ulaşmak için büyük bir sorumluluk göstermeleri anlamına gelmektedir” (Zimmerman ve Schunk, 1989: 83).

“Belirli süreçlerin, stratejilerin amaca yönelik kullanımı veya öğrencilerin kendi akademik başarılarını arttırmak için gösterdikleri sorumluluktur” (Zimmerman ve Schunk, 1989).

Strateji Eğitimi: “Strateji eğitimi, seçilen bir konu üzerinde öğrencilerin çeşitli aşamaları planlayarak, yazarak, değerlendirerek ve bir dizi basamağı takip etmelerini sağlayan eğitimidir” (Westwood, 2008: 72).



## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. YAZMA BECERİSİ

Bilginin sınırlarının çizilemediği çağımızda edinilen bilgi kadar, bilginin paylaşımı da önem taşımaktadır. “Toplumların ekonomik, sosyal, bilimsel ve kültürel gelişimi için bilgi paylaşımı anahtar bir kavramdır. Bu da çoğunlukla kültürel sınırların üzerinde üretilen, paylaşılan ve etki gösteren yazı aracılığıyla olur” (Torrance ve arkadaşları, 2012). Bu yönüyle yazı, insanlığın belleği olarak ifade edilebilir. “Yazı, duygu ve düşüncelerin başlangıçta resimlerle daha sonra bu resimlerin en karakteristik kısımlarının kavramlaşp önce heceleri sonra harfleri ifade edebilecek duruma gelmesiyle oluşan ve dillerin kendi gramer sistemleri içerisinde farklı anlam ve işlevlerde kullanılan işaretlerdir” (Özbay, 2010: 52). “Basit bir bakış açısıyla bakıldığında yazılı dili, konuşma dilinin şekilsel simgesi olarak görülebilir. Fakat yazma konuşmadan farklıdır, yürümenin yüzmeden farklı olduğu gibi” (Brown, 2001:335).

Yazı, geçmiş yıllardan beri farklı amaçlarla, farklı alanlar için kullanılmaktadır. Öncelikle ticari amaçlarla daha sonra önemli dini, tarihi konuları anlatmak için kullanılmış olan yazı, zamanla edebi metinlerin yazılmasını sağlamıştır. Mezopotamya’da ticaret malları ve hayvanları kaydetmek için bir araç olarak kullanılan yazı, günümüzde günlük yaşamda sıkça kullanılan bir iletişim aracı haline gelmiştir.

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Büyük Türkçe Sözlük’te (2011) yazı, “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak yazma kavramı da farklı şekillerde açıklanmaktadır. “Yazma, düşüncelerin ortaya koyulup cümleler ve paragraflar halinde okuyucuya

sunulmasıdır” (Nunan, 2003). Karatay, (2011: 21) yazmayı, duyu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma olarak tanımlamaktadır. Arı’ya (2010) göre, ilköğretimde yazma, çeşitli etkinliklerle öğrencilerin herhangi bir konuda duyu, düşünce, hayal, bilgi, tasarı, olay, durum ve gözlemlerini yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün halinde anlatmalarını amaçlayan bir beceridir. Güneş (2013:157) ise yazmayı yapılandırmacı yaklaşım ve zihinsel süreçler çerçevesinde “zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi” işlemi olarak görmektedir. Bu tanımlardan hareketle yazma, bireyin kendini anlama, anlatma ve keşfetme süreci olarak da açıklanabilir.

Yazma, son yıllarda iletişimin günlük yaşamın merkezinde yer alması ile birlikte giderek önem kazanan bir beceri haline gelmektedir. Graham’a göre (2006) yazma, önemli araçlardan biridir. Yazma aracılığıyla öğrenciler, bildiklerini ortaya koyabilirler. Bu durum, iletişim, kendini ifade etme ve kendini yansıtmaya için güçlü bir mekanizma ortaya koyar. Bu bakımdan yazma, öncelikli olarak dil, edebiyat ve dilbilimin konu alanına girse de iletişim, psikoloji, sosyoloji, medya ve eğitim bilimleri bakımından da bir değer taşımaktadır.

Bununla birlikte yazma, sadece bir beceri edinme süreci değildir. Tolchinsky ve Perera’ya (2012) göre yazma eğitimi, öğrencilere metin üretme becerisi kazandırmaktır. Metin üretme de beraberinde anlam oluşturma becerisini kazandırmakta ve üst düzey zihinsel becerilerin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlarını artmaktadır (Ungan, 2007: 462). Tüm bu beceriler kazanılırken öğrencinin zihinsel, dilsel ve duygusal özellikleri, bilişsel becerileri, kapasitesi, içinde bulunduğu sosyokültürel, dilbilimsel özellikleri de birbirleriyle etkileşim içerisinde (Tolchinsky ve Perera, 2012). Bu sebeple yazma, “karmaşık algısal-sensorimotor bileşenlere dayanan karmaşık bir bilişsel süreç” olarak tanımlanmaktadır (Mangenand ve Velay, 2012).

Ana dili öğretiminde dil becerileri birbirinden ayrı değil, bütünleşik bir biçimde geliştirilmektedir. Fakat dört temel beceriden birisi olan yazma becerisi, diğer anlatma becerisi olan konuşmaya göre daha geç ve daha zor kazanılan bir beceridir (Göçer, 2011:195). Yavaş öğrenilen, uzun zaman alan yazma becerisi birçok

araştırmacı tarafından da karmaşık bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Saddler ve arkadaşları, 2004, Güneş, 2013, Hidi ve Boscolo, 2006, Karatay, 2011). Westwood'a göre (2008: 56), yazı dili belki de en zor edinilen becerilerden sayılabilir çünkü kazanımı ve gelişimi birçok farklı bilişsel, dilsel ve psiko-motor süreçlerin etkin bir koordinasyonunu gerektirmektedir. Sitko' ya göre de (1998:112) yazma karmaşık bir süreçken, yazmayı öğrenmek ise daha karmaşık bir süreçtir çünkü yazma süreci yazarın kendi düşünceleriyle yüz yüze geldiği, duygularını derinlemesine yaşadığı anda yeni düşüncelerin arayışına girdiği, düşüncelerine açıklık kazandırdığı bir süreçtir.

## 2.2.YAZMA EĞİTİMİ

Yazma eğitiminin nihai amacı, hedef kitlede yazmaya yönelik olumsuz duygu durumlarını ortadan kaldırarak, duygu ve düşüncelerin doğru, açık, anlaşılır bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktır. "Türkçe derslerinde yazma becerisi kazandırılırken aynı zamanda öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı bakış açısı oluşturmak ve onların konuyla ilgili yeni ve farklı düşünce üretmesini sağlamak da amaçlanmaktadır" (Demir, 2013: 87).

Graham ve Perin (2007b: 9), okul ortamında yazma eğitiminin iki ayrı fakat tamamlayıcı rol oynadığını belirtmektedir. Birincisi yazma, farklı amaçları gerçekleştirmek için strateji kullanımını sağlayan bir beceridir (metni planlama, düzeltme gibi). Örneğin bir rapor yazma veya kanıtlarla bir fikri destekleme gibi. İkincisi ise yazma, öğrencilerin bilgilerini genişletme ve derinleştirmesi anlamına gelir. Öğrenme içeriği için bir araç görevi görür.

Ulusal Yazma Komisyonu: İhmal Edilen Yazma (2003), adlı raporda yazma eğitiminin önemi şu şekilde açıklanmaktadır:

1.Yazma, sadece kâğıt üzerinde gerçekleştirilen bir beceri olarak anlaşılmalıdır. Fakat ilerleyen bilgi çağında yazı, ekranda fikirlerin, sözcüklerin, şekillerin multi-medya tasarımlarının mantıksal olarak birleşiminden oluşacaktır. Yazı, kâğıt veya ekran üzerinde bilginin transfer edilmesinde önemli bir kilit beceri konumundadır.



2. Yazma, dil bilgisi ve noktalama konusunda ustalaşmayı sağlar. Betimleyici yazma, yaratıcı yazma ve hikâye yazma uygulamaları öğrencilerin becerilerinin gelişmesini sağlar. Yazma, öğrencilerin zihinlerinin esnemesini sağlayan, analitik becerilerini keskinleştiren geçerli ve doğru ayrımlar yapmalarını gerektiren karmaşık bir zihinsel etkinliktir. Bunların yanı sıra yazma, özgürleştirici ve neşe vericidir. Yazma, öğrencilerin ne bildiğinin kolayca ve basitçe ortaya koyulması değil, öğrencilere bildiklerini anlamalarında yardım etme yoludur.

Yazma, ana dili öğretim sürecinde temel becerilerden olan okuma becerisinin geliştirilmesinde de önemli bir yere sahiptir. “Tarihten günümüze kültür ve medeniyetlerin oluşmasında son derece etkili olan okuma kavramı, yazı kullanılmaya başladıktan sonra insanoğlunun hayatına girmiştir. Bir başka ifadeyle okuma, yazmanın bir sonucudur” (Özbay, 2010: 50). Okuma yazmayı, yazma da okumayı desteklemektedir. Bu iki beceri birbirinden keskin çizgilerle ayrılamamaktadır. Yazmanın okuma üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Klein, 1999; Neville ve Searls, 1991; Applebee, 1984), etkili bir yazma öğretiminin okuma becerisini de geliştirildiğini göstermektedir. Örneğin Graham ve Hebert (2010) yazma etkinliklerinin okuma performansı üzerindeki etkisini ele alan bir meta analizi çalışması yapmışlardır. Bu çalışmaya göre, yazma teorik olarak okumayı üç yolla geliştirmektedir (Graham ve Hebert, 2010:4). Birincisi, okuma ve yazma ikisi de belirli amaçlara ulaşmak için birleştirilebilen işlevsel etkinliklerdir. Metinde sunulan yeni bilgileri öğrenme gibi. Örneğin bilimsel bir metindeki bilgileri yazma, anlama ve öğrenmeye de olanak sağlamaktadır. Okuyucuya metindeki anahtar fikirleri yazma, bağlantı kurma, analiz etme, kişiselleştirme ve bunları kullanma imkânı sağlar. İkincisi, okuma ve yazma ortak bilgi ve bilişsel süreçlerden yaralanırken birbiriyle ilişkilidir. Böylece öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi okuma becerilerinin gelişmesi ile sonuçlanmaktadır. Üçüncüsü, okuma ve yazma ikisi de iletişim becerileridir ve yazarlar kendi metinlerini oluştururken okuma yoluyla bilgi edinirler ve başkaları tarafından üretilen metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlarlar.

Bu sebeplerden dolayı yazma becerisi diğer disiplinler, okul dersleri ve günlük yaşam için de bir araç niteliği taşımaktadır. “Bundan dolayı yazma, ilköğretim programlarının önemli bir bölümünü oluşturmakta; iyi yazma becerisi nitelikli bir eğitim gerektirmektedir” (Lidvall, 2008).

Yazma becerisi, okuryazarlık sürecine temel oluşturmaktadır. Graham ve Hebert'e göre (2010:6), okul yaşantısının ilk yıllarında okuma ve yazma çalışmaları birbirine paralel olarak ilerlemektedir. Yazma, okumayı geliştirmek için bir araç olabilmektedir. Özellikle öğrencilere okudukları metin hakkında yazılar yazdırmak metni ne kadar iyi kavradıklarını gösterir. Öğrencilerin fen ve sosyal bilimler gibi farklı içerik alanlardan bir metin yazdıklarında da aynı sonuç ortaya çıkar. "Bu yönüyle de yazma diğer tüm derslerde bilginin anlamlandırılması için bir yoldur" (Bereiter ve Scardamalia, 1987). Nitelikli bir okuryazarlığın diğer derslerdeki akademik başarı için önkoşul olduğu söylenebilir. Bu yönleriyle yazma becerisi, tüm okul derslerinde kullanılan temel bir beceri olarak tanımlanabilir. Nitekim Lane ve arkadaşları (2008), öğrenmenin yapılmasında yazmanın da okuma gibi temel taşlardan birisi olduğunu belirtmektedirler.

Yazmayı öğrenme süreci erken yaşlarda başlamakta ileriki dönemlerde gelişim göstermektedir. Güneş' e göre (2013), yazılı kodlamalar çocuğun yaşamında erken yaşlarda öğrenilmekte ve yazmayı öğrenme süreci şu şekilde ilerlemektedir:

"(1) resim ve şekiller çizme (2) kelime ve heceleri kopyalama (3) harfleri bilinçli olarak yazma. Çocuklar, ilk okuma yazma çağında ses ve harf arasındaki ilişkiyi öğrenmeye başlarlar. Bu süreçte harflerin şekilleri, boyu, yazılması, bitleştirilmesi, yazı yönü, kelimeler arasındaki boşluklar, büyük küçük harfler, nokta, virgül vb. alfabetik ilkeler öğrenilmektedir. Okuma-yazma öğrenildikten sonra ise akıcı yazma ve üst düzey yazma çalışmaları ile devam edilmektedir. Bu aşamada kelime tanıma, zihinsel sözlüğü zenginleştirme, kendini ifade etme, metin üretme süreçleri geliştirilmektedir".

Coşkun (2011: 45) yazma sürecinin gelişimini şu şekilde özetlemektedir: "İlkokul 2-3.sınıfta ilk düzey olan cümle aşaması; 4-5. Sınıflarda paragraf aşaması, ilköğretimin sonunda ise metin aşamasının tamamlanması gerekmektedir. İlköğretim sonrasında edebiyat eğitimi ile birlikte öğrencilerin farklı metin türlerini tanıması, bu metin türlerinde yazabilmesi, üslup ve estetik duyarlılığın geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında ise akademik amaçlı yazma becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir".

Türkiye'de ana dili öğretim sürecinde öğrencilerin edinmesi gereken dört temel beceriden birisi olan yazma becerisi, ilkokul ve ortaokul ders programlarında bir

beceri olarak yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi başlıklarından oluşmaktadır. Bu programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatabilmelerinin, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmelerinin ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı belirtilmektedir (MEB: 2006: 7). Bunun yanında programda yazma becerisinin yöntemlerine değinilmiş ve ortaya koyulan amaç ve kazanımların çeşitli etkinliklerle bu yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Bu yöntemler şöyle sıralanabilir: Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma.

2012 yılında ortaokullar için “Yazarlık ve Yazma Becerileri” adı altında yeni bir seçmeli ders programa koyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından bu derse yönelik oluşturulan öğretim programı incelendiğinde, dersin amacının öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır ve ilgi çekici biçimde ifade edebilmesi, günlük hayatta gerekli olan yazışmaları zorlanmadan, kurallarına uygun ve doğru bir şekilde yapması, yazmayla ilgili kaygılarının giderilmesi olarak belirlendiği görülmektedir. Programda süreç temelli bir yazma öğretimi yaklaşımı esas alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından 2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı, 2015 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu programa göre ilkokul ve ortaokul Türkçe Öğretim Programları birleştirilmiştir. Programın öğrenme alanları; sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak belirlenmiştir. Programda birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıflarda bir bütün içerisinde yazma becerisine yer verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa

dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır (MEB, 2015: 7).

Türkçe Dersi Öğretim Programı 2017 yılında yeniden düzenlenerek yayınlanmıştır. Programda yazma becerisine yönelik bir model veya yaklaşımdan bahsedilmemiştir. Programda 5-8. sınıf düzeyinde yazma ayrı bir beceri alanı olarak ele alınmıştır. Bu düzeylere ait belirlenen kazanımlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Türkçe Öğretim Programı'nda Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| T.5.4.1. Şiir yazar.  | T.6.4.1. Şiir yazar   | T.7.4.1. Şiir yazar  | T.8.4.1. Şiir yazar.   |
| T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.  | T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.  | T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.                             | T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar                              |
| T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar   | T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar   | T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar.                               | T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.                               |
| T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.                                      | T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.                                      | T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular                            | T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.                           |
| T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.  | T.6.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.                | T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.     | T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır      |
| T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar.                                | T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.                            | T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.                 | T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar                  |
| T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler | T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler | T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve | T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| kullanır.  | kullanır.  | özdeyişler kullanır   | özdeyişler kullanır.   |
| T.5.4.8. Sayıları doğru yazar  | T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.  | T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.  | T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.   |
| T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler.  | T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.   | T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. | T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.   |
| T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır.   | T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.   | T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.  | T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. |
| T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.  | T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.   | T.7.4.11. Kısa metinler yazar   | T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.   |
| T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. | T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. | T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.  | T.8.4.12. Kısa metinler yazar.   |
| T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.   | T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.   | T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.   | T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.   |
| T.5.4.14. Kısa metinler yazar.   | T.6.4.14. Kısa metinler yazar.   | T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı   | T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | olarak sunar.  | olarak sunar.  |
| T.5.4.15.<br>Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.         | T.7.4.15.<br>Yazılarında geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. | T.8.4.15.<br>Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. |
| T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. | T.7.4.16.<br>Yazdıklarını düzenler.                              | T.8.4.16.<br>Yazdıklarını düzenler.                                    |
|   | T.7.4.17.<br>Yazdıklarını paylaşır.                              | T.8.4.17.<br>Yazdıklarını paylaşır.                                    |
|   |  | T.8.4.18.<br>Cümlelerin öğelerini ayırt eder                           |
|   |  | T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.                                      |
|   |  | T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.  |

Türkçe Öğretim Programı'nda metin türleri (2017), "bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler, şiir" olmak üzere 3 ana biçim altında toplanmıştır. Bu araştırmada hikâye edici metinlere ve bilgilendirici metin türlerinden ikna edici metinlere yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu metin türleri aşağıda açıklanmıştır.

### 2.2.1.İkna Edici Metin Türü

Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2007) toplumdaki gelişim ve değişimler doğrultusunda yazınsal türlerin de, gelişim ve değişim gösterdiğini belirtmektedir. Günümüzde çoklu iletişim araçları ile öğrenciler, çeşitli bilgi ve düşüncelerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlar arasından seçim yaparak en doğru bilgiye ulaşmak ise

öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma gibi üst düzey zihinsel becerileri gerçekleştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin de kendi düşüncelerini sistemli bir şekilde ortaya koyarak ikna edici yazılar yazmaları ve ikna edici konuşmalar yapabilmeleri gerekmektedir. Burada ikna edici yazma türünden bahsetmek mümkündür.

İkna, kullanım alanına göre görsel, işitsel öğelerden yararlanarak karşı tarafı bir konuda etkilemek, inandırmak anlamına gelmektedir. İkna yöntemlerinden biri olan ikna edici yazma ise dünyada en çok kullanılan yazma türlerinden birisidir. İkna edici metinler bir konu üzerinde öne sürülen düşüncelerin gerekçeleriyle birlikte anlatılması esasına dayalı bir anlatıdır (Kurudayıoğlu, ve Yılmaz, 2014).

Farklı ülkelerin eğitim programları incelendiğinde ikna edici metin türlerine rastlanmaktadır. Örneğin Okur, Göçer ve Süğümlü (2013) tarafından yapılan araştırmada Avustralya ana dili öğretim programında bu türe tüm sınıf düzeylerinde bir metin türü olarak yer verildiği görülmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda ise sadece ikna edici metinlere yönelik kazanımlar yer almaktadır.

2017 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ise "ikna" kavramı kazanımların altında açıklamalar kısmında aşağıda belirtildiği gibi yer almakta ayrı bir tür olarak bulunmamaktadır.

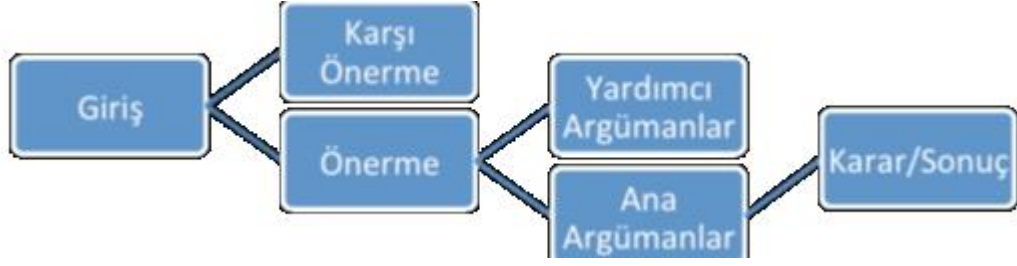
Kazanım: "Konuşma stratejilerini uygular."

Açıklama: "Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır."

Kazanım: "Medya metinlerini analiz eder."

Açıklama: "Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır."

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014), ikna edici metinlerin yapısını şöyle açıklamaktadırlar:



Şekil 1. İkna Edici Metin Yapısı

İkna edici metinler “giriş”, “önerme”, “ana argümanlar” ve “sonuç/karar” ana birimlerinden oluşur. Yardımcı birimler ise “karşı önerme” ve “yardımcı argümanlar”dır. Girişte yazar okuyucunun dikkatini olağandışı bir cümle veya detayla, soru sorarak, anekdotla, sert bir cümleyle, meşhur birisinin sözüyle, istatistiksel bilgilerle, abartı veya acımasız açıklamalarla giriş yaparak çekebilir. Önerme, ikna edici metinlerde yazarın muhatabını ikna adına ortaya koyduğu düşüncesidir. Önerme bir sorunun cevabı, bir sorunun çözümü veya bir önerinin sunulmasıdır. Ana argümanlar, yazarın önermesini desteklemek amacı ile ortaya koyduğu kanıt, delil veya gerekçedir. Yardımcı argümanlar: Ana argümanın yanında, onu desteklemek amacı ile sunulan argümanlardır. İkna edici metinlerde argümanların zengin ve çeşitli olması “ikna”yı kuvvetlendirir. Karar/Sonuç: Bu birim yazarın ortaya koyduğu önermeyi ve argümanları özetlediği, topladığı veya sonuca bağladığı bölümdür. Karşı önerme: Yazarın sunduğu önermeye karşı gelen görüşür.

### 2.2.2.Hikâye Edici Metin Türü

Olmuş ya da olması mümkün bir olayı yer, zaman ve kişi bildirerek anlatan türe hikâye denir (Oğuzkan 2001:243). Çocuklar okuma yazma öğrenmeden önce ebeveynlerinin anlatıkları ya da okudukları hikayeler aracılığı ile bu türe ait ilk bilgilerini edinmektedirler. Bununla birlikte iki yaş civarında hikâye kavramının anlaşıldığı düşünülmektedir. Yaklaşık olarak sekiz yaşına gelindiğinde ise hikâyenin unsurlarının tamamını hatırlayabilmektedir. Hikâye kavramı, kendilerine anlatılanı dinlemekle, kendilerinin okuduklarını anlatmakla ve yazmakla zaman içerisinde aşamalı olarak gelişim göstermektedir (Gürel, Temizyürek, Şahbaz, 2007).

Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2007:95) hikayenin genel özelliklerini romandan kısa olması, dar bir zaman parçasını kapsamaması, kişilerin sayıca az olması, kişilerin



yaşayışının bir yanı üzerinde daha çok durulması olarak sıralamaktadır. Ayrıca her hikâyede önemli bir başlangıç, bir doruk noktası ve kesin bir son vardır.

Ana dili eğitiminde hikâyeler okul öncesi döneminden itibaren kullanılmaktadır. Hikâyeler öğrencilerin kendi yakın çevrelerindeki yaşamın dışında farklı yaşamların da olduğunu fark etmelerini ve hikâyenin unsurları ile bu yaşama ait daha ayrıntılı bilgi edinmelerini sağlar. Örneğin öğrenci kendi yaşamında karşılaşmadığı bir olaya, bir kişiye, okuduğu veya dinlediği bir hikâyede karşılaşabilir. Yine kendi yaşamında bulunmadığı bir mekânı veya içinde bulunmadığı bir zaman dilimini okuduğu hikâye aracılığı ile tanıyabilir. Bu durumda hikâyelerin öğrencilere yaşam deneyimi kazandırarak, karşılaşabilecekleri olaylara ve durumlara farklı bakış açıları getirmelerini sağlayacağı söylenebilir.

Hikâyelerden farklı yaş gruplarında aşağıda belirtildiği gibi yararlanılmaktadır:

Okul öncesi: Bu yaş grubuna dâhil çocukların en önemli özelliği bir öykü metnini okunmasının yanında, kendilerinin de öyküde anlatılan olayı yaşamak istemeleridir. Bu yüzden öykülerde anlatılan olay, çocukların sadece duygularına hitap etmemeli, onların gözlediği ve yaşadığı olaylardan seçilmelidir.

İlköğretimin Birinci Devresi: Eğilimleri içten dışa olan bu yaş grubundaki çocukların, çevreleriyle daha uyumlu ve onlarla ilişki kurma arzusu içinde oldukları görülür.

İlk Gençlik Devresi: Bu yaş grubundaki çocuklar büyüklere yönelik öykü metinleri ile çocuk öyküleri arasında köprüdürler. Diğer yaş gruplarındaki çocuklarda öyküler genellikle hayal mahsulü iken, bu yaş grubuna yönelik öyküler daha gerçekçidir (Yalçın ve Aytaş 2002).

Hikâyede karakter, mekân ve olay örgüsü olmak üzere üç temel unsurdan bahsedilebilir. Olay öyküde meydana gelen herhangi bir şeydir. Örneğin yolda yağmura tutulmak bir olaydır. Hikâyede olay örgüsü ise karakterlerin başına bir sorun sarma ve sonra da onları bu sorunlardan kurtarma olarak tanımlanabilir. Bir hikâyede olay ya da olaylar serisinin niçin sorusuna cevap verecek tarzda meydana gelmesi gerekir. Olaylar karakterlerin hayatında bir takım komplikasyonlar yaratacak biçimde düzenlenir. Olay örgüsü serim, düğüm ve çözümden oluşur. Karakterler olayın içinde yer alan, onları yönlendiren, ya da onlar tarafından yönlendirilen

kişilerdir. Olayın gerçekleşmesi doğal olarak bir mekân varlığına bağlıdır. Mekân tasviri, konu ve kişilerin anlaşılmasına da yardımcı olur (Boynukara, 2000).

Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Gelişme bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Sonuç bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir (Akyol, 1999).

Hikâye elementleri, hikâye türünde bir metinde bulunması gereken temel unsurlara işaret eden bir kavramdır. Coşkun (2005: 192) bir hikâye metninde bulunması gereken metin elementlerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

1.Dekor: Bu bölümde hikâyedeki zaman, mekân belirtilir; karakterler ana hatlarıyla tanımlanır veya alışkanlık halindeki durum ve etkinlikleri betimlenir. Bu bölümde çok sayıda durum, kahraman veya alışkanlık betimlenebilir.

2.Başlatıcı Olay: Hikâyedeki olaylar dizisini başlatan olaydır. Başlatıcı olay, bir doğal olay, açlık, acı veya hastalık gibi fiziksel bir sebebe dayanan bir içsel olay veya bir eylem olabilir. Başlatıcı olayın ana işlevi, bir içsel cevaba yol açmasıdır.

3.İçsel Cevap ve Plan: Başlatıcı olaya bağlı olarak karakterde meydana gelen ruhsal durumdur. İçsel cevap, mutluluk, üzüntü ve heyecan gibi ifadeleri içeren duygusal veya bilişsel nitelikli olabilir. *Duygusal nitelikli* içsel cevaplar, mutluluk, üzüntü ve heyecan gibi duyguları içerir. *Bilişsel nitelikli* içsel cevaplar, karakterin başlatıcı olay karşısındaki düşüncelerini anlatır. Bu tür içsel tepkiler, biliyordu, öğrendi, hatırladı, fark etti, düşündü gibi sözcüklerle ifade edilir. İçsel cevap, karakterin bir sonraki girişimini plânlamasına yol açar.

İçsel cevap ve plân hikâye kahramanının karşılaşılan bir sorunu çözmek için bir amaç belirlemesini sağlar. Hikâyede birden fazla amaç bulunabilir. Örneğin kahramanın bir amacı gerçekleştiğinde yeni bir amaç oluşturabilir.

4.Girişim: Karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleridir. Girişim, bölümünün en büyük işlevi çözüme yol açmasıdır. Girişim, hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur. Hikâyede kahramanın birden çok girişimi olabilir. Örneğin kahraman bir yerde bir işi başardıktan sonra başka bir yere gider ve

yeni bir girişimde bulunur veya kahraman bir girişimde bulunur, bu girişim başarısızlıkla sonuçlanır, bunun üzerine kahraman başka bir girişimde bulunur.

5.Sonuç: Karakterin gerçekleştirdiği girişim sonucunda hedefine ulaşip ulaşmadığının veya girişimin sonucunda meydana gelen değişikliğin ifade edildiği bölümdür. Sonuç bölümü karakterde olumlu veya olumsuz bir tepki oluşturur.

6.Tepki: Bu bölümde karakterin sonuca gösterdiği tepki veya ana karakterin amaca ulaşmasının hikâyede yer alan ikinci karakteri nasıl etkilediği ifade edilir. Tepki, duygusal, bilişsel veya eylemsel olabilir. Duygusal ve bilişsel tepkiler, yazarın kahramanın duygularını veya zihninden geçenleri yansıtmasıyla, eylemsel tepkiler ise kahramanın yaptığı bir davranışla anlatılır.

### **2.2.3. Yazma Eğitimi Modelleri**

İlgili alanyazına yazma eğitimi için temel iki yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar: beceri temelli yaklaşım ve son yıllarda kullanılan süreç temelli yaklaşımdır (Westwood, 2008: 70). Beceri temelli yaklaşım, temel beceri ve kavramların doğrudan öğretimi ile oldukça yapılandırılmış bir program içermektedir. Öğrencilerin becerileri çoğunlukla ders kitabında yer alan veya öğretmen tarafından seçilen konularla geliştirilmeye çalışılır. Ayrıca öğrenciler dil bilgisi alıştırmaları, cümle yapısı, imla ve noktalama üzerine alıştırmalar yaparlar. Bu yaklaşıma getirilen en önemli eleştiri ise öğrencileri motive etme konusunda başarısız olması ve yazarken bağımsızlığı teşvik etmemesidir. Bunun yerine öğrencilere kendi seçtikleri konular, doğal meydana gelen olaylar veya sınıf içindeki konular üzerinde özgürce yazma fırsatı verildiğinde yazma öğretiminin daha motive edici, gerçekçi ve otantik olacağı düşünülmektedir.

Süreç temelli yaklaşım ise, 1980'lerde beceri temelli yaklaşım yerine, daha çok öğrenci merkezli yaklaşımı esas alarak ortaya çıkmıştır. Süreç temelli yaklaşım, genellikle farklı yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Örneğin: yazma atölyeleri, paylaşımlı yazma, güdümlü yazma ve birlikte yazma uygulamaları. Bu yöntemlerin odak noktası, öğrencilere yapmacık alıştırmalara dayalı yazma becerilerini öğretmek yerine, öğrencilerin gerçek hedefler için motive edici ve ilgi çekici yazılar yazmalarını sağlamaktır. Bu gerçek ve güncel süreç, öğrencilerin plan yapma ve

fikirleri toplaması ile başlar. Taslak oluşturma ve düzenleme gibi farklı aşamalar ile devam eder ve nihai ürün ile biter (Westwood, 2008).

Yazma, kısa sürede gerçekleşen bir etkinlik değil, adım adım ilerleyen bir süreçtir. Fakat geleneksel eğitim anlayışında yazma, düz yolda ve düz bir çizgide ilerleyen bir etkinlik olarak görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte yazmanın sarmal bir yörüngede, zaman zaman çapraz bir şekil alarak oluştuğu düşünülmektedir, fakat yine bir başlangıç ve bitiş noktası vardır. Bu sarmal, yazma esnasında ihtiyaç duydukça geriye ve ileriye gidişlere olanak sağlayarak yazma sürecine yardımcı olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yazma becerisinin bilişsel ve sosyo kültürel bakış açısına göre de farklı açılardan değerlendirildiği görülmektedir. Bilişsel bakış açısına göre yazma, bireysel bir eylem olarak görülürken, sosyokültürel bakış açısına göre daha farklı bir konumda görülmektedir. Bilişsel bakış açısı, yazarın dünyadaki pozisyonuna odaklanırken- birey, deneyimlerinden bireysel anlamlar çıkarır, onları hatırlar ve kaydeder- sosyokültürel bakış açısı bireyin deneyimlerini oluşturan sosyal faktörlerden anlam çıkarmaya odaklanır. Bu görüşe göre insanların yazdıkları kendi kültürlerinden etkilenmektedir (Magnifico, 2010).

Bilişsel modeller, yazmayı problem çözme süreci yönüyle açıklamaktadırlar (McCutchen, Teske, ve Bankston, 2009). Bilişsel bakış açısına göre yazma, temelde bellek, planlama ve düzenleme/organize etme gibi psikolojik süreçlerle sınırlanan bireysel bir eylemdir. Bilişsel modeller, yazarın bir yazıyı düşünürken, planlarken ve düzenlerken geçirdiği zihinsel süreçler ve alt süreçleri incelemektedir (Magnifico, 2010). Bu bakış açısına göre yazma konusunda uzman olma, bireyin farklı konularda, farklı yazma türlerinde, nasıl yazacağı konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmasıyla açıklanabilir.

Flower ve Hayes'in (1981)'in geliştirdikleri bilişsel süreç modeline göre yazarlar, kompozisyon oluştururken birbirinden farklı; ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını etkinleştirerek yazma edinimini gerçekleştirirler (akt: Ülper ve Uzun, 2009). Yazar, yazma sürecini -yazısını oluştururken, düzenlerken veya organize ederken- bir dizi kendine özgü düşünme süreci olarak görmektedir. Bu bilişsel süreç teorisi, dört kilit noktaları üzerinde durmaktadır (Flower ve Hayes,1981):

1. Yazar, yazma sürecini -yazısını oluştururken, düzenlerken veya organize ederken- bir dizi kendine özgü düşünme süreci olarak görür.
2. Bu süreçler hiyerarşik, yüksek düzeyde iç içe olan düzenlemelerdir.
3. Yazıyı oluşturma eyleminin kendisi, yazarın kendi geliştirdiği iletişim ağına ait amaçlar tarafından yönlendirilen amaca yönelik düşünme sürecidir.
4. Yazarlar iki önemli yolla kendi hedeflerini oluştururlar: Üst düzey amaçlar belirlemek, yazarın amaca yönelik sezgisini arttıran alt amaçları belirlemek ve zaman zaman yazma sürecinde öğrenilenlere bağlı olarak temel amaçları değiştirmek veya tamamıyla yeni amaçlar belirlemek.

Bunlarla birlikte alanyazında “tür temelli yaklaşımdan” bahsedilmektedir. Bu yaklaşım, 1980’li yılların sonunda Avustralya’da ortaya çıkmış, ardından Avustralya, Yeni Zenlanda, Singapur, Malezye ve Honkong’da kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım, yazma eğitiminde açık bir şekilde gramer ve metin öğretimi üzerinde önemli bir vurgu yapar. Son yıllarda yaygınlaşmasının sebebi ise öğrencilerin okuryazarlık çıktılarında önemli değişim ve gelişimler sağladığının test edilmesiyle olmuştur. Bu yaklaşım, doğal dil öğrenme yöntemlerinden ayrı bir yerde bulunmaktadır. Tür temelli yaklaşımlar, dilin işlevsel modeline dayalı bir yaklaşımlardır. Dilin sosyal yapılanması üzerinde duran bir kuramsal bakış açısıdır. Bu yaklaşıma göre metin sosyal bir süreç olarak görülmektedir (Knapp ve Watkins, 2005). Tür temelli öğretim, yazarken öğrencilerin ne yaptıkları ile ilgilidir. Kavramın anlaşılması öğretmenlerin metin türlerini belirlemesini sağlayarak öğrencilerin mesleki, akademik veya sosyal bağlamlarda hangi metinleri yazmaları gerektiğini tespit ederek öğretmenlerin dersleri bu eksikliklere/ihtiyaçlara göre düzenlemelerini sağlar. Öğrencileri desteklemek için programın materyalleri ve etkinlikleri metinler üzerinde tasarlanır ve hedefler öğrencilerin ihtiyaç duydukları ve doğrudan gerçek dünyada ve etkin bir şekilde kullanacakları becerilerle ilişkilidir.

### **2.3.ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI ÖĞRENME**

Öz düzenleme kavramı (self- regulation), kişinin kendi yaşamına yönelik etkinliğinin artması gerektiği düşüncesiyle sağlık bilimleri (diyet uygulamaları, sigara kullanımını önleme), spor bilimleri gibi farklı alanlarda karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim bilimleri ve öğrenme alanında da “öz düzenlemeye dayalı öğrenme” olarak karşımıza çıkan bu kavram, eğitimin farklı disiplinlerinde de giderek önem kazanan ve üzerinde araştırmalar yapılan bir konu haline gelmektedir.

Sanat dalları, spor, satranç ve yazma gibi performansa bağlı becerilerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar, öğrencilerin öğrenme yönteminin ve öğrenmeye yönelik uygulamaların bireysel yetenekten daha önemli olduğunu göstermektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996:7). Bu noktada akademik öğrenme ve performansın geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan öz düzenleme araştırmaları dikkat çekmektedir.

Duckworth ve arkadaşları (2009), öz düzenleme kavramının neden önemli olduğunu şöyle açıklamaktadır:

1. Öz düzenleme araştırmalarının iyi yapılandırılmış bir temeli vardır. Teorik araştırma ve literatürün yanında ampirik çalışmalar da mevcuttur.
2. Öz düzenleme karmaşık bir kavramdır. Öz-yeterlik ve motivasyon gibi anahtar kavramlar arasındaki ilişkilerin bir çerçeve altında anlaşılmasını sağlar.
3. Öz -düzenleme açık bir biçimde bir dizi duygusal (ruh hali ve duygu) ve bilişsel bileşenleri içerir.
4. Öz düzenleme öğrencilerin aktif olarak duygularını ve motivasyonlarını nasıl yöneteceğini gösterir.
5. Bir dereceye kadar öz düzenleme tanımları farklı olsa da öz düzenleme çalışmalarında ortak nokta, birtakım aktif süreçler ve öğrenmeyi arttıran kendine inançtır.
6. Öz düzenleme, dinamik bir kavramdır. Öğrencilerin sahip olduğu veya olmadığı sabit özellikler yerine öğrencilerin kullanabileceği ve değiştirebilecekleri etkinlikler ve düşünme süreçlerini ortaya koyar.
7. Son olarak öz düzenleme üzerine odaklanma akademik ve politik yazın üzerinde fayda sağlayacaktır. Öz düzenleme günümüzde geçerli olan araştırmalardaki anahtar kavramlarla yakından ilişkilidir. Örneğin, düşünme becerileri, öz saygı, mutluluk kavramları gibi.

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında akademik öz düzenleme; bir okuma ödevi, bir sınava hazırlanma veya bir yazı yazma gibi özel eğitim amaçlarına ulaşmak için

kendi kendine üretilmiş düşünceler, duygular ve davranışları ifade etmektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996: 2). Son yıllarda öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmaları giderek artmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında ise bu araştırmaların öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde nasıl ustalaşacakları sorusunu cevaplamak için 1980’li yıllarda ortaya çıktığı görülmektedir (Zimmerman, 2008:166). 1970 ve 1980’lerde, araştırmacılar Ann Brown, Joel Levin, Donald Meichenbaum, Michael Pressley, Dale Schunk ve arkadaşları bireysel öz düzenleme sürecinin etkisi üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu araştırmacılar, öz düzenleme sürecinde strateji kullanımı, hedef belirleme, tanımlama veya kendini eğitme kavramlarına dikkat çekmişlerdir (Zimmerman, 2008). Ardından öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kavramı, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği Sempozyumu (American Educational Research Association Symposium) esnasında 1986 yılında tartışmaya açılmış, söz konusu tartışmalar özel sayı olarak Çağdaş Eğitim Psikolojisi (Contemporary Educational Psychology) tarafından yayınlanmıştır (Zimmerman, 1986). Bu sempozyumun sonuçları öğrencilerin ne derecede metabilşsel, motivasyonel ve davranışsal olarak kendi öğrenme süreçlerine aktif katılım gösterdikleri konusunda öz düzenlemeye dayalı öğrenme için kapsamlı bir tanım oluşturmuştur.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramı, öğrencilerin bilginin pasif alıcıları olmak yerine, öğrenme hedeflerine aktif olarak katılmalarını sağlama ve bu hedeflere ulaşmak için büyük bir sorumluluk göstermeleri anlamına gelmektedir (Zimmerman ve Schunk, 1989: 83). Araştırmacılar tarafından farklı benzetmelerle açıklanmaya çalışılan öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını, Fleisher (2009) öğrenmenin ve öğretmenin kalbi olarak ifade ederken; Derryberry ve Reed (1996) bu kavramı ısıyı algılayan, ölçen ve önceden belirlenmiş birtakım sınırlarla karşılaştıran bir termostata benzetirler.

Cleary ve Zimmerman (2004), öz düzenlemeyi, kilit motivasyonel değişkenler ve kendine yönelik süreçleri içine alan çok yönlü, karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Karmaşık ve çok yönlü bir kavram olan öz- düzenlemenin ne olduğunun yanı sıra ne olmadığına da açıklanması gerekmektedir. Zimmerman’a (2002) göre öz- düzenleme, bir zihinsel yetenek ya da akademik performans becerisi değildir, öğrencinin zihinsel yeteneğini akademik becerisine dönüştürme yoluyla kendini yönlendirme sürecidir. Daha geniş bir açıklamayla bilişsel yetenekler veya

akademik performans becerilerinin ölçülmesinin aksine öz düzenleyici öğrenme, kendini yönlendirme süreci ve kendine inanç anlamına gelir. Bu da öğrenenlere bilişsel yeteneklerini akademik performans becerilerine dönüştürmek için fırsatlar verir -sözel yetenekleri yazma becerisine dönüştürmek gibi-(Zimmerman, 2008:166).

Öz düzenleme becerisinin, yaşam boyu öğrenme sürecinin her kademesinde edinilmesi mümkündür. Nitekim araştırmalar (Duncan ve arkadaşları, 2007; McClelland ve arkadaşları, 2000), küçük yaşlardan itibaren öz düzenleme becerisinin geliştirilebileceği, öğretilebileceğini vurgularken, bu becerinin küçük yaştan itibaren akademik başarıya olumlu katkı sağladığını da göstermektedirler. Ramani ve arkadaşları (2010), öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin erken çocukluk döneminde okul olgunluğunun en önemli göstergelerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaokul ve ergenlik döneminde ise öz düzenleme becerisi, önceki temeller üzerine kurularak daha karmaşık problemleri çözmek için gelişim göstermektedir (Duckworth ve arkadaşları 2009). Üniversite dönemindeki öz düzenleme becerisinin de akademik başarıyı arttırdığı görülmektedir (Kitsantas ve Zimmerman, 2009). Bununla birlikte yetişkin eğitiminde günümüzün becerilerinden olan çevrimiçi öğrenme sürecinde de öz düzenleme becerisinin etkili olduğu görülmektedir (Quince, 2013). Zimmerman ve Schunk (1989), öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını aşağıda yer alan iki soru ve bu sorulara yönelik cevaplar ile açıklamaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. Tam olarak öz-düzenleyici öğrenme nedir?
2. Öz-düzenleyici öğrenmeye sahip bireyler nasıl belirlenir?

Birinci soruya cevap olarak, öz düzenleyici öğrenmenin farklı tanımlarında karşımıza üç ortak özellik çıkmaktadır. Öz düzenleyici öğrenme, birçok tanımlamaya göre; belirli süreçlerin, stratejilerin amaca yönelik kullanımı veya öğrencilerin kendi akademik başarılarını arttırmak için gösterdikleri sorumluluk olarak açıklanır. Örneğin yapılandırmacılar gibi bilişsel yönelimden gelen araştırmacılar, bu durumu gizli süreçler olarak tanımlamalarına karşılık davranışçılar açıkça verilen tepkiler olarak tanımlarlar. Tüm tanımlar, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında öz düzenleme süreçlerinin faydasının olduğunu varsayarlar.

Öz düzenlemeye ait birçok tanımda olan ikinci özellik, öğrenme esnasında bireyin kendine yönelik geribildirim döngüsüdür. Bu döngü, öğrencilerin kendi öğrenme



yöntemlerinin veya stratejilerinin etkinliğini izledikleri ve bu geri bildirimde kendi algılarına göre değişen çeşitli şekillerde tepki vermelerini ifade eden dairesel bir süreç anlamına gelir. Örneğin bir öğrenme stratejisinin diğeri ile yer değiştirmesi gibi.

Öz-düzenleyici öğrenmenin tanımlarında yer alan üçüncü ortak özellik ise, öğrencilerin nasıl ve niçin belirli bir öz düzenleme sürecini, stratejiyi ve tepkiyi seçtikleri sorusunu açıklar. Araştırmacılar büyük ölçüde öz-düzenleyici öğrenmenin bu motivasyonel boyutunda birbirinden ayrılırlar.

İkinci soruya cevap olarak, Zimmerman'a göre (1990) öz-düzenleyici öğrenmeye sahip bireyler şu özelliklere sahiptir:

1. Öz-düzenleyici öğrenmeye sahip bireylerin, eğitimsel görevlere çaba göstererek, sebat ederek başladıkları görülmektedir. Belki en önemlisi öz düzenlemeli öğrenciler bir beceriye sahip olduklarının veya olmadıklarının farkındadırlar.
2. Pasif sınıf arkadaşlarının aksine, öz- düzenlemeli öğrenciler gerektiğinde bilgiyi araştırırlar ve iyice öğrenmek için gerekli olan adımları atarlar. Kötü çalışma koşulları, kafa karıştırıcı öğretmenler, anlaşılması güç ders kitapları gibi engellerle karşılaştıklarında ise başarılı olmak için bir yol bulurlar.
3. Öz düzenlemeli öğrenciler kazanımları sistematik ve kontrol edilebilir bir süreç olarak görürler ve kendi öğrenme çıktıları için daha büyük sorumluluklar kabul ederler.
4. Bu öğrencilerin ortak özellikleri, metabilşisel, motivasyonel, ve davranışsal olarak kendi öğrenmelerinde aktif katılımcılar olmalarıyla ortaya çıkmıştır.

Metabilşisel işlemlere göre, öz düzenlemeli öğrenciler plan yapar, amaçları düzenler, organize eder, kendini izler ve kazanımın elde edilme sürecinde farklı noktalarda kendilerini değerlendirirler. Bu süreçler onlara öğrenme yaklaşımlarında "kendilerinin farkında olma", "bilgili olma", "kararlı olma" imkânı verir. Motivasyonel süreçler açısından bu öğrenciler, yüksek öz-yeterlik, sorumluluk ve içsel görev ilgisi ortaya koyarlar. Gözlemcilere göre, bu öğrenciler öğrenme esnasında olağanüstü bir çaba ve kararlılık gösteren, son derece enerjik kimselerdir. Davranışsal süreçlerinde, seçerek, yapıyı oluşturarak ve ortam oluşturarak öğrenmeyi en iyi duruma getirirler. Öğrenmek için en olası tavsiye, bilgi ve ortamları ararlar.

Edinim sürecinde kendilerini eğitirler ve performans sürecinde kendi güçlerini pekiştirirler.

Perry ve Drummond (2003), öz düzenlemeye sahip öğrencilerin metabilşsel, motivasyonel ve strateji kullanımı bakımından farklı özelliklere sahip olduklarını belirterek bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

Bu öğrenciler metabilşsel bakımından:

1. Öğrenenler olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar.
2. Amaçlarına ulaşmak için neye ihtiyaç duyduklarının farkındadırlar.
3. Problemleri çözmek ve kendileri için zor olan görevlerin üstesinden gelmek için kullanabilecekleri stratejilerin farkındadırlar.

Bu öğrenciler motivasyon bakımından:

1. Zorlu görevleri denemek için isteklidirler.
2. Zor problemlerle karşı karşıya kaldıklarında vazgeçmezler.
3. Hataları öğrenmeyi sağlamak için fırsat olarak görürler.
4. Sonucunda memnuniyet getiren öğrenme ile meşgul olurlar.
5. Akranlarını geçmeye veya öğretmeni etkilemeye değil, derinliğine anlama ve kişisel gelişim üzerine odaklanırlar.

Bu öğrenciler strateji bakımından:

1. Bir strateji dağarcığına sahiplerdir.
2. Belirli stratejileri ne zaman, nerede ve niçin kullanacaklarını ayırt ederler.

### **2.3.1.Farklı Teorilere Göre Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenme**

Alanyazında çeşitli görüşlerle ve tartışmalarla tanımlanmaya çalışılan öz düzenleme kavramı, farklı teorilere göre farklı bakış açıları ile açıklanmıştır. Bunlar operant bakış açısı, fenomenolojik bakış açısı, Vygotski bakış açısı, sosyal bilişsel bakış açısı olarak sıralanmaktadır. Zimmerman ve Schunk (2001)'a göre, bu bakış açıları öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi şöyle açıklamaktadırlar:

Birinci olarak, Operant araştırmacılar, B.F. Skinner'in çevreci ilkelerini izleyip davranışsal uygulamasını kişisel kullanıma uyarlayarak, öz düzenleme üzerine en büyük ve en etkili kısımları ortaya çıkarmışlardır. 1960'ların sonunda başlayan bu çalışmalar, sigara içme, kilo kontrolü ve akademik performans sergileme gibi insan

işleyişinin çok çeşitli alanlarına ulaşmışlardır. Bu bağlamda öz düzenlemeye dayalı öğrenme dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; öz-izleme, öz-eğitim, öz-değerlendirme ve öz-pekiştirme. Operant kuramcılar, düşüncenin gerçekte gizli konuşmaya bağlı olduğu hipotezini savunmaktadırlar. Kendine yönelik konuşmayı düşünmenin öncüsü olarak gören Vygotsky veya Meichenbaum gibi Operant kuramcılar, bu süreci uyarıcı-tepki ilişkisi çerçevesinde görmektedirler.

İkinci olarak Fenomenistler psikolojik işleyişte temel süreçler olarak öz-değer ve öz-kimlik algılarının önemini vurgulamışlardır. McCombs bunları, öz-değerlendirme, planlama, hedef koyma, izleme, işleme, kodlama, telafi etme ve strateji kullanımı gibi daha belirli öz düzenleme süreçlerinin geniş bir ağını etkileyen öz-sistem yapıları olarak kategorize etmektedir. Bu yaklaşımlar, öz düzenlemeli öğrenmedeki öz-değerlendirmenin rolünü özellikle vurgularlar. Bu öz-değerlendirmeler, öğrencilerin öz-sistem yapılarını etkileyen planlama ve hedef koyma gibi başka öz düzenleme süreçlerini kullanmasına yol açmaktadırlar.

Üçüncü olarak, Vygotski bakış açısına göre çocukların gelişiminde içsel konuşma ve dilsel aracılı sosyal etkenler önemli bir yere sahiptir. Öz düzenleme sırasında konuşmanın rolüyle ilgilenen araştırmacıların dikkatini Vygotsky'nin çalışmaları çekmiştir. 1934 yılındaki *Düşünce ve Konuşma (Thought and Speech)* metninin çevirisi 1962'de yayınlanmıştır. Vygotsky'nin kuramında vurgulanan iki belirgin özellik; öz-denetim kaynağı olarak içsel konuşma ve dil becerisini iletip içselleştirme aracı olarak etkileşimsel diyaloglardır. Pek çok önemli psikolog, eserlerinde Vygotsky'nin fikirlerine yer vermiştir.

Dördüncü olarak, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı öz düzenlemedeki sosyal etkenlere dair kapsamlı açıklamalarda bulunmaktadır. Şu an sosyal bilişsel kuram olarak nitelendirilen en güncel formunda, Bandura (1986) ayrı fakat bağımsız kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin katkılarını odaklanan insan işleyişinin üçlü açıklamasını detaylandırmıştır. Bu kuram, sosyal ve bilişsel olaylar arasındaki çift yönlü ilişkileri incelemektedir. Bu bakış açısına göre, öğrenme sırasında öğrencilerin öz düzenleme çabalarının sadece biliş ya da etki gibi kişisel süreçlerle belirlenmediği, bu süreçlerin karşılıklı olarak çevresel ve davranışsal olaylardan etkilendiği düşünülmektedir.

### 2.3.2.Sosyal-Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme

Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Kuramı, sosyal ve bilişsel olaylar arasında çift yönlü ilişkiye vurgu yaparak insan işleyişini davranışsal, çevresel ve kişisel değişkenler arasındaki bir dizi karşılıklı etkileşim olarak görmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997). Bu değişkenler, birbirinden ayrı fakat birbirine bağımlı olarak etki göstermektedir.

Bandura (1991), Sosyal Bilişsel Teori ışığında öz düzenleme kavramını şöyle açıklamakta ve örneklerle ortaya koymaktadır. Örneğin eğer insan davranışları yalnızca dış etmenler tarafından düzenleniyor olsaydı insanlar, tıpkı rüzgâr gülleri gibi kendilerine ne şekilde davranmaları gerektiğini salık veren sosyal etmenlere göre davranırlardı. Oysa gerçekte insanlar kendi düşünce, his, motivasyon ve eylemleri üzerinde kişisel bir kontrol mekanizmasına sahiplerdir. Kişisel yönlendirme (self directedness) esnasında insanlar yönlendirici ve motive edici bir görev üstlenen çeşitli davranış standartları edinirler ve gelecekte ortaya çıkması beklenen davranışlarını buna göre düzenlerler. Hal böyleyken insan davranışının gerek kişisel olarak ortaya çıkmış unsurlar gerekse de dışsal etki kaynaklarının ortaklığı sonucunda düzenlendiği söylenebilir. Niyetli ve amaca dönük etkinliklerin gerçekleşme ihtimali köklerini sembolik etkinliklerden almaktadır. Gelecekte meydana gelecek olaylar şu anki motivasyonun ve eylemlerin sebebi olamaz. Ancak, bilişsel olarak içinde bulunulan zaman dilimi ele alınarak gelecekte olması tasavvur edilen olaylar o an için motivasyon kaynağına yahut da davranışı düzenleyen unsurlara dönüştürülebilir. Gelecekte olması planlanan olayların kontrolü, henüz gerçekleştirilmemiş bir gelecek zaman olayından ziyade tanımlanmış, mevcut birtakım amaçlarca idare edilir.

Farklı bir örnekle açıklamak gerekirse, öğretmen alışılmadık bir uyarıcı veya durum ortaya attığında (çevresel değişken) davranış üzerinde çevre etki eder ve öğrenciler ilgilerini davranışa doğru yöneltirler. Davranışlar çevreyi etkileyebilir. Örneğin öğrencilerin öğretmenin açıklamalarından dolayı kafaları karışırsa öğretmen materyali tekrar öğretebilir (çevresel değişken). Kişisel değişkenler ve çevre de birbirini etkiler. Örneğin yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler dikkat dağıtıcı bir ortamda (gürültü vs) bir akademik görevi tamamlarken çevreyi uygun hale getirmek için zihinsel ilgilerini (kişisel değişken) iki katına çıkarabilirler. Kişisel değişkenler üzerinde çevresel değişkenlerin etkisi, öğretmenlerin öğrencilere sözlü geri dönüt

verdiğinde de görülebilir. (çevresel değişken) (örneğin : “bu doğru, bu konuda daha iyi oluyorsun”) (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Bakış Açısı'na dayalı olarak Zimmerman ve Schunk (1989), bu teorinin diğer teorilerden farkını şöyle açıklamakta ve çeşitli örnekler sunmaktadır. Skinner'e göre beceri gerektiren performanslar, hedef davranışa yaklaşıldığında pekiştirilerek aşamalı bir şekilde elde edilir. Bilişler, davranış değişikliğine katılabilirler fakat onu etkileyemezler. Sosyal bilişsel teori, davranışın pekiştirilmesi yerine bilgi ve motivasyon kaynağı işlevini gören davranışın sonucunu ileri sürerler. İnsanlar bilgiyi seçerek işlerler; başarıya ulaşan davranışların öğrenilmesine destek olan bilişsel aktiviteleri kullanırlar (örneğin tekrarlama). Birçok öğrenme diğerlerini gözlemleyerek, okuyarak, tv izleyerek ve radyo dinleyerek dolaylı olarak meydana gelir. Dolaylı öğrenme, öğrenmeyi hızlandırır ve bireysel olarak yaşanan olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktan kurtarır. Zehirli yılanların tehlikeli olduğu, yılan sokmasına ait tatsız bir sonuç yaşamak yerine kitaplardan öğrenilmektedir. Bilişsel beceri edinimi, genellikle dolaylı öğrenme ile birleştirilir. Örneğin matematikte öğrenciler işlemleri öğretmenin uygulamalarını gözlemleyerek öğrenirler. Öğrenciler, öğretmenin geri dönütleri ve alıştırmalar yoluyla becerilerini geliştirirler.

Sosyal Bilişsel Bakış Açısı'na göre (Bandura1991), öz düzenleme sistemleri, gündelik süreçlerin tam merkezinde yer almaktadır. Bu sistemler, yalnızca dışsal etkenlerin neticelerini ortaya koymakla kalmaz aynı zamanda amaca dönük eylemler için de bir temel teşkil eder. İnsan davranışlarının pek çoğu amaçlı bir biçimde önceden düşünülerek açığa çıkarılır. Gelecek zaman perspektifi kendisini değişik şekillerde açığa çıkarır. İnsanlar yapabilecekleri şeyler doğrultusunda inançlar geliştirirler, muhtemel davranışlarının olası sonuçlarını ele alırlar, kendilerine amaçlar belirlerler ve istenen neticeleri ortaya çıkarabilecek bir takım eylem planları yaparlar. Bu kurama göre, insan davranışları önemli ölçüde motive edilmiş davranışlardır ve sürekli olarak işleyen kişisel etkilerce düzenlenmişlerdir.

Bu kuram, temel öz düzenleme mekanizmasını, üç alt başlık dâhilinde işlemektedir. Bu üç alt başlık kişinin kendi davranışlarını, davranışı belirleyen unsurlar ve davranışın etkileri dâhilinde gözlemlemesi; davranışın kişisel standartlar ve çevresel koşullar nezdinde değerlendirilmesi ve davranışa verilen tepki sonucunda oluşur.

Sosyal Bilişsel Kuram, öz düzenlemeyi üç alt başlıkta açıklamaktadır (Zimmerman ve Schunk, 1989: 88). Bunlar, kendini gözlem (self-observation), kendini yargılama (self-judgment) ve kendine tepki verme (self-reaction) unsurlarıdır. Bu unsurlar, birbirinden ayrı olmaktan ziyade birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Kişi kendi davranışlarını gözlemlerken, standartları yargılayabilir, pozitif ve negatif tepki verebilir. Kişinin değerlendirmeleri ve tepkileri ek gözlemlere zemin hazırlar. Ardından aynı davranışlar veya diğer davranışlardan herhangi biri seçilebilir. Bu unsurlar, öğrenme ortamından bağımsız olarak kullanılmazlar çünkü çevresel etkiler öz düzenlemenin gelişmesine destek olur. Öğrencilerin bilgi elde etme, problemleri nasıl çözeceğini öğrenme, çalışma kitabının sayfalarını bitirme veya fen deneylerini tamamlama gibi amaçlarla öğrenme aktivitesine girdiği varsayılmaktadır. Öğrenme için bu öz-yeterlilik duygusu öğrencinin yetenekleri, önceki deneyimleri, öğrenmeye karşı tutumu, bunun yanında öğretimsel ve çevresel faktörler (öğretmenin materyali sunumu) gibi değişkenlerden etkilenebilir. Öz-yeterlilik, ayrıca öz düzenleme sürecinden etkilenebilir. Öğrenme amaçlarına karşı öğrenme sürecini yeterli biçimde değerlendiren öğrenciler, öğrenmeye devam etme konusunda becerilerini geliştirmek için kendinden emin olma eğilimindedirler.

Bu unsurlardan ilki kendini gözlemdir (self-observation). İnsanlar, tam olarak eylemlerin farkında değilse, kendi eylemlerini düzenleyemezler. Davranış, birbirinden farklı ölçülerde değerlendirilebilir. Bir dönem ödevi yazarken öğrenciler, çalışmalarını nitelik (örneğin önemli fikirleri ele alıp almadıklarını), belirlenen tarihe uyma (belirtilen tarihte ödevi bitirip bitiremeyeceklerini), nicelik (ödevin yeterince uzun olup olmayacağını), özgünlük (sıradışı fikirlere yer verip vermediğini) açılarından değerlendirebilirler. Bu benzer özellikler, diğer beceriler için de kullanılabilir. Örneğin sanatsal olarak bir kişinin nasıl özgün çizimler yaptığı veya yeni sosyal ortamlara giren birinin nasıl rahat davrandığı gözlemlenebilir.

Kişinin davranışlarını gözlemlemesi kendisini bilgilendirebilir ve motive edebilir. Kendini gözleme sonucunda elde edilen bilgi, hedefe doğru ilerlemede kişinin ne kadar iyi olduğunu göstermek için kullanılır. Kendini gözleme, davranışın meydana geldiği özel koşullara bağlı olarak ele alındığında ise en faydalı hale gelmektedir. Bu bilgi, bir değişim programı belirlemek için değerlidir. Örneğin, bir arkadaşıyla çalıştığında, yalnız çalıştığından daha az bir başarı elde ettiğini fark eden öğrenciler kendi kendilerine çalışma konusunda yeni bir program belirleyebilirler.

Kötü çalışma alışkanlıklarına sahip olan öğrenciler ise zamanlarının çoğunu akademik olmayan etkinliklere harcadıklarını gördüklerinde şaşırılmaktadırlar.

Kendini gözleme, kişiyi bir programda değişiklik yapma girişimine motive edebildiği halde yalnızca istek yeterli değildir. Sürdürülebilir motivasyonel etkiler, insanların sonuç ve fayda beklentilerine bağlıdır. Öğrenciler, çalışma programlarını değiştirme girişimi için alışkanlıklarını değiştirirlerse daha iyi başaracaklarına (sonuç beklentisi) inanmaya ihtiyaç duyarlar ve bu alışkanlıklarını değiştirebilirler (öz yeterlik).

Bu unsurlardan ikincisi, kendini değerlendirmesidir(self-judgment). Kendini değerlendirme alt süreci, kişinin amacı ile mevcut performans düzeyini karşılaştırması anlamına gelir. Kendini değerlendirme, kullanılan standartların çeşidinden, amacın özelliklerinden, amaca ulaşmanın öneminden ve kişinin performansına gösterilen tepki gibi faktörlerden etkilenebilmektedir.

Üçüncü unsur ise kendine yönelik tepkidir (self-reaction). Gelişim sürecinde bir kişi yeterli ilerleme gösterdiğinde öz-yeterliliği artabilmektedir. Hedefe ulaşmada beklenen memnuniyet ile birlikte bu düşünce, öğrencilerin görevi tamamlaması için gerekli motivasyonu sürdürmektedir. Kişi, gelişimi için negatif değerlendirmelerin işe yaradığına inanıyorsa motivasyonu azalmayacaktır.

### **2.3.2.1.Öz düzenlemeye dayalı döngüsel model**

Bu bölümde Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisine dayalı olarak Zimmerman tarafından geliştirilen öz düzenlemeye ait döngüsel model açıklanmıştır. Zimmerman (2013)'in döngüsel modeline göre, bir öğrencinin öğrenme süreci ve ona eşlik eden motivasyonel inancı üç aşamalı öz düzenleme sürecinden oluşmaktadır. Bunlar: önsezi, performans ve kendini yansıtma süreçleridir. Önsezi aşaması, öğrenmeye çaba harcamak için hazırlık sürecinde kullanılır ve öğrenmeyi arttırmayı amaçlamaktadır. Performans aşaması, öğrenmek için çaba gösterme esnasında kullanılır. Bireyin performansını izlemesini ve kontrol etmesini amaçlamaktadır. Kendini yansıtma aşaması, kişinin tepkilerini seçmeyi öğrenmesi ve en iyi şekilde kullanmasını amaçlar. Bu kendine yönelik yansımalar, bir sonraki öğrenmede denemelere ilişkin önsezi sürecini ve inançları etkiler. Böylece öz düzenleme döngüsü gerçekleşir.

Bu model, aktif öğrencilere ait süreklilik ve memnuniyeti açıklamayı ve bunun yanında aktif olmayan öğrencilere ait bu kaçınma ve kendinden kuşku duymayı araştırmaktadır.

Önsezi aşaması, görev analizi süreçleri ve kendini motive etme süreçleri olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Görev analizi, öğrencinin bir öğrenme görevini kilit bileşenlerine ayırmasını ifade eder. Öğrencinin bir problemdeki matematik işlemlerini belirlemesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bu süreçte aktif öğrenciler kendileri için özel, ilgi çekici ve yakın amaçlar elde edebilirken aktif olmayan öğrenciler yüzeysel görev analizlerinden dolayı, belirsiz, uzak, ilgi çekmeyen hedefler belirlerler.

Etkili görev analizleri, aktif öğrencilerin bilişsel destek sağlayarak, etkiyi kontrol ederek, doğru motorsal düzenleme yaparak daha etkili stratejiler planlamalarını sağlar. Örneğin bir yazıyı planlamak, bir hikâyeye yazmak için taslak oluşturmak gibi. Fakat aktif olmayan öğrenciler, görev analizini yüzeysel bir biçimde gerçekleştirdikleri için, detaylı bir strateji planlayamaz, belirsiz yöntemleri kullanmak zorunda kalırlar. Örneğin öğrencilerin daha çok çalışmaya ihtiyaç duyması veya konuya daha çok konsantre olmak zorunda kalmaları gibi. Çünkü görev analizi süreci; amaç belirleme, stratejik planlama, kişisel girişim ve süreklilik, yüksek seviyede motivasyon gerektirir. Aktif öğrenciler, yüksek öz yeterlik inancı, sonuç beklentisi, üstün öğrenme amaçları ve göreve duyulan ilgi ile motive edilmişken aktif olmayan öğrenciler, düşük bir motivasyon sergilerler ve sonuç olarak aktif öğrencilere göre daha az motive olmuşlardır.

Performans aşaması sürecinin iki önemli alt aşaması vardır. Bunlar, kendini kontrol etme ve kendini gözleme aşamalarıdır. Öz-denetim, dolaysız öğrenme için özel tekniklerin kullanılmasını ifade eder. Örneğin kendini eğitime, hayaller, dikkate odaklanma, görev stratejileri, çevresel düzenleme, yardım arayışı gibi. Bu aşama esnasında aktif öğrenciler, önsezi aşamasında planlanan öz-denetim sürecini yerine getirirler. Örneğin bir hikâyeye yazmak için taslak oluşturmak gibi. Buna karşılık aktif olmayan öğrenciler, kendilerini yönlendiren açık bir strateji olmaksızın bir öğrenme amacının içinde kaybolurlar. Ayrıca aktif öğrenciler, çabalarını yönlendirmek amacıyla öz-denetim için kendini izlemenin sistemli biçimlerini kullanırlar. Örneğin metabilşsel izleme ve kendini kaydetme gibi.



Metabolişsel izleme, bireyin performans sürecinde ve sonucundaki zihinsel izlemeyi ifade eder. Kendini kaydetme ise, bireyin performans sürecinde ve sonucunda kayıtlar üretmesini ifade eder. Örneğin metindeki bir şeyin oluşumu hakkında her bölümün taslağını çizmek gibi. Kendini kaydetme, öz-kontrolü arttırabilir çünkü, kendini gözlemlemeye ait güvenilirlik, belirginlik unsurlarını arttırır. Aktif olmayan öğrenciler, belirli bir süreçte kendini izlemeyi zor bulurlar, örneğin bir yazıyı tamamlama konusunda. Çünkü onlar dikkatlerini toplamak için özel bir önsezi aşamasını amaçlamaktan veya planlamaktan yoksundurlar.

Kendini yansıma aşaması, kendini yargılama ve kendine tepki verme süreçlerinden oluşmaktadır. Kendini yargılama, kişinin öğrenme sürecindeki etkinliğini kendisinin değerlendirmesini ve kişinin öğrenme çıktıları konusunda nedensellik ilişkisi kurmasını ifade eder. Çünkü aktif öğrenciler, özel bir önsezi aşaması hedefi tarafından yönlendirilirler. Bu hedeflere en iyi biçimde ulaşma konusunda kendini değerlendirme eğilimindedir. Aktif olmayan öğrenciler ise, belirgin bir amaçtan yoksun olmaları sebebiyle genellikle kendilerini değerlendirmede başarısızlardır veya değerlediklerinde, kişisel etkinliklerini yargılamak için sınıf arkadaşlarıyla sosyal kıyaslamalara başvurumaktadırlar.

Sosyal kıyaslamalar, kendini karşılaştırmaya göre daha az yararlı öz-değerlendirmeler meydana getirmektedir. Aktif öğrencilerin öz-değerlendirme yargıları öğrenme çabasının sonucu hakkında nedensel bağlamlar ile yakından ilişkilidir. Örneğin öğrenci bir hikâye yazma konusunda kötü not aldığında, bu durum öğrencinin kısıtlı beceri veya eksik çabasından kaynaklanmaktadır. Aktif olmayan öğrenciler ise, genellikle sonuca veya başkalarının onları değerlendirmelerine bağlanmaktadır. Bu öğrenciler, hatalarını nedeni kontrol edilemeyen bir beceri eksikliğine bağlarlar. Aktif öğrenciler, kendi seçtikleri amaçlara bağlı olarak öz- değerlendirme yaparlar. Bu öğrenciler, genellikle hataları etkisiz stratejilere bağlamakta ve bunları kontrol edilebilir nedenler olarak görmektedirler. Kişisel kontrol için kişinin sonuçlara dayalı kararı, kontrol edilemez nedenlere bağlı kararına göre yüksek bir memnuniyet duygusuna sebep olur.

Öğrencilerin kendini yargılamaları, kendine yönelik tepkiye ait iki önemli kavramla ilişkilendirilmiştir. Bunlar kendini memnun etme ve uyarlanabilen çıkarımlardır. Kendini memnun etme tepkileri, kişinin performansı konusundaki memnuniyet algısı veya memnuniyetsizliğini ifade eder. Bu duygular mutluluktan depresyona kadar

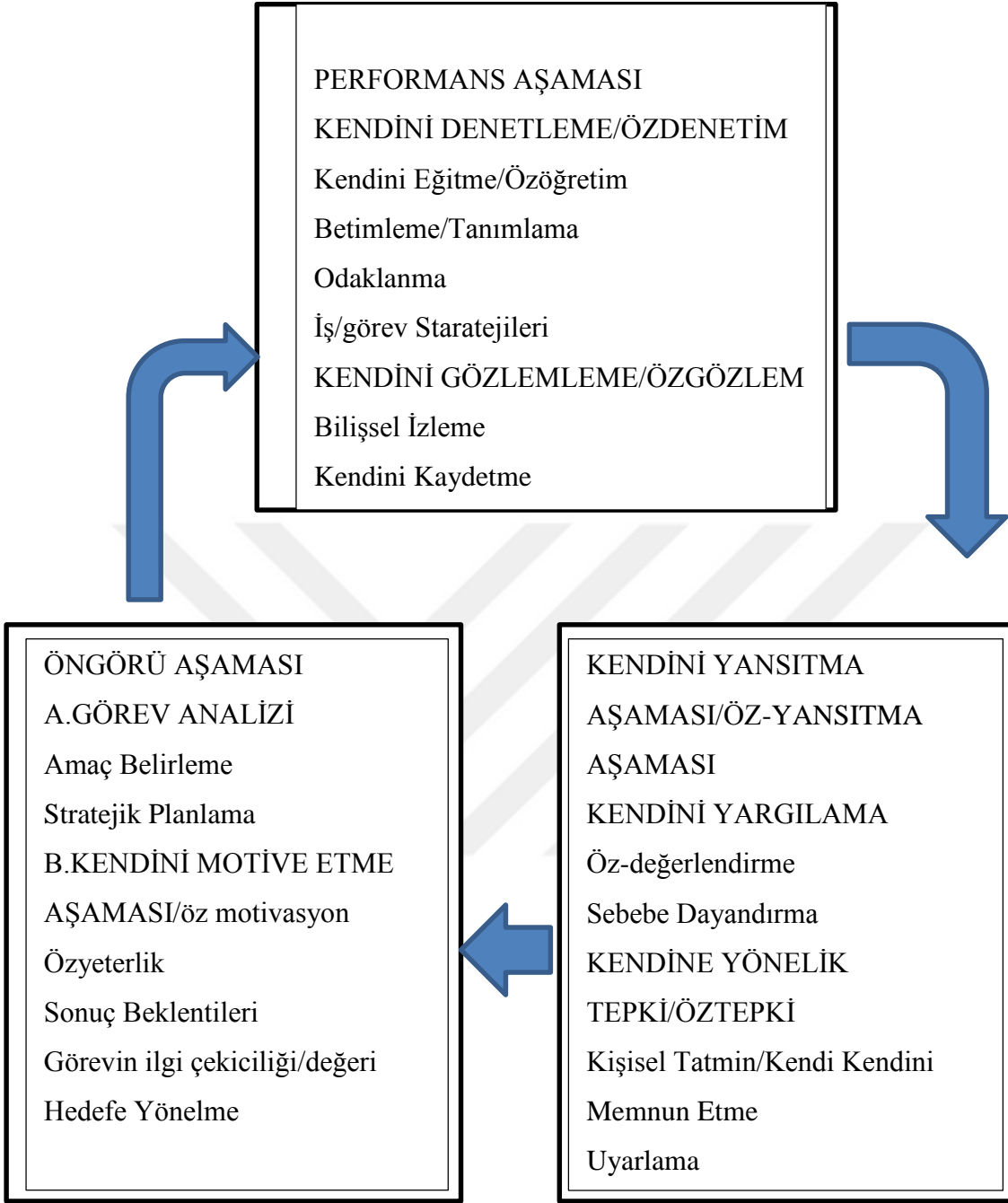
sıralanabilir. Aktif öğrencilerin, olumlu etki ile sonuçlanan gidişatı devam ettirecekleri, negatif etkiye veya memnuniyetsizliğe neden olan gidişattan ise kaçınacakları varsayılmaktadır.

Birbiriyle yakın ilişkili olan kendine yönelik tepkinin çeşitleri, uyarlanabilen sonuçlar gerektirmektedir. Bu sonuçlar, kişinin sonraki öğrenme girişimindeki yaklaşımında değişikliğe ihtiyaç duyduğunda ortaya çıkmaktadır.

Aktif öğrencilerden hatalarından sonuç çıkarmaları beklenir. Örneğin bir matematik problemi çözerken strateji değiştirmek gibi. Aktif olmayan öğrenciler ise, olumsuz durumlar karşısında kendilerini korumak için savunma amaçlı çıkarımlara başvurmaktadır. Örneğin beceriksizlik, erteleme, görevden kaçma, bilişsel geri çekilme, ilgisizlik gibi.

Kendine yönelik tepkiler, döngüsel olarak önsezi sürecini etkilemek için ileriye yönelik çözüm konusunda etkili olarak kabul edilmektedirler. Aktif öğrencilere ait yüksek memnuniyet düzeyinin, öğrenme için döngüsel çabanın devam ettirilmesi amacıyla motivasyonu arttırdığı düşünülmektedir. Aktif öğrencilerden gelişmiş bir stratejik planlama düzeyi ve gerektiğinde amaçları değiştirmek için yararlı, duruma uyarlanabilen çıkarımlar yapmaları beklenir. Aksine aktif olmayan öğrenciler, bir işe devam etmek için motivasyonlarını azaltırlar ve yeni duruma uyarlama yapamazlar. Bu yoksunluk da öğrencileri öğrenme için gelecekteki çabalarının niteliğini sarsacaktır.

Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Modeli aşağıda yer alan şekilde sunulmuştur.



Şekil 2. Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Modeli (Zimmerman, 2008:178).

Zimmerman, Bonner, Kovach' a göre (1996: 11-12) döngüsel model dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar, aşağıda sıralanmış ardından açıklanmıştır.

1. Öğrenciler genellikle önceki performansa ve sonuçlarına ait gözlemlerden ve kayıtlardan yola çıkarak kendi bireysel etkinliklerini değerlendirdikleri zaman öz-değerlendirme ve izleme gerçekleşir.
2. Öğrenciler görev analizi yaptıklarında, özel bir öğrenme hedefi belirlediklerinde ve hedefe ulaşmak için stratejiler belirlediklerinde hedef belirleme ve stratejik planlama gerçekleşir.
3. Öğrenciler yapılandırılmış ortamlarda bir stratejiyi gerçekleştirmeyi denediklerinde ve uygulamadaki doğruluğunu izlediklerinde stratejiyi uygulama gerçekleşir.
4. Öğrenciler, sürecin etkinliğini belirlemek için öğrenme çıktıları ile stratejik süreç arasındaki bağlantıya odaklandıklarında stratejik sonuç izleme meydana gelir.

Döngüsel modele göre, birinci basamakta öğrenciler yeni bir konuya çalışmaya başladıklarında yaklaşımlarının etkinliği hakkında sadece belirsiz bir duyguya sahip olurlar. Performans kayıtlarının tutulması öğrencinin öz-değerlendirmesinin doğruluğunu büyük ölçüde geliştirebilir. Örneğin, genellikle öğrenciler detaylı bir günlük tutana kadar çalışmaya ne kadar zaman ayırdıklarının farkında değillerdir. Kendini test etme, öğretmenlerinden, akranlarından veya aileden gelen geribildirimler öz-değerlendirmeye yardımcı olabilir.

Döngünün ikinci basamağı; öğrenme görevinin analiz edilmesi, amaç belirleme ve planlama veya bir öğrenme stratejisi belirleme süreçlerinden oluşmaktadır. Öğrenciler yeni bir konuyu öğrenmeye başladıklarında, bu görevi bileşenlerine ayırma konusunda çok az yeteneklidirler ve genellikle kendileri için özel hedefler belirleme veya etkili bir öğrenme stratejisi geliştirme konularında da başarısızlardır. Öğretmenler, görevlerin nasıl analiz edileceği, nasıl etkili hedefler belirleneceği ve nasıl doğru stratejiler seçileceği konusunda öğrencileri yönlendirebilirler. Örneğin, dönem ödevi hazırlama konusunda başarı gösteremeyen bir öğrenci nasıl bir yol izleyeceğini öğrenebilmek için öğretmenini gözlemleyebilir (benzer konuda bir yazma taslağı hazırlama, yazıya alt başlıklar ve bölümler oluşturma, yazıya son halini verme, düzeltmeler yapma) .

Üçüncü adım, öğrencinin daha önce kullanmış olduğu stratejilere, akranlarından veya öğretmeninden aldığı geribildirimlere ve kendini izlemeye bağlı olan strateji seçimi uygulamasını içerir. Öğrenciler, yeni bir stratejiyi uygulamaya başladıklarında, kendi

performanslarını adım adım kayıt altına alarak yakından izlemedikçe kendi alışık oldukları yöntemleri kullanarak genellikle hataya düşmektedirler. Yapılandırılmış ortamlarda, geribildirimlerin net olduğu sürekli alıştırmalarla stratejiyi yerine getirmeyi öğrenmektedirler.

Dördüncü adım, stratejik değişimlerle ilişkilendiren performans sonuçlarının etkinliğini belirlemek için öğrencinin gelişme gösteren izleme sürecini kapsar. Örneğin, coğrafya dersinde anahtar kavramları ezberlemek için gruplama stratejisini kullanan bir öğrenci anlamlı kategoriler oluşturur. Örneğin; göller, çöller ve dağlar ayrı kategorilerde toplanabilir. Bu kategori, belli harflerle başlayanları aynı kategoriye koymak gibi rastgele bir sınıflamadan daha iyidir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin etkinliği bir dizi göreve, bağlama (içeriğe) ve değişen kişisel faktörlere bağlıdır.

#### **2.4.YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ**

1980’li yıllardan beri Karen Harris, Steven Graham ve arkadaşları Zimmerman’ ın yukarıda bahsedilen Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Modeli’nden (2008:178) yola çıkarak ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli araştırmalar yapmaktadırlar. Bu araştırmaların çoğu, yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri ve yazma eğitiminde yaşanan sorunları ele almaktadır.

Okuryazarlık becerileri, öğrencilerin sözel becerilerine bağlı olsa da araştırmalar, bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda okuma ve yazmada bilişsel ve motivasyonel iki önemli değişken olarak öz düzenleme ve öz-yeterlik kavramları önem kazanmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994).

Öz düzenleme Stratejileri Geliştirme Modeli’nin yayınlanmasından itibaren Karen Harris, Steven Graham ve arkadaşları çeşitli araştırmalarla bu modeli geliştirmeye ve değerlendirmeye devam etmişlerdir. Bu model, genel eğitim ve özel eğitim alanlarında farklı müfredat içeriklerinde çeşitli formatlarda başarılı bir şekilde

uygulanmıştır (Bire-bir öğretim, küçük gruplar, tüm sınıf). Model, başta yazma becerisi olmak üzere okuma, matematik, sosyal bilgiler alanlarında da uygulanmıştır.

Harris, Graham, Mason, Friedlander, (2008) tarafından yazılan *Powerful Writing Strategies For All Students* adlı kitapta ve Harris, Graham ve Santangelo (2013) tarafından yazılan *Self-Regulated Strategies Development In Writing: Implementation, Scaling Up* başlıklı kitap bölümünde Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli ayrıntılı bir şekilde aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Model, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde eğitimcilere sistematik ve açık yönergeler sunmaktadır. Bunlar şu başlıklar altında sıralanmaktadır:

1. Türlerle özgü yazma stratejileri (örneğin ikna edici yazılar, öyküler, raporlar)
2. Genel yazma stratejileri (giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma)
3. Yazma sürecini yönetmek ve stratejileri kullanmayı sağlayan öz- düzenleme süreçleri (amaç belirleme, kendini izleme, kendini yönlendirme, kendini pekiştirme)
4. Amaca uygun üslup kullanma bilgisi

Yazmayı öğrenme sürecinde zorluk yaşayan birçok yazar, sadece bilişsel değil duygusal ve davranışsal desteğe de ihtiyaç duymaktadır. Burada Öz düzenleme Stratejileri Gelişimi Modeli'ne ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin bu modelin bir parçası olarak, öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi, motivasyonlarının artması, yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri ve kendilerine inançlarının oluşması için öğrencilere sürekli bir biçimde yardımcı olmaktadır. Bu süreçte birçok strateji kullanılarak amaca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Örneğin öğrenme, ilgi çekici, interaktif ve işbirlikçi bir süreç olarak kurgulanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve stratejileri öğrenmelerini sağlamak için gerekli önkoşulları sağlamakta fakat ardından yavaş yavaş, kasıtlı olarak sorumluluğu öğrencilere bırakmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz algı ve tutumlarının üstesinden gelmelerine yardım etmek için bu model, yazma becerisinin değer gördüğü ve öncelikli olduğu, öğrencileri destekleyen ve onaylayan bir sınıf ortamının oluşturulmasını gerekli görmektedir.

ÖDSG<sup>1</sup> modeli, her öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi ve en iyi şekilde ilerlemesi amacıyla bireyselleştirilmiştir. Öğretmenlerin, süreçte öğrencilerin güçlü

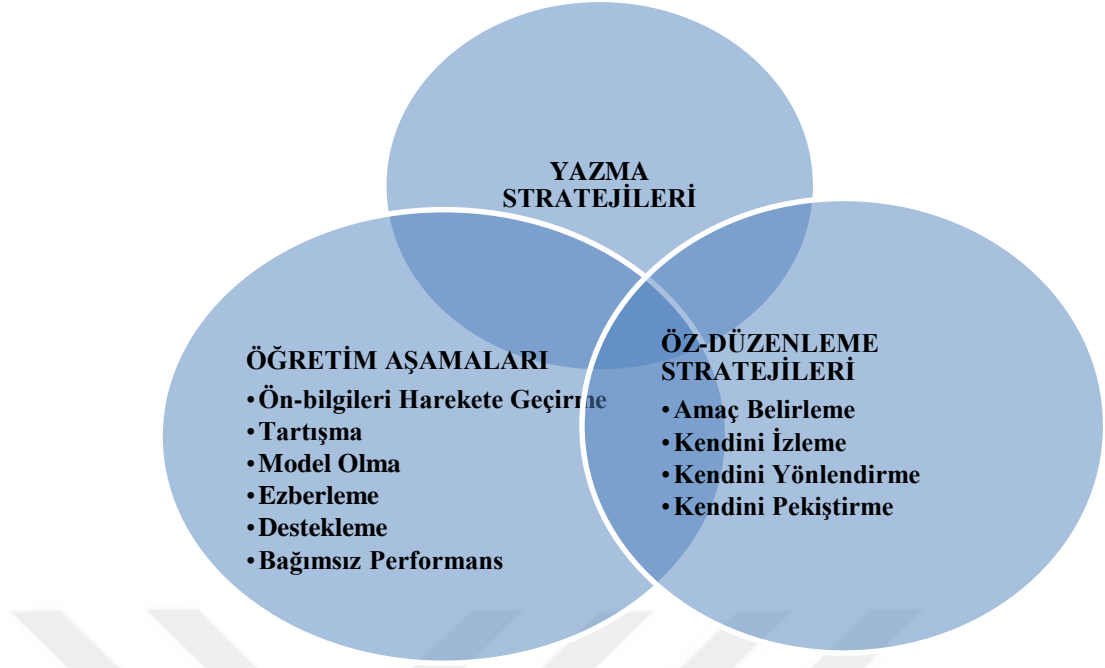
---

<sup>1</sup> Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli

yönlerini ve zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını bilmeleri gerekmektedir. Örneğin öğretmen bir stratejiyi bazı öğrenciler için daha karmaşık bir şekilde uyarlarken, diğer öğrenciler için daha basit bir şekilde uyarlayabilir.

Öğretim, öğrencilerin kendi amaçlarını belirleyebilmeleri için de bireyselleştirilmiştir. Öğrencilere verilen destek ve geri bildirimlerin niteliği ve sıklığı öğrencilerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir. Öğrencilerin akademik ve davranışsal olarak yaşadıkları zorluklar arttığında model daha kapsamlı ve açık bir şekilde uygulanmaktadır. Bu model yoluyla yapılan öğretim, bireyselleştirilmiş olsa da özel bir bire-bir öğretim yöntemini gerektirmez. Tüm sınıf ile birlikte uygulandığında öğrencilerin büyük bir grup içerisinde birlikte çalışmalarını sağlamaktadır. Diğer zamanlarda öğretmen, sınıfı esnek gruplara ayırabilmekte, çiftler oluşturabilmekte veya öğrencilerin bağımsızca çalışmalarını isteyebilmektedir.

Bu süreçte öğrencilerin gelişimleri kendi bireysel performans seviyeleri ve yeterlik düzeylerine bağlı olmaktadır. Öğretim aşamaları boyunca ilerlemek için önceden belirlenmiş, standartlaştırılmış bir zaman çizelgesi yoktur. Daha doğrusu öğrenciler belli kriterleri yerine getirdikten sonra diğer aşamaya geçebilmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında önceki aşamalara da geri dönebilirler. Bu öğretim, kritere dayalı yaklaşımla her öğrencinin amaçlanan stratejileri ve öz düzenleme süreçlerini bağımsız olarak yönetebilmesi ve uygulayabilmesi ile sona ermektedir. Çünkü bu modelin nihai hedefi, yazma stratejileri ve öz düzenleme işlemlerini birleştirerek öğrencilerde rutin yazma alışkanlıkları oluşturmaktır. Model, belirlenen öğretim aşamaları boyunca yazma stratejileri ve öz düzenleme stratejilerinin eş zamanlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Modele ait görsel aşağıda sunulmuştur:



Şekil 3. Öz-Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli

Öz düzenleme Stratejileri Geliştirme Modeli öğretim süreci, aşağıda sunulan altı aşamadan oluşmaktadır:

1. *Ön Bilgilerin Harekete Geçirilmesi:* Öğrencilerin yazma stratejilerini ve öz düzenleme stratejilerini veya süreçlerini öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler öğretilir.
2. *Stratejileri Tartışma:* Öğrencilere stratejilerin amacı, yararı ve aşamaları tanıtılır. Kendini izleme, kendini yönlendirme gibi öz düzenleme süreçleri öğretilir.
3. *Model Olma:* Öğretmen yazma sürecini destekleyen içsel düşünme ve süreçleri vurgulamak için yüksek sesli düşünme yolunu kullanarak stratejilerin ve öz düzenleme süreçlerinin nasıl kullanılacağına ilişkin öğrencilere model olur. Öğrenciler, kendi kişisel hedeflerini oluştururlar.
4. *Stratejileri Ezberleme:* Öğrenciler stratejilerin basamaklarını, hatırlatıcı ipuçlarını ezberlerler.
5. *Strateji Kullanımını Destekleme, Geliştirme:* Öğrenciler zamanla azalan uygun destekle yazma stratejilerini ve ona eşlik eden öz düzenleme süreçlerini kullanarak alıştırma yaparlar.



6. *Bağımsız Performans Aşaması*: Öğrenciler yazma stratejilerini bağımsız olarak kullanırlar. Öz düzenleme süreçleri duruma göre uyarlanır. Bu süreçler, duruma göre geliştirilmeye devam edilir (akran danışmanlığı, ek öğretim)

Öz düzenleme stratejilerinin gelişimi, öğrencilerin sürekli olarak strateji kullanımlarını ve öz düzenleme işlemlerini geliştirdiği, devamlılık gösteren ve tekrarlayan bir süreçtir. Öğretmenler süreçte stratejilerin sınırlılıkları ve zayıf yönlerini de ele alarak öğrencilerin stratejilerin yararlarını anlamalarını sağlamakta ve öğrencilerde gerekli olan gelişim için bir temel oluşturmaktadırlar.

#### **2.4.1.Öz düzenleme Stratejileri**

Öz düzenleme Stratejileri Geliştirme Modeli kapsamında öğretimi yapılan öz düzenleme stratejileri; amaç belirleme, kendini izleme, kendini yönlendirme, kendini pekiştirme süreçlerinden oluşmaktadır.

Amaç belirleme, yazma sürecinde önemli bir bileşendir. İyi bir yazı, amaca yönelik olarak yazılmış bir yazıdır. Öğrencilerin yazma öncesinde kendilerine bir amaç belirlemeleri gerekmektedir.

Kendini izleme, yazma sürecinde öğrencilerin kendi performanslarını izlemeyi, yazdıklarını kontrol etmeyi, eksik yönlerini ve güçlü yönlerini fark etmelerini ifade etmektedir. Kendini yönlendirme süreci, eksikliklerin tespit edilmesi ve ardından düzeltilmesini gerektirmektedir. Bu noktada kendini yönlendirme süreci önem kazanmaktadır. Kendini yönlendirme sürecinde, eksikliklerin nasıl düzeltileceği, neler yapılabileceği yer almaktadır. Burada kendine yönelik konuşmalar yoluyla performans yönetilirken bir yandan da görev yerine getirilmektedir. Son olarak kullanılması gereken strateji ise kendini pekiştirme stratejisidir. Yapılan bu işlemlerin bireyin ihtiyaç duyduğu gereksinimleri gidermesi, bireye memnuniyet vermesi sonucunda kendini pekiştirme süreci gerçekleşmektedir.

#### **2.4.2.Yazma Stratejileri**

Strateji eğitimi, seçilen bir konu üzerinde öğrencilere çeşitli aşamaları planlamayı, yazmayı, değerlendirmeyi ve bir dizi basamağı takip etmeyi öğretmektir (Westwood,

2008: 72). Yazma stratejileri, karmaşık görevlerin üstesinden gelmek için, öğrencilere sistematik bir yöntem vererek öz düzenlemeyi desteklemektedir (Macarthur ve Philippakos, 2013).

Bu araştırma kapsamında öğretimi yapılan yazma stratejileri ikna edici metinler için sözcük ağı stratejisi ve grafik organize etme stratejisi; hikâye edici metinler için de 5N 1K ve giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma stratejisidir. Bu stratejilere ait bilgiler aşağıda ve bulgular kısmında yer almaktadır.

Sözcük ağı stratejisi, beyin fırtınasına benzeyen bir serbest çağrışım yoludur (Gültekin ve Anılan, 2006). Öğrencilerin bir metni yazmaya başlamadan önce konuya ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amacıyla kullanabilecekleri stratejilerdendir. Bir sözcük veya sözcük grubunun kâğıda yazılarak ardından bu sözcüğün çağrıştırdığı diğer sözcüklerin ortaya çıkarılması ile uygulanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin kendi yaşamlarından, deneyimlerinden duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak özgün sözcüklerle kendilerini ifade etmeleri sağlanmaktadır

Grafik düzenleyicileri, bilginin dilde (semantik) ve dil dışında (imgeleme, görüntü) farklı formlarında depolanmasını sağlayan ve bağlamlar arasındaki ilişkiyi gösteren iki boyutlu görsel temsilcilerdir. Genel olarak görsel ilişkileri organize eden grafik düzenleyicileri, hiyerarşik yapının, neden-sonuç ilişkilerin, karşılaştırmaların, eş ve zıtlıkların, döngüsel ve doğrusal söz dizinlerin organize edilmesinde oldukça güçlüdürler (İlter, 2014). Grafik organize etme stratejisi, yazma öncesinde öğrencilerin yazılarında kullanabilecekleri düşünceleri, bilgileri ortaya çıkarma, metin unsurlarını belirleme konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Grafik organize ediciler, ikna edici bir metinde yer alması gereken metin unsurlarından ana fikrin, sebeplerin (destekleyici görüşlerin), sonuçların, önerilerin belirlenerek öğrencinin metni yazmaya başlamadan önce bu unsurları belirlemesini, planlanma yapmasını sağlamaktadırlar. Yazma esnasında, bir rehber görevi üstlenerek metin unsurlarının uygun bir şekilde metne yerleştirilmesinde ve yazma etkinliğinin sonunda da metnin kontrol edilmesinde öğrencilere kolaylık sağlamaktadırlar.

Grafik organize ediciler, şekiller yardımıyla metin unsurları arasındaki ilişkiyi açık bir biçimde ve somut olarak ortaya koymaktadırlar. Öğrenciler grafik organize edicileri oluştururken belirlenen konuya ait eksikliklerini tespit edebilmektedirler. Bu

araştırmada ikna edici metinlere yönelik olarak ağaç Őeklinden oluşan bir grafik organize edici kullanılmıştır.

5N 1K stratejisi, hikâyenin unsurlarının belirlenmesini sağlamakta ve yazma sürecinde öğrencileri yönlendirmektedir. 5N 1K kodlaması, kim, ne oldu, nerede oldu, nasıl oldu, niçin oldu, ne zaman oldu sorularının baş harflerinden oluşmaktadır. Stratejinin kısa soru sözcüklerinden ve bu sözcüklerin baş harflerinden oluşan bir kodlamadan meydana gelmesi hem dikkat çekmekte hem de zihinde kalıcı bir etkiye sebep olmaktadır.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma stratejisi, öğrencilerin bir metni yazmaya başlamadan önce o metnin bölümlerini taslak olarak planlamalarını sağlayan bir stratejidir. Bu araştırmada strateji öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bir ‘‘Hikâye Dağı’’ Şekli üzerinde belirlemeleri ve her bölümde yer alması gereken hikâye unsurlarını bu Şekil zerine yazmaları ile uygulanmıştır.

## 2.5.İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Bu bölümde mevcut araştırma ile ilgili olan diğer araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar aşağıda açıklanmıştır:

Harris, Graham ve Mason (2003) tarafından yapılan araştırmada hem öğrenme güçlüğü hem de yazma güçlüğü yaşayan iki ğrenci ile öz düzenleme Stratejileri Gelişim Modeli uygulanmıştır. Araştırmada yazmaya yönelik öz düzenleme stratejilerinin sınıfta nasıl uygulandığına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu stratejilerin çeşitli yönlerden öğrencilere katkı sağladığı belirtilmektedir. Öncelikle bu model, öğrencileri yazma sürecindeki (planlama, yazma, düzeltme ve yayınlama) yazma bilgisini ve becerisini, belirli stratejileri kullanabilme bakımından desteklemektedir. İkinci olarak bu uygulamalar, öğrencilerin süreç esnasında ihtiyaç duydukları kendi izleme ve yönetme becerilerini desteklemektedir. Son olarak da öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

Saddler, Moran, Graham ve Harris (2004) tarafından yapılan araştırmada yazma güçlüğü yaşan ikinci sınıf öğrencilerine bir hikâyeyi planlamak ve yazmak için öz düzenleme stratejileri öğretilmiştir. Bu stratejiler, düzenli yazma programı ile

desteklenmiş, öğretimin niteliğini en üst düzeye çıkarmak için de öğrenciler ikiye bölünmüş, gruplar haline getirilmiştir. Çalışma sonunda bu eğitimin, öğrencilerin yazılarında bütünlük oluşturmalarına, daha uzun yazılar yazmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Böylelikle bu eğitimin öğrencilerin yazılarını nitelikli hale getirdiği belirtilmiştir.

Saddler, (2006) tarafından yapılan çalışmada yazma güçlüğü yaşayan ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde altı öğrenciye öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin daha eksiksiz, daha uzun ve daha nitelikli bir düzeye ulaştığı görülmektedir.

Chalk ve arkadaşları (2005), öz düzenleme stratejilerini kullanarak lise düzeyindeki on beş öğrencinin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazma sürecinde beyin fırtınası yapma, anlam oluşturma, amaç belirleme, yazılarını düzeltme konusunda ve kompozisyon yazma konusunda gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Graham, Harris, MacArthur (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerine fen bilgisi, tarih ve diğer derslerde rapor ve ödev yazımı süreçlerinde stratejileri nasıl kullanacakları konusunda altı hafta boyunca öğretim vermişlerdir. Süreç sonunda öğrencilerin stratejileri kullanmayı öğrenerek raporlarını daha nitelikli bir biçimde yazmaya başladıkları görülmüştür.

Harris, Graham ve Mason (2006) tarafından yapılan çalışma, hikâye edici ve ikna edici metinleri planlama ve yazma üzerine kurgulanmıştır. Çalışmada öz düzenleme stratejileri kullanılmış ve stratejilere akran desteği eklenmiştir. Sonuç olarak, öz düzenleme stratejilerinin yazma performansına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin çalışma kitaplarında yazma etkinliklerinin yer aldığı “Yazma Atölyesi” (Writer’s Workshop) bölümünde de daha yetkin hale geldikleri ve diğer yazı türlerinde de (kişisel hikâyeler ve bilgilendirici yazılar) gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte akran desteğinin strateji kullanımında etkili olduğu görülmüştür.

Uygun (2012) yaptığı araştırmada Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine,

kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilindeki iki ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karışık yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda ÖDSG öğretimi ile yazma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan model, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici türde yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Ayrıca model, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can, (2016) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenleme Stratejisi Geliştirme Modeli 'ne dayalı eğitimin etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurları ile yazma tutum ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada bu eğitimin öğrencilerin hikâye unsurlarına yer verme durum ve düzeylerine, yazma tutum ve yazma öz-yeterliklerine olumlu yönde katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda söz edilen araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinde yazma becerisine yönelik Öz düzenleme Stratejileri Gelişimi Modeli'nin uygulandığı ve modelin öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Bu model, farklı öğrenci gruplarında uygulanarak öğrencilerin hem duyuşsal açıdan hem de bilişsel açıdan yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Fakat bu araştırmaların çoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilmiş, Türkiye'de ise bu modelin uygulamasına dair sadece iki araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırmalar da ilkokul düzeyinde 4.ve 5. sınıf öğrencileri ile deneysel işlem uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Öz düzenleme Stratejileri Geliştirme Modeli 7.sınıf öğrencileri ile nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile uygulanmış ve tüm uygulama süreci ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu sebeple araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin analiz süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin nasıl uygulandığını, bu modelin öğrencilerin yazılı anlatımlarına katkı sağlayıp sağlamadığını ve öğrencilerin yapılan öğretime yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, yeni bir yaklaşımı, araştırma ve uygulamanın iç içe olduğu bir yöntemle ele alınmaktadır. Bu sebeple araştırma, konusu ve doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması” (action research), diğer adıyla “aksiyon araştırması” biçiminde desenlemiştir. Belirlenen bu yazma becerisini geliştirme çalışmasının sınıfın doğal ortamında uygulanmasının ve uygulama sürecinin aşamalı olarak ortaya koyulmasının gerekliliği araştırmada eylem araştırması deseninin tercih edilmesine sebep olmuştur. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının kullanılması uygun görülmüştür.

Eylem araştırmasının en önemli amacı, eğitim sürecinde ortaya çıkan durumları sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır. Eylem araştırması süreci, öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemleme, önceden var olan ya da öğretim sürecinde ortaya çıkan bir sorunu anlama ve olası çözümleri üretmeye yönelik planlı, düzenlenmiş ve başkalarıyla paylaşılan bir sorgulama sürecidir (Kuzu, 2009). Bu yüzden bu araştırma genellikle öğretmen araştırması olarak adlandırılmaktadır. Çepni (2001: 29) bu araştırmaları, araştırmacı öğretmen yöntemi olarak da adlandırmaktadır. Eylem araştırmaları öğretmenlerin sınıflarında

yaşadıkları gerçek sorunları dile getirmeleri ve araştırma bulguları yoluyla o problemlere yönelik yanıtları bulmalarına olanak sağlar. Bulguların uygulamada etkili olduğu araştırmalardır (Uzuner, 2005: 11).

Eylem araştırması, 1940'lı yıllarda sosyal psikolog ve eğitimci Kurt Lewin tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkarılıp, Colombia Üniversitesi'nde Stephen Corey tarafından eğitim alanında ilk kez uygulanmıştır (Ferrance, 2000). Bu uygulamanın ardından eğitim-öğretim alanı başta olmak üzere farklı mesleki gelişim alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Eylem araştırması, sınıf, okul ortamları ve farklı kurumlar olmak üzere çeşitli alanlarda kullanılabilir (Berg ve Lune, 2015:287). McTaggart (1994) eylem araştırmasının son yıllarda hemşirelik eğitimi, öğretmen eğitimi, yönetim gibi farklı alanlarında kullanıldığını ve giderek yaygınlaştığını belirtmektedir. Dünya genelinde giderek yaygınlaşan eylem araştırması, sınırlı sayıda da olsa Türkiye'de de araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin Türkçe Eğitimi alanında Karadağ (2017); Yalçın İncik (2017), Mete (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda eylem araştırması yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Eylem araştırması eğitimin çeşitli aşamalarında kullanılmaktadır. Cohen ve arkadaşları (2000: 26) bu alanları şöyle sıralamaktadırlar:

- a. Öğretim yöntemleri: Keşfedilen bir öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin değiştirilmesinde (yer değiştirme).
- b. Değerlendirme işlemi: Kişinin sürekli değerlendirme yöntemlerini geliştirmesinde.
- c. Tutum ve değerler: Çalışmak için daha olumlu bir tutumu teşvik etme veya öğretmen adaylarının yaşamın bir yönü ile ilgili değer sistemlerinde değişiklik yapılmasında.
- d. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi: Öğretim becerilerinin geliştirilmesinde, yeni öğrenme yöntemlerinin geliştirmesinde, kendilerine yönelik farkındalıklarının arttırılmasında.
- e. Yönetim ve kontrol: Davranış değiştirme tekniklerinin aşamalı olarak uygulamaya koyulmasında.
- f. Yönetim: Okul yaşamının idari tarafına ait bazı durumların etkinliğinin arttırılmasında.

Bilimsel alanlarda yapılan araştırmaların sadece teorik boyutta kalıp ilgili alandaki uygulamalara doğrudan bir fayda sağlamaması yapılan araştırmalar ve uygulamalar

arasında bir boşluk oluşturmaktadır. Johnson (2015: 23), kuram ve uygulama arasındaki bu boşluğu iki nedene bağlamaktadır. Bunlar:

1. Alanda yapılan çalışmaların akademik kaynaklarda fazlasıyla betimsel olması, sınırlı sayıda okura uygun dil kullanılması, öğretmenin günlük ihtiyaçları ile ilgili olmayan yöntemsel ve varsayımsal tasarımlara odaklanması.
2. Kuram ve uygulama arasında boşluklar “Moses Etkisi”nin sonucu olabilir. Moses Etkisi, araştırmacıların çalışmalarında öğretmenlerin günlük olarak sınıf ortamında karşılaştıkları sorunları, uygulamaları göz ardı eden tek yönlü bir akışı ortaya koyması ile meydana gelir.

Eylem araştırması, yukarıda söz edilen araştırmalar ve uygulamalar arasındaki boşluğa köprü kurmak amacıyla tasarlanmıştır (Somekh, 1995; Johnson, 2015). Buradaki “eylem” kısmı, uygulamaları geliştirmeyi ifade ederken “araştırma” kısmı uygulamayı ne için yaptığınızı ve ne zaman geliştireceğinize dair açıklamaları, betimlemeleri ifade etmektedir (McNiff ve Whitehead, 2011). Araştırmanın bu iki boyutu birlikte değerlendirildiğinde teori ve uygulamanın iç içe olduğu görülmektedir.

Bir eylem araştırmasını planlama ve üstlenme, ne yaptığınızı, niçin yaptığınızı ve yaptıklarınızı nasıl değerlendirebileceğiniz hakkında sorular sormayı (McNiff ve Whitehead, 2002: 71) bununla birlikte değişiklikler yaparak ve değişikliklerin sonuçlarından öğrenme elde ederek eğitimi geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır (Kemmis ve McTaggart, 1992). Bu özellikleri ile birlikte eylem araştırması “gelişim ve değişim için lokal düzeyde güçlü bir araç” (Cohen ve arkadaşları 2000:26) olarak ifade edilmektedir. Mayring (2011: 75) eylem araştırmasının üç ana özelliğini somut, sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım, araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi, araştırmacı ve etkilenen taraflar arasında eşitlik olarak sıralamaktadır.

Eylem araştırmasının ne olduğu ile birlikte ne olmadığını da ortaya koyulması bu araştırma yöntemine geniş bir bakış açısından bakmayı sağlayacaktır. Johnson (2015), eylem araştırmasının bir şeyi ispatlamak zorunda olduğunuz bir deney olmadığını, genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlendiğini ve amacın; problemi çözme ve değerlendirme hatta yeni fikirler



bulma ve bunların nasıl çalıştığını anlama süreci olduğunu ifade etmektedir. Nitekim bu süreçte kişilerin beklenti içerisinde olduğu durumlar veya olaylar beklentilerinden çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Kemmis ve McTaggart (1992) bu yönüyle eylem araştırmasını, kişilerin tasarlayarak hareket ettiği halde sürprizlere açık olduğu ve fırsatlara esnek olduğu sistematik bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadırlar.

Eylem araştırması doğası gereği diğer araştırma yaklaşımlarından belirgin bir biçimde farklılık göstermektedir. Berg ve Lune (2015), eylem araştırmasında kullanılan dil ve içeriğin diğer araştırma yaklaşımlarından farklı olduğunu, özellikle karmaşık, çok yönlü, anlaması güç istatistik teknikleri kullanan araştırma yaklaşımlarından farklı olarak kullanılan dil ve içeriğin, hem profesyonel araştırmacılar hem de sıradan insanlarca rahatlıkla anlaşılabilirliğini belirtmektedirler. Bu da araştırmacılar ve uygulayıcılar için çift yönlü bir etkileşim sağlamaktadır.

Johnson, (2015), eylem araştırmasını, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanırken eylem araştırmasının anahtar özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Eylem araştırması sistematiktir.
2. Eylem araştırmasına bir yanıtla başlamaz.
3. Bir eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez.
4. Veri toplanmaya başlamadan önce araştırma yeterince planlamalıdır.
5. Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır.
6. Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildir.
7. Eylem araştırması çalışmaları, basit ve resmi olmayandan, ayrıntılı ve resmi olana kadar sıralanabilir.
8. Eylem araştırması bazen kurama gömüktür.
9. Eylem araştırması nicel araştırma değildir.
10. Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.

Tüm bu betimlemeler incelendiğinde eylem araştırmasının genellikle bir problemin çözümü için araştırmanın gerçek ortamında, alanında uzman olan paydaşların ve

katılımcıların birlikte hareket ederek problemi çözmeye çalıştıkları bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının farklı sınıflamaları ile karşılaşmaktadır. Eylem araştırmasında araştırmacının rolü, katılımcıların rolü veya farklı ölçütlerin esas alındığı sınıflamalar görülmektedir (McKernan, 1991; Ferrance, 2000, Berg ve Lune; 2015). Örneğin, Berg ve Lune, eylem araştırmasını; işbirliğine dayalı eylem araştırması, amaçlı eylem araştırması, özgürlükçü, iyileştirici, kritik eylem araştırması olarak sınıflarken Ferrance (2000), bireysel öğretmen araştırması, işbirlikli eylem araştırması, okul çapında eylem araştırması, bölge çapında eylem araştırması olarak sınıflamaktadır. Hendricks (2006), eylem araştırmasını, işbirliğine dayalı, eleştirel, sınıf ve katılımcı eylem araştırması olarak sınıflandırmaktadır. Tüm bu çalışmalarda karşılaşılan kavramların aynı olmaması kafa karışıklığına neden olmaktadır. Uzuner (2005), ne türlü adlandırılırsa adlandırılısın tüm bu modellerin eylem araştırması şemsiyesinin altında olduğunu, katılımcıların kendi problemlerini işbirlikli olarak sistematik ve düzenli bir şekilde çözmeye ve değişiklikleri oluşturma gayretlerinin açıkça ve ayrıntılı olarak anlatılması araştırma modeli hakkında bilgi sağlama açısından yeterli olacağını belirtmektedir.

Bu çalışmada ilgili alanyazın ışığında kuramsal bir çerçeve içerisinde Öz-Düzenlemeye Dayalı strateji Geliştirme Modeli sınıf ortamında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **3.1.1.Eylem Araştırmacısının Rolü**

Eylem araştırması, akademisyenler veya araştırmacı rolünü üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılan, uygulamaya konulabilen ve eğitimin çeşitli konularında sistematik bilimsel bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntemdir (Balcı, 2013: 51). Tanımda da belirtildiği gibi bu araştırmalarda araştırmacının aktif bir rol üstlendiği görülmektedir. Hatta araştırmacı, araştırma evreninin bir parçası rolündedir. Araştırma bundan dolayı geleneksel roller ve görevlere kıyasla daha fazla değer yüküdür (Berg ve Lune, 2015:296).

Eylem araştırması, her meslekte ve sosyal durumda uygulayıcılara kendilerini araştırma ve değerlendirme imkânı sağlayan bir araştırma biçimidir. Ugulayıcılar, bu araştırma yoluyla şu soruları sorarlar: Ne yapıyorum? Herhangi bir konuda

geliştirmeye ihtiyacım var mı? Eğer gerekiyorsa ne? Bunu nasıl geliştirebilirim? (McNiff ve Whitehead, 2011) Burada eylem araştırmacısının sürecin her adımında görev ve sorumluluklarının giderek önem kazandığı göze çarpmaktadır. Çünkü, Berg ve Lune'nin de (2015:296) belirttiği gibi formal olarak eğitim almış araştırmacılar, araştırmada gözlemci ya da dış değerlendirmeci olarak değil; toplum ve grupların yanlarında ve yakınlarında yer alırlar. Katılımcının ihtiyaç duyması halinde uzman görüşü sağlarlar. Yerel uygulayıcılar ve paydaşlarla iş birliği yaparlar. Araştırmacı bunları gerçekleştirirken sürecin çeşitli aşamalarında farklı roller üstlenebilir. O'Brien'e (2001) göre bu roller; planlayıcı, yönetici, öğretmen, dinleyici, gözlemci, birleştirici, tasarımcı, raportör olarak sıralanmaktadır. Bu araştırmada araştırmacı, öğretmen rolü üstlenerek sınıf ortamında uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Tüm bunlarla birlikte daha geniş bir çerçeveden bakıldığında, araştırmacının bizzat araştırma alanında bulunarak aktif olarak değişimi planlayıp, uygulayıp sonuçlarına göre olumlu gelişme olup olmadığını takip ederek eylem araştırmacısı aynı zamanda "iyi bir sosyal değişim öncüsü" görevi üstlenmektedir (Güler ve arkadaşları, 2013). Bu durumda, eylem araştırmacısının araştırma becerisi, araştırma yaptığı alana yönelik önbilgileri, alana hâkimiyeti de süreçte önem taşımaktadır.

### **3.1.2.Eylem Araştırması Sürecinin Aşamaları**

İlgili alanyazın incelendiğinde eylem araştırması sürecinde araştırmacıların farklı aşamalardan oluşan döngüler oluşturduğu görülmektedir. Bu döngüler ve ortaya koydukları aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

Stringer (2007), eylem araştırmasını sade fakat güçlü bir yapı olarak tanımlarken bu araştırma sürecinin, araştırma, planlama, eylem olmak üzere üç aşamalı bir döngüden oluştuğunu ifade etmektedir. Kemmis ve McTaggart'a göre eylem araştırması döngüsü, düzenli ve organize edilmiş olarak görülse de değişmez bir yapı değildir. Gerçek süreç büyük ihtimalle daha değişken, esnek olabilmektedir (Koshy, 2005). Bu döngü, beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar, a) bir değişiklik planlanma b) eylem, sürecin ve değişikliklerin sonucunu gözleme c) bu süreç ve sonuçları yansıtma ve yeniden planlama d) eylem ve gözleme e) yansıtma aşaması olarak sıralanmaktadır.

Elliot'un (1991) eylem araştırması döngüsü, eylem araştırması üzerine ilk çalışmaları yapan Lewins' in modelinin yeniden düzenlenmiş şeklidir. Lewins' in modeli, başlangıç bir fikrin seçilmesi, durumun tespit edilmesi, planlama, birinci eylem basamağı, değerlendirme, düzeltilmiş plan, ikinci eylem basamağı ve devamı şeklinde sıralanmaktadır. Eliot (1991) tarafından ortaya koyulan model ise, geliştirilmesi veya değiştirilmesi gereken bir durum veya olayın belirlenmesi, durumun tanımlaması, durumun açıklaması, genel planın kurulması, bir sonraki aşamayı geliştirme, bir sonraki eylem aşamasını/aşamalarını uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Bu süreçte eylemde başarıya ulaşmak biraz fazla zaman alabilmektedir.

Creswell (2014: 621), eylem araştırması sürecini, eylem araştırmasının hedeflenen konunun araştırılması için en iyi yöntem olup olmayacağına karar verme, bir problem belirleme, bu problemi tanımlayacak kaynakları ortaya koyma, gerekli bilgileri tanımlama, veri toplama, veriyi analiz etme, eylem planı geliştirme, eylem planını uygulama ve bir değişim olup olmadığına dair yansıtma yapma şeklinde basamaklandırmaktadır.

Johnson (2015), eylem araştırması döngüsünü problemin ortaya koyulması, eylem planının yapılması, eylemin uygulaması, değerlendirme ve yansıtma basamakları ve bunların bir sonraki eylem için düzeltici ve geliştirici bir rol üstlenmesi süreçleriyle açıklamaktadır.

Tüm bu döngüler incelendiğinde, temelde tüm döngülerin tespit edilen bir problem, bu problemin çözümü için bir eylem planı hazırlama, bunu harekete geçirme ve sonuçlarını değerlendirme süreçlerini ortak olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu değerlendirmeler, bir sonraki sürecin yapılandırılmasında yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Bazı döngüler, süreci daha ayrıntılı bir şekilde aşamalandırırken bazıları ise genel bir aşamalandırma yapıp uygulayıcının süreci yönlendirmesini uygun görmektedir. Döngülerdeki aşamalar ardışıklık, devamlılık ve süreklilik göstermekle beraber esnek bir yapıya da sahiptirler. Kuzu (2009), eylem araştırmasının bu aşamalarının doğrusal bir yapıya sahip olmadığını; gerektiği takdirde bazı aşamaların çıkarılabileceğini, yerinin değiştirilebileceğini veya gerekli durumlarda bazı aşamaların tekrarlanabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, yukarıda sözü edilen döngülerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır



Şekil 4. Eylem Araştırması Döngüsü

### 3.1.2.1. Problemin ortaya koyulması

Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimi Türkte Eğitimi alanında tamamlamıştır. 2009 yılından beri Türkte Eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı, beş yıldır bu bölümde açılan öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde sorumlu öğretim elemanı yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Bu sebeple yıl içerisinde farklı düzeydeki okullarda (sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı) ve farklı sınıf düzeylerinde (5, 6, 7, 8. Sınıflar) yürütölen Türkte derslerine katılmakta ve bu derslerde gözlemler yapma olanağı bulmaktadır. Araştırmacı, sorumlu öğretim elemanı olarak ziyaret ettiği okullarda zaman zaman Türkte öğretmenleri ile derslerde yaşanan sorunlar, sorunlara yönelik çözümler üzerine görüşmeler yapmaktadır. Bu gözlemler ve görüşmeler araştırmacıya ana dili öğretimi sürecinde yaşanan sorunları yerinde görme ve araştırmalarını bu doğrultuda yürütme olanağı sağlamaktadır.

Araştırmacı doktora tez konusunun belirlenmesinde de ana dili öğretiminde sıklıkla karşılaşılan bir sorundan yola çıkarak araştırmasını kurgulamayı amaçlamıştır. Bu

amaçla daha önceden okullarda yaptığı gözlem ve görüşme notlarından faydalanmıştır. Bu gözlem ve görüşmelerde genel olarak, tüm okullarda öğrencilerin ana dili öğretim sürecinde dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin edinilmesinde zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Bunun üzerine doktora tez araştırmasını yazma becerisi konusunda yapmayı kararlaştırmıştır.

Araştırmacı, araştırma problemini daha açık bir hale getirebilmek, yaşanan sorunları derinlemesine anlayabilmek için ziyaret ettiği okullarda yazma becerisi konusu üzerine öğretmenlerle görüşmelerde bulunmuştur. Araştırmacı beş farklı okulda, beş, altı, yedi, sekizinci sınıf düzeylerinde eğitim veren Türkçe öğretmenleri ile görüşmüş, derslerde yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda önemli sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ilkokul yıllarında gerekli yazma kurallarını edinmediklerini, yazma alışkanlığına sahip olmadıklarını bu yüzden ortaokula başladıklarında da aynı alışkanlığı devam ettirdiklerini bununla birlikte yazmaya karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını, yazma konusunda oldukça isteksiz olduklarını, yazma güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe derslerinde ve diğer derslerde açık uçlu soruları cevaplamayı gerektiren yazılılarda öğrencilerin kâğıtlarının şekil ve içerik yönünden yanlışlarla dolu olduğunu vurgulamışlardır. Bunun dışında bazı öğretmenler, sınıfta yazma becerisini geliştirecek olan etkinlikler yapmanın zaman kaybına neden olduğunu bunun yerine öğrencilerin sınav başarılarının artması için dil bilgisi konuları ve okuma metinlerini yetiştirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Çünkü yazma becerisinin geliştirilmesinin özellikle öğrenciler ve veliler tarafından çok önemli olarak görülen çoktan seçmeli sorularından oluşan sınavlarda herhangi bir yarar sağlamadığı düşünülmektedir. Bu sebeplerle öğretmenler çoğu zaman çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini geçtiklerini veya öğrencilere ev ödevi olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, çalışma kitabındaki bu yazma etkinliklerinin de öğrencileri yazmaya özendirici nitelikte olmadığını düşünmektedirler.

Araştırmacının gözlemler sonucu elde ettiği deneyimler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ilgili alanyazın taraması Türkçe derslerinde yazma becerisinin yeterince geliştirilemediğini ve öğrencilerin yazma güçlüğü yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, araştırmanın problem durumunun belirlenmesinde çıkış noktası olmuştur. Böylelikle yazma becerisinin geliştirilmesi yönelik ilgili alanyazın

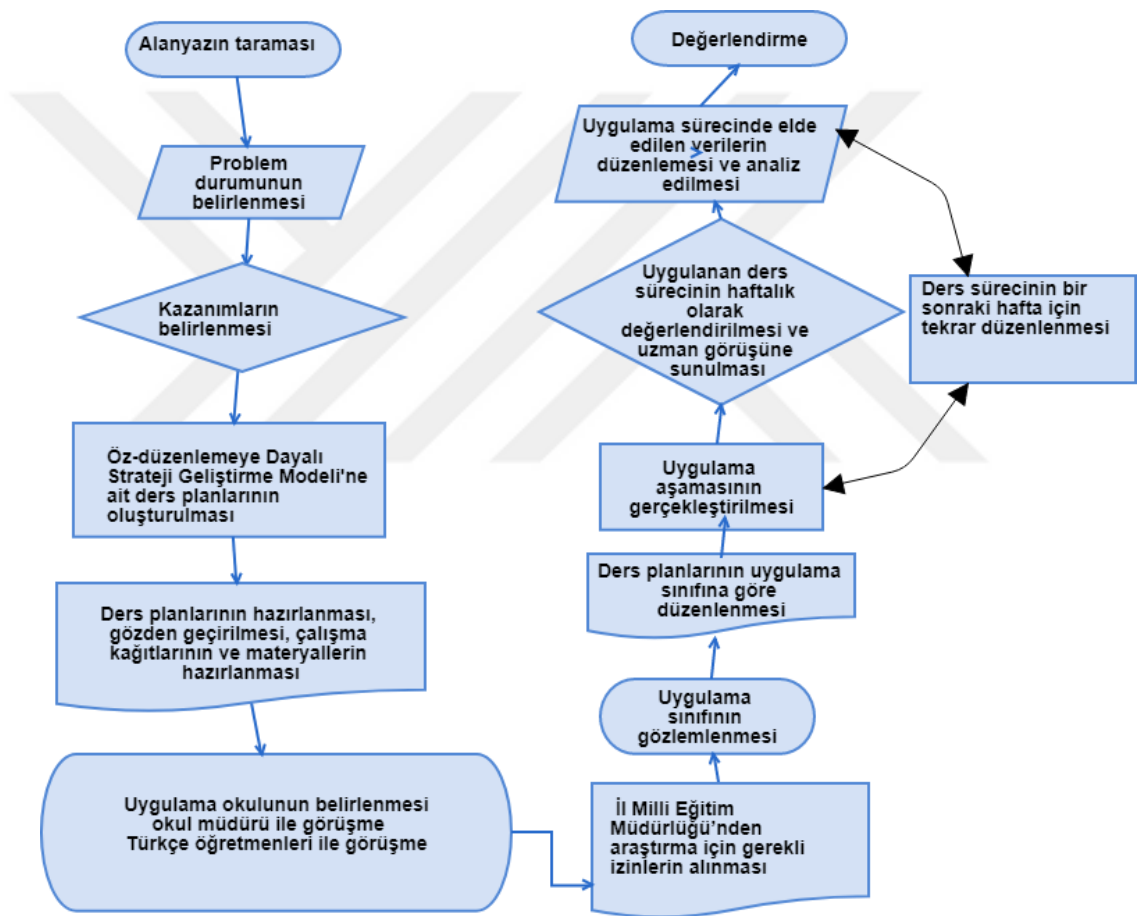
taraması yapılmaya başlanmıştır. Problem durumunun belirlenmesi ile birlikte daha da ayrıntılı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Sakarya Üniversitesi Kütüphanesinin farklı veri tabanları kullanılarak konuya ait kitap, makale ve raporlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ilgili alanyazın tarandığında, öğrencilerin yazma becerilerinin birtakım yollarla değiştirildiği ve geliştirildiği çalışmalar tespit edilmiştir. Bu yollardan biri de günümüzde Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde son yıllarda uygulanmaya başlayan öz düzenlemeye dayalı olarak yazma becerisini geliştirme çalışmalarıdır. Türkiye’de öz düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarının Türkçe eğitiminde ve farklı disiplinlerde kısıtlı sayıda yer aldığı görülmüştür. Özellikle öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımlarının, stratejilerinin sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu fark edilmiştir. Bu sebeple araştırmacı, bu yaklaşımların sınıf ortamında nasıl gerçekleştiğini gözlemlemek, birinci elden bilgi edinmek amacıyla 2015 yılında, doktora tez döneminde Amerika Birleşik Devletleri’nde Rhode Island Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde misafir öğretim elemanı olarak bulunmuştur. Araştırmacı, bu süreçte öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı sınıflarda gözlemler yapma ve bu konuda akademisyenlerle ve öğretmenlerle görüşmeler yapma olanağı bulmuştur. Bu deneyim, araştırmacının teorik olarak alanyazından edindiği bilgilerin yanında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin sınıf ortamlarında nasıl uygulandığını görebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada yapılacak olan uygulamanın hem öz düzenleme stratejilerini hem de yazma stratejilerini barındırmasını, bu stratejilerin aşamalı olarak geliştirilmesi ve her bir aşamanın açık bir şekilde ortaya koyulmasının önem taşıması bakımından araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple araştırmacı, bir dönem boyunca Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün doktora dersi olarak açtığı Nitel Araştırma Yöntemleri dersine katılım göstermiştir. Derste nitel araştırma süreci, nitel araştırma desenleri, nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri ve verilerin analizi konularında bilgi sahibi olmuştur. Ayrıca araştırmacı, Rhode Island Üniversitesi’nde bulunduğu sırada iki dönem boyunca lisansüstü düzeyde açılan Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini almış ve bu dersin içeriğinde bulunan nitel araştırmalar konusunda bilgi sahibi olma fırsatı bulmuştur.

### 3.1.2.2.Eylem planının yapılması

Araştırmalarda planlar genellikle umulandan farklı gerçekleşmekte ve araştırmacılar bu süreçte bazı değişiklikler yapmak zorunda kalabilmektedirler (McNiff ve Whetead, 2002). Fakat planlar sayesinde araştırmacılar ne yaptıklarını kronolojik olarak takip etme, eksikliklerini görme ve düzeltme imkânı bulmaktadırlar. Özellikle uzun bir süreçte gerçekleştirilen, farklı veri toplama araçları ile toplanan çeşitli verilerin var olduğu, kapsamlı ve karmaşık bir yöntem olan eylem araştırmalarında etkili bir eylem planının geliştirilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada kullanılan eylem planı aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 5. Eylem Planı

### 3.1.2.3.Eylemin uygulanması

Araştırmacı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde farklı okulları ziyaret etmekte ve stajyer öğrencilerle birlikte Türkçe derslerine katılarak sınıfları gözlemlemektedir. Elde edilen gözlemler, bu araştırmanın hangi okulda ve hangi



sınıfta yapılmasının daha uygun olabileceği konusunda araştırmacının bir öngörü oluşturmasını sağlamıştır. Araştırmacı, uygulama okulunun belirlenmesinde okulun kolay ulaşılabilir mesafede olan bir devlet okulu olmasını, okul idaresi, Türkçe öğretmeni ve öğrencilerin çalışmanın yapılması konusunda gönüllü ve istekli olmasını ölçüt almıştır. Araştırmacı uygulamanın yapılabileceği okulu belirledikten sonra okul idaresi ile iletişime geçmiş, okul müdürü ve müdür yardımcıları ile durumu görüşmüştür. Görüşme esnasında yapılacak olan araştırmayı tanıtmış, hazırlamış olduğu uygulamalardan örnekler sunmuştur. Okul müdürü araştırmanın uygulanması için olumlu görüş bildirmiş ve sebebini şu şekilde açıklamıştır.

*“Okulumuz, Sakarya ilinin Hendek ilçesi içerisinde en başarılı okullardan sayılabilir. Fakat yazma konusunda okul genelinde sorun yaşıyoruz. Hem Türkçe derslerinde hem de Yazma ve Yazarlık Becerileri dersinde de bu çalışmayı yürütebilirsiniz. Böyle bir çalışma çocuklara katkı sağlayabilir.”*

Görüşme sonunda okul müdürü sınıf seçimi için okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile araştırmacıyı görüştürmüştür. Böylelikle araştırmacı aynı gün içinde tüm Türkçe öğretmenleri ile görüşme fırsatı yakalamıştır. Bir erkek ve dört kadın öğretmen ile görüşen araştırmacı yapılacak olan uygulamayı ve uygulama örneklerini ayrıntılı bir biçimde öğretmenlerle paylaşmıştır. Görüşme sonunda öğretmenlerden bir tanesi bu uygulamaların, öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavına hazırlanmalarını engelleyeceğini, zaman kaybına neden olacağını dile getirerek araştırmaya katılım göstermek istemediğini belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise okula yeni geldiğini, sınıflarla tam olarak iletişim kuramadığını, sınıflarında bulunan öğrencilerin birtakım davranışsal sorunlar yaşadığını ve sınıfın henüz böyle bir çalışma yapmaya uygun olmadığını bildirmiştir. Diğer üç öğretmen ise sınıflarında yapılacak böyle bir uygulamanın öğrencilerine de katkı sağlayabileceğini ifade ederek çalışmanın yapılması konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ardından hangi sınıf düzeyinin ve hangi sınıfın uygulama açısından daha uygun olabileceği tartışılmıştır. Tartışma esnasında öğretmenler, sekizinci sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına hazırlanmaları nedeniyle sınavda yer alan konulara dair ders işlediklerini yazma çalışmalarına zaman ayıramadıklarını söylemişlerdir.

Tartışma sonunda ortak görüş olarak, yedinci sınıf düzeyinde akademik başarı açısından okul düzeyine göre orta derece sayılabilecek bir sınıfta uygulama

yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmen ile görüşerek uygun ders günlerini ve saatleri belirlemiştir. Ardından araştırmacı, araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan izinleri almak amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurmuştur. Başvuru dosyasında araştırma süreci ve süreçte yapılacak olan etkinliklerin yazılı olduğu formlar sunulmuştur. Gerekli olan izinler alındıktan sonra araştırmanın uygulama sürecine başlanmıştır.

#### **3.1.2.4.Uygulama süreci**

Araştırmanın uygulama süreci, 24 hafta boyunca bir Türkçe dersi ve bir Yazma ve Yazarlık Becerileri dersi olmak üzere haftada iki ders saatinde toplam 45 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda her hafta, daha önceden planlanan etkinlikler uygulanmış ve ardından değerlendirilmesi yapılmıştır. Önceden hazırlanan eylem planları geçerlik komitesi ve uzman görüşüne sunulularak zaman zaman değiştirilmiştir. Süreç, eksiklerin görülüp yeniden yapılandırılması şeklinde devam etmiştir. Böylelikle tespit edilen eksiklikler, diğer hafta için düzeltilerek uygulanmış, haftalık bir döngü oluşturulmuştur. Uygulama sürecine ait takvim aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. Uygulama Süreci Takvimi

| Numara | Tarih       | Etkinlik  |
|--------|-------------|---|
| 1.     | 02.11.2015  | Uygulama okulu müdürü ile görüşme                           |
| 2.     | 02.11.2015  | Uygulama okulu Türkçe öğretmenleri ile görüşme              |
| 3.     | 02.11. 2015 | Uygulamanın yapılacağı sınıfın Türkçe öğretmeni ile görüşme |
| 4.     | 17.11.2015  | 7-A sınıfı ile tanışma                                      |
| 5.     | 19.11.2015  | 7-A sınıfının gözlemlenmesi                                 |
| 6.     | 20.11.2015  | 7-A sınıfının gözlemlenmesi                                 |

---

|     |            |                                |
|-----|------------|--------------------------------|
| 7.  | 24.11.2015 | 7-A sınıfının gözlemlenmesi    |
| 8.  | 27.11.2015 | 7-A sınıfının gözlemlenmesi    |
| 9.  | 28.11.2015 | Veli toplantısına katılım      |
| 10. | 30.11.2015 | Geçerlik Komitesi Toplantısı 1 |
| 11. | 01.12.2015 | Öğrenciler ile görüşme         |
| 12. | 01.12.2015 | 1. Uygulama dersi              |
| 13. | 04.12.2015 | 2. Uygulama dersi              |
| 14. | 08.12.2015 | 3. Uygulama dersi              |
| 15. | 09.12.2015 | Geçerlik Komitesi Toplantısı 2 |
| 16. | 11.12.2015 | 4.Uygulama dersi               |
| 17. | 15.12.2015 | 5.Uygulama dersi               |
| 18. | 18.12.2015 | 6.Uygulama dersi               |
| 19. | 22.12.2015 | 7.Uygulama dersi               |
| 20. | 25.12.2015 | 8. Uygulama dersi              |
| 21. | 28.12.2016 | Öğrenciler ile görüşme         |
| 22. | 29.12.2015 | 9.Uygulama dersi               |
| 23. | 05.01.2016 | 10.Uygulama dersi              |
| 24. | 13.01.2016 | Geçerlik Komitesi Toplantısı 3 |
| 25. | 08.01.2015 | 11.Uygulama dersi              |
| 26. | 12.01.2016 | 12. Uygulama dersi             |
| 27. | 12.01.2016 | Türkçe öğretmeni ile görüşme   |

---

---

|     |              |                                |
|-----|--------------|--------------------------------|
| 28. | 15.01.2016   | 13. Uygulama dersi             |
| 29. | 19.01.2016   | 14. Uygulama dersi             |
| 30. | 09.02.2016   | 15. Uygulama dersi             |
| 31. | 12.02.2016   | 16. Uygulama dersi             |
| 32. | 15.02.2016   | Öğrenciler ile görüşme         |
| 33. | 16. 02. 2016 | 17.Uygulama dersi              |
| 34. | 19.02. 2016  | 18. Uygulama dersi             |
| 35. | 23.02. 2016  | 19. Uygulama dersi             |
| 36. | 26.02. 2016  | 20.Uygulama dersi              |
| 37. | 01.03.2016   | 21.Uygulama dersi              |
| 38. | 04.03. 2016  | 22.Uygulama dersi              |
| 39. | 04.03. 2016  | Türkçe Öğretmeni ile Görüşme   |
| 40. | 07.08.2016   | Geçerlik Komitesi Toplantısı 4 |
| 41. | 08.03. 2016  | 23.Uygulama dersi              |
| 42. | 11.03. 2016  | 24.Uygulama dersi              |
| 43. | 11.03. 2016  | Öğrenciler ile görüşme         |
| 44. | 15.03.2016   | 25.Uygulama dersi              |
| 45. | 18.03.2016   | 26. Uygulama dersi             |
| 46. | 19.03.2016   | Veli Toplantısı Katılımı       |
| 47. | 22.03.2016   | 27.Uygulama dersi              |
| 48. | 25.03.1016   | 28.Uygulama dersi              |

---

---

|     |             |                                |
|-----|-------------|--------------------------------|
| 49. | 29.03.2016  | 29.Uygulama dersi              |
| 50. | 01.04.2016  | 30.Uygulama dersi              |
| 51. | 05.04.2016  | 30.Uygulama dersi              |
| 52. | 06.04.2016  | Geçerlik Komitesi Toplantısı 5 |
| 53. | 08.04.2016  | 31.Uygulama dersi              |
| 54. | 12.04. 2016 | 32.Uygulama dersi              |
| 55. | 15.04. 2016 | 33.Uygulama dersi              |
| 56. | 18.04.2016  | Geçerlik Komitesi Toplantısı 6 |
| 57. | 18.04.2016  | Öğrenciler ile görüşme         |
| 58. | 19.04. 2016 | 34.Uygulama dersi              |
| 59. | 22.04. 2016 | 35.Uygulama dersi              |
| 60. | 26.04.2016  | 36.Uygulama dersi              |
| 61. | 28.04.2016  | 37.Uygulama dersi              |
| 62. | 10.05.2016  | 38.Uygulama dersi              |
| 63. | 13.05.2016  | 39.Uygulama dersi              |
| 64. | 17.05.2016  | 40.Uygulama dersi              |
| 65. | 20.05.2016  | 41.Uygulama dersi              |
| 66. | 24.05.2016  | 42.Uygulama dersi              |
| 67. | 27.05.2016  | 43.Uygulama dersi              |
| 68. | 31.05.2016. | 44.Uygulama dersi              |
| 69. | 03.06.2016  | 45.Uygulama dersi              |

---

---

|     |            |                                |
|-----|------------|--------------------------------|
| 70. | 06.06.2016 | Türkçe Öğretmeni ile görüşme   |
| 71. | 06.06.2016 | Geçerlik Komitesi Toplantısı 7 |
| 72. | 07.06.2016 | Öğrenciler ile görüşme         |

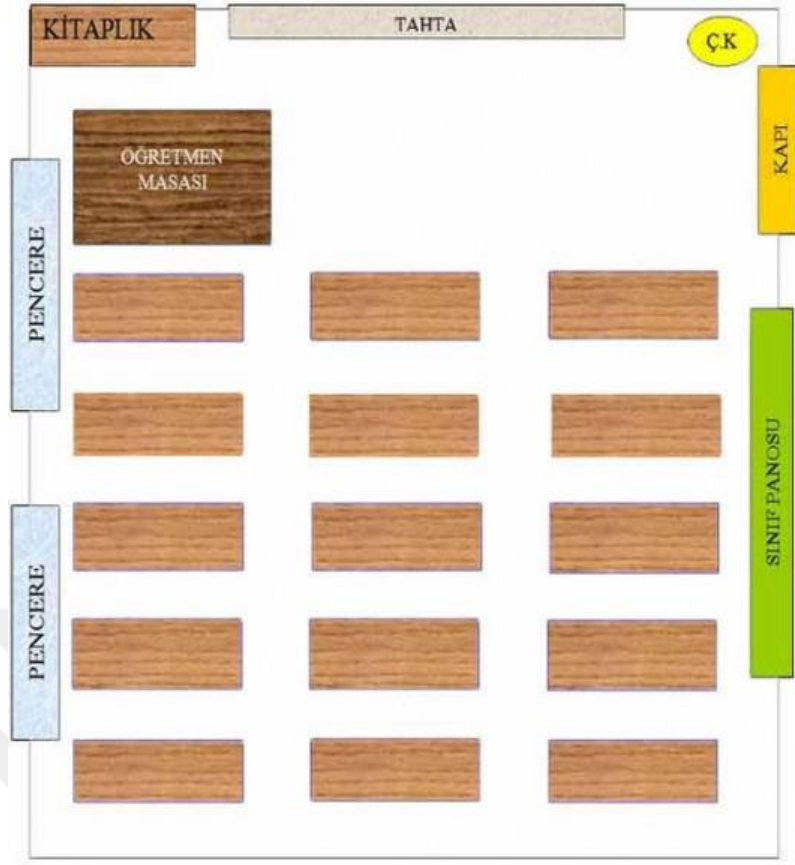
---

### 3.2.ARAŞTIRMA ORTAMI

Araştırma için gerekli olan izinler alındıktan sonra araştırmacı, okulu ve sınıfı ayrıntılı bir biçimde tanımak amacıyla tekrar okulda gözlemler yapmış ve gözlemlerini notlar tutarak, fotoğraf çekerek kayıt altına almıştır. Bu kayıtlara göre, okul üç kattan oluşmaktadır. Birinci katta müdür yardımcılarının odaları, okul kütüphanesi, kantin; ikinci katta öğretmenler odası, rehberlik odası, derslikler ve üçüncü katta diğer derslikler bulunmaktadır. Araştırmacının okula gözlem yapmaya gittiği gün sınıflara akıllı tahtalar takılmaya başlanmıştır. Öğretmenler odasında bir adet fotokopi makinesi, birden fazla bilgisayar ve internet erişimi bulunmaktadır.

Uygulamanın gerçekleştiği okul, 9:00-15:30 saatleri arasında günde yedi ders saati olmak üzere tam gün eğitim veren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okul, Hendek ilçesinin merkezinde yer almaktadır. Yakın çevredeki öğrenciler okula yürüyerek gelmektedirler. Diğer bölgelerdeki öğrenciler için de özel servisler bulunmaktadır. Bunlarla birlikte okula çevre köylerden taşınmalı servis ile de öğrenci gelmektedir. Okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri genel olarak orta düzeydedir. Öğrencilerin çoğu okulda açılan sınavlara hazırlık kurslarına katılım göstermektedirler.

Araştırmanın gerçekleştiği sınıf, okul binasının ikinci katında yer almaktadır. Sınıfta, ikişerli oturma düzenine göre birleştirilmiş olan 30 tekli masa-sandalye bulunmaktadır. Sınıfın bir köşesinde öğretmenin ders kitaplarının bulunduğu bir kitaplık yer almaktadır. Bunlarla birlikte öğretmen masası ve sandalyesi, öğrencilerin tüm derslerde yapmış olduğu etkinliklerin, duyuruların asılı olduğu bir pano ve çöp kutusu bulunmaktadır. Sınıf tahtası, beyaz tahta ve yanındaki akıllı tahtadan oluşmaktadır. 7-A sınıfına ait sınıf oturma planı aşağıda yer almaktadır:



Şekil 6. Uygulama Sınıfı Oturma Planı

### 3.3.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 135). Bu araştırmanın çalışma grubu, Sakarya ilinin Hendek ilçesinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi bir eğitim kurumunun yedinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler, bu sınıfın Türkçe öğretmeni ve araştırmacının kendisinden oluşmaktadır.

Araştırmanın etik ilkelere uygun olması için öncelikle katılımcılarının kendi istekleriyle araştırmaya dâhil olması, katılımcılardan verileri toplamak için gerekli izinlerin alınması, toplanan verileri kullanırken katılımcıların özel bilgilerinin paylaşılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde araştırmacı öncelikle okul idaresinin ve Türkçe öğretmenin yürütülecek

olan bu çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermelerini ölçüt olarak uygulama okulunu belirlemiş ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinleri almıştır. Araştırma izin belgesi Ek 1'de yer almaktadır. Çalışma grubu belirlendikten sonra araştırmacı uygulama yapacağı sınıfın veli toplantısına katılmış ve sınıfta nasıl bir uygulama yapacağını anlatarak velilerden de öğrencilerinin katılım göstermeleri için izin almıştır. Veli izin belgesi Ek 2'de yer almaktadır.

Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait genel bilgiler aşağıda yer almaktadır:

**Uygulama Sınıfı:** Uygulama yapılan sınıfın mevcudu 26 kişidir. Sınıfta akademik başarı düzeyi bakımından yüksek, orta ve düşük düzeyde sayılabilecek öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilere ilişkin bilgiler Ek 19' da ve Ek 20'de yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bu öğrencilere temsili isimler verilerek öğrenciler tanıtılmıştır.

**Türkçe Öğretmeni:** Türkçe Öğretmenliği mezunudur. On beş yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Uygulama yapılan sınıfın sınıf öğretmenidir. Bu sebeple öğrencileri ve velileri yakından tanımaktadır. Türkçe Öğretmeni, bulunduğu ilçenin alan zümre başkanlığını yapmakta, alanı ile ilgili hizmet-içi eğitimlere sıklıkla katılmaktadır.

**Araştırmacı:** Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini Türkçe Eğitimi alanında tamamlamıştır. Türkçe Eğitimi bölümünde 2009 yılından beri araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Farklı ülkelerin ana dili öğretim programları üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca yazma becerisinin duyuşsal alanına yönelik olarak yazma motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması bulunmaktadır.

**Geçerlilik Komitesi:** Geçerlik komitesi alanında uzman olan 3 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Geçerlik komitesi tezin uygulama süreci için etkinliklerin hazırlanması aşamasından itibaren süreçte uzman görüşü bildirerek teze katkı sağlamıştır. Geçerlik komitesi üyelerinin nitel araştırma ve eylem araştırması yöntemleri üzerine çalışmaları bulunmaktadır.

### **3.4.VERİLERİN TOPLANMASI**

Eylem araştırmasında veriler, hem nitel hem de nicel yollarla toplanabilir. Bununla birlikte bu araştırmalarda daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmada mümkünse



birbirinden farklı zaman ve mekânlarda birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması, veri toplamada zengileştirme olarak da bilinen çeşitlemenin sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2013; Kuzu, 2009).

Eliot (1991), eylem araştırmasında kullanılacak olan veri toplama araçlarını günlükler, dokümanlar, fotoğraflar, video kayıtları, dış gözlemci, görüşmeler, kontrol listeleri olarak sıralamaktadır. Johnson (2015), eylem araştırmalarında kullanılabilcek veri toplama araçlarını daha da çeşitlendirerek şu şekilde sıralamaktadır: kayıt defteri veya araştırma günlüğü, saha notları, gözlemler, kontrol listesi, toplantı ve görüşmeler, video ve ses kayıtları, veri düzenleme çizelgeleri, planlar, ürünler, öğrencilerin ürünleri veya performansları, çevrimiçi ortamlar ve sınıf günlükleri, tutum ve düzey belirleme ölçekleri, anket, arşiv verileri, sanat etkinlikleri.

Bu araştırmada farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, 24 haftalık bir zaman diliminden oluşmaktadır. İlk olarak uygulamanın yapılacağı sınıfın uygulama öncesinde yazma becerisinin nasıl bir düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla sınıfın Tükçe öğretmeni ile bir görüşme yapılmıştır. Bununla birlikte sınıf, yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği ders saatlerinde araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmanın uygulama ve değerlendirme sürecinde ise araştırmacı, öğrenci, ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri, video ve ses kayıtları, öğrencilerin ürünleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, gözlem notları gibi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda şekil olarak sunulmuş ve her bir veri toplama aracına ilişkin detaylı bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 7. Veri Toplama Araçları

### 3.5.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.5.1.Günlükler

Eylem araştırması sürecinde öğretmen, öğrenciler ya da araştırmaya katılan diğer bireylerden bir uygulama ya da sorunla ilgili günlük tutmaları istenebilir. Günlükler, bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğrenciler ve araştırmacı tarafından günlükler tutulmuştur. Araştırmacının günlük tutma süreci, uygulama okulunun belirlenmesi aşamasından başlayarak araştırmanın sonuna kadar devam etmiştir. Johnson'a (2015) göre araştırmacı günlükleri araştırmaların kronolojik olarak bir araya getirilmesinde önemli bir kaynak görevi görmektedir. Bu günlüklerde gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular, izlenimler gibi çeşitli verilere yer verilebilmektedir.

Araştırmacı, uygulama yapılan her dersten sonra uygulamanın gerçekleşme sürecini, deneyimlerini, karşılaştığı sorunları, sorunlara nasıl çözümler bulunabileceğini günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı günlükleri süreçte veri toplama aracı olarak kullanılmış, elde edilen veriler bulgular kısmında sunulmuştur. Ayrıca bu

günlüklerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmacının süreçte yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan günlük 50 sayfadan oluşmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci günlüklerinden de yararlanılmıştır. Araştırmacı öğrenci günlükleri ile süreçte öğrencilerin o günkü derse yönelik duygularını, düşüncelerini, görüşlerini, derste neler öğrendiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı ilk uygulama dersinden itibaren öğrencilerin de o günkü derse yönelik birer günlük tutmalarını istemiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, her öğrenciye bir defter dağıtmış süreçte günlüklerini bu deftere yazmalarını istemiş ve derse ait bir günlüğün nasıl yazılacağını göstermiştir. Günlüklerin ilk sayfasına eklenen bir yönerge ile günlük tutarken dikkat edilmesi gereken ölçütler öğrencilere bildirmiştir. Bu yönerge Ek 14'te sunulmuştur.

Günlükte öğrencilerden derse yönelik duygularını, düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Günlükler, her derste öğrencilere dağıtılmış ve yazma işlemi bittikten sonra araştırmacı tarafından geri toplanmıştır. Araştırmacı her uygulamadan sonra öğrenci günlüklerini incelemiş, günlük tutmayan öğrencileri teşvik etmeye çalışmış ve süreç sonuna kadar sınıfın çoğunun günlük tutmasını sağlamıştır. Süreç tamamlandığında 26 öğrenciden toplam 625 adet ders günlüğü elde edilmiştir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler, bulgular kısmında sunulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin görüşlerinin daha iyi ortaya koyulmasını sağlamak amacıyla günlüklerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### **3.5.2.Görüşmeler**

Görüşme, sözlü iletişimin soru sorma ve yanıtlama yoluyla en az iki kişiden oluşan veri toplama sürecidir. Görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır. Görüşmeler, diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu varsayımı ile başlamaktadır (Patton, 2014: 341). Nitel araştırmada kullanılan görüşme tekniği bireylerin düşüncelerin ayrıntılı ve derinlemesine ortaya çıkarılmasını sağlar.

Alanyazın incelendiğinde farklı görüşme türlerine yer verilmekle beraber genel olarak iki görüşme türüne rastlanmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerdir. Yapılandırılmış görüşmelerde önceden belirlenmiş bir dizi soru ve yanıtı içeren görüşme yapılırken, yapılandırılmamış görüşmelerde ise

daha önceden belirlenen bir soru olmaksızın açık uçlu sorularla görüşme yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 148). Bunların dışında bazı kaynaklarda yarı yapılandırılmış görüşmelerden bahsedilmektedir. Bunlar, hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine ilerlemeyi sağlamaktadır. Bu yöntemde analizlerin kolaylığı, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlar bulunmaktadır. Buna karşın kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ne yapılandırılmış görüşmeler kadar hareket kısıtlaması yapar ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Bu iki uç arasında bir ortamda yapılır (Karasar, 2008: 167-168).

Patton (2014), görüşmeler üzerine gündelik sohbet görüşmesi, genel görüşme kılavuzu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olmak üzere üç farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu üç yaklaşım, görüşmeden önce görüşme sorularının belirlenme ve standartlaştırılma derecesine göre birbirinden farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılarak öğrencilerle ve sınıfın Türkçe öğretmeni ile birebir ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formları Ek 8'de yer almaktadır.

Araştırmacı, öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini ve bu görüşlerin süreç içindeki değişimini tespit etmek amacıyla uygulama süreci başlamadan, uygulama süreci devam ederken ve uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler, ses kayıt cihazı ve kamera kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. İkinci olarak araştırmacı, sınıfın Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerde sınıfın gelişimi, öğrencilerin yapılan uygulamalar hakkındaki görüşleri, etkinliklerin derslere yansımaya düzeyi üzerinde durulmuştur. Bu görüşmeler de, uygulama süreci başlamadan, uygulama süreci devam ederken ve uygulama sonunda yapılarak kayıt altına alınmıştır.

### **3.5.3.Video, Ses Kayıtları ve Fotoğraflar**

Video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca buldukları konum ve hareketleri, araştırmacının pedagojik teknikleri veya performansı hakkında

genel bir bilgi sağlar (Johnson, 2015). Bu araştırmada sınıftaki uygulama sürecini, öğrenciler ve öğretmenle yapılan görüşmeleri kayıt altına almak amacıyla video ve ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Kamera, sınıfta yapılacak etkinliğe göre kimi zaman sınıfın bir köşesine yerleştirilmiş kimi zaman da sınıfta dolaştırılarak kayıt yapılmıştır. İlk derslerde öğrenciler sınıfta bir kameranın var olmasından oldukça rahatsız olduklarını, kamera açık olduğu sürece derse katılım göstermeyeceklerini dile getirmişlerdir. Ardından araştırmanın bu kayıtların sadece bilimsel amaçlı olarak uzmanlar tarafından inceleneceğini, başka hiçbir alanda paylaşılmayacağını belirtmesi üzerine öğrenciler zamanla kameradan rahatsız olmamaya başlamışlardır. Video kayıtları dışında araştırmacı zaman zaman ses kayıt cihazından da yararlanmıştır. Öğrenciler, ses kayıt cihazından rahatsızlık duymamışlar böylece uygulama daha doğal bir ortamda gerçekleşmiştir. Ayrıca ses kayıt cihazının sınıfa getirilmesi ve konumlandırılmasının video kullanımına göre daha kolay ve hızlı olması da araştırmacı için bir avantaj oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde 40 dakikadan oluşan 45 ders ve 40 dakikadan oluşan 6 ek ders kayıt altına alınarak toplam 34 saatlik kamera ve ses kayıt dosyası elde edilmiştir.

Yukarıda söz edilen veri toplama araçlarının dışında uygulama sürecinde sınıfın o anki ortamının, öğrencilerin etkinliği gerçekleştirme süreçlerinin, ortaya koyulan ürünlerin de fotoğrafı çekilmiştir. Süreç sonunda 200 adet fotoğraf elde edilmiştir. Bu fotoğraflardan örnekler bulgular kısmında sunulmuştur.

#### **3.5.4.Gözlemler**

Gözlem, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Bu araştırmalarda gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve durumlara ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200). Bu açıklamalardan hareketle gözlemler, herhangi bir ortamda gerçekleşen olayları, durumları veya belirli bir süreçte yaşanan değişiklikleri ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem olarak ifade edilebilir.

Patton'a (2014) göre, bir ortam ile kişisel temas kurma ve onu doğrudan gözlemlemenin bazı avantajları vardır. Birincisi bu gözlemler yoluyla araştırmacı insanların etkileşim kurduğu bağlamı daha iyi yakalayabilmekte ve

anlayabilmektedir. Bağlamın anlaşılması da bütüncül bakış açısının temel özelliğidir. İkincisi, gözlemci olay yerinde bulunduğu için ortamlarla ve o ortamdaki insanlarla gerçekleşen birincil elden deneyimler araştırmacının açık, keşif odaklı ve tümevarımsal olmasına olanak sağlamaktadır. Üçüncü olarak, araştırmacı gündelik yaşamda farkına varılmayan durumların fark edilerek ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Dördüncü olarak da insanların görüşmeler esnasında konuşmak istemeyecekleri şeyler gözlem yoluyla ortaya çıkarılmaktadır. Beşinci olarak gözlemler, algıda seçicilik ile birlikte görüşmelere göre çalışılan konuya daha kapsamlı bir bakış açısı oluşturmaktadır. Son olarak ilk elden edinilen deneyimler aracılığıyla çalışılan ortamdaki insanlara daha yakın durmak, analizleri bilimsel olarak yorumlama aşamasında araştırmacının kişisel bilgileri kullanmasına imkân sağlamaktadır.

Büyüköztürk ve arkadaşları (2013), gözlemleri önceden yapılandırılma durumu ve katılımcının rolünü esas alan ölçütlere açıklamaktadırlar. Bu açıklamalara göre yapılandırılmamış gözlemler, gözlem öncesinde gözlemciye bilgi toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir yöntemdir. Bunlar not alma, günlük tutma ve genellikle bilgi sunandan bilgi toplama şeklindedir. Yapılandırılmış gözlemde ise, gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik yaklaşım kullanılmaktadır. Gözlem öncesi gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sistemi vardır. Bu yöntemde bilgi toplamada güvenilirlik ve geçerliğe ulaşmak daha kolaydır. Gözlemde ele alınan ikinci sınıflandırma da gözlemcinin gözlem durumundaki rolü ve bu role katılımının ne kadar olacağını esas alan yöntemlerdir. Bunlar gözlemcinin sürece bir grup üyesi gibi etkili ve tam olarak aktif katılım göstermesi ya da tam tersi hiçbir etkisi olmaksızın katılım göstermesidir. Patton'a (2014) göre, gözlem sürecinde tam bir katılımcı olarak ortamın içerisinde yer almak ile izleyici olarak tamamen ayrı bir noktada durmak arasında çok sayıda seçenek bulunmaktadır. Katılım derecesi zaman içinde değişebilir. Örneğin bazı çalışmalarda araştırmacı çalışmaya izleyici olarak başlar ve zamanla gitgide alan çalışması sürecinin bir katılımcısı haline gelir.

Bu araştırmada, uygulama sürecinin başlamasından önce araştırmacı uygulamanın yapılacağı ortamı tanımak, derste öğrencilerin yazma etkinliklerindeki durumları hakkında bilgi toplamak amacıyla farklı günlerde sınıfı gözlemlemiştir. Uygulama sürecinin başlamasından sonra uygulanan öğretime yönelik olarak sıklıkla gözlemler

yapılmıştır. Araştırmacı tüm bu gözlem süreçlerinde yapılandırılmış gözlem yöntemini kullanmış ve bu yolla bilgi toplamaya çalışmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, süreçte katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiş ve gözlem yaptığı grup içinde aktif bir üye konumunda yer almıştır. Gözlem verilerinin kaydedilmesinde gözlem formları kullanılmış, araştırmacı tarafından notlar tutulmuş, kamera kayıtları, ses kayıt cihazlarından, fotoğraflardan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem formları Ek 9, Ek 10, Ek 11, Ek 12, Ek 13'te yer almaktadır.

### **3.5.5. Öğrenci Çalışma Kâğıtları**

Öğrenci çalışma kâğıtları, eylem araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Çalışma kâğıtları, öğrencilerin sistematik bir biçimde gelişimlerini göstererek araştırmacıya somut veriler sunması bakımından değer taşımaktadır. Araştırmada çalışma kâğıtları hazırlanırken uygulaması yapılan Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' ni geliştiren Karen Harris ve Graham Steven ile iletişime geçilmiş ve bu araştırmacıların görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma kâğıtlarının hazırlanması sürecinde sınıfın Türkçe öğretmeni de dâhil olmak üzere toplam üç Türkçe öğretmeni ve iki alan uzmanından görüş alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışma kâğıtlarına son hali verilmiştir. Bu çalışma kâğıtları Ek 18'de sunulmuştur.

Araştırmanın uygulanması esnasında etkinlikler gerçekleştirilirken o günkü etkinliğe ait çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmış ve bu kâğıtlar ders sonunda toplanmıştır. Araştırmada her öğrenciden yaklaşık 30 adet olmak üzere toplam 800 adet çalışma kâğıdı elde edilmiş ve değerlendirilmiştir.

## **3.6.VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI**

Nitel veriler, hangi nitel veri toplama tekniği ile toplanmışsa o tekniğin kendine özgü veri analizi biçimine göre analiz edilmektedir. Bu nitel tekniklerin veri analiz biçimlerinde ortak yönler de bulunmaktadır (Balcı, 2013). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktardaki veriler, önce incelenerek kodlanır ve sonra kodlamalar dikkate alınarak, sentezlenerek bulgulara ulaşılır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2013).

Yıldırım ve Şimşek'e (2008:223) göre, nitel verilerin analizi konusunda alanyazın farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Ancak tüm yaklaşımlarda göze çarpan ortak nokta verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önemdir. Bunun yanında, araştırmacının yorumları ve ortaya çıkan temaların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi de ön plana çıkmaktadır. Coffey ve Atkinson'a (1996) göre veri analiz süreci kapsamlı ve sistematik bir biçimde yapılmalıdır fakat bu süreçleri tüm araştırmalarda bir standart haline getirmek mümkün değildir. Nitekim verilerin nasıl analiz edileceği çalışmanın amacına, araştırmacıya ve elde edilen verilere göre de değişiklik gösterebilmektedir.

Eylem araştırmasında verilerin analizinde genellikle betimsel çözümlene, içerik çözümlene ve tümevarım çözümlene kullanılmaktadır (Kuzu, 2009). Bu araştırmada araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci çalışma kâğıtları, öğretmen ve öğrencilerle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, video kayıtları nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma kâğıtları, gözlemler, video ve ses kayıtlarından elde edilen veriler betimsel analiz; günlükler ve görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. Elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması,(2) temaların bulunması (3) kodların ve temaların düzenlenmesi (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Eylem araştırmalarında veriler hem süreçte hem sürecin bitiminde analiz edilmektedir (Creswell, 2014: 261). Bu eylem araştırmasında analiz, hem veri toplama sürecinde hem de veri toplama süreci bittikten sonra yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin veri analiz süreci aşağıda açıklanmaktadır.



### 3.6.1.Günlüklerin Analizi

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü araştırmacı tarafından okunmuş ve içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda günlüklerdeki metinler üzerinde kodlamalar yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur.

Güvenirliği sağlamak amacıyla öğrenci günlüklerinden 30 örnek başka bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından da incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan formül kullanılarak değerlendirmeciler arasındaki uyum hesaplanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu hesaplamalar sonucunda öğrenci günlüklerinde güvenilirlik değeri, 0,83 olarak bulunmuştur. Güvenirliği arttırmak, diğer veri toplama araçlarından elde edilen verilerin desteklenmesini ve böylece veri çeşitliğini sağlamak amacıyla günlüklerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulgular kısmında sunulmuştur.

### 3.6.2.Görüşmelerin Analizleri

Araştırmanın veri toplama sürecinde sınıfın Türkçe öğretmeni ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ile birebir görüşme yapılırken öğrencilerle birebir görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Elde edilen bu veriler içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yazıya dökülen metinler üzerinde kodlamalar yapılmış ardından bu kodlardan kategorilere ulaşılmıştır.

Görüşme analizlerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla belirlenen kodlar ve kategoriler başka bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından da incelenmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan formül kullanılarak güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Öğretmen ile yapılan görüşme analizlerinin güvenilirliği 0,86; öğrenciler ile yapılan görüşme analizlerinin güvenilirliği 0,89 olarak bulunmuştur. Ayrıca analiz sürecinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılara da yer verilmiş, bulgular kısmında bu alıntılar sunulmuştur.

### **3.6.3.Video ve Ses Kayıtlarının Analizi**

Araştırmanın uygulama sürecinde 40 dakikadan oluşan 45 ders ve 40 dakikadan oluşan 6 ek ders kayıt altına alınarak toplam 34 saatlik kamera ve ses kayıt dosyası elde edilmiştir. Elde edilen kamera kayıtları ve ses kayıtları kronolojik bir sıra ile düzenlenmiş ve her hafta sonunda araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Elde edilen verilerden üç kamera kayıt dosyası ve ses dosyası başka bir uzmanın da görüşüne sunulmuş ve verilerin çözümlenmesi işlemi kontrol edilmiştir. Video ve ses kayıtlarından elde edilen bu veriler, sınıfta uygulamanın nasıl gerçekleştiğine dair kesitler ortaya koymuş ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

### **3.6.4.Gözlemlerin Analizi**

Araştırmanın tüm sürecinde elde edilen gözlem verileri gözlem formları aracılığı ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar kronolojik olarak yazıya aktarılmış ve betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir.

### **3.6.5. Öğrenci Çalışma Kâğıtlarının Analizi**

Rubrik, bir öğrencinin ürünü veya performansında aranan belli özellikleri betimlemektedir. Aynı zamanda her bir özellik için performansın çeşitli düzeylerini göstermektedir. Amacı, yapılan puanlamada doğruluk ve tutarlılık sağlamaktır. (Johnson, 2015: 89). Dereceli puanlama anahtarı performans değerlendirmesinde kullanılan en yaygın ölçme araçlarından biridir. Ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama sırasında oluşabilecek yanlışlıkları en aza indirirken, öğrencilere performanslarıyla ilgili daha gerçekçi ve ayrıntılı geri bildirim verme imkânı sağlamaktadır (Parlak ve Doğan, 2014).

Araştırmada veri toplama aracı olan çalışma kâğıtlarının analizi, etkinliğin değerlendirilmesi için oluşturulan dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) aracılığı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından öğretimi yapılacak olan stratejilere yönelik olarak rubrikler geliştirilmiştir. Öğrencilerin ikna edici metinlere ve hikâye edici metinlere yönelik yazma stratejilerini kullanım durumları için “Yazma Stratejileri Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı” ve öz düzenleme stratejilerini kullanım durumları için ise yazmaya yönelik “Öz düzenleme Stratejileri Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Rubriklerde yer alan kriterler

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nde öğretimi yapılan metin türleri ve stratejilere göre belirlenmiştir. Bu rubrikler, "iyi, kısmen iyi, yetersiz" olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Rubriklerin geliştirilme aşamasında iki Türkçe öğretmeni ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır.

Rubrikler, etkinliğe göre ders esnasında veya dersten sonra çalışma kâğıtlarının incelenmesi ile doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan bu rubrikler Ek 4 ve Ek 5'te yer almaktadır.

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için hikâye edici metinler için Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen "Scale for Scoring the Inclusion and Quality of the Parts of a Story" isimli ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, Coşkun (2005) tarafından "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçekte, bir hikâyeyi oluşturan 8 metin elementi (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki) toplam 19 puan üzerinden puanlandırılmıştır. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ek 7'de yer almaktadır.

İkna edici metinler için ise Beyreli ve Konuk (2016) tarafından geliştirilen "İkna Edici Metin Unsurlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Rubrik; 5 boyut, 17 kriter (alt boyut) ve 68 ölçüden oluşmaktadır. İkna edici bir metnin rubrikten alabileceği en düşük puan 17, en yüksek puan 68'dir. Bu puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için öncelikle kriter sayısına bölünmesi gerekmektedir [metnin aldığı puan/kriter sayısı]. Böylece ikna edici metin değerlendirme sonuçları, becerinin en küçük parçasından (örneğin başlık kriteri) en büyük parçasına kadar (örneğin örgü veya rubriğin tamamı) 1 ile 4 arasında puanlar almaktadır. Bu sayede ölçmecinin becerinin her bir alt parçasına ait başarı durumunu ayrı ayrı görebilme imkânı bulunmaktadır. Araştırma kapsamında, 1 ile 4 arasında alınan bu puanları, ölçmecinin açısından daha anlaşılır kılmak için rubriğin aralık kat sayısı hesaplanmıştır. 4 puan üzerinden belirlenen aralık kat sayısı 0,75'tir. 0,75 aralığına göre performans düzeyleri belirlenmiş ve çok iyi düzeyinde hesaplanan 4,03 puanı 4'e yuvarlanmıştır. İkna Edici Metin Unsurlarını Değerlendirme Ölçeği Ek 6'da yer almaktadır.

Çalışma kâğıtlarının analizine yönelik uzlaşma değerinin hesaplanması amacıyla çalışma kâğıtları arasından 30 adet çalışma kâğıdı seçilmiş, araştırmacı ve başka bir uzman tarafından değerlendirme yapılmıştır. Ardından uzlaşma değeri hesaplanarak güvenilirlik değeri 0,80 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994).

Öğrencilerin metinlere yönelik olarak uygulama öncesi ve sonrası Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığı istatistiksel olarak incelenmiştir. Verilerin azlığı (n=26) ve dağılımının normallik varsayımını karşılamaması sebebiyle analizler Wilcoxon w işaretli sıralar testi ile yürütülmüştür.

### 3.7.GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinirken dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçeği ortaya çıkarmadaki yeterliği ile ilişkilidir. Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekillerde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağını ifade etmektedir (LeCompte ve Goetz akt; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik unsurlarının sağlanıp sağlanmadığı Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan soru listesine verilen yanıtlar ile teyit edilmiştir.

Araştırmada iç geçerliğin sağlanmasına yönelik olarak, veri toplama sürecinde gözlemler, görüşmeler, video ve ses kayıtları, günlükler öğrenci çalışma kâğıtlarından oluşan farklı veri toplama araçlarından yararlanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Yapılan bu işlemler çalışmada farklı veri toplama yöntemlerinin ve farklı analiz yöntemlerinin kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte çalışmada elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeveye uyum göstermekte, anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Bu da çalışmada iç geçerliğin sağlanmasında rol oynamaktadır.

Araştırmanın dış geçerliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmanın çalışma grubu, araştırma ortamının ve süreçlerinin özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bulguların başka çalışmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulgularının benzer ortamlarda test edilebilir nitelikte olduğunu düşünülmektedir.

Araştırmada dış güvenilirlik unsuruna yönelik olarak araştırmacının, araştırmının yöntemlerini ve aşamalarını açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımladığı düşünülmektedir. Bu araştırmada, veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konusunda neler yapıldığı açık bir biçimde anlatılmıştır. Araştırmacı bireysel varsayımlarının önyargılarının ve yönelimlerinin farkındadır. Bu varsayımların ve önyargıların araştırmaya yansımaları konusunda araştırmacı günlükleri aracılığı ile açık biçimde bilgi vermiştir. Araştırmanın ham verileri saklanmış uzmanlar, tez izleme komitesi ve geçerlik komitesi üyeleri tarafından incelenmiştir.

Araştırmada iç güvenilirlik unsurunun sağlanması için de birtakım önlemler alınmıştır. Bu amaçla araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş, araştırmanın çeşitli aşamalarının bu araştırma soruları ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Veriler, araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmıştır. Verilerin kodlanmasında birden fazla araştırmacı kullanılmış ve kodlama karşılaştırılması yapılmıştır. Verilerin kodlanma sürecinde güvenilirliği test edebilmek için de araştırmacının dışında iki Türkçe eğitim uzmanı, üç Türkçe öğretmeni, bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmak üzere alanında uzman 4 araştırmacıdan ve 3 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan formül kullanılmıştır.  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ . Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir.

Verilerin analizinde önyargılar, yanlış anlaşılımlar, gerçek dışı veriler gözden geçirilmiş ve buna göre geçerli olmayan veriler ayıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırma sürecinde kendi konumu açık bir biçimde tanımlamış ve açıklamıştır. Tüm bu işlemlerle birlikte araştırmanın sonuçlarının verilerle uyum içerisinde olduğu görülmüştür.

### **3.8.ARAŞTIRMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde karşılaşılan güçlükler dört kategori altında sunulmuştur. İlk olarak araştırmada uygulaması yapılan Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli, öğrencilerin yazma becerilerinin çeşitli stratejiler aracılığı

ile geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin uygulama sürecine aktif olarak katılım göstermeleri gerekmektedir. Fakat uygulama başlamadan araştırmacı tarafından sınıfta yapılan gözlemlerde öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı isteksiz oldukları, yazma etkinliklerine katılım göstermedikleri fark edilmiştir. Bu sebeple uygulama için derslerde yapılan etkinlikler öğrencilerin ilgilerini çekecek ve derse katılım göstermelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiş ve uygulamalar boyunca öğrencilerin derse ilgi göstermesi için çaba sarf edilmiştir.

İkinci olarak Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' ne yönelik gerçekleştirilen bu uygulama öğrencilerin süreçte tek tek izlenmesi ve strateji kullanımlarının desteklenerek geliştirilmesi ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Fakat uygulama yapılan sınıf mevcudunun 26 kişi olması, öğrencilerin tek tek takip edilmesini araştırmacı için oldukça güç kılmıştır. Bu sebeple araştırmacı gerektiğinde öğrencileri küçük gruplara ayırmış ve ek öğretim uygulamaları yaparak tüm öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Bununla birlikte araştırmada 26 kişilik bir sınıf mevcudu ile çalışılması ve her öğrencinin süreçte gözlemlenmesi, ortaya koyduğu günlüklerin, çalışma kâğıtlarının, değerlendirilmesinin gerekliliği veri yoğunluğuna sebep olmuştur.

Üçüncü olarak uygulama yapılan sınıfta sınıf kurallarının olmaması, öğrencilerin derslerde gürültü yapması, araştırmacının karşılaştığı zorluklardandır. Araştırmacı bu sorunu ortadan kaldırmak için öğrencilerle birlikte sınıfta uyulması gereken kurallar listesi belirlemiştir. Ayrıca uygulama yapılan sınıfta davranış problemleri olan öğrencilerin olması ve bu öğrencilerin etkinlikler esnasında sınıfta gürültü yapmaları, sözel ve fiziksel olarak birbirleriyle çatışmaları, birbirlerine şiddet uygulamaları öğretim uygulamalarını gerçekleştirirken araştırmacının zorluk yaşamasına neden olmuştur. Bu durumda araştırmacı, sınıfın Türkçe öğretmeni ve okulun rehber öğretmeni ile görüşerek soruna çözüm bulmaya çalışmıştır. Fakat sorun tam olarak çözülememiştir.

Dördüncü olarak araştırmanın uygulama aşamasında öğrencilerin kullandıkları günlükleri, yazma etkinliklerini yaptıkları çalışma kitaplarını ve derse ait defterleri dersten sonra eve götürdüklerinde bir sonraki derste çoğunun bu malzemeleri geri getirmediği görülmüştür. Bu sebeple araştırmacı tüm malzemeleri dersten önce öğrencilerin sıralarına yerleştirip uygulama bittikten sonra tekrar toplama kararı

almıştır. Her uygulamada malzemeleri dağıtıp geri toplamak ise araştırmacı için oldukça zor olmuştur.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacında belirtilen sorular dikkate alınarak sunulmuştur.

#### **4.1. YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ' NİN UYGULANMASINA YÖNELİK BULGULAR**

Bu bölümde yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli nasıl uygulanabilir? şeklinde ifade edilmiş olan araştırma sorusuna yönelik bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'ni gerçekleştirmek amacıyla sırasıyla ikna edici metinler ve hikâye edici metinlere yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirilme süreci, altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; önbilgilerin harekete geçirilmesi, stratejileri tartışma, model alma, stratejileri hafızada tutma/ezberleme, stratejileri geliştirme ve bağımsız performans aşamalarıdır.

##### **4.1.1. İkna Edici Metinlere Yönelik Bulgular**

###### **4.1.1.1.Ön bilgilerin harekete geçirilmesi aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin ilk aşaması, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin harekete geçirilmesidir. Bu aşamada, ikna edici metinlere yönelik bir ders süreci gerçekleştirilmiştir. Aşama, iki ders süresinde (2x 40 dakika) uygulanmıştır. Ders süreci şu sıra ile devam etmiştir:



- 1. Ders: İkna etme, ikna etme unsurlarının tanıtılması ve tartışılması
- 2. Ders: İkna edici metin örneklerinin sunulması

Aşama sonunda öğrencilerin derse yönelik duygu ve düşünceleri öğrenci günlükleri aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Birinci derste öğrencilerin ikna edici metinlere yönelik ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “ikna etme, ikna etme yolları, ikna etmenin önemi, gerekliliği” öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlardan yola çıkılarak ele alınmıştır. Ardından bu kavramlar, araştırmacı tarafından açıklanmış ve sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Ders süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Araştırmacı:** *Arkadaşlar, etrafımızdaki herkes bizimle aynı görüşlere mi sahip?*

**Sınıf:** *Hayır.*

**Araştırmacı:** *Örneğin dışarı çıkmak istiyorsunuz fakat anneniz buna karşı çıkıyor, izin vermiyor. Bu durumda siz ne yapıyorsunuz? Anneniz neden dışarı çıkmak istiyorsun dediğinde ne söylüyorsunuz?*

**Oğuzhan:** *Canım çok sıkılıyo, dışarı çıkmak istiyorum derim.*

**İhsan:** *Ödevlerimi bitirdim evde yapacak işim yok. Dışarı çıkabilirim derim.*

**Berke:** *Arkadaşlarım izin alamazsam benimle dalga geçiyo derim.*

**Araştırmacı:** *Yani bu söylediklerinizle karşı tarafın görüşlerini değiştirmek istiyorsunuz. Bu şekilde karşınızdakilerin görüşlerini değiştirmeye, onu etkilemeye ikna etmek diyebilir miyiz? Karşınızdakini ikna ederken neler söylüyorsunuz?*

**Murat:** *Kızlar genellikle istediklerini yaptırmak için ağlarlar.*

**Doğukan:** *Lütfen bana izin ver dışarı çıkmak istiyorum derim.*

**Araştırmacı:** *Bunlar yeterli oluyor mu?*

**Doğukan:** *Hayır. Dakikalarca onu ikna etmeye çalışırım.*

**Araştırmacı:** *Şimdi ikna etme üzerine konuşacağız, tartışacağız. Sizden anlattıklarımın önemli olduğunu düşündüğünüz anahtar kelimeleri Türkçe defterinize not almanızı istiyorum. Anahtar kelimeleri not etmek, cümlelerin hepsini değil önemli olan kısımlarını kısaca not almaktır.*

**Gözde:** *Başka deftere yazsak olur mu?*

**Ertan:** *Kâğıt koparıp yazsak olur mu?*

**Eda:** *Kâğıda yazabilir miyiz?*

**Seda:** *Not alalım evde geçiririz.*

**Hale:** *Altına çizgili kâğıt koyabilir miyiz?*

**Araştırmacı:** *İstedığınız deftere veya kâğıda yazabilirsiniz.*

(01.12.2015 tarihli video kaydı)

Yukarıda yer alan konuşmaların sınıfta gürültü yaratması ve öğrenciler arasında tartışmaya neden olması ile birlikte araştırmacı derste soruna kısa süreli bir çözüm bulmuş fakat daha sonra bu sorunu çözüme kavuşturmuştur. Bu sorun ve bulunan çözüm araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Öğrencilerin bugünkü derste ikna edici metinlere yönelik olarak defterlerine notlar almaları gerekiyordu. Öğrenciler için çalışma kâğıtları ve günlük defterlerini daha önceden hazırlamıştım, derste öğrencilerin gerektiğinde not almaları için de Türkçe defterlerini kullanabileceklerini düşünmüştüm. Fakat öğrencilerin çoğu Türkçe defterini getirmemişti. Öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri nereye not edeceklerine karar verememeleri süre kaybına ve sınıf kontrolünü kaybetmeme neden oldu. Bugünlük öğrenciler diğer defterlerden kopardıkları sayfaları kullandılar. Yaşanan bu durumdan sonra bu çalışmaya yönelik olarak her bir öğrencinin tüm yazma etkinliklerini içine alan birer dosya ve öğrendiklerini not edecekleri birer defter temin ettim.”*

(Araştırmacı Günlüğü, 01.12.2015)

Ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Evet tekrar konumuza dönelim. Karşımızdakini bir konuda ikna etmek için çeşitli sebepler yani destekleyici görüşler sunmamız gerekiyor. Önce sebebi söyleyip sonra açıklıyoruz. Sonra da örnekler veriyoruz. Siz ailenizi ikna ederken neler yapıyorsunuz?*

**Şule:** *Ben diğer arkadaşlarımdan ailelerini örnek veririm.*

**Araştırmacı:** *Evet örnekler işe yarayabilir.*

**Araştırmacı:** *Günlük hayatımızda çevremizdeki herkes bizimle aynı düşünceye sahip olmayabilir. Farklı düşüncelere saygı göstermeliyiz. Fakat bir konuda kendi görüşlerimizi de yeterli bir şekilde savunmalı ve kendimizi anlatmalıyız. Anlattıklarımız veya yazdıklarımız ile karşımızdakinin görüşlerini etkilemeye, değiştirmeye onu ikna etmek diyoruz. İkna etmek için de karşımızdakinin bize inanması için sebeplerimiz olmalı. Hatta birçok sebebimiz olmalı ki*

*inandırıcılığımız artsın. Sebeplerden başka az önce arkadaşımızın söylediği gibi konuya ait örnekler vermek de etkili olabilir.*

**Gözde:** *Tanık gösterme olabilir mi?*

**Araştırmacı:** *Çok güzel. Tanık gösterme de olabilir. Hatta mahkemelerde olaylarla ilgili tanıklar gösterilir, tanıklar salona gelerek bildiklerini anlatırlar ve çok işe yarar değil mi? Bununla birlikte kanıtlardan, sayısal ifadelerden istatistiklerden, belgelerden de yararlanır. Bunlarla birlikte karşıt görüşün düşüncelerine neden karşı çıktığımız da anlatmalıyız. Bu görüşü kendi fikrimizle karşılaştırmalıyız.*

**Araştırmacı:** *Ayrıca kimi ikna edeceğim de önemlidir. İkna edeceğim kişiyi belirlemem gerekir. Ardından bu kişiyi ikna etmek için konu hakkında bilgi sahibi olmalıyım. Bilgi sahibi olarak konunun ayrıntılarını bilmeliyim son olarak da konuşmamı veya yazımı planlayıp işe koyulmalıyım. Şimdi anlaşıldı mı?*

**Ertan:** *Yes*

**Araştırmacı:** *Türkçe bir sözcük duymak daha güzel olurdu Ertan.*

**Sınıf:** *Evet*

(01.12.2015 tarihli video kaydı)

Yukarıda yer alan açıklamalarla birlikte ikna etme ve ikna edici metinlerin yapısı kısaca tanıtılmıştır.

İkinci ders başlamadan önce teneffüste sınıfta olan öğrencilerle birlikte ikna edici unsurların olduğu afişler tahtaya asılmıştır. Dersin başlamasıyla birlikte araştırmacı öğrencilerden gruplar halinde tahtaya kalkarak tahtadaki afişleri incelemelerini istemiştir. Öğrencilere afişlerde karşı tarafı ikna etmek için neler yapıldığına dikkat etmeleri ve bunları defterlerine not etmeleri söylenmiş ardından afişler öğrencilerle birlikte yorumlanmıştır. Derste kullanılan afişler ve öğrencilerin afişleri inceleme sürecine ait fotoğraflar aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 1. Afiş Örnekleri



Fotoğraf 2. Öğrencilerin Afişleri İnceleme Süreci

Afişler incelendikten sonra ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Çarşıya çıkıp etrafımıza baktığımızda bu afişler gibi marketlerin afişlerinde, ürünlerin afişlerinde, bize bir şeyler anlatıldığını görüyoruz değil mi? Biraz önce konuştuklarımızdan hangileri bu afişlerde var birlikte inceleyelim.*

**Hale:** *İkna etmeye çalışıyor.*

**Seyhan:** *Etkileyici resimler var.*

**Seda:** *Sayılar var.*

**Ahsen:** *Ağaç dikmemiz isteniyor, kadın elinde kalp var. Kalp, hayat demek.*

**Eda:** *Aaaa, sigara içmek de aynı yanmış, kaza yapmış araba gibi. Diğer afişte de insanların topraklara zarar vermemesi, oraya fidanlar dikmesi anlatılıyor ki dünya nüfusu artsın.*

**Ahsen:** *Çok fazla kan arayan insan varmış. Kan üretilmeyen bir şey bir tek insanda var. O yüzden insanlar kan vermeli. Rakamlar verilmiş. Yani bu kadar çok insan var siz de olabilirsiniz diyo.*

**Doğukan:** *Çürük meyvelerden meyve suyu yapmışlar ama biz alalım diye güzel demişler.*

**Simay:** *Kadın resmi ilgi çekici çünkü kadının elinde bir kalp var. Çok güzel olmuş. Ama bu resmi beğenmeyenleri de ikna etmeli.*

**Berke:** *Bu afişte kolanın zararlarını göstermiş. Başka kolalardan azmış şekeri. Kedi zayıflamış bunu içip fare deliğine girmiş. Ama sonra şişmanlayıp daha çıkamamış.*

**Murat:** *Kola çok zararlı ben yiyeceklerin üzerine döküyom hemen bozuluyo ama burada güzel gibi göstermişler.*

**Şule:** *Ben tüm reklamların doğru olmadığını bilmiyodum.*

**Araştırmacı:** *Evet, söyledikleriniz doğru. Karşımızdakini kimi zaman yazarak kimi zaman da konuşarak ikna etmeye çalışıyoruz. Bunun için de az önce bahsettiğimiz sebeplerden, açıklamalardan, örneklerden, rakamlardan, kanıtlardan, belgelerden yararlanıyoruz.*

**Araştırmacı:** *İkna etme, sadece sözlü olarak değil yazılı metinlerle de gerçekleşir ve günlük yaşamımızda gereklidir. Birisini bir konuda ikna etmek için sebeplerimi söylemeliyim. En az 3 sebep.*

**Ertan:** *Daha fazla olur mu?*

**Araştırmacı:** *Çok daha iyi olur.*

**Araştırmacı:** *Örneğin az önce incelediğimiz kan verme ile ilgili afişte dünyadaki lösemi hastalığının oranına yer verilmiş. Neden bu kadar önemli olduğu anlatılmış. Sınfa gelsem, size kan vermenin önemini ayrıntılarıyla anlatsam, gerekliliğini sebepleriyle açıklasam, istatistiksel olarak ne kadar insanın kana ihtiyacı olduğunu rakamlarla göstersem sizi ikna edebilirim. Ama bunlardan bahsetmeyipi sadece kan vermenizi istesem belki de birçoğunuz korkup kan vermek istemezsiniz değil mi?*

**Ahsen:** *Evet, hemen bu kadar çok kişi olduysa ailemden birisi de olabilir derim.*

**Hale:** *Ayy Allah korusun Hocam.*

(04.12.2015 tarihli video kaydı)

Ders sürecinde yukarıda yer alan afişler oldukça dikkat çekmiş ve öğrencilerin derse katılım göstermelerini sağlamıştır. Nitekim teneffüste afişleri düzenleme esnasında

öğrencilerin afişleri asmak için oldukça gönüllü ve istekli oldukları, dikkatlerini afişlere yönlendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin günlüklerine de şu şekilde yansımıştır:

*“Derste öğretmenimizin yerine başka bir öğretmen gelmişti. Bize afişler getirmişti. Afişleri sınıfımıza asacaktık. Öğretmenimiz asmam için bana afiş vermemişti çok üzülmuştüm. Sonra afişler üzerinde konuşmaya başladık. Hatırladığım bir afişi anlatayım sana günlük: Bir deliğin içinde bir kuyruk vardı. Onun yanında da kola. Kolanın üzerinde ise diyet kola yazıyordu. Sonra kedi zayıflamış içeri giriyor. Aslında kola zararlı ama onlar bize iyi bir şey gibi gösteriyorlar.”* (Hale, öğrenci günlüğü, 04.12.2015)

*“Dersimiz çok eğlenceli geçti çünkü öğretmen sınıfa afişler getirdi sıra sıra hepsine baktık. Kan bağıışı, sigaranın zararları ile ilgili. Bu afişler benim ilgimi çok çekti.”* (Çiğdem, öğrenci günlüğü, 04.12.2015)

*“Derste ilk olarak afişler gördük ve yorumladık. Mesela fidan ve kan bağıışının önemini öğrendik. Ben en çok kolayla ilgili afişi beğendim çünkü çok anlamlıydı.”* (Hale, öğrenci günlüğü, 04.12.2015)

Afişlerin incelenmesi ve yorumlanmasının ardından araştırmacı sınıfa Cumhurbaşkanı’na kendisini köşke davet etmesi konusunda ikna edici bir yazı yazan çocuğu konu alan gazete haberini örnek olarak göstermiştir. Gazete haberine ait görsel aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 3. Gazete Haberi Örneği

Ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Arkadaşlar, haberde gördüğümüz öğrenci Cumhurbaşkanı'na ikna edici bir yazı yazarak kendisinin ve arkadaşının 23 Nisan'da köşke davet edilmesini sağlamış. Nasıl mı? Haberi okuyunca göreceğiz. Yukarıda bahsettiğimiz gibi öncelikle neden köşke gitmek istediğini sebepleriyle belirtmiş. Ardından bunları açıklamış. Mektubu okuyan Cumhurbaşkanı ise öğrencinin yazdıklarına ikna olmuş ve onu arkadaşıyla birlikte köşke davet etmiş.*

**Şule:** *Biz de yazabilir miyiz Cumhurbaşkanı'na?*

**Seyhan:** *Yazdığımızı okurlar mı?*

**Araştırmacı:** *Tabi ki siz de gerekli gördüğünüz konularda gerekli kişilere sözlü veya yazılı olarak düşüncelerinizi bildirebilirsiniz.*

(04.12.2015 tarihli video kaydı)

İkinci dersin sonunda gelindiğinde araştırmacı, ikna edici metinlere yönelik öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilip ileriki aşamalara yönelik hazırbulunuşluklarının uygun seviyeye getirildiğini düşünerek dersi tamamlamıştır. Nitekim dersten sonra öğrencilerin yazmış oldukları öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin ikna edici metinlerin özelliklerini anladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Günlüklerinde derse yönelik görüş bildiren öğrenciler, ikna yöntemlerinin özellikle günlük yaşamda işe yarayacağını belirtmişlerdir. Bu düşünce, bir öğrencinin günlüğünde şu şekilde yer almaktadır.

*“İkna aslında günlük hayatımızda çok fazla kullandığımız bir şey ama farkında değiliz. Unutmadan önceki günlerde seçim oldu seçimden önce bütün partiler kendilerine oy vermemiz için bir sürü vaadde bulundular. Bu da bir örnek.”* (Ahsen, öğrenci günlüğü, 04.12.2015)

Bazı öğrenciler, günlüklerinde ikna etmenin günlük yaşamda aile ilişkilerinde işe yaracağını ifade etmişlerdir. Bu düşünce, öğrencilerin günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

*“Belki ben de öğretmenimizin anlattıklarından yararlanıp annemi bazı konularda ikna edebilirim.”* (Seda, öğrenci günlüğü, 04.12.2015).

*“İkna etmenin ne demek olduğunu ve ikna etme yöntemlerini öğrendik. Bu hayatımızda her alanda kullanabileceğimiz bir şey. Ailemizden dışarı çıkmak için izin alma, televizyondaki*



*reklamlara kadar her alanda ikna etme varmış aslında. Öğretmenizi örnek olarak bir çocuğun cumhurbaşkanına yazdığı mektuptan bahsetti ve bu çok güzel bir şey.” (Gözde, öğrenci günlüğü, 04.12.2015)*

Aşama sonuna gelindiğinde, öğrencilerin ikna edici metin türüne yönelik önbilgileri harekete geçirilmiş ve öğrenciler ileriki aşamalar için hazır duruma getirilmişlerdir.

#### **4.1.1.2. Stratejileri tartışma aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli’ nin ikinci aşaması stratejileri tartışmadır. Bu aşamada stratejiler, Doğa ve Evren teması ile ilişkilendirilerek araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, örnekler verilerek stratejilerin kavranması amaçlanmıştır. Ardından stratejilerin ne işe yaradığı üzerine tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu bölümde yer alan stratejiler, “yazma stratejileri” ve “öz düzenleme stratejileri” olarak iki ana başlık altında ele alınmıştır. Fakat bu stratejilerin kullanımları birbirinden ayrı veya bağımsız değil birbirleriyle bağlantılı bir biçimde, eş zamanlı olarak devam etmiştir. Bu aşamada yazma stratejilerinden grafik organize etme ve sözcük ağı stratejilerinin, öz düzenleme stratejilerinden amaç belirleme, kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Aşama sonunda öğrencilerin strateji kullanımına yönelik görüşleri alınmış ve içerik analiz yoluyla çözümlenmiştir.

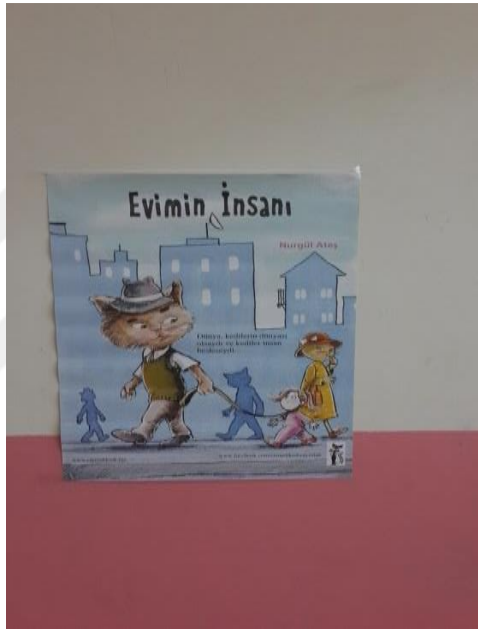
Aşama, 4 ders süresinde (4x40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Ders süreci aşağıda belirtilen sıra ile devam etmiştir.

- 1. Ders, 2. Ders ve 3. Ders stratejilerin tanıtılması
  - Yazma stratejilerinin tanıtılması
  - Öz düzenleme stratejilerinin tanıtılması
- 4. Ders: Stratejilerin tartışılması

#### 4.1.1.2.1. Yazma stratejileri öğretimi

##### 4.1.1.2.1.1.Sözcük ağı stratejisi öğretimi

Yazma öncesinde kullanılan sözcük ağları, öğrencilerin belirli bir konu etrafında çağrışımlardan faydalanarak çeşitli fikirler ortaya atmalarını sağlamaktadır. Araştırmacı öncelikle sözcük ağının ne olduğu açıklanmış, ardından örneklerle uygulamasını göstermiştir. Araştırmacı, örnek uygulamada Doğa ve Evren temasındaki hayvan hakları konusuna öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla sınıfa bir afiş getirerek duvara asmış ve afişin yorumlanmasını sağlamıştır. Afiş aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 4. Afiş Örneği

Ders süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Araştırmacı:** *Önceki dersimizde neler öğrenmiştik? Hatırlayalım. Karşıımızdakileri konuşarak ya da yazarak ikna edebiliriz demiştik. İlk görüşmemizde bana yazarken birtakım zorluklarla karşılaştığınızı anlatmıştınız. Aslında zorluk yaşamamak için o kadar güzel, etkili ipuçlarımız var ki! Hatta biz bunlara sihir de diyebiliriz. Bu ipuçları sayesinde karşıımızdakileri çok daha kolay ikna edebileceğiz. İpuçları bir konuda çözüme ulaşmamız için bize yol gösterir. İşte bu ipuçları da bizim kolayca yazılara yazmamız sağlayacak. Şimdi bunlar nelermiş bakalım...*

*Mesela geçen günlerde sizinle sohbet ettiğimizde bana kompozisyon yazarken aklınıza fikir gelmediğini söylemişsiniz. Özellikle yazılılarda dakikalarca düşündüğümüzü bu yüzden de sürenin yetişmediğini söylemişsiniz. İşte bu öğrendiğimiz ipucu ile konuya göre düşüncelerimizi kolaylıkla ortaya çıkarabileceğiz. Bunun için bir kâğıdın ortasına konumuzu yazalım. Ardından etrafına bu konuyla ilgili aklımıza ilk gelen sözcükleri yazalım. Herkesin aklına farklı farklı sözcükler gelebilir. Düşüncelerimizin yavaş yavaş ortaya çıktığını göreceğiz. Hep birlikte bir örnek yapalım. Tahtaya bir sözcük yazalım ve onunla ilgili aklımıza ilk gelenleri söyleyelim. Mesela duvarda bir resim var incelediniz mi?*

**Eda:** *Evet çok komik*

**Şule:** *Kedi adamı götürüyor.*

**Araştırmacı:** *Evet, insanlarla hayvanlar yer değiştirmiş resimde. O halde hayvanlarla ilgili bir şey yazalım. Hayvanat bahçesi olsun sözcüğümüz. Hayvanat bahçesi dendiğinde aklımıza neler geliyor? Aklınıza ne gelirse söyleyebilirsiniz.*

(08.12.2015 tarihli video kaydı)

Örnek uygulama sonunda öğrencilerden alınan fikirlerle tahtada bir sözcük ağı oluşturulmuştur. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılım gösterdiğini, neredeyse her öğrencinin söz alarak fikir sunduğunu gözlemleyen araştırmacı stratejinin anlaşıldığını düşünerek diğer strateji öğretimine geçmiştir.

#### **4.1.1.2.1.2.Grafik organize etme stratejisi öğretimi**

Bu derste öğrencilerin ikna edici metin unsurlarına yönelik olarak belirli bir konuya ait anafikir, neden, sonuç ilişkisini belirleyebilmeleri amacıyla grafik organize edicilerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından bir grafik organize edici materyal hazırlanmıştır. Materyal aracılığıyla stratejiler tanıtılıp açıklanmıştır.

Araştırmacı derse başlamadan önce teneffüste derste kullanacağı ağaç materyalini sınıfa götürerek gerekli düzenlemeyi yapmıştır. Ağaç materyali, sınıftaki her öğrencinin rahatlıkla görebileceği şekilde duvara yapıştırılmıştır. Ders başladığında araştırmacı, öğrencilerin ağaç materyalini incelemelerini istemiş, ağacın hangi bölümlerden oluştuğu üzerine bir bilgilendirme yapmıştır. Ardından öğrenciler tahtaya çağırılarak materyali yakından incelemeleri sağlanmıştır. Ağaç materyaline ait görsel aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 5. Ağaç Materyali

Öğrencilerin materyali incelemelerinin ardından araştırmacı ağaç materyali üzerinden stratejiyi anlatmıştır.

Ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Bugün sizlerle yazmaya ait ipuçları öğreneceğiz. Hani karşımızdakileri ikna etmek için düşüncelerimizi yazılı veya sözlü olarak anlatabiliriz demiştik ya. Şimdi de bununla ilgili ipuçları öğreneceğiz. İpuçlarımız ağacın üzerinde yer alıyor. Ağacımıza dikkat edelim farklı bölümlerden oluşuyor: Kök, gövde, dallar, yapraklar. Bizim yazdığımız yazılar da bu ağaç gibi bölümlerden oluşmalı. Bunlar bizim yazmak için kullanacağımız ipuçlarımız. Şimdi bunları açıklayalım:*

*Ana fikir: Ana fikir, tartışmaya açık olan bir konu ile ilgili olarak savunduğumuz temel düşünceyi ifade etmektedir. Ortaya atılan fikrin açık bir şekilde ifade edilmesi ve ardından sebepleriyle birlikte kanıtlanması gerekmektedir. Ana fikir, okuyucuya senin ne düşündüğünü veya neye inandığını anlatır. Bu bir ağacın gövdesi gibidir. Güçlüdür ve ağacın tüm parçaları ona bağlıdır.*

*Sebepler veya Destekleyici Görüşler: Üç veya daha fazla olabilir. Bu, okuyucuya inandığın şeye neden inandığını anlatır. Nedenler dallara benzer. Bunlar gövdeyi desteklerler. Güçlü dallar gövdeyi güçlendirir.*

*Sonuç: Sona erdirmektir. Sonuç, düşüncelerinin kısa özetidir. Sonuç ağacımızın kökleridir. Burada önerilerimiz, konuya ilişkin yapılması gerekenlere de yer veririz.*

*Kontrol: Yazımızı incelemeyi ifade eder. Yazımızda bütün bölümler var mı? Mercek veya mikroskopla inceler gibi ağacın bölümlerini incelemeliyiz. Eksiklerimizi görerek tamamlamalıyız.*

*Eğer bunları hatırlamakta zorluk yaşarsak baş harflerini aklımızda tutabiliriz. Sırasıyla baş harflerini aklımızda tutmak daha kolay olabilir: (ASSK) Anafikir, Sebepler, Sonuçlar, Kontrol*

**Araştırmacı:** *Bir konu seçelim. Konumuz, şehirlerde mi yaşamalıyız yoksa köylerde mi olsun. Burada ikisinden birini seçip karşımızdakini ikna edeceğimiz bir yazı yazalım. Ben köyde yaşamının daha iyi olduğu görüşündeyim. Az önce öğrendiklerimizi şimdi uygulayalım. Ağacımıza yerleştirelim. Önce ana fikrimizi belirleyelim. Ana fikrimi yazdım ve gövdeme yapıştırdım. Şimdi ana fikrimi destekleyen en az 3 sebep bulmalıyım. Bunları dallarıma yerleştirmeliyim. Dalların gövdeyi desteklediği gibi, sebepler de ana fikri destekler. Mesela sizler örnek verin. Neden köyde yaşamak isteriz?*

**Didem:** *Temiz hava olduğu için.*

**Simay:** *Doğal Ortam olduğu için.*

**Seyhan:** *Trafik yok köylerde ondan.*

**Araştırmacı:** *Artık birden çok sebebim var. Şimdi bu sebepleri açıklayacağız. Sadece sebepleri yazıp bırakmıyoruz. Dalların da bağlantılı olduğu alt dallar var. Bu alt dallarla birlikte ağacımız giderek yeşilleniyor. Yazdıkça ağacımız zenginleşiyor. Kuru bir ağaç mı daha güzel olur yoksa yemyeşil bir ağaç mı? Neden temiz hava var köylerde?*

**Berke:** *Çünkü fabrikalar yok köyde*

**Araştırmacı:** *Neden doğal bir ortam var?*

**Hale:** *Yeşilik alan*

**İhsan:** *Hayvanlar var*

**Eda:** *Dereler var*

**Seyhan:** *Sessiz ortam*

**Araştırmacı:** *Neden trafik yok?*

**Şule:** *Kalabalık değil*

**Eren:** *Tarlalar var köyde ondan.*

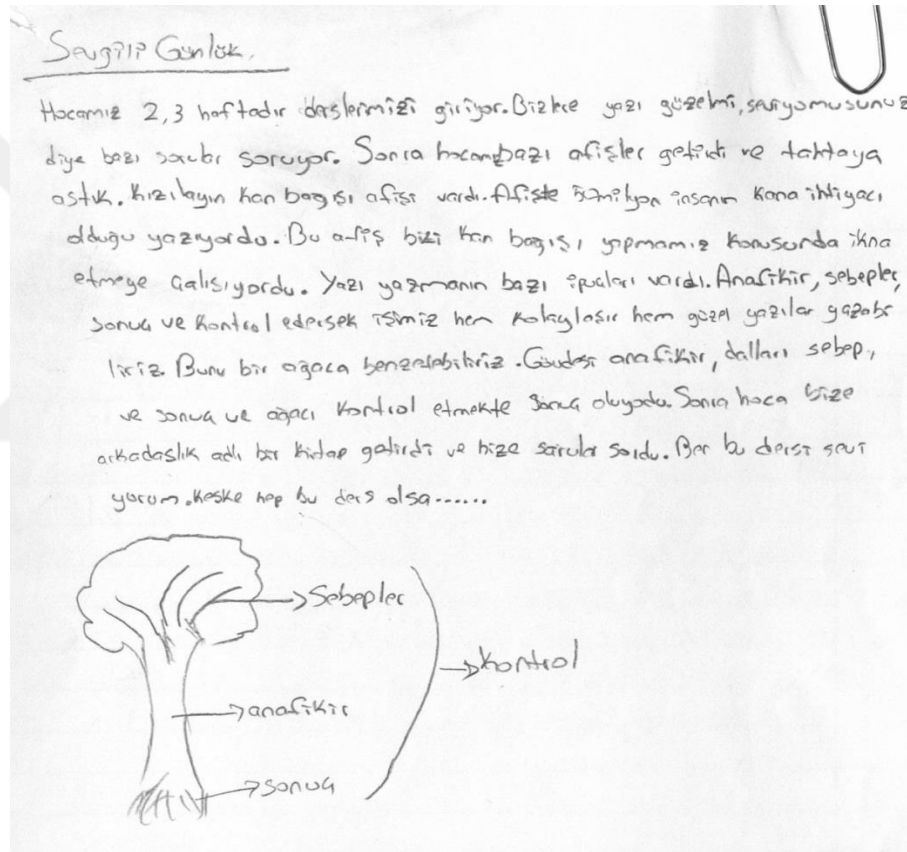
**Araştırmacı:** *Evet güzel. Şimdi ağacımızın köküne bakalım. Kök olmazsa ağacımız kurur değil mi? O zaman sonuçta hangi karara vardığımızı bildirmeliyiz. Son kararımız köklerimizdir. Kararımız şu: Köy yaşantısı şehir yaşantısından daha rahat ve daha kolaydır. Şehirlerden taşınıp köylere yerleşmeliyiz.*

*En son da kontrol edelim yazımızda her bölüm var mı? Bölümlerimiz az önce öğrendiğimiz gibi mi? Evet her bölümümüz var. O zaman ağacımız tamamlanmış demektir.*

(11.12.2015 tarihli video kaydı)

Ders sonunda araştırmacı örnek bir metin ve yazma sürecinde geçiş ifadelerinin kullanımını gösteren çalışma kâğıtlarını sınıfa dağıtarak öğrencilerin incelemesini sağlamıştır. “Şehrin Karmaşası” adlı örnek metin ve “Tohumum Yeşilleniyor” adlı çalışma kâğıdı Ek 18’de yer almaktadır. Sınıftan gelen dönütlerle birlikte araştırmacı stratejinin öğrenciler tarafından anlaşıldığını düşünerek dersi tamamlamıştır.

Ders ait öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin stratejileri öğrendiklerine yönelik ifadeler yazdıkları görülmüştür. Örneğin öğrencilerden İhsan, stratejileri öğrendiğini günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:



Fotoğraf 6. İhsan, Öğrenci Günlüğü (11.12.2015)

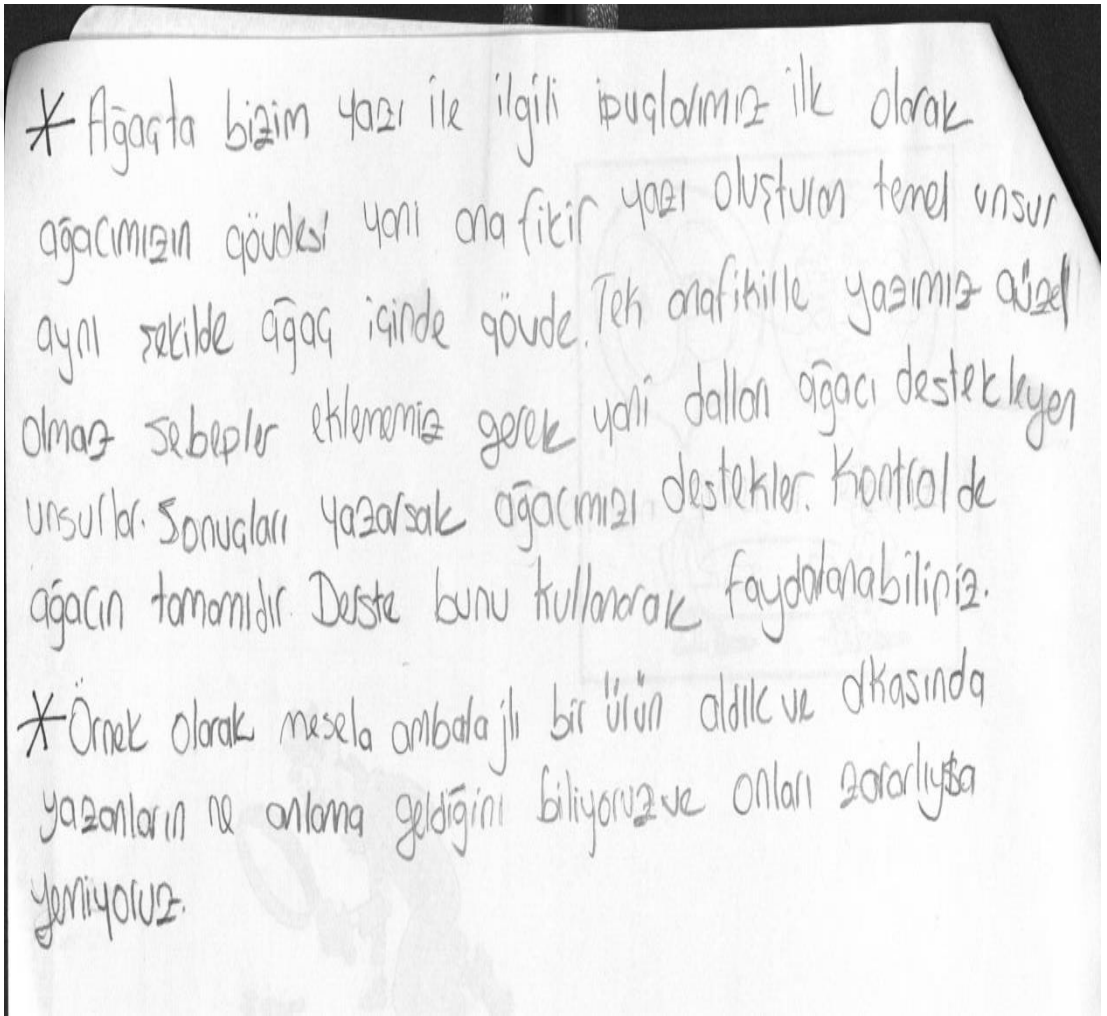
Başka bir öğrenci Doğukan günlüğünde gerçekleştirilen ders sürecini şu ifadelerle özetlemiştir:

“Ağaç yapmışlardı. Onların üstüne kâğıdı koyduk onlara ana fikir sebep sonuç kontrol yazdık. Bazı püf noktaları vardı.” (Doğukan, öğrenci günlüğü, 11.12.2015)

Öğrencilerden Hale'nin de ders sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri sırasıyla kapsamlı bir şekilde şöyle anlattığı görülmektedir.

“Ben bu derste çok bilgi öğrendim. Hocamız derse girdi ve elinde kartonlar vardı. İlk başta onların ne olduğunu anlamadım. Sonra hocamız duvara yapıştırmaya başlayınca ağaç olduğunu gördüm. Hocamız bizim için yapmıştı. Sonra bize bir kâğıt dağıttı üzerinde ağaç vardı. Sonra hocamız ağacın gövdesini ana fikir yaptı. Dallarını sebep diye yapmıştık.”  
(Hale, öğrenci günlüğü, 11.12.2015)

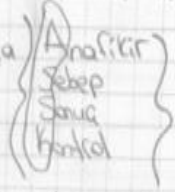
Öğrencilerden Ahsen, günlüğünde derste öğrendiklerinden hareketle grafik organize etme stratejisini ikna edici metin unsurları ile ilişkilendirerek şu şekilde anlatmış ve konuya bir örnek vermiştir.



Fotoğraf 7. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (11.12.2015)

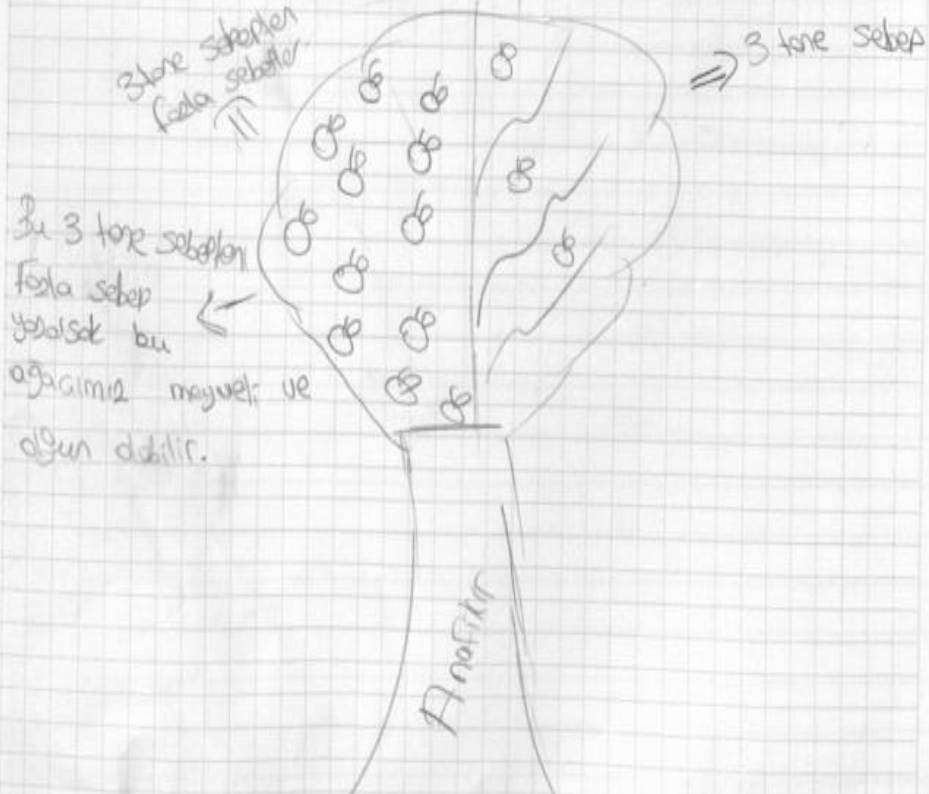
Öğrencilerden Mehtap da derste öğrendiği stratejiyi defterine çizdiği grafik organize edici üzerinde göstererek derste öğrendiklerini şu şekilde anlatmıştır:

Ağacın gövdesine Analitik yazıyoruz. Sonra dallarına 3 sebep yazıyoruz. Sonra bu sebeplerden sonuçlarını yazıyoruz ve en sonunda kontrol edip ortaya



AŞK yazısı çıkıyor. Ve bu

işleri bize bazı konularda yardımcı olabilir. Örneğin yemeklerde çok işimizde yardımcıdır. Mesela Bektiye Bastonuna jolla çok kapak var ve çocukların korkularını okullarda, dışarıya çıkarabiliriz. Ya da yemek bilmem çok işimizde yardımcı olabilir. Bu gibi Bektiye Bastonuna kullanılabilecek kapakları topluyoruz. Bunu da çocukların korkularını, dışarıya çıkarabiliriz için etkili olabilir. Bu yazma becerisi çok önemli, belki de o yazacağımıza yazma becerisini değiştirebiliriz.



Fotoğraf 8. Mehtap, Öğrenci Günlüğü (11.12.2015)



#### 4.1.1.2.2.Öz düzenleme stratejileri öğretimi

##### 4.1.1.2.2.1.Amaç belirleme stratejisi öğretimi

Öğrencilerin yeni bir konuyu öğrenmeye başladıklarında, bu konu için özel amaçlar belirlemeleri gerekmektedir. Araştırmacı bu doğrultuda amaç belirleme kavramı üzerine bir bilgilendirme yapmış, kavramı açıklamış, günlük yaşamdan örnekler vermiştir. Ardından yazma öncesinde amaç belirlenme üzerinde durmuştur.

Ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Herhangi bir işe başlarken mutlaka bir amacımız olur. Örneğin Zehra okulun voleybol takımında antrenmanlara katılıyor. Amacı ne bunun için?*

**Sınıf:** *Maçı almak.*

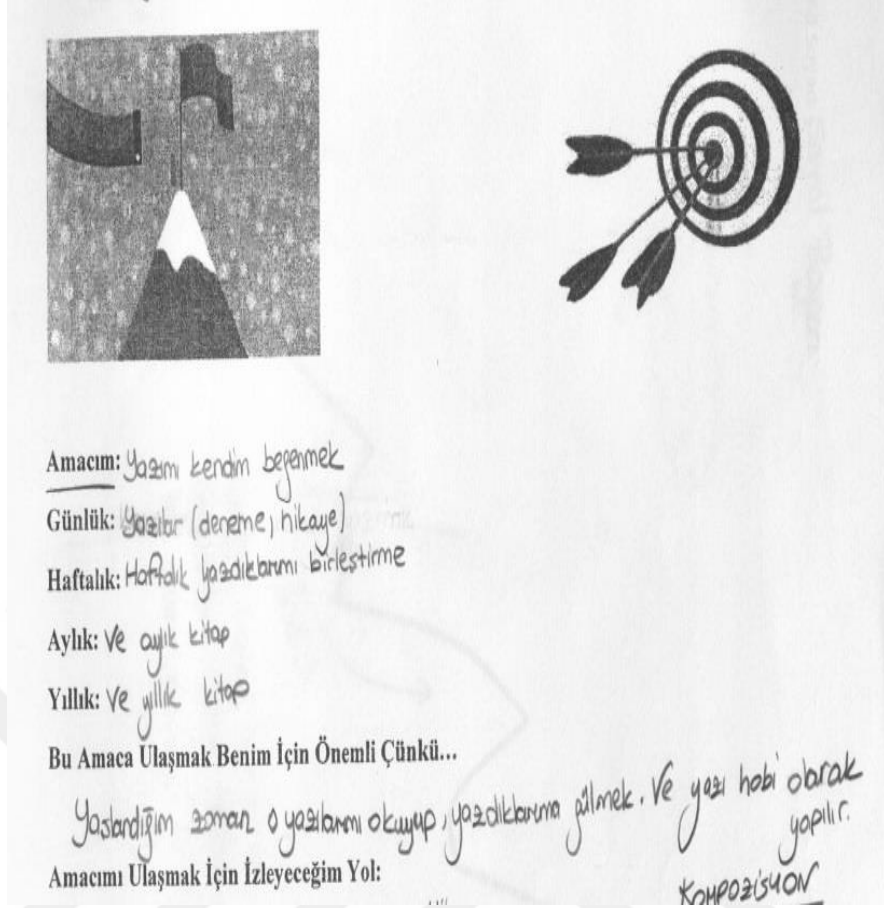
**Araştırmacı:** *Sadece o kadar mı? Başarılı bir voleybolcu olmak, kendisini iyi hissetmek, bir sporcu olarak kendisini geliştirmek, okulunu temsil etmek olabilir. Birinci sınıftan beri okumaya yazmayı öğrendikten sonra her yıl giderek ilerliyor, kendinizi geliştiriyorsunuz. Böylece daha iyi birer okur ve yazar olmayı amaçlıyorsunuz. Kendimizi daha iyi ifade edebilmek, düşüncelerimizi doğru bir şekilde karşımızdakilere aktarmak için yazma becerimizi geliştirmeye çalışıyoruz. Bir metin oluştururken de onu neden yazıyoruz bir amacımız olmalı? Kim okusun diye yazıyoruz? Bir metin oluştururken öncelikle amacımızı belirlememiz gerekiyor. Ardından metnimiz oluştururken neler yapacağız onu düşünüyoruz. Metin oluştururken de bu amaçlara ulaşmaya çalışıyoruz. Yazımız bitince ise dönüp bakıyoruz. Amacımıza ulaştık mı?*

**Eda:** *Bizde mi yapacağız?*

**Araştırmacı:** *Evet, bundan sonra amacımızı açıkça belirteceğiz.*

(15.12.2015 tarihli video kaydı)

Amaç belirleme strateji açıklandıktan sonra öğrencilere bir çalışma kâğıdı dağıtılarak özel, genel, kısa süreli, uzun süreli amaç belirleme alıştırmaları yapılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarından bir örnek aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 9. Şule, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.1.2.2. Kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejileri öğretimi

Kendini izleme, yazma sürecinde öğrencilerin kendi performanslarını izlemeyi, yazdıklarını kontrol etmeyi ifade etmektedir. Kontrol etme süreci, eksikliklerin tespit edilmesi ve ardından düzeltilmesi aşamalarını takip etmektedir. Bu noktada kendini yönlendirme süreci önem kazanmaktadır. Kendini yönlendirme sürecinde, eksikliklerin nasıl düzeltileceği, neler yapılabileceği yer almaktadır. Burada kendine yönelik konuşmalar yoluyla performans yönetilirken bir yandan da görev yerine getirilmektedir. Son olarak yapılan bu işlemlerin bireyin ihtiyaç duyduğu gereksinimleri gidermesi sonucunda kendini pekiştirme süreci gerçekleşmektedir.

Araştırmacı, bu stratejiler hakkında öğrencileri bilgilendirmek amacıyla bu kavramları açıklamış ve günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirmiştir.

Ders şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

**Araştirmacı:** Hepimiz gündelik hayatta bir takım işlerle uğraşırız. Bu işleri yaparken de nasıl yaptığımız önemlidir. Örneğin Mehmet'in bahçede çoğunlukla futbol oynadığını görüyorum. Nasıl bir oyuncusun diye sorduğumuzda bakalım nasıl bir cevap verecek.

**Mehmet:** Okuldaki en iyilerden biriyim, zaten takımdayım.

**Araştirmacı:** Mehmet kendisinin nasıl bir oyuncu olduğu söyledi bize. Demek ki kendi durumunu biliyor. Aslında bir yandan da oyunda neleri eksik yaptığını, neleri daha iyi yapması gerektiğini düşünüyor olabilir. Ya da çok iyi bir gol attıysa bir dahaki sefere aynı şekilde bir gol atmaya çalışıyor. Mehmet'in bu şekilde kendi durumunu takip etmesine "kendini izleme" diyoruz.

Dersimizle ilişki kurarsak bir metin oluştururken de kendimizi izlememiz bize çok büyük fayda sağlayacaktır. Nasıl mı? Az önce bahsettiğimiz gibi yazdığımız metni bir amacı var acaba yazdığımız bu yazı amacımızı gerçekleştirdi mi? Örneğin bir ikna edici metinde yazdıklarımız okuru ikna edebilecek nitelikte mi? Konuya ilişkin verdiğimiz örnekler yeterli mi? Yazımızda olması gereken tüm bölümler var mı? Paragraflar, cümleler doğru kullanılmış mı? İşte bunların hepsini anlayabilmemiz için başından sonuna kadar bir metin oluştururken kendimizi izlememiz gerekiyor. Böylece eksiklerimizi, hatalarımızı görüp düzelteceğiz. Amacımıza ulaşmış ulaşılmadığımızı anlayacağız. Örneğin: Bu işi yapabiliyorum fakat şu noktalarda eksiklerim var...gibi

Kendimizi izlerken eksiklerimizi, hatalarımızı ve doğru yaptığımız noktaları tespit ettikten sonra buna göre neler yapacağımızı tekrar planlar ve yeni adımlar atma konusunda karar veririz işte burada da kendimizi yönlendirmiş oluruz. Örneğin: Haydi eksiklerini biliyorsun şimdi şunları yaparsan eksiklerini tamamlamış olursun...gibi.

Bununla birlikte bu süreçlerde eğer doğru yolda ilerlediğimizi düşünüyorsak kendimizi takdir de etmeliyiz. Örneğin: Çok iyi yaptın, aferin sana....gibi

Şimdi bir etkinlik yapacağız. Herkes gözlerini kapatsın dersin başından beri size anlattıklarımı düşünelim. Hepimiz kendi kendimize konuşuruz değil mi? Buna içsel konuşma diyoruz. İç konuşmanızı dinleyin. Hiç dinlediniz mi? Bakalım size neler söylüyor? Mesela dersle ilgili neler söylüyor?

**Eda:** İçsesim bana birşey demiyö.

**Hale:** Evet şu anda içsesim konuşuyo.

**Araştirmacı:** İçimizdeki bu ses düşüncelerimizin yansımasıdır. Örneğin ben ders anlatırken, siz içinizden neleri anlayıp anlamadığınızı düşünürsünüz. Derste öğretmen bir şeyler anlatıyor. Şu kısımları anladım, anlamadığım yerler var. Bunları öğretmene sormalıyım gibi şeyler söylüyorsunuz değil mi? Bir metin yazarken benim içsesim şöyle söylüyor bana: Evet,

şimdi güzel bir yazı yazmak için başlıyorum. Amacımı belirledim. Neler yazacağımı zihnimde belirlemiştim. Giriş cümlemi düşünüyorum. Fikrimi açıklayayım sonra örnekler vereyim. Bu örnek istediğim gibi değil, daha iyi bir örnek bulayım. Hıh, tamam aklıma geldi şimdi devam edeyim yazıma...Evet tam da istediğim gibi oldu.

**Araştırmacı:** İçsesimiz ya da iç konuşmamız; bizim yaşantımız boyunca kendi kendimizle konuşmamızdır. Zorluklar karşısında yıldıığımızda içimizden kendimize cesaret veren sözcükler söylersek bunlar amacımıza ulaşmamıza yardım ederler. Örneğin günlük yaşamda ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Zorlukla karşılaşınca içinizden neler söylüyorsunuz.

**Ertan:** Ananem pazarda tüm poşetleri bana taşıyor. Pazardan ta eve kadar ben getiriyorum. Pazar arabasından eşyalar yere düşüyo. Nefret ediyom. Lanet olsun diyom.

**Burak:** Hocam, annem beni hep çöp atmaya yolluyo. Yeter artık ya diyom, hep ben atıyom diyom.

**Oğuzhan:** Bişeyi yapamayınca sinirleniyom hemen.

**Ahsen:** Matematik sınavında zor bir soru oluyo, aklımıza gelmiyo Bu ne biçim soru diye bağıriyom.

**Hale:** Matematikte anlamadığım bi konu oluyo kim bulmuş bu matematiği diyom.

**Mehmet:** Yazılılarda soru bana zor geliyo. Bu nasıl soru ya diyom içimden.

**Araştırmacı:** İşte bunun gibi zor durumlarda içsesimiz bizi cesaretlendiren, zorluklardan yılmamamızı sağlayan olumlu şeyler söylerse amacımıza ulaşıyoruz. Şimdi tam tersine bakalım. Örneğin günlük hayatta çok iyi yapabildiğiniz şeyler var mı?

**Seda:** Kardeşime bakmak.

**Ertan:** Kardeşimi ağlatmak.

**Mehmet:** Evet çok iyi futbol oynarım.

**Araştırmacı:** Mehmet, gol atacağıın zaman içinden neler söylersin?

**Mehmet:** Çok az kaldı, bunu iyi atarsam kesin gol olur derim. Daha iyi vur topa derim.

**Araştırmacı:** Çok güzel bir örnek verdin. Peki, milli takımı kim yönetiyor?

**Berke:** Teknik direktör

**Araştırmacı:** Teknik direktör ne işe yarıyor?

**Seyhan:** Futbolcuları maçlara hazırlıyor.

**Araştırmacı:** Şimdi milli takımın teknik direktörü kim?

**Sınıf:** Fatih Terim

**Araştırmacı:** *Görevi ne ?*

**Murat:** *Futbolcuları motive etmek*

**Araştırmacı:** *Bizim teknik direktörümüz yok, o yüzden kendi kendimizin teknik direktörü olacağız. Günlük hayatta bir şeyler yaparken, ders çalışırken, ödev yaparken, yazı yazarken kendi kendimizi yönlendirmemiz gerekiyor. Kendi duygularımızı, düşüncelerimizi, davranışlarımızı düzenleyerek hayatımızda her alanda daha başarılı olabiliriz. Örneğin yazı yazarken zorlandığımızda haydi biraz daha gayret et, iyi gidiyorsun, çok güzel oldu diyerek kendimizi cesaretlendirebiliriz. Çok kolay, zor değil, başarıyorum böyle giderse başaracağım diyerek kendimizi yapacağımız işte başarıya ulaştırabiliriz. Bunun tam tersine kendimize olumsuz sözler söylersek bunlar bizi olumsuz etkiler. Sinirlendikçe, sıkıldıkça herşey daha kötü olur. Çok zor yapamıyorum dersek gerçekten de yapamayız. Hayatımız boyunca buna alışır zorluklar karşısında pes ederiz.*

(15.12.2015 tarihli video kaydı)

Yukarıda yer alan açıklamalardan sonra araştırmacı öz düzenleme stratejilerine yönelik olarak yazma öncesi, yazarken ve yazma sonrasında yapılması gerekenleri listelediği çalışma kâğıdını öğrencilere göstermiş ve bu çalışma kâğıdı öğrencilerle birlikte yorumlanmışır. “Yazma Sürecim” adlı çalışma kâğıdı Ek 18’de yer almaktadır.

Ders süreci şöyle gerçekleştirilmiştir:

**Araştırmacı:** *Şimdi sizlere birer çalışma kâğıdı dağıtacağım. Buradaki çocuk resimlerini incelemenizi ve yanında yazanları okumanızı istiyorum. Çocuk neler yapıyor?*

**Hale:** *Sinek avlıyor.*

**Araştırmacı:** *Sinek değil yazmaya başlamadan önce zihnindeki düşünceleri avlıyor. Yazı yazacağı konuyla ilgili olan düşünceleri seçerek yakalıyor. Şimdi hep birlikte ellerimizi havaya başımızın üstüne kaldıralım ve fikirlerimizi yakalayalım.*

**Seda:** *Hocam bunu siz mi buldunuz Çok güzel bu.*

**Araştırmacı:** *Bu bilimsel çalışmalarda yer alan bir ipucu ben de bunu sizinle birlikte uygulamak istedim.*

**Ertan:** *Hocam bunu yaparsak başarılı olur muyuz?*

**Araştırmacı:** *Evet olursunuz isterseniz deneyin.*

**Murat:** *Ben de yapıcım çok beğendim.*

**Araştırmacı:** *Biz de bu çocuk gibi yazarken içsesimizi etkili bir şekilde kullanmalı ondan yardım almalıyız. Yazmadan öce, yazarken ve yazdıktan sonra neler yapacağımızı planlamalıyız.*

(15.12.2015 tarihli video kaydı)

Araştırmacı stratejilerin öğrenciler tarafından anlaşıldığını düşünerek dersi tamamlamıştır. Ders sonunda öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerine yönelik şu açıklamaları yaptıkları görölmüştür:

*“Öğretmenimiz bize kendi içsesimizi dinletti. Mesela şu an bu günlüğü yazarken içsesim dediğı için yazıyorum.”* (Hale, öğrenci günlüğü, 15.12.2015)

*“Bu hafta içsesle ilgili konuştuk. Yazı yazarken içimizden yazımızı destekleyecek sözler gelmeli.”* (Ahsen, öğrenci günlüğü, 15.12.2015)

Stratejiler öğrencilere tanıtıldıktan ve araştırmacı tarafından örneklerle uygulandıktan sonra bunların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, ne işe yarayacağı üzerine öğrencilerden görüş alınmıştır.

**Araştırmacı:** *Sizce bu öğrendiklerimiz ne işe yarar?*

**İhsan:** *Yazılıda işe yarar.*

**Gözde:** *TEOG yazılı sınav olacakmış onda işimize yarar.*

**Seda:** *Kompozisyonda faydalı bence.*

**Araştırmacı:** *Evet bu konularda işe yarayabilir peki sadece yazılılar ve sınavlarda mı işe yarar? Bence günlük yaşamda da bunları kullanabiliriz.*

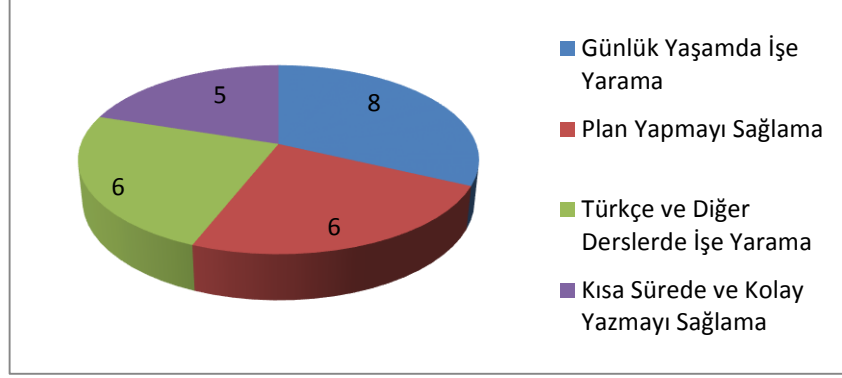
**Berke:** *Evet Hocam, belediyeye bir şey şikâyet ederken kullanıp onları ikna edebiliriz.*

**Araştırmacı:** *Güzel bir örnek başka ne olabilir?*

(18.12.2015 tarihli video kaydı)

Araştırmacı yukarıdaki diyalogdan sonra öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini günlüklerine yazmalarını istenmiştir. Günlüklerden elde edilen verilere göre, öğrenciler strateji kullanımının yazma becerilerine katkı sağlayacağı yönünde çeşitli görüşler sunmuşlardır. Öğrencilerin bu görüşleri; stratejilerin günlük yaşamda kullanılabilceğı, Türkçe ve diğcr derslerde de işe yarayacağı, yazma sürecinde planlama yapmayı sağlayacağı, yazarken zorluk yaşamaktan kurtararak kısa sürede ve kolay yazmayı sağlayacağı yönünde 4 kategori altında toplanmaktadır.

Öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik grafik aşağıda yer almaktadır.



Şekil 8. Öğrencilerin Strateji Kullanımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Grafik

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, 8 öğrencinin bu yazma stratejilerinin günlük yaşamda işe yaradığını, 6 öğrencinin yazma sürecinde planlamada işe yaradığını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin 6'sı stratejilerin Türkçe ve diğer derslerde de işe yarayacağını belirtmişlerdir. 5 öğrenci de stratejilerin kısa sürede ve kolay yazmayı sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri görüşlerden elde edilen örnekler aşağıda sunulmuştur.

Stratejilerin günlük yaşamda karşımıza çıkabilecek durumlara yönelik olarak kullanılmasının yararlı olacağını ifade eden Berke bu durumu şöyle açıklamıştır:

*“İpuçları çok yararlı olur. Nasıl mı? Örneğin belediyede bir işiniz var yazmanız gerekiyor. Bu yazıda sebepler, ana fikir olmazsa olmaz. İşte burda ipuçlarını kullanın.”* (Berke, öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Stratejilerin günlük yaşamda kullanım durumuna ilişkin olarak Mehtap'ın görüşleri şöyledir:

*“İpuçları daha düzgün daha mantıklı yazmamızda yardımcı olabilir. Mesela Belediye Başkanına yolda çok köpek var çocukların korkudan okula, dışarıya çıkamadıkları ile ilgili bir yazı yazmak isterim. Bu yazı belediye başkanına ulaşınca köpekleri toplayıp barınağa götürürler. Böylece çocuklar okula, dışarı gidebilecekleri için mutlu olurlar. Bu yazma becerisi çok önemli, belki de o yazacağımız yazı hayatımızı değiştirebilir.”* (Mehtap, öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Öğrencilerden bazıları da günlüklerinde stratejinin yazıyı planlama konusunda işe yaradığını belirtmişlerdir. Nisan, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Bu ipuçları neyi, nerede yapacağımızı bilmemizi sağlar. Böylece daha kolay yazı yazabiliriz. Yazarken karışık olan düşüncelerimizi toparlayarak düzgün yazmamızı sağlar.”* (Nisan, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

Öğrencilerden Didem de stratejilerin hedefe yönlendirdiği, plan yapma konusunda yarar sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Didem’in görüşleri şöyledir:

*“İpuçları doğru sonuca varmamızı ve sorun çözmemize yarar. Eğer doğru yolu takip edersek doğru bir sonuca ulaşırız. Mesala bu yazdığım yazı da bir ipucu. Bu yazı sayesinde hep bu yolu takip edip güzel ve doğru bir şekilde kompozisyon yazmayı öğreneceğiz. İlk başta karmaşık görünen ipuçları sonradan yol gösteren olabilir.”* (Didem, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

Öğrencilerden Ahsen stratejiyi grafik organize edici ile ilişkilendirmiş ve sonuca ulaşmak için strateji kullanmanın öneminden şu şekilde bahsetmiştir:

*“Bazı şeyleri çözmek için ipuçları gerekir. Onlarla birlikte sonuca varabiliriz. Ağaç da bizim yazı ile ilgili ipuçlarımızdır.”* (Ahsen, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

Seyhan, stratejilerin aşama aşama ilerleyerek sonuca ulaştırdığı yönündeki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

*“İpuçları sayesinde amacımıza daha rahat ulaşırız. Yavaş yavaş ama doğru bir şekilde sonuca ulaştırır.”* (Seyhan, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

Öğrenciler, bu stratejilerin Türkçe derslerinde özellikle kompozisyon yazarken işe yarayacağını belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerden Şule, bu durumu şöyle açıklamıştır:

*“Öğretmenimin verdiği ipuçları ile Türkçe dersinde yazı yazarken kompozisyon yazarken çok kolay yazacağım, bu ipuçları çok işime yarayacak, böylece daha kolay yazabileceğim.”* (Şule, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

Bazı öğrenciler de bu ipuçlarının Türkçe dersleri dışında diğer derslerde de işe yarayacağını belirtmişleridir. Örneğin Gözde, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Bu öğretmenle bu derste öğrendiğim ipuçları diğer dersler için de çok etkili olacak bence.”* (Gözde, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)



Öğrencilerden Seda ise günlüğünde öğrendiklerini kısa sürede derslere yansıttığını şöyle ifade etmiştir:

*“Yazma ve yazarlık becerileri dersinde bir yazı yazmamız istenmişti. Orada bu ipuçlarını kullandım. Daha önce o derste kafam çok karışıyordu. Anlamsız şeyler yazıyordum. Sonucu ilk başta yazıyordum. Sebep kıtlığı yaşıyordum.”* (Seda, öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Bunlarla birlikte öğrencilerden Şule’in ileriki yıllardaki eğitim hayatında bu stratejilerin işine yaracağı yönündeki öngörüsü dikkat çeken bir bulgu olmuştur.

*“TEOG klasik olursa bu ipuçları bizim çok işimize yarayacak. Üniversitede de vize ve sınavlar klasik olduğu için bu ipucu işimize yarar.”* (Şule, öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Stratejilerinin yazmayı kolaylaştırdığını belirten öğrencilerden İhsan ve Nisa bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Bu ipuçları daha kolay ve basit şekilde yazı yazmamızı sağlar, günlük hayatımızda işimizi kolaylaştırır.”* (İhsan, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

*“Normalde hiçbir şey bulamayız. Bundan sonra ağaç aklımıza gelir ve daha kolay yazarız.”* (Nisan, öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Öğrencilerden bazılarının bu stratejiler sayesinde zorlanmadan, kolaylıkla akıcı bir biçimde yazabileceklerini belirtmeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerden Seda bu durumu şöyle açıklamıştır:

*“Bu ipuçları daha akıcı bir şekilde tıkanmadan yazmamı sağlar.”* (Seda, öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Öğrencilerden bazıları bu stratejileri kullanarak yazılarını daha kısa sürede yazabilecekleri, stratejilerin özellikle yazılılarda daha hızlı yazı yazmalarına katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Derslerde yazmayı sevmediğini dile getiren Gülşah strateji kullanımının yararını şu şekilde ifade etmiştir:

*“İpuçları sayesinde daha hızlı yazarım yazmaktan daha hızlı kurtulurum.”* (Gülşah, öğrenci günlüğü, 18.12.2015)

Öğrencilerden Simay stratejileri kullanarak yazmak istediği yazıyı yazabileceğini şu şekilde belirtmiştir:

*“Deneme yazıyorum deneme yazarken bunları kullanıyorum. Ağaç çok işime yaradı. Kuzenim büyüdüğünde ona bunu anlatacağım. Daha önceden bu ipuçlarını bilmeden yazdığım yazılar çok komik geliyor. Karmakarışık yazmışım. Bu ipuçlarını kullanarak eğitim alamayan çocuklarla ilgili bir yazı yazmak isterdim. Doğu bölgesinde okula gidemeyen çocuklar, küçük yaşta evlendirilen çocuklarla ilgili bir yazı yazarak yetkilileri ikna etmek isterim. Çocukların okuması gerekir. Bu yazıyı defalarca yazıp yetkililere gönderirim. Artık ben de yazar olmak istiyorum. Bu dönem sonuna kadar bir yazarın sahip olduğu bilgilere sahip olacağım.”* (Simay öğrenci günlüğü, 18.12.2015).

Tartışma aşamasına yönelik araştırmacı günlüğü incelediğinde strateji öğretimi süreci araştırmacı tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

*“Stratejileri tanıtma ve tartışma aşamasında derse yönelik hazırlamış olduğum materyaller öğrencilerin derse ilgi göstermelerini sağladı. Böylece ilk aşamada anlaşılması zor ve karmaşık olan stratejilerin öğrencilerin ilgi gösterdiği materyaller üzerinde somut şekilde uygulaması gerçekleştirildi.*

*Öğrenciler sözcük ağı stratejisini daha önceki yıllarda öğrendikleri beyin fırtınası yöntemine benzettiler ve bu durum öğrencilerin önceki bilgilerine dayanarak stratejiyi kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağladı. Öğrenciler, grafik organize etme stratejisini ise ilk kez gördüklerini ifade ettiler. Bununla birlikte grafik organize edici materyal üzerinde ikna edici metin unsurlarını oluşturma uygulaması esnasında ana fikir, sebep, sonuç ve öneriler bulma konusunda çeşitli fikirler ortaya koydular ve ağaç materyalinin yeşillenmesini gördükçe derse daha fazla ilgi göstermeye başladılar.*

*Öz düzenleme stratejilerinin öğretimi, yazma stratejileri öğretimine göre oldukça zor ve zaman alıcı bir şekilde gerçekleştirildi. Öz düzenleme stratejilerini öğrencilere anlatarak örneklerle uyguladım fakat öğrencilerin bu stratejilerle ilk kez karşılaşmış olmaları, stratejilerin soyut olan zihinsel işlemler gerektirmesi bu aşamada zorluk yaşamama neden oldu.”* (Araştırmacı Günlüğü, 18.12.2015)

#### **4.1.1.3. Model alma aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin üçüncü aşaması, öğrencilerin öğretmeni/araştırmacıyı model alma aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere ileriki aşamalarda bağımsız olarak bir metin oluşturabilmeleri için kullanacakları stratejiler uygulamalı olarak gösterilmiştir.

Aşama, üç ders (3x40) süresinde gerçekleştirilmiştir. Ders süreci aşağıda belirtilen sıra ile devam etmiştir.

- Model alma kavramının tanıtılması.
- Örnek metin oluşturma süreci.

Aşama sonunda öğrencilerin günlükleri aracılığı ile derse yönelik duyguları ve düşünceleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Ders süreci aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı başka birisini gözlemleyerek öğrenmenin ne demek olduğu üzerine öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek derse başlamıştır. Ders süreci şöyle gerçekleştirilmiştir:

**Araştırmacı:** *Kimler araba kullanmaya ilgi duyuyor? Kimler örgü örmeyi biliyor? Kimler yemek yapmayı seviyor?*

**Ertan:** *Ben araba kullanmayı biliyorum öğretmenim.*

**Araştırmacı:** *Nasıl öğrendin?*

**Ertan:** *Babamdan öğrendim bana gösteriyor ben de sürebiliyorum.*

**Araştırmacı:** *Baban araba kullanmayı sana aşama aşama anlatıyor, gösteriyor, arkasından da sen yapıyorsun değil mi?*

**Ertan:** *Evet zaten ona bakıyorum hep yolda giderken.*

**Araştırmacı:** *Çok güzel bir örnek. Arkadaşlar işte aynı araba sürmek gibi, yemek yapmak, örgü örmek gibi bugün ben de size yazmayı göstereceğim. Beni dikkatli bir biçimde izleyip yaptıklarımı anlar ve sonra uygularsanız siz de benim gibi yazılar yazabilirsiniz.*

(22.12.2015 tarihli video kaydı)

Yukarıda yer alan açıklamaların ardından bu aşamada araştırmacı beslenme alışkanlıklarımızı konu alan bir yazı yazacağını öğrencilerin de kendisini dikkatle izlemelerini ve tahtada yapılanları not almalarını istemiştir. Araştırmacı, öğrencilerden yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrasında neler yapıldığına dikkat etmelerini istemiştir.

Araştırmacı örnek bir metin oluştururken izlediği tüm yolu (yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası) sesli düşünme yoluyla öğrencilere aktarmıştır. Araştırmacının izlediği yol şöyledir:

**Araştırmacı:**

- *“Yazmaya başlamadan önce amacımı belirlemeliyim.*
- *Sözcük ağı oluşturarak fikirlerimi ortaya çıkarmalıyım. Ne kadar çok fikir bulursam yazım o kadar zengin olur.*
- *ASSK ipucunu tahtanın/sayfanın bir kenarına not etmeliyim. Ara ara bakmalıyım.*
- *Bir ağaç oluşturmali, ASSK’ yı kullanarak düşüncelerimi taslak haline getirmeliyim. Giriş bölümünde ana fikri ve konuyu açıklamalı, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmalıyım. Kanıtlar bulmalı, istatistiklerden yararlanmalı, karşıt görüşe yer vermeliyim. Sonuç bölümünde konuya ait son kararımı bildirmeliyim önerilerim varsa onları da yazmalıyım.*
- *Yazıyı baştan sonra okuyarak eksik kısımları tamamlamalıyım. Yazıyı son kez kontrol etmeliyim.*
- *Tüm basamaklar boyunca kendini izlemeliyim, neler yapacağımı hatırlayarak kendimi yönlendirmeliyim ve amacıma ulaştıysam kendimi tebrik etmeliyim. Başaramadığımı düşünüyorsam en başa dönüp hatamı bulmalı ve düzeltmeliyim”*

(25.12.2015 tarihli video kaydı)

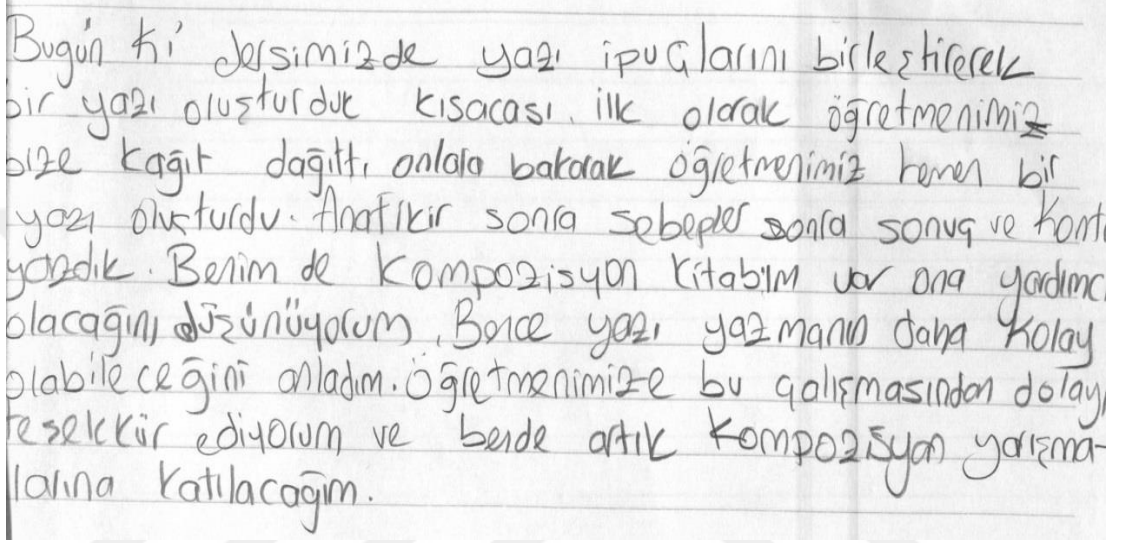
Araştırmacı, izlediği yolun uygulama esnasında öğrenciler tarafından da takip edilebilmesi için “Yazma Rehberim” adlı bir çalışma kâğıdı oluşturmuş ve öğrencilere dağıtmıştır. Ardından sınıfta sesli bir şekilde model olunarak örnek bir metin oluşturulmuştur. Metin oluşturma sürecinde öğrenciler, araştırmacıyı izlemiş ve yazma sürecine katılım göstermişlerdir. Örnek metin ve çalışma kâğıdı Ek 18’de yer almaktadır.

Ders sonunda öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin araştırmacının yaptığı uygulamaya yönelik görüşlerinin, iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar, öğrencilerin araştırmacıyı örnek alarak kendi yaşamlarına yansıttıkları veya yansıtma konusunda istekli oldukları ve bu stratejileri kullanarak yazmanın kolay ve eğlenceli olduğudur. Öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri görüşlerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerden Berke öğretmeni model olarak stratejileri kullandığında kolay bir şekilde yazdığını şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenin yaptığı gibi yazınca çok düşünmeme gerek kalmadan düşünceler hemen aklıma geliyo, kolayca yazabilirim. Önceye göre daha iyi yazı yazabilirim. Yazılıda en zor kompozisyon olduğu için ondan başlıyodum. En çok süre ona gidiyodu. Şimdi ipuçlarını kullanıyom hemen yazabiliyom. Başka bir derste yazı yazarken de hemen beyin fırtınası yaptım ipuçlarını düşündüm ve yazdım.” (Berke, öğrenci günlüğü, 29.12.2015)

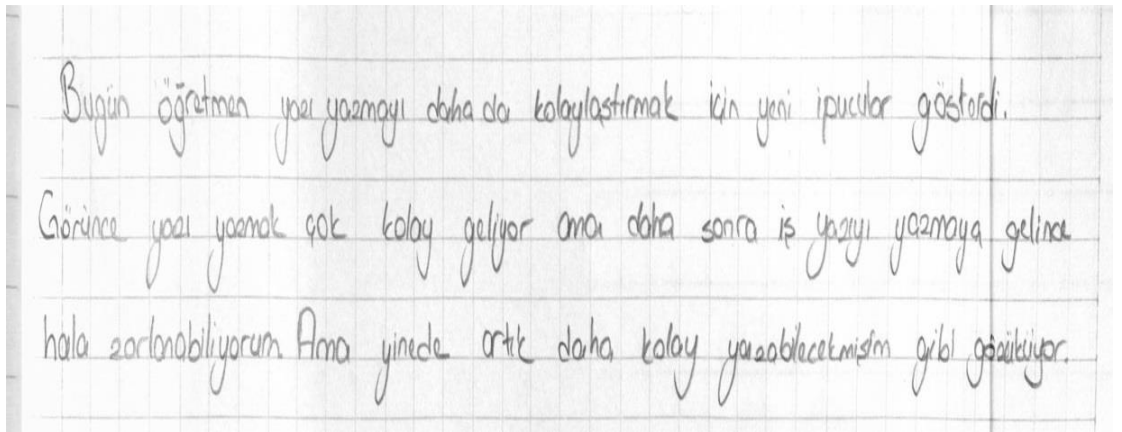
Ahsen günlüğünde derste yapılanları özetlemiş, öğrendikleri sayesinde yarışmalara katılacağını şöyle ifade etmiştir:



Bugün ki dersimizde yazı ipuçlarını birleştirerek bir yazı oluşturduk kısacası. İlk olarak öğretmenimiz bize kağıt dağıttı, onlara bakarak öğretmenimiz hemen bir yazı oluşturdu. Ana fikir sonra sebepler sonra sonuç ve sonuç yaptık. Benim de kompozisyon kitabım var ona yardımcı olacağını düşünüyorum. Böyle yazı yazmanın daha kolay olabileceğini anladım. Öğretmenimize bu gelişimden dolayı teşekkür ediyorum ve ben de artık kompozisyon yarışmalarına katılacağım.

Fotoğraf 10. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (29.12.2015)

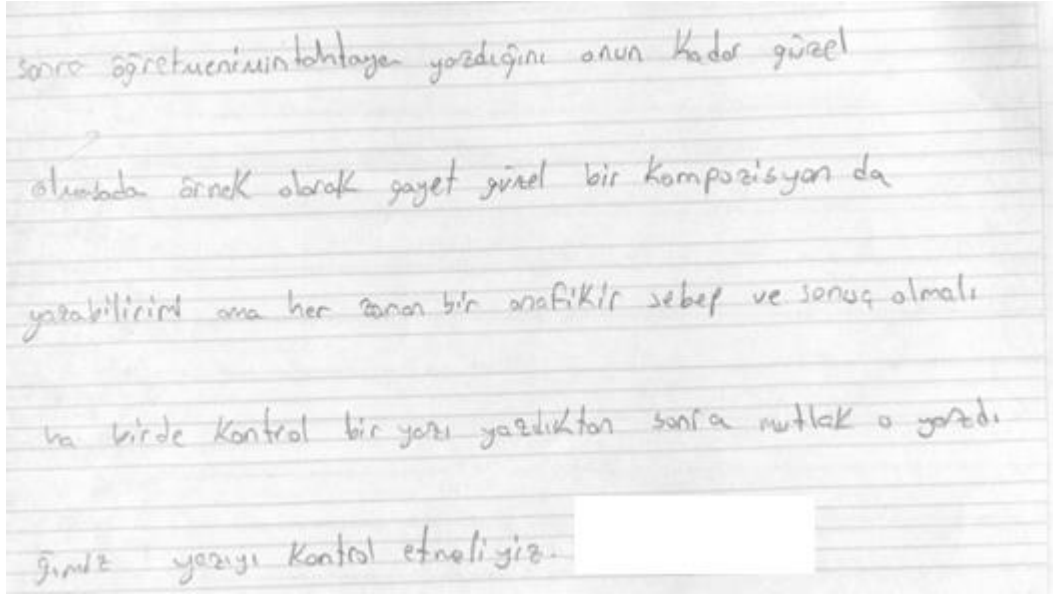
Nisan, araştırmacının model olduğu stratejileri kullanma konusunda istekli olduğunu günlüğünde şöyle belirtmektedir:



Bugün öğretmen yazı yazmayı daha da kolaylaştırmak için yeni ipuçları gösterdi. Görünce yazı yazmak çok kolay geliyor ama daha sonra iş yazıyı yazmaya gelince hala zorlanabiliyorum. Ama yine de artık daha kolay yazabileceğimi gibi görünüyor.

Fotoğraf 11. Nisan, Öğrenci Günlüğü (29.12.2015)

Başka bir öğrenci Bade de öğretmenini örnek alarak bir kompozisyon yazabileceğini söyle ifade etmiştir.



Fotoğraf 12. Bade, Öğrenci Günlüğü (29.12.2015)

Öğrencilerden Hale ise ders esnasında yapılanları sıralamış ve araştırmacının sesli düşünme yoluyla model olmasına dikkat çekmiştir.

“Öğretmenimizle birlikte yazı yazmaya başladık. Önce beyin fırtınası yaptık sonra ipuçlarını yazdık. Öğretmeniz yazarken sesli konuştu.” (Hale öğrenci günlüğü, 29.12.2015)

Model alma sürecine yönelik araştırmacı günlüğü incelendiğine, araştırmacının bu aşamayı şöyle anlattığı görülmektedir:

“Bu aşamada öğrencilere model olarak ikna edici bir metin yazdım. Yazma sürecinde öğrenciler, dikkatli bir şekilde beni izlediler. Daha önceki aşamalarda öğrendikleri stratejileri hatırlayarak metin yazma sürecine zaman zaman katkı sağladılar.”

#### 4.1.1.4. Stratejileri hafızada tutma/ezberleme aşaması

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin dördüncü aşaması öğrencilerin stratejileri hafızada tutması/ezberlemesi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin stratejileri, bir şarkı, akrostiş, oyun, hafıza kartı, afiş, pankart veya ilgilerini çekecek başka bir yöntemle hafızada tutmaları sağlanmaktadır. Bu amaçla bu aşamada öğrencilerin belirlenen bir stratejiyi bir şarkı eşliğinde eğlenerek öğrenmelerini sağlanmıştır.

Aşama sonunda öğrencilerin günlükleri aracılığı ile derse yönelik duyguları ve düşünceleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Aşama  ders (3x40) süresinde gerçekleştirilmiştir. Ders süreci aşağıda belirtilen sıra ile devam etmiştir:

- Stratejinin şarkı sözleri ve pankartlara uyarlanması
- Araştırmacı ve öğrenciler tarafından pankartların hazırlanması
- şarkı sözlerinin ve pankartların öğrenciler tarafından ezberlenmesi
- Müzik ğretmeni, araştırmacı ve öğrenciler tarafından şarkının seslendirilmesi

Bu aşamada ğretimi yapılan stratejinin akılda kalmasını kolaylaştırmak amacıyla araştırmanın uygulamasının yapıldığı günlerde popüler olan bir şarkının sözleri araştırmacı ve müzik ğretmeni tarafından dersin amacına uygun olarak uyarlanmıştır. şarkı sözünün nakarat kısmından oluşturulan akrostiş, daha önceden öğretilen bir stratejinin baş harflerine (ASSK) benzemektedir. Araştırmacı öncelikle okulun müzik ğretmeni ile görüşmüş ve şarkının ileriki günlerde ğrenci, araştırmacı ve müzik ğretmeni ile birlikte gitar eşliğinde seslendirilmesi konusunda çalışmalar yapmıştır.

Hafızada tutma aşamasında, birinci derste söz konusu şarkı sözleri önceden öğrencilere dağıtılarak ezberlemeleri ve seslendirme çalışmaları yapmaları istenmiştir. şarkı sözlerinin yer aldığı çalışma kâğıda aşağıda yer almaktadır:

### ÇALIŞMA KÂĞIDI: AŞK İLE YAZ

Aşağıda yer alan şarkıyı ezberleyerek arkadaşlarınızla birlikte seslendiriniz.



*Ne Yazarsan Yaz Aşk İle Yaz*

*Kâğıda kalemden başkası uzaktır*

*Konuya fikir bulunca yazı tamamdır*

*Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır*

*Bunca şair yanılmış olabilir mi?*

*Ey derslerin efendisi Türkçe!*

*Yağ üzerime toprak gibi ıslat*

*Vay yazımın ta kendisi düşünce*

*Sorgusuz sualsiz, emrinde bu cümle*

*Ne yazarsan yaz aşk ile yaz*

*Ne yazdığın değil nasıl yazdığın olay*

*Açılır kapılar ardına kadar, kalpten yazarsan*

*Kalanı detay, gerisi olay*



Fotoğraf 13. Çalışma Kâğıdı Örneği

İkinci derste araştırmacı ve öğrenciler tarafından şarkının sözlerinin yer aldığı pankartlar hazırlanarak öğrencilerin şarkıyı söylerken bunlardan da yararlanmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin pankartları hazırlarken şarkı sözlerini ezberlemeleri de sağlanmıştır. Hafızada tutma aşamasına yönelik olarak hazırlanan pankart örnekleri ve ders sürecinden bir kesite ait görseller aşağıda yer almaktadır:





Fotoğraf 14. Pankart Örnekleri



Fotoğraf 15. Ders Sürecinden Bir Kesit

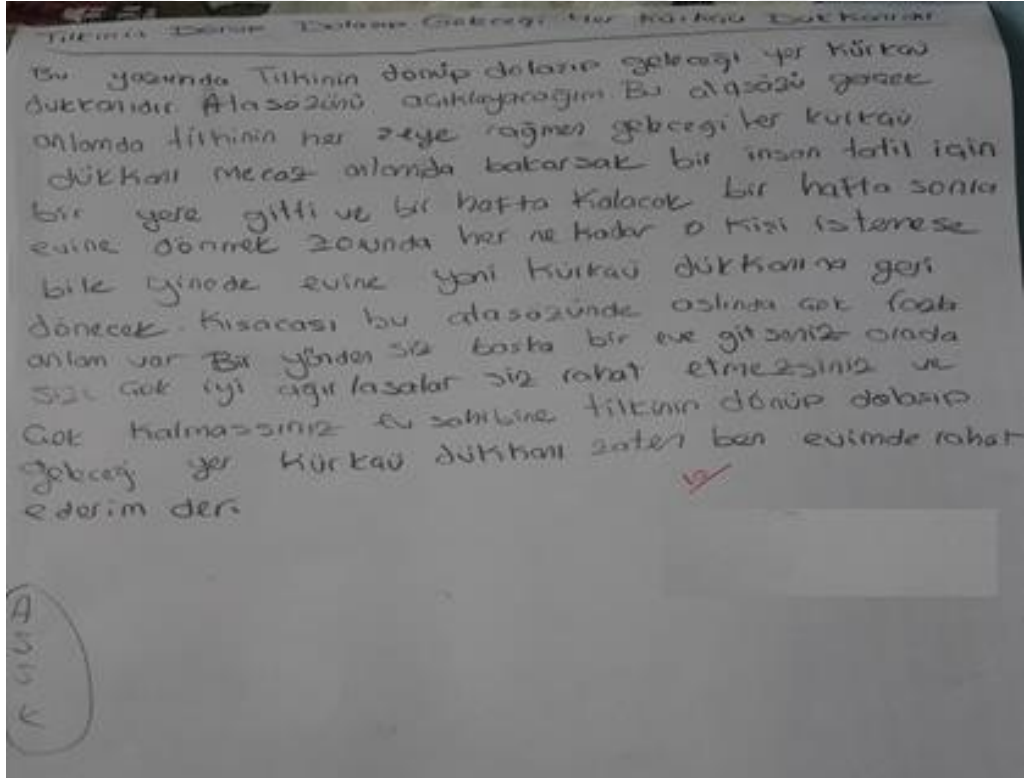
Etkinliğin gerçekleştiği son derste diğer sınıfların müzik sesinden rahatsız olmaması ve öğrencilerin rahatça hareket edebilmelerini sağlayan bir alan olması nedeniyle etkinlik kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, müzik öğretmeni ve tüm sınıf, “Ne Yazarsan Yaz Aşk İle Yaz” adlı şarkıyı birlikte seslendirmişlerdir.

Bu aşamada öğrencilerin neredeyse tamamının derse etkin katılım gösterdikleri, stratejiyi hafıza tutma aşamasını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Nitekim araştırmacının, sınıfın Türkçe Öğretmeni ile yapmış olduğu görüşmede de öğretmen öğrencilerin, ASSK stratejisini ezberlediklerini yazma etkinlikleri esnasında ve yazılılarda kompozisyon bölümünde kâğıtların köşelerine not ettiklerini şöyle ifade etmiştir:

“Sizin öğrettiklerinizi zaman zaman kullandıklarını görüyorum. Geçen güz yazılı kâğıtlarını okurken dikkatimi çekti. Kâğıdın bir köşesine stratejiye ait kodu yazmışlardı. Bir şarkınız varmış onun sözleriymiş bu. İlk günlerde neden sizin derse girdiğinizi soruyorlar, benim girmemi istiyorlardı. Şimde tekrar ne zaman geleceğinizi soruyorlar.” (Türkçe öğretmeni, görüşme, 12.01.2016).

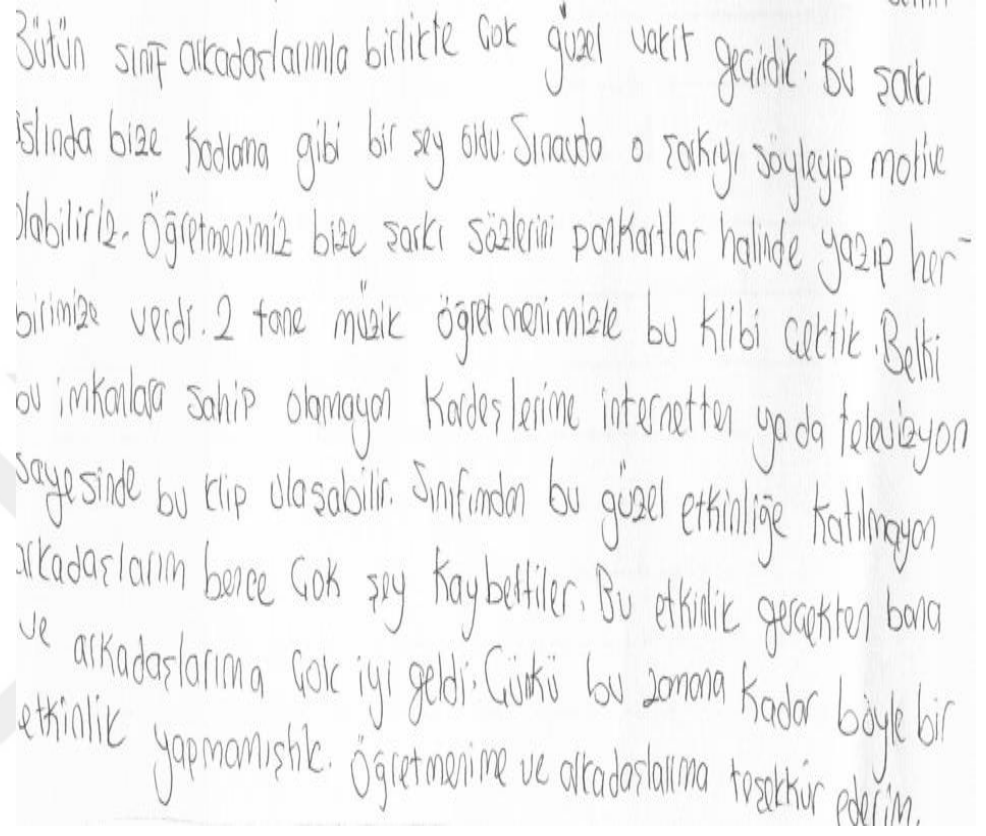
Elde edilen bu görüş de öğrencilerin stratejilere ait kodlamaları hafızlarında tuttukları ve yazma etkinliklerine yansıttıklarını göstermektedir.

Öğrencilerden Ahsen’in ASSK stratejisini not ederek yazdığı kompozisyona yansıtmaya çalıştığı yazılı kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 16. Öğrenci Yazılı Kâğıdı

Stratejileri hafızada tutma aşamasının sonunda derse yönelik öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin dersin çok eğlenceli olduğu yönünde ortak bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Örneğin bu durum, Ahsen'in günlüğüne şu şekilde yansımıştır.



Bütün sınıf arkadaşlarımla birlikte çok güzel vakit geçirdik. Bu sarkı istinde bize kodlama gibi bir şey oldu. Sınıfta o sarkıyı söyleyip motive olabiliriz. Öğretmenimiz bize sarkı sözlerini pankartlar halinde yazıp her birimize verdi. 2 tane müzik öğretmenimizle bu klipi çektik. Belki bu imkanlara sahip olmayan kardeşlerime internetten ya da televizyon sayesinde bu klip ulaşabilir. Sınıftan bu güzel etkinliğe katılmayan arkadaşlarım berece çok şey kaybettiler. Bu etkinlik gerçekten bana ve arkadaşlarıma çok iyi geldi. Çünkü bu zamana kadar böyle bir etkinlik yapmamıştık. Öğretmenime ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Fotoğraf 17. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015)

Önceki derslerde genellikle etkinliklere aktif olarak katılım göstermeyen öğrencilerin bu etkinlik boyunca istekli bir biçimde derse katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler, günlüklerinde “*etkinliğe katıldıklarını, eğlenceli bir etkinlik gerçekleştirdiklerini*” belirtmişlerdir. Örneğin, önceki derslere aktif bir şekilde katılım göstermeyen Doğan’ın şarkıya ilgi gösterdiği ve şarkıyı benimsediği günlüğündeki şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

“*Öğretmen bize kâğıda şarkı yazmış onu okuduk. Ama şarkıda bazı yerleri değiştirmişler. Bu artık bizim şarkımız oldu. ASSK yi düşününce şarkımız geldi aklıma.*” (Doğan, öğrenci günlüğü, 12.01.2015)

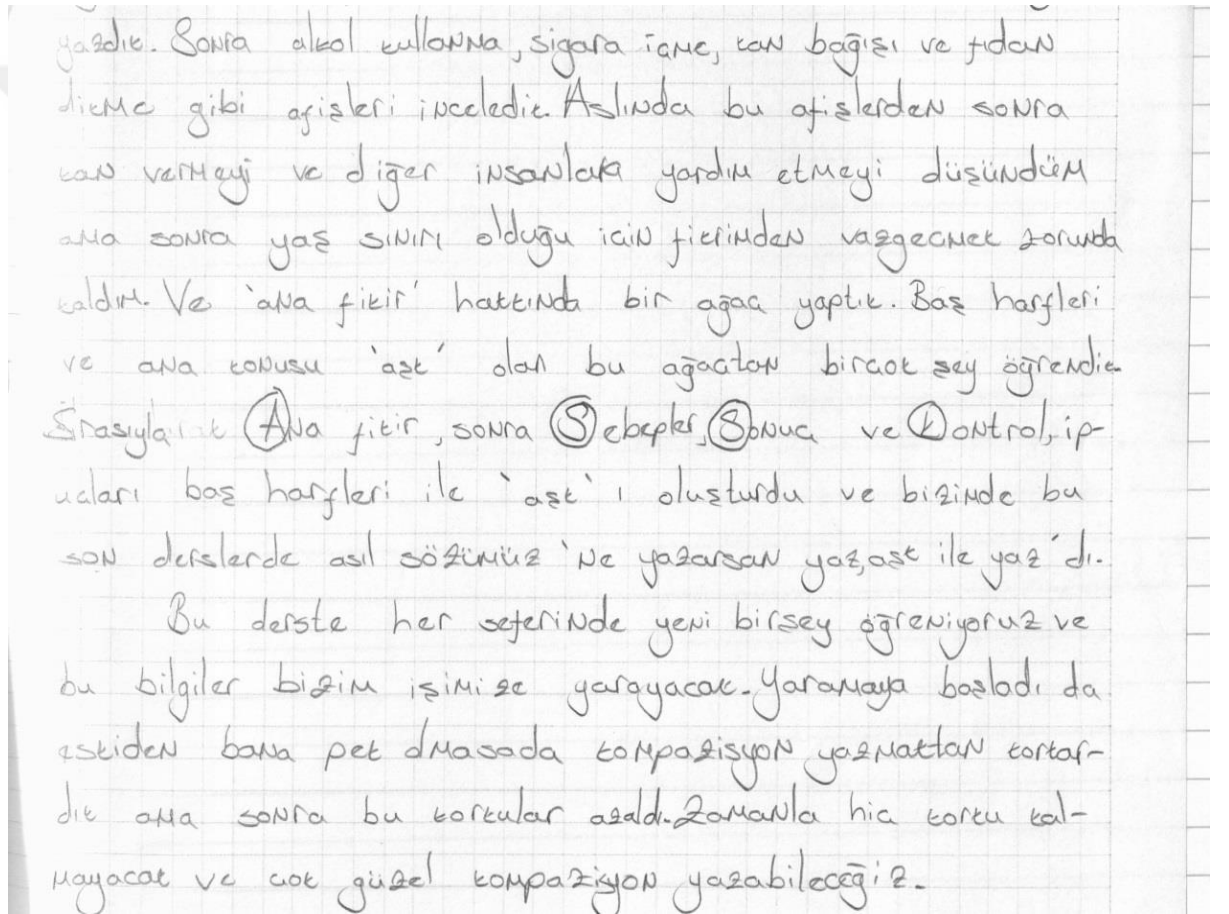
Öğrencilerden Çiğdem de dersin eğlenceli bir şekilde geçtiğini belirterek etkinlik sürecini şöyle ifade etmiştir:

“Bugün kütüphaneye Tuğba Hoca ve müzik öğretmeni geldi hep beraber sınıfça şarkı söyledik. Birlikte şarkı söyledik, çok eğlenceli geçti, çok güzeldi.” (Çiğdem, öğrenci günlüğü, 12.01.2015)

Öğrencilerden Bade de güzel ve eğlenceli bir etkinliğe katıldığını şu sözlerle bildirmiştir.

“Bugün çok güzel bir gündü çünkü öğretmenimizle beraber şarkı söyledik. Güzel ve eğlenceli bir ders işledik.” (Bade, öğrenci günlüğü, 12.01.2015)

Öğrencilerden Didem ise şarkıdan bahsederek uygulamanın başlamasından itibaren derslerde öğrendiklerini günlüğünde şöyle özetlemiştir:



Fotoğraf 18. Didem, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015)

#### 4.1.1.5. Stratejileri geliştirme aşaması

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin beşinci aşaması, öğrencilerin strateji kullanımlarını geliştirme aşamasıdır. İlk aşamalarda araştırmacı, stratejileri açıklamış ve örnek uygulamalar ile nasıl kullanılacağını göstermiştir. Bu aşamada

araştırmacı, öğrencilere daha önceki derslerde öğrendikleri stratejileri kullanarak hayvanat bahçelerini konu alan ikna edici bir metin yazacaklarını söylemiştir. Öğrencilere öncelikle stratejileri kendi başlarına kullanmaya çalışmaları, ihtiyaç duymaları halinde ise araştırmacıdan veya arkadaşlarından yardım istemeleri söylenmiştir. Böylelikle araştırmacı gerektiğinde stratejileri tekrar anlatarak ve örnekleri tekrar uygulayarak öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanmasını sağlamıştır. Ayrıca stratejileri kullanma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler için ders saatleri dışında bire bir ek öğretim uygulaması ve küçük gruplarla ek öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada öğrencilerin stratejileri araştırmacıdan veya arkadaşlarından da yardım alarak kullanmalarından dolayı öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri değerlendirmeye alınmamış yalnızca strateji kullanımlarını geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Aşama esnasında öğrenciler tarafından oluşturulan çalışma kâğıtları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

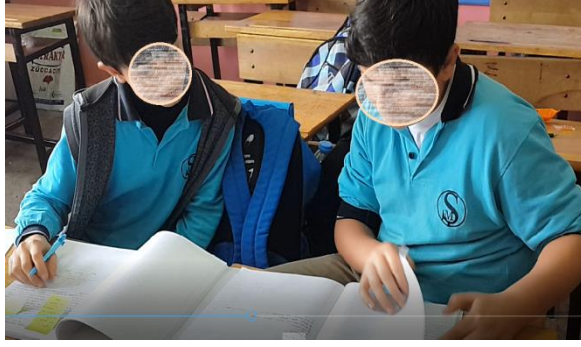
Geliştirme aşaması, 4 ders uygulama ve 2 ders ek öğretim olmak üzere toplam 6 ders süresinde (6x40) tamamlanmıştır.

#### **4.1.1.5.1.Yazma stratejileri kullanımını geliştirme**

##### **4.1.1.5.1.1.Sözcük ağı stratejisi kullanımını geliştirme**

Yazma konusunun belirlenmesinden sonra öğrencilerin ilk olarak kullanmaları gereken yazma stratejisi, sözcük ağı stratejisidir. Strateji kullanımını geliştirme esnasında öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında araştırmacıdan veya arkadaşından yardım alarak çalışma kâğıtlarına bir sözcük ağı oluştırmaya çalışmışlardır. Ders sürecinden bir kesit aşağıda sunulmuştur:





Fotoğraf 19. Ders Sürecinden Bir Kesit

Öğrencilerin sözcük ağı stratejisini kullanırken süreç esnasında araştırmacıdan veya arkadaşlarından yardım istedikleri görülmüştür. Bu durumda araştırmacı ortaya atılan fikirlere müdahale etmemiş sadece stratejinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda öğrencilere yardımda bulunmuştur. İlk dakikalarda öğrenciler fikirlerini ortaya atarken çekingen davranmış, fikirler çoğaldıkça yavaş yavaş sözcük ağlarını oluşturmaya başlamışlardır.

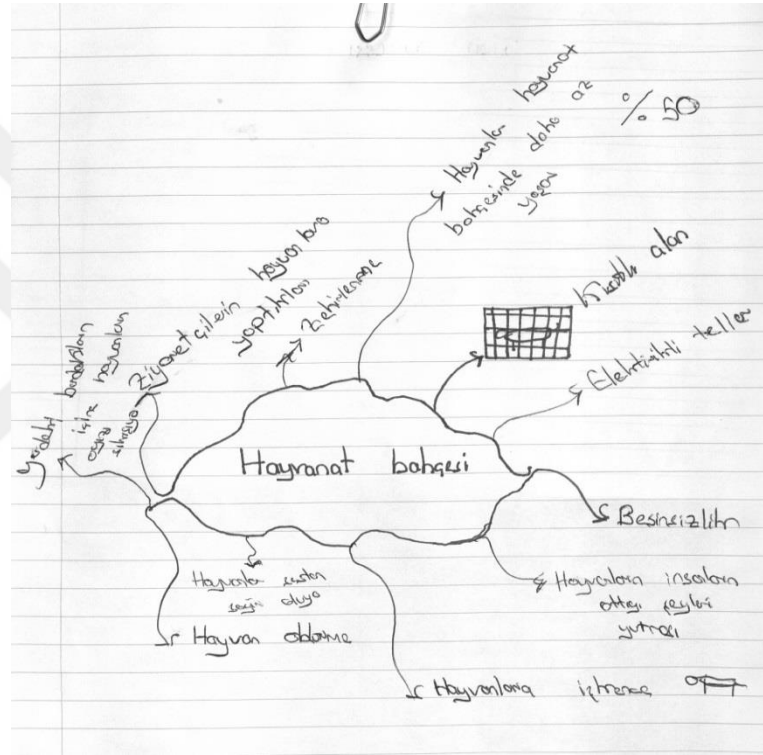
Öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde, hayvanat bahçesi konusunda çeşitli fikirler ortaya atarak sözcük ağı stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler “hayvanat bahçesi” sözcük grubuna ait olarak kendilerine ilk çağrışım yapan sözcükleri ortaya çıkarmışlardır. Örneğin bu öğrenciler hayvanat bahçesi söz grubu için “kafesler”, “orman”, “doğa”, “vahşi hayvanlar”, “evcil hayvanlar”, “çeşitli hayvanlar”, “veteriner”, “görevliler”, “aslanlar”, “panda” ifadelerini kullanmışlardır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin sözcük ağlarında yakın çevrelerinden hareketle günlük yaşamlarındaki gözlemlerini yansıtan şu ifadelere de yer verdikleri görülmüştür: “Selman dede hayvanat bahçesi”, “insanların kafes önünde yemek yemesi”, “hayvanlar sesten sağır oluyo”, “yerdeki boşlukların içine hayvanların ayağı sıkışuyo”. Bazı öğrencilerin ise sözcük ağında hayvanat bahçesini benzetme yoluyla ifade ettikleri görülmüştür. Bu öğrencilere göre hayvanat bahçesi “hayvan hapishanesi”, “tutsaklık”, “özgürsüzlük”, “eziyet”, “katliam” sözcükleri ile ifade edilmiştir.

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarında hayvanlara yönelik duyarlık bildiren fikirler de ortaya attıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin oluşturdukları sözcük ağlarına duyusal becerilerini de yansıttıklarını göstermektedir. Örneğin hayvanat bahçesi sözcük grubu, öğrencilerde “üzüntü, acıma, kötülük, ailelerinden uzaktalar,

*mutsuzlar, özgür değiller, hayvanları serbest bırakmama, zorunlu olmak, umutsuz, çaresiz” gibi ifadeleri çağrıştırmaktadır.*

Çalışma kâğıtları incelendiğinde, bazı öğrencilerin de sözcük ağlarında sebep-sonuç ilişkisi kurduğu görülmüştür. Sözcük ağlarındaki bu ifadeler şunlardır: “*insanların hayvanları görmesi sağlanıyor*”, “*türler korunuyor*”, “*hayvanların nesli çoğalıyor*”, “*hayvanları besliyorlar*”, “*hayvanlar hayvanat bahçesinde daha az yaşar*”, “*hayvanlar üzerinde deney yapılması sağlanıyor.*”

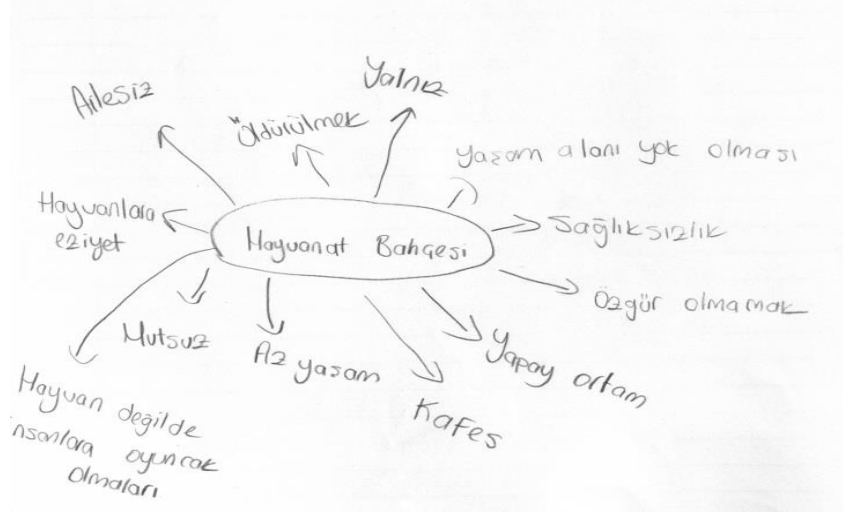
Öğrenci çalışma kâğıtlarından bir örnek aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 20. Berke, Çalışma Kâğıdı

Berke'nin çalışma kâğıdı incelendiğinde, hayvanat bahçesi ifadesinin bu öğrencide hayvanat bahçesinde yaşanma ihtimali olan olumsuzlukları çağrıştırdığı ve çeşitli sözcüklerle ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin çalışma kâğıdına “*kısıtlı alan*” sözcüğünü simgeleyen bir kafes çizmesi dikkat çeken bir bulgu olmuştur.

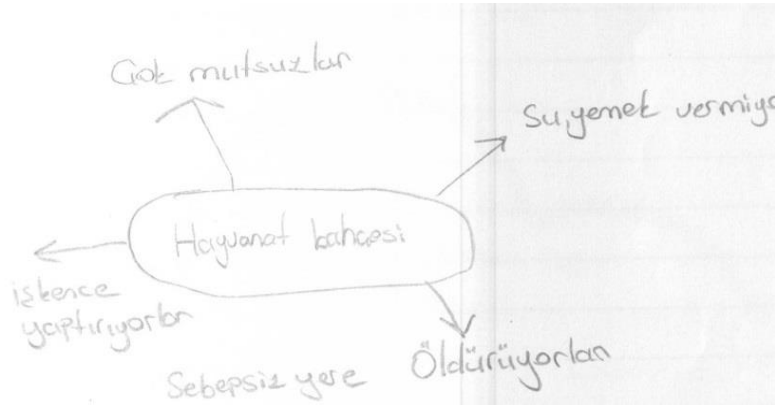
Başka bir öğrenci Ahsen tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 21. Ahsen, Çalışma Kâğıdı

Ahsen tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı incelendiğinde, bu öğrencinin sözcük ağında hayvanat bahçesinin olumsuz yanlarını ifade ettiği ve çeşitli fikirler ortaya attığı görülmektedir.

Öğrencilerden Çiğdem'in diğer öğrencilere göre daha az sayıda fikir ortaya attığı sözcük ağı çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 22. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.1.5.1.2. Grafik organize etme stratejisini kullanımı geliştirme

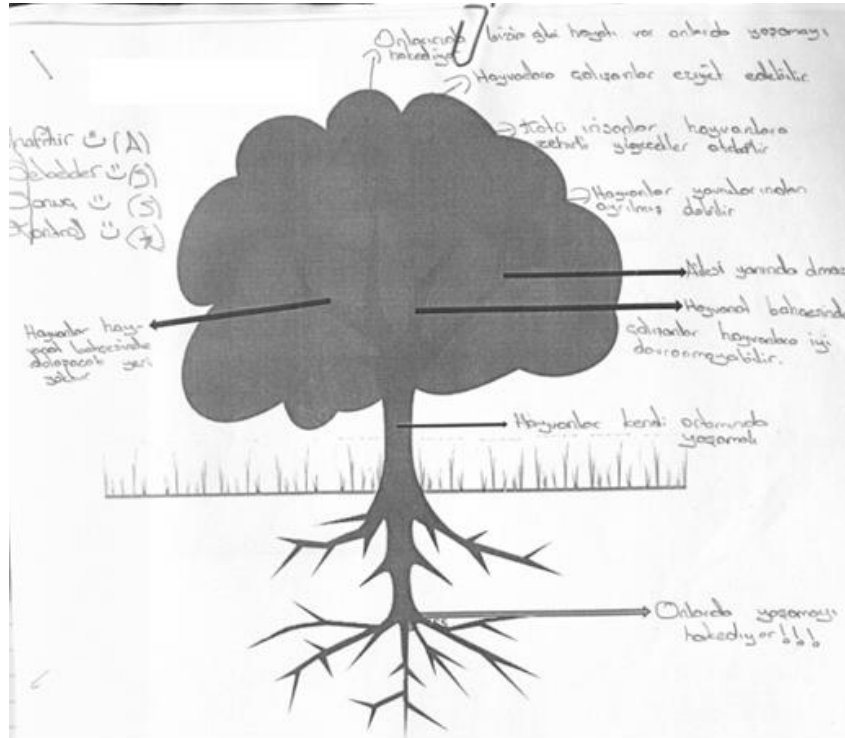
Öğrencilerin hayvanat bahçesi konulu metinlerini oluşturmadan önce bir grafik organize edici oluşturmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerden daha önceki derslerde öğrendikleri grafik organize etme stratejisini kullanarak konuya ait ana fikri belirlemeleri, sebepleri veya destekleyici görüşleri bulmaları, sonuca



ulaşmaları, öneriler sunmaları ve en son grafik organize edicilerini kontrol etmeleri istenmiştir.

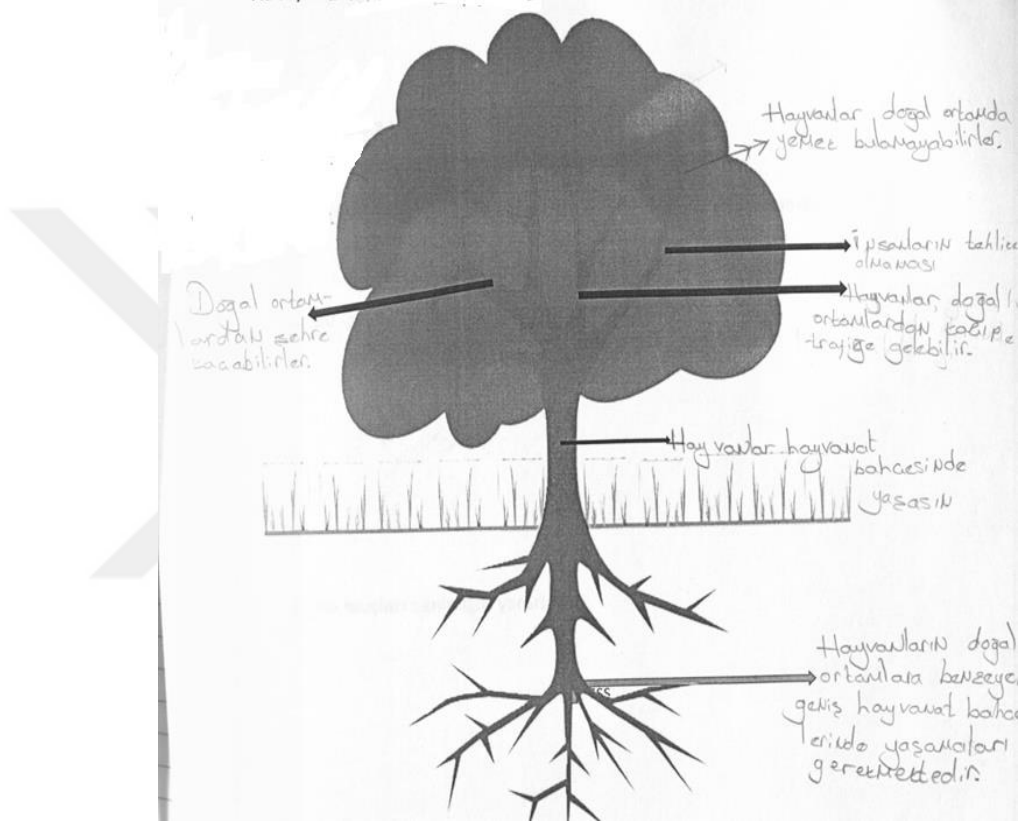
Strateji kullanımını geliştirme aşmasında, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında araştırmacıdan veya arkadaşlarından yardım aldıkları ve çalışma kâğıtlarındaki grafik organize ediciyi oluşturdukları, stratejiyi kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durumda araştırmacı tarafından ek öğretim uygulamaları yapılarak öğrencilerin eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerden Seyhan ASSK kodlamasını çalışma kâğıdının bir köşesine not almış ardından “*hayvanlar kendi ortamlarında yaşamalı*” görüşünü bildirerek bunun sebeplerini açıklamıştır. Bu sebepler, hayvanların hayvanat bahçesinde karşılaşabileceği olumsuz durumlardan oluşmuştur. Seyhan bu sebepleri şöyle ifade etmiştir: (1)*Onların da bizim gibi hayatı var onlar da yaşamayı hak ediyor* (2)*Hayvanlara çalışanlar eziyet edebilir.* (3)*Kötü insanlar hayvanlara zehirli yiyecekler atabilir* (4)*Hayvanlar yavrularından ayrılmış olabilir.* (5)*Ailesi yanında olmaz* (6)*Hayvanat bahçesinde çalışanlar hayvanlara iyi davranmayabilir.* (7)*Hayvanlar hayvanat bahçesinde dolaşacak yeri yoktur.* Seyhan, sonuç cümlesi olarak da “*onlar da yaşamayı hak ediyor*” cümlesini yazmıştır. Seyhan’ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



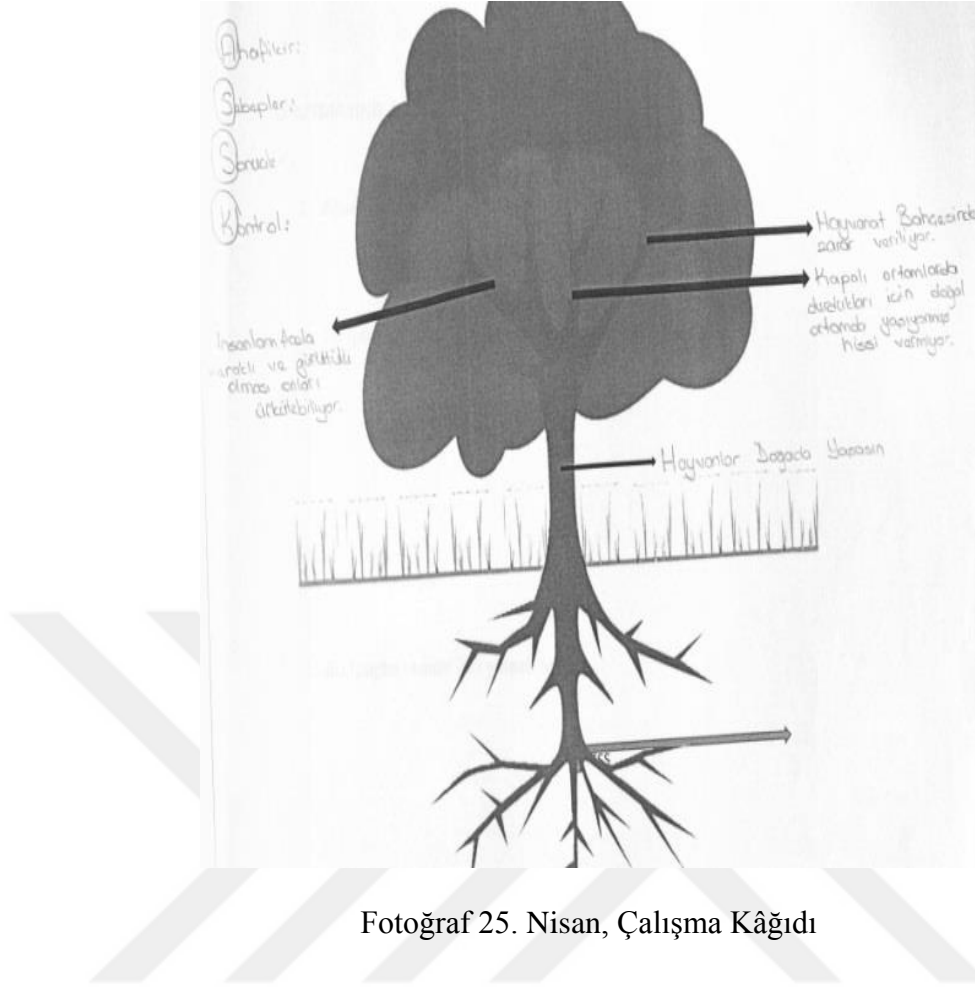
Fotoğraf 23. Seyhan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Didem, “*hayvanların hayvanat bahçesinde yaşamaları*” yönünde görüş bildirerek bu görüşünü şu ifadelerle desteklemiştir. (1) *Doğal ortamlardan şehre kaçabilirler* (2) *Hayvanlar doğal ortamda kaçıp trafiğe gelebilirler.* (3) *İnsanların tehlikede olmaması* (4) *Hayvanlar doğal ortamda yemek bulamayabilirler.* Sonuç bölümünde ise “*Hayvanların doğal ortamlara benzeyen geniş hayvanat bahçelerinde yaşamaları gerektiğini*” ifade etmiştir. Didem’in çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



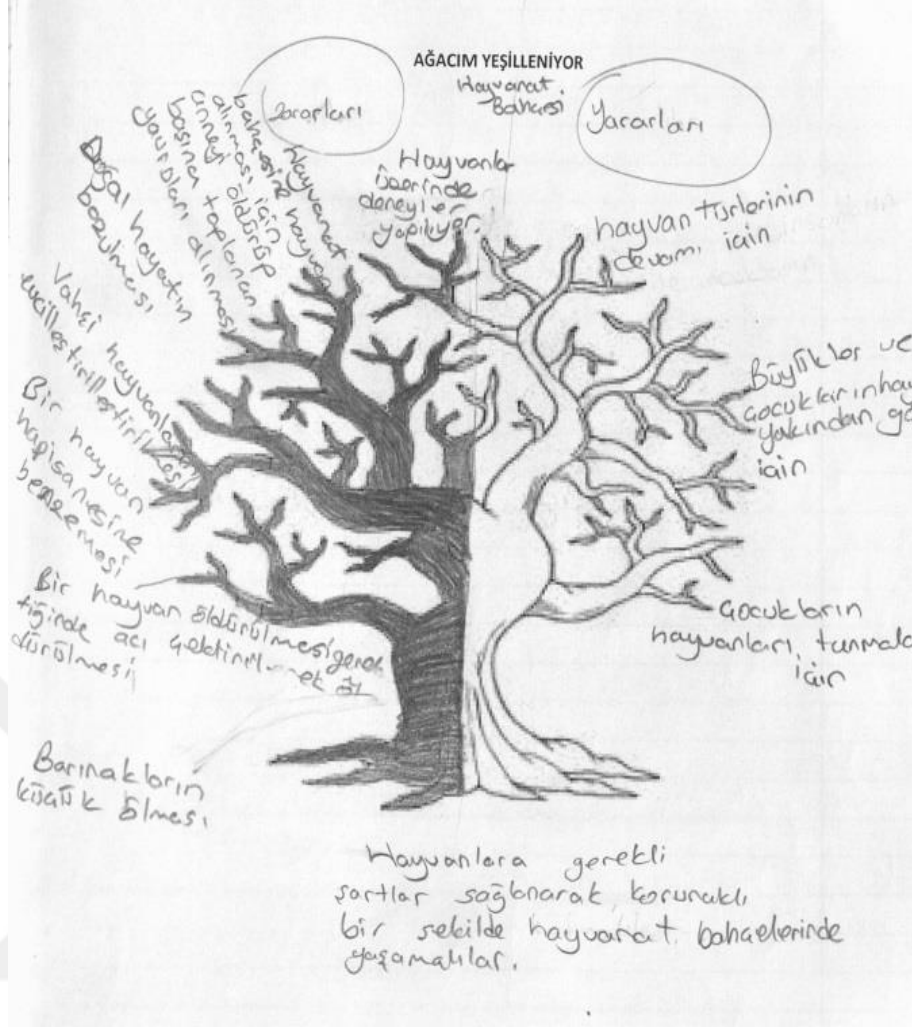
Fotoğraf 24. Didem, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kullanan öğrencilerden bazıları da, grafik organize edici üzerinde ikna edici metin unsurlarından birisini eksik olarak kullanmışlardır. Örneğin bu öğrencilerden Nisan “*hayvanlar doğada yaşasın*” ifadesiyle görüşünü bildirmiş ve bu görüşü destekleyen fikirlerini aşağıdaki gibi sıralamış fakat bir sonuç veya öneri ifadesine yer vermemiştir. Sebepler: “(1) *Hayvanat bahçesinde zarar veriliyor* (2) *Kapalı ortamda durdukları için doğal ortamda yaşıyormuş hissi vermiyor.* (3) *İnsanların fazla meraklı ve gürültülü olması onları ürkütebiliyor*”



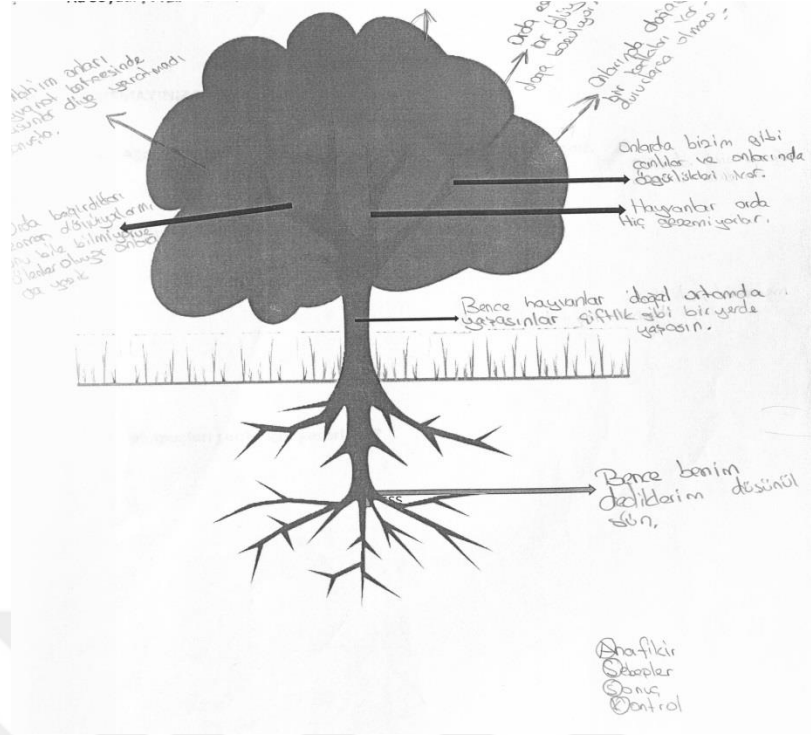
Fotoğraf 25. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Simay hayvanat bahçesinin yararlı ve zararlı yönlerini birlikte ele almış, sonuç ve ana fikir ifadelerini de birleştirerek şu şekilde ifade etmiştir: “Hayvanlara gerekli şartlar sağlanarak korunaklı bir şekilde hayvanat bahçelerinde yaşamalıdır.” Simay, hayvanat bahçelerinin yararlarını “çocukların hayvanları tanımak için, büyükler ve çocukların hayvanları yakından görmeleri için, hayvan türlerini devamı için” ifadeleriyle sıralamıştır. Hayvanat bahçelerinin zararlarını ise, “hayvanlar üzerinde deneyler yapılıyor, barınakların küçük olması, bir hayvan hapisanesine benzemesi, vahşi hayvanların evcilleştirilmesi, doğal hayatın bozulması, hayvanat bahçelerine hayvan alınması için anneyi öldürüp başına toplanan yavruları alınması, bir hayvan öldürülmesi gerektiğinde acı çektirilerek öldürülmesi” ifadeleriyle sıralamıştır.



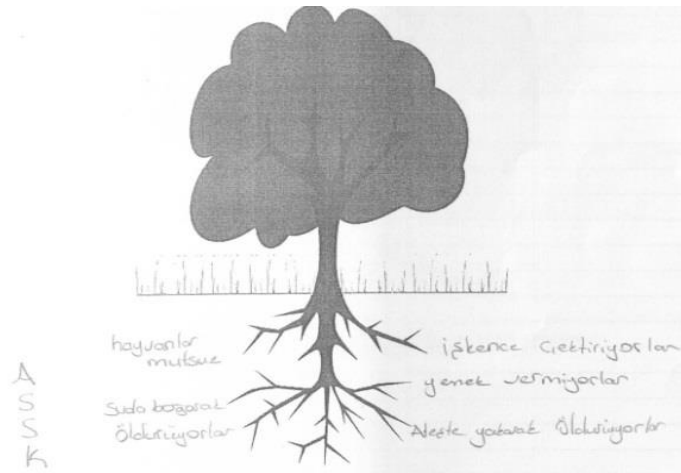
Fotoğraf 26. Simay, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Hale, “hayvanlar doğal ortamlarda yaşasın çiftlik gibi bir yerde yaşasın” ifadesiyle görüşünü bildirmiş ve bu görüşü destekleyen fikirlerini aşağıdaki şöyle sıralamıştır (1)Allahım onları hayvanat bahçesinde dursunlar diye yaratmadı sonuçta (2)Onların da doğaya bir katkıları var orda dururlarsa olmaz (3)Onlar da bizim gibi canlılar ve onların da özgürlükleri var (4)Hayvanlar orda hiç gezemiyorlar. Hale, sonuç bölümünde ise bir sonuç veya öneri belirtmemiştir.



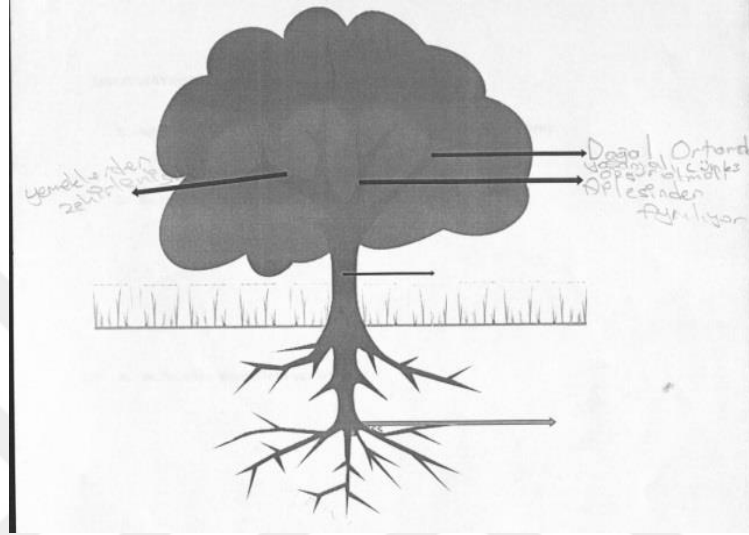
Fotoğraf 27. Hale, Çalışma Kâğıdı

Bazı öğrenciler ise, grafik organize edici üzerinde ikna edici metin unsurlarını oldukça eksik olarak kullanmışlardır. Örneğin bu öğrencilerden Çiğdem anafikir ve sonuç unsurlarına yer vermemiş sadece sebepleri belirtmiştir. Bununla birlikte grafik organize edici ağaç üzerinde sebepleri dallara yazması gerekirken kök kısmına yazmıştır. Çiğdem' in belirlediği sebepler şunlardır: (1)Hayvanlar istedikleri zaman koşamıyo, yürüyemiyo, hayvanat bahçesinde çok sıkılıyorlar (2)Hayvanat bahçesinde iyi bakılmadıkları için ölebilir. (3) Hayvanat bahçesinde zehirlenebilir.



Fotoğraf 28. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı

Murat da grafik organize edici üzerinde anafikir ifadesini gövdeye yazması gerekirken ağacın dalına yazmış, fikrini destekleyecek görüşleri oldukça sınırlı bir şekilde ifade etmiş, sonuç ve öneri bölümlerine ise hiç yer vermemiştir. Murat hayvanların doğal ortamlarda yaşamaları yönünde görüş bildirmiş ve bunun sebeplerini de şöyle ifade etmiştir: (1) yemeklerden zehirlenirler (2) Ailesinden ayrılıyor.



Fotoğraf 29. Murat, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.1.5.2. Öz düzenleme stratejileri kullanımını geliştirme

Stratejileri geliştirme aşamasında öğrencilerin yazma stratejileri geliştirilirken aynı zamanda öz düzenleme stratejileri de eş-zamanlı olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanımlarının geliştirilmesi amacıyla “Konuşma Balonum” çalışma kâğıtlarından yararlanılmıştır. Bu çalışma kâğıtları Ek 18’de yer almaktadır. Konuşma balonları, yazma sürecinin başında öğrencilere dağıtılmış ve tüm yazma sürecinde kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin konuşma balonlarını doldurarak yazma öncesinde amaç belirlemeleri, yazma esnasında kendilerini izlemeleri ve yönlendirmeleri ve yazma sonrasında pekiştirme süreçlerine ait ifadelerini yazmaları sağlanmıştır.

#### **4.1.1.5.2.1.Amaç belirleme stratejisi kullanımını geliştirme**

Öğrencilerin yazma sürecine başlamadan önce kullanmaları gereken ilk öz düzenleme stratejisi, amaç belirlemedir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilerden daha önceki derslerde öğrendikleri amaç belirleme stratejisini kullanarak kendi amaçlarını belirlemelerini istemiştir.

Strateji kullanımını geliştirme esnasında sınıftaki öğrencilerin çoğunun amaç belirleme konusunda zorluk yaşayarak araştırmacıdan veya arkadaşından yardım aldığı ve böylelikle stratejiyi kullanmaya çalıştığı görülmüştür.

Çalışma kâğıtları incelendiğinde, amaç belirleme stratejisini kullanan öğrencilerin bazılarının yazacakları metnin konusuna yönelik özel amaçlar belirlediği görülmüştür. Öğrenciler tarafından belirlenen bu amaçlar şunlardır: *“hayvanlara işkence edilmesini önlemek”, “hayvanları kurtarmak” “yazımı hayvanat bahçesi müdürüne yollayacağım”*. Bazı öğrencilerin ise çalışma kâğıtlarında daha genel amaçlar belirledikleri görülmüştür. Bunlar: *“yazımı geliştirmek”, “kompozisyon yazamıyorum bunları yaparsam belki düzeltebilirim”, “yazımı güzelleştirmek” “Tuğba Hoca gibi güzel yazılar yazmak”, “yazılıda kompozisyondan yüksek not almak için deneme yaparım”* şeklinde sıralanmaktadır.

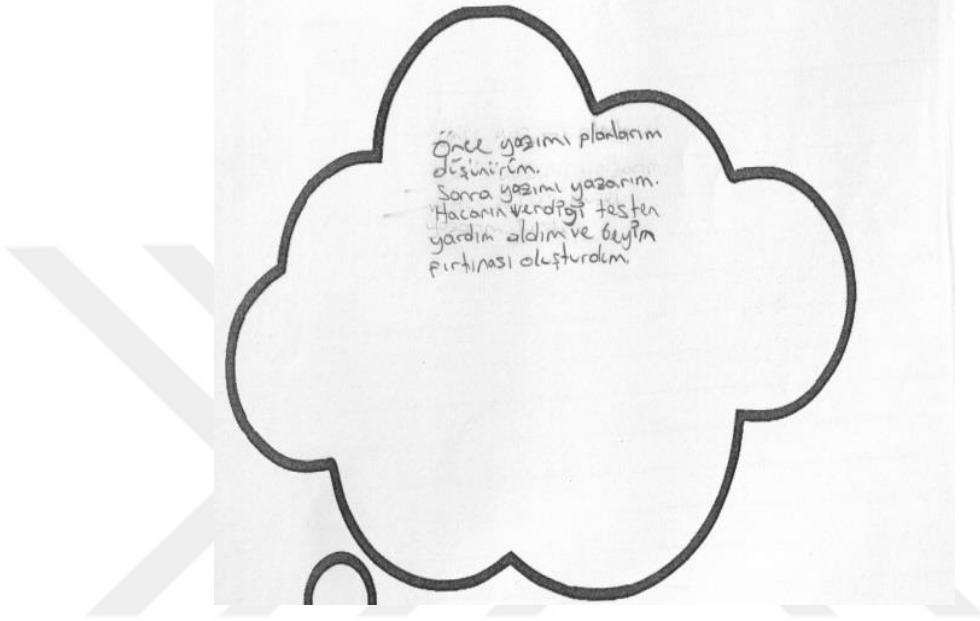
#### **4.1.1.5.2.2.Kendini izleme, kendini yönlendirme, kendini pekiştirme stratejileri kullanımının geliştirilmesi**

Öğrencilerin yazma sürecine amaç belirledikten sonra kullanmaları gereken öz düzenleme stratejileri kendini izleme, kendini yönlendirme, kendini pekiştirme stratejileridir. Araştırmacı, öğrencilerden daha önceki derslerde öğrendikleri bu stratejileri yazma esnasında ve yazdıktan sonra uygun bir şekilde kullanmalarını istemiştir.

Öğrencilerin çoğunun, yazarken ve yazdıktan sonra kendini izleme, kendini yönlendirme, kendini pekiştirme stratejilerini kullanmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı ise araştırmacıdan veya arkadaşından destek alarak, kendini izleme sürecinde eksikliklerini fark etmiş, bu eksiklikleri giderebilmek için neler yapması gerektiğini tasarlamaya çalışmış ve sonucunda da ortaya koyduğu performansa yönelik değerlendirmeler yaparak kendini pekiştirmeye

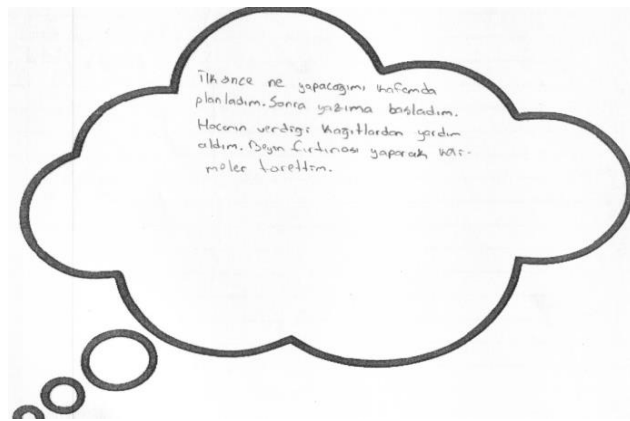
çalışmıştır. Öğrencilerin stratejilere yönelik oluşturdukları konuşma balonlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerden Mehmet kendini izleme sürecini; “*Önce yazımı planlarım düşünürüm. Sonra yazımı yazarım Hocanın verdiği testten yardım aldım ve beyin fırtınası oluşturdum*” ifadeleriyle açıklamıştır. Mehmet tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 30. Mehmet, Çalışma Kâğıdı

Benzer şekilde İhsan da yazma sürecinde yaptıklarını sıralayarak kendini izleme sürecini şöyle ifade etmiştir. “*İlk önce ne yapacağımı kafamda planladım sonra yazıma başladım. Hocanın verdiği kağıtlardan yardım aldım. Beyin fırtınası yaparak kelimeler türettim*”. İhsan tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:

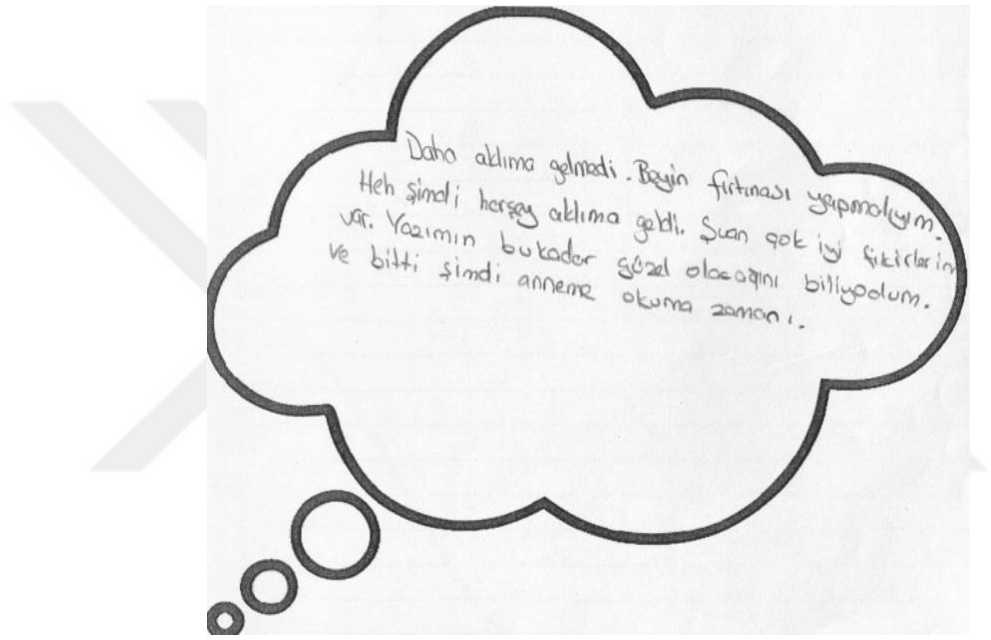


Fotoğraf 31. İhsan, Çalışma Kâğıdı



Kendini yönlendirme sürecini kullanan öğrencilerin etkinlik boyunca yapmaları gerekenleri tasarladıkları ve bunu içsel konuşmalar aracılığı ile yansıtmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu öğrencilerden Hale eksikliklerinin farkına varmış neler yapması gerektiğini ortaya koyarak kendini yönlendirmiş ve son olarak yaptıklarından hoşnut bir biçimde kendini pekiştirme sürecini kullanmıştır. Hale bu süreçleri şöyle ifade etmiştir:

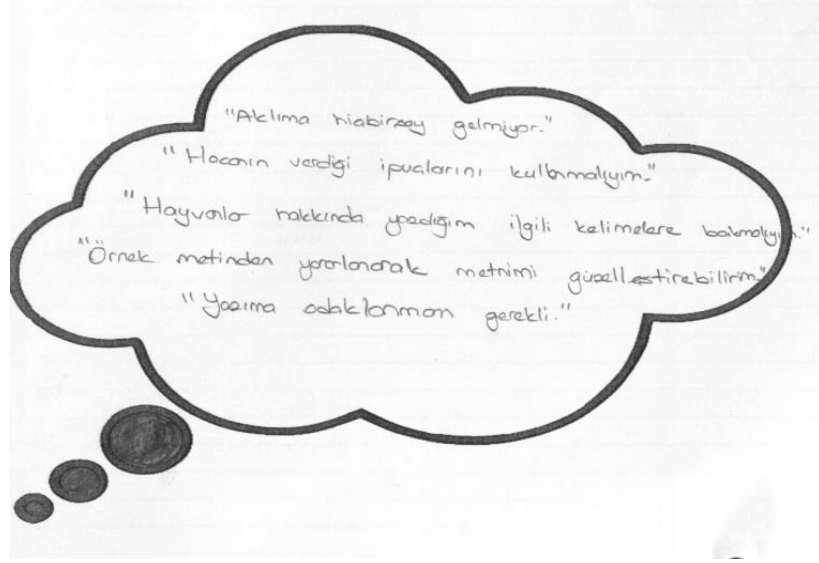
*“Daha aklıma gelmedi. Beyin fırtınası yapmalıyım. Heh şimdi herşey aklıma geldi şu an çok iyi fikirlerim var. Yazımın bu kadar güzel olacağını biliyodum. Ve bitti şimdi anneme okuma zamanı.”*



Fotoğraf 32. Hale, Çalışma Kâğıdı

Benzer şekilde Nisan da etkinlikte eksik kısımlarını fark etmiş, bunu tamamlamak için neler yapması gerektiğini tespit etmiş ve kendini yönlendirmiştir. Nisan bu süreçleri şöyle ifade etmiştir.

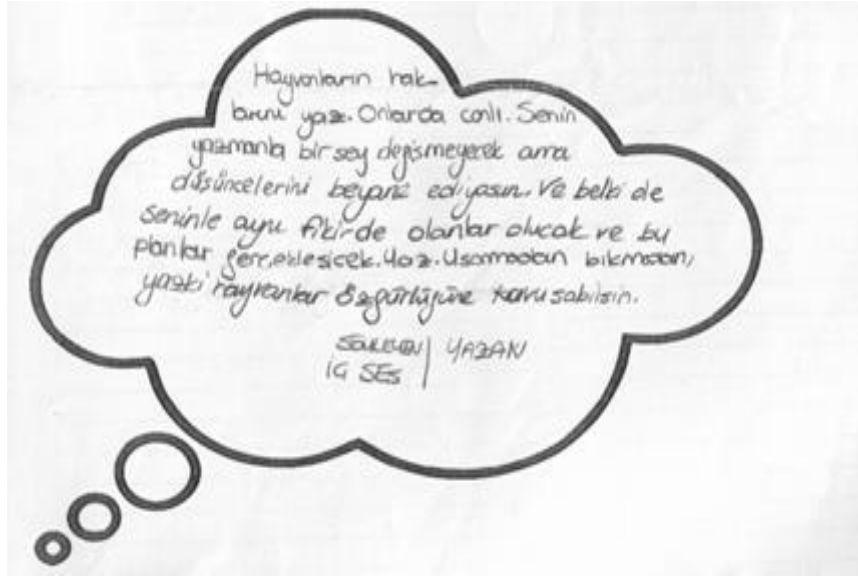
*“Aklıma hiçbirşey gelmiyor. Hocanın verdiği ipuçlarını kullanmalıyım. Hayvanlar hakkında yazdığım ilgili kelimelere bakmalıyım. Örnek metinden yararlanarak metnimi güzelleştirebilirim. Yazıma odaklanmam gerekli.”*



Fotoğraf 33. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Şule, yazma etkinliğine ait konuya yer vermiş, yazma amacını belirlemiş ve buradan hareketle kendini yönlendirmiştir. Şule bu süreçleri şu ifadelerle açıklamıştır.

*“Hayvanların haklarını yaz. Onlar da canlı. Senin yazmanla bir şey değişmeyecek ama düşüncelerini beyan ediyosun ve belki de seninle aynı fikirde olanlar olacak ve bu planlar gerçekleşecek. Yaz. Usanmadan bıkmadan yaz ki hayvanlar özgürlüğüne kavuşabilsin.”*



Fotoğraf 34. Şule, Çalışma Kâğıdı

Yukarıda yer alan stratejileri geliştirme uygulamalarının tamamlanmasından sonra araştırmacı öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanması amacıyla stratejileri tekrar anlatmış ve örnek uygulamalar yapmıştır. Özellikle sınıfın çoğunluğu

tarafından anlaşılmayan stratejilerin tekrar öğretiminin yapılmasında birebir öğretim ve küçük gruplarla öğretim uygulaması gerçekleştirilerek öğrencilerin strateji kullanımları geliştirilmeye çalışılmıştır. Küçük bir öğrenci grubu ile gerçekleştirilen ek öğretim uygulamasından bir kesit aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 35. Ders Sürecinden Bir Kesit

Geliştirme aşamasında yapılan uygulamalar araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

*“Stratejileri geliştirme aşamasında önceki aşamalarda öğretimi yapılmış olan stratejiler öğrenciler tarafından uygulamaya koyuldu. Bununla birlikte tüm bu süreçte ihtiyaç duymaları halinde öğrencilere strateji kullanımı konusunda destek sağladım. Bu süreçte bazı öğrenciler desteğe ihtiyaç duymazken bazılarının destek olmadan stratejiyi kullanamadıklarını gözlemledim. Bu sebeple sınıfı küçük gruplara ayırarak ek öğretim uygulamaları gerçekleştirdim. Yaptığım bu uygulamalarda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre gerektiğinde stratejileri tekrar anlattım veya eksik öğrenmeleri tamamlamaya çalıştım.” (Araştırmacı günlüğü, 19.02.2016)*

#### **4.1.1.6. Bağımsız performans aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin son aşaması bağımsız performans aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullanmaları beklenmiş ve strateji kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Bu sebeple öğrencilere süreçte herhangi bir destekte bulunulmadan Bilim ve Teknoloji temasına ilişkin olarak yeni bir konu (Teknoloji yararlı mıdır, zararlı mıdır?) verilmiş ve bu konuda stratejileri kullanarak ikna edici bir metin oluşturmaları istenmiştir.

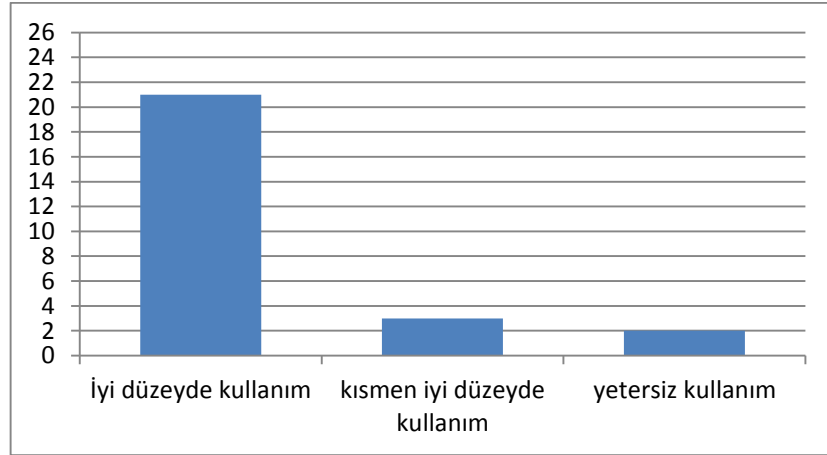
Öğrencilerin stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek için, ders esnasında araştırmacı tarafından her bir öğrenciye yönelik strateji kullanımı gözlem formları doldurulmuş ve derste oluşturulan öğrenci çalışma kâğıtları incelenmiştir. Elde edilen bu veriler karşılaştırılarak öğrencilerin stratejiyi kullanım düzeyi belirlenmiştir. Çalışma kâğıtları, “Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Öz düzenleme Süreçlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak analiz edilmiştir.

Aşama, 4 ders süresinde (4x 40 dakika) gerçekleştirilmiştir.

#### 4.1.1.6.1.Yazma stratejileri kullanımı

##### 4.1.1.6.1.1.Sözcük ağı stratejisi kullanımı

Bu aşamada öğrencilerin teknoloji konusuna ilişkin sözcük ağı stratejisini kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözcük ağına, en az 3 fikir belirlemesi stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandığını, 7 veya 7’den fazla fikir belirlemesi stratejiyi iyi düzeyde kullandığını göstermektedir. Öğrencilerin sözcük ağına bir fikir belirlememesi ise stratejiyi kullanmadığını göstermektedir. Öğrencilerin sözcük ağı stratejisi kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır.



Şekil 9. Sözcük Ağı Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Grafik incelendiğinde, sözcük ağı stratejisini öğrencilerin 21’inin iyi düzeyde 3’ünün kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 2 öğrenci ise bu stratejiyi kullanmamıştır.

Çalışma kâğıtlarındaki sözcük ağları incelendiğinde, öğrencilerin çağrışım yoluyla akıllarına gelen ilk sözcükleri, sözcük gruplarını ortaya çıkardıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin belirlenen sözcükle bağlantılı fikirler ortaya çıkardıkları da görülmüştür.

Sözcük ağı stratejisini iyi düzeyde kullanan öğrenciler, yedi veya yediden fazla fikir ortaya çıkarmışlardır. Öğrenciler birbirinden farklı birçok alanda teknolojinin kullanımı, işlevi üzerinde fikir bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin çoğu, teknolojiyi yakın çevrelerinde gördükleri veya gündelik yaşantılarında sıklıkla kullandıkları “*tablet*”, “*bilgisayar*”, “*elektronik aletler*” olarak ifade etmişlerdir.

Çalışma kâğıtlarında öğrencilerin teknoloji ile ilgili ortaya attıkları fikirler incelendiğinde, öğrencilerin teknolojiyi en fazla iletişim ve haberleşme çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Bu fikirler, farklı öğrenciler tarafından birbirine benzer şekilde şöyle ifade edilmiştir: “*wifi*”, “*internet*”, “*google*”, “*telefon*” ve “*sosyal medya*”, “*facebook*”, “*twitter*”, “*youtube*”, “*instagram*”, “*messenger*”, “*watsupp*”. Bunların yanında bazı öğrenciler teknolojiyi ulaşım araçları ile ilişkilendirmişlerdir. Bu öğrencilere göre “*teknoloji*” denildiğinde ilk akla gelenler “*uçak*”, “*araba*”, “*motor*” dur. Ayrıca öğrencilerin hayal güçlerini ve sınırsız düşünme becerilerini ortaya çıkararak teknolojiyi “*uydu*”, “*uçmak*”, “*Yakınçağ*”, “*Mars*”, “*uzay*”, “*evren*”, “*robot*”, “*bilim ve bilim adamı*”, “*icat*”, “*sanayi*”, “*rüzgârgülü*”, “*elektrik*” ifadeleri ile açıkladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin bir kısmı da teknolojiyi yakın çevrelerinde gördükleri “*elektrik süpürgesi*”, “*fırın*”, “*tv*”, “*kulaklık*”, “*mikrodalga*”, “*pil*”, “*piriz*” gibi ev aletleri ile açıklamışlardır.

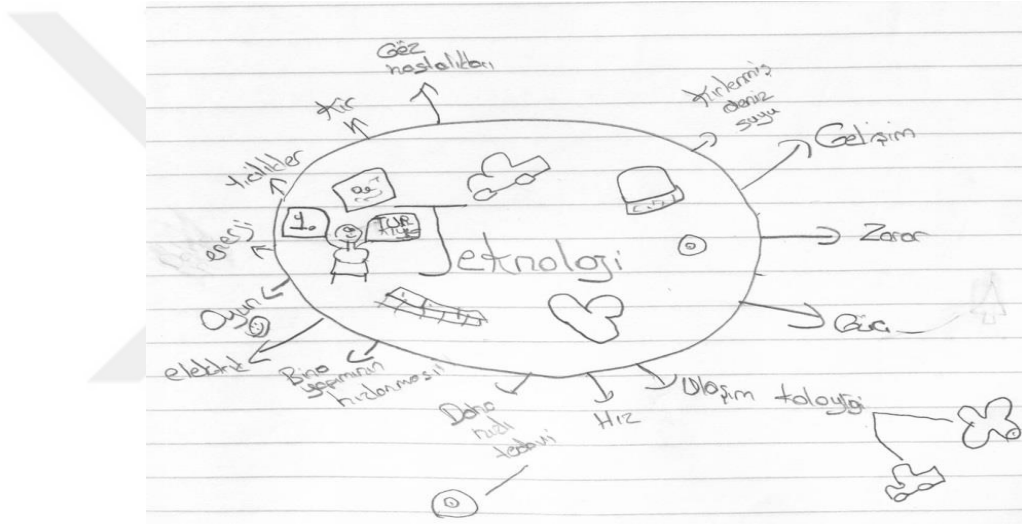
Bazı öğrenciler, çalışma kâğıtlarında teknolojinin eğitim ve sağlık alanlarında da işe yaradığını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre teknoloji, eğitim alanında “*ödevler*”, “*araştırma yapma*”, sağlık alanında “*hastanelerde kullanma*”, “*daha hızlı tedavi*”, “*hastalıkların teşhisi*” konularında işe yaramaktadır.

Yukarıda yer alan örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler bilişsel düzeylerine uygun olarak genel bir çerçevede teknoloji konusuna yönelik olarak akıllarına gelen ilk sözcükleri, mantığa yatkın bir biçimde ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı fikirler ürettikleri, durumlara farklı bakış açısından bakabildikleri, esnek düşünebildikleri de görülmüştür.

Bunların yanında öğrencilerin çalışma kâğıtlarında teknolojinin çevre ve insan üzerinde meydana getirdiği olumsuzluklara duyarlılık göstererek duyuşsal durumlarını da yansıttıkları görülmüştür. Bu öğrenciler, teknolojiyi “çevre kirliliği”, “deniz suyunun kirlenmesi”, “küresel ısınma” “kötülük”, “”, “asosyallik”, “zaman kaybı”, “komşuluk ilişkileri”, “bağlılık”, “insanlık ilişkilerinin bozulması”, “tembellik üşengeçlik”, “göz hastalıkları”, robotlaşma” gibi ifadelerle açıklamışlardır.

Stratejiyi iyi ve kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

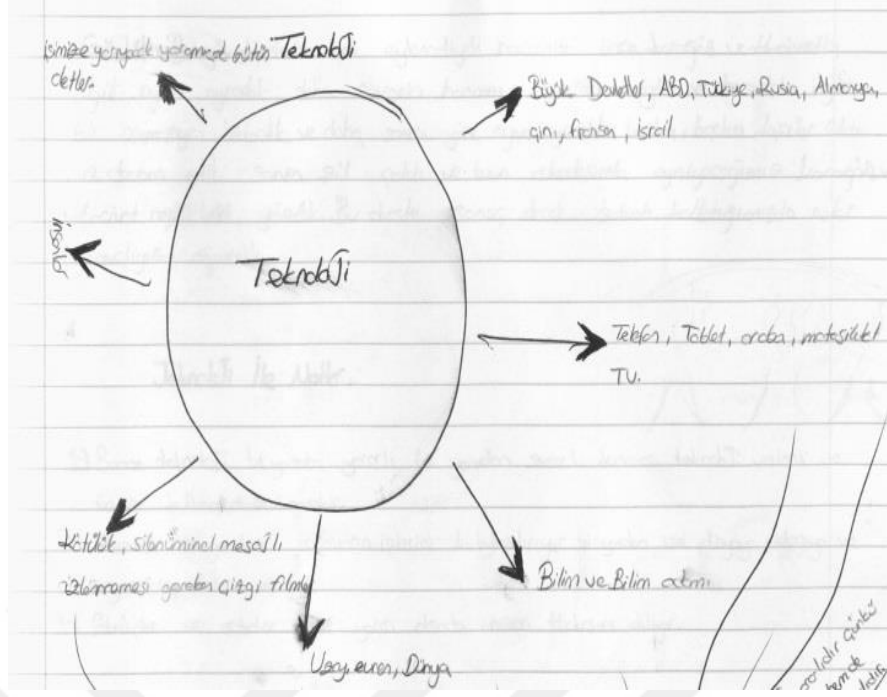
Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Seyhan tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 36. Seyhan, Çalışma Kâğıdı

Seyhan’ın çalışma kâğıdı incelendiğinde, teknoloji sözcüğünün bu öğrencide ulaşım, enerji, yenilik ve gelişme gibi teknolojinin olumlu yanlarını ve çevre kirliliği, insan sağlığına zarar vermesi gibi teknolojinin olumsuz yanlarını çağrıştırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci, çalışma kâğıdına Türkiye’nin teknoloji alanında güçlü bir ülke olduğu ve dünyada birinci sırada olduğunu simgeleyen bir resim çizmiştir.

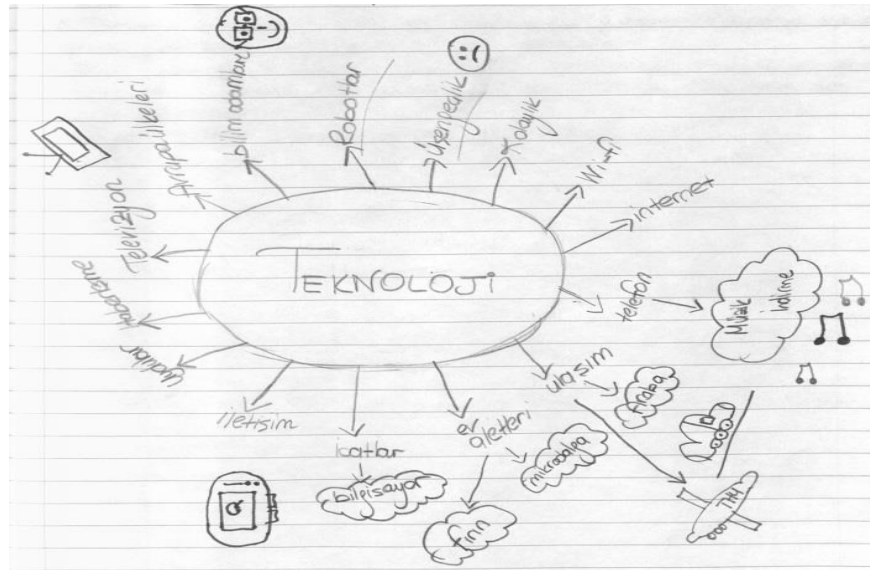
Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Ertan tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 37. Ertan, Çalışma Kâğıdı

Ertan'ın çalışma kâğıdı incelendiğinde, teknoloji sözcüğünün bu öğrencide diğer öğrencilerden farklı olarak “sübliminal mesajlı çizgi filmleri, dünyadaki ülkelerden büyük devletleri, ABD, Türkiye, Fransa, İsrail, Rusya, Almanya, Çin’i” çağrıştırdığı görülmektedir.

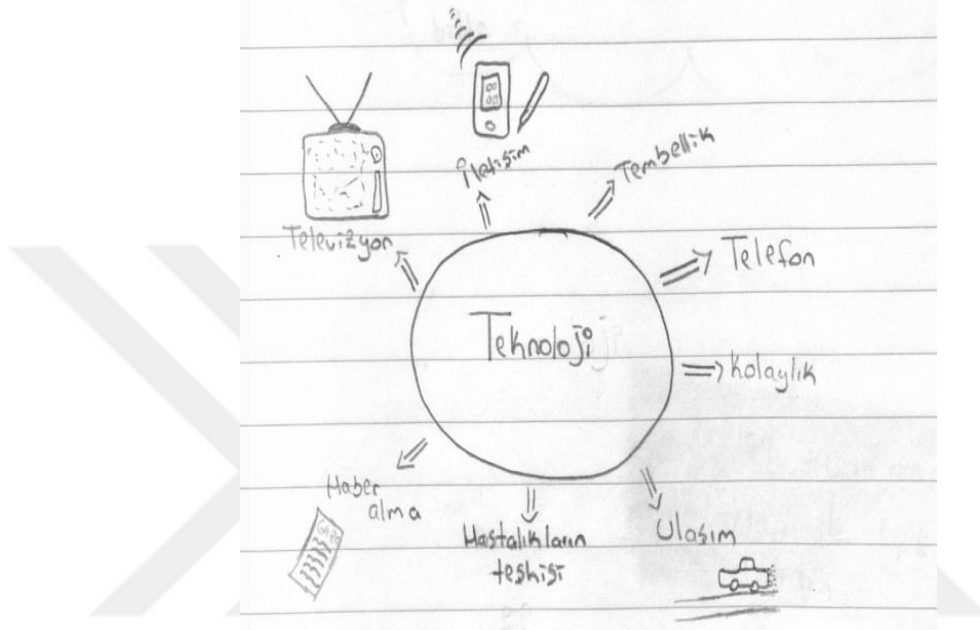
Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Şule tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 38. Şule, Çalışma Kâğıdı

Şule'nin çalışma kâğıdı incelendiğinde, teknoloji sözcüğünün bu öğrencide “iletişim, ulaşım, bilim adamları, Avrupa ülkeleri, ev aletleri” gibi sözcükleri çağrıştırdığı görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrenci sözcük ağında bazı sözcüklere yönelik resimler çizerek duygularını ifade etmiş ya da sözcüğe ait simgeler kullanmıştır.

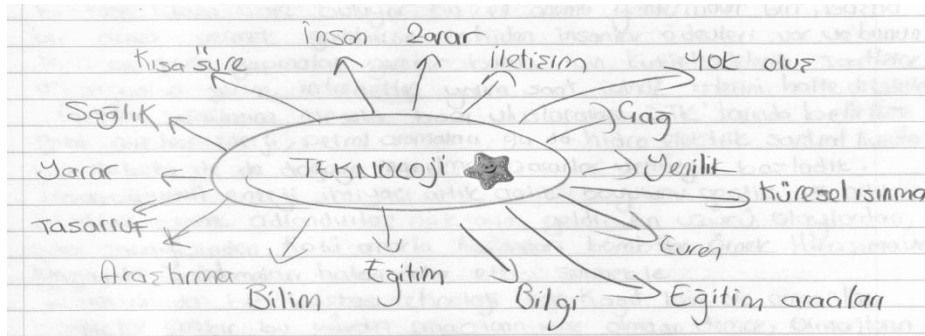
Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden İhsan tarafından oluşturulan sözcük ağı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 39. İhsan, Çalışma Kâğıdı

İhsan'ın çalışma kâğıdı incelendiğinde, teknoloji sözcüğünün bu öğrencide iletişim, ulaşım, sağlık alanında fayda sağlaması gibi sözcükleri çağrıştırmaktadır. İhsan'ın da sözcük ağında belirlediği sözcüklerin bazılarının simgesini çizdiği görülmektedir.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Ahsen tarafından oluşturulan çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.

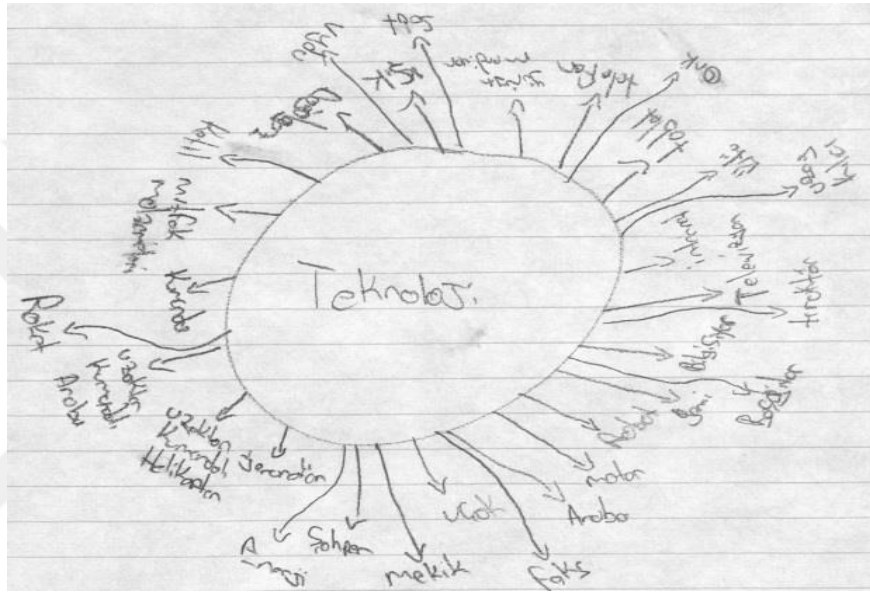


Fotoğraf 40. Ahsen, Çalışma Kâğıdı

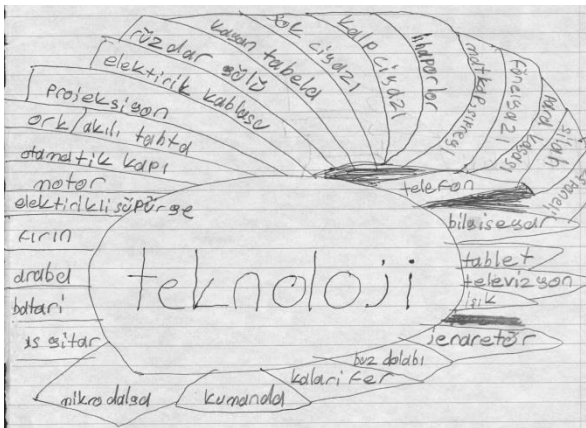


Ahsen'in çalışma kâğıdı incelendiğinde, "teknoloji sözcüğünün bu öğrencide eğitim, bilim, araştırma" gibi teknolojinin olumlu yanlarını ve "küresel ısınma, yok oluş, zarar" gibi teknolojinin olumsuz yanlarını çağrıştırdığı görülmektedir.

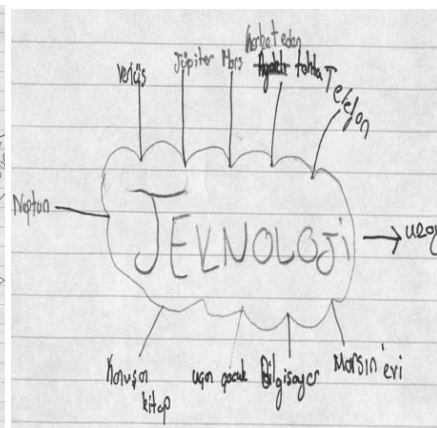
Geliştirme aşamasında stratejiyi destek almadan kullanamayan öğrencilerin bu aşamada stratejiyi iyi bir düzeyde kullandıkları görülmüştür. Örneğin bu öğrencilerden Ahmet, Murat, Oğuzhan, Gülşah, Eda geliştirme aşamasında stratejiyi kullanamazken, bu aşamada sözcük ağı stratejisini destek almadan bağımsız bir şekilde kullanmışlardır. Bu öğrencilerin çalışma kâğıtları aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 41. Ahmet, Çalışma Kâğıdı



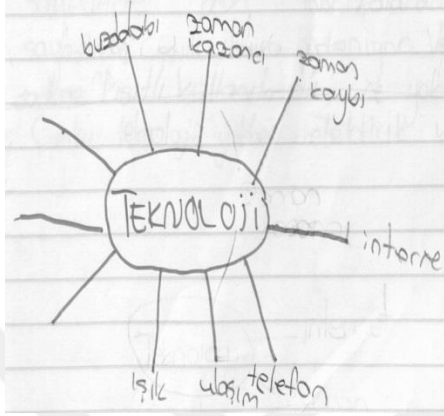
Fotoğraf 42. Oğuzhan, çalışma kâğıdı



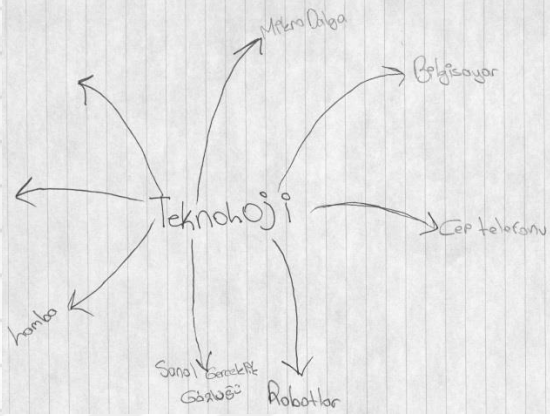
Fotoğraf 43. Gülşah, Çalışma Kâğıdı

Bu öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde, teknolojinin farklı alanlarına yönelik birçok fikir ortaya attıkları görülmektedir.

Stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Eda ve Murat bir sözcük ağı oluşturmuş fakat sınırlı sayıda fikir ortaya çıkarmışlardır. Bu öğrencilerin çalışma kâğıtları aşağıda yer almaktadır:



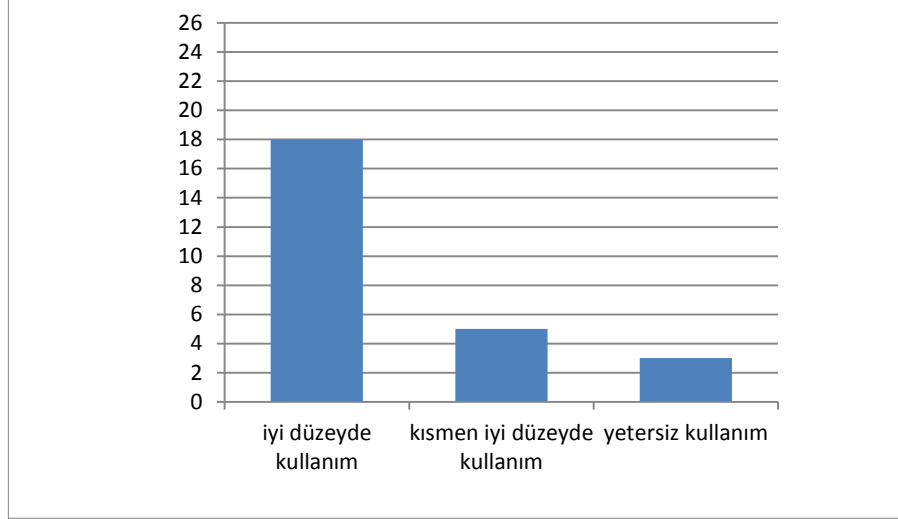
Fotoğraf 44. Eda, Çalışma Kâğıdı



Fotoğraf 45. Murat, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.1.6.1.2. Grafik organize etme stratejisi kullanımı

Bu aşamada öğrencilerin grafik organize etme stratejisini kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin grafik organize edici üzerinde ikna edici metin unsurlarından ana fikir, en az 3 sebep, sonuç ve öneri ifadelerini belirlemeleri bu stratejiyi iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin grafik organize edici üzerinde bu unsurlardan bir tanesini eksik olarak belirlemeleri stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Bu unsurların ikisi veya daha fazlasının olmaması ise stratejinin kullanılmadığını veya yetersiz bir düzeyde kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin grafik organize etme stratejisini kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır:



Şekil 10. Grafik Organize Etme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Grafik incelendiğinde, öğrencilerin 18'inin stratejiyi iyi düzeyde kullandığı, 5'inin kısmen iyi düzeyde kullandığı görülmüştür. 3 öğrencinin ise stratejiyi kullanmadığı görülmüştür.

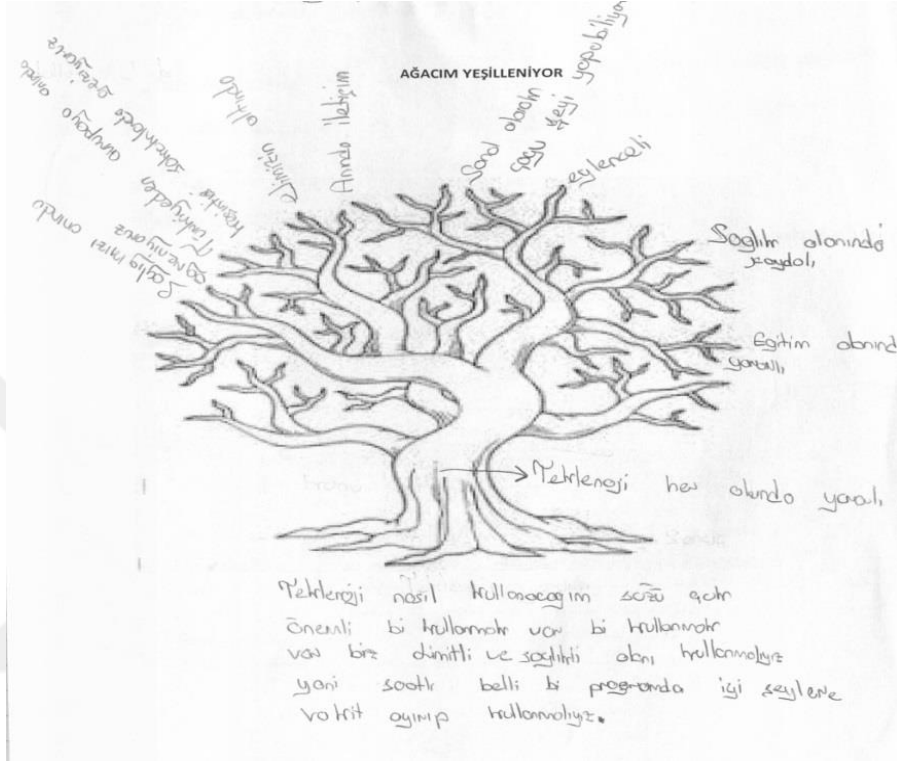
Çalışma kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun sayfa kenarlarına ASSK kodlamasını yazarak grafiklerini organize ederken kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin grafiklerini boyalarla renklendirdikleri, kenarlarına resimler ve şekiller ekleyerek kişiselleştirdikleri de dikkat çekmiştir.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde, bu öğrencilerin bir ana fikir belirledikleri, bu fikri destekleyen 3 veya 3 ten fazla sebep buldukları görülmüştür. Sonuç ve öneriler bölümünde ise öğrencilerin grafiklerindeki ana fikir ve sebepler bölümündeki fikirler ile uyumlu ve bu fikirleri tamamlayacak nitelikte sonuç cümlelerine yer verdikleri, konuya ilişkin kısa bir özet yaptıkları ve önerilerde buldukları görülmektedir.

Stratejiyi iyi düzeyde ve kısmen düzeyde kullanan öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Berke'nin çalışma kâğıdı incelendiğinde ana fikir bölümünde *“teknoloji her alanda yararlıdır”* cümlesi yer almaktadır. Berke, bu ana fikir doğrultusunda teknolojinin neden yararlı olduğunu sebepler bölümünde şöyle sıralamıştır: *“Eğitim alanında yararlı, sağlık alanında faydalı, eğlenceli, sanal olarak çoğu şeyi yapabiliyoruz, anında iletişim, elimizin*

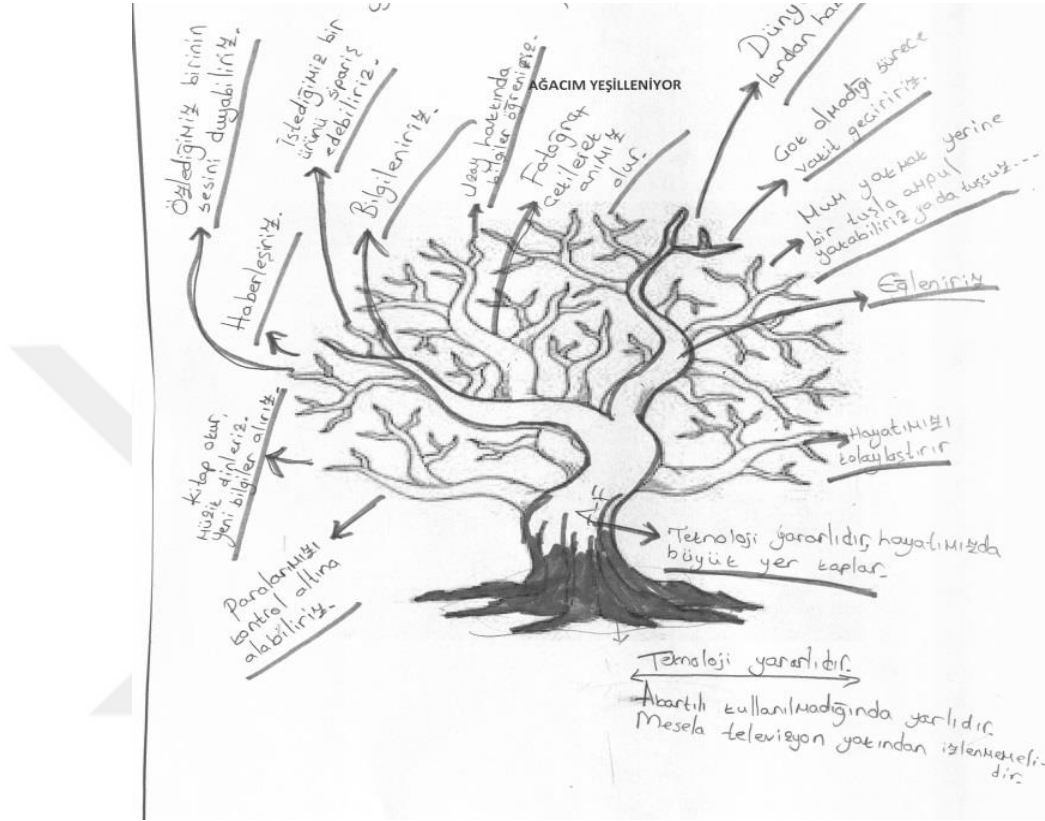
altında, sağlığını anında öğreniyoruz, Türkiye'den Avrupa'ya anında kesintisiz sokaklarda geziyoruz.”. Berke'in bulduğu sebepler ana fikrini destekleyecek nitelikte olup, teknolojinin işlevsel olarak birçok alanda kullanıldığını göstermektedir. Öğrenci, sonuç bölümünde ise teknolojinin sınırlı bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Berke'nin örnek çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 46. Berke, Çalışma Kâğıdı

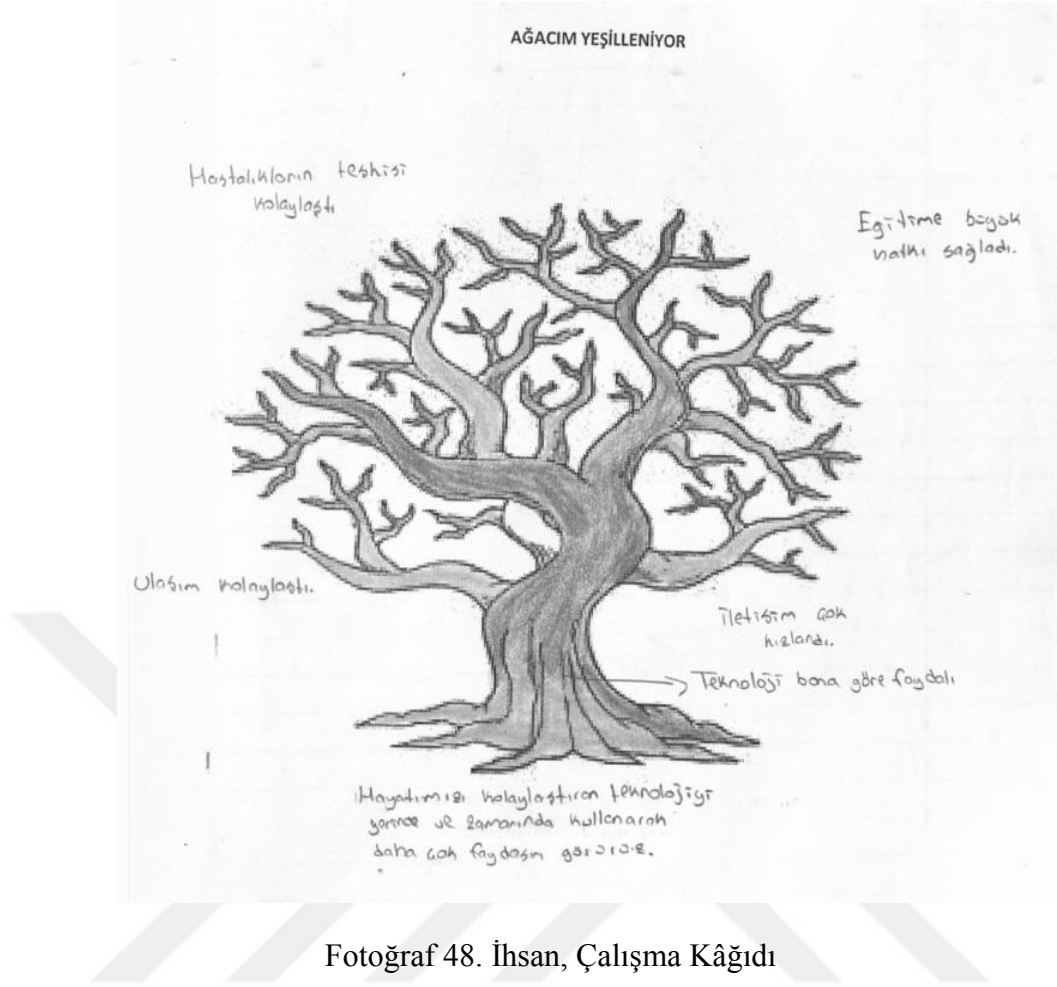
Didem'in çalışma kâğıdında yer alan ifadelerle göre “Teknoloji yararlıdır, hayatımızda büyük yer kaplar”. Bunun sebepleri ise “Dünyada olanlardan haberimiz olur. Bilgileniriz, haberleşiriz, istediğimiz bir ürünü sipariş edebiliriz, uzay hakkında bilgiler öğreniriz, fotoğraf çekilerek anımız olur, kitap okur müzik dinleriz, yeni bilgiler alırız, paralarımızı kontrol altına alabiliriz. Hayatımızı kolaylaştırır, eğleniriz, mum yakmak yerine bir tuşla ampül yakabiliriz. Çok olmadığı sürece vakit geçiririz, özlediğimiz birinin sesini duyabiliriz” olarak sıralanmaktadır. Didem ana fikrinde belirttiği düşünceleri sebepler bölümünde ayrıntılı olarak açıklamıştır. Teknolojinin iletişim, haberleşme, eğitim, öğrenme, bilimsel gelişmeler, bankacılık işlemleri, elektrikten faydalanma gibi günlük yaşamda hayatımızı kolaylaştıran

faydalarını sıralamıştır. Sonuç bölümünde ise teknolojinin abartılı kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Didem'in örnek çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



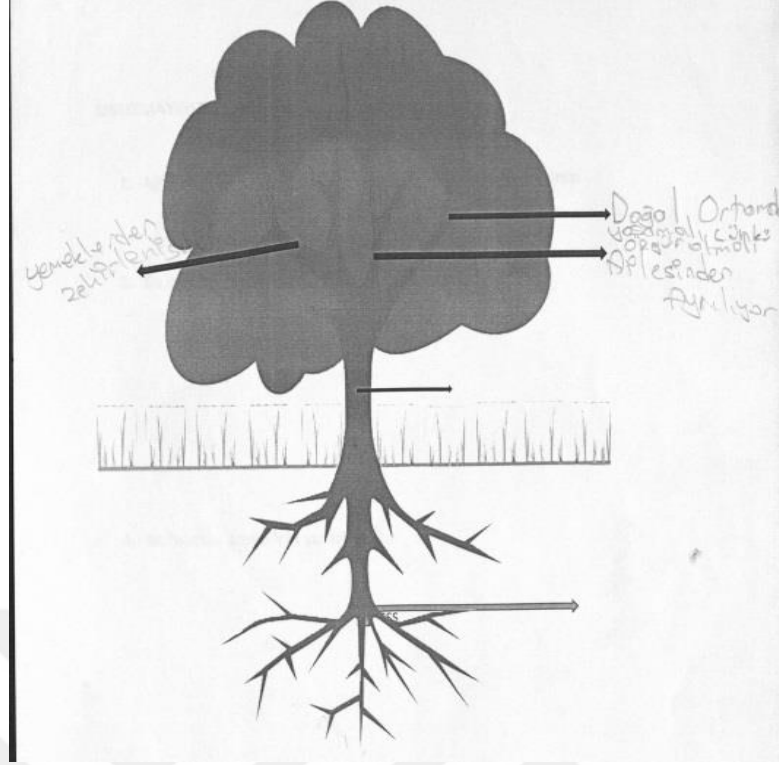
Fotoğraf 47. Didem, Çalışma Kâğıdı

İhsan, teknolojinin faydalı olduğu yönünde görüş bildirerek bu görüşü şöyle desteklemiştir: “eğitime büyük katkı sağladı, hastalıkların teşhisi kolaylaştı, ulaşım kolaylaştı, iletişim çok hızlandı”. Sonuç bölümünü de “hayatımızı kolaylaştıran teknolojiyi yerinde ve zamanında kullanırsak daha çok faydasını görürüz” cümlesiyle ifade etmiştir. İhsan'ın belirttiği bu sebepler ana fikrini destekleyecek nitelikte olup, teknolojinin farklı alanlarda kullanımının faydalı olduğunu göstermektedir. İhsan sonuç bölümünde ise teknoloji kullanımının belli sınırlar içerisinde olması gerektiğini ifade etmiştir. İhsan'ın örnek çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.

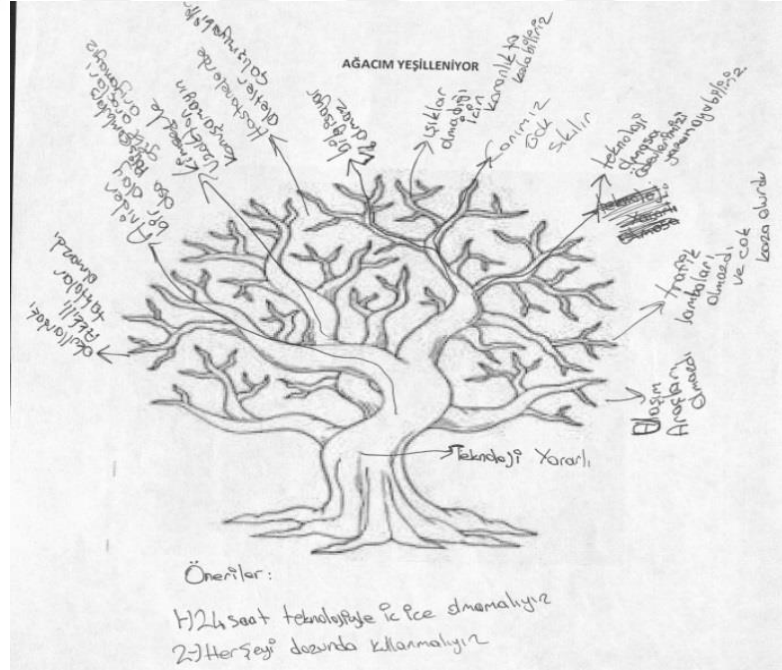


Fotoğraf 48. İhsan, Çalışma Kâğıdı

Geliştirme aşamasında grafik organize etme stratejisini kullanamayan Murat'ın, bu aşamada stratejiyi iyi bir düzeyde kullandığı görülmektedir. Murat ana fikir olarak teknolojinin yararlı olduğunu belirtmiş, teknoloji olmasaydı ne gibi olumsuzluklarla karşı karşıya kalabileceğimizi açıklamıştır. *“Trafik lambaları olmaz ve çok kaza olurdu, ulaşım araçları olmazdı, ödevlerimizi yapamayabiliriz, canımız çok sıkılır, ışıklar olmadığı için karanlıkta kalabiliriz, bilgisayar olmaz, hastanede aletler çalışmaz, kimseyle uzaktan konuşamayız, aniden bir olay olsa polis, ambulans gibi araçları arayamayız, okullardaki akıllı tahtalar olmaz.”* Murat birbirinden farklı birçok alanda teknolojinin yararlarını sıralamış özellikle acil durumlarda anında iletişim kurulabilmenin önemine yer vermiştir. *“24 saat teknoloji ile iç içe olmamalıyız, herşeyi dozunda kullanmalıyız”* ifadeleriyle de önerilerde bulunmuştur. Murat'ın geliştirme aşamasına ait çalışma kâğıdı ve bağımsız performans aşamasının sonunda elde edilen çalışma kâğıdı aşağıda sunulmuştur.

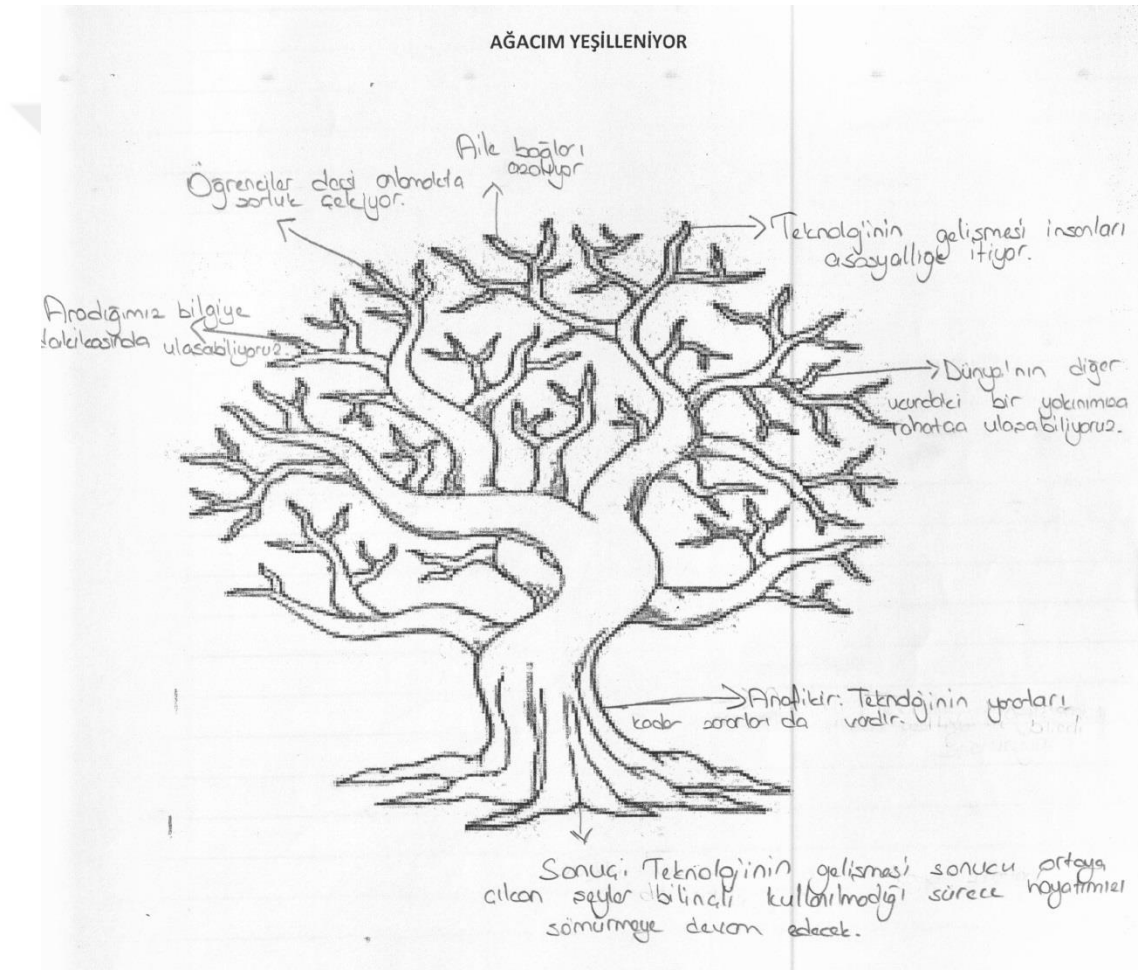


Fotoğraf 49. Murat, Çalışma Kâğıdı, Geliştirme Aşaması



Fotoğraf 50. Murat, Çalışma Kâğıdı, Bağımsız Performans Aşaması

Öğrencilerden Nisan, ana fikrini teknolojinin hem yararlı hem de zararlı olduğun yönünde görüş bildirerek “teknolojinin yararları kadar zararları da vardır” cümlesiyle ifade etmiştir. Bu ana fikri destekleyen görüşleri ise şunlardır: (1)Dünya'nın diğer ucundaki bir yakınımıza rahatça ulaşabiliyoruz (2)Teknolojinin gelişmesi insanları asosyalliğe itiyor. (3) Aile bağları kopuyor. (4) Öğrenciler dersi anlamakta zorluk çekiyor. (5) Aradığımız bilgiye dakikasında ulaşıyoruz. Sonuç olarak da “teknolojinin gelişmesi sonucunda ortaya çıkan şeyler bilinçli kullanılmadığı sürece hayatımızı sömürmeye devam edecek” ifadesini kullanmıştır. Nisan'ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:

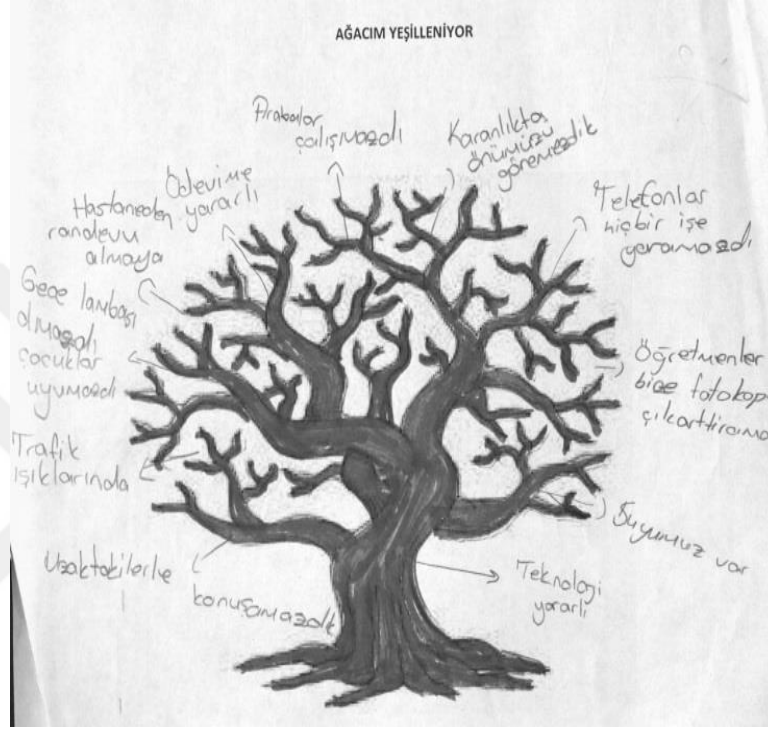


Fotoğraf 51. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kısmen düzeyde kullanan öğrenciler, grafik organize edici üzerinde ikna edici metin unsurlarından birisini eksik olarak kullanmışlardır. Örneğin bu öğrencilerden Eda “teknoloji yararlıdır” ifadesiyle görüşünü bildirmiş ve bu görüşü destekleyen fikirlerini “ödevime yararlı, hastaneden randevu almaya, trafik

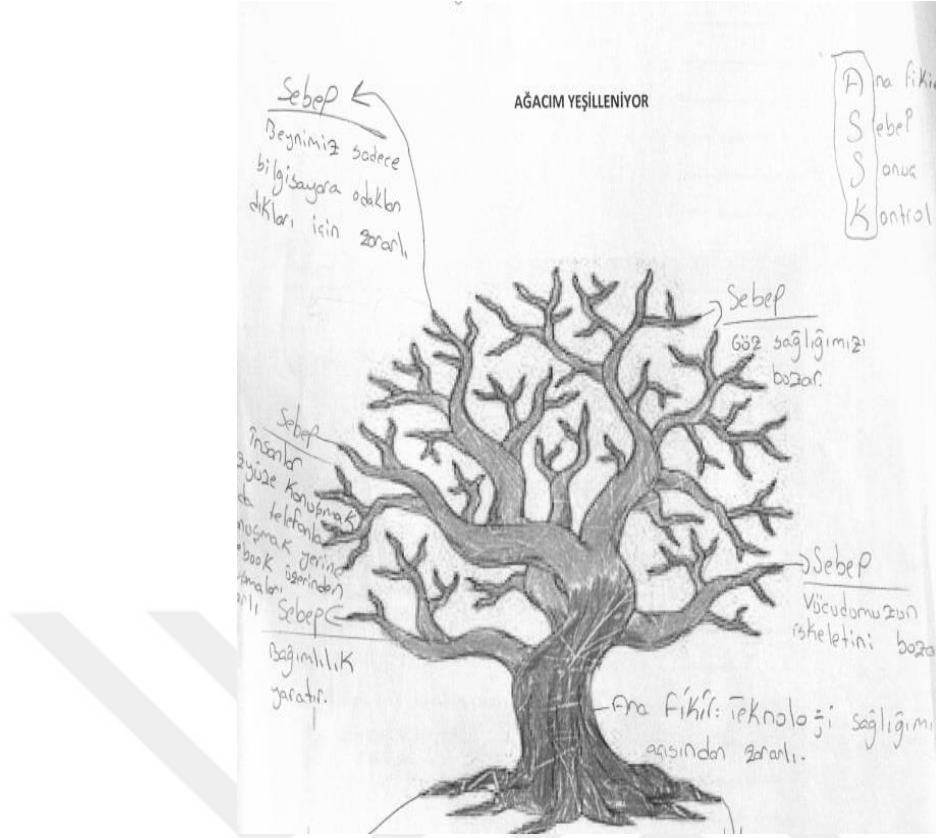


ışıklarında, gece lambası olmazdı çocuklar uyuyamazdı, uzaktakilerle konuşamazdık, suyumuz var, öğretmenler bize fotokopi çıkaramazdı, telefonlar hiçbir işe yaramazdı, karanlıkta önümüzü göremezdik, asansörler çalışmazdı” olarak sıralamıştır. Eda, belirttiği görüşlerle teknolojiyi elektronik aletlerin günlük yaşamdaki yararları ve iletişime katkısı bakımından ele almıştır. Fakat Eda, grafikte bir sonuç veya öneri ifadesine yer vermemiştir.



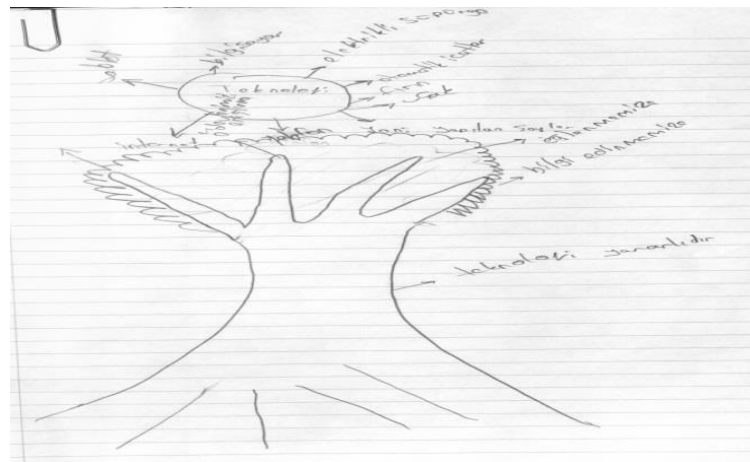
Fotoğraf 52. Eda, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Bade, ASSK kodlamasını çalışma kâğıdını bir köşesine not almış ve “teknoloji sağlığımız açısından zararlıdır” ana fikrine yönelik olarak sebepler belirlemiştir. Bu sebepleri “göz sağlığımızı bozar, vücudumuzun iskeletini bozar, beynimiz sadece bilgisayara odakladıkları için zararlı, insanlar yüzyüze ya da telefonla konuşmak yerine facebook üzerinden konuşmaları, bağımlılık taratır” ifadeleriyle sıralamıştır. Bade, teknolojinin sağlık insan sağlığı üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkileri üzerine açıklamalarda bulunmuş fakat bir sonuç veya öneri ifadesi belirtmemiştir. Bade’nin çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



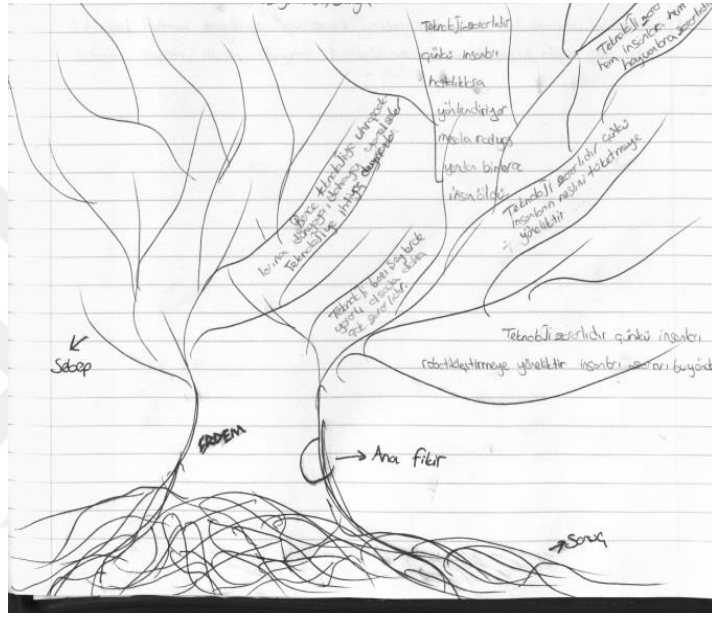
Fotoğraf 53. Bade, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi yetersiz düzeyde kullandığı veya kullanmadığı tespit edilen öğrenciler ise, bir grafik organize edici oluşturamamış veya ikna edici metin unsurlarını doğru bir şekilde belirleyememişlerdir. Örneğin bu öğrencilerden Burak anafikrine yönelik sebepleri anlaşılmayacak bir şekilde ve kısıtlı olarak belirtmiştir. Bununla birlikte bir sonuç ifadesi de kullanmamıştır. Burak'ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



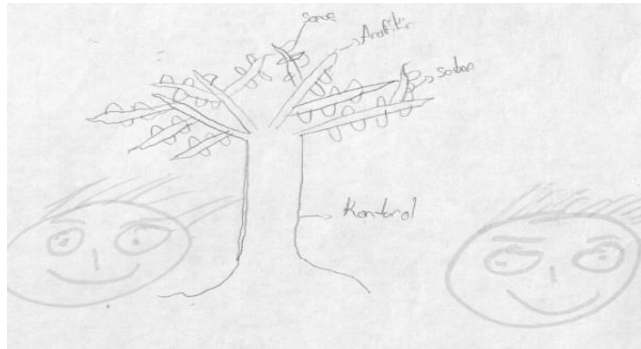
Fotoğraf 54. Burak, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kullanmayan öğrencilerden Ertan'a göre "Teknoloji bazı şeylerde yararlı olsa da daha çok zararlıdır". Ertan bu fikri grafik organize edici üzerinde uygun yere yerleştirememiş ve bir sonuç cümlesi belirleyememiştir. Ertan daha çok teknolojinin yan etkilerinin çevreye verdiği zararı dile getirmiştir. Ertan, bu durumun sebepleri şöyle sıralamıştır: "İnsanları hastalıklara yönlendiriyor mesela radyasyondan binlerce insan öldü, hem insanlara hem hayvanlara zararlıdır, insanların neslini tüketemeye yöneliktir, insanları robotikleşmeye yöneliktir." Ertan'ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 55. Ertan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Ahmet ise, çalışma kağıdına bir grafik çizmiş fakat grafiğin bölümlerini doğru bir şekilde oluşturamamış grafik üzerinde ikna edici metin unsurlarından hiçbirisine yer vermemiştir.



Fotoğraf 56. Ahmet, Çalışma Kâğıdı

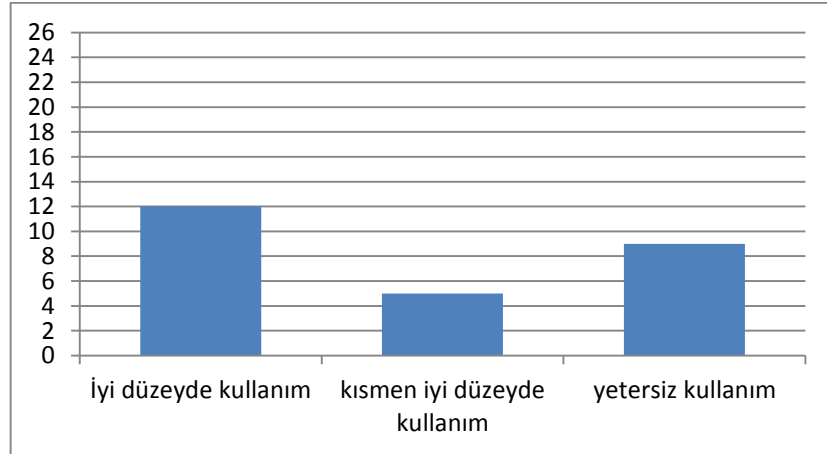
Bağımsız performans aşamasının sonunda elde edilen verilerden hareketle yazma stratejileri kullanımı yönünden sınıfın çoğunda istenen değişimin ve gelişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerde istenen düzeyde bir gelişim görülememiştir.

#### 4.1.1.6.2.Öz düzenleme stratejileri kullanımı

Bu aşamada, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinden amaç belirleme, kendini izleme, kendini yönlendirme, kendini pekiştirme stratejilerini kullanım düzeyleri tespit edilmiştir.

##### 4.1.1.6.2.1.Amaç belirleme stratejisi kullanımı

Bu aşamada, öğrencilerin amaç belirleme stratejisi kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma öncesinde bağımsız olarak yazma etkinliklerine yönelik özel-yakın bir amaç belirlemeleri stratejiyi iyi düzeyde kullandıklarını, yazma etkinliklerine yönelik genel-uzak amaçlar belirlemeleri ise stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin amaç belirleme stratejisini kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır.

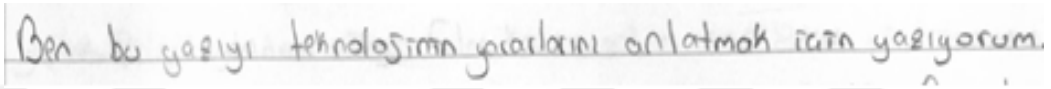


Şekil 11. Amaç Belirleme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Grafik incelendiğinde öğrencilerin 12'sinin yazma öncesinde amaç belirleme stratejisini iyi düzeyde, 5'inin kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 9

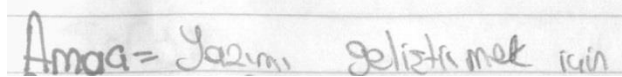
öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır. Öğrenci çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma kâğıtları incelendiğinde, amaç belirleme stratejisini iyi düzeyde kullanan öğrencilerin yazacakları metnin konusuna yönelik özel amaçlar belirledikleri görülmüştür. Öğrenciler tarafından belirlenen bu amaçlar; “teknolojinin yararlarını anlatmak için yazmak”, “teknoloji kullanımının azaltulması için yazmak” “teknoloji bağımlılığından kurtamak”, “ülkemizi teknolojide daha da geliştirmek”, “yazımı anneme ve babama okutmak”, yazımı facebook!a koymak” olarak sıralanmaktadır. Örneğin bu öğrencilerden İhsan belirlediği amacı şöyle ifade etmiştir.



Fotoğraf 57. İhsan, Çalışma Kâğıdı

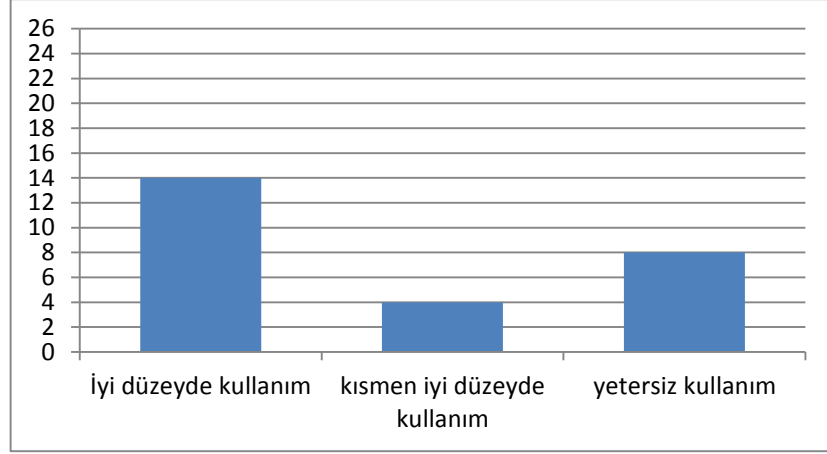
Stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandığı tespit edilen öğrencilerin ise çalışma kâğıtlarında genel amaçlar belirledikleri görülmüştür. Bunlar: “güzel yazı yazmak, yazımı geliştirmek, daha güzel yazabilmek” şeklinde sıralanmaktadır. Örneğin bu öğrencilerden Mehtap belirlediği amacı şöyle ifade etmiştir.



Fotoğraf 58. Mehtap, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.1.6.2.2. Kendini izleme stratejisi kullanımı

Bu aşamada, öğrencilerin kendini izleme stratejisi kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin tüm yazma sürecinde bağımsız olarak kendi performanslarını izlemeleri, eksik ve güçlü yönlerini fark etmeleri stratejiyi iyi düzeyde kullandıklarını, yazma sürecinde yaptıklarını sıralamaları fakat eksik ve güçlü yönlerini fark edememeleri stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kendini izleme stratejisini kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır.



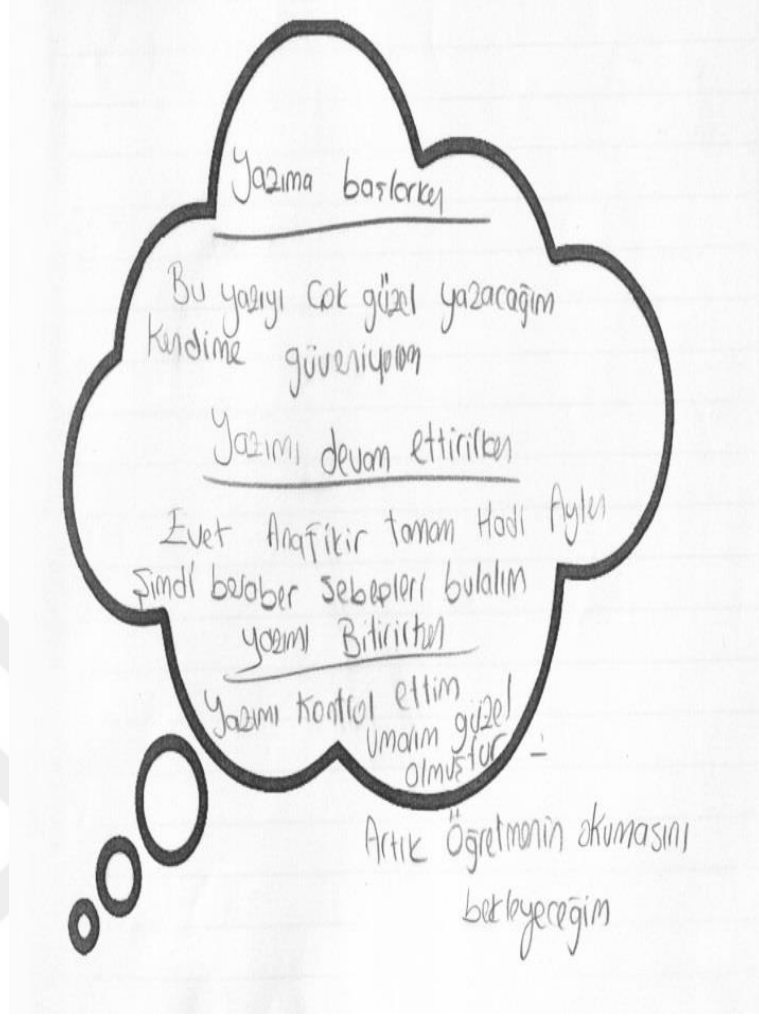
Şekil 12. Kendini İzleme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Grafik incelendiğinde, kendini izleme stratejisini öğrencilerin 14’ünün iyi düzeyde, 4’ünün kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 8 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerin kendini izleme sürecinde performanslarını kayıt altına alarak yakından izledikleri görülmüştür. Öğrenciler, bu süreçte kullandıkları yazma stratejilerini, stratejilerin ne işe yaradığını belirtmiş, yazılarını kontrol ederek eksik ve güçlü yönlerinin farkına varmışlardır. Stratejiyi iyi ve kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

Birinci grupta, stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Ahsen, yazma sürecini; yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası olarak bölümlere ayırmış ve yazma sürecinde yaptıklarını sıralayarak kendini izleme stratejisini kullanmıştır. Bununla birlikte Ahsen, konuşma balonunda kendini yönlendirme sürecini de kullandığını ifade etmiştir. Ahsen’in çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:

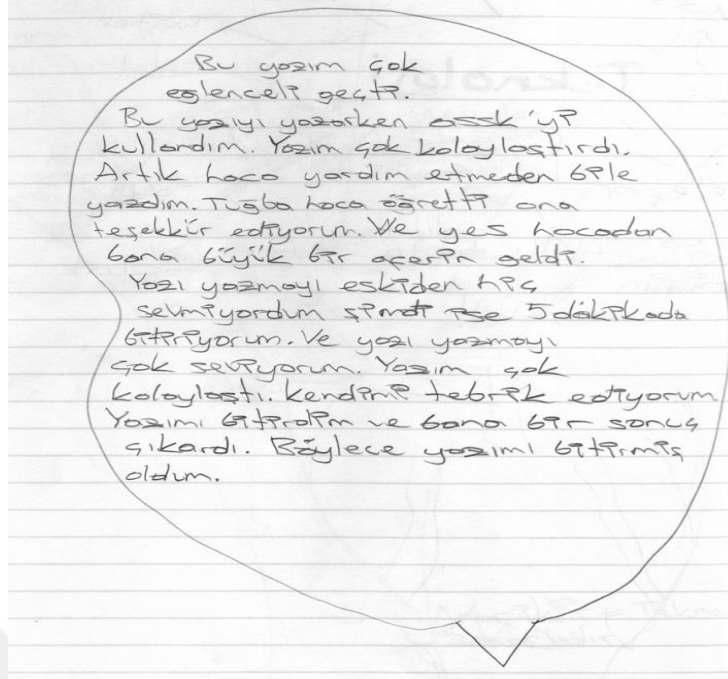
*“Yazıma başlarken: Bu yazıyı çok güzel yazacağım kendime güveniyorum. Yazımı devam ettirirken: Evet ana fikir tamam. Hadi Ahsen beraber sebepleri bulalım. Yazımı bitirirken: Yazımı kontrol ettim. Umarım güzel olmuştur. Artık öğretmenin okumasının bekleyeceğim”.*



Fotoğraf 59. Ahsen, Çalışma Kâğıdı

Mehmet, konuşma balonunda yazma sürecinde kullandığı yazma stratejilerini, stratejilerin ne işe yaradığını, yazma sürecindeki duygusal durumunu belirterek kendini izleme stratejisini kullanmıştır. Mehmet, son olarak yazısına yönelik bir değerlendirme yapmış ve kendini pekiştirme stratejisini kullanmıştır. Mehmet'in çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır.

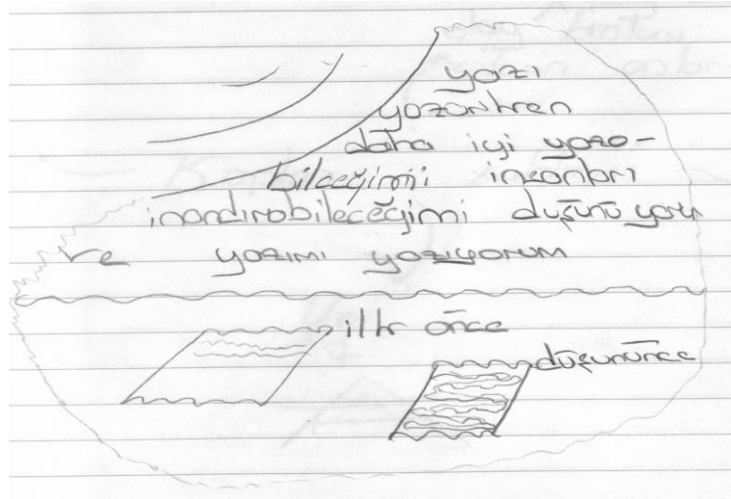
*“Bu yazım çok eğlenceli geçti. Bu yazıyı yazarken ASSK ‘yı kullandım. Yazımı çok kolaylaştırdı. Artık Hoca yardım etmeden bile yazdım. Tuğba hoca öğretti bunu ona teşekkür ediyorum. Ve yes Hocadan bana büyük bir aferin geldi. Yazı yazmayı eskiden hiç sevmiyordum. Şimdi ise 5 dakikada bitiriyorum. Ve yazı yazmayı çok seviyorum. Yazım çok kolaylaştı. Kendimi tebrik ediyorum. Yazımı bitirdim ve bana bir sonuç çıkardı. Böylece yazımı bitirmiş oldum”.*



Fotoğraf 60. Mehmet, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Berke, çalışma kâğıdına stratejileri kullanmadan önceki defterini ve kullandıktan sonraki defterini çizmiş, yazma sürecini anlatarak kendini izleme stratejisini kullanmıştır.

“Yazı yazarken daha iyi yazabileceğimi insanları inandırabileceğimi düşünüyorum ve yazımı yazıyorum”.



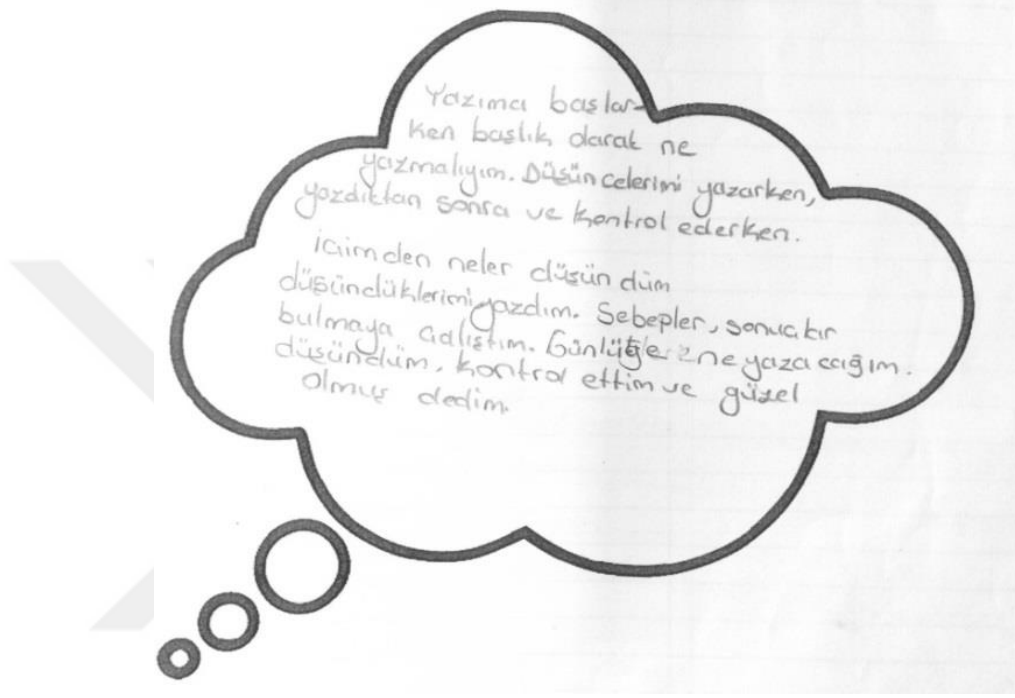
Fotoğraf 61. Berke, Çalışma Kâğıdı

İkinci grupta, kendini izleme stratejisini kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Çiğdem, kendini izleme sürecinde yazma süreci boyunca yaptıklarını sıralamış, fakat



eksik ve güçlü yönlerini fark edememiştir. Kendini yönlendirme sürecinde kullandığı içsel konuşmadan bahsetmiş ve son olarak yaptıklarından hoşnut bir durumda kendini pekiştirmiştir. Çiğdem bu süreçleri şöyle ifade etmiştir.

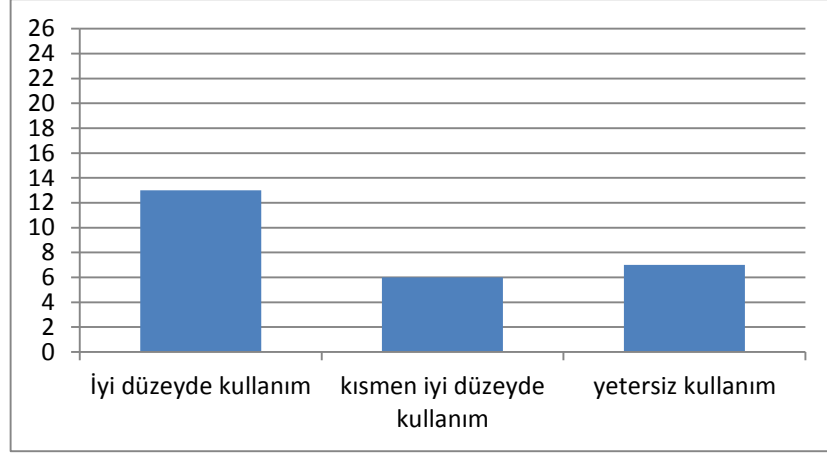
*“Yazıma başlarken başlık olarak ne yazmalıyım. Düşüncelerimi yazarken, yazdıktan sonra ve kontrol ederken içimden neler düşündüm. Düşündüklerimi yazdım. Sebepler, sonuçlar bulmaya çalıştım. Günlüğe ne yazacağım. Düşündüm kontrol ettim ve güzel olmuş dedim.”*



Fotoğraf 62. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı

#### **4.1.1.6.2.3. Kendini yönlendirme stratejisi kullanımı**

Bu aşamada, öğrencilerin kendini yönlendirme stratejisi kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini harekete geçirmeleri ve içsel konuşmalarından yararlanmaları kendini yönlendirme stratejisini iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Yazma sürecinde kendini harekete geçirme ve içsel konuşmalara yer vermeleri fakat süreci açıklamamaları ise stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kendini yönlendirme stratejisini kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır.



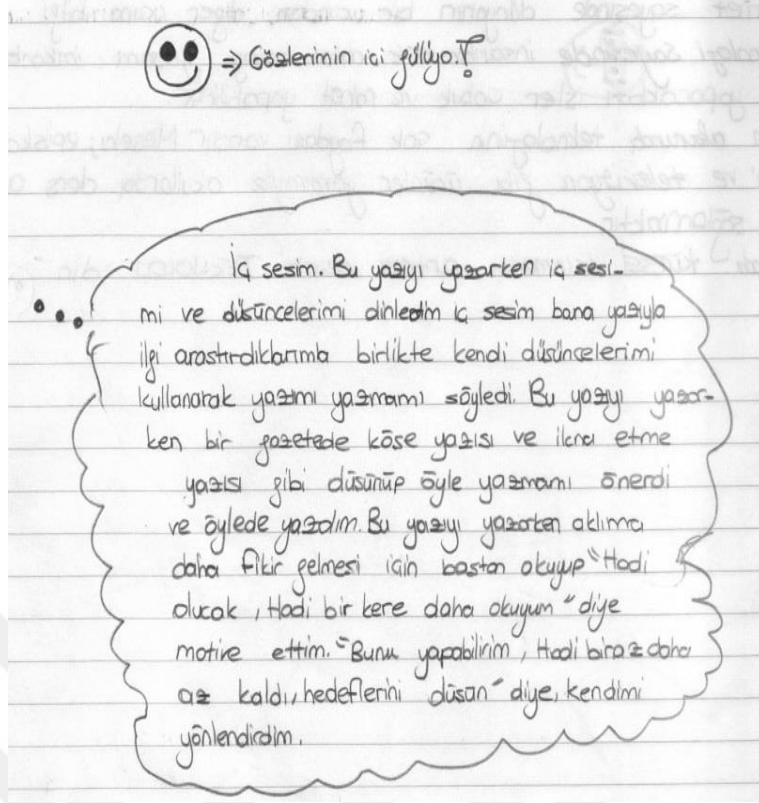
Şekil 13. Kendini Yönlendirme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Grafik incelendiğinde, kendini yönlendirme stratejisini öğrencilerin 13'ünün iyi düzeyde, 6'sının kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 7 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini eksik gördükleri kısımları tamamlamak için kendini yönlendirme sürecini ve içsel konuşmaları kullandıkları görülmüştür. Öğrenci çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Şule, yazma sürecinde kendisini harekete geçirmiştir. Şule, konuşma balonuna içsel konuşmalarını yansıtarak kendisini nasıl yönlendirdiğini açıklamıştır. Süreç sonunda ise memnuniyet durumunu çalışma kâğıdında belirterek kendini pekiştirme stratejisini kullanmıştır. Şule'nin çalışma kâğıda aşağıda yer almaktadır:

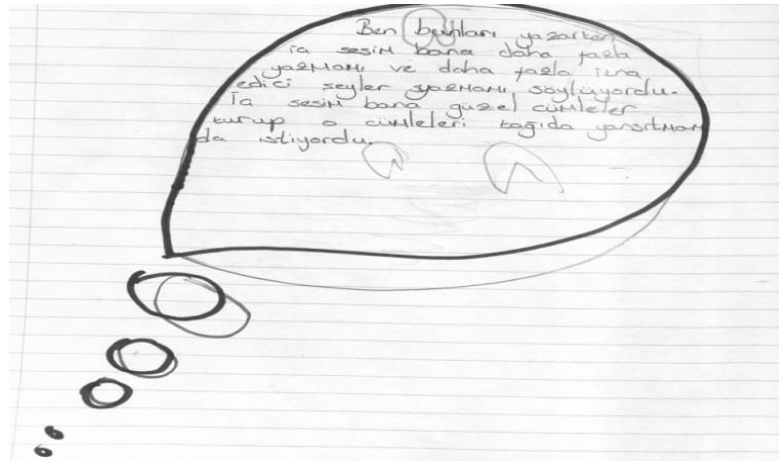
*“Gözlerimin içi gülüyo! İçsesim. Bu yazıyı yazarken iç sesimi ve düşüncelerimi dinledim. İç sesim bana yazıyla ilgili araştırdıklarımla birlikte kendi düşüncelerimi kullanarak yazı yazmamı söyledi. Bu yazıyı yazarken bir gazetede köşe yazısı ikna etme yazısı gibi düşünüp öyle yazmamı önerdi ve öyle de yazdım. Bu yazıyı yazarken aklıma daha fikir gelmesi için baştan okuyup hadi olacak, hadi bir kere daha okuyum diye motive ettim. Bunu yapabilirim, hadi biraz daha az kaldı, hedeflerini düşün diye kendimi yönlendirdim.”*



Fotoğraf 63. Şule, Çalışma Kâğıdı

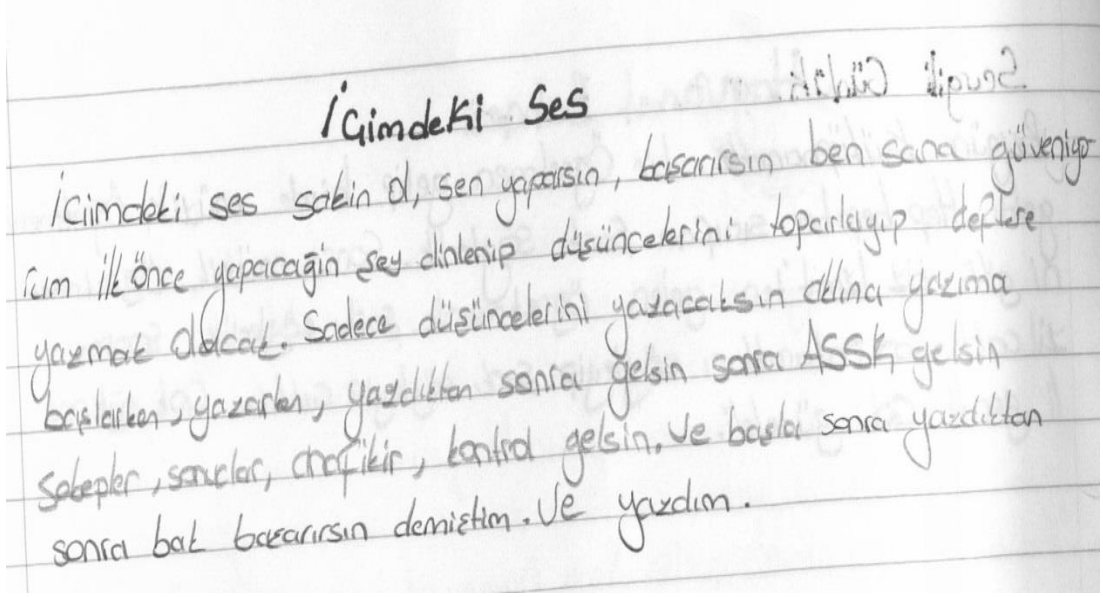
Didem, kendini yönlendirme sürecini ve buna eşlik eden içsel konuşmasını şu şekilde ifade etmiştir:

*"Ben bunları yazarken içsesim bana daha fazla yazmamı ve daha fazla ikna edici şeyler yazmamı söylüyordu. İçsesim bana güzel cümleler kurup o cümleleri kâğıda yansıtmamı da istiyordu".*



Fotoğraf 64. Didem, Çalışma Kâğıdı

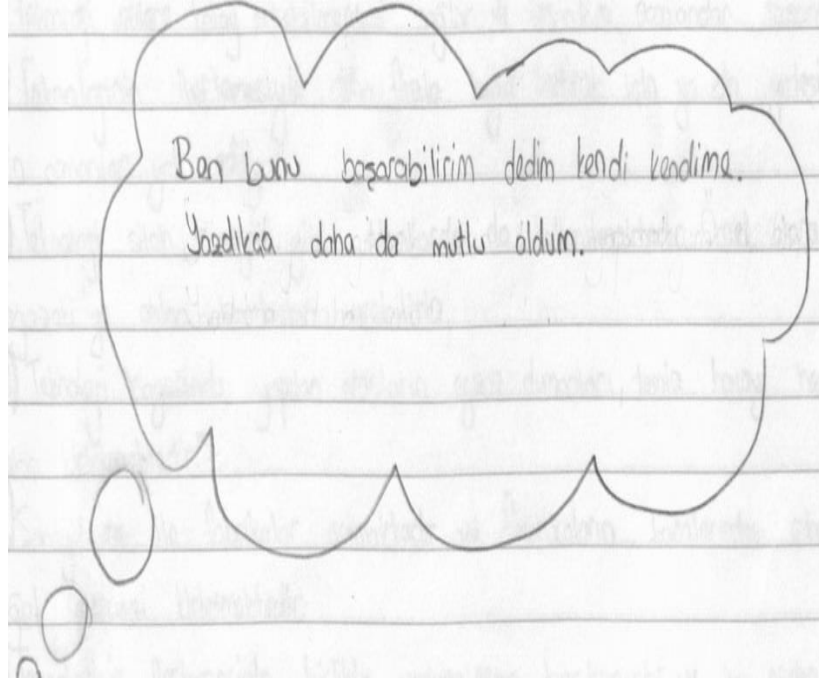
Öğrencilerden Çiğdem, kendini yönlendirme sürecinde içsel konuşmalarını açık bir şekilde ortaya koymuş, yazma sürecini şöyle ifade etmiştir:



Fotoğraf 65. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Seda, içsel konuşmalardan yararlanmış fakat kendisini harekete geçirerek neler yapması gerektiğini ifade etmemiştir.

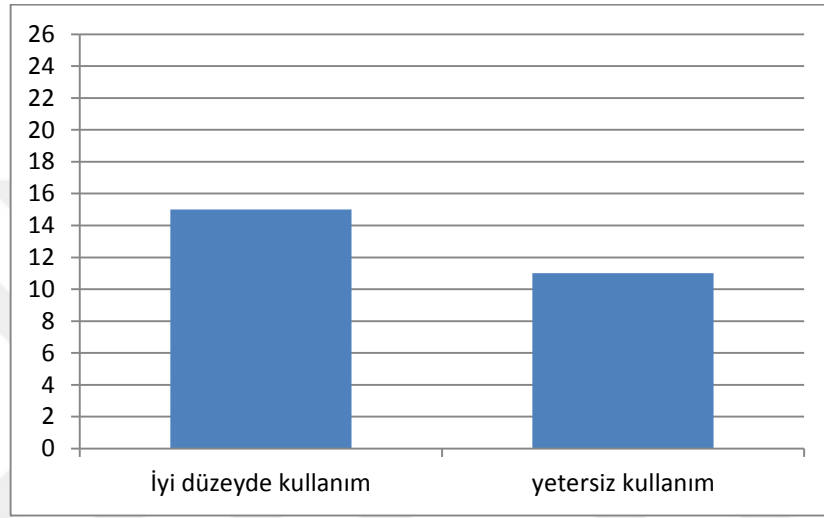
*"Ben bunu başarabilirim dedim kendi kendime yazdıkça daha da mutlu oldum".*



Fotoğraf 66. Seda, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.1.6.2.4. Kendini pekiştirme stratejisi kullanımı

Bu aşamada, öğrencilerin kendini pekiştirme stratejisi kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinin sonunda kendilerini değerlendirmeleri ve kendi performanslarını olumlu yönde ifade etmeleri stratejiyi iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kendini pekiştirme stratejisini kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır.



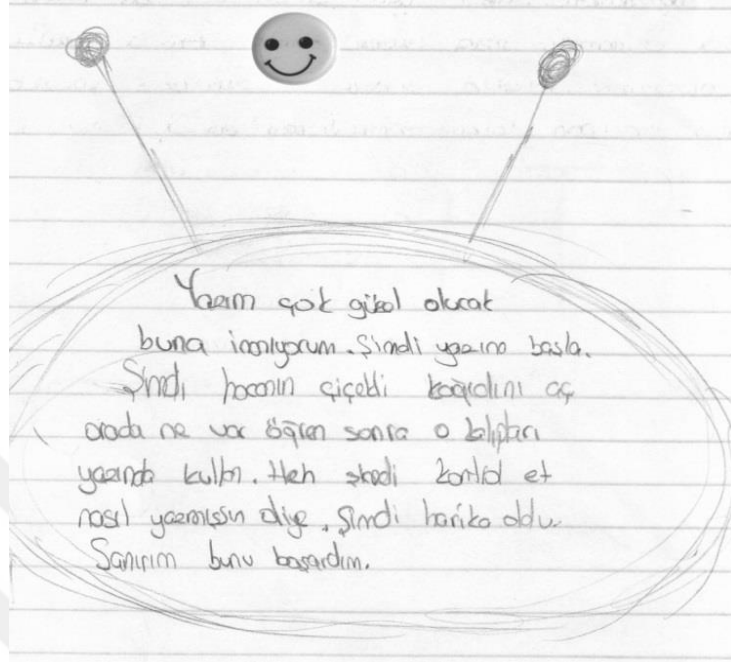
Şekil 14. Kendini Pekiştirme Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Kendini pekiştirme stratejisini öğrencilerin 15'inin iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 11 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır. Öğrenci çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Veriler incelendiğinde, sınıfın yarısının yazma sürecindeki etkinliklerini değerlendirerek yüksek memnuniyet düzeyinde kendini pekiştirme sürecini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı ise kendini pekiştirme stratejisini kullanmamıştır.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Hale, yazma sürecinde performansını izlemiş, gerekli gördüğü yerlerde neler yapması gerektiğini içsel konuşma ile ortaya koymuş ve son olarak da sürecini değerlendirmiştir. Hale'nin çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:

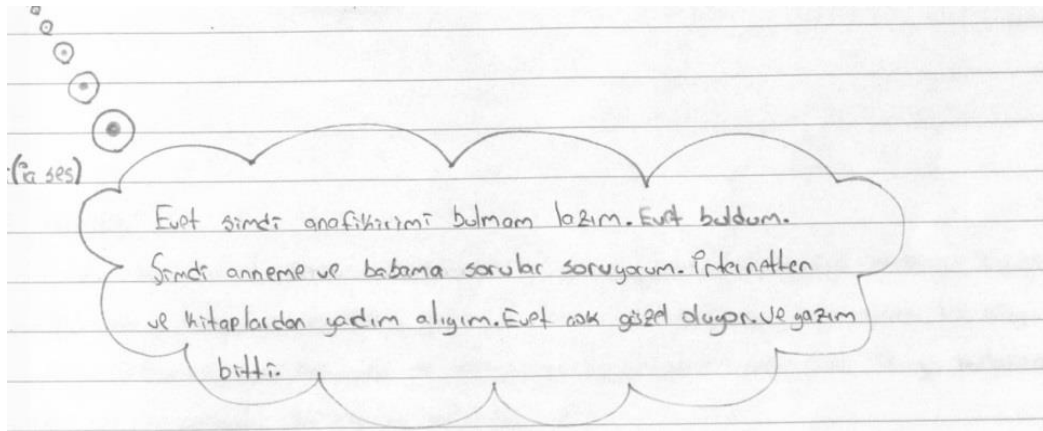
“Yazım çok güzel olacak buna inanıyorum. Şimdi yazına başla. Şimdi Hocanın çiçekli kâğıdını aç. Orada ne var öğren sonra o kalıpları yazında kullan. Heh şimdi kontrol et nasıl yazmışsın diye. Şimdi harika oldu. Sanırım bunu başardım.”



Fotoğraf 67. Hale, Çalışma Kâğıdı

İhsan, yazma sürecinde performansını izleyerek eksikliklerini fark etmiş ardından neler yapması gerektiğini düşünerek kendisini yönlendirmiş ve yüksek memnuniyet düzeyinde kendisini değerlendirmiştir. İhsan'ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:

“Şimdi ana fikrimi bulmam lazım. Evet buldum. Şimdi anneme ve babama sorular soruyorum. İnternette ve kitaptan yardım alayım. Evet, çok güzel oluyor ve yazım bitti.”



Fotoğraf 68. İhsan, Çalışma Kâğıdı

Bağımsız performans aşamasının sonunda öğrenci çalışma kâğıtlarından, gözlem listelerinden elde edilen verilerden hareketle öz düzenleme stratejileri kullanımı yönünden sınıfın yarısında istenen değişimin ve gelişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıfın diğer yarısında istenen düzeyde bir gelişim görülememiştir. Nitekim aşama sonunda Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmede, öğretmen öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik şu açıklamaları yapmıştır:

*“Bir atasözü veya özdeyiş veriyorum onunla ilgili bir kompozisyon yazmalarını istiyorum. İlk iş beyin fırtınası yapıyo çoğu. Sonra da ağaç çiziyorlar kâğıdın kenarına ya da kodunuzu yazıyorlar. Bana da yazılarının nasıl olduğunu soruyorlar. Siz kendinizi değerlendirin demişsiniz. Benden fikir alıyorlar. Ben de eksiklerini söylüyorum. Değiştirip getiriyorlar.”*  
(Türkçe öğretmeni, Görüşme, 04.03. 2016)

#### **4.1.2.Hikâye Edici Metinlere Yönelik Bulgular**

##### **4.1.2.1. Aşama: Ön bilgilerin harekete geçirilmesi aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin ilk aşaması, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin harekete geçirilmesidir. Bu aşamada, hikâye edici metinlere yönelik bir ders süreci gerçekleştirilmiştir.

Ders sonunda öğrencilerin bu aşamaya yönelik duygu ve düşünceleri öğrenci günlükleri aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Aşama, iki ders süresinde (2x 40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Ders süreci şu sıra ile devam etmiştir:

- Hikâye türü ve hikâye türünün temel unsurlarının tanıtılması
- Hikâye örneğinin sunulması

Birinci derste öncelikle öğrencilerin hikâye türüne yönelik ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından hikâye ve hikâyenin temel unsurları öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlardan yola çıkılarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Ders süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Araştirmacı:** Arkadaşlar önceki derslerimizde sizinle ikna edici yazılar yazmıştık. Şimdi de farklı bir türde yazılar yazmaya başlayacağız. Yeni türümüz hikâye. Daha önce hiç hikâye okudunuz mu ya da yazdınız mı?

**Çiğdem:** Evet, ilkokuldayken hikâye okuyorduk bazen de evde yazıyorduk.

**Ahsen:** Ben kendim hikâye yazıyorum Hocam. Hatta uzun bir hikâye.

**Araştirmacı:** Çok güzel Ahsen. Peki her türün kendisine ait özellikleri var demiştik. Hikâyenin kendisine ait özellikleri neler acaba? Bunları tek tek hatırlayalım Şimdi.

**Araştirmacı:** Yaşanmış veya yaşanması mümkün olan olayların okuyucuya anlatıldığı türdür. Yani okuduğumuz bir hikâyedeki olay gerçek hayatımızda da birimizin başına gelebilir. Önceki yazılarımızda daha çok bir konu hakkında düşüncelemizi bildiriyor, tartışıyor, karşı tarafı ikna etmeye çalışıyorduk. Burada ise daha çok duygularımız ön plana çıkıyor. Bizi etkileyen yaşadığımız bir olay ya da hiç yaşamasak da hayalimizdeki bir olay bile hikâyemizi oluşturabilir. Şimdi hikâyemizde neler olması gerekiyor tek tek inceleyelim. Öncelikle bir olay olması gerekiyor.

Hikâyede olayı, kahramanının başından geçen olay diye tanımlayabiliriz. Şimdi konuşalım bakalım sizin başınızdan geçen ilginç bir olay var mı?

Önce ben anlatayım. İlkokula yeni başladığım yıl heves içinde eşyalarımı hazırlayıp okula başlayacağım günü bekliyordum. İlk gün benim için çok önemliydi. Arkadaşlarımı ve öğretmenimi ilk kez görecektim, onlarla tanışacaktım. Fakat benimle birlikte okula gelmek isteyen bir kişi daha vardı, o da küçük kardeşim. Günlerdir benimle birlikte okula geleceğini söylüyor, çantamı kitaplarımı sahiplenmeye çalışıyordu. Neyse ki ilk gün ailem beni okula bırakıp gitti, kardeşim sınıfta benimle kalmak istese de onu da götürdüler. Artık sınıfta ilk günün sevincini doya doya yaşayabiliyordum. Öğretmenimiz bizimle tanıştıktan sonra bir öğrencinin çantasında neler olması gerektiğini anlatmaya başladı. Ben de en ön sırada olduğum için benim çantamı açarak arkadaşlarıma örnek olarak göstermeye başladı. Kitaplar, defterler, kalem kutusu... Birden sınıftaki çocuklar gülmeye başladı. Ne oldu diye başımı bir kaldırdım ki kardeşimin oyuncak arabaları, kamyonları benim çantamdan çıkıyor. Ne yapacağımı şaşırdım ben çantama onları koymadığımdan emindim. Herkes bana bakıp gülüyordu. Kardeşim benimle sınıfta kalamasa da oyuncaklarını çantama bırakarak bana kötü bir şaka yapmıştı. Bu olayı yıllardır hatırlarım...

**Seda:** Hocam çok merak ettim kardeşinizin bir şey yapacağı belliydi.

**Eda:** Hocam harika bir olay, kardeşinize çok kızdınız mı?

**Hale:** Hocam, benim de kardeşim her şeyimi mahvediyor.



**Araştırmacı:** *Evet bu benim başımdan geçen, beni etkileyen bir olaydı. Sizler neler yaşadınız?*

**Mehmet:** *Hocam biz tatile gitmiştik, simitle yüzerken içinden düştüm. Boğulacaktım oradakiler beni kurtardı hiç unutamıyorum.*

**Araştırmacı:** *Seni korkutan bir olay olmuş Mehmet.*

**Araştırmacı:** *Evet hepimizin unutamadığı olaylar var demek ki. şimdi hikâyede kişileri hatırlayalım bakalım: Hikâyede olayı yaşayanlar kişilerdir. Hepimizin kitaplarda, dizilerde filmlerde sevdiği kişiler olur değil mi? Mesela fıkralardaki Nasreddin Hoca, masallardaki Keloğlan, Ağustos Böceği ve Karınca gibi. Gölge oyunundaki Hacivat ve Karagöz gibi. Bunlar gerçekte var olan kişiler de olabilir. Bizim kendi hayal gücümüzle oluşturduğumuz kişiler de olabilir. Yani yazar kendi kahramanını oluşturabilir. Sizin sevdiğiniz kahramanlar kimler?*

**Mehmet:** *Messi*

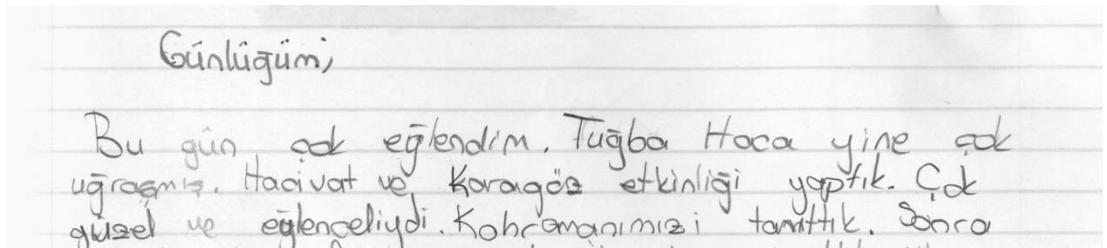
**Ertan:** *Uzaydan bir astronot*

**Berke:** *Keloğlan*

**Araştırmacı:** *Evet herkesin sevdiği bir kahraman var demek ki.*

(08. 03. 2016 tarihli video kaydı)

Hikâyede yer alan kişiler üzerine konuşulduktan sonra bir gölge oyunu perdesi sınıfa getirilerek öğrencilerle birlikte Karagöz ve Hacivat'ın fiziksel ve kişisel özellikleri üzerine kısa canlandırmalar yapılmıştır. Bu esnada kişiler ve kahramanların özellikleri vurgulanarak ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin çoğu canlandırmalarda rol almış, derse aktif bir şekilde katılım göstermişlerdir. Bu durum öğrencilerden Eda'nın günlüğüne şu şekilde yansımıştır:



Fotoğraf 69. Eda, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016)

Sınıfta gerçekleştirilen etkinliğe ait fotoğraflar aşağıda sunulmuştur.



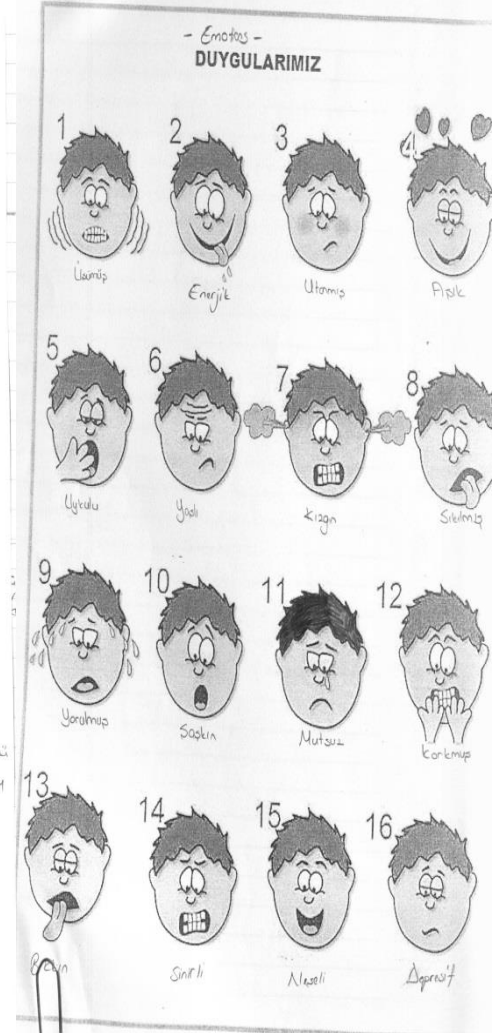
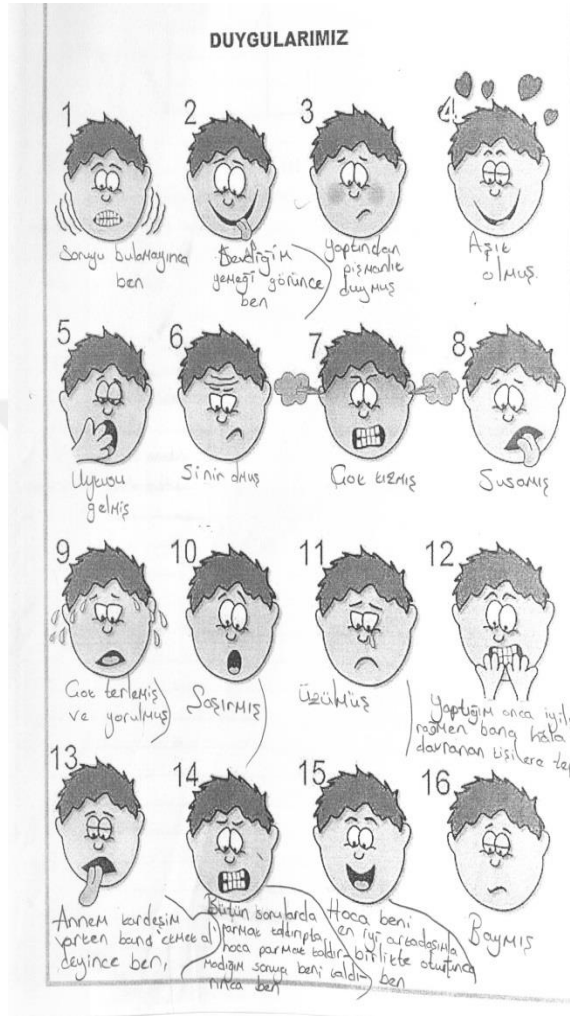
Fotoğraf 70. Ders Sürecinden Bir Kesit



Fotoğraf 71. Ders Sürecinden Bir Kesit

Hikâyede türüne ait kişilerin fiziksel özellikleri ve kişisel özellikleri açıklandıktan sonra kişilerin duygularının daha açık bir şekilde belirlenmesi amacıyla farklı yüz ifadelerinin yer aldığı çalışma kâğıtları sınıfa dağıtılarak öğrencilerden bu ifadelerin hangi duyguları yansıttığını belirlemeleri istenmiştir. Çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun resimlerdeki ifadelerin eşleştiği duyguyu anlattığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğrencilerin bu duyguları sosyal

medyada kullandıkları ifade şekilleri ile ilişkilendirerek anlatmaları dikkat çeken bir bulgu olmuştur. Öğrenci çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 72. Gözde, Çalışma Kâğıdı

Fotoğraf 73. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Hikâyede yer alan kişilere ait çalışma kâğıtları tamamlandıktan sonra hikâyede mekân ve zaman kavramları açıklanarak ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Kişilerin yaşadığı veya olayın geçtiği yer de önemlidir hikâyede. Olayın geçtiği yer kısaca tasvir edilir. Yani okuyucunun gözünde canlandırılmaya çalışılır. Hikâyemizdeki kahramanlarımızın yaşadığı yerler neresi olabilir? Dünyanın herhangi bir yeri, bir köy, bir şehir, bir orman olabilir. Ya da olay baştan sona bir okulda, bir hastanede, bir yolculukta otobüste geçebilir. Sizler yer olarak nereleri seçerdiniz?*

**Hale:** Antalya

**Bade:** Almanya

**Doğukan:** İzmir

**Hale:** İstanbul

**Eren:** Ben en çok bizim köyü seviyorum. Yemyeşil, dereler var.

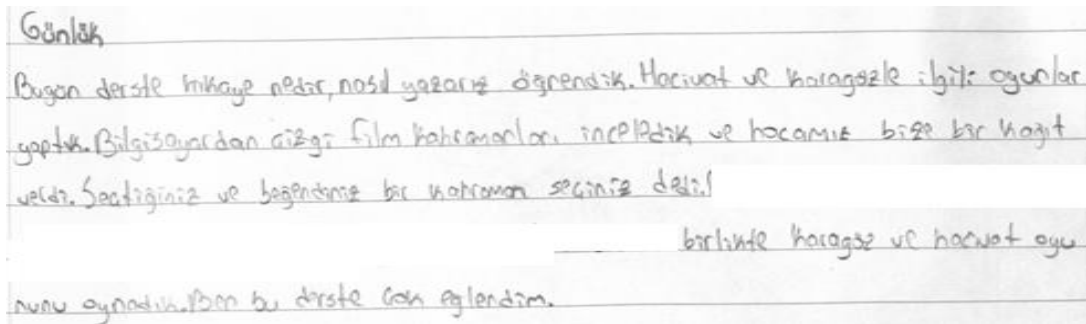
**Araştırmacı:** Evet, olayımız bu bahsettiğimiz yerlerden birisinde geçiyorsa bu yerler hikâyede kısaca anlatılır.

Bunların yanında olayın ne zaman yaşandığı da önem taşır. Hikâye belirli bir zaman diliminde geçer. Hikâyeler geçmiş zamana göre anlatılır. Şimdi zamana bir yolculuk yapalım bakalım. Hikâyelerimiz hangi zamanlarda olabilir. Örneğin yüzyıllar öncesinde eski Roma döneminde olabilir. Ya da bundan 300 yıl önce Osmanlı devleti Döneminde. Ya da henüz gelmediğimiz 2030 yılında geçiyor olabilir. Yıllardan sonra farklı mevsimler de yaşanıyor olabilir. Yaz, kış, bahar. Bunların içinde farklı farklı aylar ve hatta belirli birkaç gün içinde bile gerçekleşebilir. Bunlar hikâyede bulunması gereken özelliklerdir.

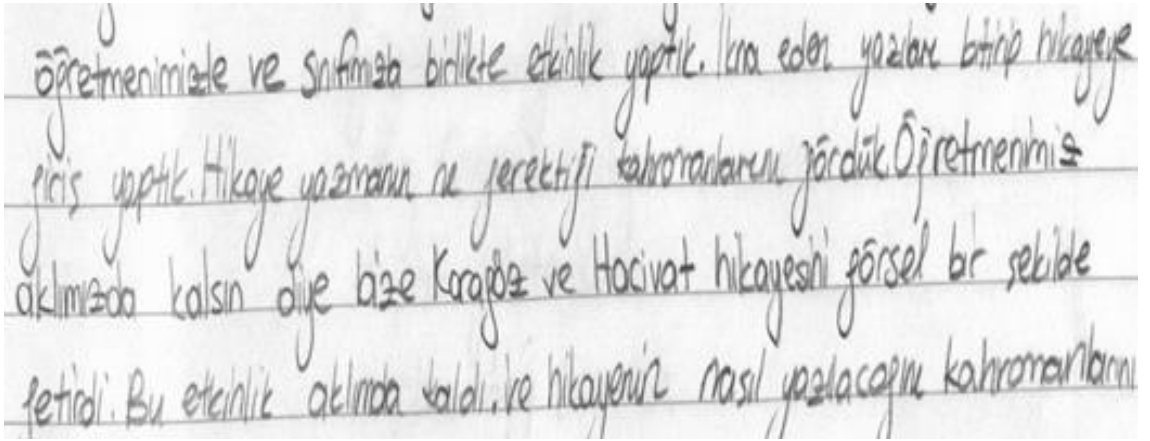
(11. 03. 2016 tarihli video kaydı)

Hikâye türüne ait bilgilendirmelerden sonra araştırmacı sınıfa örnek bir hikâye metni getirmiş ve sesli bir şekilde okuyarak öğrencilerin bu hikâyede yer alan unsurlara dikkat ederek dinlemelerini istemiştir. Korkunç Kaplan Saldırısı adlı örnek metin Ek 16'da yer almaktadır.

Ön bilgilerin harekete geçirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin çoğunun etkinliklere aktif bir şekilde katılım gösterdikleri, türe ait ön bilgileri edindikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler de öğrencilerin hikâye türüne yönelik ön bilgilerinin harekete geçirildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerden İhsan'ın ve Şule'nin günlüklerine şu şekilde yansımıştır:



Fotoğraf 74. İhsan, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016)



Fotoğraf 75. Şule, Öğrenci Günlüğü (08. 03. 2016)

Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilere göre, hikâye edici metinlere yönelik olarak öğrencilerin ön bilgilerinin belirli bir seviyede olması bu aşamanın rahatlıkla uygulanmasını sağlamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

*“Hikâye türüne yönelik olarak uyguladığım etkinlikler ikna edici metinlere yönelik etkinliklere göre daha kolay bir şekilde gerçekleşti. Öğrenciler önceki sınıflarda da hikâye yazdıklarını, hikâyeyi biraz bildiklerini ifade ettiler. Sınıfa getirdiğim gölge oyunu sahnelerinin öğrenciler tarafından bu kadar dikkat çekip sevineceğini ummuyordum. Öyle ki öğrenciler teneffüste bile gölge oyununu oynamaya devam ettiler.”* (Araştırmacı Günlüğü, 11. 03. 2016)

#### **4.1.2.2. Aşama: Stratejileri tartışma aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin ikinci aşaması, stratejileri tartışma aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı hikâye türüne yönelik stratejileri ayrıntılı bir şekilde açıklamış, örnek uygulamalar yapmıştır. Ardından stratejilerin ne işe yaradığı üzerine bir tartışma ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Bu aşamada yazma stratejilerinden 5N 1K ve giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturma stratejilerinin ve öz düzenleme stratejilerinden amaç belirleme, kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinin öğretimi

gerçekleştirilmiştir. Bu stratejilerin sınıfın çoğunluğu tarafından anlaşıldığı gözlemlendikten sonra diğer aşamanın öğretimine geçilmiştir.

Aşama sonunda günlükler aracılığı ile öğrencilerin stratejilere yönelik görüşleri alınmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Etkinlik, 4 ders süresinde (4 x 40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Ders süreci aşağıda belirtilen sıra ile devam etmiştir.

- Stratejilerin tanıtılması.
- Stratejilerin tartışılması.

#### 4.1.2.2.1.Yazma stratejileri öğretimi

##### 4.1.2.2.1.1.5N 1K stratejisi öğretimi

Bu aşamada öğrencilere hikâye türüne yönelik stratejilerden “5N 1K” stratejisi tanıtılmıştır. 5N 1K stratejisi, öğrencilerin hikâyede bulunması gereken temel unsurları belirlemelerini sağlamaktadır. Ders sürecinde strateji, tahtaya yansıtılan görsel etrafında açıklanmıştır. Ders sürecinden bir bölüm aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 76. Ders Sürecinden Bir Kesit

Ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

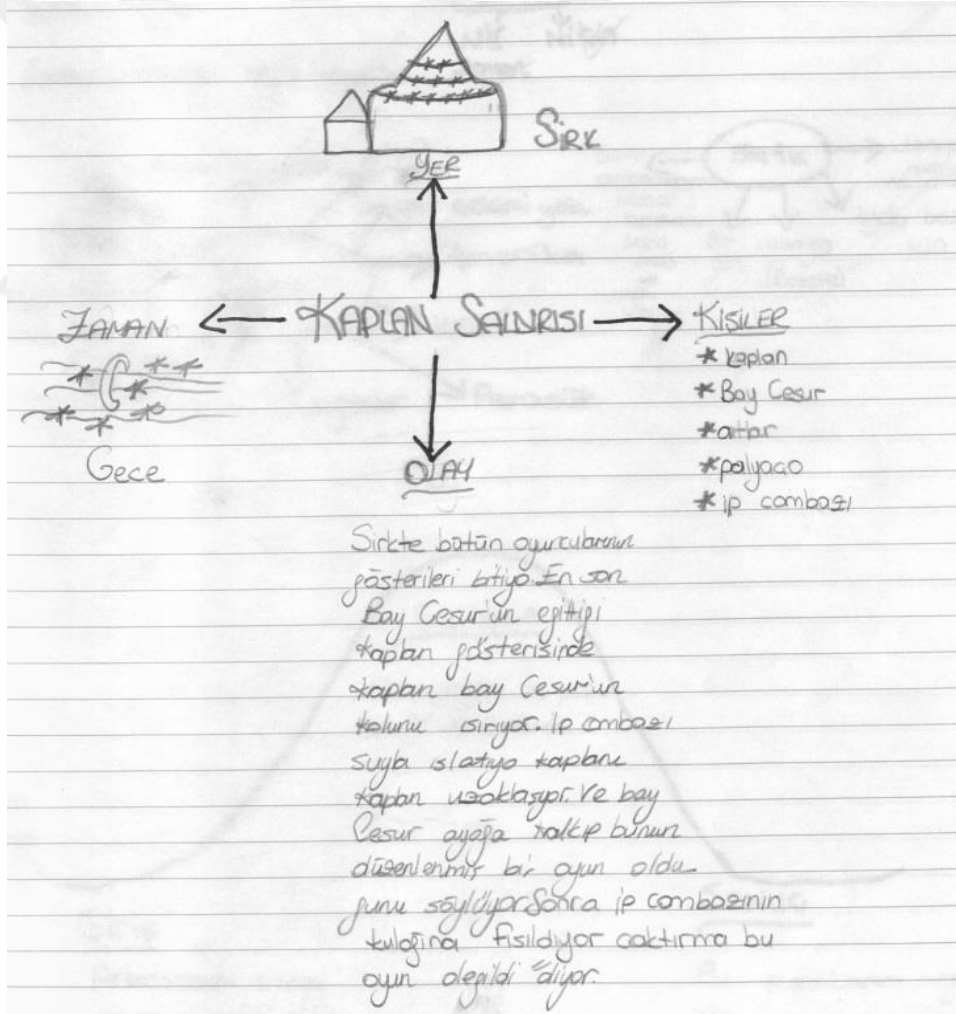
**Araştırmacı:** *Arkadaşlar, zihninizde bir konu var. Bu konu hakkında hikâye yazmaya karar verdik. Bu kez de hikâyeye özel ipuçlarımız var. Öncelikle ipucumuzun ismini öğrenelim: “5N 1K”. Bu bir kısaltma içini açtığımızda şu sözcüklerden oluştuğunu göreceğiz.*

**5N 1K:** *Kimler, Ne, Nerede, Ne zaman, Nasıl, Neden/niçin*

Bunlar hikâyemizde olması gereken unsurlardır. Kâğıdımızın kenarına ya da kolay görebileceğimiz bir yere bunu not ediyoruz. Arkasından sırası geldikçe hikâyemizde olması gerekenleri yazıyoruz. Yazmadıklarımızı işaretleyip eksiklerimizi görüyor ve tamamlıyoruz. Bir hikâyeye başlamadan önce 5N 1 K ipucumuzu tam olarak düzenleyebilirsek hikâyemizin temeli oluşmuş demektir. Geriye sadece ayrıntılar kalacaktır.

(15.03.2016 tarihli video kaydı)

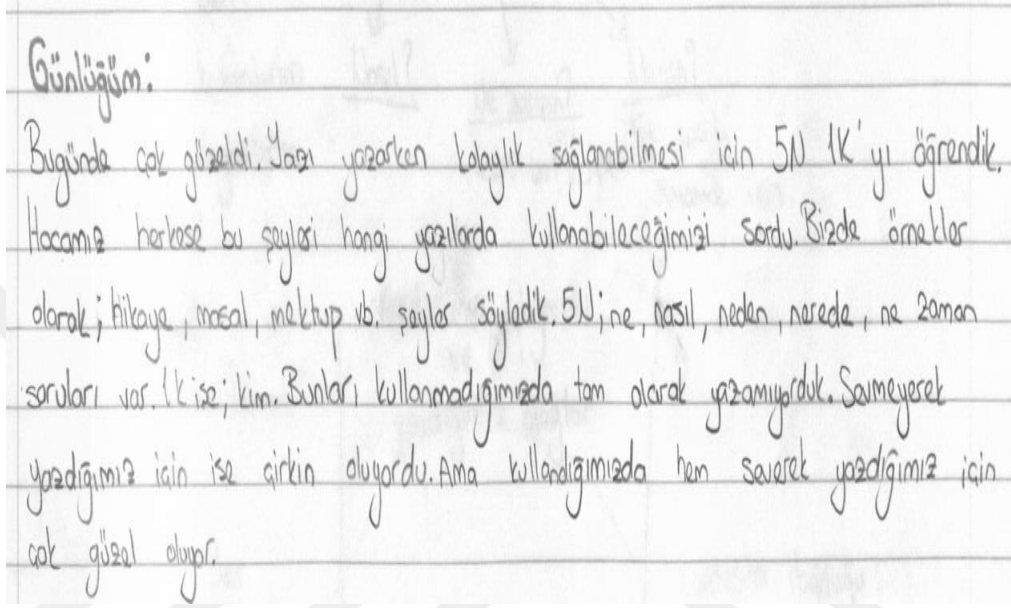
Araştırmacı stratejiyi açıkladıktan sonra sınıfa örnek bir hikâye getirerek sesli bir şekilde okumuştur. Ardından “Korkun Kaplan Saldırısı” adlı bu örnek metin üzerinde stratejilerin nasıl kullanılacağı araştırmacı ve öğrenciler tarafından birlikte uygulamaya koyularak hikâyenin unsurları tespit edilmiştir. Öğrenciler, etkinliğe katılım göstererek çalışma kâğıtlarında hikâyenin temel unsurlarını belirlemişlerdir. Öğrenci çalışma kâğıtlarından bir örnek aşağıda sunulmuştur:



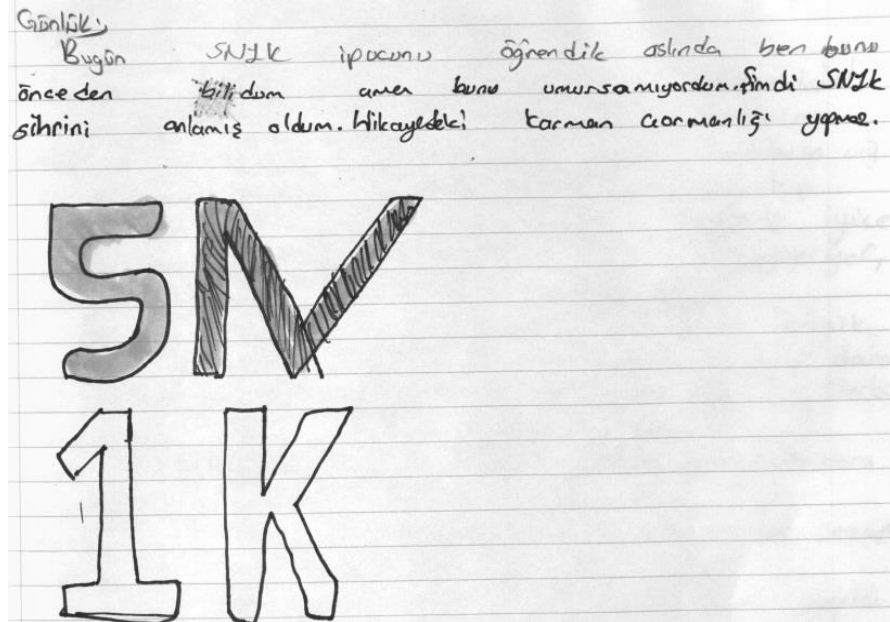
Fotoğraf 77. Öğrenci Çalışma Kâğıdı



5N 1K stratejisine yönelik olarak gerçekleştirilen derste öğrencilerin çoğunun derse aktif bir şekilde katılım gösterdikleri, örnek metin aracılığı ile 5N 1K stratejini kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler de öğrencilerin stratejiyi anladıkları ve kullanma konusunda istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin günlüklerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 78. Seda, Öğrenci Günlüğü



Fotoğraf 79. Simay, Öğrenci Günlüğü



#### 4.1.2.2.1.2.Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma stratejisi öğretimi

Bu aşamada hikâye türüne ait giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tanıtılmıştır. Bu bölümler, stratejiyi öğretmek amacıyla oluşturulan “Hikâye Dağı” görseli aracılığıyla tahtaya çizilen şekil etrafında açıklanmıştır.

Ders süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Araştırmacı:** *Evet hikâyelerle ilgili olan ikinci ipucumuz da hikâye dağı. Şimdi tahtaya bir dağ çizelim ve bunun hakkında konuşalım. Çizdiğimiz dağa bakalım, nasıl görünüyor?*

**Eda:** *Büyük bir dağ*

**Ahsen:** *Zirvesi çok yüksek*

*Evet, bu bizim hikâye dağımız. Kendimizi bu dağa tırmanan bir dağcı olarak görelim. Dağcıların amacı zirveye ulaşmak, sonra da güvenli bir şekilde geri inmektir. Bununla birlikte bu süreçte doğayı keşfeder, yeni şeyler öğrenirler ve deneyimler kazanırlar. Tırmanmaya öncelikle dağın eteklerinden başlarız. Hemen zirveye çıkmamız mümkün değil. Çıkarken ve inerken karşımıza bir takım zorluklar çıkacak buna da hazır olmamız lazım. Dağa tırmanış üç bölümden oluşur. Dağın eteklerinden başlayarak yükselme, zirveye ulaşma, zirveden aşağı inerken alçalma ve yeniden dağın alçak eteklerine inme.*

*Dağımızın eteklerinde en aşağıda kalan kısım, yavaş yavaş dağcının tırmanmaya başladığı kısımdır. Bizim hikâyemizin de giriş kısmıdır. Burada yavaş yavaş hikâyemizin kahramanlarını (kimler), zaman (ne zaman) ve mekânı (nerede) tanıtıyoruz.*

*Giderek yükselerek zirveye ulaşıyoruz. Zirve asıl ulaşmak istediğimiz nokta. Hikâyemizde de gelişme kısmı oluyor. Olayımızı (ne oldu) zirveye yazıyoruz. En heyecan verici kısım burasıdır. Olayımız nasıl gerçekleşti (nasıl), sebebi neydi (neden)? Anlattıktan sonra yavaş yavaş dağın eteklerine aşağı iniyoruz. Bu kez de hikâyemizin sonuç bölümüne geliyoruz. Olayımız nasıl sonuçlandı ve bitti? Böylece hikâye dağımızda giriş gelişme ve sonuç bölümlerini tamamlıyoruz. Şimdi bu resmimize bakarak hikâyemizi kolayca tamamlayabiliriz.*

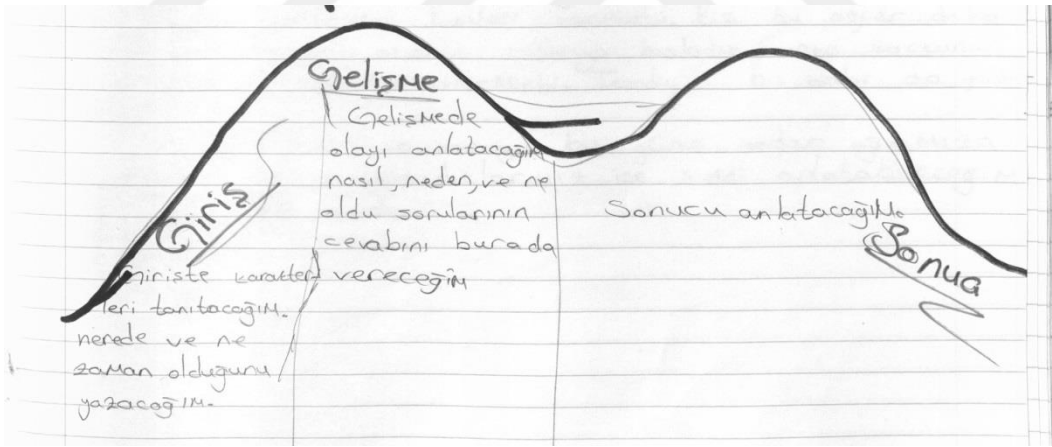
(18.03.2016 tarihli video kaydı)

Ders sürecinden bir kesit aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 80. Ders Sürecinden Bir Kesit

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma stratejisine yönelik olarak gerçekleştirilen derste öğrenciler derse katılım göstermiş, öğretimi yapılan stratejiyi bir taraftan dinlerken bir taraftan da defterlerine not etmişlerdir. Derse ait öğrenci defterinden bir örnek aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 81. Didem, Öğrenci Defteri

#### 4.1.2.2.2. Öz Düzenleme stratejilerinin öğretimi

Hikâye türüne ait öğretimi yapılan öz düzenleme stratejileri; amaç belirleme, kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejileridir. Bu öz düzenleme stratejilerinin öğretimi daha önceki uygulamalarda gerçekleştirildiği için bu aşamada stratejiler kısaca tekrar hatırlatılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere hikâye yazma sürecinde konuşma balonlarını kullanarak öz düzenleme süreçlerini bu konuşma

balonlarına yazmaları istenmiştir. Öz düzenleme stratejileri öğretiminin yapıldığı dersten bir kesit aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 82. Ders Sürecinden Bir Kesit

Ders süreci şu şekilde devam etmiştir:

**Araştırmacı:** *Daha önceki derslerimizde konuşma balonlarımız vardı değil mi? Şimdi de konuşma balonlarımızı hikâyelerimiz için kullanacağız. Hikâyemizi yazmadan önce yine ilk olarak amacımızı belirleyeceğiz. Bu hikâyeyi ne için yazıyorum amacım ne?*

**Ahsen:** *Ben kısa kısa hikâyeler yazıyorum onları birleştirip kitap yapacağım. Sonra dizilere vereceğim senaryo olsun diye.*

**Araştırmacı:** *Çok güzel Ahsen. Sabırsızlıkla bekliyoruz o zaman.*

**Araştırmacı:** *Amacımız hem kısa sürede gerçekleşebilir hem de uzun sürede. Mesela yeni öğrendiğimiz ipuçlarını da kullanarak 200 kelimelik bir kısa hikâye yazmak olabilir amacım. En başta amacımı belirlediğim için hikâye bittiğinde amacıma ulaştım mı diye kontrol edebilirim.*

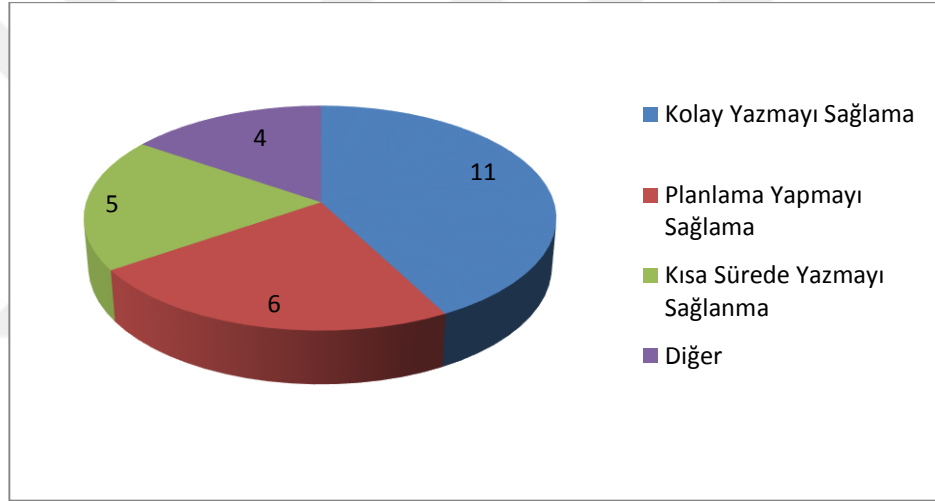
**Araştırmacı:** *Amacımı belirledikten sonra hikâyeye başladığım andan hikâyemi bitirene kadar sürekli konuşma balonumu da kontrol ederim. Şu anda hangi durumdayım, eksiklerim neler, iyi olduğum yerler neler, nelere dikkat etmem gerekir, eksiklerimi nasıl tamamlayabilirim, amacıma ulaşıyor muyum, amacıma ulaştım mı? Hikâyem nasıl oldu? Daha önceden kullandığımız konuşma balonlarımızı yine kullanıyoruz yani.*

**Şule:** *Konuşma balonlarımız olmasa da kendimiz kafamızdan düşünüyoruz.*

**Araştırmacı:** *Evet, ama şimdilik tam olarak öğrenene kadar onları da kullanmaya devam edelim.*

(25.03.1016 tarihli video kaydı)

Stratejiler öğrencilere tanıtıldıktan ve araştırmacı tarafından örneklerle uygulandıktan sonra bu stratejilerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, stratejilerin ne işe yarayacağı üzerine öğrencilerden görüş alınmış, bu görüşleri günlüklerine yazmaları istenmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin strateji kullanımına yönelik ifadeleri kolay yazmayı sağlama, yazarken plan yapmayı sağlama, kısa sürede yazmayı sağlama ve farklı yönlerden yazma becerisine katkı sağlama olarak dört kategori altında toplanmaktadır. Öğrencilerin strateji kullanımına yönelik görüşleri aşağıdaki grafikte yer almaktadır.



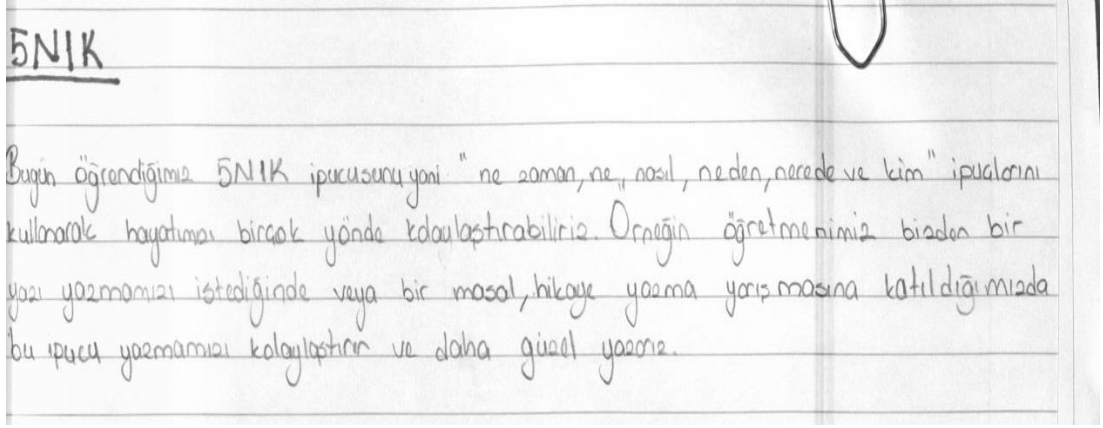
Şekil 15. Öğrencilerin Strateji Kullanıma İlişkin Görüşlerine Yönelik Grafik

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, öğrencilerin 11'inin stratejilerin kolay yazmayı sağladığını, 6'sının yazarken plan yapma konusunda yarar sağladığı ve 5'sinin kısa sürede yazmayı sağladığını belirttikleri görülmüştür. 4 öğrenci de stratejilerin farklı yönlerden yazma becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Stratejilerinin yazmayı kolaylaştırdığını belirten öğrencilerden Nisan bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Bugün öğrendiğimiz 5N 1K ipucunu yani ne zaman, ne, nasıl, neden, nerede ve kim ipuçlarını kullanarak hayatımızı birçok yönde kolaylaştırabiliriz. Örneğin öğretmenimiz*

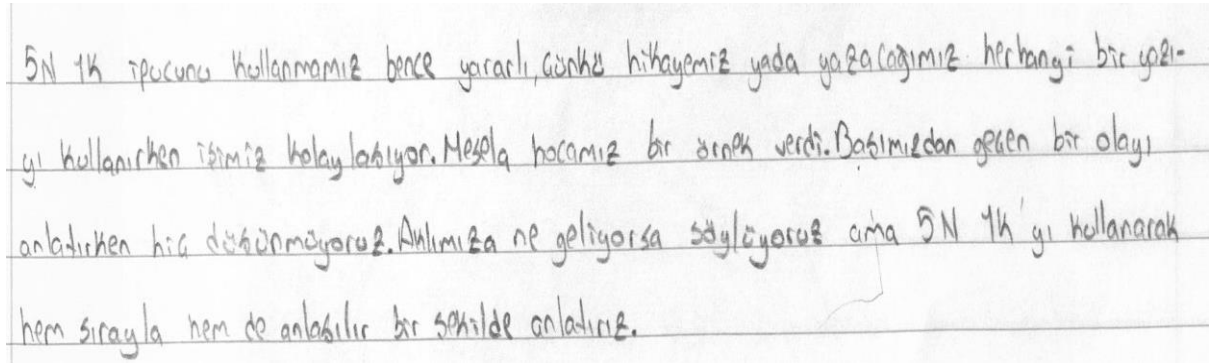
bizden bir yazı yazmamızı istediğinde veya bir masal, hikâye yazma yarışmasına katıldığımızda bu ipucu yazmamızı kolaylaştırır ve daha güzel yazarız.”



Fotoğraf 83. Nisan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

İhsan da stratejilerin yazmayı kolaylaştırdığını bununla birlikte yazma sürecini karmaşıklıklardan kurtararak planlama, mantık ilişkisi kurma konusunda da işe yaradığını şu şekilde ifade etmiştir:

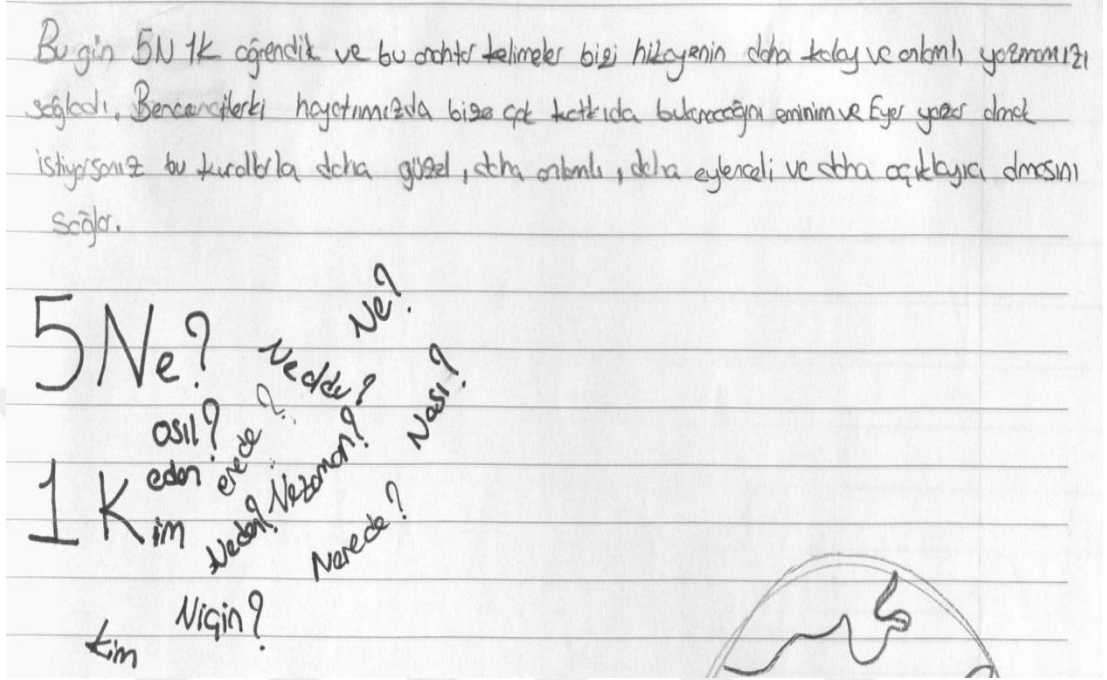
“5N 1K ipucunu kullanmamız bence yararlı. Çünkü hikâyemiz ya da yazacağımız herhangi bir yazıyı kullanırken işimizi kolaylaştırıyor. Mesela Hocamız bir örnek verdi. Başımızdan geçen bir olayı anlatırken hiç düşünmüyoruz. Aklımıza ne gelirse söylüyoruz ama 5N 1K'yı kullanarak hem sırayla hem de anlaşılır bir şekilde anlatırız.”



Fotoğraf 84. İhsan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

Ertan, bu stratejilerin hikâyeyi daha kolay yazma konusunda şu anki yaşamında işe yaradığını bununla birlikte gelecekte de kendisine fayda sağlayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda bu stratejileri kullanmanın eğlenceli olduğunu da şöyle ifade etmiştir:

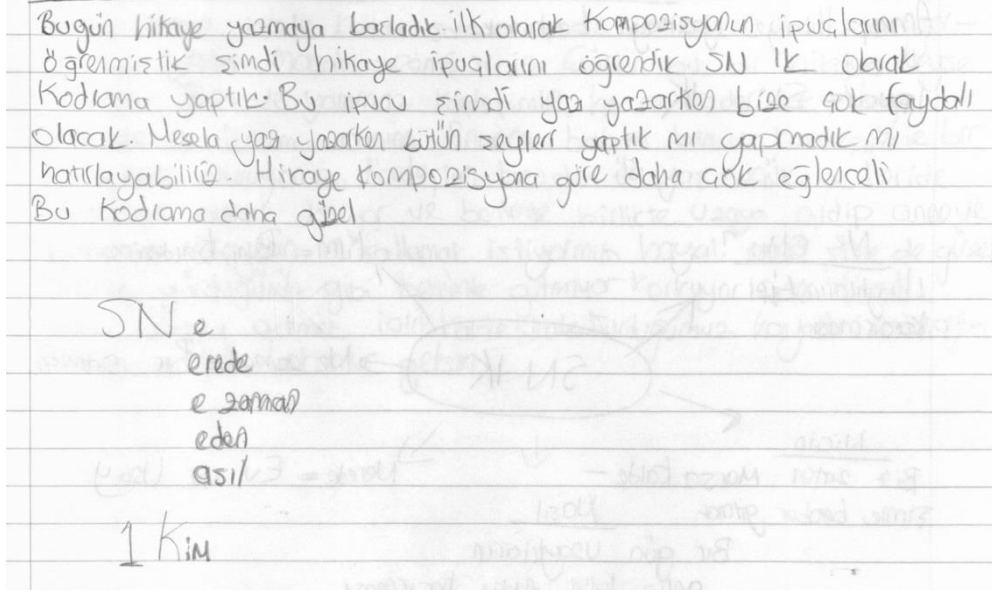
“Bugün 5N 1K öğrendik ve bu anahtar kelimeler bize hikâyenin daha kolay ve anlamlı yazmamızı sağladı. Bence ileriki hayatımızda bize çok katkıda bulunacağından eminim. Eğer yazar olmak istiyorsanız bu kurallar daha güzel, daha anlamlı, daha eğlenceli ve daha açıklayıcı olmasını sağlar.”



Fotoğraf 85. Ertan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

Stratejilerinin yazmada planlamayı sağladığını düşünen öğrenciler, bu stratejiler sayesinde yazılarını belirli bir sıraya göre yazdıklarını, yazılarının karmaşıklıktan kurtulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ahsen, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

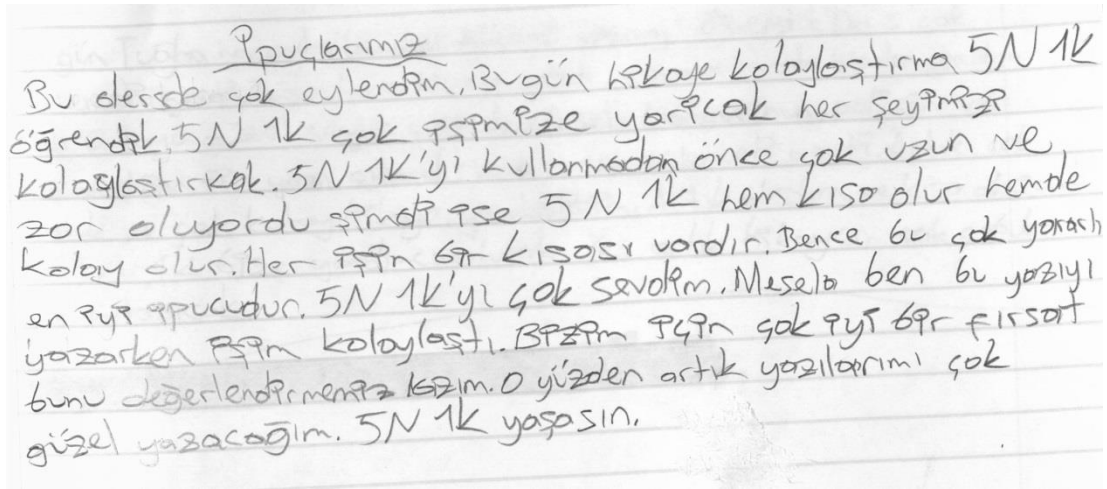
“Bugün hikâye yazmaya başladık. İlk olarak kompozisyon ipuçlarını öğrenmiştik şimdi hikâye ipuçlarını öğrendik. 5 N 1K olarak kodlama yaptık. Bu ipucu şimdi yazı yazarken bize çok faydalı olacak. Mesela yazı yazarken bütün şeyleri yaptık mı yapmadık mı hatırlayabiliriz. Hikâye kompozisyona göre çok daha eğlenceli. Bu kodlama daha güzel.”



Fotoğraf 86. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

Öğrencilerin bir kısmı da bu stratejilerin zaman kaybını önleyerek yazmayı kolaylaştırdığını, eğlenceli ve zevkli bir ipucu olduğunu, yazma sürecinin daha kısa sürede tamamlanmasında işe yarayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Mehmet bu durumu şöyle açıklamıştır:

*"Bu derste çok eğlendim. Bugün hikâye kolaylaştırmak için 5 N 1 K öğrendik. Bunu kullanmadan önce yazı çok uzun ve zor oluyordu. Şimdi ise hem kısa olur hem kolay olur. Her işin bir kıyası vardır. 5 N 1 K'yı çok sevdim. O yüzden artık yazılarımı çok güzel yazacağım. 5N 1K yaşasın".*



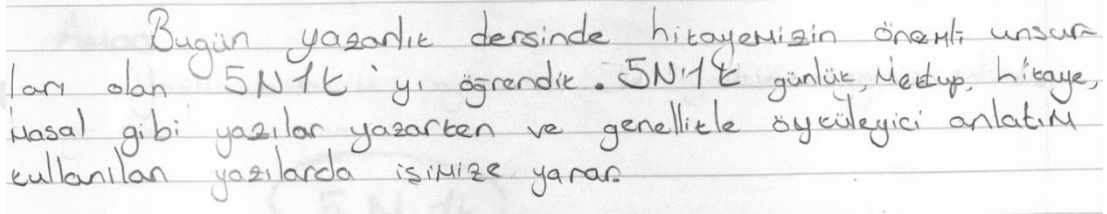
Fotoğraf 87. Mehmet, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)



Bunların dışında öğrenciler, stratejilerin güzel yazı yazma, anlamlı ve açıklayıcı yazılar yazabilmek için kullanılabileceğini, yazar olma ve yarışmalara katılabilmek için kullanılabileceğini ve günlük yaşamda daha kolay düşünme konusunda işe yarayabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler Didem stratejilerin farklı metin türlerinde de kullanılabileceğini şöyle belirtmiştir:

*“Bugün yazarlık dersinde hikâyenin önemli unsurları olan 5N 1 K’ yı öğrendik. 5N 1 K günlük, mektup, hikâye masal gibi yazılar yazarken ve genellikle öyküleyici anlatım kullanılan yazılarda işimize yarar.”*

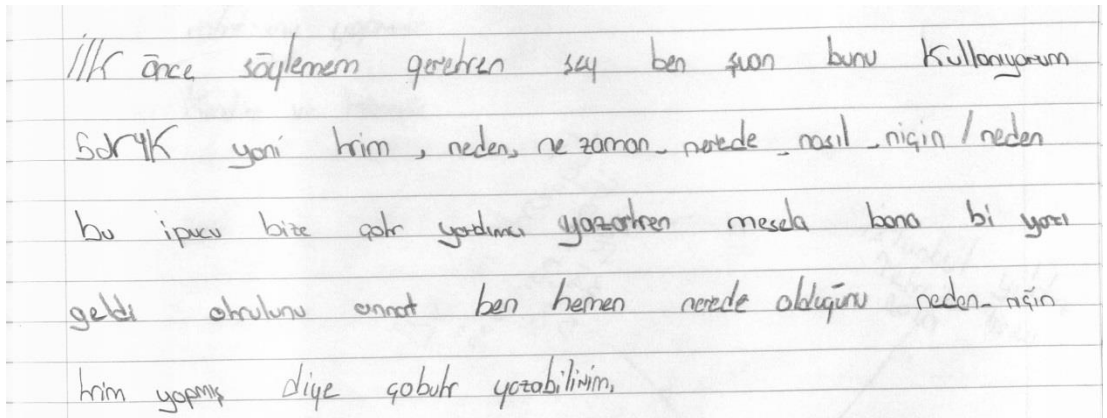


Bugün yazarlık dersinde hikâyenin önemli unsurları olan 5N 1 K' yı öğrendik. 5N 1 K günlük, mektup, hikâye, masal gibi yazılar yazarken ve genellikle öyküleyici anlatım kullanılan yazılarda işimize yarar.

Fotoğraf 88. Didem, Günlük (15.03.2016)

Berke, günlüğünde strateji sayesinde yazısında hikâyedeki temel unsurları belirleyebileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir.

*“İlk önce söylemem gereken şey ben şu an bunu kullanıyorum. 5 N 1 K, ne nasıl neden nerede ne zaman, kim. Bu ipucu bize çok yardımcı yazarken. Mesela bana bir yazı geldi okulunu anlat diye. Ben hemen nerede olduğunu, neden/niçin, kim yapmış diye çabuk yazabilirim.”*

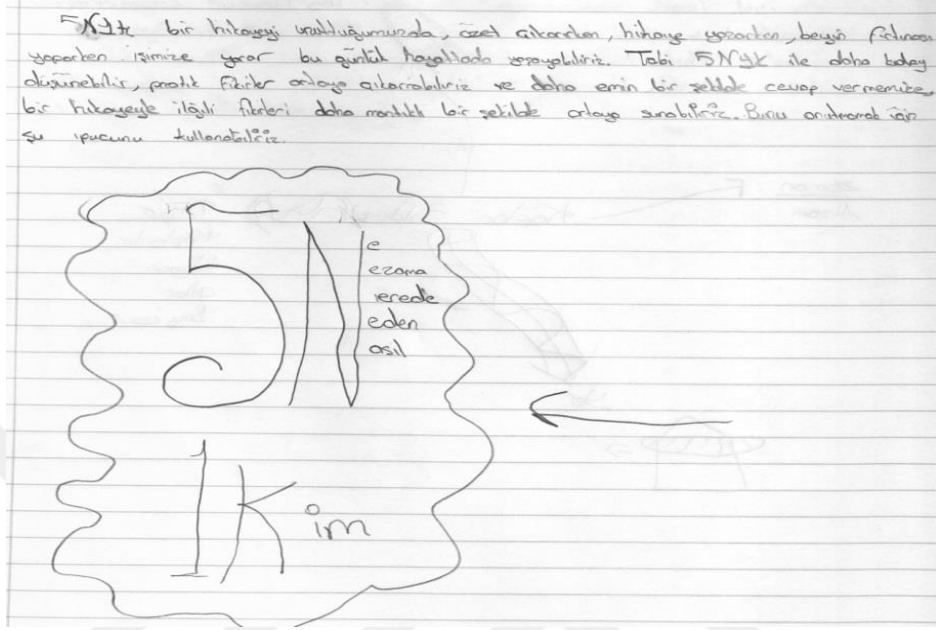


İlk önce söylemem gereken şey ben şu an bunu kullanıyorum  
5N1K yani kim, neden, ne zaman, nerede, nasıl, niçin / neden  
bu ipucu bize çok yardımcı yazarken mesela bana bir yazı  
geldi okulunu anlat ben hemen nerede olduğunu neden, niçin  
kim yapmış diye çabuk yazabilirim.

Fotoğraf 89. Berke, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

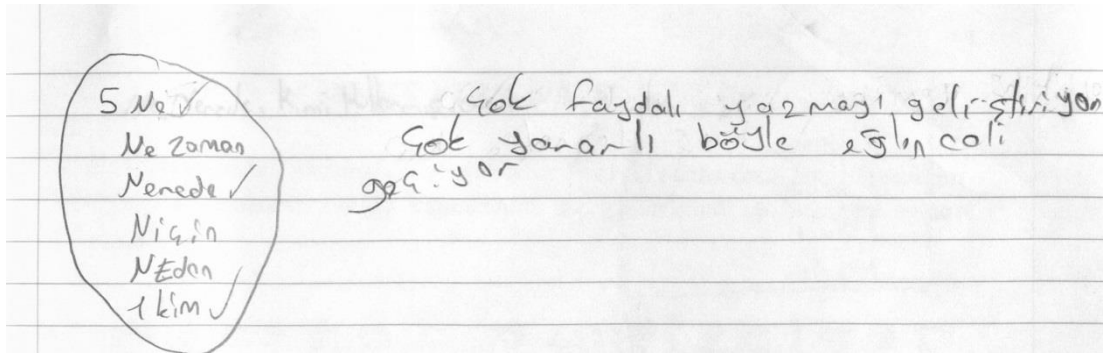


Öğrencilerden Seyhan bu stratejinin hikâyeye ait bir hatırlatma olarak kullanılabileceğini, özetleme yaparken faydalı olacağını, hikâyede belirli bir mantık çerçevesi kurma konusunda yarar sağlayacağını düşünmekte ve bu düşünceleri şöyle açıklamaktadır:



Fotoğraf 90. Seyhan, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

Burak ise bu stratejilerin faydalı olduğunu ve bunları kullandığında dersin eğlenceli geçtiğini şu şekilde belirtmiştir:



Fotoğraf 91. Burak, Öğrenci Günlüğü (15.03.2016)

Tartışma aşamasına ait araştırmacı günlüğü incelendiğinde, araştırmacının öğrencilerin stratejileri kolay bir şekilde öğrendiklerini ve stratejileri kullanma

konusunda istekli olduklarını, stratejileri yararlı ve eğlenceli bulduklarını günlüğünde şu şekilde ifade ettiği görülmüştür:

*“Öğrenciler, hikâyeye yönelik yazma stratejilerini eğlenceli buluyorlar ve bu stratejilerin işe yaracağını söylüyorlar. Fakat stratejileri açıklarken veya tartışma ortamı oluştururken sınıfta çok fazla gürültü olması uygulama sürecinin aksmasına neden oluyor. Sınıfta uygulanan bir kurallar listesinin de olmaması dikkatimi çekiyor. Ders anlatımı esnasında öğrenciler birbirleriyle konuşuyor, birbirlerine şiddet uyguluyorlar. Anlatımı kesip durumu çözdükten sonra tekrar devam etmeye çalışıyorum bu kez de sınıfın dikkati dağılıyor. Bunlarla birlikte özellikle davranış problemi yaşayan birkaç öğrenci ve dersi dinlemek istemeyen birkaç öğrenci derste ayakta geziyor, diğer öğrencileri rahatsız ediyorlar. Bu sebeple okulun rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeninden yardım isteyerek sorunu çözmeye çalıştım. Bir sonraki hafta ben derse girmeden önce sınıf öğretmenleri öğrencilerle bir konuşma yaparak bu durumun biraz daha azalmasını sağladı.”*

(Araştırmacı günlüğü, 15.03.2016)

#### **4.1.2.3. Model alma aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli' nin üçüncü aşaması öğrencilerin öğretmeni/araştırmacıyı model alma aşamasıdır. Bu aşamada stratejiler araştırmacı tarafından uygulamalı olarak öğrencilere gösterilmiş, örnek bir metin oluşturulmuştur.

Etkinlik iki ders (2x40) süresinde gerçekleştirilmiştir.

Aşama sonunda öğrenci günlükleri aracılığı ile öğrencilerin derse yönelik duygu ve düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Ders süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Araştırmacı başka birisini gözlemleyerek öğrenmenin ne demek olduğu ve öğretmeni model alarak yazmanın nasıl gerçekleştiğini daha önceki aşamalarda anlattığı ve uyguladığı için doğrudan örnek metin oluşturma sürecine geçilmiştir. Öğrencilere yapılacak işlemlerin daha önceki basamaklarla aynı olduğu söylenilerek kısa bir hatırlatma yapılmıştır.

Araştırmacı izlediği tüm yolu (yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası) sesli düşünme yoluyla öğrencilere aktararak örnek bir hikâye yazmıştır. Sabah Uyandığında Yağmur Yağıyordu adlı örnek hikâye Ek 17’de yer almaktadır.

Ders süreci şöyle gerçekleştirilmiştir:

**Araştırmacı:** *Arkadaşlar, bugün daha önceki derslerimizde de yaptığımız gibi birlikte bir hikâye yazmaya çalışacağız. Ben hikâyeyi yazacağım siz de beni izleyerek ve örnek almaya çalışarak hikâye yazmayı deneyeceksiniz. Yazarken sizlerin de dikkatlice beni izlemenizi, dinlemenizi hikâyemize katkıda bulunmanızı istiyorum.*

- *Yazmaya başlamadan önce amacımı belirlemeliyim.*
- *5N 1K ipucumu tahtanın/sayfanın bir kenarına not etmeliyim. Ara ara bakmalıyım.*
- *5N 1K ipucumu kullanarak hikâyemdeki temel unsurları belirlemeliyim. Bunları defterime çizdiğim 5N 1K defterime açık ve ayrıntılı bir şekilde yazmalıyım.*
- *Bir hikâye dağı çizmeliyim. Dağın eteklerinden başlayarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde neler yazacağımı planlamalı, sıraya koymalıyım.*
- *Giriş bölümünde kim, nerede, ne zaman sorularına, gelişme bölümünde ne oldu, nasıl oldu sorularına cevaplarımı vermeliyim. Sonuç bölümünde ise hikâyenin nasıl sona erdiğini anlatmalıyım.*
- *Hikâyemi baştan sonra okuyarak eksik kısımları tamamlamalıyım. Hikâyemi son kez kontrol etmeliyim.*
- *Tüm basamaklar boyunca kendini izlemeliyim, neler yapacağımı hatırlayarak kendimi yönlendirmeliyim ve amacıma ulaştıysam kendimi tebrik etmeliyim. Başaramadığımı düşünüyorsam en başa dönüp hatamı bulmalı ve düzeltmeliyim.*

(29.03.2016 tarihli video kaydı)

Hikâye yazma sürecinde öğrenciler araştırmacıyı izlemiş, neler yapılması gerektiğini sesli bir şekilde ifade etmiş ve ve her basamakta sürece aktif katılım göstermişlerdir. Ders sürecinden bir kesit aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 92. Ders Sürecinden Bir Kesit

Model alma aşamasına ait öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin ifadeleri bu şekilde yazı yazmanın eğlenceli olduğu, daha kolay olduğu yönünde iki kategori altında toplanmaktadır. Öğrencilerin, sınıfta yapılan bu uygulamadan keyif aldıklarını, araştırmacı gibi ipuçlarını kullanarak yazdıklarında her şeyin daha kolay ve eğlenceli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri bu görüşlerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

Öğrencilerden Mehmet, günlüğünde derste yapılanları özetlemiş ve öğrendikleri sayesinde bundan sonra kendisinin de kolay ve hızlı bir şekilde hikâye yazabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

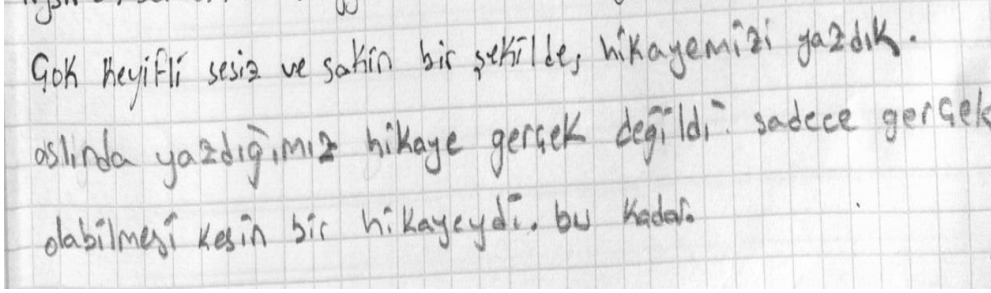
*“Bugün Tuğba hocayla beraber hikâye yazmayı öğrendik. Tuğba Hoca hikâye yazdı ve arada sırada bizden yardım aldı. Ortaya güzel şeyler çıkardı. Ders çok eğlenceli geçti. Artık çok çabuk ve kolay hikâye yazabilirim. Artık alıştım ve artık hikâyem kısa olmayacak 5N 1K bize yardımcı olacak. Hikâyem çok çabuk kolaylaşacak.”*

01.04.2016  
Bugün Tuğba hocayla beraber hikâye yazmayı öğrendik. Ders çok eğlenceli geçti. Tuğba hoca hikâye yazdı ve arada sırada bizden yardım aldı. Ortaya güzel şeyler çıkardı. Mesela kangurunun, polis'in ve orkadosluğun bir yazı çıkardı. Ve ders çok eğlenceli geçti. Artık çok çabuk ve kolay hikâye yazabilirim. Artık alıştım ve kısa olmayacak ve 5N 1K bize yardımcı olacak. Kes artık hikâyem çok çabuk kolaylaşacak.

Fotoğraf 93. Mehmet, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016)

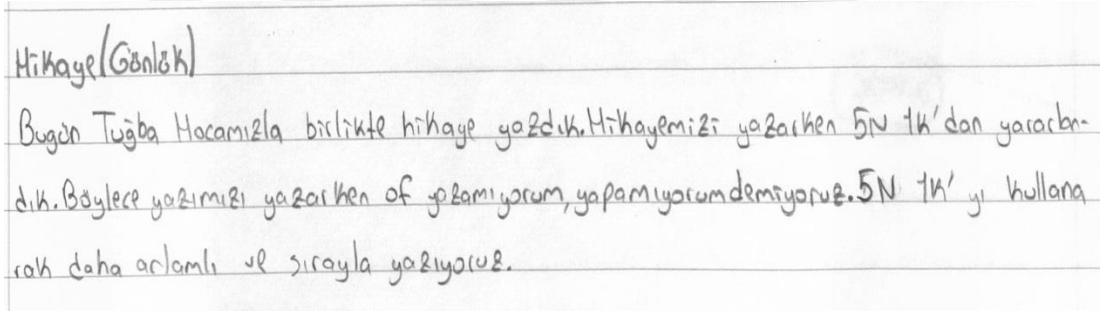
Bade, kendisinin de katılım gösterdiği derste yapılanları özetlemiş ve sürecin keyifli bir şekilde gerçekleştiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

*“Bugün çok zevkli bir gündü. Çünkü Tuğba öğretmenimle beraber bir hikâye yazdık. Çok keyifli sessiz ve sakin bir şekilde hikâyemizi yazdık. Aslında yazdığımız hikâye gerçek değildi. Sadece gerçek olabilmesi kesin bir hikâyeydi.”*



Fotoğraf 94. Bade, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016)

İhsan, günlüğünde derste yapılanları anlatmış ve strateji kullanımı sayesinde kendisini nasıl yönlendirmesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir:



Fotoğraf 95. İhsan, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016)

Öğrencilerden Simay, derste yapılanları anlatmış ardından öğretmenini örnek alarak hikâye yazacağını şöyle ifade etmiştir:

Bu gün hikaye yazmanın ip uç-  
lorini öğrendik. SNİK, Amacı, konu  
konusmayı öğrendik. Tuğba hocamla  
hikaye yazdık. Hikayede gerçeği  
andran, gerçeğe benzeyen bir hikaye  
yazdık. Hikayemizde SNİK, beyaz  
nasma balonu, konu ve amaçları,  
kullandık en sonunda kontrol  
yaptık ve hikaye güzel di-  
nerseye uygunluk. Tuğba hocayı  
örnek almaya başladım. Esra  
hikaye yazarsam Tuğba hoca gibi  
yazarım. Tuğba hocamla öğelleri  
takma dan yazdı.

Fotoğraf 96. Simay, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016)

Hale, günlüğünde derste yapılanları özetlemiş, öğretmeni ile birlikte ilgi çekici bir hikâye yazdıklarını ve hikâye yazma stratejilerini öğrendiğini şöyle ifade etmiştir.

Savşılı gelişti:

Biz bugün hikaye yazmayı öğrendik. Tuğba hocam bize bugün hikaye yazmayı öğretirken  
Yine bir dağ fizik ve onun üstünden anlattı. Sonra SNİK ipuvarını ve olduğunu tekrarladı.  
Sonra hikaye yazmaya başladı. Hikayesi çok ilginç bi olaydı. Biz ilk başta gerçeğe  
yazanmış gibi anlattı. Sonrasında polis foton geldi ve bizim zircuesne ulaştık. En heyecanlı  
yerindeydik. Sonra hocamız konuşma baloncuğu yaptı. Kaptan sonrasında yine yazımıza devam  
ettik. Hikayede herşey ortaya çıktı ve hikayemizin sonuna ulaştık. Geçti geçti sonra

Fotoğraf 97. Hale, Öğrenci Günlüğü (01.04.2016)

Öğrencilerin model alma yoluyla bir hikâye yazarken izlenmesi gereken adımları görmeleri ile ders tamamlanmıştır. Bu aşama yapılan uygulamalar, ders sonunda araştırmacı tarafından yazılan günlükte şöyle ifade edilmiştir:

*“Bu aşamada öğrencilere model olarak bir hikâye yazma sürecini nasıl olması gerektiğini gösterdim. Daha önceden ikna edici metinlere yönelik benzer bir uygulama yaptığımızdan dolayı sürecin nasıl gerçekleşeceğini biliyorlardı. Hikâye yazmaya başladığım andan itibaren beni dikkatle dinlediler ve izlediler. Öğrendikleri stratejileri uygulamaya yansıtarak hikâye yazma sürecine katkı sağladılar. Öğrencilerden bazıları tahtaya gelerek hikâyeye birkaç cümle eklemek istediklerini söylediler.”* (Araştırmacı Günlüğü, 01.04.2016)

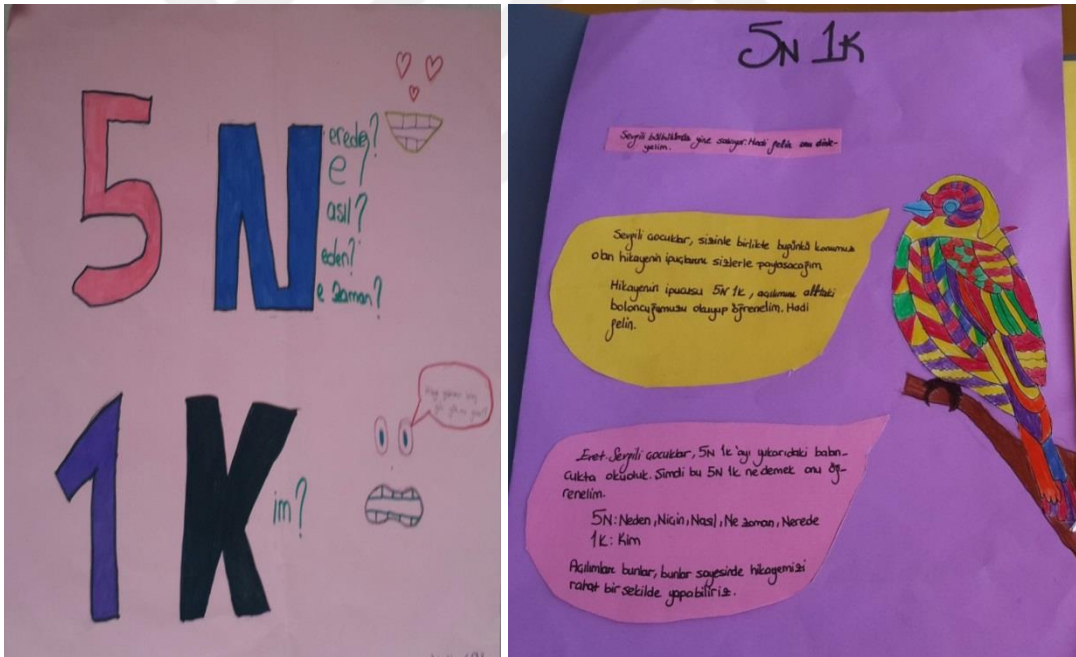
#### 4.1.2.4. Hafızada tutma/ezberleme aşaması

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin dördüncü aşaması öğrencilerin stratejileri hafızada tutması/ezberlemesi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerle birlikte afişler hazırlanarak 5N1K hikâye yazma stratejisini hafıza tutmalarını sağlanmıştır.

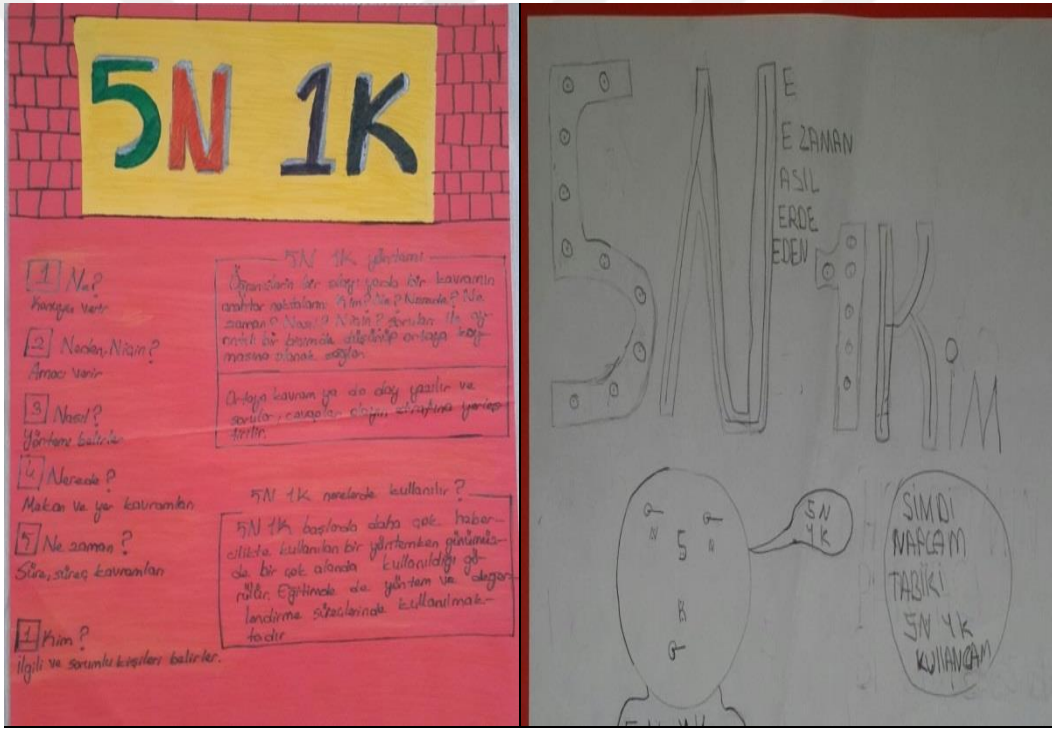
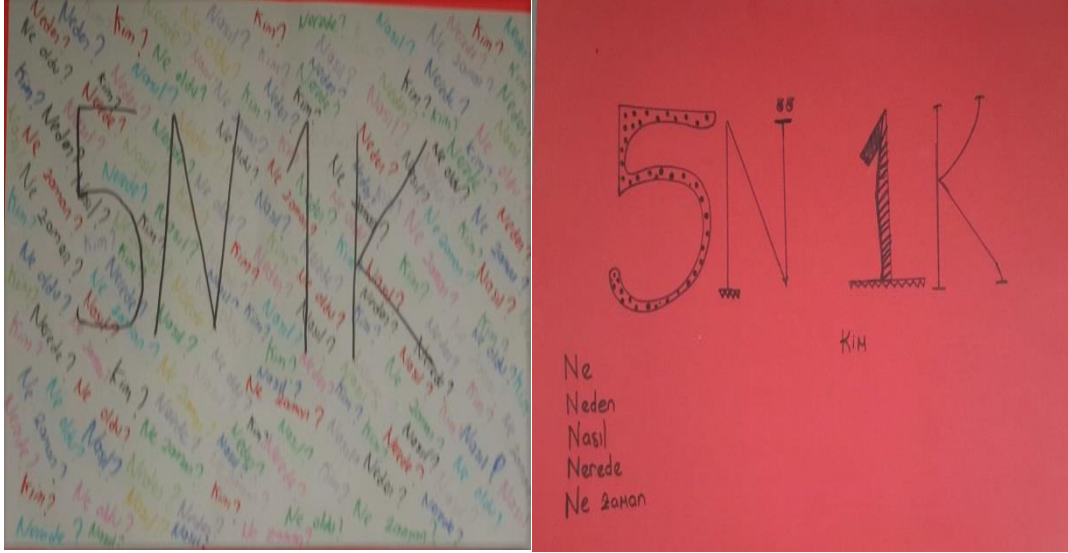
Aşama, üç ders (3x40) süresinde gerçekleştirilmiştir. Ders süreci aşağıda belirtilen sıra ile devam etmiştir.

- Stratejinin afişlere uyarlanması
- Araştırmacı ve öğrenciler tarafından afişlerin hazırlanması

Bu aşamada öğrencilerin hikâyenin unsurlarını hafızalarında tutmaları için 5N 1K stratejisine yönelik afişler hazırlanmaları ve bunları kullanmaları sağlanmıştır. Hazırlanan bu afişler sınıfın duvarlarına yapıştırılmıştır. Afişlere ait örnekler aşağıda sunulmuştur:



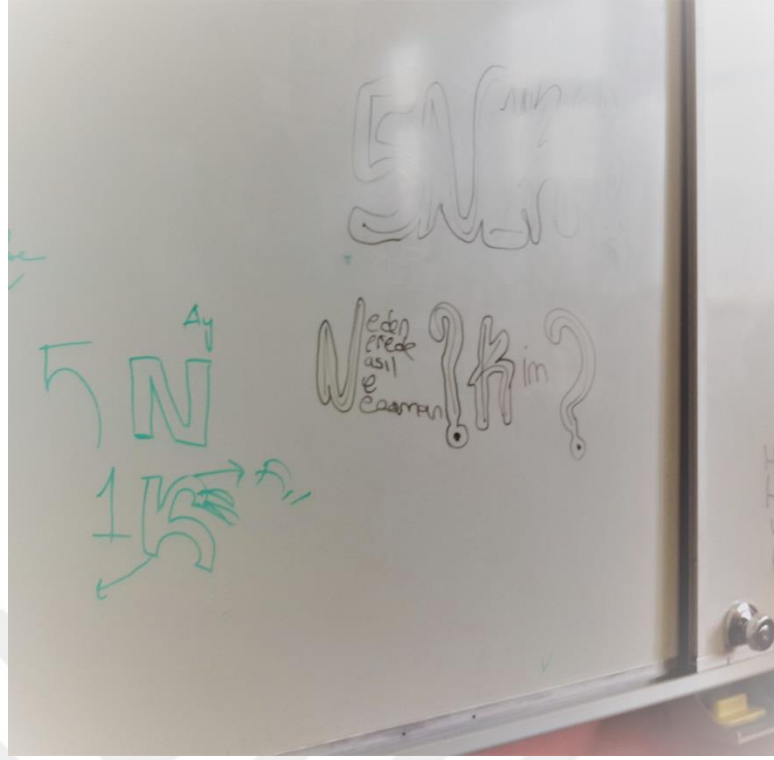




Fotoğraf 98. Afiş Örnekleri

Hafızada tutma aşamasına yönelik olarak öğrencilerin ders arasında 5N 1K kodlamasını defterlerinin kenarlarına not ederek öğrenmeye çalıştıkları dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu aşamada derse aktif bir şekilde katılım göstererek 5N 1K stratejisine yönelik afişler tasarladıkları görülmüştür. Ayrıca Öğrencilerden Simay'ın ders arasında stratejiyi sınıftaki tahtaya yazdığı ve ezberlemeye çalıştığı dikkat çeken bir bulgu olmuştur.





Fotoğraf 99. Tahta Resmi

Hafızada tutma aşaması araştırmacı günlüğünde şu şekilde açıklanmıştır:

*“Stratejilerin kodlama, kısaltma veya şarkılarla öğretilmesi öğrencilerin hem derse karşı ilgilerini arttırıyor hem de yapılacak olan işin aslında kolay olduğunu, yapılabilir olduğunu düşündürüyor. Derse ilgi duymayan öğrencilerin bile bu kodlamaları öğrenmiş olduklarını görmek beni şaşırtıyor. Hafızada tutma aşamasında öğrencilerin kodlamalardan afişler, oluşturmalarını istediğimde istekli bir şekilde afişler ortaya koydukları, bunları süsledikleri, boyadıklarını gözlemledim. Hatta ders arasından döndüğümüzde öğrencilerin kendi başlarına tahtaya da aynı kodlamayı yaptıklarını görmek beni mutlu etti. Görüşmelerimizde bu durumu Türkçe öğretmeni ile paylaştığımda o da diğer yazma etkinliklerinde ve yazılı kâğıtlarında öğrencilerin stratejilere ait kodlamaları sayfanın kenarlarına not ettiklerini belirtti.” (Araştırmacı günlüğü, 08.04.2016)*

Hafızada tutma aşaması, öğrencilerin beklenen düzeyde stratejiyi ezberlediklerinin gözlemlenmesiyle sona ermiştir.

#### **4.1.2.5. Stratejileri geliştirme aşaması**

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin beşinci aşaması, stratejileri geliştirme aşamasıdır. İlk aşamalarda öğretmen, stratejileri açıklamış ve örnek uygulamalar ile nasıl kullanılacağını göstermiştir. Bu aşamada araştırmacı, öğrencilere daha önceki derslerde öğrendikleri stratejileri kullanarak serbest bir konuda hikâye yazacaklarını söylemiştir. Öğrencilere öncelikle stratejileri kendi başlarına kullanmaya çalışmaları, ihtiyaç duymaları halinde ise araştırmacıdan veya arkadaşlarından yardım istemeleri söylenmiştir. Böylelikle araştırmacı gerektiğinde stratejileri tekrar anlatarak ve örnekleri tekrar uygulayarak öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanmasını sağlamıştır. Ayrıca stratejileri kullanma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler için ders saatleri dışında bire bir öğretim uygulaması ve küçük gruplarla ek öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada öğrencilerin stratejileri araştırmacıdan veya arkadaşlarından da yardım alarak kullanmalarından dolayı öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri değerlendirmeye alınmamış yalnızca stratejileri geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Aşama 7 ders saatinde (7x40) gerçekleştirilmiştir.

#### **4.1.2.5.1.Yazma stratejileri kullanımının geliştirilmesi**

##### **4.1.2.5.1.1.5N 1K stratejisi kullanımının geliştirilmesi**

Hikâye türünde öğrencilerin ilk olarak kullanmaları gereken strateji, 5N 1K stratejisidir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilerden hikâyelerinin unsurlarını belirlemeleri ve bunları açıklayarak 5N 1K şemalarını oluşturmalarını istemiştir. Süreç gerçekleştirilirken, öğrencilerin araştırmacıdan veya arkadaşlarından yardım alarak stratejiyi kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

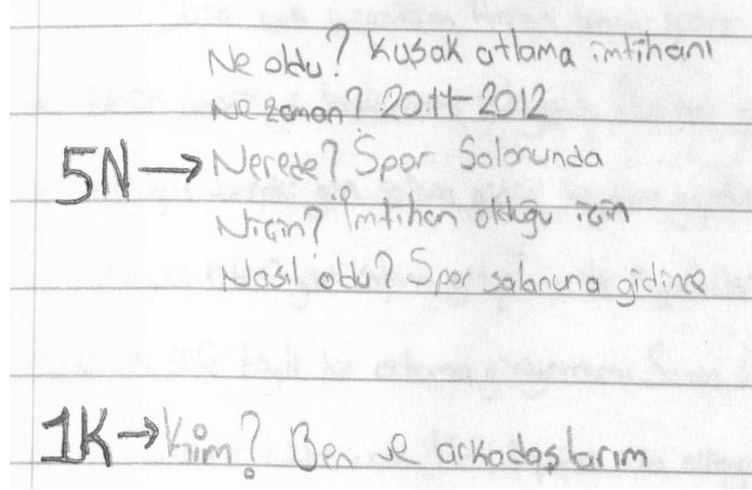


Fotoğraf 100. Ders Sürecinden Bir Kesit

Çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin bir hikâye konusunu belirlediği ve bu konuya ait bir hikâye şeması oluşturdukları görülmüştür. Öğrenciler genellikle kendi yaşamlarında başlarından geçen bir olaydan esinlenerek hikâyelerinin konusunu belirlemişler ve şemalarını oluşturmaya başlamışlardır. Örneğin Eda, “*Emekleme Merdiveni*” adlı hikâyesinde 5N 1K unsurlarını “*Ne oldu: Düştim Ne zaman: Sabah Nerede: Okulda Niçin: Sakarlığım Yüzünden Nasıl: Merdivenden emekleyerek çıktım Kim: Ben*” olarak belirlemiştir. Başka bir öğrenci Nisan da topluluk önünde konuşma kaygısı yaşadığı bir anısından yola çıkarak “*Glassofobi*” adlı hikâyesinin unsurlarını şöyle ifade etmiştir. “*Ne Oldu: İstiklal Marşı İçin Kürsüye Çıkmadım Ne Zaman: Cuma Günü Nerede: Okul Bahçesinde Niçin: Topluluk Önüne Çıkma İstemediğim İçin Kim: Ben*”.

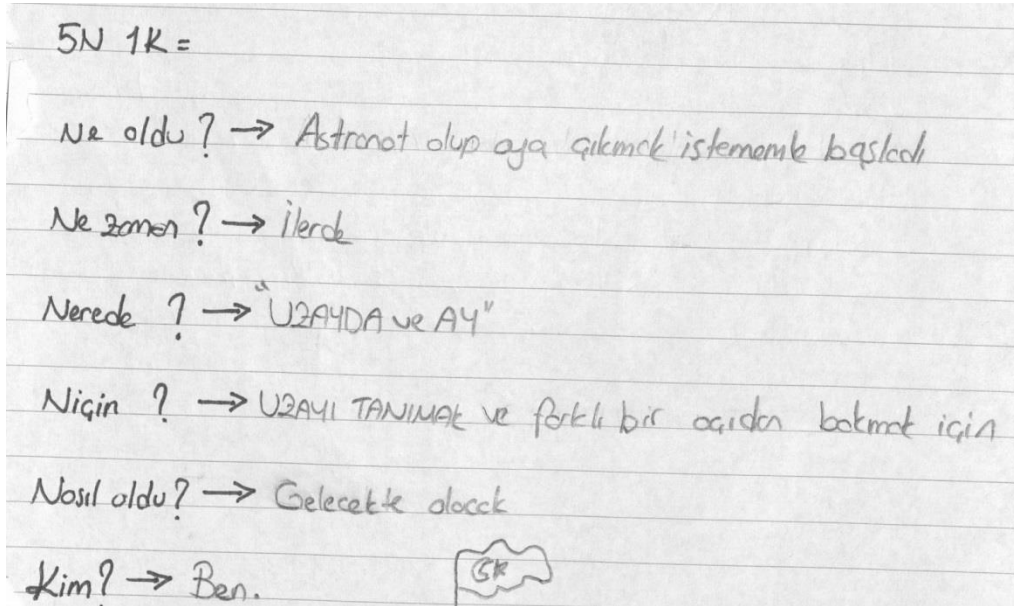
Yukarıdaki örneklerle benzer bir şekilde Seda da aile yaşantısında kendisini etkileyen bir olaydan yola çıkarak “*Kardeş Sevgisi*” isimli hikâyesinin unsurlarını “*Kim: Abim Ben Kuzenlerim Teyzelerim Ne Oldu: Kardeşim Doğdu Nerede: Hastanede Neden: Tek Çocuk Olmamak İçin Ne Zaman: 20 Şubat 2011*” olarak belirlemiştir.

İhsan, “*Karatenin Hayatımdaki Yeri*” adlı hikâyesinde kendi yaşamından bir anısını ele almış ve hikâyesine ait unsurları şu şekilde açıklamıştır: “*Ne Oldu: Kuşak Atlama İmtihanı Ne Zaman: 2011 2012 Nerde: Spor Salonu Niçin: İmtihan Olduğu İçin Nasıl Oldu: Spor Salonuna Gidince Kim: Ben ve Arkadaşlarım*”



Fotoğraf 101. İhsan, Çalışma Kâğıdı

Çalışma kâğıtları incelendiğinde bazı öğrencilerin de hikâyelerinde uzay konusunu belirledikleri ve buna yönelik olarak strateji kullanımı sergiledikleri görülmüştür. Örneğin Ertan “Astronot” adlı hikâyesi için “Ne oldu: astronot olup aya çıkmak istememle başladı. Ne zaman: ileride Nerede: Uzayda ve Ay Niçin: Uzayı tanımak ve farklı bir açıdan bakmak için Nasıl oldu: Gelecekte olacak Kim: Ben” unsurlarını belirleyerek şemasına yazmıştır.



Fotoğraf 102. Ertan, Çalışma Kâğıdı

Diğer öğrenci Ahsen “Merhaba İnsanlar” hikâyesinin unsurlarını şöyle ifade etmiştir: “Ne Oldu: Uzaylıların Bizi Kaçırması Kim: Ben Ve Kardeşim Ne Zaman: Bir Zaman Nerede: Ev ve Uzay Nasıl: bir gün uzaylıların gelip bizi evden kaçırması Niçin: biz zaten kardeşimle beraber marsa gitmek istiyorduk”.

Şule, “Düşümdeki Uzay Macerası” adlı hikâyesine ait unsurları “Kim: Ben Arkadaşlarım Asa Başkanı Mira Abla Ve Uydu Birimi Bir Gün Uzayda Rokette Uydu Bozulduğu İçin Uzaydan Atladım ve Oldu” olarak belirlemiştir.

Bunların dışında diğer öğrencilerin yeni bir icat, bilim kurgu, macera, kadına şiddet uygulanması, futbol, başarı konularında hikâye yazmak üzere 5N 1K şeması oluşturdukları görülmüştür.

#### 4.1.2.5.1.2.Giriş, gelişme ve sonuç bölümü oluşturma stratejisinin geliştirilmesi

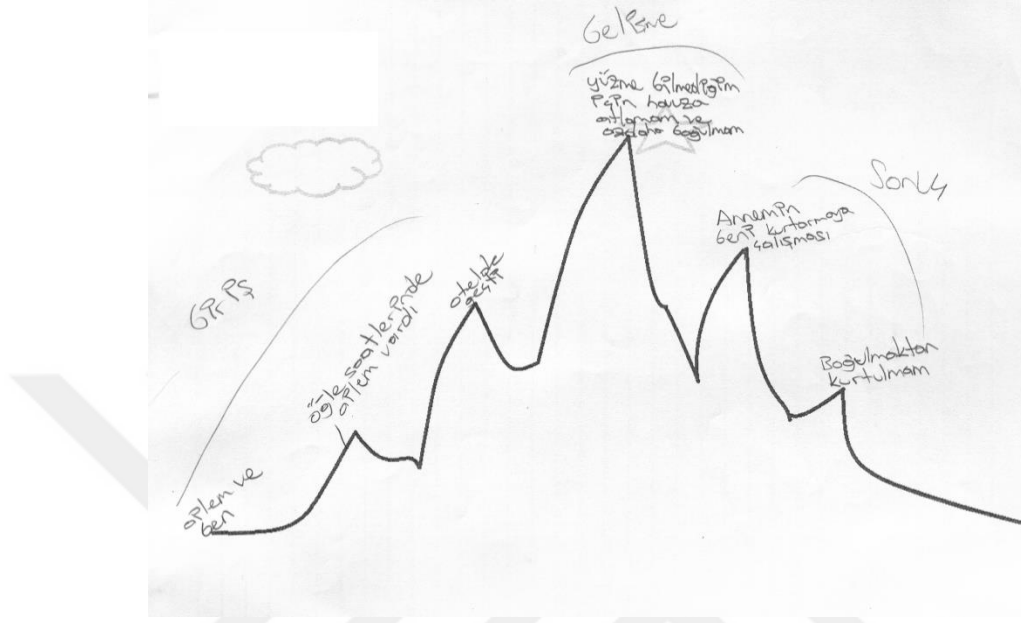
Bu aşamada öğrencilerden ileride yazacakları hikâye için giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirleyerek “Hikâye Dağı” şemalarını oluşturmaları istenmiştir. Süreç gerçekleştirilirken, öğrencilerin araştırmacıdan veya arkadaşlarından yardım alarak stratejiyi kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerden Didem “Markette Bir Gece” adlı hikâyesinde giriş bölümünde zaman, yer, mekân, kişileri belirtmiş, gelişme bölümünde kahramanın arkadaşları ile oturacakları için biraz ıssız bir yerde olan markete gitmesini ve korkacağı olayların yaşanmasını, sonuç bölümünde ise bu olanların çocuğun arkadaşlarının şakası olduğunu şöyle ifade etmiştir.



Fotoğraf 103. Didem, Çalışma Kâğıdı

Diğer öğrenci Mehmet de çizdiği hikâye dağı şemasında, giriş bölümünde öğlen saatlerinde ailesi ve kendisinin otelde yaşadığı bir olaydan bahsetmiş, gelişme bölümünde havuza atılması ve boğulurken annesinin kendisini kurtarmaya çalışmasını, sonuç bölümünde de boğulmaktan kurtulmasını şöyle anlatmıştır.



Fotoğraf 104. Mehmet, Çalışma Kâğıdı

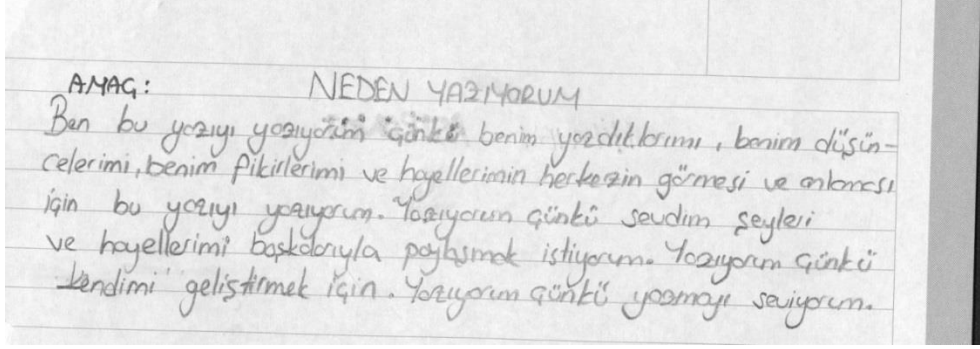
#### 4.1.2.5.2. Öz düzenleme stratejileri kullanımını geliştirme

Geliştirme aşamasında, hikâye yazma sürecinin başından sonuna kadar öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanımlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilere daha önceki aşamalarda kullandıkları konuşma balonları hatırlatılarak tüm yazma sürecinde bunları kullanmaları istenmiştir.

Yazma etkinlikleri gerçekleştirilirken öğrencilerin araştırmacıdan ve arkadaşlarından yardım alarak stratejileri kullanmaya çalıştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yazma çalışmasına başlamadan önce kullanacakları stratejilerden ilki, hikâyeleri için bir amaç belirlemedir. Amaç belirleme stratejisini kullanan öğrencilerin çalışma kâğıtlarında “güzel ve akıcı bir hikâye yazmak”, “yazdığım yazıyı öğretmenime okutmak”, “kadınların hor görülmesinin engellenmesi”, “kendimi geliştirmek ve hayallerimi yükseltmek” gibi amaçlar belirledikleri görülmektedir. Örneğin Ertan hikâyesini şu amaçlarla yazdığını ifade etmiştir:

“Ben bu yazıyı yazıyorum çünkü benim yazdıklarımı benim düşüncelerimi, benim fikirlerimi ve hayallerimin herkesin görmesi ve anlaması için bu yazıyı yazıyorum. Yazıyorum çünkü sevdiğim şeyleri ve hayallerimi başkalarıyla paylaşmak istiyorum. Yazıyorum çünkü kendimi geliştirmek için. Yazıyorum çünkü yazmayı seviyorum.”

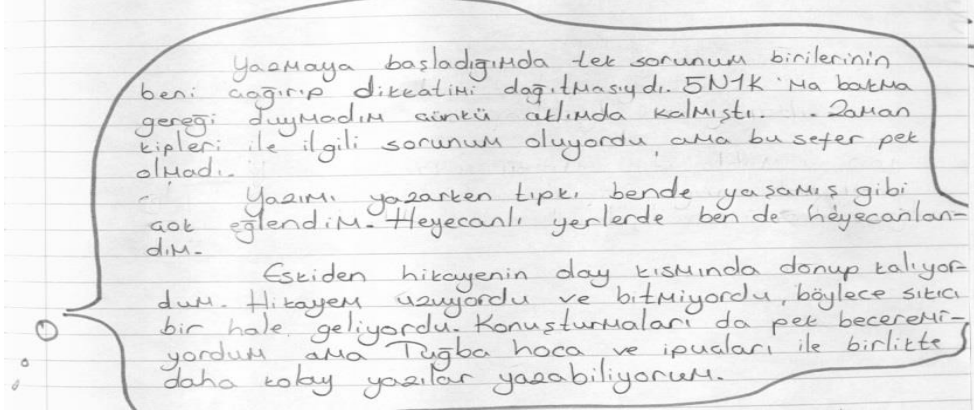


Fotoğraf 105. Ertan, Çalışma Kâğıdı

Çalışma kâğıtları incelendiğinde, bazı öğrencilerin amacını “yazımı geliştirmek”, “daha güzel yazmak” gibi amaçlar belirlediği, bazı öğrencilerin ise bir amaç belirleyemediği görülmüştür.

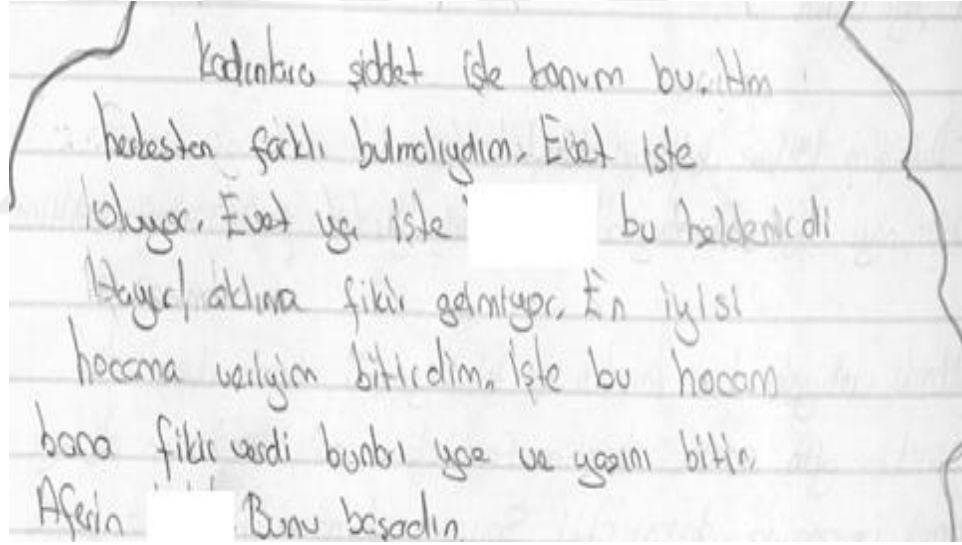
Öğrencilerin yazma sürecinin başlamasıyla beraber kullanmaları gereken öz düzenleme stratejileri; kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejileridir. Öz düzenleme stratejilerini gerçekleştiren öğrenciler, defterlerine bir konuşma balonu çizmiş ve bu balona stratejileri gerçekleştirme durumlarını açıklamışlardır. Örneğin Didem kendini izleme sürecini iyi bir şekilde kullanmış, yazma sürecinde kendisine engel olan unsurları, eksik yönlerini, yazarken neler hissettiğini anlatmış ve önceki yazma performansını ile şu andaki performansını karşılaştırmış ve kendi durumunu şu cümlelerle ortaya koymuştur.

“Yazmaya başladığımda tek sorunum birilerinin beni çağırıp dikkatimi dağıtmasıydı. 5N1 K’ya bakma gereği duymadım çünkü aklımda kalmıştı. Zaman kipleri ile ilgili sorunum oluyordu ama bu sefer pek olmadı. Yazımı yazarken tıpkı ben de yaşamışım gibi çok eğlendim. Heyecanlı yerlerde ben de heyecanlandım. Eskiden hikâyenin olay kısmında donup kalıyordum. Hikâyem uzuyordu ve bitmiyordu böylece sıkıcı bir hale geliyordu. Konuşmalarını da pek beceremiyordum ama Tuğba Hoca ve ipuçları ile birlikte daha kolay yazılar yazabiliyorum”.



Fotoğraf 106. Didem, Çalışma Kâğıdı

Hale, yazma performansının farkında olarak kendini izleme sürecini, yazma esnasında kendisini yönlendirme sürecini ve yazısı bittiğinde kendini pekiştirme sürecini şu ifadelerle açıklamıştır:



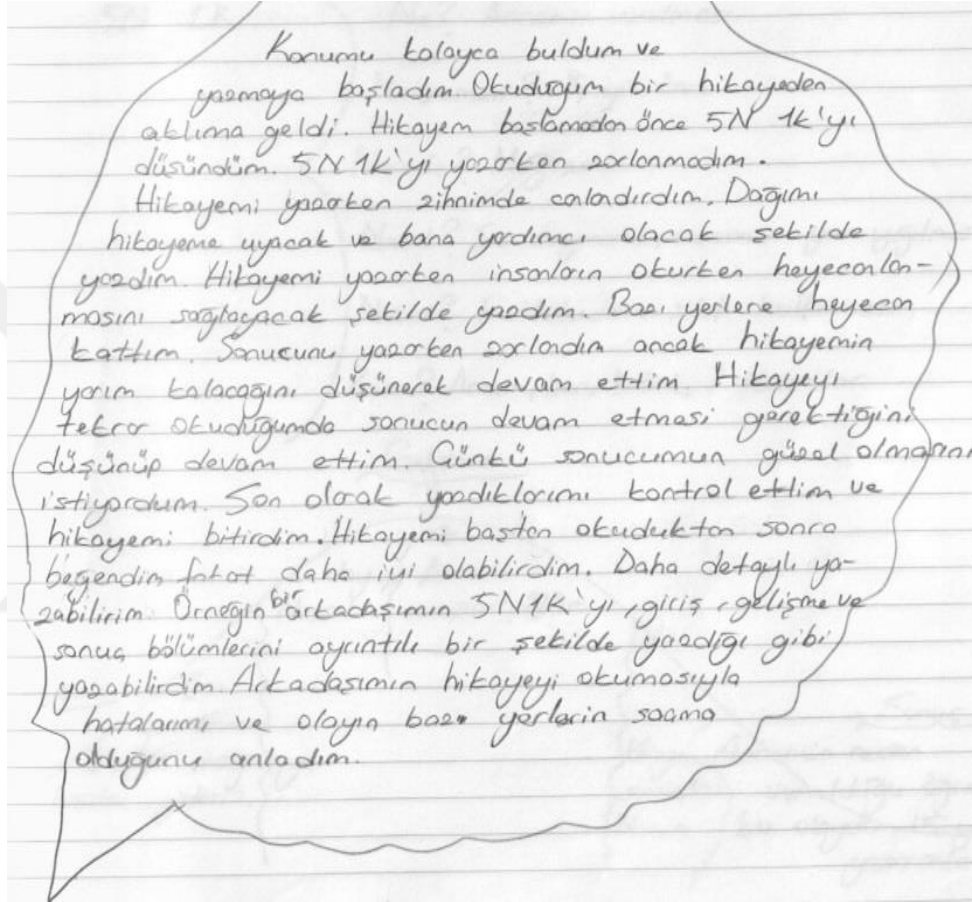
Fotoğraf 107. Hale, Çalışma Kâğıdı

Gözde, yazma sürecinde yaşadıklarını, güçlü ve zayıf yönlerini açıklayarak kendi performansına ilişkin izleme sürecini gerçekleştirmiş ardından geliştirilmesi gereken yönlerini fark ederek, neler yapabileceğini ortaya koyarak kendini yönlendirmiş ve yazısına yönelik olumlu bir görüş bildirerek kendini pekiştirme sürecini kullanmıştır.

“Konumu kolayca buldum ve yazmaya başladım. Okuduğum bir hikâyeden aklıma geldi. Hikâyeme başlamadan önce 5N 1K'yı düşündüm. 5N1 Kıy yazarken zorlanmadım. Hikâyemi yazarken zihnimde canlandırdım. Dağımı hikâyeye uyacak ve bana yardımcı olacak şekilde



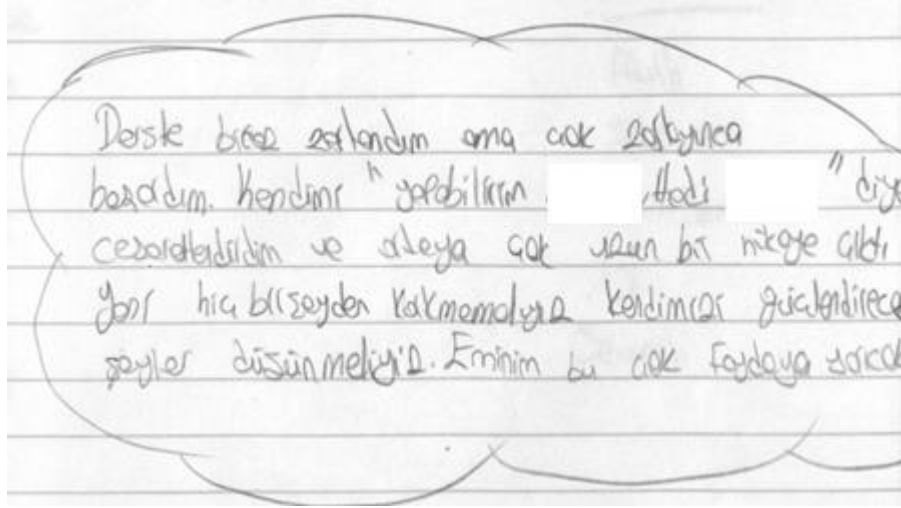
yaptım. Hikâyemi yazarken insanların okurken heyecanlanmasını sağlayacak şekilde yazdım. Bazı yerlere heyecan kattım. Sonucu yazarken zorlandım ancak hikâyemin yarım kalacağını düşünerek devam ettim. Hikâyeyi tekrar okuduğumda sonucun devam etmesi gerektiğini düşünüp devam ettim. Çünkü sonucumun güzel olmasını istiyordum. Son olarak yazdıklarımı kontrol ettim ve hikâyemi bitirdim. Hikâyemi baştan okuduktan sonra beğendim fakat daha da iyi olabilirdim. Daha detaylı yazabilirdim. Örneğin bir arkadaşımın 5N11 K yı giriş gelişme ve sonuç bölümlerini ayrıntılı bir şekilde yazdığı gibi yazabilirdim”.



Fotoğraf 108. Gözde, Çalışma Kâğıdı

Mehtap, kendi performansına ilişkin durumu fark ederek kendini izleme sürecini, ardından kendini nasıl yönlendireceğini yazmış ve yazısından hoşnut bir biçimde kendini pekiştirme sürecini gerçekleştirmiştir.

“Derste biraz zorlandım ama çok zorlayınca başardım. Kendime yapabilirsin Mehtap hadi Mehtap diye cesaretlendirdim ve ortaya çok uzun bir hikâye çıktı. Yani hiçbir şeyden korkmamalıyız. Kendimizi güçlendirecek şeyler düşünmeliyiz. Eminim bu çok fayda sağlayacak”.



Fotoğraf 109. Mehtap, Çalışma Kâğıdı

Geliştirme aşamasına yönelik etkinlikler gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanması amacıyla hikâyede yer alması gereken unsurlara yönelik yeni etkinlikler yapılarak bir sonraki aşamaya geçmeden önce bu kavramların daha iyi bir düzeyde öğrenilmesi sağlanmıştır.

Bu doğrultuda hikâyedeki kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak öğrencilerden en sevdikleri kahramanı seçmeleri ve bu kahramanı çalışma kâğıtlarında tanıtmaları istenmiştir. Öğrenci çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun gerçek yaşamdan, hayallerinden, bir çizgi filmde veya bilim kurgu filmlerinden kahramanlar seçerek, fiziki ve ruhsal özellikleri ile tanıttıkları görülmüştür. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

Örneğin Mehmet, kahraman olarak futbolcu Messi'yi seçmiş ve şu şekilde tanıtmıştır:

*Çok iyi futbolcu. Ayak hâkimiyeti çok iyi. Golleri çok güzel. Takım arkadaşları ile çok iyi anlaşılıyor. 28 yaşında kısa boylu, çalımları çok güzel. Becerikli, bencil oynamaz. Hep takımını düşünür. Bu yüzden takımın kaptanıdır, kahramanıdır. Saçları ve gözleri çok güzeldir. Kaslıdır, yapılıdır. Ve çok yakışıklıdır. Çok iyi bir adamdır. Zengi bir adamdır. Bir çocuğu vardır. Ailesi ile çok iyi anlaşır. Galiba eskiden de Messi zengindi. Futbol çok güzel birşeydir. O yüzden bende onun gibi futbolcu olmak istiyorum. Takım arkadaşlarıyla da ailesi gibi geçinir. Eskiden ve şimdiki zamanda hep yardım yapmış. Sadece Barcelona da oynadı.*

Kahramanımın Adı: Leonal Messi  
Messi çok iyi futbolcu, ayak hakimiyeti çok  
iyi gölleri çok güzel takım arkadaşlarıyla  
çok iyi anlaşır 28 yaşında kısa boylu  
solimleri çok güzel becerikli gençti oynamaz  
hep takımını düşünür bu yüzden takımın kaptanıdır  
ve kahramanıdır. Saçları ve gölleri çok güzeldir  
kaslıdır yapılıdır ve çok yakışıklıdır. Messi  
çok iyi bir odandır. Messi zengin bir  
odandır bir çocuğu vardır ailesiyle çok  
iyi anlaşır. Galiba eskilerinde Messi zengindi.  
Futbol çok güzel bir şeydir. O yüzden ben de  
Messi gibi futbolcu olmak istiyorum. Takım  
arkadaşlarıyla da ailesi gibi geçerim. Bide  
eski den ve şimdi ki zorunda hep yardım yaparım.  
MESSİ O NEYİN MESSİ?  
Messi sadece Barcelonada oynadı.  
MESSİ O NEYİN MESSİ?

Fotoğraf 110. Mehmet, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Eda'da Küçük Prens kitabının ana karakteri olan Küçük Prens'i seçmiş ve onu şu ifadelerle tanıtmıştır:

*"Erkek bir kahraman, zaten isminden de belli. Kız olsaydı prenses olurdu. Altın sarısı çok güzel saçları var. Küçük, büyümeyen, harika bir çocuk o. Onu kendime çok benzetiyorum. Hangi çocuk ister ki büyümek. Çok sadık bir çocuktur o. Kendi o küçük gezegeninde yaşamaktan asla sıkılmaz. Gülü ne kadar kibirli olsa da onu sevmekten asla vazgeçmez. Asla onunla kavga etmez. Gezegenindeki zehirli otları her sabah sökmekten asla vazgeçmez. Ya da küçük yanardağlarının bacalarını silmekten. O çok sabırlı bir çocuktur. Hiçbir zaman büyükler gibi düşünmez. O olgun biridir. Fakat asla büyük değildir."*

Kahramanımın Adı: Küçük Prenses

Küçük Prenses:

\* Erkek bir kahraman zaten isminde de belli ki olmaydı "prenses" olurdu. Altın sarısı çok güzel saçları var. Küçük büyümeyen harika bir çocuk o. Onu kendime çok benzetiyordum. Hangi çocuk ister ki büyümek. Çok sadık bir çocuk tur o. Kendi o küçük gezegeninde yaşamaktan asla sıkılmaz. Güllü ne kadar kibirli olsada onu sevmekten asla vazgeçmez, asla onunla kavga etmez. Gece genindeki şehirden otları her sabah sökmekten asla vazgeçmez yada küçük yanardağlarının bacasını silmekten. O çok sabırlı bir çocuktur. Hiç bir zaman büyükler gibi düşünmez. O algın biridir fakat asla büyük değildir.

Fotoğraf 111. Eda, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Bade de gerçek yaşamdan kişiler seçmiş ve şu ifadelerle tanıtmıştır:

*"İlk kahramanım Kendim: Utangaç, saf, şımarık, yeri geldiğinde çok agresif, atarlı davranan, dış görünümüne önem veren, duygusal aşık demeyelim de sevecen. 1.72 boyunda 50 kg. Siyah saçlı, 13 yaşında, bazı şeylerin farkına sonradan varan, sadece kendini düşünen, tabii dayım haricinde. Çünkü dayımı çok seviyorum."*

*"İkinci kahramanım babamın ananesi: O benim herşeyimdi. O beni çok severdi. Ben onu çok severdim. Onunla gece olunca dışarıya çıkıp böceklerin seslerini dinlerdik. Ama ne yazık ki artık bunların hiçbirini yapamıyoruz. Çünkü onu 10 yaşındayken, bana doğruyu yanlışlı anlatan biricik ninemi kaybettim. Ama keşke ölmeseydi. Belki herşey daha farklı olabilirdi. Belki ben bu kadar içine kapanık, hayata küsmüş. Hiçbirşeyden memnun olmayan bir kız olmazdım."*

Kahramanımın Adı: Kendim  
... Kendim = 12 tane... saf... şimşir... yeri... geldiğinde... çok... ağ...  
... Akr... d... gö... anem... veren... du...  
... demiyelimde... sevece... 2:72... 50 kg... siyah... 23...  
... nda... kız... bazı... farkına... spora... sadece...  
... Kendini... düşün... tabii... haricinde... çünkü... da...  
... seviyorum... annemden... ve babamdan... çok... anem...  
... be... olamıyor... g... yakışıklı...  
... kenden... çok... uzakta...  
... Babamın... Anem... her şeyimdi... her şeyim...  
... çok... severdi... ben... çok... sevdim...  
... dışarı... b... se...  
... ki... artık... bunları... yapamıyoruz...  
... yaptayken... bana...  
... kaybettim... ama...  
... farklı... olabilir... belki...  
... hiç... hiç...  
... hiç... hiç...

Fotoğraf 112. Bade, Çalışma Kâğıdı

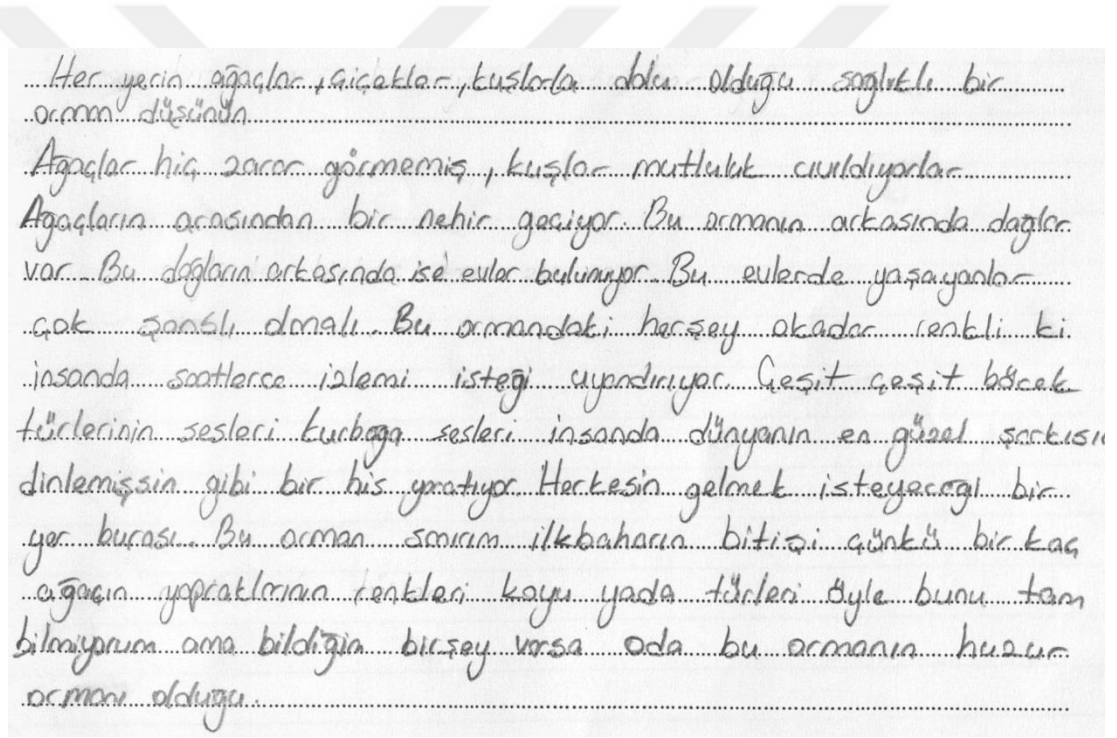
İkinci olarak hikâyenin mekân/yer unsuruna ait bir etkinlik yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere orman sesi ve görüntüsünün yer aldığı bir kısa film izletilerek kendilerini filmdeki ormanda hayal etmeleri ve bu ormanı çalışma kâğıtlarında anlatmaları istenmiştir. Çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun filmdeki ormanı farklı yönleriyle anlattıkları görülmektedir. Ders sürecine ait bir kesit aşağıda sunulmuştur:



Fotoğraf 113. Ders Sürecinden Bir Kesit

Gözde, ormanı fiziki özellikleri ile ayrıntılı bir şekilde anlatmış ayrıca insanda uyandırdığı hislere de şu şekilde yer vermiştir:

“Heryerin ağaçlar çiçekler kuşlarla dolu olduğu sağlıklı bir orman düşünün. Ağaçlar hiç zarar görmemiş. Kuşlar mutluluk cıvıldıyorlar. Ağaçların arasından bir nehir geçiyor. Bu ormanın arkasında dağlar var. Bu ağların arkasında ise evler bulunuyor. Bu evlerde yaşayanlar çok şanslı olmalı. Bu ormandaki herşey o kadar renkli ki. İnsanda saatlerce izleme isteği uyandırıyor. Çeşit çeşit böcek türlerinin sesleri, kurbağa sesleri, insan da dünyanın en güzel şarkısını dinlemişsin gibi bir his yaratıyor. Herkesin gelmek isteyeceği bir yer burası. Bu orman sanırım ilkbaharın bitişi çünkü birkaç ağacın yapraklarının rengi koyu ya da türleri öyle. Bunu tam bilmiyorum. Ama bildiğim bir şey varsa o da bu ormanın huzur ormanı olduğu.”



Fotoğraf 114. Gözde, Çalışma Kâğıdı

Seyhan da, ormanı fiziki özellikleri ile anlatmış ve o ormanda yaşasa neler yapabileceğini şöyle sıralamıştır:

“Sadece kuş seslerini duyduğunuz trafiksiz, araba sesinin hiç olmadığı bir yer. Bir sürü meyve olan mis kokulu çiçeklerin bazen de kötü böceklerin olduğu, zamanın su sesi ile geçtiği bir orman. Ben o ormanda tam ırmağın oraya bir ev yaparım. Bu evin dışını ise çiçeklerle kaplarım. Her uyandığımda ilk ırmağa bakarım. Sonra kuşlarla birlikte kahvaltımı



yaparım ve bir gezintiye çıkarım. Çünkü öle güzel bir yer ki hayallerindeki hayatı sana yaşatacak bir orman. Çok rahat bir şekilde nefes alınacak insanların gürültüsünün olmadığı kendini güvende hissettiğiniz ağacın altına yatıp saatlerce uyunacak bir yer. Irmağa bakınca kendinizi gördüğünüz tepelere çıkıp hunharca bağırabildiğimiz kuşlarla konuşarak zaman geçirebileceğimiz dağa çıkıp doğayı gözlemlediğimiz güneşi görünce sevinen kuşlarla birlikte sevineceğimiz gece olunca ise kuşlarla uyuduğumuz bir yer.”

Sadece kuş seslerini duyduğumuz, trafiksiz, araba sesinin his edilmediği bir yer. Bir suyu meyve olan, mis kokulu çiçeklerin kokusunda. Kendi zamanın su sesine eşlik eden bir orman. Ben o ormanda. Ben ormanın ortasında. Bir ev yaparım. Bu evin dışına ise çiçeklerle tapırım. Her uyanışta ilk ırmağa bakırım. Sana tutulmuş bir şekilde tahvülüm yaparım. Ve bir gezintiye çıkacağım çünkü öyle güzel bir yer ki hayallerindeki hayatı sana yaşatacak bir orman. Çok rahat bir şekilde nefes alınacak insanların gürültüsünün olmadığı kendini güvende hissettiğiniz ağacın altına yatıp saatlerce uyunacak bir yer. Irmağa bakınca kendinizi gördüğünüz tepelere çıkıp hunharca bağırabildiğimiz kuşlarla konuşarak zaman geçirebileceğimiz dağa çıkıp doğayı gözlemlediğimiz güneşi görünce sevinen kuşlarla birlikte sevineceğimiz gece olunca ise kuşlarla uyuduğumuz bir yer. Sen tepelere bakınca arkanda doğallığı gördüğümüz bir yer.....

Fotoğraf 115. Seyhan, Çalışma Kâğıdı

Didem, ormanı şu anda yaşadığımız çevreden farklı olan yönleriyle şu şekilde anlatmıştır:

“Bir orman düşünün. Yemyeşil ve huzur verici, hayvanların sesleri yaprakların hışırtısı ve su sesleri. Daldaki kuş özgür. Suda kirlilik yok. Ağaçlar kesilmemiş. Çiçeklerde renklerin en güzel tonları ve yeşilin muhteşem tonları. Trafiğin sesi veya herhangi bir gürültü kirliliği yok. Huzur var sadece. Arka fonda bir müzik ve kuşların sesleri şarkı olmuş. Sahnede ağaçlar, renk renk çiçekler. Şehrin kalabalığı artık uzakta. Bir orman düşünün. Her yeşiliyle hayat veren, nefesimiz olan bir orman düşünün.”

Bir orman düşünün. Yemyeşil ve huzur verici. Hayvanların sesleri, yaprakların hışırtısı ve su sesleri. Daldaki kuş özgür. Suda kirlilik yok ve ağaçlar kesilmemiş. Çiçeklerde renklerin en güzel tonları ve yeşilin muhteşem tonları. Trafiğin sesi veya herhangi bir gürültü kirliliği yok. Huzur var sadece. Arka fonda bir müzik ve kuşların sesleri şarkı olmuş. Sahnede ağaçlar, renk renk çiçekler. Şehrin kalabalığı artık uzakta. Bir orman düşünün. Her yeşiliyle hayat veren, nefesimiz olan. Bir orman düşünün.

Fotoğraf 116. Didem, Çalışma Kâğıdı

Ahsen de ormanı tanıtırken gözle görülen fiziki özelliklerinin yanında diğer duyularla algılanan ormandaki sesleri, güzel çiçek kokularını da şu ifadelerle anlatmıştır:

“Ormanda şırl şırl sesler var. Ve çok güzel sesler geliyor insanın kulağına. Tam ne sesi olduğunu anlamasak bile çok huzur verici bir ses. İnsana mutluluk veriyor. Çok fazla çeşit çeşit kuşlar var. Renk renk, desen desen sesleri her birinin farklı. Derenin o akışı tarif edilemez. Oraya giden insan hasta olsa bile iyileşir. Ormanda değişik böcek türleri hiç görülmemiş. Her yer yeşillik. Ağaçlar yani. Oksijen özellikle yaşlılar için çok iyi bir yer. Hele o ağaçtaki renk renk çiçek. Onların kokusu. İnsan içine çekince huzur buluyor. Sarı, mavi, kırmızı renk çiçekler. Her ağacın dalında başka tür kuşlar birbirine şarkı söylüyor. Normalde insanların anlamadığı bir ses olsa da insan anlamadığı halde o sestən sıkılmıyor ve bunalmıyor. İlk defa duyduğum sesler, kuşlar, böcekler. Herşey. Orman çok güzel bir yer.”

Ormanda şırl şırl sesler var ve çok güzel sesler geliyor insanın kulağına. Tam ne sesi olduğunu anlamasak bile çok huzur verici bir ses insana mutluluk veriyor. Çok fazla çeşit çeşit kuşlar var. Renk renk, desen desen sesleri her birinin farklı. Derenin o akışı tarif edilemez. Oraya giden insan hasta olsa bile iyileşir. Ormanda değişik böcek türleri hiç görülmemiş. Her yer yeşillik, ağaçlar yani oksijen yaşlılar için özellikle çok iyi bir yer. Hele o ağaçtaki renk renk çiçek onların kokusu insan içine çekince huzur buluyor. Sarı, mavi, kırmızı renk çiçekler. Her ağacın dalında başka tür kuşlar birbirine şarkı söylüyor. Normalde insanların anlamadığı bir ses olsada insan anlamadığı halde o sestən sıkılmıyor ve bunalmıyor. İlk defa duyduğum sesler kuşlar, böcekler, her şey orman çok güzel bir yer.

Fotoğraf 117. Ahsen, Çalışma Kâğıdı

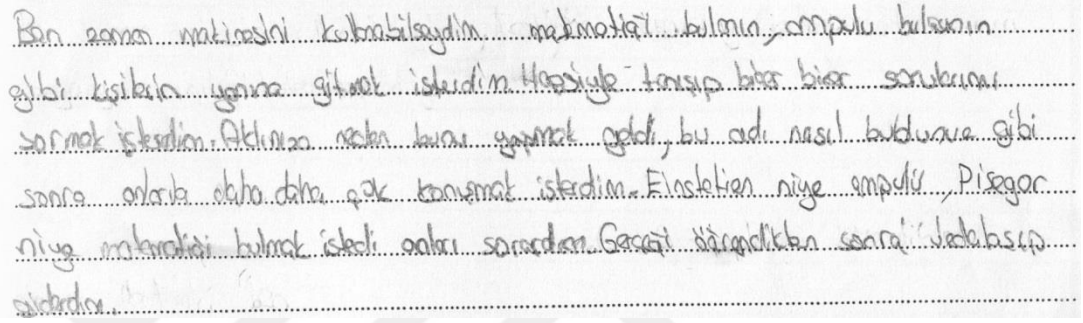
Üçüncü olarak hikâyenin zaman unsuruna ait bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden zaman makinesi ile zamana yolculuk yapılsa hangi zamanda yaşamak isteyeceklerini çalışma kâğıtlarında anlatmaları istenmiştir. Çalışma kâğıtları



incelendiğinde, öğrencilerin farklı zaman dilimlerini seçtikleri fakat zaman kavramını ayrıntılı bir şekilde anlatamadıkları görülmüştür.

Örneğin Hale farklı yıllarda yaşayan bilim adamlarını ziyaret etmek istediğini belirtmiş fakat bu zaman dilimlerini tanıttıkları bir ifade kullanmamıştır.

*“Matematiği bulanın ampülü bulanın gibi kişilerin yanına gitmek isterdim. Hepsiyle tanışıp birer birer sorularımı sormak isterdim. Aklınıza neden bunu yapmak geldi. Bu adı nasıl bulduunuz gibi sonra onlarla daha çok konuşmak isterdim. Einstein niye ampülü, Pisagor niye matematiği bulmak istedi onları sorardım. Gerçeği öğrenince vedalaşıp giderdim.”*

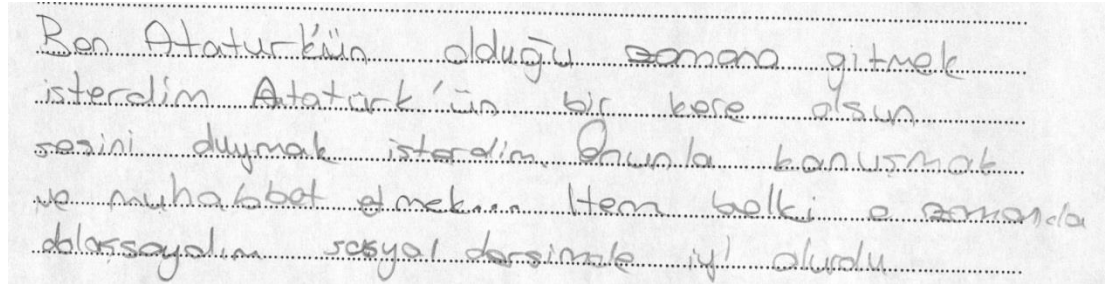


Ben zaman matematiği bulanın ampülü bulanın gibi kişilerin yanına gitmek isterdim. Hepsiyle tanışıp birer birer sorularımı sormak isterdim. Aklınıza neden bunu yapmak geldi, bu adı nasıl bulduunuz gibi sonra onlarla daha çok konuşmak isterdim. Einstein niye ampülü, Pisagor niye matematiği bulmak istedi onları sorardım. Gerçeği öğrenince vedalaşıp giderdim.

Fotoğraf 118. Hale, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Eda ve Doğukan Kurtuluş Savaşı yıllarına gitmek istediklerini şöyle anlatmışlar fakat o zamana ait bir açıklama yapmamışlardır.

Eda: *“Atatürk ün olduğu zamana gitmek isterdim. Atatürk'ün bir kere olsun sesini duymak isterdim. Onunla konuşmak ve muhabbet etmek... Hem belki o zamanda dolarsaydım Sosyal dersim de iyi olurdu.”*



Ben Atatürk'ün olduğu zamana gitmek isterdim. Atatürk'ün bir kere olsun sesini duymak isterdim. Onunla konuşmak ve muhabbet etmek... Hem belki o zamanda dolarsaydım sosyal dersim de iyi olurdu.

Fotoğraf 119. Eda, Çalışma Kâğıdı

Doğukan: *“Çanakkale savaşına gitmek isterdim. Çünkü o şehitlerimiz kanını nasıl bayrak olduğunu yaşamak isterdim. Orda savaş yapmak isterdim.”*

Zaman makinesi olsaydı, çanak-kale savaşına gitmek isterdim. Çünkü o savaş kahillerin kanını nasıl bayrak olduğunu yapmak isterdim ne ötek savaş yapmak isterdim.

Fotoğraf 120. Doğukan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Nisan ise günümüzde yaşanan terör olayları nedeniyle terörün olmadığı yıllara gitmek istediğini şöyle ifade etmiştir:

*“Ben ne geleceğe ne de geçmişe gitmek isterdim. Şu an bulunduğum zamandan gayet memnunum. Ama ülkede olan terör olayları yüzünden biraz geriye gitmek isterdim.”*

Ben ne geleceğe ne de geçmişe gitmek isterdim. Şu an bulunduğum zamandan gayet memnunum. Ama ülkede olan terör olayları yüzünden biraz geriye gitmek isterdim. Şu anki yaşımdan biraz daha büyük olmak isterdim. Ama büyüyene kadar geçen zamanı da yaşamak isterdim. Sırcı olarak bulunduğum zamandan memnunum.

Fotoğraf 121. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Dördüncü olarak gerçekleştirilen etkinlikte öğrencilerden başlarından geçen ilginç bir olayı çalışma kâğıtlarında anlatmaları istenmiştir. Çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun istenilen doğrultusunda günlük yaşamlarında karşılaştıkları olayları oluş sırasına göre ve belirli bir mantık çerçevesinde anlattıkları görülmüştür.

Örneğin Gözde başından geçen bir olayı şu şekilde anlatmıştır:

*“Üstünden çok fazla zaman geçmesine rağmen o anı hatırlıyorum. Annem evde yemek yaparken ben de o anki aklımla koltukların üzerinde dolaşıyordum. Zıplıyordum, koşuyordum. Birden dan diye bir ses geldi. Yere düştüm. Yere düştüğüm an çığlık atmaya başladım annem hemen yanıma geldi bir şey olup olmadığını sordu. Tabiki de iyi değildim. Ayağım acıyordu. Ertesi gün doktora gittik ve ayağımın kırık olduğunu öğrendim. Ortalama*

iki hafta boyunca ayağım alçıdaydı. O iki hafta çok zor geçti. Fakat şu an iyiyim. Bir daha koltukların üzerinde dolaşmayı düşünmüyorum.”

Üstünden çok fazla zaman geçmesine rağmen o anı hatırlıyorum.  
Annem evde yemek yaparken bende o anki aklımla koltukların üzerinde dolaşıyordum. Zıplıyordum, koşuyordum ve birden "Dan" diye bir ses geldi, yere düştüm. Yere düştüğüm an çok atıma başladım. Annem hemen yanıma geldi ve iyi olup olmadığını sordu. Tabii ki iyi değildim, ağrıyı acıyordu. Ertesi gün doktora gittik ve ayağım kırık olduğunu öğrendim. Ortalama 2 hafta boyunca ayağım alçıdaydı. O 2 hafta çok zor geçti. Fakat şu an iyiyim ve bir daha koltukların üzerinde dolaşmayı düşünmüyorum.

Fotoğraf 122. Gözde, Çalışma Kâğıdı

Yukarıda yer alan stratejileri geliştirme uygulamalarının tamamlanmasından sonra araştırmacı stratejileri kullanmakta zorluk yaşayan öğrenciler için stratejileri aynı aşamaları izleyerek tekrar anlatmış ve örnek uygulamalar yapmıştır. Özellikle sınıfın çoğunluğu tarafından anlaşılmayan stratejilerin tekrar öğretiminin yapılmasında birebir öğretim ve küçük gruplarla öğretim uygulaması gerçekleştirilerek öğrencilerin strateji kullanımları geliştirilmeye çalışılmıştır.

#### 4.1.2.6. Bağımsız performans aşaması

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin sonuncu aşaması bağımsız performans aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazma stratejilerini ve öz düzenleme stratejilerini kullanarak bir hikâye yazmaları gerekmektedir. Bu sebeple, öğrencilere süreçte herhangi bir yönlendirme yapılmayacağı belirtilerek ve konu serbest bırakılarak bağımsız olarak yeni bir hikâye yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin stratejileri kullanım durumlarını belirlemek için birinci veri kaynağı olarak öğrenci çalışma kâğıtlarından yararlanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin stratejiyi kullanma durumlarının belirlenmesi için ders esnasında araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış ve öğrenciler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ardından çalışma kâğıtları, gözlem raporları ve kamera kayıtlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak öğrencilerin stratejiyi kullanım durumu tespit edilmiştir. Çalışma kâğıtları, "Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı" ve Öz

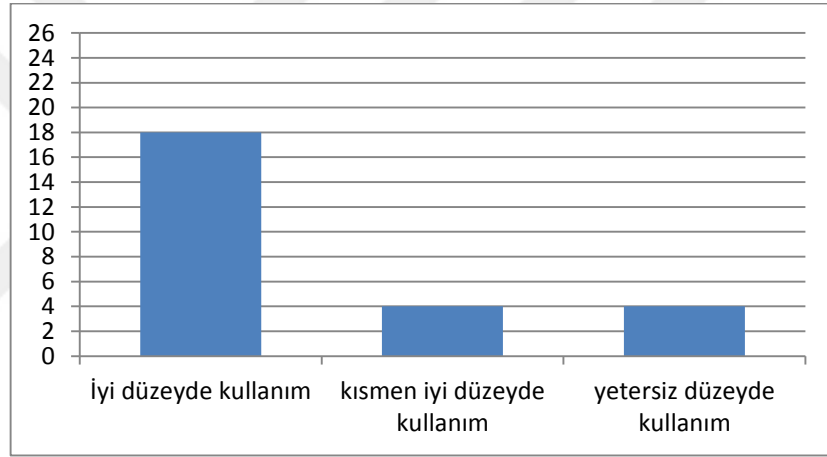
düzenleme Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin stratejileri kullanma durumları tespit edilmiştir.

Etkinlik, 6 ders süresinde (6x 40 dakika) gerçekleştirilmiştir.

#### 4.1.2.6.1.Yazma stratejileri kullanımı

##### 4.1.2.6.1.1.5N 1K stratejisi kullanımı

Bu aşamada, öğrencilerin hikâyelerini yazmadan önce yazma stratejilerinden 5N 1K stratejisini kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin 5N 1K stratejisi kullanımına ilişkin grafik aşağıda yer almaktadır.



Şekil 16. 5N 1K Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

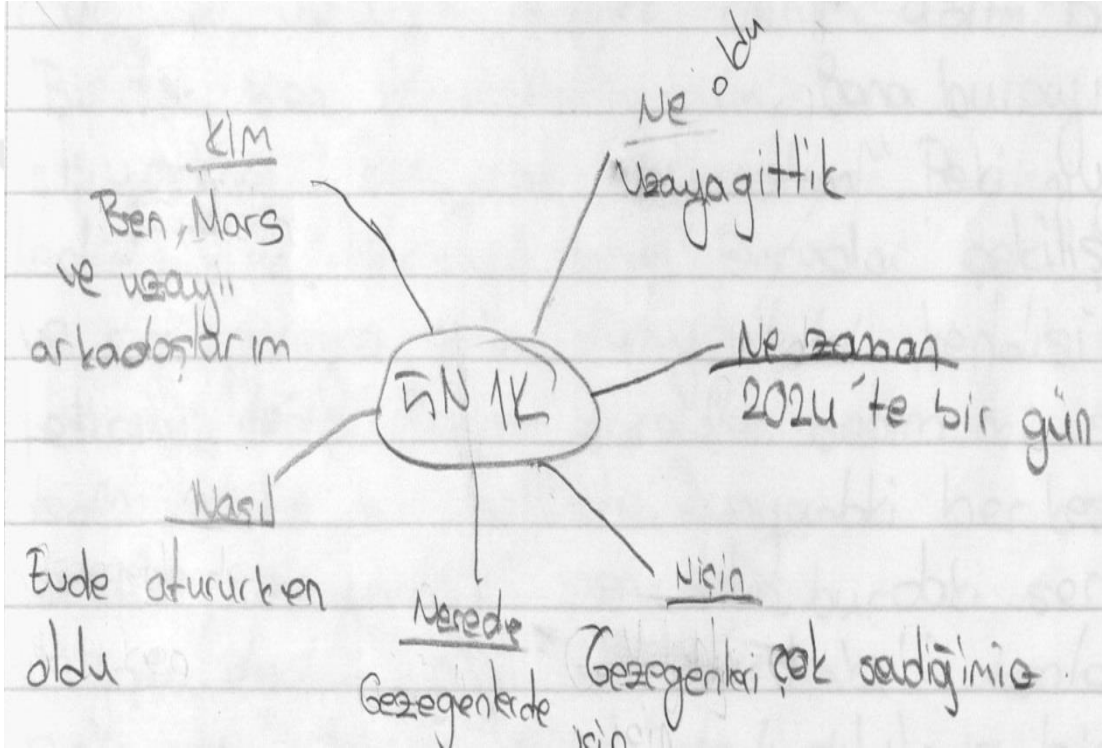
Grafik incelendiğinde, öğrencilerin 18’inin grafik organize etme stratejisini iyi düzeyde, 4’ünün kısmen iyi düzeyde kullandığı görülmüştür. 4 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır.

Öğrencilerin çoğu, hikâyelerini yazmaya başlamadan önce defterlerine 5N 1K şemalarını oluşturmuş, ardından hikâyelerinin unsurlarını belirleyerek stratejiyi iyi bir düzeyde kullanmışlardır.

5N1K şemaları incelendiğinde, öğrencilerin kendi başlarından geçen bir olayı konu edinmekle beraber bu aşamada güncel olaylardan etkilenerек Suriyeli çocuklar, TEOG kaygısı gibi konuları da hikâyelerine konu edindikleri görülmüştür. Bunlarla birlikte öğrencilerin hikâyeleri için belirledikleri diğer konular, sorumluluk, özgüven,

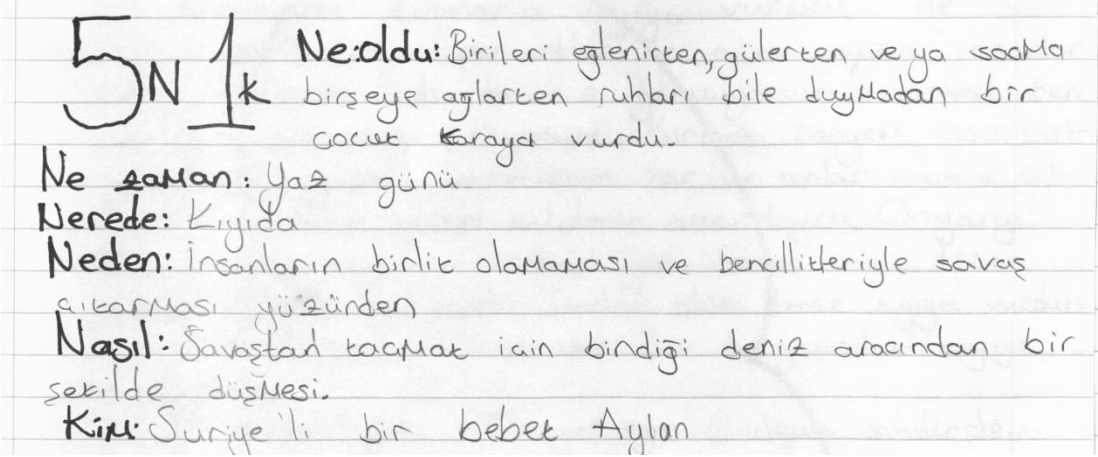
hayallere ulaşmak, cesurluk, centilmenlik, arkadaşlık gibi kişisel gelişim konuları ve uzay, gezegenler, astronotluk gibi bilim kurgu konuları olmuştur. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Eda, uzay konusunu ele alan “Mayakondaki Ben” başlıklı hikâyesinin unsurlarını “Kim: Ben ve uzaylı arkadaşlarım Nasıl: Evde otururken oldu Nerede: Gezegenlerde Niçin: Gezegenleri çok sevdiğim için Ne zaman: 2024’te bir gün Ne oldu: Uzaya gittik” olarak belirlemiş ve hikâye şemasını şu şekilde oluşturmuştur:



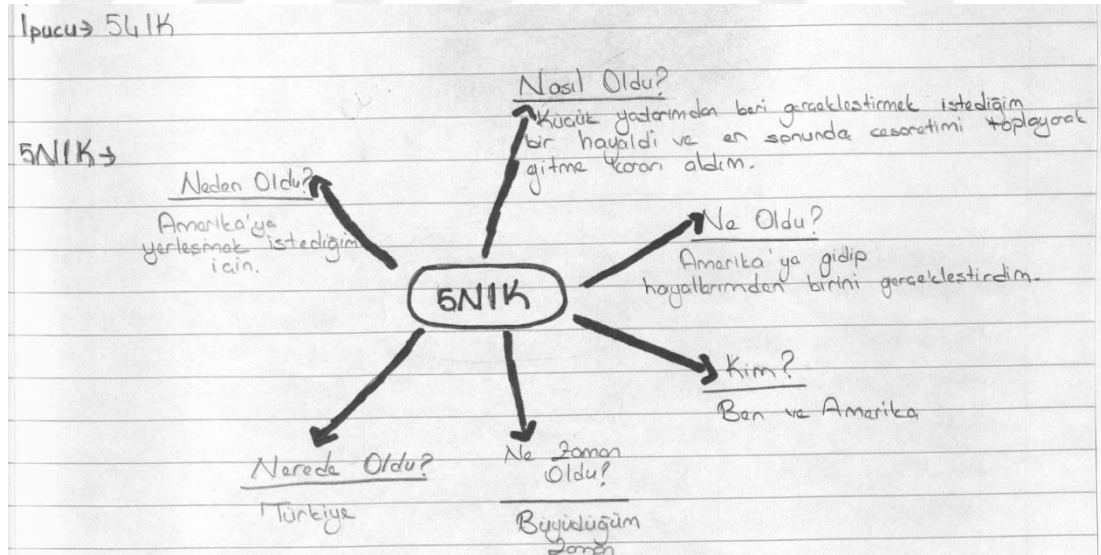
Fotoğraf 123. Eda, Çalışma Kâğıdı

Suriyeli göçmen çocukları konu edinen Didem, “Kıyıya Vuran Kalpler” hikâyesi için “Ne oldu: birileri eğlenirken gülerken veya saçma bir şeye ağlarken ruhları bile duymadan bir çocuk kıyıya vurdu. Ne zaman: yaz günü Nerede: kıyıda Neden: İnsanların birlik olamaması ve bencillikleriyle savaş çıkarması yüzünden Nasıl: Savaştan kaçmak için bindiği deniz aracından bir şekilde düşmesi Kim: Suriyeli bir bebek Aylan” unsurlarını belirlemiş ve şemasını şu şekilde oluşturmuştur:



Fotoğraf 124. Didem, Çalışma Kâğıdı

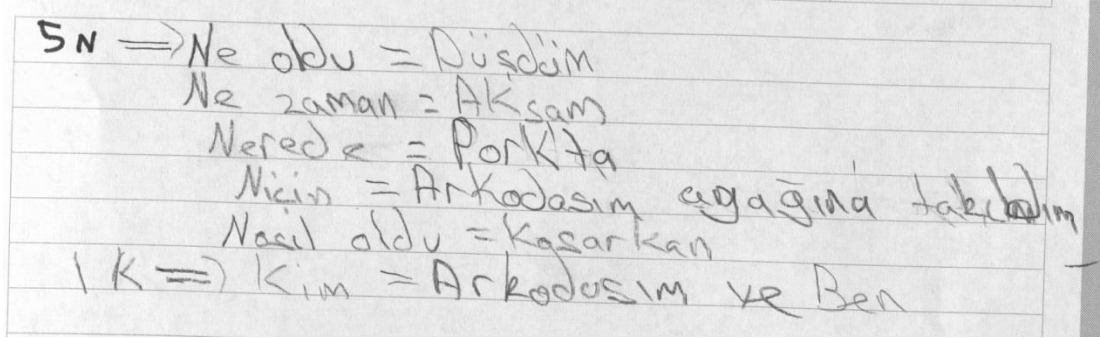
Nisan, hayallerini konu edindiği “Başlangıç Noktası” adlı hikâyesi için bir 5N 1K şeması oluşturmuş ve şemasında şu unsurlara yer vermiştir: “Kim: Ben ve Amerika Nasıl Oldu: Küçük Yaşlarımdan Beri Gerçekleştirmek İstedğim Bir Hayaldi Ve En Sonunda Cesaretimi Toplayarak Gitme Kararı Aldım. Ne Oldu: Amerika’ya Gidip Hayallerimden Birini Gerçekleştirdim. Ne Zaman: Büyüdüğüm Zaman Nerede: Türkiye Neden: Amerika’ya Yerleşmek İstedğim İçin”.



Fotoğraf 125. Nisan, Çalışma Kâğıdı

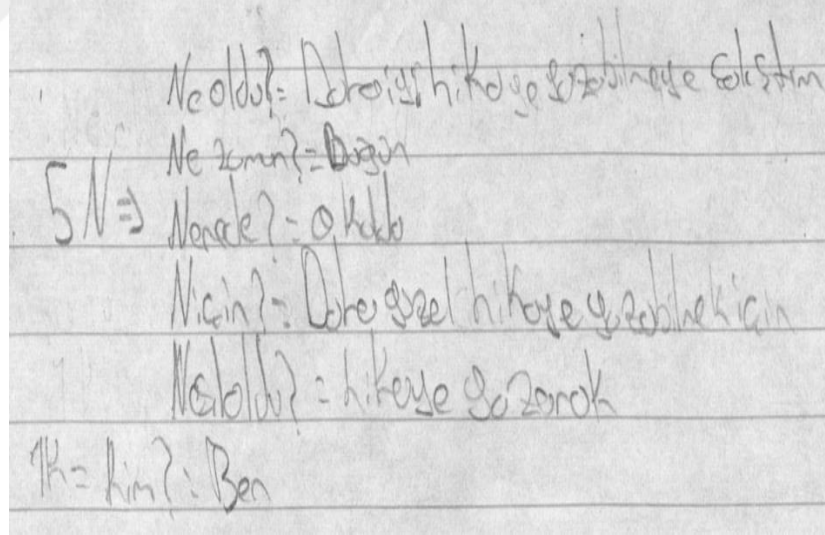
Stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerin, 5N1K şemasında hikâye unsurlarını açıklamadan basit bir düzeyde ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin, bu

öğrencilerden Doğukan başından geçen bir olayı konu aldığı hikâyesinde 5N 1K şemasını şu şekilde oluşturmuştur:



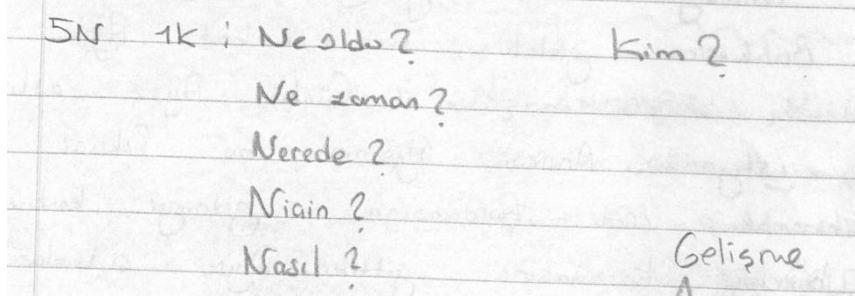
Fotoğraf 126. Doğukan, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kullanmadığı tespit edilen öğrenciler ise hikâyelerine ait 5N 1K şemasını oluşturmuşlar fakat hikâyelerinin unsurlarını belirleyememişler veya şemayı anlamsız bir şekilde doldurmuşlardır. Örneğin bu öğrencilerden Ahmet bir 5N 1K şeması oluşturmuş fakat hikâyenin unsurları yerine o günkü derste yapılan etkinlikleri şemasına şu şekilde yazmıştır.



Fotoğraf 127. Ahmet, Çalışma Kâğıdı

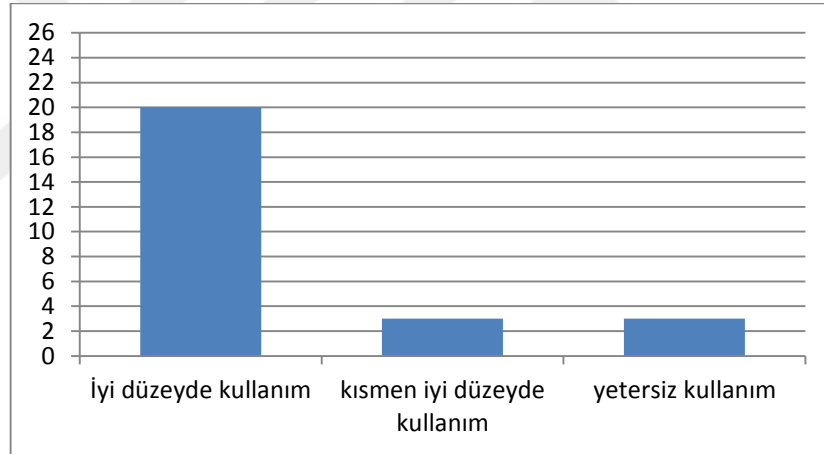
Öğrencilerden Çiğdem ise 5N 1K şemasını oluşturmuş fakat hikâyesinin unsurlarını belirleyememiştir. Çiğdem'in çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 128. Çiğdem, Çalışma Kâğıdı

#### 4.1.2.6.1.2. Giriş gelişme sonuç bölümleri oluşturma stratejisi kullanımı

Bu aşamada öğrencilerin yazma stratejilerinden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemeye yönelik olarak kullanılan “Hikâye Dağı” şeması kullanım düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma stratejisini kullanım düzeylerine ait grafik aşağıda yer almaktadır:



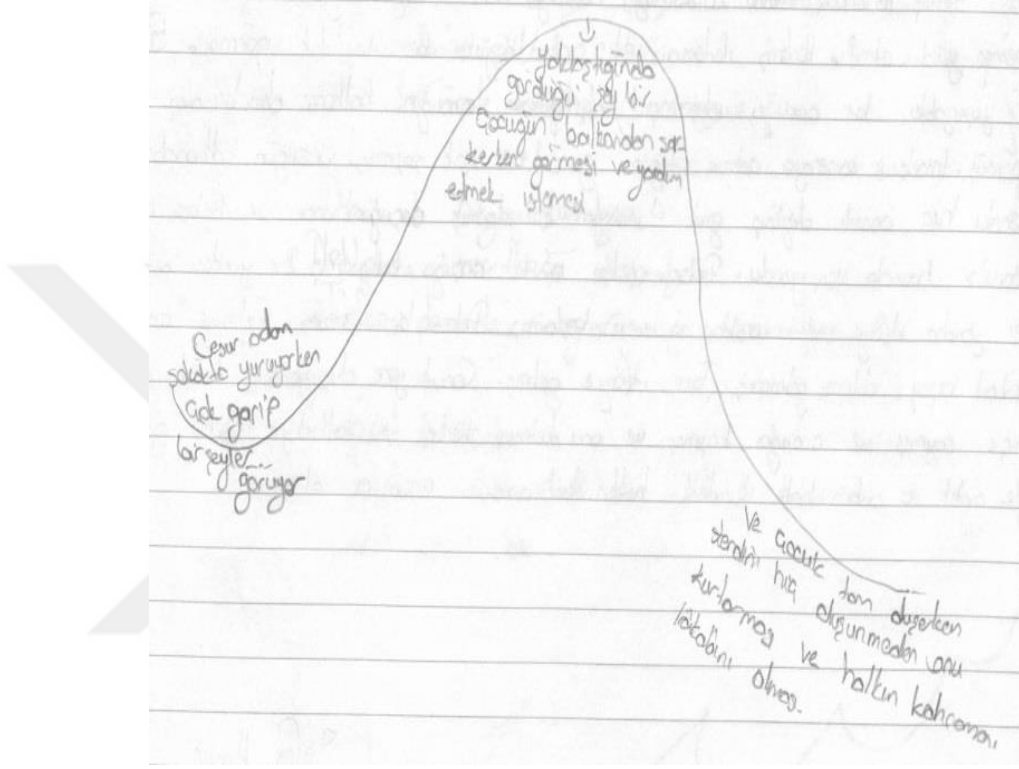
Şekil 17. Giriş, Gelişme Sonuç Bölümleri Oluşturma Stratejisi Kullanım Düzeyi Grafiği

Grafik incelendiğinde, giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturma stratejisini öğrencilerin 20'sinin iyi düzeyde, 3'ünün orta düzeyde kullandığı görülmüştür. 3 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır. Öğrenci çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma kâğıtları incelendiğinde, stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerin 5N 1K şemasında belirledikleri hikâyelerinin unsurlarını hikâye dağı şemasında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde sıralı olarak ele aldıkları görülmüştür.

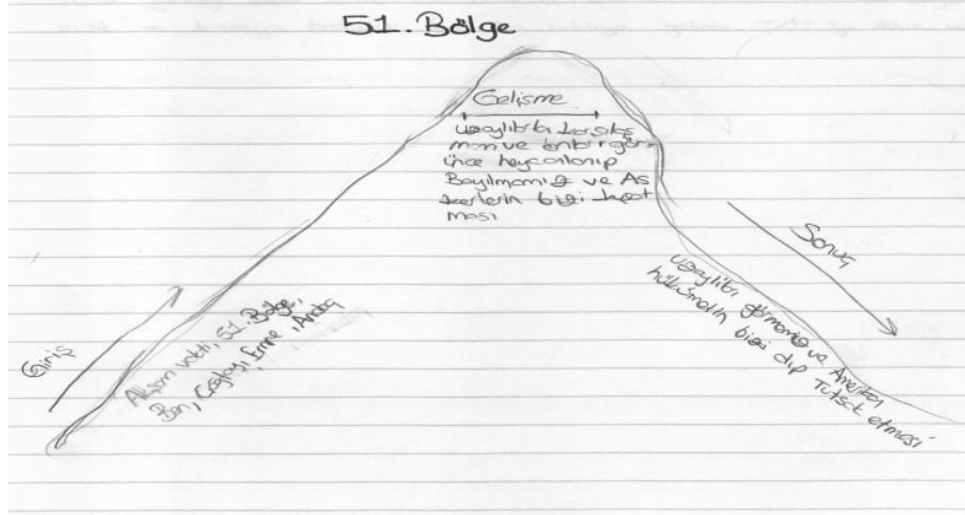


Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Seyhan, “*Cesur Adam*” hikâyesinde giriş bölümünde cesur adamın sokakta yürürken çok garip bir şeyler görmesini, gelişme bölümünde adamın yaklaştığında bir çocuğu balkondan sarkarken görmesini ve yardım istemesini sonuç bölümünde ise çocuk tam düşerken adamın kendini hiç düşünmeden onu kurtarması ve halkın kahramanı lakabını almasını hikâye dağı şemasına yazmıştır. Seyhan’ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 129. Seyhan, Çalışma Kâğıdı

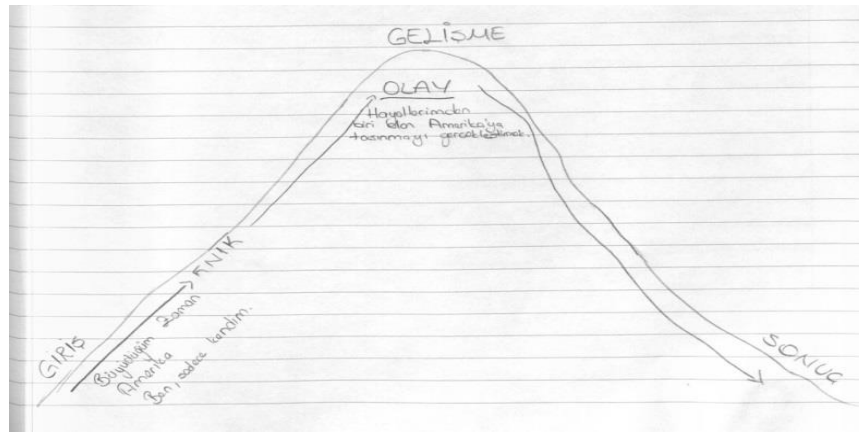
Ertan da hikâye dağı aracılığı ile hikâyesinin giriş bölümünü, “*akşam vakti 51. bölgede Çağatay, Emre Andaç ile gezmeleri*”, gelişme bölümünü “*uzaylılarla karşılaşmaları ve onları görünce heyecanlanıp bayılmaları ve askerlerin kuşatması*”, sonuç bölümünü de “*uzaylıları görmeleri ve Amerika hükümetinin kendilerini tutsak etmesi*” olarak şu şekilde belirlemiştir:



Fotoğraf 130. Ertan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerin bir kısmı da hikâye dağı şemasını oluşturmuş fakat giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden birisini eksik bırakarak stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullanım göstermişleridir.

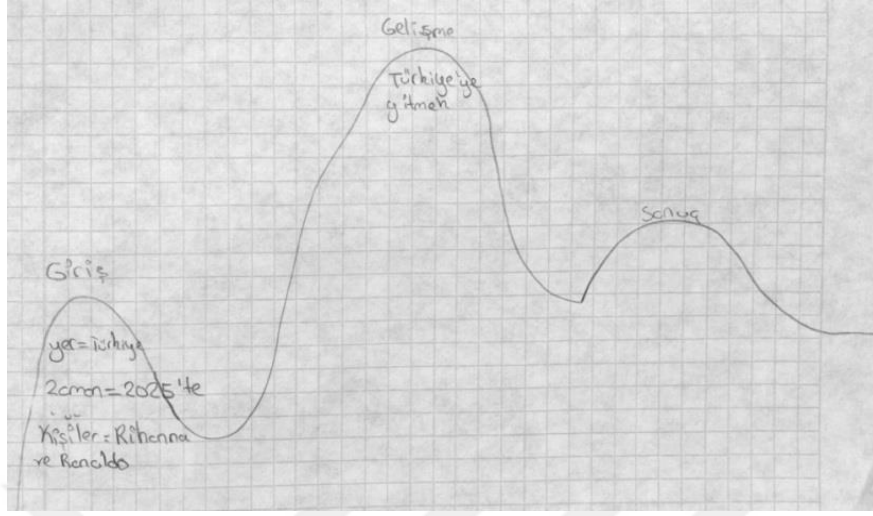
Bu öğrencilerden Nisan hikâye dağı aracılığı ile hikâyesinin giriş bölümünü, “büyüdüğüm zaman, Amerika, ben, sadece kendim”, gelişme bölümünü “hayallerimden biri olan Amerika’ya taşınmayı gerçekleştirmek”, olarak belirlemiştir. Öğrenci, hikâyesi için bir sonuç ifadesi belirlememiştir. Nisan’ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 131. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Gülşah giriş bölümünü “yer Türkiye; zaman, 2025; kişiler, Rihanna ve Ronaldo” gelişme bölümünü “Türkiye’ye gitmek” şeklinde ifade etmiştir. Gülşah

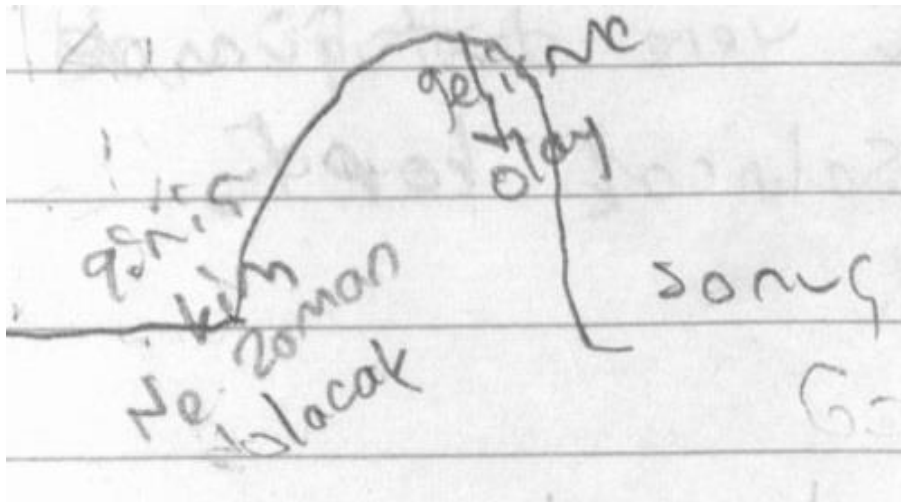
hikâyesi için bir sonuç ifadesi belirlememiştir. Gülşah'ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 132. Gülşah, Çalışma Kâğıdı

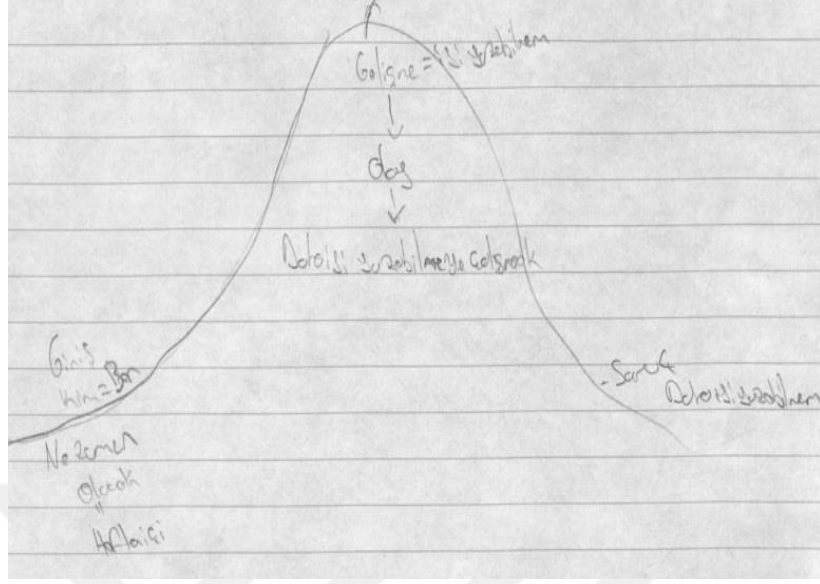
Öğrencilerin bir kısmı da hikâye dağı şemasını oluşturmuş fakat giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ait unsurları belirleyememiş böylece stratejiyi kullanmamışlardır.

Örneğin, Burak bir hikâye dağı şemasını oluşturmuş fakat giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ait unsurları belirleyememiştir. Burak'ın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 133. Burak, Çalışma Kâğıdı

Ahmet bir hikâye dağı şemasını oluşturmuş fakat giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini anlamsız bir şekilde doldurmuştur. Ahmet'in çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:

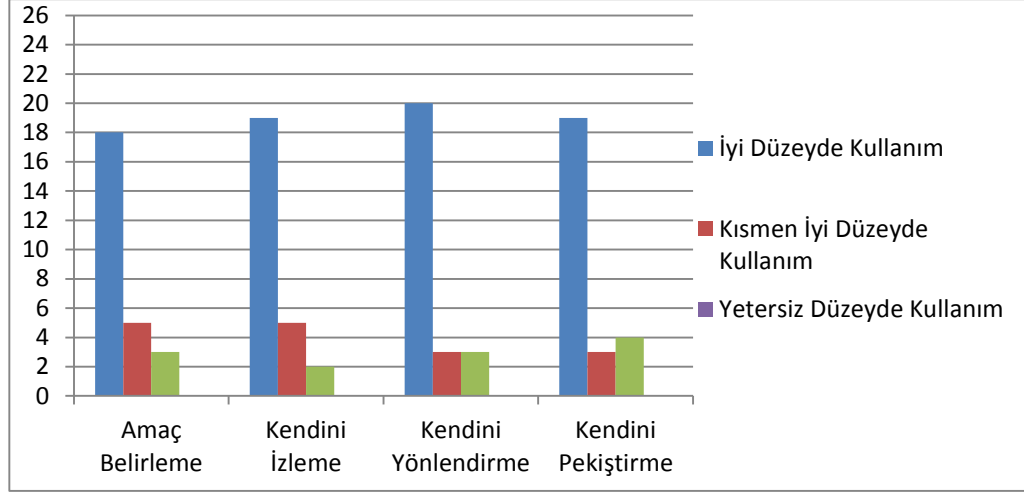


Fotoğraf 134. Ahmet, Çalışma Kâğıdı

Bağımsız performans aşamasının sonunda elde edilen verilerden hareketle yazma stratejileri kullanımı yönünden sınıfın çoğunda istenen değişimin ve gelişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerde istenen düzeyde bir gelişim görülemediği görülmüştür.

#### 4.1.2.6.2. Öz düzenleme stratejileri kullanımı

Bu aşamada hikâye yazma sürecinin başından sonuna kadar öğrencilerin bağımsız bir şekilde amaç belirleme, kendini izleme, yönlendirme ve pekiştirme stratejilerini kullanım durumları tespit edilmiştir.



Şekil 18. Öz düzenleme Stratejileri Kullanım Düzeyi Grafiği

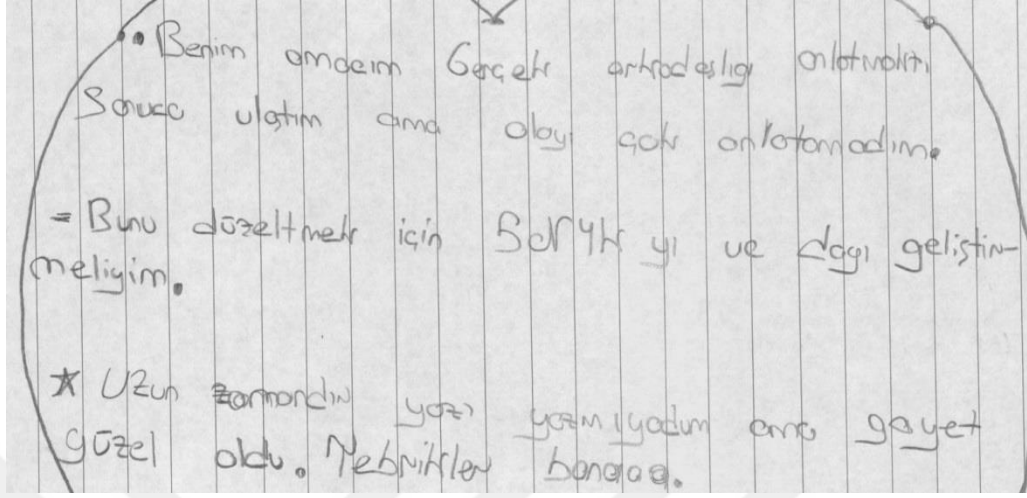
Grafik incelendiğinde, öğrencilerin 18'inin yazma öncesinde amaç belirleme stratejisini iyi düzeyde, 5'ünün kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 3 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır. Kendini izleme stratejisini, öğrencilerin 19'unun iyi düzeyde, 5'inin kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 2 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır. Kendini yönlendirme stratejisini öğrencilerin 20'sinin iyi düzeyde, 3'ünün kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 3 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır. Kendini pekiştirme stratejisini öğrencilerin 19'unun iyi düzeyde, 3'ünün kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. 4 öğrenci ise stratejiyi kullanmamıştır.

#### 4.1.2.6.2.1. Amaç belirleme stratejisi kullanımı

Öğrencilerden bağımsız performans aşamasında hikâye yazmaya başlamadan önce bağımsız bir biçimde amaç belirlemeyebilmeleri beklenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun yazma öncesinde özel ve yakın bir amaç belirleyerek bu stratejiyi iyi bir düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Berke, hikâyesini yazmadan önce özel bir amaç belirleyerek gerçek arkadaşlığı anlatmak amacıyla hikâyesini yazdığını ve süreç sonunda bu amacına ulaştığını şöyle ifade etmiştir:

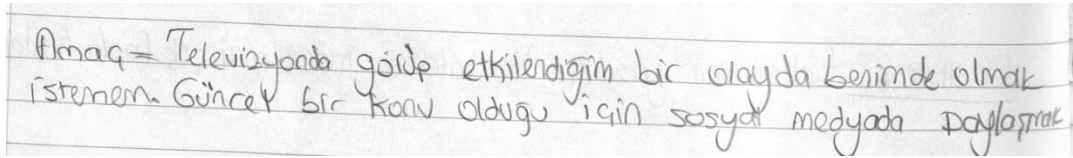
“Benim amacım gerçek arkadaşlığı anlatmaktı. Sonuca ulaştım ama olayı çok anlatamadım. Bunu düzeltmek için 5N1k yı ve dağı geliştirmeliyim. Uzun zamandır yazı yazmıyodum ama gayet güzel oldu. Tebrikler bana.”



Fotoğraf 135. Berke, Çalışma Kâğıdı

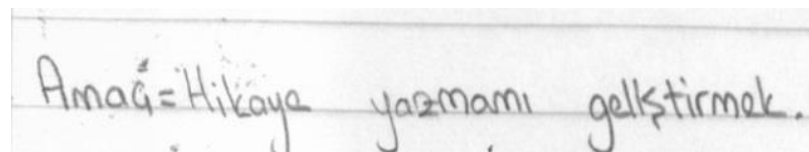
Ahsen, etkilendiği bir olayı anlatmak istediği ve olayı sosyal medyada paylaşmak istediği için hikâyesini yazmıştır. Ahsen, belirlediği amacı şöyle ifade etmiştir:

“Televizyonda görüp etkilendiğim bir olayda benimde olmak istemem. Güncel bir konu olduğu için sosyal medyada paylaşmam”.



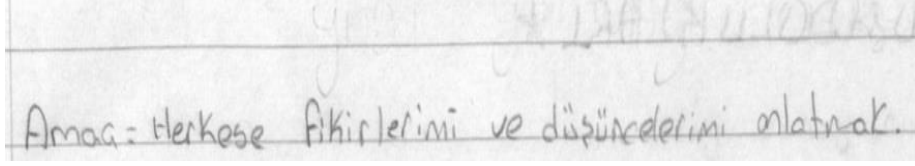
Fotoğraf 136. Ahsen, Çalışma Kâğıdı

Stratejiyi kısmen iyi düzeyde kullandıkları tespit edilen öğrencilerin hikâyeleri için genel amaçlar belirledikleri görülmüştür. Örneğin bu öğrencilerden Seda amacını, hikâye yazmayı geliştirmek olarak belirlemiştir. Seda'nın çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 137. Seda, Çalışma Kâğıdı

Başka bir öğrenci Bade de genel bir amaç belirleyerek amacını, herkese fikirlerini ve düşüncelerini anlatmak olarak belirlemiştir. Bade'nin çalışma kâğıdı aşağıda yer almaktadır:



Fotoğraf 138. Bade, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerin bir kısmının ise hikâyelerini yazmadan önce herhangi bir amaç belirlemedikleri görülmüştür.

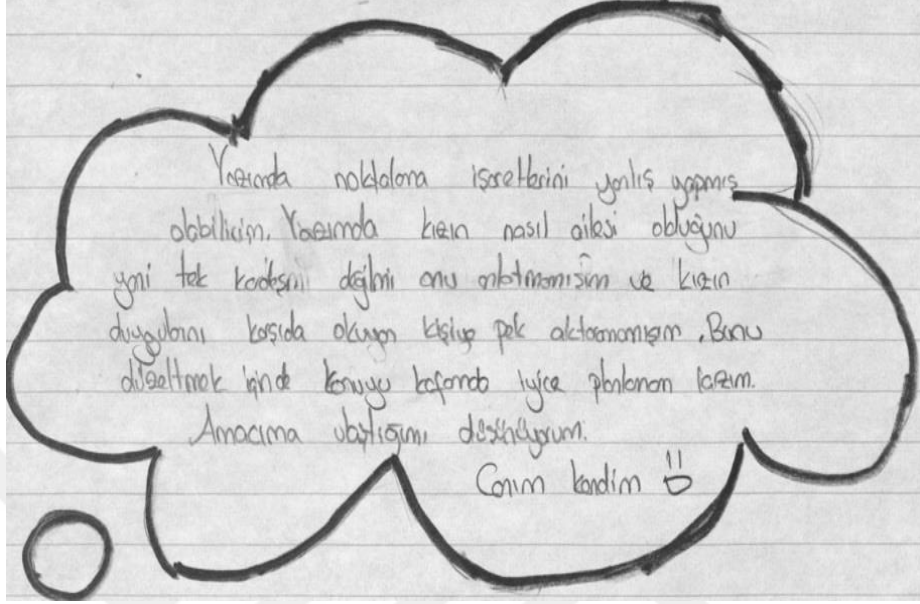
#### **4.1.2.6.2.2. Kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanımı**

Bağımsız performans aşamasında öğrenciler, kendini izleme, kendini yönlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmış ve konuşma balonlarında bunları birarada ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler incelendiğinde, stratejileri iyi veya kısmen iyi düzeyde kullanan öğrencilerin defterlerine bir konuşma balonu çizdikleri ve yazma etkinliğinin başından sonuna kadar öz düzenleme süreçlerini bu balonlara yazdıkları görülmüştür.

Öğrenciler, yazma sürecindeki performanslarını izleyip güçlü ve zayıf yanlarını tespit ederek kendini izleme stratejisini, bu zayıf yönleri geliştirmek için yapılması gerekenleri içsel konuşmalar yoluyla ortaya çıkararak kendini yönlendirme stratejisini kullanmışlardır. Son olarak kendilerini olumlu bir şekilde değerlendirerek kendini pekiştirme stratejisini kullanmışlardır. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından örnekler aşağıda yer almaktadır.

Stratejiyi iyi düzeyde kullanan öğrencilerden Hale, oluşturduğu konuşma balonunda eksiklerini fark ederek kendini izleme stratejisini kullanmış, eksikliğini nasıl tamamlayacağını, yapması gerekenleri belirtmiş ve kendini yönlendirme stratejisi kullanmıştır. Ayrıca Hale, sürecin başında belirlediği amaca ulaştığını da ifade etmiş ve kendine yönelik olumlu bir ifade ile kendini pekiştirmiştir.

“Yazımda noktalama işaretlerini yanlış yazmış olabilirim. Yazımda kızın nasıl ailesi olduğunu yani tek kardeş mi değil mi onu anlatmamışım ve kızın duygularını karşıda okuyan kişiye pek aktarmamışım. Bunu düzeltmek için konuyu kafamda iyice planlamam lazım. Amacıma ulaştığımı düşünüyorum.”



Fotoğraf 139. Hale, Çalışma Kâğıdı

Bazı öğrenciler de kendilerini uygulamalara başlamadan önceki durumları ve şu anki durumları bakımından karşılaştırarak kendini izleme sürecini gerçekleştirmişlerdir. Bununla birlikte yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini ve bundan memnuniyet duyduklarını ifade ederek kendini pekiştirme stratejisini de kullanmışlardır.

Örneğin Nisan, yazma sürecinde hangi engelleyici unsurlarla karşılaştığını bunlarla nasıl baş ettiğini, yazma sürecinde kullandığı stratejiyi açıklamış ve yazısından memnun olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Yazım hala yeterince iyi değil ama başlangıca bakarsak büyük bir ilerleme var. İlk başta yazmak istemedim ama yazıya başlayınca devamı geldi ve yazımı tamamlayabildim. Gelişme bölümünün sonunu yazarken zorluk çektim. Fakat öğretmenimin sayesinde bu sorun ortadan kalktı. İpuçları sayesinde yazım daha anlaşılır ve güzel oldu. Bu yazıyı yazmamın sonunda konuşma ve ses olan bir ortamda yazı yazamadığımı farkettim. Daha sonra başka bir masaya geçerek yazımın kötü ilerlemesini önledim.”



Yazım hala yeterince iyi değil ama başlangıca bakarsak, bence büyük bir ilerleme var. İlk başta yazmak istemedim ama yazmaya başlayınca devrimi geldi ve yazımı tamamlayabildim. Gelişme bölümünün sonunu yazarken zorluk çektim fakat öğretmenimin sayesinde bu sorun ortadan kalktı. İpuçları sayesinde yazım daha anlaşılır ve güzel oldu. Bu yazıyı yazmamın sonucunda konuşma ve ses olan bir ortamda yazı yazmadığımı farkettim. Daha sonra başka bir masaya geçerek yazımın kötü ilerlemesini önledim.

Fotoğraf 140. Nisan, Çalışma Kâğıdı

Yukarıdaki örnekle benzer şekilde Mehtap da yazısındaki zayıf yönleri fark etmiş, kendini izleme stratejisini kullanmış, bunları düzeltmesi gerektiğini düşünerek kendini yönlendirmiş, önceki yazıları ile şu anki yazılarını karşılaştırmış ve şu an daha iyi bir durumda olduğunu belirtmiştir.

*“Noktalama işaretleri, yazım yanlışları bazı yerlerde yapmışım. Bir dahaki yazılarımda daha dikkatli yazım yanlışları yapmamaya çalışacağım. Önceden daha çok yanlışlarım oluyordu artık daha dikkatli oldum ve başardım.”*

— Noktalama işaretleri, yazım yanlışları bazı yerlerde yapmışım.

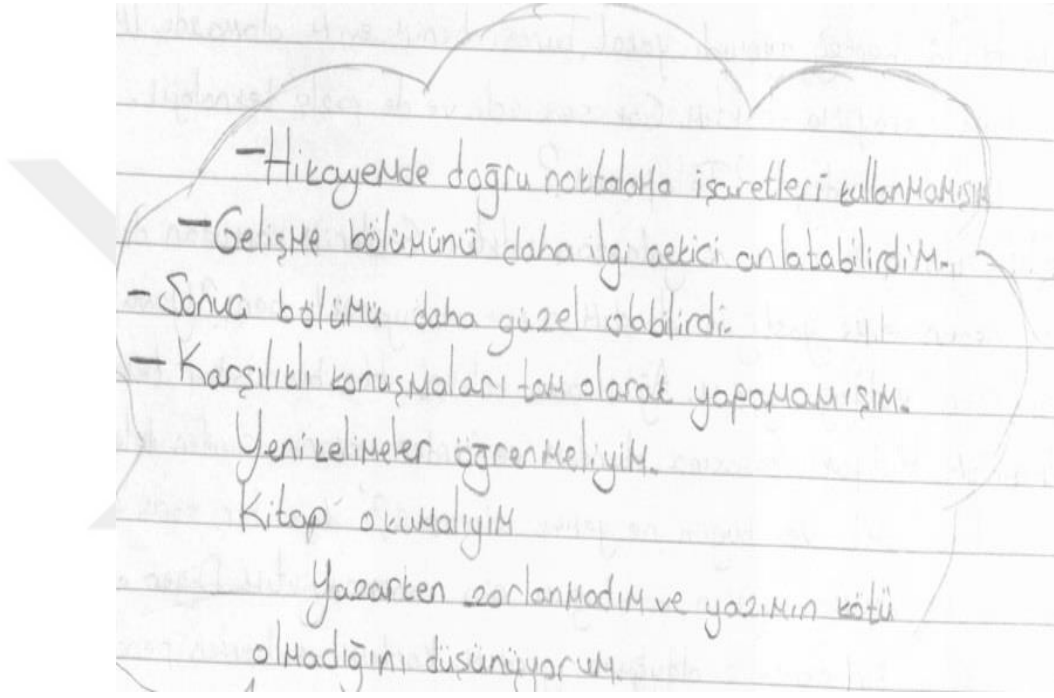
— Bir dahaki yazılarımda daha dikkatli, yazım yanlışları yapmamaya çalışacağım.

\*Önceden daha çok yanlışlarım oluyordu bu sene daha dikkatli oldum ve başardım

Fotoğraf 141. Mehtap, Çalışma Kâğıdı

Didem, hikâyesindeki eksiklikleri belirleyerek kendini izleme sürecini, bunları tamamlamak için yapması gerekenleri sıralayarak kendini yönlendirme sürecini ve yazısına yönelik memnuniyetini belirterek kendini pekiştirme sürecini kullandığını göstermiştir. Didem, konuşma balonunda tüm süreci şöyle anlatmıştır:

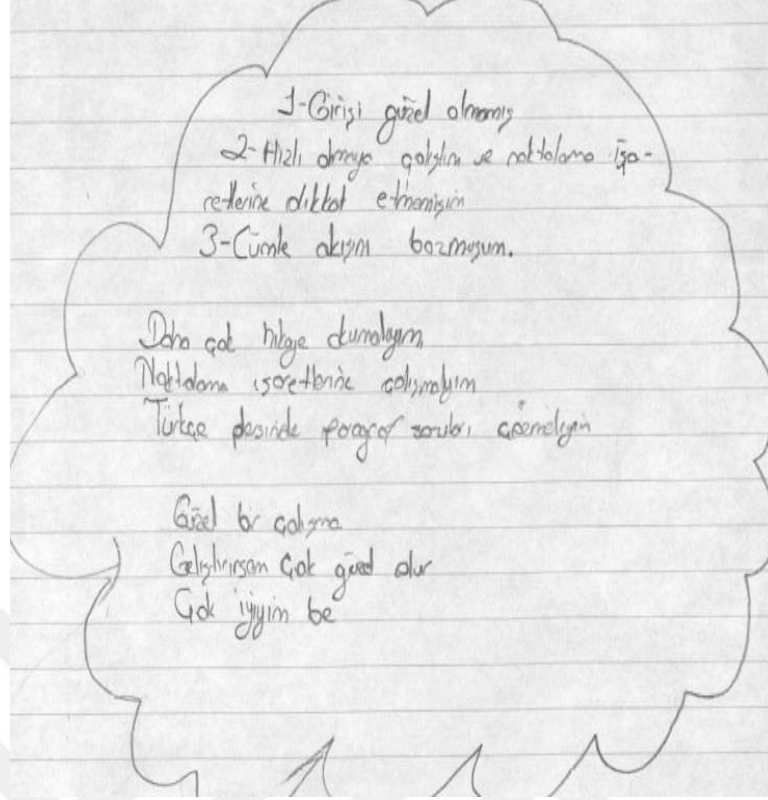
*“Hikâyemde doğru noktalama işaretleri kullanmamışım. Gelişme bölümünü daha ilgi çekici anlatabilirdim. Sonuç bölümü daha güzel olabilirdi. Karşılıklı konuşmaları tam olarak yapamamışım. Yeni kelimeler öğrenmeliyim. Kitap okumalıyım. Yazarken zorlanmadım ve yazımın kötü olmadığını düşünüyorum.”*



Fotoğraf 142. Didem, Çalışma Kâğıdı

Öğrencilerden Seyhan, eksikliklerini tespit ederek kendini izlem stratejisini, bunları tamamlamak için yapması gerekenleri sıralayarak kendini yönlendirme stratejisini kullanmıştır. Son olarak da kendini değerlendirmiş ve kendini pekiştirme stratejisini kullanmıştır. Seyhan konuşma balonunda tüm süreci şöyle ifade etmiştir:

*“Giriş güzel olmamış, Hızlı olmaya çalıştım noktalama işaretlerine dikkat etmemişim. Cümle akışını bozmuşum. Daha çok hikâye okumalıyım. Noktalama işaretlerine çalışmalıyım. Türkçe derslerinde paragraf soruları çözmeliyim. Güzel bir çalışma. Geliştirirsem çok güzel olur. Çok iyiyim be”*



Fotoğraf 143. Seyhan, Çalışma Kâğıdı

Bağımsız performans aşamasının sonunda öğrenci çalışma kâğıtlarından, gözlem listelerinden elde edilen verilerden hareketle öz düzenleme stratejileri kullanımı yönünden sınıfın çoğunda istenen değişimin ve gelişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Nitekim Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen de öğrencilerin yazma stratejileri ve öz düzenleme stratejileri kullandıklarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

*“Bazen etkinliklerde hikâye yazmak gerekiyor. Yazma konusudna ilkokuldan çok yetersiz geliyolar. Öğreciler, hikâye yazmada ipucu öğrendik dediler. 5N 1K ve hikâye dağı öğrenmişler. Bir de konuşmalarını yazdıkları kâğıt vardı. Söylediğiniz gibi okudum güzel yazmışlar. En azından eksiklerini de hatalarını da görmeye başlamışlar. Önceden hikâyenin unsurlarını unutuyorlardı. Bu 5N 1K yı sürekli alışkanlık haline getirdiler artık. Sizin dersinizdeki defterlerini hikâyelerini görünce şaşırdım. Baya iyi yazanlar var artık Zeynep Cemali hikâye yarışmasına yollayabiliriz.”* (Türkçe Öğretmeni, görüşme, 06.06.2016)

## **4.2. ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ'NİN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDA METİN UNSURLARINI OLUŞTURMA DURUMLARINA ETKİSİNE YÖNELİK BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin öğrencilerin ikna edici metinler ve hikâye edici metinlere yönelik yazılı anlatımlarında metin unsurlarını kullanmaya ilişkin düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilere uygulama başlamadan önce ikna edici bir metin ve hikâye edici bir metin yazdırılmıştır. Ardından uygulamanın son aşaması olan bağımsız performans aşamasında da öğrencilere ilk uygulama ile benzer konularda metinler yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdığı bu ilk ve son metinler “Hikâye Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “İkna Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığı ile değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

### **4.2.1.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İkna Edici Metin Unsurlarını Oluşturma Düzeylerine Etkisi**

Öğrencilerin ikna edici metinlere yönelik olarak uygulama öncesi ve sonrası uygulanan İkna Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığı istatistiksel olarak incelenmiştir. Verilerin azlığı (n=26) ve dağılımının normallik varsayımını karşılamaması sebebiyle analizler Wilcoxon w işaretli sıralar testi ile yürütülmüştür.

Tablo 3. Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon W İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Testler            | Sıra İşaretleri   | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z     | p     |
|--------------------|-------------------|----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Ön test - Son test | Negatif İşaretler | 0  | 0               | 0            | -4,46 | .000* |
|                    | Pozitif İşaretler | 26 | 13,50           | 351          |       |       |
|                    | Eşit İşaretler    | 0  |                 |              |       |       |
|                    | Toplam            | 26 |                 |              |       |       |

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin İkna Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında son test lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $Z=-4,46$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin son test sıra ortalamalarının ön test sıra ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan 26 öğrencinin tamamının uygulama sonrası yapılan son test puanlarının uygulama öncesi elde edilen ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ön test ve son test arasındaki anlamlı puan farkına ilişkin etki büyüklüğü Wilcoxon İşaretli Sıralar testi için Fritz, Morris ve Richler (2012) tarafından önerilen formül ile hesaplanmıştır ( $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$ ). Elde edilen “r” etki büyüklüğünün eta kareye ve Cohen d indeksine dönüştürülmesinde Lenhard ve Lenhard (2016) dönüşüm tablosundan faydalanılmıştır. Buna göre etki büyüklüğü  $r=.0,88$ , Cohen  $d= 3,60$ ,  $\eta^2=.0,76$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin İkna Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı puanlarına ait gözlenen varyansın %76’sının yapılan uygulamadan kaynaklandığı, uygulamanın öğrencinin puanları arasında yüksek düzeyde fark yaratacak değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve uygulama sonunda yazılan metinlerden örnekler Ek 21’de sunulmuştur.

#### 4.2.2.Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hikâye Edici Metin Unsurlarını Oluşturma Düzeylerine Etkisi

Öğrencilerin hikâye edici metinlere yönelik olarak uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Hikâye Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığı istatistiksel olarak incelenmiştir. Verilerin azlığı (n=26) ve dağılımının normallik varsayımını karşılamaması sebebiyle analizler Wilcoxon w işaretli sıralar testi ile yürütülmüştür.

Tablo 4. Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon W İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Testler            | Sıra İşaretleri   | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z     | p     |
|--------------------|-------------------|----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Ön test - Son test | Negatif İşaretler | 0  | 0               | 0            | -4,20 | .000* |
|                    | Pozitif İşaretler | 23 | 12,00           | 276          |       |       |
|                    | Eşit              | 3  |                 |              |       |       |
|                    | Toplam            | 26 |                 |              |       |       |

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında son test lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (Z=-4,20, p<.05). Öğrencilerin son test sıra ortalamalarının ön test sıra ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan 26 öğrencinin 23'ünün uygulama sonrası yapılan son test puanlarının uygulama öncesi elde edilen ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu, 3'ünün ise uygulama öncesi ve sonrası puanlarının eşit olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ön test ve son test arasındaki anlamlı puan farkına ilişkin etki büyüklüğü Wilcoxon İşaretli Sıralar testi için Fritz, Morris ve Richler (2012)

tarafından önerilen formül ile hesaplanmıştır ( $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ ). Elde edilen “r” etki büyüklüğünün eta kareye ve Cohen d indeksine dönüştürülmesinde Lenhard ve Lenhard (2016) dönüşüm tablosundan faydalanılmıştır. Buna göre etki büyüklüğü  $r = .0,82$ , Cohen  $d = 2,960$ ,  $\eta^2 = .0,68$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı puanlarına ait gözlenen varyansın %68’inin yapılan uygulamadan kaynaklandığı, uygulamanın öğrenci test puanları arasında yüksek düzeyde fark yaratacak değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler tarafından uygulama öncesinde ve uygulama sonunda yazılan metinlerden örnekler Ek 21’de sunulmuştur.



### 4.3.UYGULANAN ÖĞRETİME YÖNELİK ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin uygulama aşaması başlamadan önce uygulama yapılacak olan sınıftan seçilen öğrencilerle bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede öğrencilere bir metni yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonra neler yaptıkları, bir strateji kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa hangi stratejileri kullandıkları sorulmuştur. Ardından öğrencilerin yazma becerisine ilişkin duyuşsal durumlarının tespit edilmesine ilişkin sorularak sorularak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin yazma öncesi yazma esnası ve yazdıktan sonra herhangi bir strateji kullanmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler görüşmede yazarken çok düşündüklerini fakat konuyla ilgili akıllarına hiçbirşey gelmediğini, yazma etkinliklerini gereksiz bulduklarını, yazmayı sevmediklerini, yazılılarda kompozisyon sorularından korktuklarını ve bu sorulardan genellikle düşük notlar aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin uygulama aşaması bittikten sonra öğrencilerin uygulanan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi için uygulama öncesinde görüşme yapılan aynı öğrencilerle tekrar odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğrencilere yapılan uygulamayı değerlendirmeye yönelik sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulama boyunca yazdıkları günlükler de incelenerek uygulanan öğretime yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan öğretime yönelik öğrencilerin görüşlerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur.



Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin görüşleri beş kategori altında toplanmaktadır. Bunlar, yapılan uygulamanın öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygularını ortadan kaldırması, eğlenceli olması, Türkçe dersi ve yazma dersinde işe yaraması, yazarken plan yapmayı sağlaması ve günlük yaşamda işe yaramasıdır.

Öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, yapılan uygulama öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal durumlarında değişikliklere sebep olmuştur. Öğrenciler, uygulamadan önce yazma etkinliklerinden özellikle de kompozisyon yazmaktan korktuklarını, yoğun bir yazma kaygısına sahipken yapılan uygulama ile birlikte bu korkunun ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenciler uygulamada gerçekleştirilen yazma etkinliklerini eğlenceli bulmuş, bu uygulama ile birlikte yazmayı sevdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerden Burak yazmaya yönelik duygularının değiştiğini şu cümleyle ifade etmiştir:

*“Bu yaptıklarımız bana yazmayı sevdirdi, eskiden yazmayı sevmiyodum.”* (Burak, görüşme, 07.06.2016)

Ahsen, uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki yazmaya yönelik duygularının değiştiğini şöyle ifade etmiştir:

*“Dersler çok eğlenceli. Daha önce yazma kötü bir şey gibi geliyordu şimdi değil.”* (Ahsen, görüşme, 07.06.2016)

Ahsen, yapılan uygulamalarla birlikte yazma becerisinin oldukça geliştiğini bu durumun kendisini mutlu ettiğini günlüğünde de şöyle ifade etmiştir:

İlk olarak kompozisyonla yazı yazmaya başladık. Aslında pek fazla yazı yazamıyordum fakat şimdi bir kompozisyon bir sayfa bile sürebiliyor. Benim babalarım ve öğretmenimin verdiği ipuçları ve destek vererek artık itna edici yazılar yazmaya başladım. İlk beşin fırtınası, notlar, oğos derken zaten bir yazı yazmış oluyoruz. Oradan bakarak kompozisyonumuza ekliyoruz. Benim son yazdığım kompozisyona ben de şaşırdım nasıl bu kadar itna edici ve anlamlı yazabiliyorum diye.

Gelelim hikâyeye, hikaye kompozisyonlardan daha eğlenceli ilk konu bulmak aslında çok zordu ama şimdi biraz düşündüğümde hemen konu bulabiliyorum. Konuyu bulduktan sonra SN İK, hikaye dağı bu arada unutmadan iç ses hikayemizde tamamlanıyor.

İlk öğretmenimiz bizim sınıfımıza geldiğinde benim ile röportaj yaptı ve o an çok mutlu olmuştum çünkü ben 'ünlü bir yazar gibi' benimle röportaj yapıyordu. Sonra da bu çalışmalarına başladık. Okullarda serbest kuyafet mi yoksa okul formasını yazısı şimdi o yazıyı okuyup şimdi ki yazdığım yazıları okuduğumda arasında dağlar kadar fark var bu çalışmalar bana mutluluk veriyor. Ve kendimce çok fazla geliştiğimi düşünüyorum.

Fotoğraf 144. Ahsen, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016)

Öğrencilerden Didem, tüm uygulama sürecini değerlendirdiği günlüğünde uygulamalar sayesinde kendisini tanıdığını, yanlışlarını öğrendiğini ve dersin kendisine çok şey kazandırdığını şöyle ifade etmiştir:

## GENEL GÜNLÜK

Hocamız derse ilk girdiği zamanlarda fazla sıkıcı geliyordu çünkü anket yada soru-cevaplara gibi şeyleri sevmem. Daha sonra dersin yazımızı güzelleştirmek için olduğunu anladım. Biraz olsun derse karşı ilgi duymaya başlamıştım. Hâlâ arada sırada verilen anketler yüzünden derse tam olarak inanmıyordum. Daha sonra yazı yazmaya başladık ve bunun ile ilgili ipuçları öğrendik. Her yazım bir öncekine göre daha güzel oluyordu. Öğrendiğim her yeni bilgi güzel yazıya ulaşmak için bir adımdı.

Bu derse hiç işlemediğimiz zamanlarda yoktu daha sonra yeni şeyler öğrenmeye başladık. Tohumdan fidana, fidandan ağaca geçtik gibi birşey bu aslında. Eğer biz başta kızlara da bunu öğretilirse bir orman bile olabiliriz. Benim bu dersten öğrendiğim şey tabii ki de orman olmak değil. Daha çok ormanı tanımlamak, tanımlayabilmek. Kendimizi tanıtmak, tanıtmak. Yanlışlarımızı bilmek gibi mesele. Benim yapamadığım şey giriş, gelişme, sonuç paragraflarını doğru ayıramamaktı fakat daha sonra Tuğba Hoca sayesinde bu ve diğer problemlerim çözüldü. Yani sizin anlayacağınızı ilk başlarda sıkıcı gelen bu ders bana birçok şey kazandırdı.

Fotoğraf 145. Didem, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016)

Öğrencilerden Berke de öğrendiklerinin eğlenceli olduğunu bunları evde de kullandığını şu ifadelerle belirtmiştir.

“Öğrendiklerimi evde kardeşime yapıyorum. Eğlensin diye kardeşime hikâyeler yazıyorum. Oyun oynuyoruz, senaryo yazıyorum. Eğleniyoruz. Yazmayı seviyorum.” (Berke, görüşme, 07.06.2016)

Berke, günlüğünde de uygulamanın başından itibaren öğrendiklerini anlatmış, ayrıca yapılan bu uygulamanın yazma sevgisine yönelttiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

(Diktrot qını yarı serqisine yoneltin)

Günlörcüm;

iltir olarok biz bin büyü ögrendikr ağaç büyüü bu çotr  
güzel bi büyü ağacın gövdesi anajitinin dalları sebab  
kotr ise sonuq ağacın tamamıda krotrol diktrot eddik  
mi anajitinin sebab sonuq krotrol bunların iltir hoj-  
leri bizim büyüümüz ashr bunlar ne işo yoran diğisunur  
bunun neden ağaç çünkü bu ağaç qibi yovuş yovuş  
gelişiyoruz. benden bi tavsiye sokrin biqün yopip birakmo-  
yin büyü kronizdo yovuş yovuş işler onro işledimide  
çotr yovuşlu olar. sonra sokrimiz var ne yoparson  
yop yozı ile yop bu çotrı ne olakro diğentere  
diğentere düşünün belediyede bin yovuş işimiz var.  
yozı yozıyovuş (bi sonuq sokrimizdo ağaç lo açrı kronizdo)  
bi krışı anajitiniziz sebabsiz sonuqsuz bin yozı okunok  
istemezsiniz bide anajitini, sebebi, sonuq belli bi yozı  
düşünün ne krotrol istekide okursunuz evet bu bu krot  
ıldı by by.

Fotoğraf 146. Berke, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016)

Ertan, uygulama derslerinde kendisinin ve arkadaşlarının çok mutlu olduğunu, derslerin eğlenceli ve yararlı olduğunu günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

... mutlu olduk ve bende bu derste çok mutlu olduğum en sevdiğim  
derslerden biri. Bence bu ders bize yararlı ve çok eğlenceli. Bugün başka  
dersimizde faydalı Hacim'e bize kaygıtları hazırlayıp dilinçebirimizi öğren-  
meye çalıştık. Başka bir gün ise Hacim'e başka hocaya geldi ve

Fotoğraf 147. Ertan, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015)

Simay, uygulama sürecinde gerçekleştirilen bir derste çok eğlendiğini belirtmiş ve başka bir ders yerine bu dersin işlenmesini istediğini şöyle ifade etmiştir:

Günlük  
Bugün çok güzeldi. Çok eğlendim. Karagöz ve  
Hacivat animasyonu çok güzeldi. Karagöz oldu  
çok eğlendirdi. Kağıtları yaparken de eğlendim ke-  
ke sosyal dersinde de bir ders olsa

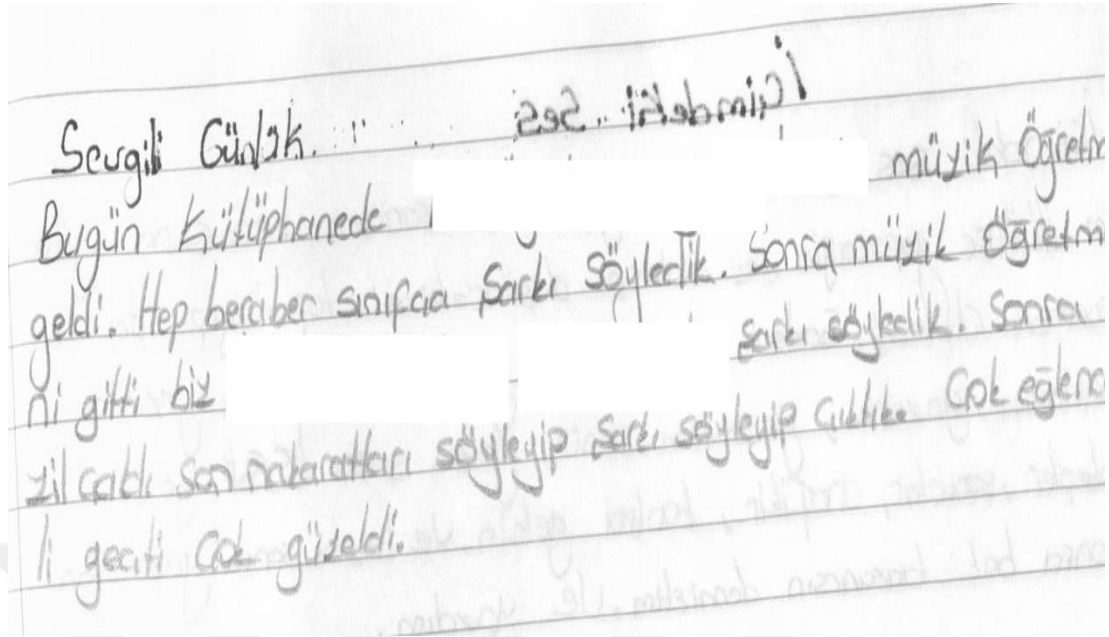
Fotoğraf 148. Simay, Öğrenci Günlüğü (08.03.2016)

Öğrencilerden Ahsen de uygulama sürecinde gerçekleştirilen bir dersti eğlenceli bulduğunu günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

GÜNLÜK  
Bugün ki dersimizde öğretmenimiz Hacivat ve Karagöz'ü  
sınıfımıza davet etti onlarda bizim için sınıfa geldiler.  
Hacivat ve Karagöz ile ilgili video izledik ve sınıf arkadaşlarımız  
gösteri yaptık ve yeni olarak hikaye yazmaya başladık daha  
doğrusu giriş yaptık. 2. dersimizde duygularımız yazan  
kağıdı yaptık ve bir kahramanı anlattık. Kompozisyonu bitirdik  
hikaye daha eğlenceli olacağına inanıyorum. Hikayede en başta  
kahraman olması gerektiği ve hayali ya da gerçek olabilir.  
Bugün ki dersimiz çok eğlenceli geçti.

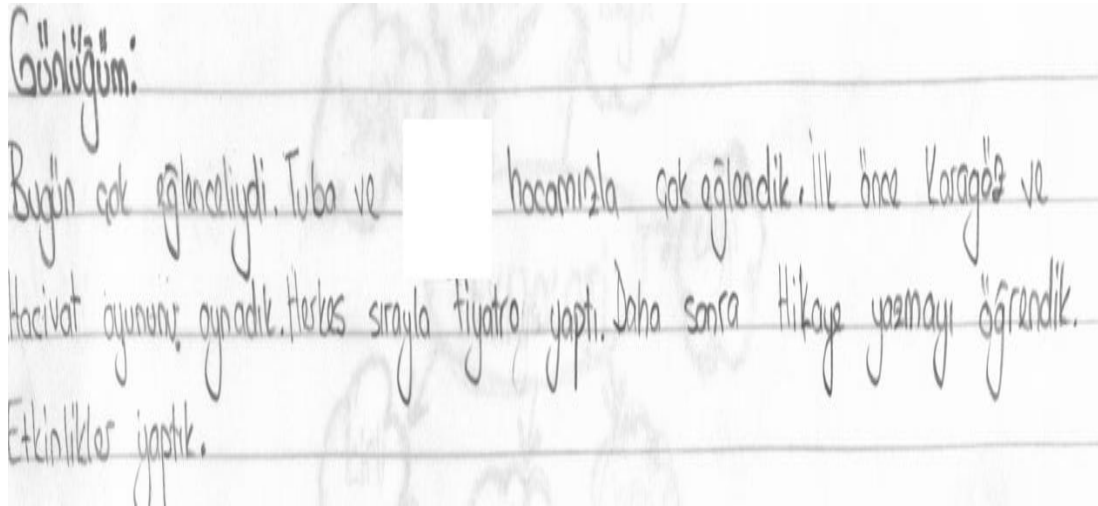
Fotoğraf 149. Ahsen, Öğrenci, Günlüğü (08.03.2016)

Çiğdem, günlüğünde uygulama dersinin eğlenceli geçtiğini şu şekilde ifade etmiştir:



Fotoğraf 150. Çiğdem, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015)

Seda, hikâye yazma sürecinde yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:



Fotoğraf 151. Seda, Öğrenci Günlüğü (08.03.2016)

Seyhan, günlüğünde uygulama sürecinde yapılanları anlatmış, derslerde hem öğrendiğini hem eğlendiğini günlüğünde şöyle açıklamıştır:

Bu derste yazma yeteneğimizi ne yazdığımız değil nasıl yazdığımız önemlidir. Ve bununla ilgili örnekler yapar vb. şeyler yaptık. Her şeyi kendimiz öğrendik. Öğretmenimiz önce gün bize verdi. Ağacın dalları sebzelerini gövdesi Anahtarını, tıraksı da sarımsağı gösterdiğini gördük. Ve yazıyla ilgili şarkı bile öğrendik. Ve ilerde bunu söylemek için bir öğretmenimiz bize bunu öğretti. Bir günlük vb. şeyler yaparak yazma yeteneğimizi çok geliştirdik. Bunun sayesinde Tercüme sırasında daha iyi bile yapabiliriz. Yazmamız geliştiği için daha rahat yapabiliriz. Ağaçta ne kadar sebze varsa ağaç kadar büyür ve gelişir. Bu sayede sebzeler çok önemlidir. Sebzeler bizi sarımsağı ulaştırır. Ağaçta 1 sebze bile birini itene edebiliriz. Ama bunu çok güzel bir şekilde anlatmamız gerekir. Bu şekilde konuşuruz. Bu sayede insanlarla iletişimde gelişir.



Fotoğraf 152. Seyhan, Öğrenci Günlüğü (12.01.2015)

Öğrencilerden Eda günlüğünde, uygulamalarda öğrendiği stratejiler ile bağımsız bir şekilde yazma sürecini gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Eda bu sürecin eğlenceli olduğunu şöyle dile getirmiştir:

Artık kendi başıma yazabiliyim. İpuçlarını kullanabiliyorum. Basımdan bir olay geçtiğinde kimse bulamadığımda anlatılabildiğim kadar anlatabiliyorum. Hem daha sükunetli ve yarışmalarda dereceye girebileceğimi düşünüyorum çünkü bu işe önem vereceğim. Tuğba hoca ilk geldiğinde biraz ön yargılı davranmışım fakat şu an çok mutluyum. Umarım Tuğba hoca hep gelir.

Fotoğraf 153. Eda, Öğrenci Günlüğü (03.06.2016)

Öğrenciler, uygulamadan önce yazma etkinliklerinden özellikle de kompozisyon yazmaktan korktuklarını, yoğun bir yazma kaygısına sahipken yapılan uygulama ile birlikte bu korkunun ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Bu durumu Seda şu cümlelerle anlatmışlardır:

*“Önceden kompozisyon denince çok korkuyordum hiçbir şey yazamıyordum. Nasıl yapıcım, napıcım diye korkuyordum. Artık o korkum yok.”* (Seda, görüşme, 07.06.2016)

Öğrencilerden Nisan da uygulamadan önce kompozisyon yazmaktan korktuğunu fakat uygulamadan sonra bu korkusunun ortadan kalktığını şu cümle ile ifade etmiştir:

*“Önceden kompozisyon korkusu vardı artık o geçti. Hiç de korkmuyorum.”* (Nisan, görüşme, 07.06.2016)

Şule daha önce yazma sürecinde karşılaştığı güçlüklerin ortadan kalktığını ve yazmaya yönelik duygularının değiştiğini şöyle ifade etmiştir:

*“Eskiden aklıma birşey gelmiyordu yazarken ipuçları ile birlikte aklıma daha çok şey geliyor, daha istekli oldum.”* (Şule, görüşme, 07.06.2016)

Ahsen, yazma performansına yönelik duygularını şöyle ifade etmiştir:

*“Aslında önce de yazıyordum ama şimdi kurallarına göre yazıyorum. Güzel yazınca daha mutlu oluyorum.”* (Ahsen, görüşme, 07.06.2016)

Berke öğrendiği stratejilerin yazmaya yönelik tutumundaki değişimi şu şekilde ifade etmiştir:



*“Eskiden istemiyordum, artık isteyerek yazıyorum. Öğrendiklerimi kullanacağımı bildiğim için yazı yazmaya istekliyim. Siz toplantıya gelmişsiniz annem ondan sonra yazılarımı okuyor telefonla resmini çekiyor. Saklıyor. İlk yazılarımla farka bakıyoruz. Bunlar çok hoşuma gidiyor.”* (Berke, görüşme, 07.06.2016)

Ahsen, uygulamadan önceki ve uygulamadan sonraki yazılarını karşılaştırmış ve şu anki durumunu şöyle ifade etmiştir:

*“İlk önce uniformayla ilgili bir yazı yazmıştık. Ama kendimi anlatamamıştım. Yazım uzun olsa bile açıklayamıyordum kendimi. Şimdi hem uzun hem açıklayıcı oluyor. Önceki yazılarım ilkokul yazısı gibi geliyor şimdi bana. Şimdi yazılarım güzel bence.”* (Ahsen, görüşme, 07.06.2016)

Öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, yapılan uygulamada öğrenilenler Türkçe dersi ve yazma dersinde etkinlikler gerçekleştirilirken veya sınavlarda zaman kullanımında işe yaramaktadır.

Örneğin Seyhan yapılan uygulamanın sınavda zaman kullanımı konusunda işe yaradığını şöyle ifade etmiştir:

*“Önceden yazılıda zaman yetmiyordu o yüzden ilk kompozisyonu yazıyordum. Şimdi ipuçlarını kullanınca diğer sorulara da zaman kalıyor. Yazılıda bunları kullandım ve yüksek not aldım artık isteyerek yazıyorum.”* (Seyhan, görüşme, 07.06.2016)

Ahsen ve Berke bu stratejilerin sınavda zaman kullanımı konusunda işe yaradığını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Bu öğrendiklerim kompozisyon anı yazarken işe yarıyor. Diğer sorulara daha çok vakti kalıyor yazılıda. Seçmeli yazma dersinde kompozisyon yazıyoruz. Orada bunları kullandım. Kompozisyon, anı yazarken işe yarıyor. Diğer sorulara daha çok vakti kalıyor yazılıda. Bir de hızlı ve kolay yazıyorum.”* (Ahsen, görüşme, 07.06.2016)

*“Önceden yazılıda zaman yetmiyordu o yüzden ilk kompozisyonu yazıyordum. Şimdi ipuçlarını kullanınca diğer sorulara da zaman kalıyor.”* (Berke, görüşme, 07.06.2016)

Öğrenciler Türkçe dersinde ve seçmeli yazma dersinde uygulamada öğrendiklerinden yararlandıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Türkçe yazılısında kompozisyonda beyin fırtınası yaptım. Seçmeli yazma dersinde kompozisyon yazıyoruz. Orada bunları kullandım. İyi not aldım”.* (Mehmet, görüşme, 07.06.2016)

*“Okumam hızlandı. Okurken hangi ipucunu kullanmışlar anlıyorum. önceden kitaplardaki yazma sorularını geçiyordum şimdi hemen yazıyorum. Yazılıda bunları kullandım ve yüksek not aldım.”* (Berke, görüşme, 07.06.2016)

Yapılan uygulamalar, öğrencilerin yazma etkinlikleri için plan yapmalarını sağlamıştır. Öğrenciler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

*“Konuya nasıl giriş yapacağımı bilmiyordum. Ortalarda tıkanıyordum. Şimdi sırayla ne yapacağımı biliyorum.”* (Nisan, görüşme, 07.06.2016)

*“Bu kodlamalar yazımı sırasına göre yazmamı sağladı. 5n 1 k olmasa hikâyemizde neleri eksik yazdığımız anlayamayız. Bu kodlamalar sebebin sonucun yerini karıştırmamı engelliyor.”* (Ahsen, görüşme, 07.06.2016)

*“İpuçlarını yazıyorum onları birleştirenince zaten yazı oluşuyor. Çok kolay oluyor ağacın şu faydası var. Neyi nasıl yaptığımı görüyorum. Bunu nasıl düzelteceğimi biliyorum.”* (Berke, görüşme, 07.06.2016)

Elde edilen görüşlere göre uygulama, öğrencilerin plan yaparak daha uzun yazılar yazmalarını sağlamıştır. Örneğin İhsan ve Nisan bu durumu şöyle açıklamışlardır:

*“Önceden en fazla 2 paragraf yazıyordum. Şimdi en az 2 paragraf yazıyorum. Devam etmek istiyorum.”* (İhsan görüşme, 07.06.2016)

*“Eskiden 2 satır bile yazamıyordum şimdi istediğim kadar yazıyorum.”* (Nisan, görüşme, 07.06.2016)

Berke uygulamalardan sonra kâğıt ve kalem kullanarak yazmayı daha çok sevdiğini ve daha uzun yazılar yazdığını şöyle ifade etmiştir:

*“Sadece chatte yazardım eskiden, yazdığım en uzun yazı chatteydi. Şimdi deftere yazıyorum hem de daha da uzun yazıyorum.”* (Berke, görüşme, 07.06.2016)

Öğrenciler, uygulamalarda öğrendikleri stratejileri günlük yaşamda kullandıklarını da ifade etmişlerdir. Öğrenciler, bu durumu şöyle açıklamışlardır:

*“Sokaktaki köpeklerle ilgili durumu belediyeye yazarım onlar da bu hayvanlarla ilgili bir proje yaparlar. Onları ikna edebilir.”* (Ahsen, görüşme)

*“Okulda bizim sınıfı bazı etkinliklere katmıyorlar bu durumu müdüre yazdım.”* (Seda, görüşme, 07.06.2016)

*“Bu ikna etme ipuçları ile kötü insanları iyi olmak için ikna edebiliyorum artık.”*(Seyhan, görüşme, 07.06.2016)

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgulara yönelik olarak ulaşılan sonuçlara, ilgili alan yazın çerçevesinde yapılan tartışma bölümüne ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ' NİN UYGULAMASINA YÖNELİK SONUÇLAR

Araştırmada ikna edici metinlere ve hikâye edici metinlere yönelik olarak “Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli” uygulanmıştır. Model, önbilgileri harekete geçirme, stratejileri tartışma, stratejileri model alma, stratejileri hafızada tutuma, stratejileri geliştirme ve stratejilerin bağımsız olarak kullanılması aşamalarının uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmada modelin sınıf ortamında nasıl uygulandığı ortaya koyulmuştur. Aşamalar, temelde hem ikna edici metinler hem de hikâye edici metinler için aynı olmakla beraber aşamalarda uygulanan stratejiler farklı metin türlerine değişiklik göstermektedir.

Modelin ilk aşaması, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin harekete geçirilmesidir. İkna edici metinlere yönelik olarak bu ilk aşamada ikna etme, ikna etme unsurlarının tanıtılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilerek öğrencilerin önbilgileri harekete geçirilmiş ve ileriki aşamalara yönelik hazırbulunuşlukları uygun seviyeye getirilmiştir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) da yaptıkları araştırmada öğrencilere doğrudan ikna edici metin yapılarının öğretilmesinin, türlere göre yazma becerilerini geliştirmede faydalı olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada ön bilgilerin harekete geçirilmesine yönelik olarak uygulanan etkinliklerin öğrencilerin belirlenen türe ait zihinsel hazırlık sürecine girmelerini

sağladığı ve ilerideki öğrenme sürecine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Nitekim Güneş'e (2007:272) göre yeni bilgi ve beceriler verilmeden önce öğrencilerin ön bilgilerini hatırlaması sağlanmalıdır. Böylece ön bilgiler kullanıma hazır duruma getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli; eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurularak anlamlı öğrenme sağlanmalıdır.

Ön bilgileri harekete geçirme aşamasında hikâye edici metinlere yönelik olarak öğrencilerin geçmiş yıllarda edinmiş olduğu bilgilerin eksik yönleri tamamlanmıştır. Onan (2012) bu ön bilgilerin, yeni öğrenilecek bilgiler için birer bilişsel zemin oluşturduğunu, Regan ve Mastropieri (2009) ön beceriler ve önbilgilerin öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçebilmesi için yeteri kadar geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Hikâye edici metinlere yönelik olarak ön bilgileri harekete geçirme aşamasında, hikâye türü ve hikâye türüne ait unsurlar tanıtılmış ve örnek metinler sunularak bir sonraki aşamaya geçmeden öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi sağlanmıştır. Akyol'a (1999) göre de öğrenciler, ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmeleri için güdülenmelidirler. Bir başka ifade ile öğretmenin daha önce okunan metinlerle hikâyenin elementleri arasında ilişki kurmaları için öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda hikâye edici metinlere yönelik olarak ön bilgilerin harekete geçirilmesinin ileriki aşamalarda yazma sürecine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin ikinci aşaması, stratejileri tartışmadır. Bu aşamada ikna edici metinlere ve hikâye edici metinlere yönelik olarak öğretimi yapılan stratejiler araştırmacı tarafından tanıtılmış ve öğrencilerle birlikte bunların kullanılma durumu tartışılmıştır. Öğretimi yapılan öz düzenleme stratejileri her iki metin türü için aynıken, yazma stratejileri türlerin kendisine ait özel stratejilerinden oluşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin farklı metin türlerinin kendilerine özgü stratejilere sahip olduğunu fark etmelerini sağlamıştır.

Stratejileri tanıtmaya ve tartışmaya, öğrencilere stratejilerin yazma sürecinde ne işe yarayacağını ve kendilerine nasıl fayda sağlayacağını göstermiş ve böylelikle öğrencileri bu stratejileri kullanma konusunda istekli hale getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığına göre bu stratejilerin, yazma becerisinde karşılaşılan bilişsel zorlukları kaldırmakla beraber öğrencilerin yazmaya yönelik

endişelerinin, korkularının, kaygılarının da ortadan kaldırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Uygun (2012) da yaptığı çalışmada tartışma aşamasında öğrencilerin öğrenmekte oldukları stratejinin daha iyi performans göstermede kendilerine yardımcı olacağına inanmalarının öğrencilerin sürece daha etkin katılımında bulunmaları ve öz düzenleme sürecini gerçekleştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Reid, Lienemann ve Hagaman'a göre (2013: 12) özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunun öğrenme sorunlarının sebebi, doğuştan gelen yetenek veya kapasite yetersizliği değil bu öğrencilerin bir strateji kullanmaması veya eksik kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bu stratejilerin doğrudan öğretilebileceği, etkili bir şekilde öğrenilebileceği ve öğrencilerin stratejileri etkili öğrenmeleri durumunda performanslarında önemli bir artış olacağı düşünülmektedir.

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin üçüncü aşaması, model almaktır. Öz düzenleme stratejilerinin öğretiminde model olma yoluyla öğretimin etkili olduğu farklı çalışmalarda ifade edilmiştir (Schunk ve Zimmerman, 2007; Harris ve arkadaşları, 2011) Özellikle yeni bir davranışın kazandırılmasında öğretmenin uygun model olması önemli bir faktördür.

Öğrencilerin bir model desteği ile yazma çalışmalarını ilerletmeleri, kendilerinin de bu eylemi gerçekleştirebileceklerini görmeleri ve işbirliği ile daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Zimmerman'a (2013) göre model olma, sadece öğrencilerin öğrenmeleri değil bunu yanında motivasyonlarının sağlanması için de bir öğretim yöntemi olarak kanıtlanmıştır.

Bu aşamada, öğretmen yazma sürecinde öğrencilere model olarak stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını aşama aşama, ayrıntılı bir şekilde, sesli düşünme aracılığı ile göstermiştir. Stratejiler kullanılarak araştırmacı tarafından öğrencilere model olunmuş ve örnek metinler oluşturulmuştur. Farklı araştırmalarda da öğretmenin ders sürecinde öğrencilere model olması gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin Akyol (1999) öğretmenin hikâye unsurlarını örnek bir metin üzerinde şekillerle öğrenciye göstererek tanıtmayı gerektiğini, bu durumun öğrencilerin kendi yazıları için model teşkil edeceğini ve öğrencilerin kendi metinlerini yazarken bu unsurlara dikkat etmelerini sağlayacağını belirtmektedir. Schunk ve Zimmerman, (2007) da öğretmenin edebi bir metnin analizini öğretmek için bir strateji kullanarak

örnek paragraflarda benzetme, mecaz, ironi, ima gibi sanatları göstermesini veya bir okuma çalışması yapılırken öğretmenin diğer paragrafa geçmeden bir paragraf okuyup kendi kelimeleriyle bunu özetlemesini önermektedir. Bu çalışmalarla öğrenci öğretmeni izleyerek onun yaptıklarını tekrarlama olanağı bulmaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları, nasıl kullanılacağına dair bilgi sahibi olmadıkları ve uzun sürede gerçekleşen birçok işlemin bir araya getirilmesini gerektiren öz düzenleme ve yazma stratejilerinin öğretilmesinde model alma aşamasından yararlanılmıştır. Araştırma sonunda model alma aşamasının, stratejilerin öğretim sürecine önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin dördüncü aşaması stratejileri hafıza tutmadır. Hafızada tutma, aslında birinci aşamadan itibaren başlamakta, stratejilerin eğlenerek ve oyunlarla öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin stratejileri hafızalarında tutmalarını sağlamak amacıyla ikna edici metinlere yönelik olarak strateji bir şarkıya uyarlanmış, şarkı sözleri pankartlara yazılarak öğrencilerle birlikte sınıfta seslendirilmiştir. Stratejinin bir şarkı sözü ile birlikte ezberlenmesi öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamış, derse yönelik ilgilerini arttırmıştır.

Hikâye edici metinler için stratejilerin öğretilmesi amacıyla bir akrostiş kullanılmış ve buna yönelik afişler hazırlanarak anımsatıcı olarak kullanılmıştır. Bu amaçla öğrenilmekte olan bir konu üzerine hazırlanmış olan akrostişlerin, şarkıların, pankartların, afişlerin konunun daha kolay akılda tutulmasını sağlamakla beraber öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi göstermelerini de sağladığı sonucuna varılmıştır. Torgesen, (1985) hafızada tutma tekniklerinin öğrencilerin stratejileri öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin beşinci aşaması, öğrencilerin strateji kullanımlarının geliştirilmesidir. Bu aşamada öğretimi yapılan stratejilere yönelik etkinlikler esnasında öğrencilere destekte bulunularak strateji kullanımları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak en uygun biçimde öğrenme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda stratejilerin yeterli düzeyde gelişiminin sağlanması için ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel olarak veya küçük gruplarla birlikte destek öğretim sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler kendi durumlarını fark etme ve geliştirme olanağına sahip olabilmişlerdir. Nitekim Schunk ve Zimmerman (2007: 23) da öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz- düzenleme becerilerinin farklılığına uyum sağlaması gerektiğini belirtmektedirler. Diğer bilişsel beceriler gibi öğrencilerin bu stratejileri bilme ve kullanma becerileri farklı olacaktır. Bazıları basit kavrama stratejilerine ihtiyaç duyarken (özetleme gibi), diğerleri bu konuda zaten yeteneklidirler. Bazı öğrenciler yazma stratejilerinin geliştirilmesi konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duyabilmektedirler. Öğretmenlerin öğrencileri küçük gruplara ayırmaları ve öz düzenleme sürecini bu grubun ihtiyaçlarına göre düzenlemeleri onlara yardımcı olabilmektedir.

Öz düzenlemeye yönelik stratejiler, büyük ve küçük gruplarda, birebir yazma etkinliklerinde, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve az da olsa duygusal yetersizliği olan öğrenciler için kullanılmıştır (Regan ve Mastropieri, 2009). Bu araştırmada da strateji öğretimi 26 öğrencinin bulunduğu bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıftaki öğrenciler birbirlerinden farklı akademik başarı düzeylerine sahiptirler. Yapılan uygulamalar boyunca ihtiyaç duyan öğrencilere ek öğretim verilmiş bu öğrencilerin tüm etkinliklere katılım göstermeseler de zaman zaman etkinliklere katılım gösterdikleri, stratejileri geliştirilebilecek bir düzeyde kullandıkları görülmüştür. Bu özelliği ile modelin bireysel farklılıkları da kapsayıcı bir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamada öğretmenin öğrencilere gereken desteği sunması öğrencilerin ileriki aşama olan bağımsız performans aşamasında kendi başlarına bu stratejileri kullanabilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öz düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin son aşaması, bağımsız performans aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin öğretmenin desteği olmadan stratejileri bağımsız olarak gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Önceki beş aşamanın gerçekleştirilmesiyle beraber bu aşamada öğrencilerin ikna edici metinlere ve hikâye edici metinlere yönelik olarak yazma stratejileri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerinin uygulama öncesine göre gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ikna edici metinlere yönelik olarak yazma stratejilerinden sözcük ağı oluşturma stratejisini ve grafik organize etme stratejisini öğrencilerin çoğunun iyi düzeyde veya kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öz düzenleme stratejileri kullanım durumu incelendiğinde ise sınıfın yaklaşık olarak yarısının bu süreçleri iyi bir düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin farklı yaş gruplarında ve farklı düzeydeki öğrenciler ile uygulandığı ve öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik strateji kullanım düzeylerinde gelişimin sağlandığı görülmektedir (Harris, Graham ve Mason 2003; Chalk ve arkadaşları 2005; Saddler, 2006; Graham, Harris ve MacArthur, 2006; Harris, Graham ve Mason 2006; Santangelo, Harris ve Graham, 2007; Lane ve arkadaşları, 2008; McKeown, 2012, Uygun 2012; Harris ve arkadaşları, 2012; Flanders, 2014; Festas ve arkadaşları, 2015; Can, 2016). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Örneğin Festas ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile bu model uygulanmış ve belirlenen okullarındaki öğrencilere, üç aylık periyotlarla haftada bir kez 45 dakika süren derslerde strateji öğretimi yapılmıştır. Yapılan eğitim sonunda öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinde ve yazdıkları kompozisyonlarında önemli ölçüde gelişim görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler uygulanan eğitimi yazma eğitimi bakımından etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Chalk ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan başka bir araştırmanın sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu araştırmada Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli kullanarak lise düzeyindeki on beş öğrencinin kompozisyon yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın



sonucunda, öğrencilerin yazma sürecinde beyin fırtınası yapma, amaç belirleme, kendini düzenleme stratejilerini kullanımlarında gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Öz düzenleme stratejileri, yazma stratejilerine göre daha soyut ve öğrenciler tarafından anlaşılması daha güç olan stratejilerdir. Çünkü öğrenci tarafından gerçekleştirilen öz düzenleme süreçlerinin doğrudan gözlemlenmesi mümkün olamamakta, yapılan hatalar veya eksiklikler de tespit edilememektedir.

Öğrencilerin daha önce hiçbir yazma stratejisi ve öz düzenleme stratejisini kullanmazken araştırmanın uygulama sürecinden sonra bunlara yönelik bir öğrenme gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Öğrenciler, öğrendikleri bu yazma stratejilerini başta Türkçe dersleri olmak üzere diğer derslerde yazma etkinliklerinde kullanılabilmektedirler. Öz düzenleme stratejileri ise diğer tüm derslerde ve günlük yaşamda kullanılabilmektedir.

Bu araştırmada hikâye edici metinlere yönelik olarak öğrencilerin çoğunun yazma stratejilerinden grafik organize etme ve giriş gelişme, sonuç bölümleri oluşturma stratejisini iyi ve kısmen iyi düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öz düzenleme stratejileri kullanım durumu incelendiğinde ise sınıfın çoğunun bu süreçleri iyi ve kısmen iyi bir düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin öğrencilerin hikâye edici metinlere yönelik strateji kullanım düzeylerinde gelişim sağladığı görülmektedir. Örneğin Harris ve arkadaşarı (2012), tarafından yapılan çalışmada 20 ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenine Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeline yönelik mesleki eğitim verilmiş ve okullarında bu modeli uygulamaları sağlanmıştır. Eğitim sonunda öğrencilerin strateji kullanımları, yazdıkları hikâye ve kompozisyon metinlerinin niteliği, uzunluğu ve türe ait unsurların kullanımının gelişme gösterdiği ortaya koyulmuştur. Flanders (2014), tarafından yapılan çalışmada da yazma güçlüğü yaşayan on üç beşinci sınıf öğrencisine hikâye türüne yönelik strateji öğretimi yapılmış ve öğretim sonunda öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinde gelişme tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

## **5.2.ÖZ DÜZENLEMeye DAYALI STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ'NİN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDA METİN UNSURLARINI OLUŞTURMA DÜZEYLERİNE ETKİSİNE İLİŞKİN SONUÇLAR**

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin öğrencilerin ikna edici metinler ve hikâye edici metinlere yönelik olarak yazılı anlatımlarında metin unsurlarını kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar ortaya koyulmuştur.

Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli uygulanmadan önce yazdıkları metinler ve uygulama sonunda yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin ikna edici metinler ve hikâye edici metinlere yönelik yazılı anlatımlarında metin unsurlarını oluşturma düzeylerinin geliştirildiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç Harris, Graham ve Mason (2006) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırma, hikâye edici ve ikna edici metinler üzerine kurgulanmıştır. Araştırmada uygulanan Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli'nin öğrencilerin yazılı anlatımlarına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Nitekim uygulanan model, öncelikle yazma süresince birçok karmaşık görevi kolaylaştırmakta ve düzenlemektedir. İkinci olarak eyleme yönelik bir rota belirlemede veya yazma sürecini bölümlere ayırmaktadır. Üçüncüsü yazıyı planlama, oluşturma, değerlendirme, düzeltme, ortaya koyma esnasında öğrencilerin zihinsel işlemler yapmasını sağlamaktadır (Santangelo, Harris ve Graham, 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde Saddler (2006), Lane ve arkadaşarı (2008), Uygun (2012) ve Can (2016) tarafından yapılan araştırmaların da bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmüştür.

Can (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Stratejisi Geliştirme Modeli'nin etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurları ile yazma tutum ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Çalışmada bu eğitimin öğrencilerin hikâye unsurlarına yer verme durum ve düzeylerine, yazma tutum ve yazma öz-yeterliklerine olumlu yönde katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Uygun (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda, Öz Düzenlemeye Dayalı Stratejisi

Geliştirme Modeli, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici türde yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Ayrıca uygulanan modelin öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saddler, (2006) tarafından yapılan çalışmada da yazma güçlüğü yaşayan ilkokul ikinci sınıf düzeyinde altı öğrenciyle Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli uygulanmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin daha eksiksiz, daha uzun ve daha nitelikli bir düzeye ulaştığı görülmüştür. Lane ve arkadaşarı (2008), tarafından yapılan benzer bir araştırmada yazma güçlüğü yaşayan 6 ikinci sınıf öğrencisine Öz Düzenlemeye Dayalı Stratejisi Geliştirme Modeli uygulanarak hikâye yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin tamamının yazdıkları hikâyelerin gelişme gösterdiği ortaya koyulmuştur.

### **5.3. UYGULANAN ÖĞRETİME YÖNELİK ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR**

Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıfta öğrenim görmekte olan bir sınıftaki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli uygulanmış ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri tespit edilmiştir.

Öğrenci günlükleri ve görüşmeleri ile elde edilen verilerin incelenmesini sonucunda yapılan uygulamalara yönelik olarak öğrencilerin görüşleri beş başlık altında toplanmaktadır. Bunlar, yapılan uygulamanın öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygularını ortadan kaldırması, yapılan uygulamanın eğlenceli olması, Türkçe dersi ve yazma dersinde işe yaraması, öğrencilerin daha uzun yazılar yazmalarını sağlaması, yazarken plan yapmayı sağlaması ve günlük yaşamda işe yaramasıdır.

Flanders (2014) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmada 5. sınıf öğrencileri ile hikâye türüne yönelik strateji öğretimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Uygulama sonunda öğrenciler, bu öğretimden memnun kaldıklarını ve öğretimin kendileri için yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

#### 5.4. ÖNERİLER

- a) Bu araştırma 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle birlikte uygulanmıştır. Model, ilkokul ve ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak benzer araştırmalar yapılabilir.
- b) Araştırma, orta ve alt düzey sayılabilecek sosyo ekonomik özelliklere sahip olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta yapılmıştır. Farklı sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda da uygulamanın yapılması önerilmektedir.
- c) Bu araştırmada öğrencilerin yazma süreci içerik yönünden ele alınmış şekil yönünden bir geliştirmeye ve değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Diğer araştırmalarda yazma süreci hem içerik hem şekilsel olarak ele alınarak yazma becerisinde daha bütüncül bir gelişim sağlanabileceği düşünülmektedir.
- d) Bu araştırmada Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli, ikna edici metinlere ve hikâye edici metinlere yönelik olarak uygulanmıştır. Farklı araştırmalarda diğer metin türlerinin de uygulamasının yapılması önerilmektedir.
- e) Bu araştırmanın uygulama kısmı 24 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Farklı araştırmaların daha uzun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 5, 577-596.
- Arı, G.(2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 43-75.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 248-287.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Berg, B.L., Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Beyreli, L., Konuk, S. (2016). İkna Edici Metinleri Değerlendirmek İçin Bir Rubrik Önerisi ve Rubriğin Kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4, 183-204.
- Boynukara, H. (2000). Hikâye ve Hikâye Kavramları. *Hece Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*,4, 46-47.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyük Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Can. (2016). *Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D. (2005). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Cleary, T. J., Zimmerman, B. J. (2004). Self- Regulation Empowerment Program: A School- Based Program to Enhance Self- Regulated and Self- Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology In the Schools*, 41(5), 537-550.
- Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık Ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. Özbay, M. (Ed). *Yazma Eğitimi*. (s.45- 83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River. New Jersey: Pearson Education.
- Çepni, S. (2001). *Araştırmacı Öğretmen ve Öğrenciler İçin: Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Demir Atalay, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma Becerisi Açısından Örnek Bir Kitap İncelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 727.
- Derryberry, D., Reed, M. A. (1996). Regulatory Processes and the Development Of Cognitive Representations. *Development and Psychopathology*, 8(1), 215-234.

- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., Vorhaus, J. (2009). *Self-Regulated Learning: A Literature Review. Wider Benefits Of Learning Research Report*, Centre For Research On The Wider Benefits Of Learning, Institute of Education, University of London.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. and Japel, C. (2007) School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–46.
- Ekholm, E., Zumbunn, S., Conklin, S., (2014). The Relation of College Student Self-Efficacy Toward Writing and Writing Self-Regulation Aptitude: Writing Feedback Perceptions as a Mediating Variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207.
- Elliot, J. (1991). *Action Research For Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., Graham, S. (2015). Professional Development in Self-Regulated Strategy Development: Effects On The Writing Performance Of Eighth Grade Portuguese Students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27.
- Flanders, C. A. (2014). *Self-Regulated Strategy Development (SRSD) For Writing: A Tier 2 Intervention For Fifth Grade*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Maine University.
- Fleisher, S. (2009). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 4-26.
- Flower, L., Hayes, J. (1981). College Composition and Communication. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., Richler, J. J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, And Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2.

- Göçer A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 178-195.
- Göçer A. (2011). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. Özbay, M. (Ed). Yazma Eğitimi. (s.199- 240). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Graham, S. (2006). Writing In. Handbook of Educational Psychology. Winne, P. H., Alexander, P. A. (Ed). New York, NY: Psychology.
- Graham, S., Perin, D. (2007a). What We Know, What We Still Need To Know: Teaching Adolescents To Write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.
- Graham, S., (2008). Effective Writing Instruction for All Students. *Renaissance Learning*. Vanderbilt University, United States of America.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C., (2006). Explicitly Teaching Struggling Writers: Strategies For Mastering the Writing Process. *Intervention in School and Clinic*, 41, 290-294.
- Graham, S., Hebert, M. A. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading*. A Report From Carneige Corporation of New York.
- Graham, S., Perin, D., (2007b). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. A Report to Carnegie Corporation of New York.
- Güler, A., Halcıoğlu, M.B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gültekin, M., Anılan, H. (2006). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Güneş, F. (2007) Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gürel, Z., Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.



- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., Mason, L. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning And Performance*. (Schunk, D. H., Zimmerman, B. Eds.). London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Harris, K. R., Graham, S., Santangelo, T. (2013). Self-Regulated Strategies Development İn Writing: Implementation, Scaling Up. *Applications Of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute To Barry Zimmerman*. 59-88.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies For All Students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., Schatschneider, C. (2012). Practice-Based Professional Development For Self-Regulated Strategies Development İn Writing: A Randomized Controlled Study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer SupportAuthor. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Hendricks, C. (2006). *Improving Schools Through Action Research: A Reflective Practice Approach*. Virginia:Pearson.
- Hidi, S., Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *Handbook of Writing Research*. (Eds C.A. MacArthur, S. Graham and Fitzgerald), 144-157, New York: Guilford.
- İlter, İ. (2014). Kelime Öğretiminde Grafik Düzenleyicileri (Frayer Modeli Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 755-770.
- Jean, G. (2012). *Yazı, İnsanlığın Belleği*. YKY. İstanbul
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev Ed. Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karadağ B. F. (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Anlama-Anlatma Becerilerine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma Ve Değerlendirme. *Yazma Eğitimi*. Özbay, M. (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F., Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Keklik, S. (2016). Yazma Eğitimiyle İlgili İki Ders Önerisi: Düşünceye Dayalı Metin Yazma ve Kurmaca Metin Yazma Dersi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 86-109.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner (Third Edition)*. Deakin University Press.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J. (2009). College Students' Homework and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Regulatory Beliefs. *Metacognition and Learning*, 4(2), 97-110.
- Klein, P. (1999). Reopening Inquiry Into Cognitive Processes in Writing to Learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- Knapp, P., Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sidney: University of New South Wales Press.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London: Sage Press.
- Kurudayıoğlu, M., Yılmaz, E. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Oluşturdukları İkna Edici Metinlerin Yapı Açısından İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., Morphy, P. (2008). The Effects Of Self-Regulated Strategy Development On The

- Writing Performance Of Second-Grade Students With Behavioral And Writing Difficulties. *The Journal Of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Lenhard, W., Lenhard, A. (2016). Calculation of Effect Sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3478.4245>.
- Lidvall, C. (2008). *Get Real: Instructional Implications For Authentic Writing Activities Capstone Experience*. Nashville: Vanderbilt University's Peabody College of Education.
- Macarthur, C. A., Philippakos, Z. A. (2013). Self-Regulated Strategy Instruction in Developmental Writing: A Design Research Project. *Community College Review*, 41(2), 176-195.
- Magnifico, A., (2010) Writing for Whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience, *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
- Magrath, C. P., Ackerman, A., Branch, T., Clinton Bristow, J., Shade, L. B., Elliott, J. (2003). *The Neglected "R": The Need For A Writing Revolution. Report On The National Commission On Writing In America's Schools And Colleges*.
- Mangenand A., Velay J. L. (2012) Learning To Write Effectively: Currenttrends In European Research Studies In Writing, 25, P. 405– 407, Emeraldgroup Publishing Limited.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş Nitel Düşünce İçin Bir Rehber*. (Çevirenler: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- McClelland, M., Morrison, F.J., Holmes, D.L. (2000) Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–29.
- McCutchen, D., Teske, P., Bankston, C. (2009). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. *Handbook Of Research On Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Bazerman, C. (Ed.). Newyork: Taylor and Francis Group.
- McKeown, D. (2012). *Examining the Effects of Practice-Based Professional Development and Coaching on The Differentiation of SRSD Writing*

- Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Vanderbilt University, Tennessee.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2011). *All You Need To Know About Action Research*. London: Sage Publications.
- McTaggart, R. (1994) Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB (2017).Türkçe Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim.
- Mete, F. (2015). Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Yazma Eğitimi Dersi: Bilme ve Uygulama Karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
- Mete, G. (2016). *Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment Of The Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction: Reports Of The Subgroups*.
- Neville, D., Searls, E. (1991). A Meta Analytic Review of the Effects of Sentence-Combining on Reading Comprehension. *Reading Research and Instruction*, 31, 63–76.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. USA: Mcgraw Hill Publications.

- O' Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. *Theory and Practice of Action Research*. Richardson, R. (Ed.)
- Oğuzkan, A. (2001). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Okur, A., Göçen, G., Süğümlü, Ü. (2013). İkna Edici Yazma Ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Avustralya Ana Dili Öğretimi Ders Materyalleri Ve Türkiye Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Onan, B. (2012). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Bilgi İşleme Süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1, 96-113.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Parlak, B., Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Perry, N., Drummond, L. (2003). Becoming Self-Regulated Readers and Writers. *The Reading Teacher*, 56, 298-310.
- Quince, B. R. (2013). *The Effects of Self-Regulated Learning Strategy Instruction and Structured-Diary Use on Students' Self-Regulated Learning Conduct and Academic Success in Online Community-College General Education Courses*. Doctoral Dissertation. University of San Francisco.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., Campbell, S. B. (2010). Positive and Negative Peerinteraction in 3-and 4-Year Olds in Relation to Regulation and Dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*. 171(3), 218-250.
- Regan, K., Mastropieri, M.A. (2009). Current Practice Alerts: A focus on Self Regulated Strategy Development for Writing. *Division for Learning Disabilities (DLD) and Division for Research*, 17, 1-4.
- Reid, R., Lienemann, T. O., Hagaman, J. L. (2013). *Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities*. New York: Guilford Publications.

- Saddler, B. (2006). Increasing Story Writing Ability Through Self-Regulated Strategy Development: Effects on Young Writers With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305.
- Saddler, B., Moran S., Graham S., Harris, K. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(1), 3-17.
- Santangelo, T., Harris, K., Graham, S. (2007). Self-regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle With Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologis*. 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sitko, B. M. (1998) Knowing How to Write: Metacognition And Writing Instruction. *The Educational Psychology Series. Metacognition In Educational Theory And Practice*, D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Ed), 93-115. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: A Position Paper on Action Research Methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stringer, T. (2007). *Action Research*. London: Sage Publications.
- Tabak, G., Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2). 147-169.
- Tok, M., Potur, Ö. (2015) Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tolchinsky L., Perera J. (2012). "Learning To Write Effectively: Currenttrends İn European Research", *Studies İn Writing*, 25, P. 35– 37

- Torgesen, J. K. (1985). Memory Processes In Reading Disabled Children. *Journal Of Learning Disabilities*, 18(6), 350-357.
- Torrance, M., Alamargot ,D., Castello, M., Ganier. F., Kruse, O. (2012). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (Studies in Writing). Emerald Group Publishing.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzuner, Y. (2005). Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(2), 1-12.
- Ülper, H., Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3). 651-665
- Westwood, P. S. (2008). *What Teachers Need to Know About Reading and Writing Difficulties*. Australia: Acer Press.
- Yalçın İncik, E. (2017). *İlkokul Öğretmen Ve Öğrencilerinin Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Sorunlarını Çözmede Eylem Araştırması: 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayın.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yener, M. (2014). *Eğlenceli Şeyler Kitabı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yener, M., Akal, A. (2014). *Öykü Yazmayı Seviyorum*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1986). Special Issue on Self-Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 305-427.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*. *Progress in Cognitive Development Research*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Achievement. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B.J. (2013). From Cognitive Modeling To Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*. *American Psychological Association*, 48(3), 135–147.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.



## EKLER

### Ek 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
HENDEK KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18195207-903.99-E.88848  
Konu : Anket Uygulaması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
HENDEK

İlgi :a) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 09/11/2015 tarih ve 044 sayılı yazıları.  
b) 18.12.2015 tarih ve 13090463 sayılı yazımız.  
c) İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 22.12.2015 tarih ve 13176608 sayılı yazıları.

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN'ın, Enstitü tarafından onaylanan "Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri: Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışmasını İlçemiz Ortaokulu öğrencilerine uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Sabri DOĞAN  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../.../2016

İdris AKBİYİK  
Kaymakam

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aşılı İle Aynıdır.

Nurhan SAYGUN  
Evrak Kayıt Sorumlusu

Hendek İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
Başpınar Mahallesi 1142. Sokak No:5 Hendek / SAKARYA  
<http://hendek.meb.gov.tr-hendek54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi: Nuran ALGÜL (Şef)  
Telefon: 0264 614 60 64 – 614 61 14 Dahili:1167  
Fax: 0264 614 6065

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e81-2b65-31ab-aa81-10d2 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2: Veli İzin Belgesi

Sayın Veliler,

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görevli olan Arş. Gör. Tuğba Demirtaş Tolaman, "Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri: Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tez çalışmasını Şehit Mahmut Bey Ortaokulu'nda yürütmektedir. Araştırmanın amacı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmektir.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde sınıf ortamında çocuğunuzun yazma becerisini geliştirecek etkinlikler uygulanacaktır. Etkinlikler, okulda ders saatinde gerçekleştirilecektir. Sizin ve çocuğunuzun çalışma kapsamında verdiği bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırmada yer alacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Çalışmaya katılarak bize sağlayacağınız destek çocuklarınızın yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

Saygularımızla

Arş. Gör. Tuğba Demirtaş Tolaman  
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum . . . . .'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli Adı-Soyadı. . . . .

İmza . . . . .

### Ek 3: Yazma Stratejileri Kullanımına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

#### Yazma Stratejileri Kullanımına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

| <b><u>İkna Edici Metinlere Yönelik Yazma Stratejileri</u></b> | <b>3 puan</b><br><b>İyi</b>   | <b>2 puan</b><br><b>Kısmen İyi</b>                         | <b>1 puan</b><br><b>Yetersiz</b>   |
|---|---|--|--|
| <b>Sözcük Ağı Stratejisi Kullanımı</b>                        | Konuya ilişkin 7 veya 7'den fazla fikir belirlenmiştir.   | Konuya ilişkin en az 3 fikir belirlenmiştir.               | Konuya ilişkin fikir belirlenmemiştir.   |
| <b>Grafik Organize Etme Stratejisi Kullanımı</b>              | Grafikte ikna edici metin unsurları belirtilmiştir.<br>Ana fikir, en az 3 sebep veya destekleyici görüşler, sonuç belirtilmiştir. | Grafikte ikna edici metin unsurları kısmen belirtilmiştir. | Grafik organize edici oluşturulmamıştır.<br>veya<br>Grafikte ikna edici metin unsurlarına yer verilmemiştir. |

#### Ek 4: Yazma Stratejileri Kullanımına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

##### Yazma Stratejileri Kullanımına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

| <b><u>Hikâye Edici</u><br/><u>Metinlere Yönelik</u><br/><u>Yazma Stratejileri</u></b> | <b>3 puan</b><br><b>İyi</b>  | <b>2 puan</b><br><b>Kısmen İyi</b>                     | <b>1 puan</b><br><b>Yetersiz</b>  |
|---|--|--|---|
| <b>5N 1K Stratejisi<br/>Kullanımı</b>   | Hikâye edici metnin unsurları belirlenmiştir.<br>Kişiler, yer, zaman, olay, olayın nasıl ve niçin olduğu belirlenmiştir. | Hikâye edici metnin unsurları kısmen belirlenmiştir.   | 5N 1K stratejisi kullanılmamıştır.<br>veya<br>5N 1 K şeması çizilmiş fakat hikâye edici metin unsurları belirlenmemiştir. |
| <b>Giriş, Gelişme,<br/>Sonuç Bölümleri<br/>Oluşturma<br/>Stratejisi Kullanımı</b>     | Giriş, gelişme, sonuç bölümleri belirlenmiştir.  | Giriş, gelişme, sonuç bölümleri kısmen belirlenmiştir. | Giriş, gelişme, sonuç bölümleri belirlenmemiştir.   |

**Ek 5: Öz düzenleme Stratejileri Kullanımına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı**

**Öz düzenleme Stratejileri Kullanımına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı**

| <b>Öz düzenleme Stratejileri Kullanımı</b>      | <b>3 puan<br/>İyi</b>  | <b>2 puan<br/>Kısmen İyi</b>   | <b>1 puan<br/>Yetersiz</b>                                       |
|---|--|--|--|
| <b>Amaç Belirleme Stratejisi Kullanımı</b>      | Yazma görevi için özel bir amaç belirlemiştir.                                       | Yazma görevi için genel bir amaç belirlemiştir.                      | Yazma görevi için bir amaç belirlememiştir.                      |
| <b>Kendini İzleme Stratejisi Kullanımı</b>      | Yazma sürecinde kendi zayıf ve güçlü yönlerini fark etmiş ve bunları ifade etmiştir. | Yazma sürecinde kendi zayıf ve güçlü yönlerini kısmen fark etmiştir. | Yazma sürecinde kendini izleme stratejisini kullanmamıştır.      |
| <b>Kendini Yönlendirme Stratejisi Kullanımı</b> | Yazma sürecinde içsel konuşmalarını ifade etmiştir.                                  | Yazma sürecinde içsel konuşmalarını kısmen ifade etmiştir.           | Yazma sürecinde kendini yönlendirme stratejisini kullanmamıştır. |
| <b>Kendini Pekiştirme Stratejisi Kullanımı</b>  | Yazısını tamamladıktan sonra kendisini değerlendirmiştir.                            | Yazısını tamamladıktan sonra kendisini kısmen değerlendirmiştir.     | Kendini pekiştirme stratejisini kullanmamıştır.                  |

**Ek 6: İkna Edici Metinleri Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı**

| Boyutlar      | ← Alt boyutlar | 4 Puan<br>(Çok İyi)  | 3 Puan<br>(İyi)  | 2 Puan<br>(Geliştirilmeli)  | 1 Puan<br>(Yetersiz)              |
|---------------|----------------|--|--|---|-----------------------------------|
| <b>1.ÖRGÜ</b> | 1.1.Başlık     | Başlık, savunulan tez ile bütünüyle uyumlu, dikkat çekici ve çarpıcıdır.         | Başlık, savunulan tez ile kısmen uyumlu ve dikkat çekicidir.               | Başlık, savunulan tez ile uyumsuz veya üstünlüktür.   | Başlık <b>yoktur</b>              |
|               | 1.2.Giriş      | İlgi çekici, dikkat uyandırıcı bir giriş paragrafı oluşturulmuştur.              | Kısmen ilgi çekici bir giriş paragrafı oluşturulmuştur.                    | Basit, gelişigüzel bir giriş paragrafı oluşturulmuştur.   | Giriş paragrafı <b>yoktur</b> .   |
|               | 1.3.Gelişme    | Her bir fikrin ayrı bir paragrafta işlendiği, en az üç tutarlı ve sağlam gelişme | Her bir fikrin ayrı bir paragrafta işlendiği iki tutarlı ve sağlam gelişme | Fikirlerin sınırları dikkate alınmaksızın gelişigüzel gelişme paragrafı/paragrafları oluşturulmuştur. | Gelişme paragrafı <b>yoktur</b> . |

|         |                            |  |  |   |  |
|---------|----------------------------|--|--|---|--|
|         |                            | paragrafi oluşturulmuştur.   | paragrafi oluşturulmuştur.   |   |  |
|         | 1.4.Sonuç                  | Okuyucuya, tutarlı çözümler sunan ayrı bir sonuç paragrafi vardır.                       | Okuyucuya, kısmen tutarlı çözümler sunan ayrı bir sonuç paragrafi vardır.    | Okuyucuya, gelişigüzel ve basit çözümler sunan ayrı bir sonuç paragrafi vardır. | Sonuç paragrafi <b>yoktur.</b>                               |
| 2.KURGU | 2.1. Tez (Amaç)            | Savunulan tez, açık ve net bir şekilde tanıtılmıştır.                                    | Savunulan tez, kısmen tanıtılmıştır.   | Savunulan tez, üstünlük veya basit şekilde tanıtılmıştır.                       | Savunulan tez, anlaşılır düzeyde değildir veya <b>yoktur</b> |
|         | 2.2. Destekleyici Görüşler | Savunulan tezi destekleyen en az üç görüş vardır.  | Savunulan tezi destekleyen iki görüş vardır.                                 | Savunulan tezi destekleyen bir görüş vardır.                                    | Savunulan tezi destekleyen görüş <b>yoktur</b>               |
|         | 2.3. Karşı Görüşler        | Karşı görüşlere açıkça yer verilmiş ve bunların zayıflıkları vurgulanarak çürütülmüştür. | Karşı görüşlere kısmen yer verilmiş ve bunların zayıflıkları vurgulanmıştır. | Karşı görüşlere üstünlük veya basit biçimde yer verilmiştir.                    | Karşı görüşlere yer <b>verilmemiştir</b>                     |
|         | 2.4.                       | Okuyucunun   | Okuyucunun   | Okuyucunun  | Okuyucunun   |

|                        |                      |  |  |  |  |
|------------------------|----------------------|--|--|--|--|
|                        | Duygusal Yönlendirme | duygularına etkili bir şekilde hitap edilerek okuyucu metnin içine dâhil edilmiştir. | duygularına kısmen hitap edilerek okuyucu metnin içine kısmen dâhil edilmiştir.    | duygularına belirsiz ve basit bir şekilde hitap edilerek okuyucu metnin içine sınırlı olarak dâhil edilmiştir. | duygularına hitap <b>edilmemiştir</b>  |
|                        | 2.5. Tekrar          | Savunulan tez farklı ifadelerle tekrar edilerek vurgulanmıştır.                      | Savunulan tez kısmen farklı ifadelerle tekrar edilerek vurgulanmıştır.             | Savunulan tez üstünkörü ve karışık olarak tekrar edildiği için <b>vurgulanmamıştır.</b>                        | Savunulan tez tekrar <b>edilmemiştir</b>   |
|                        | 2.6. Çağrı           | Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı yapılmıştır.          | Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı kısmen yapılmıştır. | Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı basit ve gelişigüzel bir şekilde yapılmıştır.   | Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı <b>yapılmamıştır.</b> |
| <b>3.İNANDIRICILIK</b> | 3.1. Kaynak          | Alıntılar güvenilir kaynaklardan seçilmiş ve kaynaklar belirtilmiştir.               | Alıntılar kısmen güvenilir kaynaklardan seçilmiş ve kaynaklar belirtilmiştir.      | Alıntılar güvenilirliği olmayan kaynaklardan seçilmiş ve kaynaklar belirtilmiştir.                             | Alıntılarının kaynakları <b>belirtilmemiştir.</b>                                    |



|           |                             |   |   |  |  |
|-----------|-----------------------------|---|---|--|--|
|           | 3.2.<br>Gerekçelen<br>dirme | Destekleyici görüşler tam ve doğru olarak gerekçelendirilmiştir.  | Destekleyici görüşler kısmen gerekçelendirilmiştir.                 | Destekleyici görüşlerin bir bölümü zayıf bir biçimde gerekçelendirilmiştir.      | Destekleyici görüşler <b>gerekçelendirilmemiştir</b> |
|           | 3.3.<br>Detaylandırma       | Etkili biçimde kullanılmış en az üç ikna edici teknik vardır.   | Etkili biçimde kullanılmış iki ve altında ikna edici teknik vardır. | İkna edici teknikler belirsiz ve birbirini tekrar edecek şekilde kullanılmıştır. | İkna edici teknik <b>yoktur</b>                      |
| 4.ANLATIM | 4.1. Geçiş İfadeleri        | Geçiş ifadeleri etkili, uyumlu ve doğru kullanılmıştır.   | Geçiş ifadeleri kısmen doğru kullanılmıştır.                        | Geçiş ifadeleri belirsiz ve gelişigüzel kullanılmıştır.                          | Geçiş ifadeleri <b>yoktur.</b>                       |
|           | 4.2. Gereklilik ifadeleri   | Gereklilik ifadeleri, etkili bir şekilde kullanılmıştır. (Gereklilik kipi -malı, -meli, istek kipi-a, -e, | Gereklilik ifadeleri, kısmen etkili bir şekilde kullanılmıştır.     | Gereklilik ifadeleri, sınırlı bir şekilde kullanılmıştır.                        | Gereklilik ifadeleri <b>kullanılmamıştır</b>         |

|                   |                |  |  |  |  |
|-------------------|----------------|--|--|--|--|
|                   |                | emir kipi)   |  |  |  |
| <b>5.DIŞ YAPI</b> | 5.1. Yazım     | Sözcüklerin tamamı doğru yazılmıştır.                | Sözcüklerin yazımında, en fazla üç yanlış vardır.                | Sözcüklerin yazımında, dört veya beş yanlış vardır.                | Sözcüklerin yazımında, altı ve üzerinde yanlış vardır.                 |
|                   | 5.2. Noktalama | Noktalama işaretlerinin tamamı doğru kullanılmıştır. | Noktalama işaretlerinin kullanımında, en fazla üç yanlış vardır. | Noktalama işaretlerinin kullanımında, dört veya beş yanlış vardır. | Noktalama işaretlerinin kullanımında , altı ve üzerinde yanlış vardır. |

## Ek 7: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

### Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

**Yönerge:** Hikâyeyi önce genel bir izlenim edinmek için okuyunuz, sonra her bir hikâye elementini puanlamak için tekrar okuyunuz. Her bir element için, uygun puanı belirleyiniz. Daha sonra hikâye elementlerinin puanlarının toplamını hesaplayınız.

#### 1. Ana Karakter

0 Puan: Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.

2 Puan: Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.

#### 2. Mekân

0 Puan: Öyküde bir mekân belirtilmemiştir.

1 Puan: Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir.

Örneğin, “*Atlanta Kasabası*” .

2 Puan: Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, “*iki nehir arasında 5 km<sup>2</sup>’lik bir alana sahip Atlanta Kasabası*” veya “*yeni gezegen Andromeda*”.

#### 3. Zaman

0 Puan: Öyküde bir zaman belirtilmemiştir.

1 Puan: Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin, “*Bir zamanlar ...*” veya “*Uzun zaman önce ...*”

2 Puan: Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir.

Örneğin, “*30 Mart günü öğleden sonra*” veya “*Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken...*”

#### 4. Başlatıcı Olay

0 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.

1 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay (*heyelan*), bir içseltepki (*yalnızlık*) veya dışa dönük bir davranış hareket (*Yaşlı kadın mücevheri çaldı.*) olabilir.

2 Puan: Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, “*Bir meteor, dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasına yol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti.*” veya

“*Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu.*”.

## 5. Amaç

0 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, “*Bülent, bir şey yapmaya karar verdi.*”

2 Puan: Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur.

Örneğin, “*Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi.*”

3. Puan: Öyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.

## 6. Girişim

0 Puan: Öyküde ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir.

2-4 Puan: Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz.

A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir.

(Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.)

B) Durumlar ve çıkmazlar ustalıklarla ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, “*Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti.*”

C) İyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor). Benzer şekilde ana karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.

## 7. Sonuç

0 Puan: Öyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.

1 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, *“Ondan sonra hep mutlu yaşadılar.”* veya *“Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”*

2 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlâkî değer içerir.

Örneğin, *“Kartal, ‘Ok’ ismini işte böylece aldı.”*, *“Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.”*

## 8. Tepki (Öykünün herhangi bir yerinde ifade edilebilir.)

0 Puan: Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.

1 Puan: Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin, *“Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu.”*

2 Puan: Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir. Örneğin, *“Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler.”*

## **Ek 8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları**

### **Öğrencilere Yönelik Sorular:**

1. Türkçe dersinde yazma etkinlikleri ile ilgili neler yapıyorsunuz?
2. Yazma ve yazarlık becerileri dersinde neler yapıyorsunuz?
3. Bu derste neler öğrendiniz?
4. Bu derste öğrendikleriniz işe yarıyor mu?
5. Bu derste yapılan etkinliklerle yazma becerinizde bir değişiklik oldu mu?

### **Türkçe Öğretmenine Yönelik Sorular:**

1. Öğrencilerin yazma becerilerinde bir değişiklik gözlemliyor musunuz?
2. Öğrenciler uygulama derslerinde öğrendiklerini yazma etkinliklerine yansıtıyorlar mı?
3. Yapılan uygulamalar öğrencilerin yazma becerisinde bir etki oluşturdu mu?

## Ek 9: Gözlem Formu

### Öz düzenleme Stratejileri Kullanımı Gözlem Formu

| Kendini Pekistirme | Kendini Yönlendirme | Kendini İzleme | Amaç Belirleme | Öz düzenlem Stratejileri |
|--------------------|---------------------|----------------|----------------|--------------------------|
|                    |                     |                |                | 1. Ahmet                 |
|                    |                     |                |                | 2. Ahsen                 |
|                    |                     |                |                | 3. Bade                  |
|                    |                     |                |                | 4. Berke                 |
|                    |                     |                |                | 5. Burak                 |
|                    |                     |                |                | 6. Cigdem                |
|                    |                     |                |                | 7. Derya                 |
|                    |                     |                |                | 8. Didem                 |
|                    |                     |                |                | 9. Dogukan               |
|                    |                     |                |                | 10. Eda                  |
|                    |                     |                |                | 11. Eren                 |
|                    |                     |                |                | 12. Ertan                |
|                    |                     |                |                | 13. Gözde                |
|                    |                     |                |                | 14. Gülşah               |
|                    |                     |                |                | 15. Hale                 |
|                    |                     |                |                | 16. İhsan                |
|                    |                     |                |                | 17. Mehmet               |
|                    |                     |                |                | 18. Mehtap               |
|                    |                     |                |                | 19. Murat                |
|                    |                     |                |                | 20. Nisan                |
|                    |                     |                |                | 21. Oğuzhan              |
|                    |                     |                |                | 22. Seda                 |
|                    |                     |                |                | 23. Seyhan               |
|                    |                     |                |                | 24. Simay                |
|                    |                     |                |                | 25. Şule                 |
|                    |                     |                |                | 26. Zehra                |

- Strateji kullanımı yetersiz: 0 puan
- Strateji kullanımı kısmen iyi: 1 Puan
- Strateji kullanımı iyi: 2 puan

## Ek 10: Gözlem Formu

### Yazma Stratejileri Kullanımı Gözlem Formu

| Grafik Organize Etme Stratejisi | Sözcük Ağı Stratejisi | Yazma Stratejileri İkna Edici Metinler |
|---------------------------------|-----------------------|--|
|                                 |                       | 1. Özet                                |
|                                 |                       | 2. Özet                                |
|                                 |                       | 3.                                     |
|                                 |                       | 4.                                     |
|                                 |                       | 5.                                     |
|                                 |                       | 6.                                     |
|                                 |                       | 7.                                     |
|                                 |                       | 8.                                     |
|                                 |                       | 9.                                     |
|                                 |                       | 10.                                    |
|                                 |                       | 11.                                    |
|                                 |                       | 12.                                    |
|                                 |                       | 13.                                    |
|                                 |                       | 14.                                    |
|                                 |                       | 15.                                    |
|                                 |                       | 16.                                    |
|                                 |                       | 17.                                    |
|                                 |                       | 18.                                    |
|                                 |                       | 19.                                    |
|                                 |                       | 20.                                    |
|                                 |                       | 21.                                    |
|                                 |                       | 22.                                    |
|                                 |                       | 23.                                    |
|                                 |                       | 24.                                    |
|                                 |                       | 25.                                    |
|                                 |                       | 26.                                    |

- Strateji kullanımı yetersiz: 0 puan
- Strateji kullanımı kısmen iyi: 1 Puan
- Strateji kullanımı iyi: 2 puan



## Ek 11: Gözlem Formu

### Yazma Stratejileri Kullanımı Gözlem Formu

| Giriş Gelişme ve Sonuç Bölümleri | 5N 1K Stratejisi | Yazma Stratejileri<br>Hikâye Edici Metinler |
|----------------------------------|------------------|---|
|                                  |                  | 2. Öğrenci Adı                              |
|                                  |                  | 3.  |
|                                  |                  | 4.  |
|                                  |                  | 5.  |
|                                  |                  | 6.  |
|                                  |                  | 7.  |
|                                  |                  | 8.  |
|                                  |                  | 9.  |
|                                  |                  | 10.   |
|                                  |                  | 11.   |
|                                  |                  | 12.   |
|                                  |                  | 13.   |
|                                  |                  | 14.   |
|                                  |                  | 15.   |
|                                  |                  | 16.   |
|                                  |                  | 17.   |
|                                  |                  | 18.   |
|                                  |                  | 19.   |
|                                  |                  | 20.   |
|                                  |                  | 21.   |
|                                  |                  | 22.   |
|                                  |                  | 23.   |
|                                  |                  | 24.   |
|                                  |                  | 25.   |
|                                  |                  | 26.   |

- Strateji kullanımı yetersiz: 0 puan
- Strateji kullanımı kısmen iyi: 1 Puan
- Strateji kullanımı iyi: 2 puan

### Öz düzenleme Stratejileri Kullanımı Gözlem Formu

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Tarih</b>                     | <b>Öğrencinin Adı Soyadı</b>                                       |
| <b>Öz düzenleme Stratejileri</b> | <b>Strateji Kullanım Düzeyi</b>                                    |
| <b>Amaç belirle</b>              | İyi ( )<br>Kısmen iyi ( )<br>Yetersiz ( )<br>Gözlemlenen Davranış: |
| <b>Kendini İzleme</b>            | İyi ( )<br>Kısmen iyi ( )<br>Yetersiz ( )<br>Gözlemlenen Davranış: |
| <b>Kendini Yönlendirme</b>       | İyi ( )<br>Kısmen iyi ( )<br>Yetersiz ( )<br>Gözlemlenen Davranış: |
| <b>Kendini Pekiştirme</b>        | İyi ( )<br>Kısmen iyi ( )<br>Yetersiz ( )<br>Gözlemlenen Davranış: |

## Ek 12: Gözlem Formu

### Yazma Stratejileri Kullanımı Gözlem Formu

| Tarih   | Öğrencinin Adı Soyadı  |
|---|--|
| <b>Yazma Stratejileri</b><br><b>(İkna Edici Metin Türü)</b> | <b>Strateji Kullanım Düzeyi</b>                                    |
| <b>Sözcük Ağı Stratejisi</b>                                | İyi ( )<br>Kısmen iyi ( )<br>Yetersiz ( )<br>Gözlemlenen Davranış: |
| <b>Grafik Organize Etme Stratejisi</b>                      | İyi ( )<br>Kısmen iyi ( )<br>Yetersiz ( )<br>Gözlemlenen Davranış: |

| Tarih   | Öğrencinin Adı Soyadı   |
|---|---|
| <b>Yazma Stratejileri</b><br><b>(Hikâye Edici Metin Türü)</b> | <b>Strateji Kullanım Düzeyi</b>   |
| <b>Grafik Organize Etme Stratejisi</b>                        | <p>İyi ( )</p> <p>Kısmen iyi ( )</p> <p>Yetersiz ( )</p> <p>Gözlemlenen Davranış:</p> |
| <b>Giriş, Gelişme, Sonuç Bölümleri Oluşturma Stratejisi</b>   | <p>İyi ( )</p> <p>Kısmen iyi ( )</p> <p>Yetersiz ( )</p> <p>Gözlemlenen Davranış:</p> |

## Ek 13: Ders Gözlem Formu

### Ders Gözlem Formu

|                         |                  |
|-------------------------|------------------|
| Tarih                   |                  |
| Uygulama Dersi Numarası |                  |
| Tanımlayıcı Notlar      | Yansıtıcı Notlar |
|                         |                  |

## Ek 14: Öğrenci Günlüğü Yönergesi

### Öğrenci Günlüğü Yönergesi

|   |  |
|---|--|
| Ad Soyad:<br>Tarih:   |  |
| Bugünkü derste neler yaptınız?                                |  |
| Bugünkü derste neler öğrendiniz?                              |  |
| Bugünkü derse yönelik duygularınız nelerdir? Açıklar mısınız? |  |

## Ek 15: Okul Kantinleri ve Sağlıklı Beslenme Metni

### Okul Kantinleri ve Sağlıklı Beslenme

Veri

(Zemin)

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı” konulu genelge ile eğitim kurumlarının yemekhaneleri ve kantinlerinde çocukların dengesiz beslenmesine ve şişmanlığa neden olabileceği gerekçesiyle enerji içecekleri, gazlı, aromalı ve kolalı içecekler ile kızartma ve cipslerin satışları yasaklandı. Genelgede bunların yerine süt, ayran, yoğurt, meyve suyu ve tane ile satışı yapılabilen meyve bulundurulacağı belirtilmiştir.

İddia: Bana göre böyle bir değişikliğin yapılması son derece doğru ve yararlıdır.

İddiaya Ait Destek

Gerekçesi-1

Çünkü bu tür yiyecekler çocuklarımızın sağlığı için çok zararlıdır. Cips içerisinde bulunan zararlı yağlar karbonhidratlarla beraber vücuda yağ depolanmaktadır. Depolanan yağ, hızla kilo almaya ve çağımızın en yaygın hastalıklarından biri olan obeziteye yol açar.

İddiaya Ait Destek

Gerekçesi-2

Ayrıca kola ve cips gibi yiyecekler, artan mide asidinin yemek borusuna kaçmasına ve bölgenin tahriş olmasına yol açar. Reflü adı verilen bu hastalık yemek borusunda iltihaba yol açarak ekşime ve yanma hissine neden olur ve uzun süre devam ettiğinde kansere yol açabilir.

Karşı İddia

Bazı kişiler, okul kantinlerinde gazlı içecek, kızartma ve cips gibi yiyeceklerin satışının yasaklanmasına karşı çıkmaktadır.

Karşı İddiaya

## Destek Gerekçesi-1

Bu kişilere göre insanların ne yiyip içeceklerine Bakanlığın müdahale etmesi doğru değildir. Neyin yararlı, neyin zararlı olduğuna kişilerin kendisi karar vermelidir.

## Çürütme

### Gerekçesi-1

İnsanların sağlığını koruma konusunda devlet birimlerinin devre dışı bırakılmasını temel alan bu yaklaşım çok tehlikelidir. Çünkü bireylerin sağlık sorunlarının çözümlenmesinde kısa ve uzun vadeli önlemler almak devletin görevleri arasındadır. Bu yasak da uzun vadede son derece etkili olacak bir sağlık önlemidir.

## Karşı İddiaya

### Destek Gerekçesi-2

Diğer yandan birçok kişi böyle bir yasağın uygulanamayacağı, bu yüzden kısa bir süre sonra unutulacağı düşüncesindedir.

## Çürütme

### Gerekçesi-2

Daha birkaç yıl önce getirilen kapalı alanlarda sigara içme yasağında da benzer düşünceler ortaya konulmuştu. Ancak ilgili kurumların ve halkımızın büyük bir kısmının bu konudaki kararlı duruşu sayesinde bu önlem kısa sürede benimsendi. Nitekim şu anda ülkemizin her yerinde bu yasağa büyük ölçüde uyulduğu görülüyor. Bana sorarsanız okul kantinleri ve yemekhaneleriyle sınırlı olan bu yasağın uygulanması daha kolay.

## Koşullu Kabul

### (Sınırlandırma)

Peki insanlar sağlığa zararlı bu tür yiyecekleri yemekte ısrar ederse ne olacak? Elbette ki insanların kendi özel alanlarındaki tercihlerine karışmak mümkün değildir. Ancak eğitim yuvaları olan okullarda öğrencilere matematiğin, fen bilgisinin, tarihin, coğrafyanın yanında doğru beslenme alışkanlıklarının da öğretilmesi gerekmez mi? Zihinsel ve kültürel gelişimleri için okulda her gün 6-7 saat eğitim verdiğimiz çocukların bedensel gelişimlerini de ihmal edemeyiz.

## Sonuç



İnsanların özel hayatlarındaki beslenme biçimine müdahale etmek doğru olmasa da okul kantinlerinde çocuklarımızın geleceğinin karartılmasına izin veremeyiz. İlk dönemlerde bazı kimseler tarafından yadırganacak olsa bile kararlı bir duruş ve denetimle kısa bir süre sonra benimseneceğine inandığım bu kararı destekliyorum.

**Kaynak: MEB, Yazma ve Yazarlık Becerileri Öğretim Programı**



## Ek 16: Örnek Metin

### KORKUNÇ KAPLAN SALDIRISI

İp cambazı olarak çalıştığım, dünyaca ünlü Sodrono Sirki herkesi büyülerdi. O gün dev sirk çadırımızın içi yine rengârenk ışıklarla, yüzlerce balonla süslüydü. Çocukların neşeli sesleri, patlamış mısır kokusuna karışıyordu. Herkes yerine oturmuş, sabırsızlıkla gösterilerin başlamasını bekliyordu.

Sahneye, önce bembeyaz atlar çıktı, müziğin ritmine uyarak at dansı yaptılar. Bakıcıların elindeki şekerleri yedikçe daha da hızlanıyorlardı sanki. Onlara ne öğretiliyse yaptılar; körebe bile oynadılar. Ayaklarını kaldırıp seyircileri selamlamaları çocukların çok hoşuna gitmişti, her zamanki gibi bol alkış almışlardı. Ardından, benim gösterim başladı. Çevik bir hare- ketle, sahnenin ortasındaki direğe tırmandım, elimdeki uzun çubuğu dengede tutarak iplerin üzerinde yürümeye başladım. İzleyenler heyecanlansınlar diye ip üstünden sanki aşağı düşecekmişim gibi yapıyordum. Gösterim bitince direktten indim, selam verdim, alkışlar arasında sahnedan ayrıldım. Mavi saçlı palyaço sahneye neşe içinde fırladı, elindeki renkli topları çevirmeye çalışıyor ama başaramıyordu. Onun bu beceriksizliği herkesi gülmekten kırıp geçirdi. Koca burunlu, komik ayakkabılı palyaçonun mimikleri, düşüp yere yuvarlanması en çok çocukları eğlendirdi. Sırada Bengal kaplanlarının gösterisi vardı. Sahnenin etrafına demir kafes- ler kurulurken palyaço, komikliklerine devam ediyordu. Kaplanların almasını diye fotoğraf çekmenin yasaklandığı, onları ürkütmemek için sessiz olunması gerektiği duyuruldu. En tehlikeli gösteri başlıyordu işte.

Kaplan terbiyecisi Bay Cesur demir kafes içinde, elinde kamçısı ile göründü, izleyicileri selamladı. İki Bengal kaplanı ağır adımlarla sahneye çıktı. Siyah-kahverengi çizgili uzun kuy- ruklarını sağa sola vurdukça korkunç gürültü çıkarıyorlardı. Bay Cesur'un (her zaman soyadı ile anılırdı) komutlarına top oynamaya başladılar. Ardından, tahterevallı numarasını yaptılar. Tam yerlerine oturmak üzereyken, kaplanlardan biri bir anda Bay Cesur'un sol kolunu kapı-verdi. Her şey saniyeler içinde olup bitmişti. Kaplan terbiyecisinin boğuk çığılığı duyuldu. "Kurtarın beni şu hain kaplandan" diye bağıriyordu. Bir hayvanın kendine yiyecek veren, bakımını sağlayan birine bunu yapması akıl alacak gibi değildi. Seyirciler

gözlerinin önünde yaşanmakta olan bu sahneyi dehşetten kocaman olmuş gözlerle izliyorlardı. Kimisi zavallı bakıcının kaçınılmaz sonunu görmemek için eliyle gözlerini kapatmıştı. Kimisi de ağzını, elleriyle kapatarak çılgınlığını engelliyordu.

Sahne arkasında bekleyenler olanları fark etmemişlerdi. Bir şeyler yapmalıydım. Fillerin gösterisinde kullandığımız musluğun yanına koşarak gidip suyu açtım; kocaman hortumla sahneye fırladım. Demir kafesten içeri girmeye cesaretim yoktu ama dışarıdan kaplanın üzeri- ne su sıkıyordum. Kaplan sudan korkuyordu, bunu bilmek işime yaramıştı. Kısa süren müca- deleden sonra kaplan terbiyecisi arkadaşım kurtulmayı başardı, kendini kafesten dışarı attı. Seyirciler tuttukları soluğu bırakmış, onu çılgınca alkışlamaya başlamışlardı. O, bir yandan selam veriyor bir yandan da kaplanları için alkış istiyordu. Demek gösteriye heyecan katmak için bugün böyle bir numara eklemiş, ben de aptal gibi, elimde hortumla sahneye fırlayıp her yanı göle çevirmiştim. Terli alnımı kolumla sildim, hortum elimden düştü. Kendimi kötü hissediyordum.

Bir an onunla göz göze geldik yaklaşım kulağıma fısıldadı: “Gösteri zannettiler, çaktırma!”

**Mavisel Yener**

**Eğlenceli Şeyler Kitabı**

## Ek 17: Örnek Metin

### SABAH UYANDIĞIMDA YAĞMUR YAĞIYORDU

Var olmayan küçük bir adada büyümeyi reddedip sonsuza kadar çocuk dünyasında yaşamak isteyen bir çocuk varmış. Bu adada, inanarak düşünülen her şey gerçek oluverirmiş...

Olmadı yaaa... Bu giriş düpedüz Peter Pan 'e benzedi. Üstelik ne o öyle 'miş miş....' Masal gibi... Başka bir konu düşünmeliyim...

Kahramanım çikolata seven fakir bir çocuk olsa... Oturduğu kentteki çikolata fabrikası bir ödül koysa. Sonra...

Haydaaa, bu da Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nı andırdı. Aklıma başka bir şey de geliyor ki.

Hah buldum!

Çocuk aslında heykel, ya da kukla. Durmadan yalan söylüyor. Bir gün denize düşüyor. Balina onu yutuyor.

Yok artık! Bu kahramanın Pinokyo olduğunu herkes anlar. Şöyle yaratıcı, hiç duyulmamış bir şeyler bulmalıyım.

Küçük bir kız bir tavşan karşılaşırlar. Tamam, çok ilginç işte... Devam edeyim: Kız yolunu kaybetmiştir. Nereye sapması gerektiğini tavşana sorar. Tavşan da meğer konuşabiliyormuş. Kıza derki , ' Nereye gideceğini bilmiyorsan, hangi yoldan gittiğinin hiçbir önemi yoktur.'

Şu işe bakın, kendiliğinden çıkıverdi bu satırlar... Ama Alis Harikalar Diyarı adlı kitabı okurken, altını çizdiğim cümlelerden biri değil mi bu? Hayret... Ezberleyivermişim demek. Öğretmen nasıl bir şey istiyor acaba, hiç anlamadım ki! Bize bir giriş yazıp getirin dedi. Sonra kâğıtları karıştırıp tekrar dağıtacak, kime ne düşerse... O kısacık metni sürdürüp öykü yazacağız. Pes yani, olacak iş mi? Ben daha girişe ne yazacağımı bulamıyorum, bir de kim bilir hangi arkadaşımın başlattığı paragrafı nasıl öyküleştirebilirim ki?

Sanki herkes büyünce yazar olacaktı!

Görsel sanatlar öğretmenimiz, sınıfımızdan bir sürü Van Gogh çıkacak sanıyor. Fencinin, mühendis olacağımız gibi bizden beklentisi büyük. Matematikçi de topumuzu muhasebeci olarak yetiştiriyor. Her öğretmen, en çok kendi konusuna ilgi duymamızı, en yüksek notu onun dersinden almamızı istiyor. Oysa sınıfta hepimiz, marketin manav bölümündeki meyve sebzeler gibiyiz. Kimimiz patlıcan, kimimiz soğan. Kimimiz karpuz, kimimiz ayva...

Neyse, şimdi ödevime döneyim ve Türkçe öğretmenimize, büyüyünce yazar olup Nobel ödülü alacakmışım gibi hissettirecek muhteşem bir paragraf yazayım.

"Sabah uyandığımda yağmur yağıyordu. Kalktım, yüzümü yıkayıp dişlerimi fırçaladım."

Aaaa, önce yüz yıkıyor sonra diş mi fırçalıyorum, yoksa önce diş fırçalayıp sonra mı yüzümü yıkıyorum? Acaba ille de doğru sıralamayı yazmam gerekiyor mu?

"Yazmak, bireyi özgür kılar" demişti öğretmen. Demek ben de özgürüm. Hatta yüzümü yıkamasam, dişimi fırçalamasam ne olur ki? Pinokyo yalan söylemese burnu uzamazdı. Alis de elbisesini kirletmekten korkup topraktaki o deliğe eğilmese, tavşanla karşılaşamazdı. Tamam ikinci cümleyi siliyorum. Ne kaldı geriye?

"Sabah uyandığımda yağmur yağıyordu."

Eeee? Yağıyorsa ne olmuş ki? Neresi ilginç bunun?

"Sabah uyandığımda yağmur yağıyordu. Sırılsıklamdım. Şaşkınlıkla yataktan doğruldum."

Hah bak bu iyi. Benim bile ilgimi çekti. Acaba yatağımda nasıl sıırılsıklam uyanmış olabilirim? Yok yok, bu yaşta altımı ıslatmış olduğumu düşündürmek istemem okura. Şöyle inandırıcı, ayakları yere basan, sıkı bir neden bulmalı...

"Sabah uyandığımda yağmur yağıyordu. Sırılsıklamdım. Şaşkınlıkla yataktan doğruldum. Çevreme baktım. Odamın duvarları yoktu. Duvar olmayınca, posterlerim, kitaplığım, lambam da yoktu. Aslında odamda olduğum bile kuşkuluydu. Yalnızca yatağım ve ben. Doğruldum, terliğimi ararken, ayaklarım ıslak çimene değdi."

Ha ha ha! Bence çok ilginç oldu. Çimenlik bir yerdeyim. Oraya nasıl gelmiş olabilirim diye düşünüp dursunlar... Acaba benim kâğıdımı alacak olan arkadaşım, böyle bir girişin ardından ne yazabilir?

Ben olsam, bilimkurguya dönüştürürdüm. Gece odama gelen uzaylılar beni uçan dairelerine almış, kendi gezegenlerine götürmüştür. Orada birkaç gün geçirip uygarlıklarını tanırım. Onlar da beni inceleyip insanlarla ilgili bilgi toplarlar. Hatta zaman ölçüsüne dair de bir şeyler katarım ki inandırıcı olsun. Orada geçen üç gün, bizim dünyamızın birkaç dakikasymış gibi... Bu nedenle evdekiler benim yokluğumu fark etmemiştir. Aaaa, ama bu durumda beni tekrar odama götürmek yerine, niye çimenliğin ortalık yerine bıraktıkları konusunda da bir neden uydurmam gerekebilir. Bulurum nasılsa bir şeyler.

Hüsnü olsa, bu metni alır, oradan oraya abuk sabuk dolandırır, sonra da "Aaaa, meğerse rüya görmüşüm" diye bitiriverir. Kolaycı bir çözüm... Ama Hüsnü zaten beynini kullanmaya üşenir, hep bilindik çözümlerin peşindedir. Belki de kendine güvenemediğinden, yaratıcılığını kullanmaya çekiniyor.

Esengül'e düşerse bu metin... Umarım öyle olmaz. Çünkü o hemen gider, deprem olayına bağlar. Dedesini ve babaannesini depremde kaybetti ya... Ev yıkılmıştır, o da yatağıyla birlikte kendini çimenin ortasında bulmuştur gibisinden acıklı bir öyküye dönüştürür de, hepimizi duygulandırır.

Sabah uyandığımda yağmur yağıyordu. Sırılsıklamdım. Şaşkınlıkla yataktan doğruldum. Çevreme baktım. Odamın duvarları yoktu. Duvar olmayınca, posterlerim, kitaplığım, lambam da yoktu. Aslında odamda olduğum bile kuşkuluydu. Yalnızca yatağım ve ben. Doğruldum terliğimi ararken, ayaklarım ıslak çimene değdi. Korktum. Burada ne arıyordum. Kimdim ben?

Hah bir de hafıza kaybı koydum mu, tamam. İyice karıştı işler. Acaba öyküyü polisiyeye mi çevirmeli? Hani uzaylılar değil de, kötü adamlar kaçırmıştır beni. Tamam da durduk yerde niye kaçırsınlar? Hem, kim olduğumu nasıl unutmuş olabilirim ki? Hımm... Beni kaçıranlar dünyaya hâkim olmak isteyen kötü niyetli bilim adamlarıdır. Tamam, peki, ama niye kaçırdılar? Beynimdeki gizli düşünceleri çekip almanın peşinde olabilirler mi? O işlem sırasında benim hafıza da toptan uçar gider...

Peki ama, on bir yaşındaki çocuğun belleğindeki niye ilgilendirsin ki onları? Hımm... Belki babam ünlü bir mucittir ve dünyanın düzenini altüst edebilecek güçte süper bir icat yapmıştır. Formülü yalnızca babam biliyor ve kötülük için

kullanılabileceğinden kaygı duyduğu için kimseye vermiyor. Bilgileri gizli bir yerde saklıyor.

Vaay, iş çıkırından çıktı gibi... Beni babama karşı koz olarak kullanmak için mi kaçırdılar acaba? Yoksa formülün nerede gizlendiğine dair bana ipucu vermiş olacağını mı düşündüler? Bu bilgileri öğrenmek için de hafıza emici bir cihazla belleğimde ne var ne yok aldılar. Ben de hafızasını yitirmiş bir şekilde çimenliğin ortasında uyandım.

Bak, polisiye dedim ama yine bilimkurguya dönüşüyor galiba. Bayılıyorum bilimkurguya!

Ama durun bir dakika... Madem hafıza emici aletleri var, neden benim beynimle uğraşınlar ki? Doğrudan babamın beynine girip orayı aramazlar mıydı?

Haaa, öyle ya, babam çok becerikli bir mucit olduğuna göre, beynini korumak için özel bir kalkan oluşturmuştur tabii ki.

Oh, neyse kurtardım kurguyu. Tamam, aynen böyle oldu.

Nasıl yaaa... Bir dakika! Kendi için kurduğu kalkanı benim beynime niye kurmamış? Aşk olsun babama! Beni sevmiyor mu yoksa? Bak ağlayacağım şimdi. Haydi işin yoksa buna da bir neden uydur...

Amaan, ne yapayım ya, benden bu kadar.

Ben metnimi oluşturdum. Öğretmene vereceğim.

Sabah uyandığımda yağmur yağıyordu. Sırılsıklamdım. Şaşkınlıkla yataktan doğruldum. Çevreme baktım. Odamın duvarları yoktu. Duvar olmayınca, posterlerim, kitaplığım, lambam da yoktu. Aslında odamda olduğum bile kuşkuluydu. Yalnızca yatağım ve ben. Doğrudum, terliğimi ararken, ayaklarım ıslak çimene değdi. Korktum. Burada ne arıyordum. Kimdim ben?

Artık kime ne düşerse... Giriş paragrafım nasıl bir öyküye dönüşecek diye şimdiden meraktan ölüyorum.

Ay, acaba... Öykünün zihnimde canlanan devamını da yazsam mı?

**Mavisel Yener- Aytül AKAL**

**Öykü Yazmayı Seviyorum**

## Ek 18: Öğrenci Çalışma Kitabı



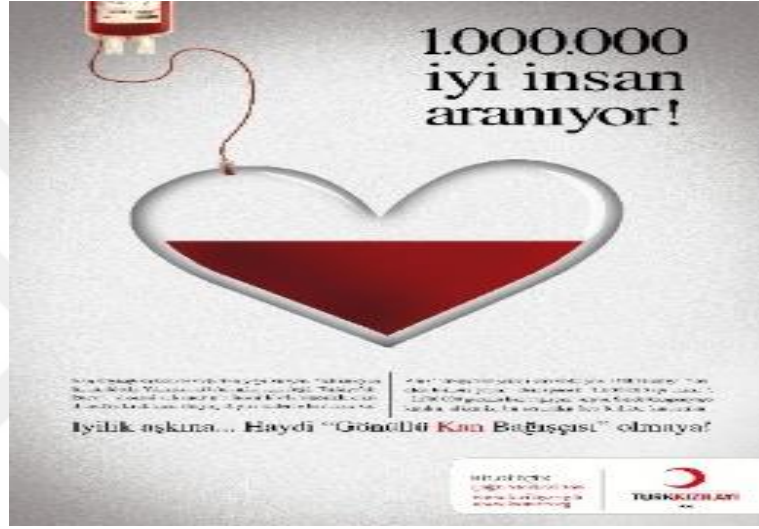


# ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: AFİŞLERİ ANLAT

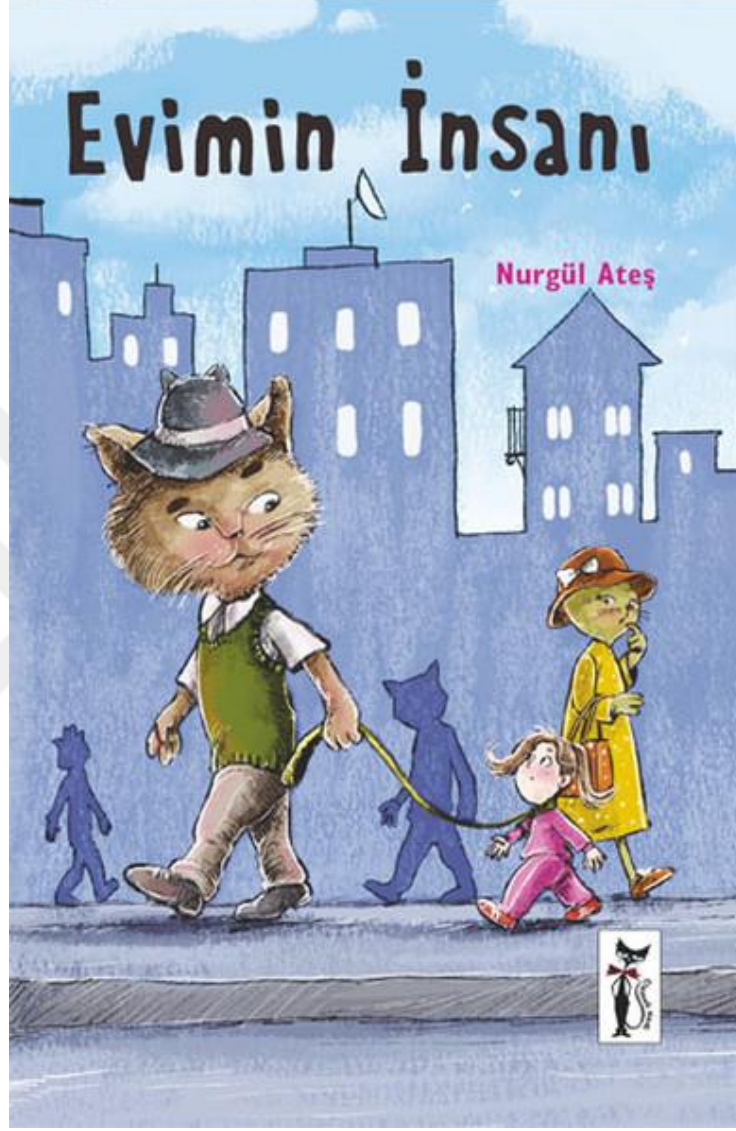
Aşağıda yer alan afişleri inceleyiniz ve bu afişlere ait düşüncelerinizi paylaşınız.





## ÇALIŞMA KÂĞIDI: EVİMİN İNSANI

Aşağıda yer alan afişi inceleyiniz. Bu afişe ait düşüncelerinizi paylaşınız.



.....

.....

.....

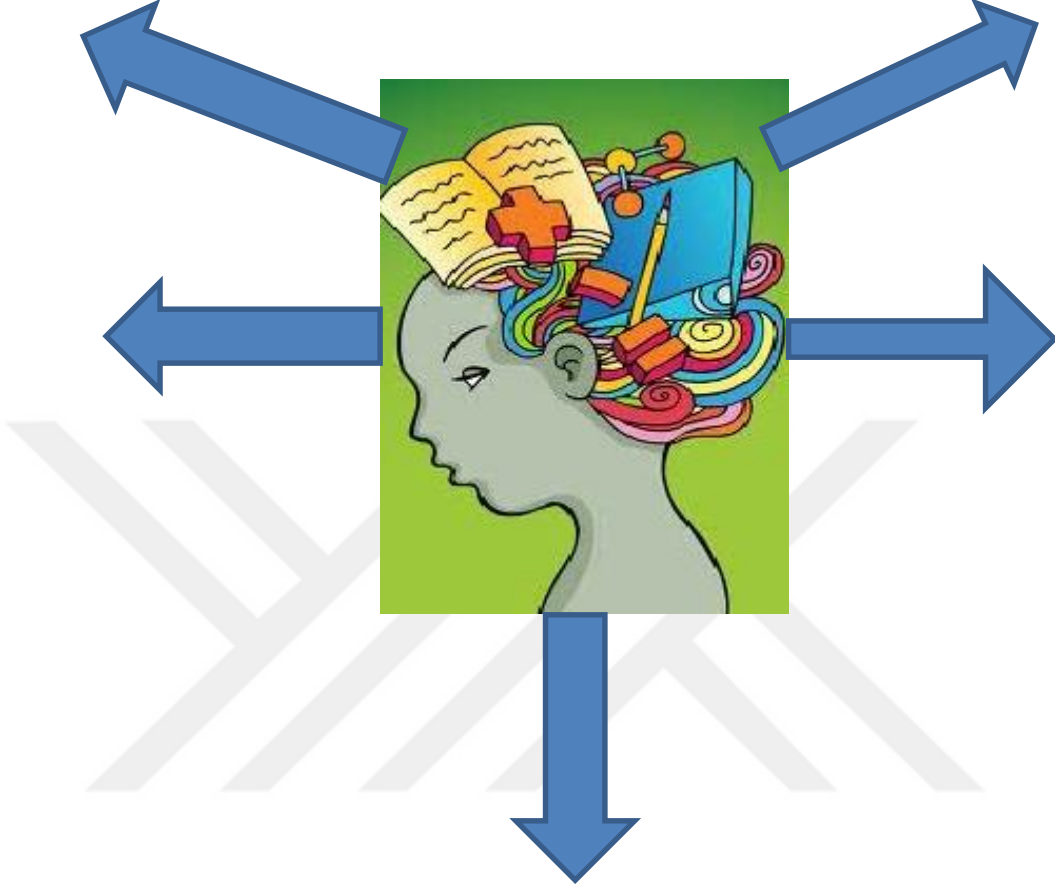
.....

.....

.....

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: DÜŞÜN-YAZ

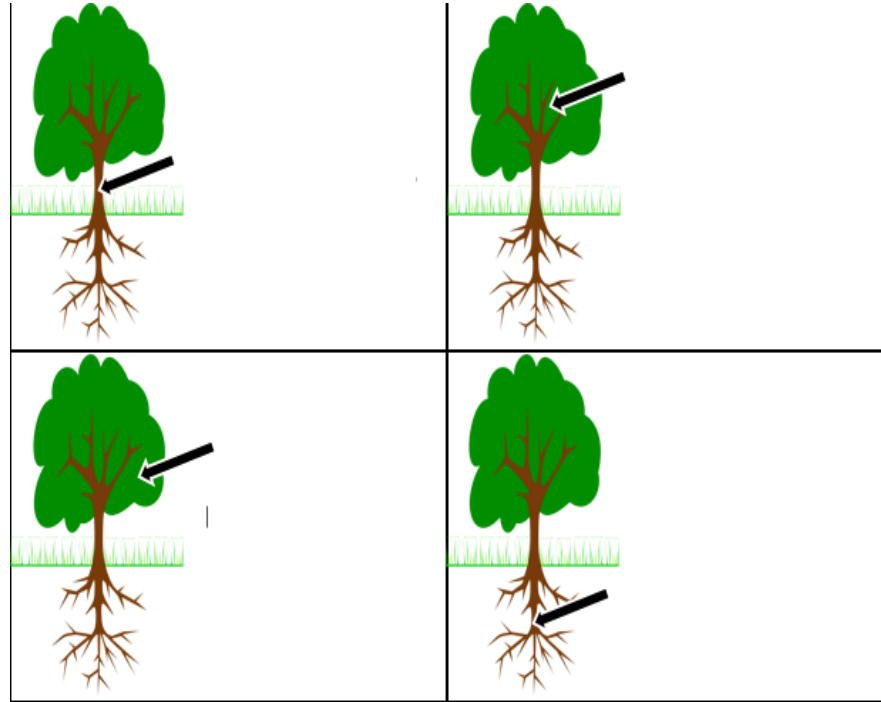
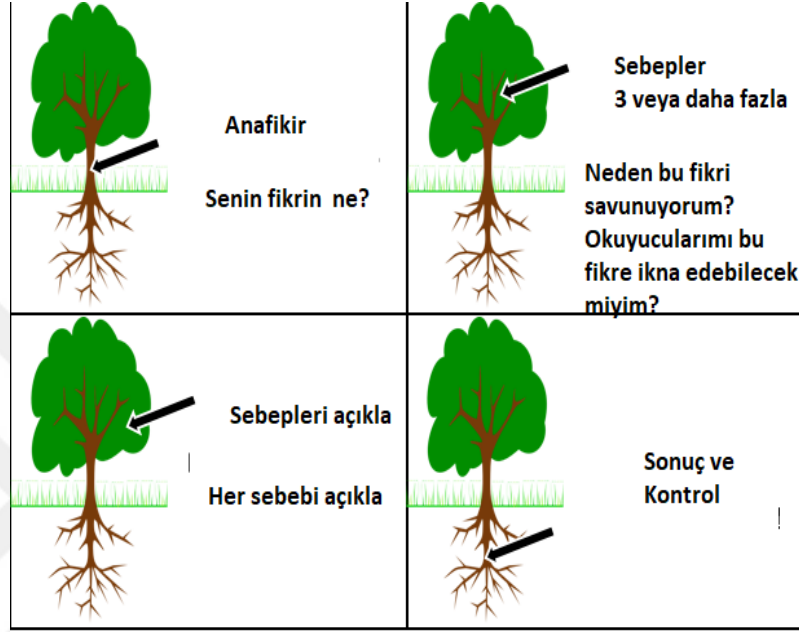
Hayvanat bahçesi ifadesi size neler çağrıştırıyor? Aşağıda yer alan boşluklara yazınız.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: AĞACIM YEŞİLLENİYOR

Aşağıdaki örneği inceleyiniz. Boşlukları uygun ifadelerle doldurarak siz de kendi ağacınızı oluşturunuz.

Örnek:





## ÇALIŞMA KÂĞIDI: ŞEHRİN KARMAŞASI

Aşağıdaki metni okuyunuz ve metin üzerinde ana fikir, sebep, karşıt görüş ve sonuç ifadelerinin altını çizin.

### ŞEHRİN KARMAŞASI

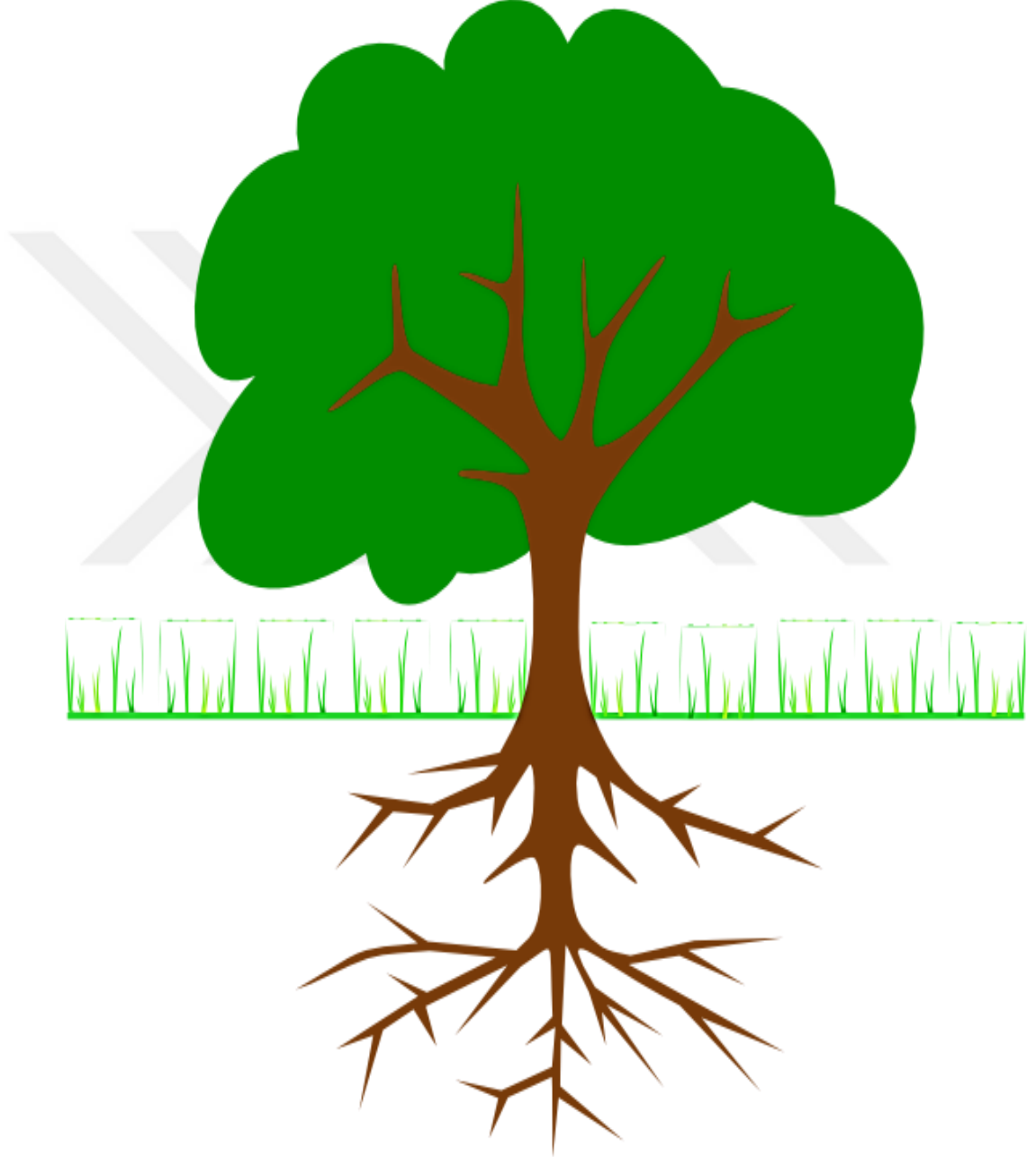
İnsanlara yaşayacakları yerlere karar vermeden önce etraflıca düşünürler mi? Ben insanların şehirlerde değil köylerde yaşamaları gerektiğine inanıyorum. Bu yazımda size neden böyle düşündüğümü anlatacağım. Birincisi, şehirler, nüfus yoğunluğundan dolayı oldukça kalabalık. Trafik sorunu, marketlerde, hastanelerde sıra bekleme sorunu günlük yaşamamızda vaktimizin çoğunu alıyor. Diğer sebep, şehirlerde hava kirliliğinin fazla olması. Fabrikalar, işyerlerinden çıkan zararlı gazlar tüm şehri kirliliğe bir toz bulutu altında bırakıyor. Fabrikalar ve işyerlerinin bu konuda denetlenmesi gerekmektedir. Bunlarla birlikte günümüzde şehirler çok katlı binaların gölgesinde kalmış durumda. Çocukların rahatça zaman geçirebileceği, oyun oynayabileceği alanlar bulunmuyor. Mahalle ve sokak aralarındaki küçük parklar bizim için yeterli değil. Köylerdeki uçsuz bucaksız doğanın kucağında, yemyeşil bahçelerde koşup oynamak yerine, parklarda sıkışıp kalıyoruz.

Şehirlerin iyi yanları yok mu? Tabii ki iyi yanları var. Şehirlerde imkânlar köylere göre daha fazla oluyor. Örneğin şehirlerde hastaneler, okullar, iş yerleri köylere göre oldukça fazla. Ama şehir merkezine yakın olan bir köyde yaşayarak da bu imkânlara da kolayca ulaşabiliriz. Neden şehrin olumsuz yanlarını yaşamak zorunda kalalım ki?

Şimdi neden insanların şehirde değil de köyde yaşamalarını istemediğimi anladınız mı? İnsanlar, kalabalığın ve hava kirliliğinin olmadığı, yemyeşil doğası ile huzur veren köylerde yaşamalı. Siz de bana katılıyorsunuz değil mi?

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: AĞACIM YEŞİLLENİYOR

Metninizin ana fikrini, bu fikri destekleyen sebepleri ve sonucu belirleyerek aşağıdaki ağaç üzerinde uygun yerlere yazarak kendi ağacınızı oluşturunuz.





## ÇALIŞMA KÂĞIDI: YAZMA SÜRECİM

Yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonra neler yapılması gerekiyor? Aşağıdaki resmi inceleyiniz.

### YAZMADAN ÖNCE

Yazacaklarımı düşünmeliyim.

Dikkatimi toplama ve plan yapma zamanı!

Benden ne yazmam isteniyor?

İstene konuyu birçok kez okudum ve hangi konuda yazacağımı anladım.

İlk olarak ne yapmalıyım?

Bununla ilgili iyi bir yazı yazacağım!



### YAZARKEN

Başarabilirim!

Endişelenmemeliyim. Neler yapacağımı biliyorum. Ben bunu başarabilirim.

Birazcık sinirlenebilirim bu normal. Ama ilerledikçe bunun geçeceğini biliyorum.

İpuçlarını kullanmalıyım!

Şimdi kâğıdın kenarına ipuçlarını yazacağım ve sırasıyla hepsini yapacağım.



### YAZDIKTAN SONRA

Kendimi değerlendirmeliyim!

Kendimi tebrik etmeliyim. 😊

Tüm bölümleri yazmış mıyım?

Bir tanesini kaçırmışım. 😞 Tekrar düzeltebilirim.

Peki, yazdığım yazı bana söylenen konuyu açıklıyor mu?

Bu kez yazım daha iyi oldu. İpuçlarını kullanmak işimi kolaylaştırdı.

Yazımı bitirmiş oldum.

Öğretmen okuyana kadar bekleyelim şimdi. 😊



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: KONUŞMA BALONUM



Yukarıdaki resmi inceleyiniz. Siz de yazma sürecinizde kendi düşüncelerinizi aşağıdaki konuşma balonunuza yazınız.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: KONUŞMA BALONUM



Yukarıdaki resmi inceleyiniz. Siz de yazma sürecinizde kendi düşüncelerinizi konuşma balonunuza yazınız.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: KONUŞMA BALONUM



Yukarıdaki resmi inceleyiniz. Siz de yazma sürecinizde kendi düşüncelerinizi konuşma balonunuza yazınız.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: HAYVANAT BAHÇELERİ

“Hayvanat bahçeleri kapatılmalı mı, korunmalı mı” konusundaki düşüncelerinizi belirleyerek aşağıdaki boşluklara yazınız.

|             |   |
|-------------|---|
| <b>ASSK</b> |   |
| <b>A</b>    | <b>ANAFİKİR</b>                         |
| <b>S</b>    | <b>SEBEP</b><br><br><b>ALT SEBEPLER</b> |
| <b>S</b>    | <b>SONUÇ</b>                            |
| <b>K</b>    | <b>KONTROL</b>                          |



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: AŞK İLE YAZ

Aşağıda yer alan şarkıyı ezberleyerek arkadaşlarınızla birlikte seslendiriniz.



*Ne Yazarsan Yaz Aşk İle Yaz*

*Kâğıda kalemde başkası uzaktır*

*Konuya fikir bulunca yazı tamamdır*

*Tatlı dil yılanı deliğinden çıkartır*

*Bunca şair yanılmış olabilir mi?*

*Ey derslerin efendisi Türkçe!*

*Yağ üzerime toprak gibi ıslat*

*Vay yazımın ta kendisi düşünce*

*Sorgusuz sualsiz emrinde bu cümle*

*Ne yazarsan yaz aşk ile yaz*

*Ne yazdığın değil nasıl yazdığın olay*

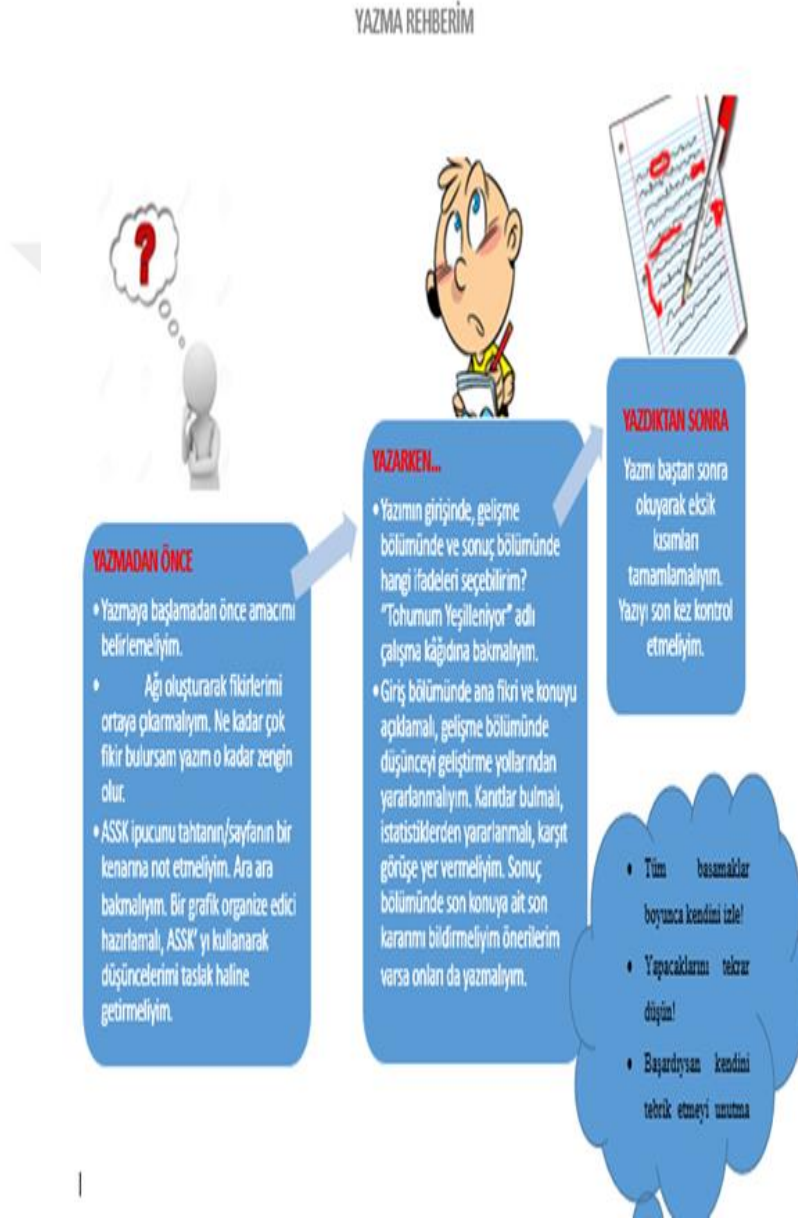
*Açılır kapılar ardına kadar, kalpten yazarsan*

*Kalanı detay, gerisi olay*



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: YAZMA REHBERİM

Aşağıdaki çalışma kâğıdını inceleyiniz. Yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonra neler yapmalıyız?





## ÇALIŞMA KÂĞIDI: TOHUMUM YEŞİLLENİYOR

Aşağıdaki çalışma kâğıdını inceleyiniz.



### YAZIMA BAŞLARKEN

Bu yazıyı          için yazıyorum.  
Benim düşünceme göre...  
Bana göre...  
Hislerime göre...  
Eminim ki...  
         olduğunu düşünüyorum.  
İnanıyorum ki...  
Benim görüşüme göre...  
Tahminime göre...  
Aslında...



### DÜŞÜNCELERİMİ AÇIKLARKEN

Bununla birlikte...  
Bunun yanında...  
Buna ek olarak...  
Hatta...  
Buna benzer şekilde...  
Ayrıca...  
Üstelik...  
Diğer taraftan...  
Aynı şekilde...  
Bir de...  
Hem de...  
Zaten...  
Bundan başka...  
Çünkü...  
         sebepten dolayı  
         nedeniyle



### DÜŞÜNCEME ÖRNEKLER VERİRKEN

Örneğin...  
Mesela...  
Bunun gibi...  
Belgelere göre...  
Kanıtlara göre...

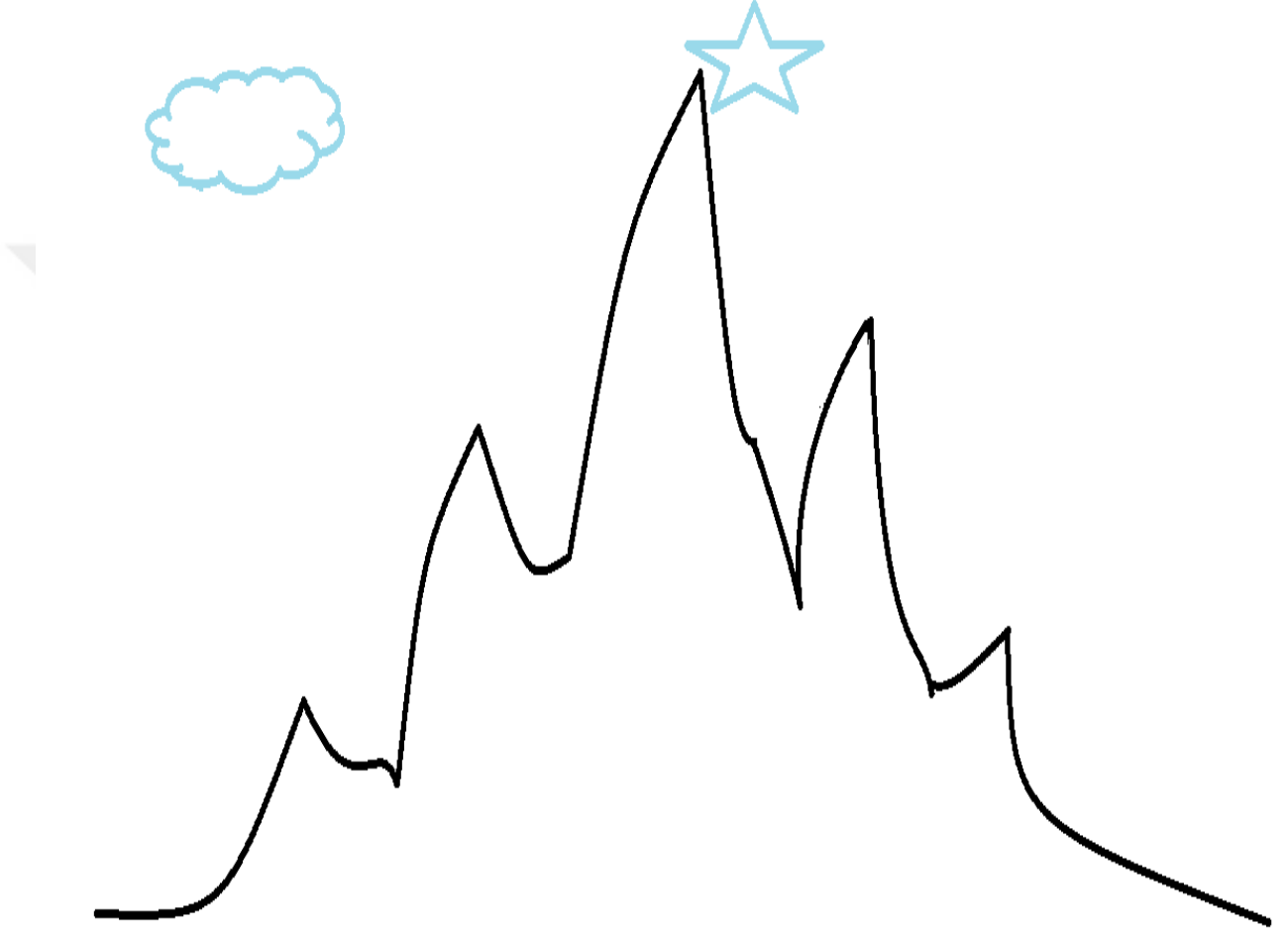


### YAZIMI BİTİRİRKEN

Bu sebeplerden dolayı...  
Gördüğünüz gibi...  
Kısacası...  
Sonuç olarak...  
Şüphesiz ki...  
Kesin olarak...  
Özetlemek gerekirse...

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: HİKÂYE DAĞI

Hikâyenizin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirleyerek aşağıdaki hikâye dağında uygun yerlere yazınız.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: KAHRAMANIMI ANLATIYORUM

Bir kahraman belirleyiniz ve bu kahramanı dış görünüşü, kişiliği, en bilinen özellikleri ile bize anlatınız?



A series of horizontal dotted lines for writing, with a large, faint watermark 'X' in the background.

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: NE OLDU?



Başınızdan geçen ilginç bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: ORMANDA YAŞAM



Kendinizi derste izlediğiniz ormanda hayal ediniz. Bu ormanın nasıl bir yer olduğunu anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: ZAMANA YOLCULUK

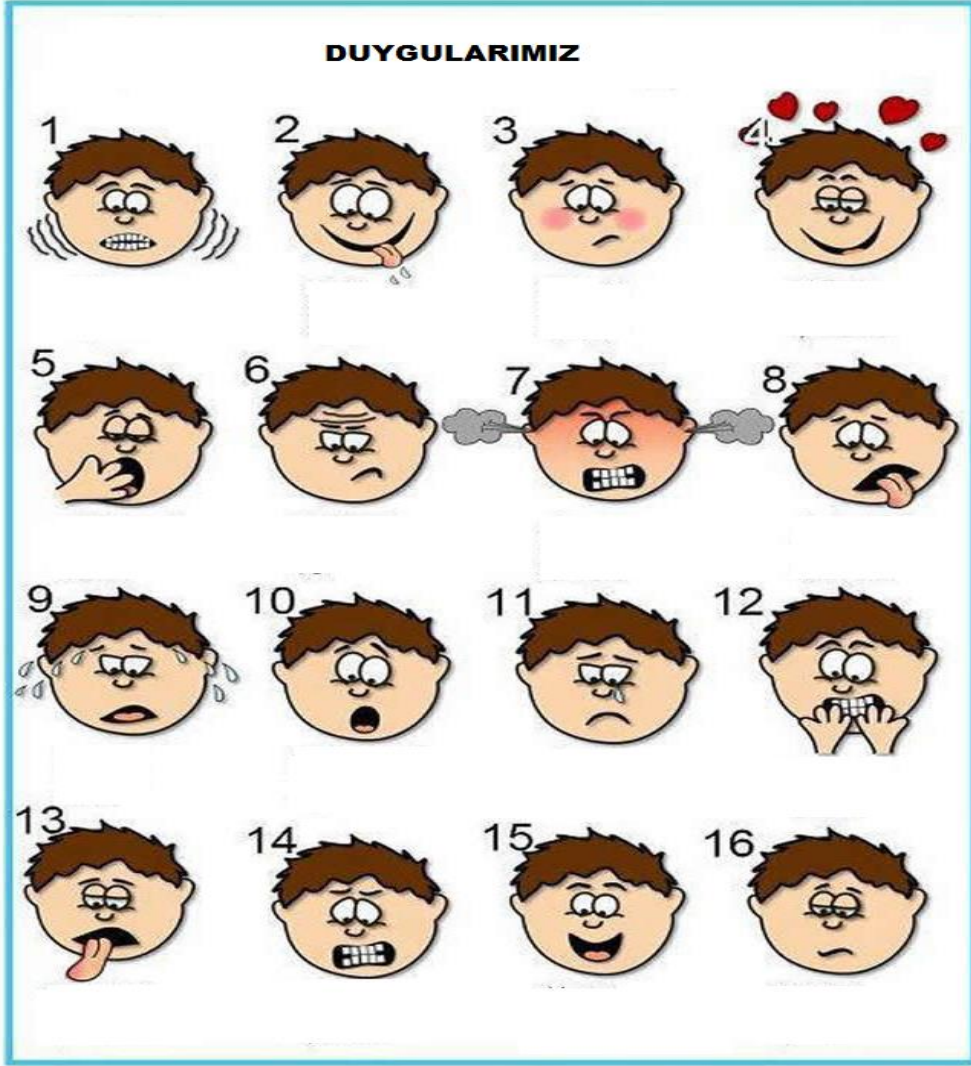


Zaman makinesini kullanabilseydik hangi zamana yolculuk yapmak isterdiniz, anlatınız.

A series of horizontal dotted lines for writing the answer.

## ÇALIŞMA KÂĞIDI: DUYGULARIMIZI ANLATALIM

Aşağıda resimlerdeki çocuğun hangi duygulara sahip olduğunu yazınız.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: KARAGÖZ VE HACİVAT SINIFIMIZDA

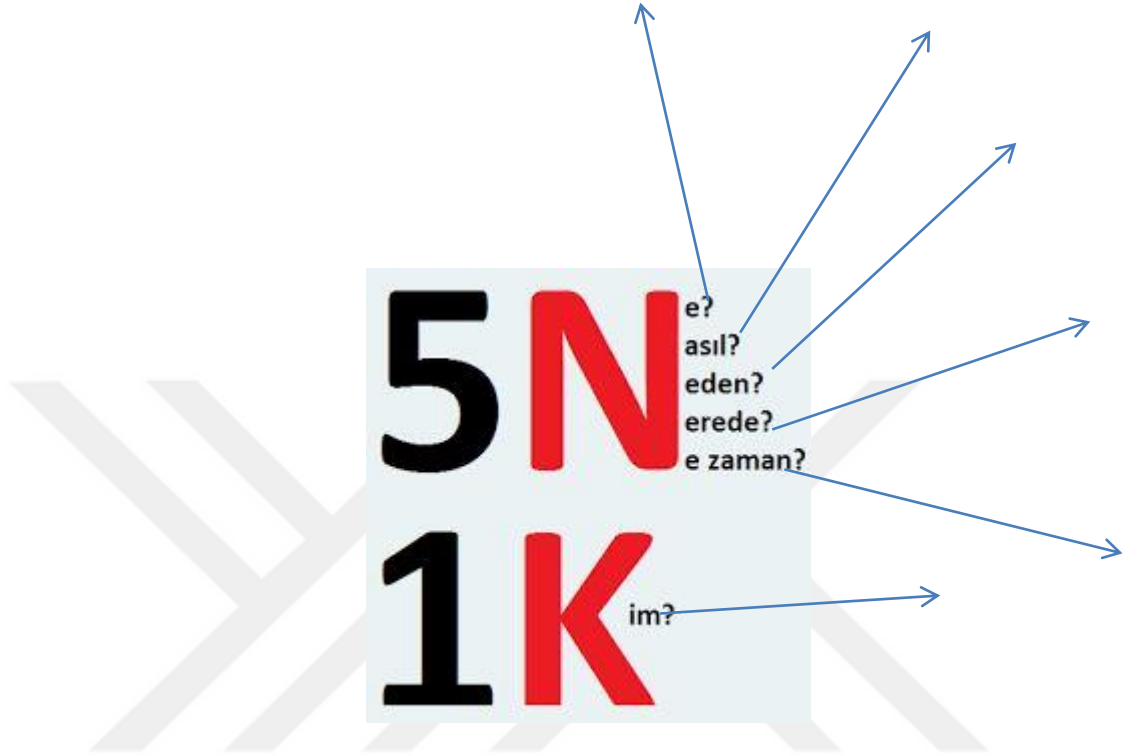
Başka sınıftan bir arkadaşın, Karagöz'ü ve Hacivat'ı daha önce hiç görmediğini söyledi. Arkadaşına bu iki kahramanın dış görünüşünü ve kişisel özelliklerini anlatır mısın?





## ÇALIŞMA KAĞIDI: 5N 1K

Hikayenizin unsurlarını aşağıdaki 5N 1K şemasını dikkate alarak belirleyiniz.



## ÇALIŞMA KÂĞIDI: AMACIMI BELİRLİYORUM



Amacım:

Günlük:

Haftalık:

Aylık:

Yıllık:

Bu Amaca Ulaşmak Benim İçin Önemli Çünkü...

Amacımı Ulaşmak İçin İzleyeceğim Yol:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Eksiklerim Neler?

Amaca Ulaşmamı Engelleyen Şeyler Neler?

Başarılı Olduğum Şeyler Neler?

Amacıma Ulaştığımı Nasıl Anlıyorum?

## Ek 19: Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

**Ahmet:** Akademik başarı seviyesi oldukça düşüktür. Deslerde çekingen ve sessiz olduğu gözlemlenmiştir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde güçlük yaşamaktadır. Yazma etkinliklerinde verilen görevleri genellikle yanlış anlamaktadır. Etkinlikler boyunca araştırmacının desteğine ihtiyaç duymaktadır.

**Ahsen:** Akademik başarısı yüksek olan bir öğrencidir. Okulda TEOG sınavına yönelik olarak yapılan deneme sınavlarında yüksek düzeyde başarı göstermektedir. Yazma etkinliklerine sürekli olarak katılım göstermektedir. Gelecekte iyi bir yazar olmak istediğini dile getirmektedir. Watpadd adlı uygulamayı kullanarak hikâye ve roman yazmaktadır. Babası ile birlikte dilekçe yazma, kompozisyon yazma çalışmaları yaptığını ifade etmektedir.

**Bade:** Düşük bir akademik başarı düzeyine sahiptir. Genellikle derslere katılım göstermemektedir fakat bireysel olarak yapılan yazma etkinliklerinde verilen görevi yerine getirmekte, kısmen iyi düzeyde sayılabilecek ürünler ortaya koymaktadır. Derserde sık sık hayal kurduğunu ifade etmektedir. Kurduğu hayalleri, duygu ve düşüncelerini yazdığı metinlerle ortaya koymaya çalıştığını ifade etmektedir.

**Berke:** Akademik başarı düzeyi orta seviyededir. Uzay ve mühendislik konuları ile ilgili araştırmalar yapmakta, gelecekte mekatronik mühendisi olmayı planlamaktadır. Kodlama eğitimi almaktadır. İlkokul döneminden itibaren yazısının şekil olarak güzel olmadığını düşünmekte bu sebeple yazma etkinliklerine katılım gösterirken çekingen davranmaktadır. Yaptığı tüm yazma etkinliklerini araştırmacıya göstererek araştırmacının onayını ve beğenisini almayı istemektedir.

**Burak:** Akademik başarı seviyesi oldukça düşüktür. Okuma ve yazma becerilerinde güçlük yaşamaktadır. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteklidir fakat verilen görevleri gerçekleştirememektedir. Etkinlikler boyunca araştırmacının desteğine ihtiyaç duymaktadır. Sınıf ile iletişim kuramamakta ders aralarında tek başına dolaşmaktadır.

**Çiğdem:** Düşük bir akademik başarı düzeyine sahiptir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri bakımından güçlük yaşamaktadır. Ailesi sık sık okula ziyarete gelmekte, öğrencinin durumunu takip etmektedir. Yazma etkinlikleri esnasında yönergeleri takip edememekte, desteğe ihtiyaç duymaktadır.

**Derya:** Akademik başarı düzeyi orta seviyedir. TEOG kaygısı yaşadığını dile getirmekte ve bu durumu yazma etkinliklerine de yansıtmaktadır. Derste telefon kullanarak müzik dinlemek veya sosyal medyada zaman geçirmek istemektedir. Araştırmacının bu duruma izin vermemesi ile sık sık küsme davranışı göstermektedir. Yazma etkinliklerine katılma konusunda isteksizdir. Verilen görevleri tamamlamakta zorluk yaşamaktadır.

**Didem:** Akademik başarısı oldukça yüksek olan bir öğrencidir. Dersler ve ödevler dışında da sık sık hikâyeler, denemeler yazmaktadır. Güncel olayları takip etmekte, gazete okumaktadır. Gelecekte kitaplarda, sosyal medyada gördüğü ve beğendiği yazarlar gibi olmayı amaçlamaktadır.

**Doğukan:** Akademik başarı seviyesi düşük bir öğrencidir. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteklidir. Her yazma etkinliklerinde verilen yönergeleri birkaç kez dinlemek, araştırmacıdan destek almak istemektedir.

**Eda:** Akademik başarı düzeyi orta seviyededir. Yazma etkinliklerine istekli bir şekilde katılım göstermekte fakat kısa bir süre sonra sıkılarak görevi tamamlamadan yarım bırakmaktadır.

**Eren:** Akademik başarı seviyesi oldukça düşüktür. Davranış problemleri yaşamaktadır. Derslerde arkadaşlarına şiddet uygulamakta, sınıfta dolaşmakta ve diğer öğrencileri rahatsız etmektedir. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteksizdir.

**Ertan:** Düşük bir akademik başarı düzeyine sahiptir. Derslerde ayakta gezmek istemekte ve diğer öğrencilerle ders dışında sohbet etmek istemektedir. Yazma etkinliklerine katılma konusunda isteksizdir. Genellikle yazma etkinliklerini tamamlamakta güçlük yaşamaktadır.

**Gözde:** Akademik başarı düzeyi iyi bir seviyededir. Fiziksel olarak yaşlılarına göre erken gelişim göstermiştir. Bu sebeple kendisini sınıftaki diğer öğrencilerden farklı görmektedir. Duygusal iniş ve çıkışlar yaşamakta bunu yazma etkinliklerine de yansıtmaktadır.

**Gülşah:** Uygulamanın başlangıcından itibaren derse ve araştırmacıya karşı olumsuz bir tepki geliştirmiş derse katılım göstermek istememiştir. Dönem başında farklı bir okuldan bu sınıfa gelmiştir. Sınıfta arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorluk yaşamaktadır.

**Hale:** Akademik başarı düzeyi orta seviyededir. Derslere ve yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda oldukça isteklidir. Derslerde sürekli fikir beyan istemektedir. Derse getirilen materyaller oldukça ilgisini çekmektedir.

**İhsan:** Akademik başarı düzeyi yüksek olan, sınıf ve öğretmenler tarafından da sevilen bir öğrencidir. Karate sporu ile ilgilenmektedir. İl ve ilçe genelinde çeşitli derecelere sahiptir. Yazma etkinliklerine oldukça istekli bir şekilde katılım göstermektedir. Yazdığı yazıları sosyal medyada paylaşmaktadır.

**Mehmet:** Akademik başarı düzeyi düşük bir öğrencidir. Okulun futbol takımındadır. Gelecekte iyi bir futbolcu olmayı planlamaktadır. Derslerde ilgisini derse yöneltmekte zorluk yaşamakta, sürekli sınıfta dolaşmak istemektedir. Yazma etkinliklerini gerçekleştirmekte zorluk yaşamaktadır. Yazarken harfleri doğru bir şekilde yazamamakta yazını kendisi de okuyamamaktadır.

**Mehtap:** Akademik başarı düzeyi düşüktür. Yazma etkinlikleri ile ilgili yönergeleri birkaç kez dinlemeye, araştırmacıdan destek almaya ihtiyaç duymaktadır.

**Murat:** Akademik başarı seviyesi düşük bir öğrencidir. Yazma etkinlikleri esnasında genellikle sınıfta dolaşmak, diğer arkadaşları ile konuşmak istemektedir. Etkinlikler esnasında yazdığı her cümleyi araştırmacıya gösterip onay almak istemektedir.

**Nisan:** Akademik başarısı oldukça iyi bir seviyededir. Okulda ve ilçe genelinde derecelere sahiptir. Uygulamanın başlangıcından beri yazma etknliklerini gereksiz görmekte bunlar yerine test soruları çözmeyi ve TEOG sınavı için eksiklerini gidermeyi tercih etmektedir.

**Oğuzhan:** Akademik başarı seviyesi düşük bir öğrencidir. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteksizdir. Arkadaşlarına şiddet uygulayarak, sınıfta yüksek sesle bağırarak davranış problemleri yaşamaktadır.

**Seda:** Yüksek akademik başarı düzeyine sahip bir öğrencidir. Yazma etkinliklerine istekli bir şekilde katılım göstermektedir.

**Seyhan:** Akademik başarı düzeyi orta seviyededir. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteklidir. Derse getirilen materyallere ilgi göstermekte ve materyalleri kendisi kullanmak istemektedir.

**Simay:** Akademik başarı seviyesi orta düzeyde olan bir öğrencidir. TEOG kaygısı yaşamakta ve bunu derslerde dile getirmektedir. Yazma etkinliklerine katılım

gösterme konusunda isteklidir. Macera kitapları okumakta ve yazma etkinliklerine bu kitapta okuduklarını yansıtmaktadır.

**Şule:** Akademik başarısı oldukça yüksek olan bir öğrencidir. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteklidir. Yazma becerisini geliştirmek için yoğun bir çaba sarf etmekte ailesinin de bu konuda kendisini desteklediğini ifade etmektedir. İleride iyi ve ünlü bir yazar olmak istmektedir.

**Zehra:** Akademik başarı düzeyi düşük seviyededir. Okulun voleybol takımında yer almaktadır. Yazma etkinliklerine katılım gösterme konusunda isteksizdir. Genellikle yazma etkinlikleri esnasında araştırmacının desteğine ihtiyaç duymaktadır.



**Ek 20: Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler**

|  |    |  |    |
|--|----|--|----|
|  |    |  |    |
| <b>Cinsiyet</b>                        |    | <b>Okulda Yazı Yazma Durumu</b>                      |    |
| Kız                                    | 15 | Haftada Bir Gün                                      | 4  |
| Erkek                                  | 11 | Haftada İki Gün                                      | 7  |
| <b>Annenin Mesleği</b>                 |    | Her gün  | 15 |
| İşçi                                   | 3  | <b>Okul Dersleri Dışında Yazı Yazma Durumu</b>       |    |
| Serbest Meslek                         | 5  | Sıklıkla   | 5  |
| Ev Hanımı                              | 18 | Bazen  | 15 |
| <b>Babanın Mesleği</b>                 |    | Hiç  | 6  |
| Kamu Görevlisi                         | 5  | <b>Sosyal Paylaşım Sitelerinde Yazı Yazma Durumu</b> |    |
| Serbest Meslek                         | 11 | Sıklıkla   | 12 |
| Esnaf                                  | 8  | Bazen  | 6  |
| İşçi                                   | 2  | Hiç  | 8  |
| <b>Ailenin Evde Kitap Okuma Durumu</b> |    | <b>El Yazısı veya Düz Yazıyı Tercih Etme Durumu</b>  |    |
| Sıklıkla                               | 6  | El yazısı  | 1  |

|                                      |    |                                  |    |
|--------------------------------------|----|----------------------------------|----|
| Bazen                                | 12 | Düz yazı                         | 25 |
| Hiç                                  | 8  | <b>Evde Bulunan Kitap Sayısı</b> |    |
| <b>En Sık Kullanılan Yazma Aracı</b> |    | Yok                              | 5  |
| Kâğıt Kalem                          | 13 | 1-25                             | 10 |
| Tablet                               | 5  | 25-50                            | 7  |
| Bilgisayar                           | 8  | 50 ve üzeri                      | 4  |
| <b>Ailenin Gelir Durumu</b>          |    |                                  |    |
| 1500-2000                            | 5  |                                  |    |
| 2000-2500                            | 8  |                                  |    |
| 2500-3000                            | 5  |                                  |    |
| 3000 ve üzeri                        | 8  |                                  |    |
|                                      |    |                                  |    |



## Ek: 21 Öğrenci Metinlerinden Örnekler

ÜNİFORMA MI? ÜNİFORMASIZ MI?

Okul üniformamız var. Aslında her okulun var. Ama bende okulun herkes serbes gelsin bende serbest geleyim isterdim. Fakat şöyle birsey var okulumuzda maddi durumu iyi olmayan arkadaşlarımız var. Eğer bir ken-  
dini bu konuda eret istiyorum üniformasız serbest gezmek. O zaman diğer arkadaşlarına bencilik olduğunu düşünüyorum. Zaten okulumuz maddi gücü getmeyenlere yardım ediy. Fakat birde bu serbest olursa işleri daha zorlanacak. Bazılarımız diyecek ki "Onların yüzüne bir sivil gelemiyoruz" diyecek. Ama onlarda böyle bir hayat istemiyolardı. Belki. Maddi durumu benimde iyi olmayabilirdi. Ama Allahsükür iyi. Umarım yazımı beğenmişsinizdir. 😊

Şule, Uygulama Öncesi Yazılan Metin



## TEKNOLOJİYE DUR DE!

Teknoloji günümüzün en derin konularından bir tanesi diye düşünüyorum. Bu konu tartışmaya açık bir konu. Teknoloji yararlı mı, zararlı mı? Bunlara eret ya da hayır diyen olabilir. Ama ben nesnel yapılarıdan yararlanarak sizlere anlatacağım.

Teknoloji aslında hem yararları, hem zararları olan bir icat. Teknoloji bazıları insanın hayatını kolaylaştırır. Mesela: Ekmek makinesi, fırın, ocak, mikrodalga, süpürge, su ısıtıcı, televizyon, tablet, telefon, bilgisayar, projeksiyon, mikroskop, röntgen cihazı... Bunlar böyle gider helesine bunlar yararlı, kullanılması çok işimize yarayıcı diyebiliriz hepimiz bunları kullanıyoruz, kullanmıyor değiliz. Ama bunu eğer dozundan fazla kullanırsak aynı denizde geçilmez sınıra geçmek gibi olur. Gerçekten söyle ki, eğer teknolojiyi gereğinden fazla kullanırsak bu tıbbi müdahalelere kadar gidebilir. Örneğin: küçük çocukların anneleri basıncı yüksek için televizyon ya da tablet ya da telefon veriyor. Bu çocukların küçük yaşta bağımlılık olmasına odumdur. O yüzden bazıları belli saatlerde yemeli ve belli saatlerde "Belli saatte doldu artık yem saat yada on beş dk oynatabilirsin" demeliler. Aslında belli yaşımıza geldiğimiz yani doğruya yanlış ayırt edebiliyorsak, oyun zaman dilimlerinde kendimizi ayarlayabiliriz, diye düşünüyorum. Mesela günümüzün büyük kristalığı "obezite" en çok Amerika'nın sorunu. Çünkü orası çok gelişmiş teknolojiye dünyada 1. gibi. Bununla ilgili etkinlikler düzenliyorlar. Türkiye'de de artmakta. Bununla ilgili bizim okulumuzun rehber öğretmeni Burcu Hoca bize bir video izletti, ve neler yapıldığını da kısaca söyledi. Yani obez olmamak ve akli dengemizin yerinde kalması için teknoloji dozunu geçmemeliyiz.

Konumu ünlü düşünür Plutarch'ın milattan önce yaşamış olmasına rağmen günümüzün (sorunuya ilgili bir söz var) sözüne devam ettirmiş isterim.

"Zihin iai doldurulan bir kaza değil, ateşlenmesi gereken bir kıvılcıktır"

Bu sözden de anladığımız gibi beynimizi öğrenen bir bilgisayar geliştireceğiz yani ateşi (seke) kıvılcık

bu yazdıklarından sonucu teknoloji dozundan fazla kullanıldığında zararlıdır

Bence okulda üniforma giymemeliyiz. Çünkü okulların sattığı üniformalar güzel olmuyor. Ama bazı maddi durumu kötü olan arkadaşlarımız için hergün sivil ve farklı kıyafet giymek zor olabiliyor. Ama eğer üniformalar olmak zorunda olursa bence öğrencilerin ortak fikirleriyle ortaya çıkan birşey seçilmeli. Bunların dışında üniformaları sevmiyorum çünkü çeşitlilikle rahatsız oluyor ve renk uyumu bence sağlanmıyor. Ben kızların pembe erkeklerin mavi giymesi gibi ayrımlardan hoşlanmıyorum. Bence cinsiyet ayrımı olmadan kız ve erkek için aynı bir üniforma olmalı.

Nisan, Uygulama Öncesi Yazılan Metin

## Teknolojinin Hayatımıza Etkileri



Günümüzde teknolojinin yaygınlaşmasıyla insanlar arasındaki bağ koptu. Bende, bu yaygı, teknolojinin hayatımızdaki etkilerinden bahsetmek için yazıyorum. Eskiden çocuklar dışarı çıkıp oyun oynarken, artık sanal dünyadan ayrılamıyorlar. Bu da arkadaşları ve ailesiyle vakit geçirmesine engel oluyor. Bu sadece çocuklarla da sınırlı değil. Artık anne-babalar, hatta anneler ve dedeler bile ellerinde telefonlarla doluyorlar. Eski zamanlarda tüm aile toplanıp otururken, şimdi konuştukları tek yer WhatsApp sohbet grupları. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla beraber öğrencilerin derslere ilgisi düşüyor. Tüm gün bilgisayara bakan bir çocuk, ertesi gün okulda öğretmenin dediğini algılayamıyor çünkü aklı hala dün oynadığı oyunda. Türkiye'de yaklaşık 800 bin kişinin internet bağımlısı olduğu tahmin ediliyor.

Hepsi bu kadar değil. Teknolojinin yararları olduğu gibi zararları da var. Örneğin, eskiden usaldaki bir yaktında haber almak zor iken, artık dünyanın öbür ucundaki biriyle bile kolayca iletişim kurulabiliyor. Teknoloji bu kadar yaygın değilken bulmak istenilen bir bilgi kitaplarda didik didik ararken, şimdi internete öğrenmek istediğimiz bilgiyi yadığımızda karşımıza konuyla alakalı 10'dan fazla site çıkıyor.

Kısaca özetlemek gerekirse, teknolojinin yararları gibi zararları da var ve bilinçli kullanılmadığı sürece insanlar arasındaki ilişkiyi yok etmeye devam edecek.

Nisan, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

Birgün kuzenimle, kuzenimin anneannesinin evine gittik. Kuzenimin anneanesi yatalak bir hasta ve hiç konuşmuyor denemek kadar zor konuşuyor. Yanına gidip biraz konuştum, halini hatırını sordum. Cevap verebildiği kadar konuştu. Sonrasında kuzenimin anneanesi elimi tuttu. Hiçbirsey söylemiyordu. Sadece bana bakıyor ve elimi tutuyordu. Yaklaşık yarım saat öyle durdu. Kuzenim anneannesine gitmemi gerektiğini söyledi fakat o hâlâ elimi tutuyordu. Kuzenim anneannesinin parmaklarını yavaşça açıp elimi almıştı onun elinden. Ne düşünüyü anılamıyordum ve belkide hiç anlamıyordum. Belki de unutmuştur beni. Ancak istediğim şey onun sağlıklı olması.

Didem, Uygulama Öncesi Yazılan Metin

## KIYIYA VURAN KALPLER

Gözümde balınanın kıyıya vurması ile ilgili cesitli pankartlar ile eylem yapan insanlar belirdi. Üzüldüm. Belki siz gözüyorsunuzun fakat ben bir melekim ve sizi izliyorum. Kırmızı penyem, Mavi şortum yok, daha güzel kıyafetlerim var ve onlar mısınız bilmiyorum ama daha güzel kalplerin arasındayım. Önyargı, bencillik, kötülük, karga ve savaş yok. Savaş yok... İnsan bir kere ölür. Herkes farklı şekilde ölür. Bense kıyıya vurdum. Mutlaka kim olduğumu tahmin etmişsinizdir. Ben 4 yaşındaki kıyıya vuran küçük çocuk Aylan...

2015'in yazı, Türkiye'nin Bodrum sahilinde... Girpinislarım aklıma geldi binden. Yüzme bilmiyordum. Kim öğretecekti zaten? Burası Suriye aientü. Teknoloji değil bomba çağının yaşandığı bir ülke ya da benim bulunduğum yer öyledir. Öyleyse de güzel bir yemegin tuzlu yerine denk gelmişim gibi birsey. Şimdi ise bunun pek düşünmemem. Annemin, babamın, kardeşlerimin boğulduğu bir deniz. Belki bu deniz sayesinde cennete girdim ve bu hayatın savaş bencilliginden kurtuldum fakat... Fakat diğerleri ne olacaktı? Hepimiz ve bütün dünya kardeşimiz desem, bu çocuk aklıma bana savaş öğreten hayat mı ban "Bütün dünya kardestir" diyecek. "Savaş" ve "kardeşlik" sözcükleri fazla uzak. Bazı hikayelerde kardeşlerin birbiriyle karga ettigini, birbirine düşman olduğunu okuyoruz. Gerçekte de oluyorlar yani olur, neden olmasın ki? Peki bunu düşündünüz mü, neden olsun? Hayır yani canımızı sıkan şey iyilik mi? Neden birlik olabiliriz? Belki yani öyle birsey olur ki tüm dünya birbirine sığınmak zorunda kalır, fakir, zengin, hasta, genç, yaşlı... O zaman ne yapacağız? Bilmiyorum. Ben bir çocuğum. Bazen deniz bile sınırlanmamış beni. Atmış kıyıya öylece. Ama böyle olmamalıydı. Hikayenin sonu kıyı da değil yatağım-



da bitmeliydi, bombalar susmalı, savaşlar bitmeliydi. İnsanlar, hayvanlardan ve diğer canlılardan farklı kıldığı aklını biraz olsa bilim yerine vicdana kullanmalıydı. Ben, bomba sesleri yerine okulun zil sesini duymalıydım. Kaçıp ağlayan çocuklar yerine gülen çocuklar görmeliydim. Biraz da olsa hayattan anlam çıkarabilirdim. Tabii bu anlam savaştan güzel olmalıydı...

Girpinislerimden sonra battım, annemi, babamı son kez andım. Küçük yıllarım azda olsa film şeridi gibi geçti gözlerimin önünden. Kobani'deki anılarımı bırakıp Yunanistan'a kaçmak zorunda kalmamız ve bota binişimiz, annemin ağlıkları ve gözyaşları filmin son perdesiydi. Cansız bedenim kıyıya vurduğunda ruhum cennete karıştı. Sonrasında ise insanlar beni andı. Çünkü insanların beni duyması için illaki karaya vurmam ya da olağanüstü bir olay olması gerekiyor. Kendi seslerini tutup beni duymaları gerekiyor. Benim sessizliğimi duymalılar...

Evet, o kıyıya vuran 4 yaşındaki küçük çocuk Aylan... Üzüntümüz, yasımız. İki gün sonra unuttuğumuz. Yas tuttuk, bayrağı yarıya indirdik, sosyal medya da üzüntümüzü paylaştık da ne oldu? Birsey değişti mi? Sadece çocuklar kıyıya vurmak yerine başka şekilde ölüyor. Savaş kadar vicdanları olsaydı çocukları öldürenlerin, belki Mutlu olurduk. Mutlu olurduk demeyeyim şimdi çünkü biz düşünce ağlayanlarız onlar ölünce 'belki orada bomba patlamıyordur' diye Mutlu olan ya da ölmeyi bekleyenler. Biz kulaklık almadık diye ailemize trip atanlarız, onlarsa bu bomba seslerini susturacak taca bir kulaklık arayanlar. Bizim içinde onlar, onların içinde biz olmalıyız. Çünkü biz Suriye'yiz, biz Afrika'yiz, Pakistan'ız... Biz birimiz, bir olmalıyız. Biz kıyıya vuran küçük çocuk Aylan'ız...

Didem, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## Hangimiz Esir?

Bu yazımı "Teknoloji yararlı mı zararlı mı?" sözünü açıklamak için yazıyorum.

Teknoloji yararlı veya zararlı diyemeyiz burada yararlı ve zararlı yönlerini açıklayacağım. Yararlı yönlerinden dünyanın bir ucundaki kişiye rahatça gözüze bilirsiniz. Tıp alanında hastalıkları tespit etme gibi yararları da var. Örnek vermek gerekirse röntgen cihazları, endoskopi makinelerini buna bir örnek.

Gelim, zararları mesele bazı durumlarda STC'larında belirttiği gibi nükleer enerji, petrol aramaları, ya da hidro elektrik santral kurulumları sebebiyle de doğaya inanılmaz zararlar vermeye başladık. İnsanlığın enerji ihtiyacı artık aalık boyutunu geçtik ve artık oburluk olarak adlandırılan noktaya geldi. En üzücü olaylardan silah sanayisinde kötü amaçla kullanılan bombalar örneğin Hiroşima ve Nagazaki patlamalarını halen daha etkisi sürmektedir.

Zararlardan bir başkası teknoloji için kâğıt gerekir ve kâğıt ağaçlardan yapılır. Bu yüzden ağaçların yok olması, ormanların yok olmasıdır.

Dünyanın şu anki sorunlarından küresel ısınma bunun nereden teknoloji olduğunu biliyormuydunuz? Teknolojinin ilerlemesi sonucunda küresel ısınma ortaya çıktı. Zarar, çok kötü değil mi bu ülke için. Buna ek olarak fabrika olması aslında bir şey fabrika dumanı atmosfere zarar veriyor, üstelik makineler arttığı için insanlara gerek kalmıyor ve işsizlik sayısı artıyor. İnsanlar hayatını geçiremiyorlar.

Sonuç olarak her yararlı mı zararlı mı olarak ayırt pek fazla edemiyorum. Fakat zararlarının sebepleri biraz daha inna edici yazımı güzel bir sözle bitirmek istiyorum. Teknoloji sizi değil, siz teknolojiyi esir alınız.

Ahsen, Uygulama Sonrası Yazılan Metin



# TEKNOLOJİK BEYİNLER



Bana göre teknoloji yararlıdır. Günümüz şartlarında teknolojisiz hayat düşünülemez. Arada sırada bizim telefona bağımlı olduğumuzdan şüpheli olup "teknoloji çağı ne biçim zaman" gibi şeyler söyleyen annemiz bile çamaşır Makinesi bozulunca zorluk çekiyor, bulaşık Makinesini olmazsa olmaz olarak görüyor ve elektrikli süpürge çok işine yarıyor. Annem ve babam teknoloji yararlı mı zararlı mı? diye sorduğumuzda genelde haddini aşmadan ve iyi şeyler için kullanıldığında yararlıdır cevabı alıyorduk. Bence de bu cevap en mantıklısıdır. Bu cevapta teknolojinin zararlarına değil de yararlarına büyük yer verilmelidir.

Bunun için ilk sebepim ise bize teknolojinin zararlarını facebook üzerinden öğretilmesi de olabilir. Öğretmenimiz teknoloji hiç olmasın demiyor fakat teknolojinin zararlı olduğundan bahsediyor ve biz bunun genel cevapları youtube'den teknoloji hakkında video izlersek, ve yine bir teknolojik aletten yararlanıp akıllı tahtalardan izliyoruz, telefondan çekiyoruz. Yani biz teknolojinin zararlarını bile teknolojiden yararlanarak öğreniyoruz. İkinci sebepim ise gelişmiş ülke sıralamasında daha fazla teknolojik araçlar ihraç eden ülkelerin olduğunu görüyoruz. Teknolojisi gelişmiş ülkeler ulaşım, sağlık, eğitim, ticaret yönünden de gelişmiştir. Yani teknoloji günlük hayatımızda büyük rol oynuyor. Günümüzde saatleri birine ne türdü olursa olsun teknoloji ile ulaşıyoruz. Bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazlardan mesaj atıp, arayıp hatta görüntülü görüşebiliyoruz. Geceyi geçiren insan birini özlüyorsa ve bu olanakları görürse tepisi ne olurdu acaba? Bir diğer sebepim ise bilgiyi istediğimiz zamanla elde edebilmemiz. Belki herkes interneti ya da daha kapsamlı olarak teknolojiyi bilgi edinmek amaçlı kullanıyor olabilir. Fakat kullanmayanlar yüzünden kullananlar yet sınıp teknolojinin zararları bastırılır.

olmamalı çünkü bize öğretmenlerimiz bile bazen  
ıca çekiyor. Sebebi ise ödevlerini uzaktaki kütüphane-  
lerden zor zor yapmaları. Onlar emek verip yapmış  
olabilirler fakat biz 3 saat arayacağımız şeyi neden  
3 dakikada bulmayalım ki? Teknoloji yararlıdır fakat bu-  
nun yanında zararları da vardır. O ise ağızmadaki  
büyük korku olan telefon ve ya internet bağımlılığıdır.  
Yine, söylediğimiz gibi teknoloji fazla ve kötü kullanılırsa  
zararlıdır. Bir diğer şey ise şarj aletlerinin unutulup  
prislerin patlaması gibidir. Bu olaylar haberlerde çok  
çıkıyor fakat bu da insanın suçudur. Biz teknolojinin  
zararlarını kendimiz düzenleyebiliriz.

Sonuç olarak teknoloji olmazsa bazı şeyler  
yolunda gitmeye bilir. Şimdi aklınıza direkt "Eskiden tee-  
noloji yoktu da felaket mi oldu" gibi şeyler gelebilir.  
Fakat suan atlı araba da değil motorlu taşıtlarda  
seyahat ediyorsunuz, Mum ışığında değil, ampulün ışığında  
ders çalışıyorsunuz, belkide yazdığınız şeyi internette  
baktınız ve sınıftaki akıllı tahtalardan sunum yapar-  
caksınız. Şimdi düşünelim. Teknoloji yararlı mı, zararlı mı?

Didem, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## Teknoloji'nin Yolu

Bu yazıyı herkes için yazıyorum. Bilginiz gibi teknoloji günümüzde en çok kullanılan şeydir. İste ben teknoloji yararlı mıdır? zararsız mıdır? kendi düşüncelerime göre açıklamak istiyorum.

Bana göre teknoloji yararlı değil. Çünkü ilerdeki çağa bilgisayar ile oynayan çocuklar teknoloji aletleriyle uğraşacaklar. Örneğin yarın sınavı olan bir çocuğun aklında sürekli olarak bilgisayarla oynamak, maç izlemek geçer. Hatta ilerdeki çağa en büyük sorun, teknoloji olacaktır. Mesela bilgisayar oynayan çocuklar, ilerdeki çağda his bilgisayarın basından kalkmayacaklar. Bununla birlikte bu teknoloji yüzünden ilerdeki hayat kötü olabilir. Örneğin teknolojik cihazlarının yapmakta olduğu fabrikalar yüzünden, ozon tabakası deliniyor. Buda iklim değişikliğine neden oluyor. Ama tabii bunun yanında bir de faydaları var. Mesela araştırma okulu olan bir çocuğun, araştırması için bilgisayara yada tabii ihtiyacı var. Bu alanda teknoloji aletleri olduğu için teknolojinin faydaları olmuş oluyor.

Özetlemek gerekirse, teknolojinin hem yararları var hem de zararları. Ama benim görüşüm zararlıdır. İste ben vermiş olduğum sebeplerden dolayı zararlıdır diyorum.

Hale, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## Teknoloji Gelişiyor

Ben bu yazıyı teknolojinin yararlarını anlatmak için yazıyorum. Teknoloji hayatımı zım her noktasında vardır ve işlerimizi kolaylaştırır. Bir düşünürseniz eskiden camoşır malzemeleri vardı. İnsanlar elleriyle camoşırklarını yıkıyordu ama şimdi her şey çok kolaylaştı. Örneğin telefon, hayatımızda çok önemli bir yer vardır. Memen hemen herkesin elinde var. Telefon olmasaydı hayatımız zorlaşmaz mıydı ama eskiden telefon yoktu ki. İnsanlar telgraf, mektup gibi haberleşme araçlarıyla haberleşiyorlardı. Teknoloji sayesinde sağlığta hastalıkların aken tedavisini sağ larken daha kolay çözümler üretilebilmektedir. Teknolojinin tam olarak gelişmediği zamanlarda, insanlar gideceği yerlere atlarla ve yorü gerek zaman kaybediyorlardı ama günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanlar gideceği yerlere kısa sürede ulaşabilmektedirler.

Bunun yanında teknolojinin zararları da vardır. Örneğin, insanları tembelleştirmiş tir ve hazzına alıştırmıştır. Sonuç olarak teknolojiyi yerinde ve zamanında kullanmalı- yız.

TEKNOLOJİ BİZİ KULLANMASIN

BİZ TEKNOLOJİYİ KULLANALIM Ü

İhsan, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## Teknoloji Dengeye Tut

Teknoloji insanları değistirebilir. Bu yazı bütün insanlara yazıyorum. Teknoloji bilgisayar, telefon, tablet insanları bağimli yapıyor. Çocuklar geceleri uyumuyorlar sabahlarda okul saatine yetişemiyorlar. Uyku düzensizliği baskılıyor. İnsanların zekalarını yavaşlatıyor bunları öğrenemiyoruz. Bunları yapmasak daha bilincilli ve düzenli hayatımız olur. Bizzatında teknolojinin faydaları var. Mesela çocukların ödevlerini yapmalarında yardımcı oluyor. İnsanların yeteneklerini ilerlettiğini kolaylaştırabiliyor. Tabii çocukların can sıkabilir. Ama bunu belirtmek zorunda değilim. Çocuklar bilgisayarda telefonda tablette oyun oynuyarak mutlu oluyorlar ama bazı çocuklar bu duruma alışıyor. Sabahları okula kadar okullarından çıkamıyorlar. Bu bilgisayar bağimliliği vücudunda zarar verebilir. İnsanlar ekranla ilgili kavgısında sırtları o şekilde bükülmüş bir şekilde kalıyor ve sonra ağrı yapabilir. Bunun önlenmesi için hareketler yapmalıyız. Bu davranışları kendimize yaparsak kimseye faydamız veya zararımız olmaz. Yaparsak bir kendimize yaparsak. Kendimize zarar vermek istiyorsanız yapın kendinizi düzenli zarar vermek istemeyen zarar vermeden gelecek teknolojik aletlerden uzak durun. Siz de bilincilli ve okullu bir bireyseniz. zarar vermeden aletlerden uzak durun ve kendinizdeki insanları uyarın. Hayatımız huzurlu ve mutlu olsun. ♥

Mehtap, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## Herşey Senin Elinizde

Bana göre teknoloji yararlı. Tabiki zararları var ama yararları daha çok. Mesela teknoloji olmasaydı uzaktaki yakınımızla görüşemezdik. Belkide onları tanıyamazdık bile. Simdi ise sosyal paylaşım sitelerinde görüş alemimize soruyoruz ve öğreniyoruz.

Olmasaydı kağıt olmazdı. Kağıtı Çinli'ler bulmuştu, ve teknoloji olmasaydı üretilmezdi. Ashoka bununda zararı var insanlar çok fazla tüketici olduğu için ağaçlar çok fazla tüketiliyor, fakat siz de bir insansınız. Siz yapmasanız ve başkalarına söylerseniz onlar yapmasa böylece kağıt çok tükenmez ve ağaçlar azalır. Herşey sizin elinizde.

Teknoloji tıp alanında da yararlı. Birçokü ilaçlar sayesinde birçok hastalığa çare bulundu. Tabiki bununda zararları var zararları derken hayvanlara yapılması büyük bir sorun. Bence bunun yerine hapısanede olan o pis insanoza yapılmalı.

Aynı zamanda zaman tasarrufu ama kullanmayı bilersen. İnsanların işi olabiliyor fakat alışverişte yapma ihtiyacı olabiliyor. İnternette hemen yapıyorlar ve zaman tasarrufu ama bu zamanı böylece internette geçinerek geçirirsek zaman kaybı olur. Herşey sizin elinizde.

Teknolojiyi teknolojik aletler olarak görmemeliyiz. elektrik, doğalgaz, su vs. bunlarda birer teknoloji. Elektrik olmasaydı ışık olmazdı zaten, ışık olmasaydı herkes göre kötü. Doğalgaz da öyle aslında Rusyayla bir barışıklık var. Herkes soba yakarız falan diyor fakat doğalgazlı daha iyi bence. Su zaten vücudumuzun  $\frac{3}{4}$ 'ü olmak üzere hayatımızda büyük bir yer kaplar. Bu verdiğim örneklerde de gördüğünüz gibi, sonuç olarak teknoloji hayatımızda önemli



## TEKNOLOJİ

Teknoloji günümüzde insanlar için vazgeçilmez hale gelmekte. Birçok işimize çok çok kolaylık sağlıyor. İnsanlarda çok beşerleşmiş oldukları için işin en kolay yolunu yani teknolojiyi kullanıyorlar.

Birçok işinde uzman doktor teknolojinin zararlı olduğunu tablet, telefon gibi teknolojik aletlerin insana radyasyon gönderdiğini ve zararlı olduğunu söylüyorlar. Fakat ben şu ana kadar haberlerde hiç "fazla radyasyon yüzünden öldü" tarzı haberler duymadım, görmedim.

Demek istediğin şey teknoloji insana kesinlikle zarar vermez değil. Ancak bu konuyu biraz fazla abartıyorlar. Çocuklar dışarıda oyun oynamak yerine internetten oyun oynuyorlar. Çünkü daha zevkli ve eğlenceli. Aradıkları bilgileri saatlerce kitaplarda aramaktansa teknoloji bu bilgileri saniyede buluyor. Teknolojinin gelişmesini ben dumlu karşılıyorum. Birçok insana sorsak %95'i teknolojinin gelişmesini dumlu karşılar. Kim bir işi 1 saatte halletmek yerine 1 saniyede halletmek istemesin ki? Fakat gününün yarısından fazlasını bilgisayar başında geçiren insanları saymıyorum bunlar bağımlı olan kişiler. Bu kişiler için teknoloji pek fazla iyi değil.

Bunları saymazsak teknoloji zararsızdır demiyorum. Fakat teknolojiyi seviyorum ve gelişmesini dumlu buluyorum.

## =Teknoloji Zararlıdır=

Bana göre teknoloji zararlıdır. Çünkü yazantılarımızda çok büyük sorunlara yol açabiliyor. Örneğin teknolojinin ilerlemesiyle daha fazla kâğıt üretimi için ya da yerleşim yerleri açmak için doğaya zarar veriliyor. Mesela çok başka bir örnek ise teknolojinin ilerlemesiyle birlikte makineleşme başlamıştır ve bu nedenle milyonlarca insan işsiz kalmıştır. Düşünebiliyor musunuz milyonlarca insandan bahsediyorum size. Kanıtlara göre Dünya'daki küresel ısınmanın giderek artmasının en büyük nedeni ise hergün ilerleyen teknolojidir. Eğer bu devam ederse Dünya'nın sonu gelecek. Bunun gibi teknoloji sayesinde yapılan araçların egzoz dumanları, temiz havayı hergün biraz daha kirliletmektedir. Şüphesiz ki bu bilgilere dayanarak teknoloji Dünya'nın sonunu getirecek. Bunun yanı sıra teknolojinin yararları da vardır. Günlük yaşamımızda bize çok yardımcı oluyor. Bize bilmediğimiz şeyleri öğretiyor. Mesela teknoloji, verilere kolay erişebilmemizi sağlar. Başında zamanımız kısıtlanıyor. Bunun içinde zamandan tasarruf ettirir. Eskiden insanlar bir yandan bir yere giderken günlerce yürüyerek ya da hayvanlarla gidiyorlardı. Ama şimdi ise teknolojinin ilerlemesiyle ulaşım ileri seviyelere yükselerek, Dünya'nın diğer ucuna birkaç saatte gidiliyor. Bir diğer şey ise insanlar tıp alanında, hasta olunca hastalığı tam olarak şifalanamıyordu. Buna göre teknoloji tıp alanında ileri seviyeye yükseldi. Tıpta ilerleyen teknoloji sayesinde insanlar hasta olunca, hastalıkları daha hızlı şifalanıp tedavi edilebiliyor. Bu nedenlerden dolayı teknoloji bir yandan da yararlıdır. Bu sebeplerden dolayı bana göre teknoloji zararlıdır.

Seda, Uygulama Sonrası Yazılan Metin



## TEKNOLOJİNİN ZARARLARI

Bana göre teknoloji çok zararlı bir kavramdır. Çünkü insanlar dışarıya çıkıp oynamak yerine bilgisayarı açıp oyun oynamayı tercih ediyorlar bu zararlı çok fazla televizyon karşısında oturmamız iskeletimizin sağlığını bozar.

Bunun yerine dışarıya çıkıp farklı aktivitelerde yapabiliriz.

İnsanlar artık bilgisayarla oynamak yüzünden dışarıya çıkıp gezmiyorlar hatta bazı hasta olduklarında bile internetten araştırıp yada telefonla arayıp ilaç sipariş ediyorlar bence bu da çok yanlış ve zararlı.

Ama bazı insanlarda bu teknolojinin yararlı olduğunu düşünüyor bunlar da bazıları şunlardır; Teknoloji olmasaydı insanlar uzaktaki akrabalarıyla yüz yüze görüntülü konuşamazlardı, Doktorlar hastalarını iyileşmeleri için muayene edemezlerdi, Televizyon olmasaydı insanların dünyada olan bitenlerden haberleri olmazdı, Öğretmenimizin verdiği araştırma ödevlerini kolay bir şekilde araştıramazdık, internet olmasaydı Annelerimizi bilmediği yemek, pasta, kek g.b. tarifleri bilmedikleri için yapamazlardı.

Telefon olmasaydı mutlu anlarımızın fotoğraflarını mı olarak çekemezdik

Evetiste böyle gördüğümüz gibi günlük yaşamımızda teknolojinin bize hem yararları hemde yazmış olduğum gibi zararları da var. Ama eğerki teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanırsak belki bize olan zararları yararlı bir hale gelebilir, mesela bilgisayarın başına oturduğumuzda 1 saat yerine 20 dakika oynarsak ve kalan sürelerimizde ailemizle birlikte vakit geçirirsek, derslerimizde önem verirsek daha bilinçli bireyler olabiliriz ve bu sayede teknolojinin bize hiçbir zararı olmaz

## = Konkulu Rüyam =

Bu benim adım Duru. Herkes gibi normal bir hayatım var. Akşamın olursa 3 odaya ve bir salonda oluşan bir ev. Herkesin meyesi olan yün yorgan ve taze bulaşık. Ben çok fazla soğuk yiyecek, içecek yerim ve bunun bir gün başıma bela olacağını hiç düşünmüyordum. Bir gün banyo yapmaya başladım ve banyoda beyaz noktalar çıkmaya başladı. O gün hiçbir şey yitirmeye ve içmiyordum. Annem ve babam en sonunda bir karar aldılar ve beni doktora getirmeye karar verdiler. Hayatında hep doktorların kullanmış olduğu Bayındır asitli diyet o kalp, diyetlere saygıdan ve banyodaki bakteriler için kullandıkları. Bu yüzden doktora gitmek için çıktım. Diyetim ona kendimi doktorlar arasında buldum. Doktor beni miyofibril sağlığına ihtiyacı ve elindeki qubula ağzımı açtıp ağzımın içine baktı. Bakıldıkten birkaç dakika sonra omelikt etme kararı aldı. Onda gelelim dedi ve ağzıma baktım. Annem ağzıma fırketti ve yama gelip bana siki siki sarıldı. Annemin yanında ağzıma içi çıkışına denenen, arabaya binmek ve eve dönmeye başladık. Yarı beni omelikt edilekledi ve ben çok korkuyordum. Eve geldiğinde odama gelip derin bir uyku yaptım. Yarı odasında çok korkuyordum. Ona anneler beni. Sıkılaşımın gelisiyordu ama ben sıkılaşmıyordum.

Doktora geldiğimise bana yaşı biraz gıcıkla ve basıma parat gibi  
bişey taktılar. Beni sedyeye koydular ağlıyordum ve annem, babam elimi sıkıca  
tuttular. Beni ameliyat odasına alırlarken annem ve babam beni sadece izliyordu.  
Anne! baba! diye bağırdım ama beni dinlemediler.

Sonrasında "kızım kalk" diye bir ses duydum ve abajurunu eğdim.  
Tezden tezime yapışmış saçlarım okuma altım ve 'edemeli' ediyumu gördüm.  
Derin bir oh çalerek anıma baktım. Kızım "kalk hadi okulum" dedi.  
Sonra anladım ki bu bir rüya. Mutlulukla yarıdan kalkıp okulum için hazırlanmaya  
başladım.

Hale, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## İLKLER ZORDUR

Kacamen altı yıl sana ermişti artık. Ben anasınıfina gitmemiştim ama gitmek isterdim. Artık okul vakti gelmişti hemde okuldaki ilk günüm olacaktı bu nedenle çok heyecanlıyım. Okula gideceğim için kitap, defter, kalem, almak gerekmez miydi? Ama ne götüreceğimi bilmiyordum ki. Benden büyük olan ve okula giden abla ma ne götüreceğimi sordum. Ablamda, not defteri ve kalem götürmemi söyledi. Acaba onlara napaçığıdır. Ve okul vakti geldi geldi. Annem beni erkenden uyandırdı. Hiç bu kadar erken kalkmamıştım, sarhoş gibiydim. Neyse kalktıkmi kalktık. Kuvaboya gittim ve elimi yuğümde yıkayıp, dişlerimi fırçaladım. Sonra okul kıyafetlerimi giyip kahvaltımı yaptım. Kahvaltıdan annemle birlikte düştük okul yoluna. Aslında okul o kadar uzak değildi, tek basıma gidebilirdim ama okulun ilk günü düşeceği için herkesin annesi, babası orda olucaktı. Sonunda okula vardık. Çok heyecanlıyım. Okulun bahçesine ilk adımımı atacaktım ve otlım. Bahçede kimse yoktu, acaba geremi kalmıştık? Okulun içine girdiğimizde birsürü çocuk gördüm. Benim sınıfımın adı 1-B idi. Annemin elini hiç bırakmadım çünkü biraz korkuyordum ve sınıfımızı bulduk. İçeride on onbeş tane benim yaşlarımda çocuklar vardı ve birde ayakta duran bir adam. Sonra ayakta duran adam yanımıza gelip bizi karşıladı. Beni elimden tutup bir çocuğun yanına oturdurtu. Yanımdaki çocuk bir defter çıkardı berde hemen not defterimi ve kalemi çıkardım. Sonra annem yanına gelip, hadi ben gidiryorum uslu dur dediğinde kıyafet kepti. Beni hiç tanımadığım bu insan bilmki birine çıktı. O kadar çok ağladım ki herkes dönüp bana bakmaya başladı. Zaten biraz utanmıştım ve onlar bana dönüp baktığında daha da utandım.

Okulunun ilk günü biraz kötü ve üzücü geçse de geçmişti hatırlayınca kötü hikayeler bile çok komik ve eğlenceli bir hal alabiliyor. O yıllarında ağladığım çocukların hepsiyle şu an tanışıyoruz ve arkadaşız. Okulun ilk günü çok kötü geçmişti ve o gün hemen bilsin istemistim ama şimdi arkadaşlarım var, eğleniyorum ve seviyorum, okul bitmesin istiyorum.

İhsan, Uygulama Sonrası Yazılan Metin

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Tuğba Demirtaş Tolaman, Malatya’da doğmuştur. Lisans eğitimini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü’nde, yüksek lisans eğitimini Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü’nde tamamlamıştır. 2009 yılından beri Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgisi: tdemirtas@sakarya.edu.tr.



